

# Violences et climat scolaires

Luxembourg  
27 et 28 Novembre 2003

# Actes du Symposium

Université du Luxembourg,  
Section de Psychologie

Ministère de l'Éducation nationale  
et de la Formation professionnelle,  
Centre de psychologie et d'orientation scolaires

# **Violences et climat scolaires**

Luxembourg  
27 et 28 Novembre 2003

# Actes du Symposium

Edité par le comité d'organisation :  
N. Ewen, A. Fixmer, P. Rihm, C. Russon, G. Steffgen

Université du Luxembourg,  
Section de Psychologie

Ministère de l'Éducation nationale  
et de la Formation professionnelle,  
Centre de psychologie et d'orientation scolaires

Copyright : Ministère de l'Éducation nationale  
et de la Formation professionnelle  
Université du Luxembourg, 2004

numéro ISBN : 2-87995-348-0

# Préface aux Actes

Les Actes apparaissent comme la concrétisation et le fruit d'une collaboration et d'un partenariat qui n'aura pas manqué d'enrichir et d'élargir les visions et les représentations de chacun sur un thème aussi polysémique, polémique et complexe que celui de la violence scolaire.

C'est le moment qui vient fixer un tel événement et fournit des traces de l'investissement de chacun. C'est un événement qui aura suscité de nombreux questionnements et réflexions en réunissant en un même lieu interlocuteurs et partenaires impliqués dans le champ de la violence scolaire.

Et pour finir, c'est le reflet d'une démarche innovante où des chercheurs au service des acteurs de terrain ont su apporter les résultats de leurs recherches de manière pragmatique et lisible pour tout un chacun.

Les Actes sont aussi le moment de rendre aux participants le fruit de leur implication.

Par ailleurs, nous tenons à adresser nos sincères remerciements en premier lieu aux auteurs des contributions ici rassemblées, et ensuite aux collègues et collaborateurs qui ont soutenu ce projet de publication, en l'occurrence à Monsieur Fari Khabirpour ainsi qu'à toute l'équipe du CPOS. Merci à Monsieur Patrick Theisen pour le travail de relecture et de correction, à Monsieur Sébastien Héraud pour sa contribution graphique et à Monsieur Robert Reuter pour le traitement et l'analyse des données de l'enquête de satisfaction .

*Le comité d'organisation:*

*Norbert Ewen, Alexandra Fixmer, Pascaline Rihm,*

*Claire Russon, Georges Steffgen*



# Les intervenants du symposium

Blaya Catherine :	Maître de conférences à l'IUFM d'Aquitaine et à l'Univ. Bordeaux 2, France, Directrice Observatoire Européen de la Violence Scolaire
De Bourcy-Lommel Arlette :	Inspectrice de l'enseignement primaire, Luxembourg
Bründel Heidrun :	Bildungs- und Schulberaterin, Gütersloh, Realschullehrerin, Psychotherapeutin, Deutschland
Burg Martine :	Institutrice, Esch-sur-Alzette, Luxembourg
Casanova Rémi :	Maître de conférences en Sciences de l'éducation à l'Univ. Lille III, France
Clément Violaine :	Directrice adjointe, professeur de latin, Collège de Pérolles, Suisse
Debarbieux Éric :	Professeur au département des Sciences de l'éducation, Univ. Bordeaux 2, France Directeur de l'Observatoire International de la Violence Scolaire
Demaret Paul :	Médiateur, Centre de Médiation, Luxembourg
Ewen Norbert :	Ass.-Professeur de Psychologie et des Sciences de l'éducation, Univ. du Luxembourg
Galand Benoît :	Assistant de recherche, Chaire de pédagogie universitaire, UCL, Belgique
Harpes Jean-Paul :	Président de la Cellule de Recherche sur la Résolution de Conflits, Luxembourg
Khabirpour Fari :	Directeur du CPOS, MENFPS, Luxembourg

Martin Romain :	Professeur de Psychologie et des Sciences de l'éducation, Univ. du Luxembourg
Melzer Wolfgang :	Professor für Schulpädagogik und Schulforschung, TU Dresden, Deutschland
Nicolay Lucien :	Professeur au Centre de logopédie, psychothérapeute, Luxembourg
Neyen Martine :	Consultante, professeur, École privée Fieldgen, Luxembourg
Petry Pascale :	Chargée de mission SCRIPT, promotion de la santé / formation continue, professeur, Luxembourg
Prairat Eirick :	Professeur de Sciences de l'éducation, Univ. Nancy 2, France
Rolin Hugues :	Psychologue diplômé, CPOS et SPOS, Luxembourg
Scaramal Isabelle :	Chargée de mission, service médiation, Émergence - association de prévention et d'insertion, Thionville, France
Schick Andreas :	Geschäftsführer des Heidelberger Präventionszentrums, wissenschaftlicher Mitarbeiter an Hochschuleinrichtungen, Famillientherapeut, Deutschland
Schroeder Paul :	Juriste, Centre de Médiation, Luxembourg
Steffgen Georges :	Professeur de Psychologie, Univ. du Luxembourg
Wagner Jean :	Directeur du Lycée Technique Josy Barthel, Mamer

# Sommaire

## 1. Introduction

- page 6* 1.1. Mots de bienvenue de Madame A. Brasseur, Ministre de l'Éducation nationale, de la Formation professionnelle et des Sports
- page 8* 1.2. Mots de bienvenue de Monsieur J.- P. Lehnens, vice-recteur de l'Université du Luxembourg
- page 10* 1.3. Ouverture du symposium par N. Ewen, Responsable de la section de Psychologie, Université du Luxembourg et F. Khabirpour, Directeur du Centre de psychologie et d'orientation scolaires

## 2. Conférences

- page 12* 2.1. Violences à l'école en Europe : Recherche et facteurs de protection, C. Blaya
- page 26* 2.2. Violences, microviolences et climat des établissements, E. Debarbieux
- page 41* 2.3. Prévenir les violences à l'école : Quelle place pour les pratiques d'enseignement ?, B. Galand
- page 56* 2.4. Décrire, comprendre et agir face à l'indiscipline, E. Prairat
- page 72* 2.5. Veränderung der Schulkultur als Ansatz schulischer Gewaltprävention, W. Melzer
- page 87* 2.6. Schulbezogene Gewaltforschung in Luxembourg – ein Überblick, G. Steffgen und N. Ewen
- page 102* 2.6.1. Befunde einer Jugendbefragung zur Gewalt, P. Petry
- page 105* 2.6.2. Zum Zusammenhang zwischen Schulkontext, Schülerbefindlichkeit und Gewalt an luxemburgischen Grundschulen, R. Martin
- page 108* 2.6.3. Une enquête menée par la CRRC dans 9 lycées luxembourgeois, J.-P. Harpes
- page 111* 2.6.4. Jeux de mots, jeux de paix. La psychologie scolaire et la prévention de la violence, F. Khabirpour

## 3. Workshops

- page 115* 3.1. La question de l'autorité à l'école, R. Casanova
- page 123* 3.1.1. R. Casanova : L'enseignement et l'autorité, retranscription du workshop par P. Rihm

### 1.3. Ouverture du symposium par Norbert Ewen, Responsable de la Section de psychologie, Université du Luxembourg et Fari Khabirpour, Directeur du Centre de psychologie et d'orientation scolaires

#### **L'argument**

*"Le concept qui ne se mesure pas à l'expérience est branche morte."  
(Saint Exupéry, 1953)*

La réflexion s'adresse au chercheur comme à tout acteur mettant en œuvre face au phénomène de la violence en milieu scolaire, des concepts non éprouvés. Ce colloque tentera de confronter ces concepts à l'expérience et à l'expérimentation et de construire une saisie plus commune et un discours moins dominateur par rapport à l'interprétation personnelle du phénomène violent.

Le Symposium convie donc à l'échange de leurs savoirs les chercheurs en violence scolaire, d'une part, et les enseignants, psychologues scolaires, éducateurs, dirigeants et autres responsables de l'école luxembourgeoise, d'autre part. Réunis autour du même souci de construire un environnement scolaire et pédagogique pacificateur, les intervenants et participants du colloque veulent se donner les moyens de mieux mettre en actes les valeurs de respect et de non-violence ainsi que de gérer constructivement les conflits. L'objectif fondamental de ce colloque consiste à promouvoir l'échange à travers l'interrogation plurielle de la réalité et de la signification de la violence à l'école; interrogation qui devrait permettre à chaque participant de réévaluer ou de redéfinir pour lui-même le sens et la cohérence de ses représentations, recherches ou engagements par rapport à la violence.

#### **Le contexte**

Depuis 1998, le Centre de psychologie et d'orientation scolaires - administration rattachée au Ministère de l'Éducation nationale, de la Formation professionnelle et des Sports et en charge de coordonner l'action des Services de psychologie et d'orientation scolaires créés auprès des lycées - travaille sur le thème de la violence à l'école. Le Centre de psychologie et d'orientation scolaires lance des campagnes d'information et de sensibilisation, organise des réunions d'échange, propose des formations aux divers acteurs scolaires, enseignants ou membres de ses équipes, aide à conceptualiser la prévention de la violence scolaire et tente de doter les professionnels du milieu scolaire d'outils d'intervention. Du côté de la recherche, plusieurs études luxembourgeoises sur la violence scolaire ont été publiées ces dernières années. Dans ce contexte, la Section de psychologie de la toute nouvelle Université du Luxembourg (2003), désireuse de structurer ses activités de recherche et d'enseignement en référence au sociétal trouve son intérêt au niveau de ce symposium à médiatiser ses recherches sur la violence, à les proposer aux acteurs de l'école ainsi qu'au grand public, à les soumettre au débat critique et à les situer dans le contexte de la recherche universitaire européenne. L'université, et plus particulièrement la Section de psychologie, exprime ainsi sa détermination à articuler sa recherche – et l'enseignement

eine militante Rede zugunsten der Schüler zu halten, in der ich genau das Gegenteil von dem sagte, was ich sagen wollte. Diese literarische Gattung gefiel noch lange nicht allen meiner Kollegen. Hätte ich anders reagiert, wenn auf meinem Auto nicht "Jimmy forever" gestanden hätte?

Eine letzte Bemerkung zum Thema Schule. Dort wurde ich natürlich auch mit der Problematik der Drogenabhängigkeit konfrontiert. Verbale Gewalt gegenüber Drogenabhängigen als Element einer Therapie? Ich lehnte sie ab, wurde aber immer eines Besseren belehrt: Es macht keinen Sinn, wie Messdiener an solche Probleme heranzugehen. Mag sein.

Das bringt mich dazu, allgemeinere Fragen zu stellen: Sind diejenigen, die auf jede Form von Gewalt bei der Lösung von Konflikten verzichten wollen, wirklich zu gut für diese Welt? Muss man seine guten Vorsätze, seine Prinzipien verraten, wenn man z. B. in leitenden Funktionen tätig ist? Ist Gewalt notwendig bei der Ausübung von Macht? Welche Gewalt? Ab wann soll man sich zur Wehr setzen? Kann man z. B. frauenfeindliche Aussagen permanent hinnehmen, auch wenn sie als Witze getarnt sind? Wie steht es mit der Akzeptanz der verschiedenen Formen von Gewalt in unserer Gesellschaft? Warum werden verschiedene Gewalttätigkeiten, z. B. im Strassenverkehr, als Kavaliersdelikte angesehen? Ab wann wird Gewalt gefährlich? Mit diesen Fragen wird sich leider wenig auseinandergesetzt.

Ich gebe zu, dass eine Inflation des Gebrauchs des Begriffs Gewalt nichts bringt. Ich weiss natürlich auch, dass nicht jede heftige Reaktion gleich Gewalt ist. Die Teilnehmer dieser Tagung werden zu differenzieren wissen; sie werden, Theoretisches mit Praktischem verbinden, die einzelnen Erfahrungen in den verschiedenen Schultypen in einen Gesamtkontext stellen und so über das Anekdotische hinauszugehen.

Dabei wird das Thema Gewalt an Hochschulen unter anderem aufgrund fehlende empirischen Material nicht behandelt werden können. Es bleibt zu hoffen, dass die neue Universität Luxemburg erstens anstrebt, eine gewaltfreie Universität zu werden und zweitens weitere Untersuchungen zum Thema Gewalt in Angriff nehmen kann, unter anderem im Rahmen ihres Beitrags zur sozialen Kohäsion.

Letztendlich geht es darum, in Schule und Gesellschaft die Logik der Gewalt durch eine Logik der Gewaltlosigkeit zu ersetzen.

In diesem Sinne wünsche ich Ihnen anregende und aufschlussreiche Vorträge und Workshops, die Sie erfolgreich in Ihren erzieherischen Aufgaben unterstützen.

## 1.2. Mots de bienvenue de Monsieur Jean-Paul Lehnens, vice-recteur de l'Université du Luxembourg

Sehr geehrte Frau Minister,  
Sehr geehrte Damen und Herren,

Ich freue mich Sie zu dem ersten internationalen Symposium „Violences et climat scolaires“ an der neu gegründeten Universität von Luxemburg begrüßen zu können.

Den Organisatoren dieser Tagung – dem Centre de psychologie et d'orientation scolaires sowie der Section de Psychologie der Universität – möchte ich schon jetzt meinen Dank für die geleistete Arbeit im Rahmen der Gestaltung dieser Tagung aussprechen.

Meine Vorbereitung auf diese Begrüßungsansprache gab mir die Gelegenheit darüber nachzudenken, wie ich es selbst mit der Thematik Gewalt halte. Dieses Unterfangen ist natürlich selektiv, eine Momentaufnahme, die sich auf das lückenhafte Gedächtnis stützt. Meine Bemerkungen sollen nur als Denkanstoss gelten, einzelne Erfahrungen aus meinem Leben herausgegriffen, also ohne Anspruch auf Vollständigkeit. Es geht sozusagen um eine Gratwanderung zwischen autobiographischen Notizen, in denen die eigene Person (zu sehr) im Vordergrund steht, und die Erzählung persönlicher Erfahrungen, die in Konfrontation mit Erfahrungen anderer ein Gesamtbild ergeben können, ein bescheidener Beitrag zur Soziographie der Luxemburger Gesellschaft. Darüber hinaus möchte ich betonen, dass für mich eine wissenschaftliche Beschäftigung mit einem Thema voraussetzt, dass man sich selbst, um Bias zu vermeiden, im Klaren ist, welche Bedeutung dieses Thema im eigenen Leben hat.

Zum Thema. In der Primärschule: Bracchiale Gewalt eines Lehrers, der das hölzerne Lineal zur Pfofenstrafe einsetzte. Verbale Gewalt einiger Lehrer, auch über die Primärschule hinaus: Demütigung der schwachen Schüler, Blossstellen vor der ganzen Klasse. Verbale Gewalt auch in einem Lied, das wir gedankenlos nachgeplappert haben: „Een, zwee, drei, t'ass e Judd kapott, huel e mat de Been an schleef e fort“. Wie war es möglich, dass niemand uns auf den rassistischen, antisemitischen Charakter dieses Liedes aufmerksam machte, und das nur zehn Jahre nach Auschwitz?

Im Gymnasium: Nur einmal kam ich mit der obrigkeitlichen Gewalt in Kontakt: 1967 hatten wir es als Primaner gewagt, am letzten Schultag vor dem Examen „verkleidet“ zur Schule zu kommen. Ich trug eine kurze Hose und einen Strohhut. Das brachte mit sich, dass ich mit einigen anderen Kollegen für ein paar Stunden eingesperrt wurde in dem Zimmer, das für die medizinischen Kontrolluntersuchungen vorgesehen war (bei Wasser, aber nicht bei Brot). Meine Mitschüler im Pyjama konnten das Gebäude unbehelligt betreten: Es war ja auch eine lange Hose!

Nach meinem Studium wurde ich zunächst Gymnasiallehrer in Luxemburg. Im Rahmen dieser Tätigkeit hatte ich wenig mit direkter Ausübung von Gewalt zu tun, ausser der memorablen Aktion der Primaner, Lehrer sowie Autos am letzten Schultag mit Fingerfarben zu beschmieren. Diese Gewalttat sollte bestraft werden, und deshalb wurde eine Professorenversammlung einberufen: Anlass für mich,

Je soutiens la politique de communication qui a de plus en plus sa place au sein de l'école et qui amène tout le personnel, enseignant et accompagnateur, à collaborer au mieux de leurs possibilités et, surtout, à vivre, en tant que modèles à suivre, ce que nous attendons des enfants et des jeunes.

Je tiens tout spécialement à souligner le rôle primordial que jouent les acteurs sur le terrain. En effet, ce sont les enseignants et les personnels psycho-sociaux qui sont les premiers témoins de la manifestation de la violence et ils sont les personnages clés de toutes les mesures de prévention de la violence. Témoins, ils ressentent et vivent les problèmes au quotidien ; acteurs dans le vif des situations, ils sont ceux qui peuvent agir en tout premier lieu. Enseignants, psychologues, assistantes sociales, éducateurs, tous autant que vous êtes, je vous félicite pour votre travail répondant à vos missions d'enseignement et d'éducation, mais je tiens surtout à vous remercier pour vos efforts dans la prévention quotidienne de la violence aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur du contexte scolaire. Permettez-moi d'insister sur le nombre de projets en cours dans les établissements scolaires luxembourgeois et sur le succès qu'ils rencontrent dans leur réalisation.

Ce colloque s'inscrit dans une suite d'activités entamées il y a plus de cinq ans déjà et il permet de faire un bilan et d'élaborer des voies d'action futures. Ces deux journées de travail permettront des réflexions approfondies, autoriseront l'apport des experts à résonner dans la pratique quotidienne des intervenants sur le terrain ; surtout, elles donneront à Luxembourg l'occasion de se situer au sein de l'Europe en ce qui concerne cette problématique donnée et d'ancrer ces travaux dans un contexte élargi.

Ce symposium est le fruit de l'heureuse collaboration entre le Centre de psychologie et d'orientation scolaires du Ministère de l'Éducation nationale, de la Formation professionnelle et des Sports et de la Section de psychologie de l'Université du Luxembourg. Cette association de compétences symbolise en elle-même la nécessaire alliance entre la théorie et la pratique et se réalise concrètement aujourd'hui, tant au niveau du programme qu'à celui du public présent.

Je vous souhaite à tous deux journées de travail enrichissantes.

# 1. Introduction

## 1.1. Mots de bienvenue de Madame Anne Brasseur<sup>1</sup>, Ministre de l'Éducation nationale, de la Formation professionnelle et des Sports

Mesdames, Messieurs,

J'ai l'honneur de vous souhaiter la bienvenue à ce symposium «Violences et climat scolaires». La problématique de la violence à l'école étant complexe et relevant de perceptions aussi différentes que subjectives, le besoin d'un colloque à ce sujet s'est imposé. Après de nombreuses campagnes de sensibilisation entamées dans les écoles, nous franchissons aujourd'hui une étape supplémentaire en entamant des réflexions plus poussées et en proposant à tous les acteurs du milieu scolaire, pédagogues et personnels psycho-socio-éducatif, l'acquisition de nouveaux outils et l'échange de vive voix.

Il s'agit ici de l'une des rares occasions qui rassemble autour d'une même table experts et professionnels du terrain, décideurs et exécutants. Ce symposium offre une plate-forme de discussion et une possibilité d'enrichissement à chaque participant. Conçues en temps de réflexion permettant de prendre du recul face au quotidien, ces deux journées allient à part égales théorie et pratique. Je salue les interventions des experts, nationaux et internationaux, qui présenteront les dernières conclusions aux travaux scientifiques en cours au sujet de la violence dans les milieux scolaires. Nous aurons ainsi la possibilité non seulement de jeter un regard à échelle nationale et européenne sur le problème, mais aussi mondiale.

La mise en oeuvre de ces savoirs dans le cadre des work-shops va dans le sens de la complémentarité indispensable qui existe entre la réflexion et la pratique. Les applications de nouveaux concepts, l'échange de différentes pratiques d'enseignement et d'accompagnement ainsi que l'acquisition de nouveaux outils d'intervention me semblent être essentiels dans l'exercice quotidien d'un métier en milieu scolaire.

Prévenir la violence dans nos écoles ce n'est pas seulement protéger nos enfants. Apprenons-leur qu'ils peuvent, et doivent même, adopter un rôle actif dans cette prévention et transmettons-leur nos acquis de ces deux prochains jours. Tout en collaborant avec les instances compétentes dans la lutte ponctuelle contre la violence existante, les établissements scolaires doivent viser à long terme une école sans violence et encourager les élèves à y participer activement en les impliquant au quotidien dans ces efforts de paix.

<sup>1</sup> En fonction jusqu'au 2 août 2004



# Sommaire

- page 125* 3.1.2. H. Bründel : Die Stärkung der Eigenverantwortung von Schülerinnen und Schülern, Mitschrift des Workshops von E. Seyler
- page 127* 3.2. Réformes éducatives et formations des maîtres, E. Prairat
- page 131* 3.2.1. E. Prairat : L'indiscipline, retranscription du workshop par C. Russon et P. Rihm
- page 134* 3.2.2. P. Schroeder et P. Demaret : La médiation à l'école, retranscription du workshop par A. Fixmer et P. Rihm
- page 136* 3.2.3. B. Galand : Sanction et discipline, retranscription du workshop par A. Deprez et P. Rihm
- page 139* 3.3. Face à la violence, quelle dynamique pour l'espace classe ?, R. Casanova
- page 153* 3.3.1. A. Schick : Gewaltprävention mit Faustlos, Beitrag des Referenten und Mitschrift des Workshops von E. Morelle
- page 156* 3.3.2. L. Nicolay : Soziale Werte – Konsequenzen für die unterrichtliche Interaktion, Beitrag des Referenten
- page 160* 3.4. Quelle dynamique pour l'espace école?, V. Clément
- page 163* 3.4.1. V. Clément : Forum : de l'air à l'école, contribution de l'intervenante et retranscription du workshop par L. Raimondo et P. Rihm
- page 168* 3.4.2. I. Scaramal : La médiation par les pairs, retranscription du workshop par A. Deprez et P. Rihm
- page 170* 3.4.3. H. Bründel : Streitschlichtung in der Schule, Mitschrift des Workshops von E. Seyler

## 4. Table-ronde

- page 172* L'autorité à l'école. Le juste milieu de l'autorité : entre abus et bienfaits, retranscription de l'échange par P. Rihm

## 5. Conclusion du comité d'organisation

- page 179* 5.1. Enquête de satisfaction auprès des participants
- page 188* 5.2. Notre regard sur le symposium

qu'elle dispense - aux besoins de la société et de l'école et à se mettre au service de la construction d'environnements scolaires plus compétents et plus humains en coopération avec les principaux acteurs sociaux.

### **Le dispositif**

Tout en considérant la violence scolaire dans sa pluridimensionalité, les deux organisateurs du Symposium veulent plus particulièrement baliser le questionnement sur la violence à l'école avec les interrogations sur la discipline, l'autorité et le climat scolaire.

En alternance sont proposés aux participants du Symposium :

- ⇒ *des exposés en plénière* censés fournir les concepts, les catégories et les données empiriques issus de la recherche scientifique réalisée au niveau national et international ;
- ⇒ *des ateliers ou workshops* invitant au débat sur les notions de système disciplinaire, d'action pédagogique, d'autorité institutionnelle et enseignante. Les ateliers interactifs seront structurés par un ou plusieurs intervenants-experts, par des régulateurs du débat, par des observateurs chargés de faire la synthèse des propos échangés mais aussi et surtout, par le témoignage, l'engagement et le questionnement des participants.

Une conférence grand public donnée par Éric Debarbieux clôture le Symposium. Il est prévu alors de lancer un projet d'Observatoire de la violence scolaire qui vise à établir une coopération permanente face aux phénomènes de la violence en milieu scolaire entre les acteurs et partenaires de l'école, le Centre de psychologie et d'orientation scolaires et l'Université.

Un deuxième Symposium, prévu pour 2005, devrait cimenter cette démarche d'analyse et de questionnement en donnant cette fois la priorité aux parents et aux élèves. Ils pourront interroger l'école au regard de leurs représentations personnelles, de leur rôle et leur implication.

En attendant, et en poursuivant notre projet de coopération et de co-formation, nous présentons ci-dessous les Actes du premier Symposium. Ils sont suivis des résultats de l'évaluation à laquelle ont procédé les participants. Le Symposium a été questionné quant au sens, à l'utilité et aux effets du dispositif de formation.

## 2.

## Conférences

### 2.1. Violence à l'école en Europe : Recherche et facteurs de protection, Catherine Blaya

#### Introduction

La recherche comparative au niveau européen

C'est en 1997, lors d'une rencontre organisée par la Commission Européenne à Utrecht que pour la première fois les problèmes de violence en milieu scolaire ont été abordés de manière comparatiste en Europe. Les conclusions de cette rencontre, suivie en 1998 d'un symposium organisé par le Conseil de l'Europe intitulé Violence à l'école/sensibilisation, prévention, répression et en janvier 1999 d'un congrès de la Fédération Européenne des Syndicats Enseignants au Luxembourg soulignaient l'absence de données scientifiques fiables sur la situation de la violence à l'école, la disparité des définitions et concepts de la violence, mais aussi des modes d'approches du phénomène. De plus, la comparaison internationale était difficile de par le manque de données au niveau national et la disparité des méthodologies de recherche utilisées. Les conclusions des diverses rencontres soulignaient la nécessité pour les chercheurs et les praticiens d'un plus grand travail en partenariat mais aussi l'importance de l'évaluation des programmes d'intervention déjà existants. Depuis lors, la communauté scientifique s'est mobilisée et des actions stimulées et financées par la Commission Européenne telles que les projets Connect (Connect DGXXII-A), Coopération en éducation, Socrates et Daphné ont permis d'avancer dans la connaissance nationale et comparative (Debarbieux, Blaya, 2001a ; 2001b; Ayerbec, 2002 ; Smith, 2003 ; Blaya, 2003).

Une deuxième rencontre organisée par le Conseil de l'Europe en 2002 afin de mesurer l'évolution de la recherche *Réponses à la violence quotidienne dans une société démocratique* concluait sur une forte mobilisation de la communauté scientifique et des praticiens et sur une meilleure prise en compte des victimes, ce qui a contribué à l'acceptation d'une définition plus large de la violence à l'école au-delà du concept du school bullying imposé par la recherche au début des années 90 et acceptant l'utilisation du terme violence jusqu'alors tabou dans les milieux éducatifs et de la recherche en éducation (Debarbieux, 1996; Vettenburg, 1999; Smith, 1999; Blaya, 2001), bien que le problème d'une définition commune se pose toujours (Debarbieux, 2003), une évolution de la mesure et une meilleure connaissance du phénomène dans les pays européens est constaté (Conseil de l'Europe, 2003). L'observatoire Européen créé en 1998 mais aussi d'autres initiatives (Smith, 2003; Debarbieux, Blaya, 2002) ont largement contribué à l'avancée de la mesure du phénomène.

L'Observatoire Européen, réseau multidisciplinaire de chercheurs et de praticiens, se consacre dans un

premier temps à la mesure du phénomène violence à l'école en Europe et dans un deuxième temps à l'identification de ce que les anglo-saxons nomment "bonnes pratiques" c'est-à-dire l'organisation des systèmes éducatifs et l'application de programmes d'intervention qui semblent prévenir ou enrayer la violence et avoir un effet positif sur le climat des établissements. Pour ce faire, l'Observatoire qui depuis sa création a contribué à la naissance de nouvelles structures (Observatoire Brésilien de la violence à l'école, novembre 2002 ; Réseau canadien de la violence en milieu scolaire, mai 2003; Observatoire britannique pour la promotion de la non violence, octobre 2003 ; Observatoire International de la violence en milieu scolaire, septembre 2004), outre l'organisation d'un cycle de conférences mondiales, réalise des études comparatives sur le thème de la violence à l'école et du décrochage scolaire en collaboration avec ses divers partenaires (pour de plus amples informations, visiter notre site web: [www.Obsviolence.com](http://www.Obsviolence.com)). Ce sont les résultats de l'enquête comparative sur le climat social des établissements scolaires en France et en Angleterre qui font l'objet de cet article. Les systèmes éducatifs et leur organisation en Europe sont extrêmement diversifiés. Les objectifs de l'école mais aussi le rôle et le statut des personnels diffèrent et influencent la façon dont les jeunes s'inscrivent dans leur scolarité et le climat social des établissements scolaires. Nous souhaitons par ces études comparatives contribuer à une meilleure compréhension des phénomènes de violence à l'école et par là même à une meilleure connaissance des éventuels facteurs de protection.

#### Présentation de l'enquête

L'approche du problème de la violence en milieu scolaire s'est faite jusqu'alors de façon très différente dans les deux pays. En Angleterre, sous l'influence du chercheur Dan Olweus, les recherches se sont essentiellement concentrées sur le phénomène du harcèlement entre élèves (Olweus, 1993 ; Smith & Sharp, 1994 ; Cowie, 1998). Toutefois, à la fin des années 90, l'approche de la violence en milieu scolaire a pris un tour plus sociologique par la création de la Social Exclusion Unit en 1998 à l'initiative des travaillistes, et grâce à diverses recherches scientifiques (Room, 1995; De Lacerda & Niel, 1997; Mortimore & Whitty, 1999) démontrant que les enfants frappés d'exclusion sociale présentaient plus de risques d'être marginalisés en milieu scolaire, d'être exclus de leur établissement et d'être victimes (Hayden & Blaya, 2001; Smith, 2003).

En France, la violence en milieu scolaire a longtemps été perçue comme la conséquence d'influences extérieures, que ce soient les violences urbaines ou l'inégalité sociale (Debarbieux, Montoya, 1998). La recherche a cependant montré l'importance de l'effet établissement (Grisay, 1993) et si les écoles situées dans des quartiers dits « difficiles » sont plus à risques de vivre certaines formes de violence, certaines recherches ont aussi montré qu'il n'existait aucun fatalisme à la violence en milieu scolaire et que les équipes éducatives étaient capables d'infirmer la prédiction sociale (Debarbieux, 1999). Debarbieux, à partir du concept de micro-violences et de leur impact sur les victimes, a développé une méthodologie de recherche basée non pas sur une définition préalable de la violence mais sur le modèle de l'enquête de victimisation. C'est cette méthodologie que nous avons utilisée.

## Méthodologie

### Présentation générale

Ce travail se concentre sur l'expérience et la perception des jeunes et des adultes des établissements scolaires quant à la violence et aux agressions. Les questionnaires utilisés évaluent le climat scolaire, le sentiment d'insécurité, la victimisation mais aussi la délinquance dans les établissements d'enseignement secondaire. Certains chercheurs ont pu émettre des doutes sur les capacités ou la volonté des jeunes à rapporter leurs infractions ou leur victimisation. La recherche montre que les enfants ont un taux de précision supérieur à 90% dans leurs descriptions et cela dès l'âge de quatre ans (Carter et al., 1996). De plus, les enquêtes de victimisation sont le moyen de mesurer l'étendue de la violence en demandant aux victimes potentielles de rapporter des agressions qui n'ont pas forcément été enregistrées dans les statistiques officielles et présentent donc l'avantage de compléter ces dernières (Muncie, 1999). Les questionnaires utilisés ont été éprouvés auprès de plus de 40 000 jeunes et adultes en Europe (France, Belgique, Angleterre, Espagne, Allemagne), au Canada et au Brésil. Les données recueillies par questionnaire en dehors de la présence de tout adulte de l'établissement ont été complétées de temps d'observation dans les établissements et les quartiers ainsi que d'entretiens individuels permettant une interprétation plus fine des processus en jeu. La traduction de l'outil de mesure en Anglais a été réalisée avec l'aide de nos collègues anglais (Carol Hayden, université de Portsmouth) et pré-testée dans deux établissements (Tim Martin and Renate Prowse, université de Portsmouth).

### Échantillon et questionnaire

Le questionnaire a été complété par 1679 élèves anglais et 3136 élèves français âgés de 11 à 18 ans ; par 191 adultes anglais et 252 français, respectivement dans 12 et 15 établissements d'enseignement secondaire socio-économiquement défavorisés. Les établissements scolaires étaient situés dans la région sud-est, Londres et Liverpool pour l'Angleterre et Paris, Nord, Sud-Ouest pour la France. Les facteurs socio-économiques utilisés sont les suivants : repas pris à la cantine, pourcentage de gratuité des repas à la cantine, catégorie-socioprofessionnelle des parents, pourcentage des familles sans emploi, familles vivant en logements sociaux, retard scolaire. Ils ont été obtenus pour la France par le ministère (fichier national) et pour l'Angleterre par les rapports PANDA<sup>1</sup> et les rapports d'inspection de l'OFSTED<sup>2</sup> et complétées par les personnels des établissements lorsque nécessaire.

<sup>1</sup> PANDA: *Performance AND Assessment report. Rapports remis à l'école annuellement afin de les aider à planifier et organiser leurs objectifs organisationnels et de performance. Ils fournissent des données relatives aux établissements eux-mêmes et à leur environnement social comparées à la moyenne nationale.*

<sup>2</sup> OFSTED: *Office for Standards in Education. Organisme indépendant chargé de l'inspection des établissements publics en Angleterre, créé en 1992. Les écoles sont généralement inspectées tous les quatre ans.*

Le questionnaire élèves :

Il comprend trois grands types d'indicateurs (Victimisation, Sentiment d'insécurité, Climat général et qualité des interrelations) répartis en 49 questions dont 8 sur une échelle de type Likert.

Le questionnaire adultes :

Le questionnaire destiné aux adultes a été déposé dans la salle des professeurs et renvoyé par ceux-ci. Il comprend les mêmes indicateurs que le questionnaire élèves sauf les questions concernant la victimisation. Les adultes sont de plus interrogés sur la qualité des relations entre enseignants, avec l'équipe de direction, leur autorité et le rôle des parents dans la scolarité de leurs enfants.

Les données recueillies ont été analysées avec le logiciel d'analyse des données Sphinx Survey.

## Résultats

De meilleures relations élèves/adultes

Tableau 1: perception des élèves/reliations avec les enseignants

Profs/élèves France/Angleterre	mauvaises	pas très bonnes	moyennes	bonnes	très bonnes	TOTAL
France	12,3%	16,2%	33,9%	27,2%	10,3%	100%
Angleterre	5,1%	9,9%	27,6%	36,8%	20,5%	100%
<b>TOTAL</b>	<b>9,8%</b>	<b>14,0%</b>	<b>31,7%</b>	<b>30,6%</b>	<b>13,9%</b>	<b>100%</b>

La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 216,52$ , ddl = 4, 1-p = >99,99%.

Les élèves anglais que nous avons interrogés ne sont que 15% à dénoncer des relations tendues ou mauvaises avec leurs enseignants alors qu'ils sont 28,5% en France, les élèves français étant particulièrement insatisfaits de la disponibilité et de l'écoute de leurs enseignants. Comme nous pouvons le constater dans le tableau 2 ci-dessous, la tendance est la même en ce qui concerne la perception des enseignants quant à leurs relations avec les élèves. En effet, 15,8% des enseignants anglais ayant participé à cette recherche affirment ne pas avoir de bonnes relations avec les élèves alors que plus d'un enseignant sur deux (51,5%) est insatisfait en France.

Tableau 2 : réponses des adultes à la question sur la qualité de leurs relations avec les élèves

Élèves/profs Angleterre/ France	mauvaises	pas très bonnes	bonnes	très bonnes	TOTAL
Angleterre	1,1%	14,7%	65,8%	18,4%	100%
France	5,5%	46,0%	48,1%	0,4%	100%
<b>TOTAL</b>	<b>3,5%</b>	<b>32,0%</b>	<b>56,0%</b>	<b>8,5%</b>	<b>100%</b>

La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 84,02$ , df = 3, 1-p = >99,99

Le tableau suivant présente les résultats obtenus quant à la perception de la qualité des relations entre les élèves et les autres adultes de l'établissement.

Tableau 3 : perception des élèves/relations avec autres adultes de l'établissement

<b>Autres adultes</b> France/Angleterre	mauvaises	pas très bonnes	moyennes	bonnes	très bonnes	<b>TOTAL</b>
France	<b>12,1%</b>	12,2%	28,7%	31,7%	15,3%	<b>100%</b>
Angleterre	<b>4,3%</b>	9,3%	28,1%	38,2%	20,1%	<b>100%</b>
<b>TOTAL</b>	<b>9,4%</b>	<b>11,2%</b>	<b>28,5%</b>	<b>34,0%</b>	<b>17,0%</b>	<b>100%</b>

La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 107,45$ , ddl = 4, 1-p = >99,99%.

Si la différence est toujours aussi notable entre les perceptions anglaises et françaises, on notera toutefois que les élèves estiment avoir de meilleures relations avec les personnels autres que les enseignants en France. Ceci s'explique par la différence des rôles et statuts des personnels de l'éducation comme nous le verrons dans la discussion qui suit la présentation de ces résultats mais aussi par la manière dont la discipline est gérée dans les établissements.

#### Sentiment d'insécurité

Le sentiment d'insécurité mesuré à l'aide d'indicateurs tels que la perception générale de la présence de violence et de racket dans l'établissement est nettement plus important en France qu'en Angleterre. Ainsi, comme le montre le tableau ci-dessous, plus du double des élèves français estiment qu'il y a énormément de violence dans leur école alors qu'ils sont beaucoup plus nombreux parmi les enquêtés anglais à penser qu'il y en a peu.

Tableau 4 : réponse des élèves à la question : « y a-t-il de la violence dans ton établissement ? »

<b>Violence</b> France/Angleterre	énormément	beaucoup	moyennement	un peu	pas du tout	<b>TOTAL</b>
France	<b>18,5%</b>	22,8%	24,8%	28,9%	5,0%	<b>100%</b>
Angleterre	7,7%	16,2%	28,4%	<b>41,8%</b>	5,9%	<b>100%</b>
<b>TOTAL</b>	<b>14,7%</b>	<b>20,5%</b>	<b>26,0%</b>	<b>33,4%</b>	<b>5,3%</b>	<b>100%</b>

La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 168,84$ , df = 4, 1-p = >99,99%.

Les violences verbales sont les violences les plus fréquemment citées dans les deux pays, ce qui confirme les résultats des enquêtes précédentes montrant que le principal problème n'est pas la violence « dure » mais plutôt les désordres et micro-victimisations régulières (Elton, 1989 ; Gill & Hearnshaw, 1997 ; Debarbieux, 1999).

Ces violences verbales sont suivies par ordre d'importance dans les citations des élèves par les bagarres, le vol et le racket. La perception des enseignants suit la même tendance que celle des élèves, c'est-à-dire que l'impression de violence est là encore plus importante en France et les types de violence cités sont identiques : violence verbale, bagarre, vol et racket.

Tableau 5 : réponse des adultes à la question : «y a-t-il de la violence dans votre établissement ?»

<b>Violence</b> France/Angleterre	énormément	beaucoup	moyennement	un peu	pas du tout	<b>TOTAL</b>
France	2,1%	21,1%	39,5%	26,8%	0,5%	<b>100%</b>
Angleterre	5,8%	38,4%	42,1%	12,8%	0,8%	<b>100%</b>
<b>TOTAL</b>	<b>4,2%</b>	<b>30,8%</b>	<b>41%</b>	<b>23,4%</b>	<b>0,7%</b>	<b>100%</b>

La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 40,52$ ,  $df = 4$ ,  $1-p = >99,99\%$ .

Cette tendance est confirmée par les réponses concernant le racket. Ainsi, plus de 40% des élèves français affirment qu'il y a du racket dans leur établissement alors qu'ils sont 26,3% en Angleterre. En ce qui concerne le sentiment des adultes, nous trouvons respectivement 19,3% et 54,7%. Nous rappellerons ici l'importance de la victimisation par le racket sur le sentiment d'insécurité car c'est en soi une pluri-victimisation puisque vol accompagné de menaces, parfois insultes et coups.

### Victimisation

Le sentiment d'insécurité peut être de l'ordre du fantasme et ne pas être fondé par une victimisation réelle. Aussi avons-nous vérifié les taux de victimisation réelle dans les deux pays. Le tableau ci-dessous présente les pourcentages d'élèves ayant subi aucune, une, deux ou trois et plus victimisations. Nous employons dans ce cas là l'expression pluri-victimisation afin d'éviter la confusion avec les victimisations répétées faisant référence à des agressions du type harcèlement ou bullying, impliquant la répétition d'agressions contre une victime sur un mode régulier. Nous ne mesurons pas ici la répétition d'un type de victimisation mais bien l'effet cumulatif de plusieurs types de victimisation tels les insultes, le vol, le racket, le racisme.

Tableau 6 : pluri-victimisation

<b>Plurivictimisation</b> France/Angleterre	non victimes	1 victimisation	2 victimisations	3 victimisations	4 victimisations	<b>TOTAL</b>
France	14,0%	29,5%	31,4%	14,5%	3,1%	<b>100%</b>
Angleterre	19,0%	31,2%	22,9%	9,1%	3,2%	<b>100%</b>
<b>TOTAL</b>	<b>15,7%</b>	<b>30,1%</b>	<b>28,5%</b>	<b>12,6%</b>	<b>3,9%</b>	<b>100%</b>

La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 82,57$ ,  $ddl = 4$ ,  $1-p = >99,99\%$ .

Ce tableau montre que dans l'ensemble, le nombre de victimes est moins important en Angleterre qu'en France puisque 19% des élèves anglais déclarent ne pas avoir été victimes d'une agression quelconque au cours de l'année scolaire alors qu'ils sont 14% en France. Nous noterons cependant que le pourcentage d'élèves ayant subi plus de quatre victimisations est supérieur chez les élèves anglais avec une prévalence des garçons. Cette différence importante concerne trois écoles anglaises de notre échantillon qui présentent des problèmes importants de drogue et de racket cumulés à des chefs d'établissement absents. Ceci confirme une corrélation importante entre drogue, racket, pluri-victimisation mais aussi la politique du chef d'établissement et de l'ensemble de l'équipe éducative,



ces établissements ayant des équipes divisées, des enseignants qui ont l'impression que la direction les a « lâchés » et où la discipline n'est pas appliquée de manière cohérente. Le tableau suivant montre l'impact de la pluri-victimisation sur le climat général de l'établissement. En effet, outre l'impact de la pluri-victimisation sur la santé mentale des victimes (anxiété, dépression, adoption d'un comportement violent, difficulté à s'insérer dans un groupe social) et les conséquences sur la vie adulte (Turner & Butler, 1995), la pluri-victimisation a un impact cumulatif direct sur le climat scolaire.

Le tableau suivant compare l'impression générale quant à l'établissement scolaire et les taux de victimisation et multi-victimisation.

Tableau 7 : multi-victimisation et climat général :

<b>Climat général Plurivictimisation</b>	terrible	plutôt mauvais	moyen	bon	génial	<b>TOTAL</b>
non victimes	12,7%	14,1%	30,2%	32,9%	10,3%	<b>100%</b>
1 victimisation	13,6%	17,7%	30,3%	29,2%	8,8%	<b>100%</b>
2 victimisations	17,1%	23,0%	29,7%	23,1%	6,5%	<b>100%</b>
3 victimisations	20,1%	24,5%	28,1%	20,2%	6,9%	<b>100%</b>
4 victimisations	28,0%	22,0%	28,0%	16,1%	5,9%	<b>100%</b>
<b>TOTAL</b>	<b>16,1%</b>	<b>19,6%</b>	<b>30,3%</b>	<b>25,8%</b>	<b>7,8%</b>	<b>100%</b>

La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 114,30$ , ddl = 16, 1-p = >99,99%.

Dans ce tableau, nous avons croisé les variables victimisation avec l'opinion des élèves sur leur établissement. Comme nous pouvons le voir, plus un élève est victimisé, plus sa perception du climat général de l'établissement dans lequel il est scolarisé est négative. Ceci confirme d'autres recherches sur le décrochage scolaire selon lesquelles la victimisation est un des facteurs de risque important de la déscolarisation (Rutter, 1979, Mellor, 1995, Blaya, 2003).

## Discussion

Les résultats de cette recherche montrent que les élèves anglais se sentent mieux et plus en sécurité dans leur établissement, ce qui est corroboré par les résultats obtenus auprès des adultes. On constate un meilleur climat relationnel élèves/enseignants en Angleterre mais aussi entre l'ensemble des acteurs de la communauté scolaire. Comme Grisay le soulignait déjà en 1993 (Grisay, 1993), les conditions permettant un meilleur apprentissage ne sont pas réunies lorsque l'indiscipline est trop importante et que les enseignants ne sont pas suffisamment investis dans l'établissement ou trop souvent absents. Une différence majeure entre les systèmes éducatifs anglais et français vient du statut et du rôle des enseignants.

L'inscription des personnels enseignants dans la vie scolaire est extrêmement diversifiée en Europe. On distingue toutefois deux grandes tendances. En France, l'enseignant remplit des fonctions d'instruction stricto sensu. Les tâches de coordination et de gestion de la vie scolaire sont confiées à une équipe « spécialisée » du type chef d'établissement secondé par un conseiller principal d'éducation, et du personnel de surveillance. En Angleterre, les tâches de coordination et de gestion de la vie scolaire sont de la responsabilité de l'ensemble de l'équipe éducative sous la direction du chef d'établissement et du personnel adjoint. Ceci explique la différence de résultats entre la France et l'Angleterre et notamment le fait qu'il y ait très peu de différence dans la perception de la qualité des relations entre les enseignants et les autres personnels éducatifs des établissements anglais et leurs élèves comme exposé précédemment. La scission entre la fonction d'enseignement et la dimension éducative de la vie scolaire est une exception française. Cette exception française s'illustre dans le débat qui agite encore le monde de l'éducation au travers de la distinction entre les termes « éduquer » et « enseigner ». Une telle distinction, qui n'a cours dans aucun autre pays de l'Union Européenne, a naturellement conduit à séparer artificiellement ces deux fonctions jusque dans les tâches quotidiennes et les personnels qui en ont la charge. Ainsi, il existe dans les établissements secondaires français des « personnels enseignants » et des « personnels d'éducation » ayant une formation et un recrutement distincts. Les obligations de service des professeurs se définissent essentiellement par leur service d'enseignement. Des tâches, qui sont ailleurs incluses dans les fonctions des enseignants, (professeur principal, aide méthodologique, éducation à l'orientation...), sont en France subsidiaires et ne sont prises en compte qu'en « heures supplémentaires », ce qui leur confère un statut marginal et non obligatoire. Nombre de professeurs revendiquent le droit de seulement « enseigner ». Ceci a pour conséquence des relations élèves/enseignant uniquement basées sur l'enseignement d'une discipline et est une des raisons qui explique l'insatisfaction plus importante des élèves français vis-à-vis de leurs enseignants à qui ils reprochent notamment un manque de communication et de disponibilité.

Les enseignants anglais assurent une présence d'une trentaine d'heures hebdomadaires dans l'école, ce qui leur permet de mieux connaître leurs élèves mais aussi leurs collègues. De plus, les tâches de tutorat et d'animation d'activités extra-curriculaires sous forme de « clubs » font partie de leurs obligations professionnelles. Ceci peut être perçu comme une perte de temps ne faisant pas partie de la fonction. Toutefois, cela permet de construire une relation différente à l'élève. En Angleterre, les enseignants sont plus que les simples représentants d'une matière à enseigner, rejetés par certains élèves mis en situation d'échec dans le sujet enseigné. Le système éducatif anglais considère le rôle de l'enseignant dans une démarche éducative globale. Les enseignants ont un temps de contact plus important avec leurs élèves qui ont le loisir de les apprécier autrement que comme les transmetteurs d'un savoir dans la matière qu'ils enseignent grâce aux « after school clubs »<sup>3</sup>. Les enseignants, lors de leur recrutement, s'engagent à animer des clubs d'activités extra-curriculaires telles que des ateliers de jeux d'échec, du théâtre, de la danse, des cours de cuisine, etc...

<sup>3</sup> Les « after school clubs » sont des ateliers d'animation d'activités extra-scolaire animés par les enseignants.

Ces activités, de nature sportive ou culturelle, permettent d'établir un autre type de relations entre les jeunes et les adultes, ces derniers n'étant pas cantonnés à un rôle de transmetteur / censeur des apprentissages. Les enseignants, lorsqu'ils animent des activités différentes de leur matière principale, ont l'opportunité d'être perçus comme des personnes et non pas comme une discipline.

Ce dernier point nous semble important car la recherche a permis d'identifier un fossé culturel important entre les enseignants et les élèves dans les zones défavorisées (Dubet & Duru-Bella, 2000). Notre propre recherche reflète cette incompréhension des codes culturels réciproques; ainsi les enseignants français sont 44% à estimer que leurs élèves sont violents alors qu'en Angleterre, 24% des enseignants partagent cette opinion. Le thème des activités extra-curriculaires est encore vivement débattu au sein de la communauté enseignante en France, certains opposant l'idée que la pédagogie et l'enseignement compétent de leur discipline devrait suffire. Toutefois, ces activités sont l'opportunité de valoriser les élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage dans les matières académiques et leur permettent de développer une estime de soi plus positive. Limitant ainsi les frustrations et les situations d'auto-dépréciation, le climat de l'établissement ne peut que mieux se porter. L'école devient un lieu de vie et les élèves mais aussi les enseignants développent un fort sentiment d'appartenance, ce qui réduit les comportements anti-scolaires comme le montre notre enquête. Les résultats concernant les problèmes d'insécurité, climat scolaire et violence montrent que certains types d'établissements échouent à assurer un environnement sécurisé à l'ensemble de leur communauté. Une plus grande communication et une présence adulte plus importante contribuant à la construction d'une culture commune, une culture d'établissement partagée par l'ensemble des membres de l'établissement ne peuvent qu'influencer de façon positive le climat général, comme le montrait déjà Newmann dans les années 90 :

*«Des relations de confiance sont plus susceptibles de s'établir entre les élèves et les enseignants s'ils ont la possibilité de passer du temps avec eux sur une base individuelle ou en petits groupes et s'ils s'engagent ensemble dans des activités récréatives, du tutorat...ou même d'autres sujets académiques que la matière principale enseignée. L'extension de la relation enseignant/ élève au-delà de la session d'enseignement typique pour un seul sujet permettra aux élèves et aux enseignants de mieux se connaître et se comprendre. Un contact plus important permettant de développer un sens d'appartenance commun, de responsabilité réciproque plus important que dans des rôles fragmentés et passagers».* (Newmann, 1989, p.163).

Notre travail confirme ceci de par les différences dans les taux de victimisation et de pluri-victimisation des élèves que nous avons pu voir dans l'exposé des résultats. Les écoles qui offrent l'environnement le plus sûr tant au niveau des élèves qu'à celui des adultes sont celles où la présence des adultes et la communication entre les différents acteurs de la communauté sont les plus importantes. Ainsi, le lien social agit-il comme facteur de protection contre la violence et contribue à un sentiment d'appartenance qui favorisera un climat social positif dans l'établissement scolaire.

La perception du rôle et de la pratique du métier d'enseignant telle que décrite en France est renforcée par la formation initiale des enseignants essentiellement centrée sur la didactique de la discipline enseignée alors que d'autres pays tels que l'Angleterre ou l'Allemagne ou la Finlande proposent une formation initiale élargie au développement des adolescents, à la psychologie, à la sociologie et

complétée par des stages variés permettant une approche plus concrète de la réalité de la profession et réduisant le fossé entre leurs représentations de leur profession et ce qu'elle est réellement (Chubbuck et al., 2001; Blaya, 2003). Si tant la France que l'Angleterre reconnaissent le besoin, au niveau national, de programmes de formation sur les agressions et la gestion des élèves dont les comportements sont perturbateurs ou représentent un danger pour eux-mêmes ou leurs camarades au cours de la formation initiale et continue, la mise en place de ces formations reste difficile et parfois hétérogène (O'Moore et al., 1997; Blaya, 2003). Nous désirons souligner ici l'importance de politiques nationales harmonisées afin d'améliorer les comportements et les conflits au niveau des élèves et des personnels des établissements scolaires. Le ministère de l'Éducation en Angleterre a mis en place une expérience pilote pour lutter et prévenir la violence en milieu scolaire (National Behaviour and Attendance Improvement Programme : [www.dfes.gov.uk/ibis](http://www.dfes.gov.uk/ibis)). De plus, depuis la loi sur l'Éducation de 1998 (1998 Education Act), tous les établissements scolaires sont légalement obligés de mettre en place des programmes de lutte contre le school bullying (harcèlement entre élèves). Ces actions sont évaluées par l'OFSTED et les résultats de notre enquête montrent une différence nette en termes de violence et de sentiment d'insécurité en faveur de nos collègues britanniques qui semblent mieux préparés à faire face aux situations difficiles. Si en France, les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres tentent d'inclure des modules de préparation dans leur formation initiale, cette formation n'est pas généralisée malgré les directives ministérielles et est parfois de l'ordre de quelques heures seulement. Des séminaires inter-académiques sont organisés afin d'assurer la formation continue des personnels enseignants et de direction, mais une fois encore ceux-ci nous semblent insuffisants. De plus, la dimension évaluative du climat des établissements est importante, non pas dans l'optique de contrôler le travail des enseignants mais plutôt dans celle de permettre un état des lieux régulier et objectif permettant d'orienter au mieux la politique de chaque établissement en fonction de ses caractéristiques et de ses besoins propres. Ceci ne pouvant se faire qu'avec une volonté et un engagement fort des pouvoirs publics en termes d'accompagnement des équipes éducatives.

### Le rôle du chef d'établissement

Nous insisterons sur l'importance du rôle du chef d'établissement comme élément fédérateur d'une dynamique éducative globale et d'un climat scolaire positif. Selon les chiffres des établissements français, 21,9 % des élèves n'aiment pas se rendre dans le bureau du principal alors que cela concerne seulement 2,8% des élèves anglais. Les résultats montrent qu'outre les caractéristiques nationales, l'impact de l'investissement personnel de la tâche professionnelle des acteurs du système éducatif est supérieur aux difficultés ou particularités contextuelles. En effet, les écoles anglaises qui présentent le plus de difficultés sont celles qui présentent un type de management similaire aux écoles françaises où la situation est la plus délicate. Il est essentiel de noter que les chefs d'établissement anglais sont aussi chargés de cours, ce qui leur permet d'entretenir des relations individuelles avec les élèves autres que celles de la réprimande. Ils sont ainsi plus à même de comprendre les difficultés rencontrées par les jeunes mais aussi par l'équipe des enseignants. Ce point particulier facilite le renforcement de l'esprit d'équipe d'après les adultes que nous avons pu interroger. Le principal et les membres

de la direction sont perçus positivement par la majorité des élèves qui considèrent qu'ils sont d'un abord facile et qu'ils sont respectés. L'autorité n'est pas perçue comme une entrave au dialogue ce qui s'explique par une répartition de la gestion de la discipline plus harmonieuse entre les membres de l'équipe éducative et une application des sanctions différente.

### Cohérence de la discipline

Les élèves français réclament souvent une plus grande présence des adultes et expriment de même parfois le sentiment de ne pas être soutenus par les adultes alors qu'ils en ressentent le besoin. La notion de respect est aussi un des éléments nodaux des commentaires des élèves mais aussi des adultes. En France, le manque de cohérence dans la gestion de la discipline et le sentiment d'injustice qu'éprouvent certains (Debarbieux et al., 1999) est un des maillons forts de l'analyse des dysfonctionnements de certains établissements. Nous retrouvons la même logique dans l'échantillon anglais bien qu'à moindre échelle puisque 33,6% des élèves français trouvent les sanctions injustes alors qu'ils sont 19,2% en Angleterre. Cela ne va pas sans affecter les relations élèves/adultes au sein de l'établissement et aboutit bien souvent à un rejet de l'autorité sous forme de fracture en termes de « nous et eux » (Johnson, 1999 ; Poutignat & Streiff-Fenart, 1995). En France, les adultes dénoncent un manque de cohérence dans l'application du règlement et parfois un manque de volonté de la part de leur collègues pour se charger de ce genre de tâches (Debarbieux, 1999 ; Montoya, 2000). Ce dernier point illustre une des différences importantes dans la comparaison France/Angleterre quant à la gestion de la discipline. Celle-ci y est plus de la responsabilité de l'ensemble des adultes que de celle d'un ou de deux représentants de l'autorité. Les règles de vie en commun sont affichées partout dans les établissements, des règles simples rédigées sous forme de «ce que je dois faire», «ce que je ne dois pas faire», incluant les problèmes de bullying (harcèlement) . Dans l'échantillon anglais, les écoles qui enregistrent les taux de victimisation et d'insécurité les moins importants, sont celles qui ont adopté une politique de gestion commune des incidents et de la vie en communauté, ce qui confirme les recherches précédentes sur l'impact d'une telle politique sur le climat scolaire (Sharp & Cowie, 1998). Une telle démarche est favorisée par une meilleure connaissance des enseignants et des élèves mais aussi des enseignants entre eux grâce à un réseau de relations plus important au sein même de l'école et une plus grande communication entre adultes. Comme le précise Lawrence (1998), dans son analyse de la violence à l'école aux États-Unis : « Lorsque les enseignants et les administrateurs peuvent établir des relations personnelles avec les élèves, les risques de violence diminuent. Aussi, la façon dont l'école est gérée est-elle corrélée. Une gestion ferme, juste et harmonisée de l'établissement semble être un des facteurs clef pour réduire la violence. Quand les règles sont connues et appliquées avec fermeté et justice, il y a moins de violence ». (p.22).

### Esprit communautaire et sentiment d'appartenance

Le sentiment d'appartenance et l'identification des élèves à l'établissement scolaire sont très forts dans les établissements anglais et français dont les résultats en terme de climat sont positifs. Ils ont l'impression d'appartenir à une communauté qui ne se limite pas à l'enceinte de l'école mais est élargie

au quartier. Nombre des écoles anglaises travaillent en partenariat avec les institutions extérieures telles que les services de police, les services sociaux, le centre sportif du quartier, la bibliothèque, les entreprises locales. Nous ne parlons pas ici d'actions de partenariat ponctuelles mais de relations régulières permettant de créer des liens réels avec l'environnement extérieur. Dans le cadre de leur scolarité et de leur responsabilisation en tant que citoyens, les élèves participent à des collectes d'argent à but caritatif et sont ainsi amenés à rencontrer la population environnante. Contrairement à la tendance française, l'école n'est pas un espace clos et pourtant les élèves se sentent surveillés et protégés par les habitants du quartier, « Tout le monde se connaît, nous avons de bonnes relations avec les habitants du voisinage ». Ceci explique que seulement 14,9% des élèves interrogés n'aiment pas le quartier de leur école, alors qu'ils sont plus de 49% en France, mais cela explique aussi en partie la différence quant au sentiment d'insécurité éprouvé par les élèves et les enseignants comme il apparaît exposés dans les tableaux. Le réseau de connaissances élargi au quartier contribue au sentiment de sécurité tant au niveau des adultes qu'à celui des élèves. Nombre d'établissements ouvrent leurs locaux à des associations de quartier, louent des salles pour des spectacles ou des réunions, offrent des cours d'adultes et deviennent ainsi un lieu de vie communautaire et non pas un sanctuaire réservé aux seuls enseignants et élèves. Les relations avec les parents, même si ces derniers sont stigmatisés comme en France et font l'objet de critiques quant à leurs qualités d'éducateurs, ils le sont dans une moindre mesure et les relations avec l'école sont meilleures. Ils peuvent être directement impliqués dans la vie scolaire comme « support teachers »<sup>4</sup> et l'OFSTED leur demande de remplir un questionnaire afin de mesurer leur satisfaction et les efforts de l'école pour faciliter le dialogue et leur investissement dans la scolarité de leurs enfants.

## Conclusion

Un certain nombre de points intéressants émergent de cette recherche comparative quant à l'étendue du phénomène de violence, le sentiment d'insécurité, la qualité du climat scolaire et les facteurs qui peuvent influencer la situation de chacun des deux pays.

Que ce soit en France ou en Angleterre, toutes les écoles enquêtées rencontrent des problèmes de violence et de comportement. Toutefois, l'intensité et l'importance de ces problèmes varient d'une école à l'autre et d'un pays à l'autre, les enseignants et les élèves français se plaignent plus de leur situation, rapportent un plus grand sentiment d'insécurité et des taux de victimisation et de pluri-victimisation plus importants. Bien que l'école ne puisse pas tout résoudre et compenser les désavantages sociaux, elle a une influence sur le climat social et la violence qui a lieu dans ses murs.

La réduction et la lutte contre la violence à l'école relèvent de facteurs organisationnels internes à l'établissement lui-même et à chaque système éducatif. Parmi ces facteurs, on note une meilleure qualité de la relation élèves-enseignants qui passe par une plus grande présence et disponibilité des adultes ; une formation initiale et continue adaptées aux réalités des établissements et évaluées ; une gestion cohérente, en équipe et juste de la discipline ; la possibilité pour les élèves d'être valorisés non seulement au travers de leurs résultats scolaires mais aussi d'activités extra-curriculaires leur permettant

<sup>4</sup> Les « support teachers » sont des assistants de classe. Ils aident l'enseignant à s'occuper d'une partie des enfants lorsque cela est nécessaire. Dans le primaire, la majorité des support teachers sont des parents bénévoles.

de développer un sentiment d'appartenance à l'établissement et contribuant à la construction d'une culture commune ; une plus grande ouverture sur la communauté dans laquelle l'école est située (Gottfredson & Gottfredson, 1985 ; Blaya, Debarbieux, 2000 ; Blaya, 2001) ; un accompagnement et un soutien des pouvoirs publics plus important, permettant non seulement de valoriser le travail des enseignants mais tenant compte aussi des conclusions des travaux de recherche menés par la communauté scientifique.

## **Bibliographie**

- Ayerbec P., Garagorri X.; Apalategi J., Debarbieux E., Blaya C., Aramendi P., Bujan K., Quecedo R., 2002. Restos educativos para la proxima decada en la union europea y suo implicaciones organizativas. Astigazzara (Guipuzcoa).
- Blaya, C., 2003. School Violence and the Professional Socialisation of Teachers: the Lessons of Comparatism. *Journal of Educational Administration*. Vol. 41. N°6 2003.
- Blaya, C., 2001. Violence in socially deprived secondary schools: a comparative study in France and England, PhD university of Portsmouth sous la direction du Dr Hayden C., Portsmouth : exemplaire dactylographié.
- Blaya, C. & E. Debarbieux, 2000. La fabrication sociale de la violence en milieu scolaire. In P. Baudry et al, *Souffrances et Adolescences : qu'en penser, que faire ?* Paris: ESF.
- Carter, C., et al. 1996. Linguistic and Socioemotional Influences on the Accuracy of Children's Reports. In *Law and Human Behavior*, 20(3), 335-358.
- Chubbuck, S., et al. (2001). Playing it safe as a novice teacher: Implications for programs for new teachers. *Journal of Teacher Education*, 52(5), 365-376.
- Cowie, H., 1998. Perspectives of teachers and pupils on the experience of peer support against bullying. *Educational Research and Evaluation*, 23, 227-238.
- Debarbieux, E., 2003. Rapport Général. La violence à l'école en Europe: débats, savoirs et incertitudes. In Conseil de l'Europe, 2003. *Violence à l'école – Un défi pour la communauté locale*. Editions du Conseil de l'Europe.
- Debarbieux, E. et al., 1999. La violence en milieu scolaire - 2 : le désordre des choses. Paris: ESF.
- Debarbieux, E. et al., 1996. La violence en milieu scolaire - 1 : état des lieux. Paris: ESF.
- Debarbieux & C. Blaya, eds. *Violence in Schools: Ten European Approaches*. Paris: ESF, 2001, 47-67.
- Debarbieux, E. and Y. Montoya, 1998. La violence scolaire : évolution 1995-1998 et premiers effets du plan d'expérimentation de lutte contre la violence en milieu scolaire, Rapport de recherche. Ministère de l'Education Nationale. DPD, décembre 1998.
- De Lacerda, E. and X. Niel, 1997. Collégiens et étrangers. *Éducation & Formations*, 49, 71- 87.
- Elton. Department for Education and Science (DES) (1989) *Discipline in Schools: Report of the Committee Chaired by Lord Elton*. London : HMSO.
- Dubet, F. & Duru-Bellat, M., 2000. *L'hypocrisie scolaire*, Paris : Seuil.
- Gill M., Hearnshaw S., (1997) - *Personal Safety and Violence in Schools*, London : DfEE.
- Gottfredson G.D., & D.C. Gottfredson, 1985. *Victimization in schools*. NewYork: Plenum Press.
- Gottfredson., C. D., 2001. *Schools and delinquency*, Cambridge: University Press.

- Grisay A., 1993. Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de sixième et cinquième. *Éducation et formations*, 32.
- Hayden, C. & C. Blaya, 2001. Violent and aggressive behaviour in English schools. In: E. Johnson, M., 1999. *Failing school, failing city, the reality of inner city education*. Charlbury : Jon Carpenter Publishing.
- Lawrence, R., 1998. *School Crime and Juvenile Justice*. New York: Oxford University Press.
- Mellor, A. (1990) *Bullying in Scottish secondary schools*. Spotlight 23. Edinburgh, SCRE.
- Montoya, Y., 2000. *Violence en milieu scolaire et politique publique en éducation : Évolution du phénomène au collège (1995/1999) et évaluation du plan d'expérimentation et de lutte contre la violence scolaire*. Thèse sous la direction du Pr. Debarbieux E., Université de Bordeaux 2, Bordeaux: exemplaire dactylographié.
- Mortimore, G. & G. Whitty, 1999. *School Improvement : A Remedy for Social Exclusion ?*. In: A. Fayton, ed. *Tackling disaffection and Social Exclusion - Education perspectives and Policies*. London : Kogan Page LTD, 1999.
- Muncie, J. (1999) *Youth and Crime : a critical introduction*. London: Sage.
- Newmann, F. M., 1989. Reducing student alienation in high schools: Implications of theory. In: L. Weis, E. Farrar and H.G. Petrie, eds. *Dropouts from school: Issues, dilemmas and solutions*. Albany, NY: State University of New York Press, 1989.
- Olweus, D., 1993. *Bullying in Schools: what we know and what we can do*. London: Blackwell.
- O'Moore, A.M., 1997. *Self-concept and Bullying Behaviour among Schoolchildren and Adolescents*. In 5th Congress of Psychology, Dublin, 1997.
- Poutignat, P. & J. Streiff-Fenart, 1995. *Théories de l'ethnicité*. Paris : PUF.
- Room, G. ed., 1995. *Beyond the Threshold. The measurement and analysis of social exclusion*. Bristol: The Policy Press.
- Rutter, M. et al., 1979. *Fifteen thousand hours : secondary schools and their effects on children*, London: Open Books.
- Sharp S. & H. Cowie, and, 1998. *Understanding and Supporting Children in distress*. London: Sage.
- Smith, P. K. (Ed.), 2003. *Violence in Schools : The Response in Europe*. London : Routledge.
- Smith, P.K. & S. Sharp, eds. 1994. *School bullying: Insights and perspectives*. London: Routledge.
- Vettenburg, N., 1999. *Rapport Général*, in Conseil de l'Europe (1999), *Violence à l'école, sensibilisation, prévention, répression*. Éditions du Conseil de l'Europe.



## 2.2. Violences, microviolences et climat des établissements, Eric Debarbieux

La sensibilité de l'opinion publique à la violence des jeunes est souvent exacerbée par de tragiques faits-divers qui mettent en scène des « récits » de violence spectaculaire et sanglante alimentant les tentations sécuritaires. Dans bien des pays du monde, ce sont les faits divers les plus sanglants qui ont brutalement mis en lumière le phénomène : ce fut le cas en France avec la prise d'otage d'une école maternelle, se terminant par la mise à mort du preneur d'otage, ce fut le cas en Angleterre avec la tuerie de Dunblane, qui vit l'irruption d'un forcené armé tuant élèves et adultes dans une fusillade insensée. La fusillade de Columbine aux États-Unis – avec ou sans le film de Michael Moore – est le cas le plus évidemment spectaculaire.

En réalité, le nombre de délinquants juvéniles auteurs de violence dure est réduit quoiqu'on en pense (Farrington, 1986) et sans pour autant devoir les mésestimer, l'importance quantitative des crimes et délits en milieu scolaire est restreinte (Debarbieux, 1996, Gill & Hearnshaw, 1997, Lindström, 2001). La délinquance des mineurs à l'école est essentiellement une petite délinquance de masse, usante, mais qui n'a rien à voir avec le spectacle sanglant et le grand banditisme. Après une remarquable revue de la question aux États-Unis, Denise Gottfredson peut d'ailleurs conclure que la victimation en milieu scolaire n'a guère évolué dans ses manifestations entre ses premières études de 1985 (Gottfredson et Gottfredson, 1985) et les études plus récentes (Gottfredson, 2001) : l'expérience personnelle de victimation est, autant pour les élèves que pour les enseignants, liée à des incidents mineurs, les victimations sérieuses sont très rares. Le véritable problème tient à une haute fréquence de minor victimizations et d'incivilités (indignities) beaucoup plus qu'à une délinquance dure.

En relativisant la fréquence des crimes, il ne s'agit pas de relativiser leur gravité, mais de refuser de nous laisser fasciner par ceux-ci. Cette fascination pour les crimes de sang et la violence dure est bien trop souvent encore une mise en scène qui cache les violences banales, celles sur lesquelles nous insistons et qui forment la trame de ce que nous nommons l'oppression quotidienne<sup>1</sup>. Les notions de « harcèlement entre pairs » ou School Bullying et « d'incivilité » rendent assez bien compte de cette prévalence des microviolences. De même, et comme le montre très globalement la recherche mondiale, la violence est aussi souvent climat que faits et mesurer la « violence » revient aussi souvent à mesurer le climat des établissements scolaires, c'est là une des tendances lourdes de la recherche sur la question.

Dans cet article nous examinerons donc :

- le décalage entre statistiques officielles et victimations ou délinquance réelles ;
- ce qu'est la violence en milieu scolaire, en insistant sur les concepts de School Bullying, d'incivilité, de microviolences ou minor victimizations et ce que l'on sait des conséquences psychologiques et sociales de ces microviolences ;
- les liens entre climat scolaire, insécurité et violence.

<sup>1</sup> Une version plus complète de ces développements théoriques et méthodologiques est à paraître dans *Déviance et Société*, sous la direction de Renée Zaubermann et Philippe Robert.

## L'insuffisance des statistiques publiques

### Une méconnaissance fréquente

Les principales revues de question internationales<sup>2</sup> qui ont été tentées sur le sujet (Abramovay & Das Graças Ruas, 2002, Smith, 2002, Debarbieux, 2003) montrent que les sources officielles restent relativement rares, peu suivies et le plus souvent peu fiables. Peu de pays ont réellement tenté un recensement statistique du problème. Les recensements existants n'ont souvent été qu'une enquête ponctuelle, précieuse, mais ne permettant pas aux États de suivre l'évolution du phénomène. Les États-Unis font ici figure d'exception avec deux types d'enquêtes larges menées régulièrement : le Safe School Study, par le National Institute of Education, depuis 1976, et le National Crime Victimization Survey, annuel depuis plus de 30 ans, qui comporte désormais une partie spécifiquement scolaire.

Cette exception américaine ne doit pas masquer la méconnaissance par la plupart des gouvernements et administrations dans le monde de la réalité quantitative de la violence à l'école, même si cette méconnaissance est parfois palliée par des enquêtes scientifiques indépendantes. Ainsi, en Europe de l'enquête ESPAD (European School Survey on Alcohol and Other Drugs (ESPAD, 1997, 1999, WHO, 2001)), enquête de santé publique, qui n'est pas strictement ciblée sur la violence scolaire mais comprend une partie la concernant (en lien avec l'enquête nord-américaine MTF (Monitoring the Future)), ou des nombreuses enquêtes de l'Observatoire Européen de la Violence Scolaire.

Le cas de la France est différent, mais instructif. Alors que dans bien des pays le recensement national se heurte à l'organisation fédérale ou à une organisation autonome des régions, le centralisme français devrait rendre plus aisé le recueil de ce type de données. L'élaboration d'un logiciel de saisie des incidents violents, le logiciel « SIGNA » correspond à cette organisation hiérarchique. Ce logiciel est obligatoirement renseigné chaque semaine par les établissements scolaires. Les violences recensées sont les délits et infractions décrites dans un Bulletin Officiel spécial. Dans le vide statistique fréquent dans les autres pays sur la violence à l'école ce logiciel est une avancée. Son premier mérite est d'être une prise en compte des victimes. Leur reconnaissance officielle n'est pas un allant de soi. Son deuxième mérite est celui du temps réel. Puisque le relevé doit être fréquent et localisé, on tient là un outil de veille et de ciblage des politiques publiques, tant au niveau national que local. Son troisième mérite est de donner une nouvelle possibilité de connaître l'évolution du phénomène. Tout cela en principe, mais les chiffres officiels sont-ils fiables et que mesurent-ils réellement ?

Comparons par exemple les chiffres donnés par « SIGNA » en 2001-2002 et ceux d'une des enquêtes de victimation que nous avons livrées l'année précédente (la même démonstration a été faite pour une enquête récente, cf. Debarbieux, 2004).

<sup>2</sup> Il existe par contre de nombreuses revues de question nationales ou partielles (voir in Smith, 2002, Debarbieux & Blaya, 2001, Gottfredson, 2001, Gottfredson & alii, 2003).

Tableau 1 : Violence scolaire enregistrée – MEN - 2002

principaux types de violence signalés (second degré) (SIGNA, 1er trimestre 2001 - 2002)		% par rapport au nombre d'élèves
violence physique sans armes	4985	0,08
insultes et menaces	3790	0,06
vol	1707	0,03
racket	583	0,01
vandalisme	1757	0,03
intrusions éléments extérieurs	475	0,01
violence avec arme	372	0,01
drogues usage ou revente	434	0,01
racisme	303	0,01
violence sexuelle	269	0,00
suicide (dont 91 tentatives)	94	0,00
port d'armes	11	0,00
<b>TOTAL</b>	<b>14780</b>	<b>0,25</b>

Le tableau ci-dessus livre, de manière simplifiée, les principaux chiffres de la violence scolaire tels qu'ils ont été présentés lors d'une conférence de presse en janvier 2002. La première colonne regroupe les types de violence, la deuxième regroupe le nombre absolu de faits enregistrés et la troisième enfin donne la proportion entre le nombre d'incidents enregistrés et le nombre d'élèves (nous excluons ici les étudiants du supérieur). Comme on le voit, cette proportion est très faible : 0,01% d'élèves victimes de racket ou de racisme, 11 cas de port d'armes à feu, 0,03% au maximum<sup>3</sup> d'élèves ayant été volés etc. Les statistiques officielles ne livrent pas un tableau apocalyptique de la violence scolaire et elles sont en cela précieuses, car les faits les plus graves sont généralement signalés. Cependant, ces chiffres sont largement au-dessous de la réalité des victimations subies, en particulier par les élèves.

On le sait d'une manière très classique dans les statistiques de la délinquance, les chiffres officiels livrent plus l'activité des services que la délinquance réelle. Le paradoxe est extrêmement connu : plus les services sont incités à signaler les faits plus la délinquance augmente ! Conclure à une baisse ou à une hausse de la délinquance à partir des statistiques de la délinquance enregistrée est illusoire et souvent erroné – au moins en ce qui concerne la délinquance de masse, la petite délinquance. Ces statistiques minorent toujours le nombre d'incidents et le nombre de victimes. Seule l'enquête de victimation peut permettre de mieux les connaître (Killias, 1991).

L'approche par l'enquête de victimation permet que transgressions et infractions soient appréhendées du point de vue de la victime, considérée comme un informateur privilégié, au lieu de focaliser les recherches sur les agresseurs (Zauberman & Robert, 1995). Ces enquêtes permettent de montrer l'écart entre la connaissance institutionnelle du phénomène et la réalité des agressions subies.

<sup>3</sup> Nous savons en réalité que la plupart des cas connus concernent les adultes des établissements ou les établissements eux-mêmes.

En ce qui concerne le milieu scolaire, ce type de méthodologie est devenu beaucoup plus fréquent en Europe et dans le monde, mobilisant les chercheurs dans des enquêtes larges, constituant des bases de données importantes qui permettent de mieux mesurer l'importance et l'évolution du phénomène. Pour mesurer la fiabilité des chiffres produits par « SIGNA » en 2001, nous donnerons simplement les chiffres principaux d'une enquête que nous avons réalisée à l'occasion de l'évaluation du plan interministériel de lutte contre la violence scolaire, en 1999-2000. Ces chiffres, c'est leur limite essentielle, ne concernaient que des collèves sensibles, très défavorisés mais ils sont parlants.

Tableau 2 : Victimations subies par les élèves en collèves défavorisés en 2000 – Source Debarbieux, 2001

	non réponse	oui	non	TOTAL
insulte	5,2% ( 340)	71,0% (4700)	23,3% (1531)	100% (6579)
racisme	9,6% ( 634)	23,6% (1552)	66,8% (4393)	100% (6579)
coups	5,6% ( 366)	24,6% (1619)	69,8% (4594)	100% (6579)
vol	5,5% ( 359)	50,3% (3308)	44,2% (2912)	100% (6579)
racketté	4,0% ( 261)	8,0% ( 528)	88,0% (5790)	100% (6579)
<b>Ensemble</b>	<b>6,0% (1960)</b>	<b>35,5% (11715)</b>	<b>58,4% (19220)</b>	<b>100% (32895)</b>

Le décalage avec les statistiques produites par les institutions est sans appel. Ainsi, si l'on s'en tient au seul racket, le total des victimations déclarées dans les 33 établissements de l'échantillon est déjà égal à plus de 25 fois ce qui est déclaré dans les statistiques de l'éducation nationale. Ce n'est pas qu'une approximation enfantine : d'après les réponses des 525 adultes interrogés, 54,2% connaissent l'existence du racket dans ces mêmes collèves. On peut résumer ce décalage dans un tableau récapitulatif<sup>4</sup>, donnant le pourcentage de victimes d'après les enquêtes de victimation ou d'après les chiffres administrativement produits. Voici d'ailleurs les chiffres de 2003, qui concernent un échantillon de tous types sociaux de collèves.

Tableau 3 : La victimation en collève, comparaison enquête de victimation 2003 - échantillon redressé (Debarbieux, Montoya 2003)– et signalements officiels – MEN/Signa 2002-2003

	% élèves se déclarant victimes 2002 - 2003	proportions victimes SIGNA 2002 - 2003
extorsion	6,1	0,03
insultes	72,4	0,23
racisme	16,1	0,01
coups	23,9	0,30
vol	45,1	0,11

Cet immense décalage entre les deux modes de comptage de la « violence scolaire » a plusieurs raisons. La première de ces raisons est la sous-déclaration par les établissements scolaires. Celle-ci

<sup>4</sup> Ce tableau n'est qu'approximatif : les chiffres administratifs ne disent rien sur la prévalence des phénomènes, mais examinent seulement leur fréquence. Le nombre de victimes administrativement connues devrait en fait être révisé à la baisse. Mais la démonstration du décalage est ici amplement suffisante.

est liée à la peur d'enfermer l'établissement dans la spirale de la mauvaise réputation, et du coup de la fuite de leurs meilleurs éléments. La deuxième de ces raisons tient à la peur des victimes qui ne témoignent pas auprès des services concernés. L'enquête de victimation possède l'avantage de l'anonymat et souvent les élèves nous remercient d'avoir pu se confier ainsi. Une troisième raison tient peut-être également à une différence de perception dans la définition même des faits violents : une bagarre de cour d'école doit-elle être comptabilisée avec les faits graves ? La banalité des insultes et des vanes échangées entre élèves est-elle vraiment de la violence ? Cela pose plus profondément le problème de l'expérience victimaire.

### **L'expérience victimaire : microviolences et répétition**

La violence n'est pas toujours un événement isolé, imprévisible, accidentel : la violence, plus souvent, se construit, et elle se construit dans le ténu et le continu. La violence et la délinquance peuvent très bien être des faits avérés, mais aussi un ensemble de petits actes – souvent qualifiables pénalement – mais si peu pénalisés qu'ils restent à la périphérie de la délinquance apparente, ils sont des « péri-délits », selon la belle expression du criminologue canadien Maurice Cusson (Cusson, 2000, p. 120). Lorsque Prairat (Prairat, 2001) propose, reprenant une proposition de Pain, que l'on s'en tienne à une définition limitée de la violence « assez bien repérée par les catégories du code pénal », il manque, pensons-nous, une partie du phénomène<sup>5</sup>. Certes, la délinquance avec violence doit être clairement étudiée comme telle dans le milieu scolaire, et bien des violences sont effectivement passibles d'une pénalisation.

Mais les minor victimizations, dont Denise Gottfredson (2001) et la plupart des auteurs soulignent comme nous l'avons déjà noté la grande importance, ne sont pas si facilement assimilables aux catégories du Code Pénal. Peu de chercheurs hors de France ont d'ailleurs cette position. Bien entendu, une insulte, une menace sont pénalisables, qu'elles soient adressées à un adulte ou à un autre élève. La difficulté technique d'une telle pénalisation ne doit pas entrer en jeu dans ces questions de définition. Faut-il pour autant considérer comme « délinquant » ou « violent » l'élève qui en injurie un autre ? C'est là sans doute une définition par excès. Une définition s'en tenant au Code Pénal manque aussi certaines banalités de la vie quotidienne des enfants, et de leurs enseignants, qui pourtant peuvent avoir des conséquences lourdes dans leur répétition. Toute la violence n'est pas délinquante.

Prenons un exemple volontairement trivial, et qui peut faire sourire, tiré d'une observation en classe spécialisée (Debarbieux, 1990) :

Christelle, 12 ans, a trouvé un jeu très drôle aujourd'hui. Elle écrit sur un papier « Dany+Anna ». Dany, voyant le papier explose, furieux et envoie voler sa chaise. « Elle dit que des conneries, que des gros mots sur moi ».

L'association de Dany et Anna sur un bout de papier est-elle passible du Code Pénal ? Ce n'est pas très clairement une injure ostensible... Le lendemain (est-ce le début d'un harcèlement pénalisable ?), Christelle écrit « Dany+Pascale ». Pascale est une jeune fille trisomique.

<sup>5</sup> Pour une discussion plus fouillée sur cette question de la définition de la violence cf. notre contribution à la première conférence mondiale sur la violence en milieu scolaire dans Debarbieux&Blaya (2001).

Dany explose encore : l'association du nom d'une jeune fille trisomique et d'un autre élève est – elle un délit caractérisé, et dans ce cas comment l'expliquer... à la jeune fille trisomique ? On saisit bien pourtant que la violence est plutôt du côté de Christelle que de Dany.

Une autre observation, que tout éducateur reconnaîtra : Christian, un jeune adolescent d'une extrême gentillesse explose dès que l'on parle de sa mère. « Nique ta mère », bien-sûr, ou « la putain de ta mère » ou « la putain de ta race », voici des insultes, banales certes, mais bien caractérisées.

Voilà du délit bien identifié. Mais les autres adolescents ont bien compris le mécanisme qui fait sortir Christian de ses gonds et il suffit d'un « ta mère » bien asséné pour que ce mécanisme s'enclenche. Je ne sais pas si ce simple « ta mère » est caractéristique de l'injure, pourtant. Mais le climat de la classe s'en ressent terriblement. De toute manière, à quoi nous servirait dans la banalité de ces « insultes » une caractérisation pénale ? à envoyer les élèves au tribunal ? De même, les élèves anglo-saxons (Blaya 2001) sont très sensibles aux surnoms, considérés comme une véritable violence. On pensera bien-sûr que ces petits faits n'ont guère d'importance, et que les prendre en compte comme violence est une surqualification de ces faits, qu'il s'agit là d'un éternel enfantin sans gravité. Le plus souvent, sans aucun doute et notre position est précise à cet égard. Soyons musclé : ce n'est pas parce que deux gosses se battent dans une cour de récréation que ce sont des prédélinquants – et ce n'est pas pour cela qu'il faut les laisser faire. Ce n'est pas parce qu'un garçon de petite section soulève la jupe d'une petite fille de son âge qu'il est un violeur en série – même s'il convient de le réprimander ne serait-ce que pour la dignité de la petite fille et la sienne propre. Mais tout change lorsqu'il y a répétition de ces petits « faits », lorsque ce sont toujours les mêmes enfants qui en sont victimes ou qui les perpétuent. De plus, ne faut-il pas, si l'on quitte l'approche habituelle par faits-divers mesurer l'impact – ou l'éventuelle inocuité – de ces « jeux » sous peine de les naturaliser en les banalisant ?

Deux notions peuvent être ici utilisées, au moins pour une meilleure description de l'expérience de la victime si ce n'est même comme principe explicatif des agressions : les notions d'incivilité et de School Bullying, le harcèlement entre pairs. La première notion, d'origine criminologique, a été très employée dans la recherche française et s'est largement diffusée dans le corps social. La deuxième notion, plus psychologique, est très en vogue depuis plus de vingt ans dans les pays anglo-saxons, en tendant à se diffuser mondialement, même si elle est soumise à critique.

### Incivilités-Incivilité

La notion d'incivilité a été popularisée à partir de la traduction de textes fondateurs, tel le célèbre «Broken Windows» de Wilson et Kelling (IHESI, 1994), et à travers les travaux et synthèses de Roché (1993) et de Lagrange (1995). Nous avons pour notre part beaucoup employé ce terme dans nos travaux sur la violence en milieu scolaire tout en le considérant, comme nous l'écrivions à l'époque (Debarbieux,1996), comme « un concept provisoire, dépassable, mais commode» pour ses qualités descriptives. Nous résumerons ici et compléterons simplement le point que nous avons fait sur le terme et les mécanismes qu'il décrit, à l'occasion d'une autre recherche portant sur la délinquance des

mineurs en général (Debarbieux & alii, 2002), en tenant compte à la fois de son évolution sémantique et de sa diffusion, mais aussi des critiques qui lui ont été adressées.

Résumons d'abord la thèse en présence. La théorie de l'incivilité, théorie criminologique et non philosophique ou éthique, a été proposée pour expliquer un changement global dans la structure contemporaine de la délinquance et de l'insécurité. Si les crimes de sang ont massivement régressé depuis deux siècles, les statistiques criminelles montrent depuis près de trente ans que l'augmentation de la petite délinquance est une tendance lourde des sociétés libérales. L'incivilité est d'abord le résultat de cette petite délinquance, pénalisable, qualifiable. Près de 80% des faits de petite délinquance n'aboutissent pas à élucidation, non par incurie policière, mais parce que la délinquance a structurellement changé, beaucoup plus fréquente, labile et moins prise en charge collectivement. Les victimes de ces infractions non traitées en retirent une impression globale de désordre, de violence dans un monde mal régulé. Loin d'être une inquiétude injustifiée dans une période de raréfaction du crime, l'insécurité est liée à des faits qui ne peuvent être traités par les pouvoirs publics vu leur masse. Par incivilité Roché entend « une large gamme de faits allant de la grossièreté des enfants au vandalisme en passant par la présence de clochards, de groupes de jeunes dans les montées d'immeuble ». C'est en ce sens que cet auteur, et bien d'autres, parlent au pluriel des incivilités. C'est contre l'amalgame de ces faits en un concept unique, l'incivilité, que Prairat, par exemple, s'insurge, et nous pensons que sur ce point, comme on le verra, il a raison, mais il a tort par contre de « jeter le bébé avec l'eau du bain » en se privant de la description de l'expérience victimaire que la théorie de l'incivilité autorise.

En fait, le concept reçoit deux critiques essentielles, et d'ailleurs totalement inverses, puisqu'elles mettent en tension surqualification ou sousqualification des faits incriminés. Pour la première critique, ce terme permet de recouvrir commodément des catégories qui n'ont rien à voir avec la délinquance ou la violence, amenant ainsi à criminaliser des comportements ordinaires (Wacquant, 1999). Pour la deuxième critique, au contraire, il banalise des infractions sérieuses et empêche de les traiter comme telles (Haut & Quéré, 2001, p. 15) : « Ce que, sans peur du ridicule et dans un souci d'excuse, on appelle en France « incivilités » est considéré aux États-Unis comme répréhensible et d'ailleurs sévèrement réprimé ». Le débat n'est évidemment pas simplement théorique : criminalisons-nous à l'excès ou au contraire sommes-nous d'un tel laxisme que nous ferions mieux de nous inspirer de la politique de « tolérance zéro » pour traiter la délinquance avec quelques chances de succès ?

La dernière critique relève en partie d'une méconnaissance de la littérature française sur la question. L'incivilité n'y sert aucunement à minimiser la violence et la délinquance ou à méjuger de l'importance de l'insécurité ressentie, au contraire. Elle a permis d'échapper aux apories du « fantasme d'insécurité » qui bloquaient la recherche en se centrant exclusivement sur les crimes de sang, et qui démontrait alors aisément que la montée du « sentiment d'insécurité » accompagnait en fait une diminution de la violence (Chesnais, 1981). En montrant l'importance de la petite délinquance non traitée dans l'expérience victimaire, elle a ouvert la voie à une nouvelle écoute de l'expérience quotidienne de la délinquance subie, pouvant la penser au delà du fait-divers et relativisant les crimes de sang. Ce qui est important dans cette notion est qu'elle permet de comprendre le progressif repli sur soi des victimes à répétition : les victimes abandonnent un corps social dont elles se sentent abandonnées,

elles désertent les espaces collectifs<sup>6</sup>, qui n'étant plus les lieux de personne sont des lieux laissés aux violences plus dures. Ce n'est pas « une » incivilité qui est grave, mais la répétition de celles-ci, l'abandon frileux qui en résulte chez les victimes et le sentiment d'impunité qui se développe chez les agresseurs. La notion d'incivilité, contrairement à l'objection faite par Haut & Quéré (loc. cit.) ne sert pas à « excuser » la délinquance, mais à mieux la décrire.

La deuxième objection, qui s'inverse idéologiquement, est particulièrement bien formulée par Wacquant (1999), ou de manière plus spécialisée par Prairat (2000), en ce qui concerne son usage pour l'analyse de la violence scolaire. Ne faut-il pas soupçonner derrière cette prise en compte des « victimes » un populisme malsain qui désignerait toute atteinte aux personnes comme un grave danger, toute « incivilité » comme une ouverture vers le crime ? La place centrale qu'a prise la notion d'incivilité peut sembler suspecte, en justifiant des politiques répressives d'encadrement excessif. Le désir de savoir serait dans ce cas le masque d'un souci d'encadrer qui serait le pendant sécuritaire des sociétés libérales. De son côté, Prairat (Prairat, 2000, p.7) voit « un vrai risque » dans l'usage de cette notion car « il ne faudrait pas oublier que, dans nos sociétés occidentales, l'adolescence se caractérise précisément par une attitude relâchée voire provocatrice à l'égard des civilités instituées du monde adulte » et « il est pour le moins difficile de tenir le fait de cracher par terre ou de jeter des papiers pour des actes de violence ». Politiquement d'un côté, et psychologiquement de l'autre, la notion semble abusive et dangereuse.

C'est vrai : l'usage commun du terme « incivilité », ouvert sans doute par les ambiguïtés de l'usage scientifique, peut-être lui aussi extrêmement dangereux. Ce n'est pas parce qu'on refuse les commodités abusives du modèle du « fantasme d'insécurité » qu'il faut dédouaner toute représentation de l'insécurité d'une possible exagération et le rôle de la presse à cet égard peut être facilement étudié (Debarbieux, 1998c). La fortune française du mot incivilité a parfois conduit à surestimer la délinquance et la violence en les généralisant ou à confondre toute remise en cause de l'ordre avec un désordre intolérable, insensé, menant à terme vers le crime ou le délit. L'usage excessif de la notion d'incivilité risque d'entraîner une surqualification des désordres ou des indisciplines, et d'en manquer le sens, tout en s'accroissant vers un culturalisme xénophobe, les « incivils » représentant « l'autre », souvent un autre issu de l'immigration. Le problème est qu'il y a eu glissement des usages d'un terme criminologique vers une qualification anthropologique en même temps que naturalisante, bref stigmatisante.

Ce serait en soi une raison suffisante pour tenter d'inventer un autre vocabulaire capable de garder les avantages des descriptions du monde qu'autorise le terme, mais en évitant les dangers.

Un autre danger réside dans l'usage excessif de la fameuse « métaphore de la vitre cassée » : la tentation de décrire comme un mécanisme inéluctable le passage d'une incivilité à la délinquance et au crime en saturant d'un déterminisme fatal tout comportement divergent. La métaphore de la vitre cassée est simple. Elle est certainement un des plus beaux « récits » d'expert qui se soit donné dans la sphère

<sup>6</sup> On retrouve là l'analyse plus ancienne et toujours pertinente de Chamboredon (Chamboredon, 1970) sur la conquête des « espaces interstitiels ».



publique. Elle parle à la sagesse populaire et peut alimenter le discours politique par l'immédiateté compréhensive qu'elle dégage. Encore une fois, il y a travestissement de ce que disent réellement bien des recherches sur l'incivilité. L'idée n'est pas qu'à un seul désordre corresponde nécessairement une dérive vers le crime et qu'il faut tout réprimer (le texte original met d'ailleurs la métaphore au pluriel, il s'agit bien des vitres cassées : Broken Windows). L'idée est que c'est l'accumulation des désordres répétés qui va entraîner un abandon de l'espace public par la communauté, que cette accumulation est véritablement dangereuse lorsqu'elle atteint une « masse critique ». En fait, faut-il garder un pluriel à l'usage criminologique du terme « incivilité ». Ne devrions-nous pas garder de la notion l'idée d'un état du lien social caractérisé par l'occupation de l'espace public par des groupes délinquants ou flirtant avec la délinquance et par le repli sur soi de leurs victimes ordinaires ? En résumé, il y a des raisons sérieuses plaidant pour un changement de vocabulaire, que ces raisons soient politiques ou épistémologiques. Mais il convient de garder certains acquis présents dans la notion, sous peine de dénier une fois de plus tout droit à l'expérience victimaire et d'oublier l'importance de la répétition dans cette expérience. Par cette répétition, l'incivilité est un dé-nouement du lien social.

## Le School Bullying

L'importance de la répétition victimaire est aussi à la base des recherches sur le Bullying. Le concept de Bullying est d'abord associé à une expérience particulière de victimation : le harcèlement entre pairs dans l'enceinte scolaire. Le School Bullying est un concept prégnant dans la lutte contre la violence en milieu scolaire depuis les années 70-80 en Europe du Nord. Concept déjà ancien, il a été particulièrement étudié par le Danois Dan Olweus qui a mené la première recherche à long terme sur le sujet dans des écoles norvégiennes auprès d'un échantillon de 140 000 jeunes de 8 à 16 ans. L'importance donnée à ce phénomène est due à son impact sur le climat et la réussite scolaire et aux conséquences psychologiques graves qu'il peut entraîner.

Selon les divers chercheurs qui ont étudié le Bullying (Heinemann, 1973 ; Olweus, 1978 ; Smith & Sharp, 1994 ; Farrington, 1993), il s'agit d'une violence à long terme, physique ou psychologique, perpétrée par un ou plusieurs agresseurs (bully) à l'encontre d'une victime (bullied) qui est dans l'incapacité de se défendre, en position de faiblesse, l'agresseur agissant dans l'intention de nuire à sa victime. Peter Smith (Smith P, Sharp S., 1994) le définit ainsi : « Nous dirons qu'un enfant ou une jeune personne est victime de bullying lorsqu'un autre enfant ou jeune ou groupe de jeunes se moquent de lui ou l'insultent. Il s'agit aussi de bullying lorsqu'un enfant est menacé, battu, bousculé, enfermé dans une pièce, lorsqu'il reçoit des messages injurieux ou méchants. Ces situations peuvent durer et il est difficile pour l'enfant ou la jeune personne en question de se défendre. Un enfant dont on se moque méchamment et continuellement est victime de bullying. Par contre, il ne s'agit pas de bullying lorsque deux enfants de force égale se battent ou se disputent ». Ce qui montre d'ailleurs que le bullying ne recouvre pas toute la violence banale.

Les effets du bullying sur les victimes ont été particulièrement étudiés. Ainsi Smith (Smith, 2001) précise : « Les victimes de harcèlement subissent souvent anxiété et dépression, perte de l'estime de soi, malaises physiologiques et psychosomatiques (Williams et al., 1993). Dans les cas extrêmes, ils peuvent être suicidaires (Kaltiala-Heino et al., 1999). Hawker et Boulton (2000), en tentant une méta-

analyse d'un grand nombre d'études, ont montré que la victimisation était très fortement reliée à la dépression, moyennement associée à l'estime de soi sociale et globale, et moins fortement corrélée à l'anxiété (...) Les études rétrospectives avec les adultes suggèrent l'impact possible de la victimisation dans l'enfance et indiquent que certains effets peuvent être de long terme (Hugh-Jones & Smith, 1999)».

Le harcèlement est généralement défini comme une forme de comportement agressif, caractérisé par la répétition et par l'abus de pouvoir ((Smith & Sharp, 1994, p.2). Ainsi, la victime ne peut se défendre facilement pour des raisons que les psychologues ont beaucoup travaillé à identifier : la victime peut être isolée, plus petite, faible physiquement, être moins résiliente psychologiquement que la ou les personnes qui la harcèlent, des stigmates corporels lui sont attribués (couleur des cheveux, de la peau, poids, etc.). Le harcèlement semble posséder des caractéristiques spécifiques (comme la peur de parler chez la victime) et des conséquences particulières (comme le développement d'une faible estime de soi et d'un état dépressif chez la victime). Comme le souligne encore Smith, (loc.cit.) « La relative impuissance de la victime implique aussi la nécessité d'une intervention extérieure, si l'on veut sérieusement prendre en compte les droits démocratiques de la victime ».

La caractérisation psychologique du bullying n'est cependant pas sans poser problèmes et malgré son efficacité descriptive et opératoire la notion, comme c'était le cas pour l'incivilité, mérite une approche critique. En effet, bien qu'important, le phénomène ne résume pas à lui seul le problème de la violence. Cantonner la violence en milieu scolaire au School Bullying, c'est ne pas prendre en compte la violence des adultes contre les élèves ni les violences anti-institutionnelles qui se traduisent par une augmentation des déprédations des locaux ou des agressions (verbales le plus souvent) à l'encontre des enseignants, représentants de l'institution. De plus, le bullying est un concept psychologisant, qui tend à individualiser le problème et à n'en rendre responsable que l'agresseur ou la victime, parfois la famille en minimisant l'influence du contexte socio-économique et celle des institutions. Être victime ou agresseur devient alors le cumul de traits de caractères qui culminent chez les agresseurs dans une personnalité « antisociale ». Une tendance que nous pourrions associer aux recherches sur le School bullying est celle de l'étiquetage des comportements « antisociaux » et la pathologisation des comportements perturbateurs, dédouanant parfois les institutions sociales de toute production de la violence (cf. Blaya, 2001). C'est évidemment tout le problème des approches par Risk factors ou de l'approche de « santé publique » dont, comme le dit Devine (Devine, 2001), le danger « réside dans le risque, en identifiant des enfants potentiellement violents, d'étiqueter de la même façon de nombreux jeunes non-violents ». Devine montre d'ailleurs qu'un véritable marché de l'identification des populations à risques tend à se développer entre autres aux États-Unis, ainsi du logiciel Mosaic 2000. John Devine montre alors que « nous devons faire attention à ne pas définir le locus d'origine de la violence comme appartenant uniquement à l'individu et à chercher à identifier les niveaux plus profonds de violence qui font partie des cadres institutionnels ». A la limite, être « bully » (agresseur) ou « bullied » (victime) devient une assignation définitive, un destin. Or, même si bien des victimes ou des victimiseurs adultes ont eu affaire avec le bullying, il n'y a cependant aucune automaticité prédictive dans le fait d'avoir été harcelé étant plus jeune. Toutes les victimes ne deviennent pas délinquantes et tous les délinquants n'ont pas été victimes. Les brutes de cour de récréation, aussi déplaisantes soient-

elles, ne deviennent pas forcément des hors la loi.

D.G. Cornell (2003), un psychologue américain de l'université de Virginie à Charlottesville qui travaille en lien avec le F.B.I., précise que cette dernière institution refuse totalement le profilage des mineurs au niveau de la violence scolaire, d'une part à cause de l'extrême rareté des faits de violence dure – et en particulier des homicides<sup>7</sup>-, d'autre part car en termes de sécurité publique la stigmatisation de certaines populations a des impacts très négatifs. On rappellera d'ailleurs également que le FBI est contre l'idée de tolérance zéro.

Les critiques de fond qui viennent d'être faites aussi bien sur l'usage de l'« incivilité » que sur celui du bullying ne doivent cependant pas nous conduire à renoncer totalement aux descriptions du monde que ces notions autorisent. Ces descriptions doivent garder leur place dans la genèse de la délinquance et de l'expérience victimaire : microvictimations et péri-délits forment le fond d'une souffrance des victimes et d'une remise en cause de la sécurité publique. L'ensemble des péri-délits ne peut cependant être assimilé aux seules microvictimations. Il faut penser qu'il peut y avoir des délits sans victimes directes (dégradations des bâtiments et du mobilier par exemple). C'est pourquoi nous proposons de parler des « microviolences », pour rassembler à la fois ces péri-délits et ces microvictimations.

C'est donc la répétition qui importe d'abord. En ce sens, « l'incivilité » correspond bien à une description des effets sociaux d'une petite délinquance répétitive ; le bullying, ou harcèlement, quant à lui, permet une approche des effets psychologiques et individuels sur les victimes. Il montre combien le stress causé par la victimation peut être un stress cumulatif, et par là bien difficile à prendre en charge tant il s'installe profondément dans la structuration psychologique des sujets. Ces deux notions sont complémentaires : au stress individuel cumulé correspond un repli sur soi et un abandon de l'espace public qui sont à la fois résultat et cause de ce climat d'incivilité dont se nourrit la délinquance. Même si toute « incivilité » ne doit pas être confondue avec une prédélinquance, il n'en reste pas moins que le mécanisme oppressif du harcèlement qui se met en place a bien à voir avec une relation de construction d'un pouvoir : pouvoir sur les plus faibles et sur les pairs, réputation dans le collège ou la rue, occupation de l'espace et du territoire. La violence se construit dans la répétition oppressive de « la loi du plus fort » (Rubi, 2003). La loi du plus fort n'a pas obligatoirement besoin pour s'imposer de la fiesta sanglante et chaotique qui marque l'opinion. Une pression continue, une répétition tyrannique lui sont au moins autant efficaces. Cette pression continue, à l'école, participe de la dégradation du climat scolaire et de l'augmentation du sentiment d'insécurité, là encore la recherche mondiale est très claire.

<sup>7</sup> La probabilité pour une école américaine de connaître une expérience d'homicide par un élève est de 1 sur 11520 depuis 1991, d'après les statistiques du National School Safety Center. Le déclin du nombre d'homicides en milieu scolaire aux USA entre 1991 et 2001 est de 70 pour cent.

## Climat scolaire et violence

Le climat scolaire participe lui-même à la définition de la violence, et si l'on en croit Dubet, à l'issue de son travail empirique déjà ancien sur les lycéens (Dubet, 1990), la violence peut le plus souvent se réduire à cette dégradation du climat scolaire : celui-ci considère donc la violence lorsqu'elle existe comme « un climat d'indiscipline (...) paradoxalement plus précis que les sentiments qui le fondent ». Plus fondamentalement, le lien entre climat des établissements scolaires et victimation a été clairement établi, dès 1986, par les Gottfredson et vérifié depuis par de nombreuses recherches dont les nôtres. C'est une des directions de recherche les plus prometteuses actuellement dans la criminologie spécialisée.

Si la recherche par facteurs de risque a longtemps hésité devant l'inclusion de variables organisationnelles ou de variables liées aux établissements eux-mêmes, tel n'est plus le cas. Sans négliger l'immense poids des variables socio-démographiques, particulièrement économiques, beaucoup de chercheurs (par exemple Soule, 2003) 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, ce qui est fortement corrélé également, d'échec scolaire ( Xia Wang, 2003, à partir d'un échantillon de 5187 élèves en Floride). Les études récentes montrent aussi combien le climat scolaire est prédictif du succès de la mise en place des programmes d'intervention (Payne, 2003, à partir d'un échantillon de 1287 écoles au niveau fédéral américain) et c'est là une des directions clefs de la revue de synthèse récente portant sur l'évaluation de 178 programmes d'intervention par une équipe de l'université du Maryland (cf Gottfredson, in Shermann et alii, 2003).

Les recherches de Soule et plus généralement de l'équipe de Denise C. Gottfredson sont à cet égard particulièrement convaincantes : ainsi, dans un échantillon de 234 écoles, les résultats d'une enquête lourde de victimation et 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%), même si les facteurs exogènes, tels la concentration des désavantages sont des facteurs très explicatifs.

Il ne s'agit pas de tout expliquer par le climat des établissements, loin de là. Outre les variables économiques et démographiques, liées à l'exclusion sociale, une autre tendance intéressante de la recherche est de mesurer le poids sur la victimation – ou la délinquance – des institutions sociales extérieures de la communauté. Le « capital social » que représentent les équipements sociaux, sportifs et culturels d'une communauté est ainsi lui aussi corrélé à ces différences de performance des établissements scolaires face à la délinquance selon des travaux récents de The Urban Institute (Gouvis Roman & Moore, 2003) menée autour de 334 organisations dans 29 quartiers de Washington D.C.. Ce qui soit dit en passant justifie amplement l'importance à la fois des associations et des équipements publics, à condition, précise encore le modèle proposé par cette recherche, que ce « capital social » soit accessible et à haut pouvoir organisationnel. Seule la légitimité des institutions pour les habitants eux-mêmes est cependant explicative de leur efficacité, augmentant la participation de ces habitants

à l'ordre public (Triplett, Sun & Gainey, 2003, sur 193 Civic Leagues).

De même, certains travaux montrent que ce capital social augmente en fonction, par exemple, des activités culturelles et religieuses d'une communauté tout en augmentant le contrôle social (Reitzel & Khey, 2003, à partir d'une recherche empirique sur 65 comtés en Floride).

Nous nous garderons donc, en conclusion, d'un simplisme théorique voulant tout attribuer à la seule école, diabolisée ou sanctifiée, peu importe, et nous nous garderons tout autant de tout reporter sur des circonstances extérieures, ce qui laisse d'ailleurs une place à l'action des établissements. Un des pièges de la recherche et de l'action sur la violence scolaire est de ne considérer qu'un élément du système : soit, dans une métaphore de l'école assiégée, les facteurs externes ; soit, dans une illusoire croyance en l'autosuffisance de l'école, les seuls facteurs internes. La violence à l'école ne peut se réduire à la violence urbaine, à une « crise » intrusive venue du quartier. Il convient de tenir compte à la fois des variables sociales classiques, mais aussi des variables expliquant en interne climat scolaire et victimation, en sortant d'une logique de faits divers. La lutte contre les microviolences, contre leur oppression quotidienne ne peut s'effectuer efficacement que dans la priorité accordée, dans les établissements d'enseignement à la construction d'un climat scolaire caractérisée par un sentiment d'appartenance, corrélé à un sentiment de justice et d'écoute. En cela la criminologie ouvre largement la porte à la pédagogie.

## **Bibliographie**

ABRAMOVAY, M., DAS GRACIAS RUA, M.(2002). *Violencia na escola*. Brasilia: UNESCO

BLAYA (C.) (2001), *Social climate and violence in socially deprived urban secondary schools in England and France*. University of Portsmouth. Exemple dactylographié.

CHESNAIS (J.C.) ( 1981), *Histoire de la violence*. Paris, Hachette.

CORNELL, D.G. (2003). *Guidelines for responding to student threats of violence*. *Journal of educational administration*, vol 41 n°6.

CUSSON (M.) (2000), *La criminologie*. Paris, Hatier.

DEBARBIEUX (E.) et MONTOYA (Y.) (2004), *Microviolences et climat scolaire : évolution 1995-2003 en écoles élémentaires et en collèges*. Rapport de recherche, MEN (voir site [www.obsviolence.com](http://www.obsviolence.com))

DEBARBIEUX (E.) et BLAYA (C.)(eds.) (2002). *Violences à l'école et politiques publiques*. Paris, ESF. English version in *Violence in schools and public Policies*. Paris: Elsevier ed., 2002.

DEBARBIEUX (E.), (1990), *La violence dans la classe*. Paris, ESF.

DEBARBIEUX (E.), (1996), *La violence en milieu scolaire - 1- État des lieux*. Paris, ESF

DEBARBIEUX (E.), MONTOYA (Y.) (1998). « La violence à l'école : 30 ans de construction sociale de l'objet (1967-1997) ». *Revue française de pédagogie*, n° 123.

DEBARBIEUX E. et BLAYA C. (eds.), (2001). *Violence in Schools: ten approaches in Europe*. Paris: ESF

DEBARBIEUX, E. (2002). *L'oppression quotidienne, enquêtes sur une délinquance des mineurs*. Paris : La Documentation française.

DEVINE (J.) (2001), *Le marché de la violence scolaire*, in Debarbieux E. et BLAYA C. (2001), *Violences à l'école et politiques publiques*, Paris, ESF.

- DUBET (F.) (1990). *Les lycéens*. Paris, Le Seuil.
- FARRINGTON (D. P.), (1993), *Understanding and preventing bullying*, in M.Tonry (ed.), *Crime and Justice*, Vol. 12., University of Chicago Press, Chicago, IL.
- FARRINGTON, D.P. (1986). *Unemployment, school leaving and crime*. *British Journal of Criminology*, 26, 335-356. .
- GILL, M. AND HEARNshaw, S. (1997). *Personal Safety and Violence in Schools*. (Research Report RR21). London: DfEE.
- 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
- GOTTFREDSON (G. D.) & GOTTFREDSON (D.) (1985), *Victimisation in schools*, New-York : Plenum Press.
- GOTTFREDSON, (D.C.) (2001). *Schools and delinquency*, Cambridge: University Press.
- GOUVIS ROMAN(C.) & MOORE (G.E.), (2003), « *Community organization as social capital : Theory, Measurement and Practice* ». The American society of criminology 55th annual meeting. Denver, Colorado.
- HAUT (F) et QUERE (S.), (2001). *Les bandes criminelles*. Paris. Puf, deuxième édition.
- HAWKER (D. S. J.), BOULTON (M. J.) (2000) *Twenty years research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies*. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 41, 441-455.
- HEINEMANN (P. P.) (1973), *Mobbning –gruppvald blant barn och vuxna,* Stockholm: Natur och Kultur.
- HUGH-JONES (S.), SMITH (P.K.) (1999). *Self-reports of short and long-term effects of bullying on children who stammer*. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 141-158.
- KALTIALA-HEINO (R.), RIMPELA (M.), MARTTUNEN (M.), RIMPELA (A.), RANTENAN (P.) (1999). *Bullying, depression, and suicidal ideation in Finnish adolescents: School survey*. *British Medical Journal*, 319, 348-351.
- KILLIAS, M. (1991), *Précis de Criminologie*. Berne, Staempfli Cie.
- LAGRANGE, H. (1995), *La civilité à l'épreuve*. Paris, PUF.
- LINDSTRÖM, P. (2001). *School-violence, a multi-level perspective*. *International Review of Victimology*, 8, 141-158.
- OLWEUS, D., (1978), *Aggression in the schools: bullies and whipping boys*, Washington, DC: Hemisphere.
- PAYNE (A. A.), GOTTFREDSON (D.C.), GOTTFREDSON (G.D.) (2003), « *School predictors of the Implementation Quality of School-based Programs* ». The American society of criminology 55th annual meeting. Denver, Colorado.
- PRAIRAT (E.) (2001), *Sanction et socialisation, idées, résultats et problèmes*. Paris, PUF.
- REITZEL (J.D.), KHEY (D.N.) (2003), "Applying Messner and Rosenfeld's Institutionnal Anomie Theory : Homicide Rates at the Neighborhood Level". The American society of criminology 55th annual meeting. Denver, Colorado.
- ROCHE (S.) (1996), *La Société incivile. Qu'est-ce que l'insécurité*. Paris, Le Seuil.
- RUBI (S.) (2003). *De la loi du plus fort et de l'identité de « crapuleuses » : déviance et délinquance des adolescentes de quartiers populaires*. Thèse de doctorat. Université de Bordeaux. A paraître en janvier

2005, Éditions PUF- collection Prix de thèse du Monde- Partage du savoir.

SHERMAN (L.W.), FARRINGTON (P.), WELSH (B.C.), LAYTON MACKENZIE(D.) (eds.) (2003).Evidence-Based Crime Prevention, New York: Routledge.

SMITH (P.K.) & SHARP (S.), 1994, School Bullying : insights and perspectives, London: Routledge.

SMITH, P.K. (ed.), (2002). Violence in Schools: the response in Europe. London:RoutledgeFalmer Tremblay & alii 1996, Kauffman, 1997

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.

TRIPLETT (R.), SUN (I.Y.) & GAINEY (R.R.) (2003), “Measuring Institutionnal Strength: Examined the Role of Neighborhood-Based Institutions in Understanding Neighborhood Rates of Crime”. The American society of criminology 55th annual meeting. Denver, Colorado.

WACQUANT L., (1999), Les prisons de la misère. Paris, Editions raisons d’agir.

WANG (X.), BLOMBERG (T.G.), Li (S.D.) (2003), « Educational Deficiencies of Delinquent Youth ». The American society of criminology 55th annual meeting. Denver, Colorado.

WILLIAMS (K.), CHAMBERS (M.), LOGAN (S.), ROBINSON (D.) (1996) Association of common health symptoms with bullying in primary school children. British Medical Journal, 313, 17-19.

WILSON (J.Q.) et KELLINGS (J.L.) (1994). Vitres cassées. Les Cahiers de la Sécurité Intérieure, n°15. (trad. française)

ZAUBERMAN (R.) & ROBERT (P.) (1995), Du côté des victimes. Un autre regard sur la délinquance. Paris, L’Harmattan.

### 2.3. Prévenir les violences à l'école :<sup>1</sup> Quelle place pour les pratiques d'enseignement ?, Benoît Galand

L'objet de cette contribution est de s'interroger sur les relations éventuelles entre pratiques d'enseignement et phénomènes de violence en milieu scolaire dans l'optique de dégager des pistes de prévention possibles. Les pratiques d'enseignement ne constituent bien-sûr ni le seul niveau ni le seul mode d'action possible pour faire face aux violences à l'école. Elles ont néanmoins l'avantage d'être en grande partie sous le contrôle direct des équipes éducatives et de leur offrir ainsi potentiellement des moyens pour agir concrètement sur les situations auxquelles elles sont confrontées. Ces pratiques ont aussi l'avantage de faire partie de la fonction-même d'un(e) enseignant(e) et d'être applicables au niveau des groupes-classes, sans demander à l'enseignant(e) de devenir un spécialiste de toutes les difficultés personnelles que pourraient rencontrer ses élèves.

Cependant, examiner l'influence possible des pratiques d'enseignement sur les phénomènes de violence en milieu scolaire demande d'abord d'être au clair sur ce que recouvrent ces phénomènes, sur ce qui fait problème (Debarbieux & Blaya, 2001). On parle beaucoup de la violence à l'école, que ce soit dans les médias ou dans les journées pédagogiques. Et beaucoup de gens en parlent : enseignants, travailleurs sociaux, thérapeutes, policiers, etc. Au-delà de l'intérêt et de la validité de l'expérience individuelle, clinique ou professionnelle, on peut s'interroger sur la portée de ces témoignages et prises de position, tant leur base empirique semble géographiquement limitée, voire parfois inexistante. La violence en milieu scolaire est un phénomène social qui est généralement posé en terme moral, politique, juridique. La question qui se pose est de savoir si ces définitions du problème sont les plus adéquates pour rendre compte des phénomènes auxquels se réfèrent les inquiétudes et les plaintes des enseignants et des élèves ? À partir des résultats d'une enquête menée auprès d'un échantillon représentatif des élèves de la Communauté française, nous chercherons donc à préciser ce qui « fait violence » dans les écoles.

Après avoir identifié ce qui pose problème, il s'agit ensuite d'évaluer la marge de manœuvre dont disposent les équipes éducatives pour y faire face (Charlot & Emin, 1997). Les difficultés qui se posent en milieu scolaire dépendent-elles principalement des caractéristiques individuelles des élèves, de la composition de la classe ou de l'école, ou sont-elles en partie fonction des projets éducatifs mis en oeuvre dans les établissements ? Nous examinerons ce que les résultats de différentes recherches nous apprennent concernant le poids respectif de ces différents facteurs dans la prédiction des phénomènes de violence à l'école.

Dans l'éventualité où un espace d'intervention existe pour les équipes éducatives, il reste à savoir comment l'utiliser (Debarbieux & Blaya, 2002). Quelles sont les pratiques qui sont en lien avec les problèmes de violence ? Quelles pratiques promouvoir et quelles pratiques éviter si l'on souhaite

<sup>1</sup> Le recueil des données présentées dans ce chapitre a été rendu possible grâce à un financement du Ministère de la Communauté française de Belgique et à une bourse ARC n° 96/01/198. La rédaction de ce chapitre a été facilitée par la Fondation Louvain.



réduire ces problèmes ?

Ces pratiques ont-elles des effets spécifiques sur certains types de difficultés ou ont-elles un impact transversal sur plusieurs types de difficultés ? Autant de questions que nous tenterons d'approcher à travers une série d'études qui visent à mieux comprendre l'effet de certaines pratiques pédagogiques et relationnelles. Nous pensons qu'une meilleure connaissance de ces pratiques et de leurs modes d'action peut fournir de précieux repères pour aider les équipes éducatives à améliorer leurs conditions de travail et les conditions d'apprentissage offertes aux élèves.

En résumé, ce chapitre poursuit trois objectifs principaux :

- ⇒ dépasser les discours à propos de violence à l'école en tentant d'évaluer, à partir d'une enquête systématique, ce qui « fait violence » aux personnes fréquentant les établissements scolaires ;
- ⇒ examiner la possibilité d'identifier des variables propres aux pratiques d'enseignement qui sont reliées aux problèmes identifiés et ce au-delà des caractéristiques socio-démographiques des élèves ;
- ⇒ modéliser les relations entre ces variables et leurs effets sur ces problèmes afin de proposer des pistes d'action aux agents du système éducatif.

### **Point de départ.**

Les éléments avancés dans ce chapitre s'appuient sur une série de recherches menées depuis cinq ans par notre équipe.<sup>2</sup> Une de ces études, menée en collaboration avec l'université de Liège, porte sur un échantillon représentatif des différentes filières de l'enseignement secondaire de la Communauté française (Buidin, Petit, Galand, Philippot & Born, 2000).<sup>3</sup> Cet échantillon comprend environ 5000 élèves et 1500 membres des équipes éducatives issus d'une quarantaine d'écoles réparties sur le territoire de la Communauté. Les principaux résultats de cette enquête ont été répliqués trois ans plus tard auprès d'un autre échantillon de près de 3000 élèves et 650 membres des équipes éducatives (Lecocq, Hermesse, Galand, Lembo, Philippot & Born, 2003). Une autre série d'études plus limitées totalise plus de 1250 élèves provenant d'une dizaine d'établissements scolaires, âgés de 12 à 21 ans, répartis équitablement par genre et issus de toutes les années et toutes les filières (Galand, 2001).

### **Qu'est-ce qui fait violence à l'école ?**

Une première façon d'aborder cette question est de s'intéresser à la fréquence des atteintes dont les personnes déclarent avoir été elles-mêmes victimes. C'est le principe de l'enquête de victimation qui a l'avantage de fournir une image assez complète des phénomènes étudiés (Carra & Sicot, 1997). Les résultats de la plus grande enquête de ce type menée en Belgique sont résumés dans le graphique 1. Pour la clarté de la présentation, les faits étudiés ont été regroupés en quatre catégories. La première catégorie, relative aux atteintes verbales, regroupe les moqueries, les insultes racistes, les rumeurs et les intimidations verbales. La seconde, relative aux atteintes aux biens, regroupe les vols et la dégradation du matériel.

<sup>2</sup> L'auteur tient à remercier particulièrement Pierre Philippot, Donatien Macquet, Geneviève Buidin et Catherine Lecocq pour leur précieuse collaboration.

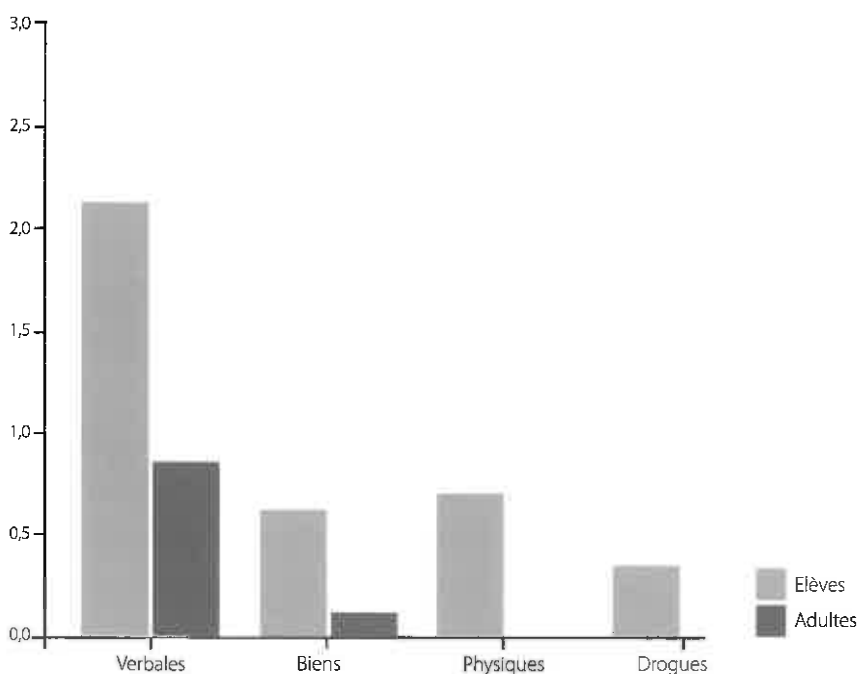
<sup>3</sup> Sauf l'enseignement artistique et l'enseignement spécial.

La troisième, relative aux atteintes physiques, regroupe le racket, les menaces avec objets ou armes, les coups et les attouchements ou actes sexuels non désirés.

La quatrième catégorie concerne la proposition de drogue, qui constitue plus un facteur de risque qu'une victimation proprement dite et qui a été traitée séparément (Hawkins, Catalano & Miller, 1992). Le graphique 1 présente la fréquence moyenne de ces différentes catégories d'atteintes pour les élèves et pour les membres des équipes éducatives (sur une échelle de 0 = jamais à 3 = quatre fois et plus). Deux constats s'imposent à la lecture de ce graphique. Premièrement, quel que soit le type de victimation, les élèves sont nettement plus souvent victimes que les adultes travaillant dans les écoles. Deuxièmement, aussi bien chez les élèves que chez les adultes, ce sont les atteintes verbales qui sont les plus répandues. L'analyse plus détaillée indique que les atteintes subies en milieu scolaire se caractérisent essentiellement par des faits mineurs d'un point de vue juridique, les faits de violence graves étant relativement rares (et même extrêmement rares en ce qui concerne les atteintes physiques à l'égard des membres des équipes éducatives ; Galand, Philippot, Petit, Born & Buidin, à paraître). Ces observations sont confirmées par les résultats des mesures de délinquance auto-révéelée réalisées auprès des élèves, autrement dit par les comportements répréhensibles que les élèves déclarent avoir commis à l'école. Les comportements répréhensibles les plus souvent rapportés par les élèves sont d'ordre verbal (ex. provocation d'autres élèves) ou matériel (ex. dégradation d'objet), ceux les moins rapportés sont de l'ordre des atteintes physiques (ex. racket) ou de la consommation de drogues dures (Lecocq et al., 2003). De plus, suivant les réponses données par les élèves, les comportements prosociaux – aide et soutien à d'autres élèves – apparaissent nettement plus répandus que les comportements asociaux rapportés ci-dessus. Ces constatations suggèrent que les phénomènes de violence à l'école ne présentent généralement pas le caractère dramatique et paroxystique que les médias leur attribuent, et que les élèves en sont les premières victimes.

Graphique 1 : Fréquence de différents types d'atteintes à l'école

Les participants à nos enquêtes étaient également priés d'indiquer les victimations dont ils avaient été



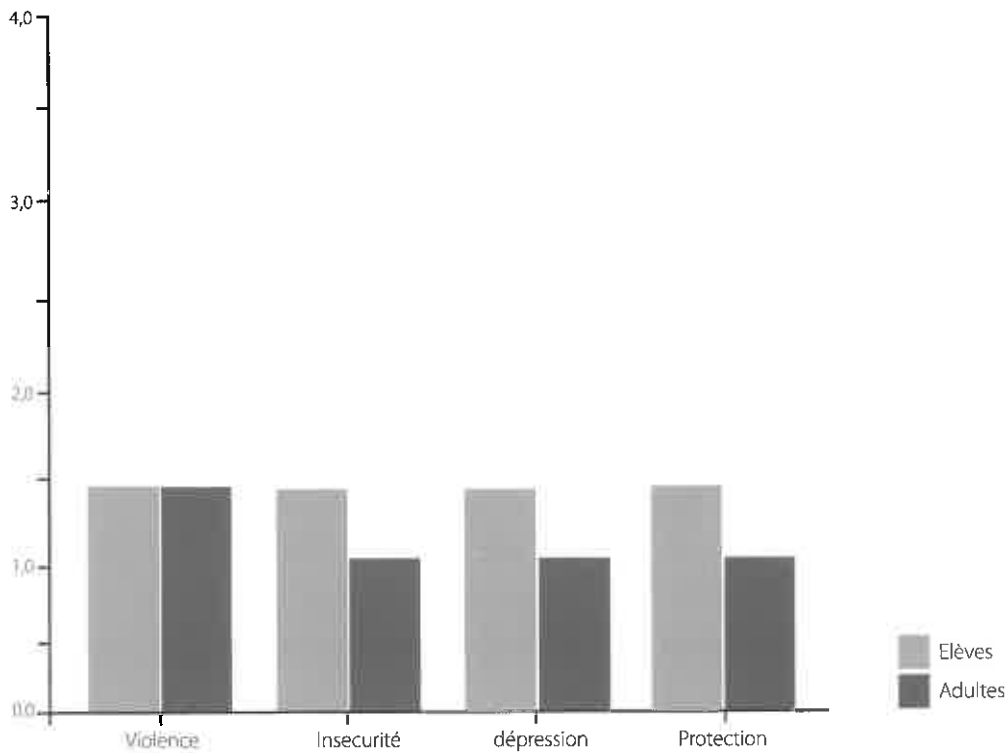
victimes en dehors de l'école (y compris sur le chemin de celle-ci) de manière à pouvoir comparer les victimations à l'école et à l'extérieur de celle-ci. Les résultats de ces comparaisons montrent que les élèves sont confrontés à plus d'atteintes verbales, plus d'atteintes physiques et plus de proposition de drogues en dehors de l'école qu'au sein de celle-ci. Par contre, les membres des équipes éducatives sont d'avantage victimes d'atteintes verbales à l'école qu'en dehors. En d'autres mots, les points de comparaison des élèves et des adultes concernant l'expérience de victimation ne sont pas les mêmes : si pour les élèves l'école reste globalement un lieu préservé, ce n'est pas le cas pour les membres des équipes éducatives. Signalons encore que les comportements répréhensibles rapportés par les élèves sont moins fréquents au sein de l'école qu'en dehors celle-ci. Dans les enquêtes réalisées, il était en outre demandé aux victimes d'indiquer l'auteur présumé de l'atteinte subie. L'analyse des réponses des participants indique qu'à l'école les auteurs sont principalement des personnes internes à l'établissement, tandis qu'en dehors de l'école ce sont surtout des personnes extérieures à l'établissement. En terme de violences, l'école reste donc pour la plupart des élèves un lieu relativement protégé par rapport à l'extérieur. De plus, les violences à l'école sont principalement le fait de personnes internes aux établissements et pas d'agents extérieurs qui s'y seraient infiltrés.

Objet de controverses passionnées, la question de l'évolution de la violence à l'école a également retenu notre attention. Afin d'apporter une première réponse à cette question, une enquête identique a été répliquée à trois ans d'intervalle dans plus d'une vingtaine d'établissements scolaires (Lecocq et al., 2003). Les comparaisons effectuées entre les deux moments de l'enquête soulignent principalement la stabilité des phénomènes étudiés. La seule différence notable d'un point de vue statistique est une diminution des atteintes contre les biens subies par les élèves. Des enquêtes similaires menées aux États-Unis sur une trentaine d'années montrent également une grande stabilité des victimations en milieu scolaire, au-delà des légères fluctuations d'une enquête à l'autre sur certains indices (Hyman & Perone, 1998). D'après les résultats obtenus en Communauté française, il n'y a donc pas lieu de s'alarmer d'une hypothétique flambée de violence dans les écoles. Dans le même temps, les résultats invitent à se garder de tout triomphalisme. Les problèmes de violence identifiés lors de la première enquête sont toujours présents avec la même intensité, et on ne note aucune amélioration significative dans les conditions d'apprentissage auxquelles les élèves disent être confrontés.

Cependant, au-delà tous ces résultats descriptifs, nous avons cherché à identifier les événements qui ont le plus d'impact sur la qualité de vie des personnes fréquentant les écoles. Cette démarche nous semble un complément utile aux tentatives de définition et de quantification des phénomènes de violence. En prenant en compte le vécu des victimes, elle permet d'évaluer ces phénomènes autrement que selon une grille de lecture juridique ou morale. Toutes les formes de violence à l'école ont-elles le même retentissement dans la vie des personnes ? Les violences physiques ont-elles plus d'impact que les autres formes de violence ? Est-ce plutôt le caractère répétitif d'une atteinte qui porte à conséquence ? Dans nos recherches, nous nous sommes intéressés à quatre indicateurs d'impact (Galand et al., à paraître).

Le premier est la perception du niveau de violence dans l'établissement, c.-à-d. l'estimation faite par la personne du nombre de fois que se produisent différents faits de violence dans son école. Le deuxième indicateur est le sentiment d'insécurité à l'école, mesuré par une série de questions portant sur l'inquiétude et la peur ressentie à l'école. Le troisième indicateur concerne le bien-être subjectif, évalué via la fréquence déclarée d'une série de symptômes dépressifs. Enfin, le quatrième indicateur est relatif aux conduites de protection que la personne met en oeuvre à l'école, comme le fait d'éviter certains endroits, ne pas rester seul, etc. Les moyennes de ces indicateurs figurent dans le graphique 2, pour les élèves et pour les équipes éducatives. Un double constat peu être tiré de ce graphique. D'une part, le niveau général de ces indicateurs de « malaise » à l'école est assez bas : toutes les moyennes sont inférieures à 1,5 sur une échelle allant de 0 à 4. D'autre part, les élèves paraissent moins bien vivre l'école que les membres des équipes éducatives puisqu'ils rapportent davantage d'insécurité, de symptômes dépressifs et de conduites de protection. Au moyen d'analyses de régressions, nous avons ensuite examiné quels sont les événements vécus qui ont un effet sur ces quatre indicateurs de qualité de vie à l'école. Chez les élèves, les faits ou incidents qui ont un effet sur ces indicateurs sont les atteintes verbales – principalement les moqueries –, les attitudes de rejet social, autrement dit le fait de se sentir exclu par ses pairs, et l'impression d'être confronté à des enseignants arbitraires, distants et injustes. Bref, des difficultés liées au respect personnel et à l'acceptation sociale qui touchent à des enjeux sans doute particulièrement sensibles à l'adolescence (Lehalle, 1985). Du côté des équipes éducatives, il s'agit des atteintes verbales également, ainsi que des incidents disciplinaires, c.-à-d. de comportements souvent anodins mais qui représentent des manquements au code de conduite établi par les équipes éducatives et/ou perturbent le déroulement des cours (venir au cours sans matériel, manger en classe, bavarder, etc.), à quoi on pourrait ajouter le désintérêt et l'absentéisme des élèves. En d'autres mots, il s'agit principalement d'évènements qui font obstacles à l'accomplissement des objectifs assignés à l'enseignant(e) et qui semblent vécus comme une remise en cause de son rôle, de son identité professionnelle (Debarbieux, Garnier, Montoya & Tichit, 1999). Les violences plus « dures », comme le racket ou les menaces avec armes qui sont rappelons-le, relativement peu présentes, ne montrent pas d'effet marqué sur les indicateurs retenus.

Graphique 2 : Moyennes des indicateurs de qualité de vie à l'école



À la lumière de ces résultats, il semble que ce qui « fait violence » à l'école soit assez éloigné de l'image qu'en donnent les médias ou que peut en avoir le grand public, puisqu'il s'agit avant tout d'échanges verbaux, de petits manquements au code de conduite établi par les équipes éducatives ou de difficultés relationnelles. Ces atteintes n'en sont pas moins préoccupantes, car les résultats suggèrent que ce ne sont pas les épisodes de violence aiguë qui sont le plus associés à des conséquences négatives à moyen terme sur les personnes, mais plutôt les actes de moindre intensité répétés au fil des jours. De fait, ce sont surtout les atteintes verbales et le sentiment d'être rejeté par ses pairs qui sont associés à une plus faible qualité de vie à l'école chez les élèves, tandis que ce sont principalement les atteintes verbales et les incidents disciplinaires qui sont négativement liés à la qualité de vie des membres des équipes éducatives. Pris isolément, ces événements sont pour la plupart presque banals, mais leur accumulation et leur répétition semblent vraiment « faire violence » aux personnes qui y sont confrontés, pouvant susciter de réelles souffrances psychologiques (Schuster, 1996). Les grandes tendances de ces résultats rejoignent celles trouvées dans d'autres études, que ce soit pour les élèves (Carra & Sicot, 1997 ; Funk, 2001) ou pour les membres des équipes éducatives (Clémence, 2001 ; Price & Everett, 1997). On est loin de l'image d'une école envahie par une flambée de violence, même si l'on peut légitimement penser que certains faits sont trop fréquents et que l'on ne s'occupe pas assez de ceux qui en sont victimes.

Une première implication que l'on peut tirer de ces résultats est que, vu la nature même des problèmes désignés sous le terme « violence à l'école », des réponses essentiellement répressives n'auraient qu'une efficacité très limitée. En perturbant les apprentissages et en créant un climat de suspicion, des réponses de ce type risqueraient même d'aggraver la situation (Noguera, 1995 ; Hyman & Perone,

1998).

Il n'est pas question de nier la nécessité de sanctionner certains actes, mais bien de reconnaître que le nœud du problème n'est pas là. Il faut d'ailleurs ramener le problème à de justes proportions, l'image de l'école que donnent les élèves est globalement positive et l'école reste pour la plupart des élèves un lieu relativement protégé par rapport à l'extérieur en terme de victimation.

### **Quels facteurs explicatifs ?**

Après avoir recadré le problème de la violence à l'école, il s'agit maintenant de mieux cerner les facteurs qui sont associés à une plus ou moins grande exposition à ce qui fait violence aux élèves et aux membres des équipes éducatives. Pour ce faire, nous avons procédé à des analyses de régression multiple, qui permettent d'identifier parmi un grand nombre de variables celles qui sont effectivement liées aux problèmes qui nous occupent. Dans ces analyses, il a été tenu compte à la fois des caractéristiques individuelles des personnes interrogées, de la composition de l'établissement qu'elles fréquentent et des pratiques éducatives ou organisationnelles qu'elles rapportent rencontrer.

Chez les élèves, l'année et le genre sont les seules caractéristiques socio-démographiques qui montrent des effets relativement stables, quoique généralement faibles (Galand, 2001). En accord avec plusieurs recherches (Crick, Casas & Mosher, 1997 ; Olweus, 1993), les résultats indiquent un pattern de réactions plus direct et confrontant chez les garçons et plus indirect et évitant chez les filles. Les garçons ont donc davantage tendance à se retrouver impliqués dans des interactions ouvertement agressives, que ce soit comme auteurs ou comme victimes. On constate aussi une diminution des problèmes de violence dans les années supérieures, diminution qui se retrouve dans beaucoup d'autres études sur la violence à l'école (pour une revue, voir Smith, Madsen & Moody, 1999). Au travers des analyses multivariées, on constate par contre que ni la profession des parents, ni la nationalité des parents, ni le nombre de doublement, ni le niveau de résultats scolaires, ni la filière fréquentée n'apparaissent comme vraiment déterminants pour le risque de victimation ou de commettre des actes asociaux. De plus, la composition de l'établissement fréquenté (nombre d'élèves fréquentant l'établissement, niveau socio-économique moyen du quartier de résidence des élèves, retard scolaire moyen, pourcentage d'élèves nés en Belgique, proportion d'élèves en filières qualifiantes par rapport aux filières de transition) ne montre aucun effet systématique. Ces résultats invitent à se méfier de tout pronostic ou de toute inférence simpliste fondée sur les caractéristiques socio-démographiques des élèves. Mais surtout, les résultats indiquent que les élèves ont d'autant moins de risque d'être victimes ou auteurs de violences à l'école qu'ils estiment pouvoir bénéficier de la disponibilité, de l'équité et du soutien des enseignants de leur établissement. À l'opposé, les résultats montrent que les élèves ont plus de risque d'être victimes ou auteurs de violences à l'école quand ils rapportent être confrontés à des pratiques d'enseignement qui mettent l'accent sur la comparaison et la compétition entre élèves. Il apparaît donc que les pratiques éducatives présentes dans l'environnement scolaire de l'élève auraient une incidence sur la violence subie et agie par ce dernier, quelles que soient ses caractéristiques personnelles (Kaplan, Gheen & Midgley, 2002).

Un constat parallèle peut être dressé concernant les enseignants. D'une part, ni la filière, ni le cycle, ni le type de cours dans lequel professe un(e) enseignant(e) n'est systématiquement associé au risque de victimation à l'école, son âge et son genre non plus (Galand et al., à paraître). D'autre part, la victimation d'un(e) enseignant(e) est liée à la qualité de ses relations avec ses collègues et au style de leadership de son établissement. Les enseignants qui rapportent de moins bonnes relations avec leurs collègues sont plus souvent victimes de violence. De même, les enseignants rapportant travailler dans un établissement où l'équipe éducative manque de leadership et de cohérence sont davantage victimes de violence (van Dick & Wagner, 2001). Cependant, contrairement à ce que l'on trouve pour les élèves, la composition de l'établissement fréquenté se révèle être liée au risque de victimation. Les enseignants qui travaillent dans des écoles où le retard scolaire moyen des élèves est plus important rapportent davantage d'atteintes contre les biens et d'atteintes physiques. Par ailleurs, les enseignants travaillant dans des écoles accueillant une plus grande proportion d'élèves nés à l'étranger rapportent plus d'atteintes verbales. Il faut souligner que ces deux effets sont spécifiques aux interactions entre enseignants et élèves puisque ces effets n'ont pas d'équivalent parmi les élèves. En d'autres mots, rien n'indique que les élèves qui ont doublé ou qui sont nés à l'étranger sont plus « violents » que les autres, mais il semble que les contacts entre les enseignants et ces élèves risquent d'être plus difficiles. Néanmoins, dans tous les cas les effets du management de l'établissement et de la cohésion de l'équipe pédagogique mentionnés plus haut se vérifient.

En plus des facteurs qui apparaissent au niveau des élèves et des enseignants, on peut aussi s'intéresser aux facteurs qui sont liés aux différences entre établissements. Il existe, en effet, des variations dans l'intensité des phénomènes de violence d'une école à l'autre, variations qui sont plus prononcées pour les membres des équipes éducatives que pour les élèves (Galand, 2001). Ces variations tiennent-elles uniquement aux caractéristiques des élèves accueillis d'un établissement à l'autre, ou une équipe éducative peut-elle faire la différence ? Les résultats obtenus indiquent clairement que les établissements scolaires disposent d'une capacité d'action face aux problèmes de violence, quelle que soit la population d'élèves qu'ils accueillent. De fait, même si l'on tient compte des caractéristiques socio-démographiques des élèves (nombre, âge, sexe, niveau socio-économique, origine géographique, filières), il subsiste des écarts importants entre établissements en terme de climat scolaire, de motivation, de conflits entre élèves et de comportements agressifs. En outre, ces écarts s'expliquent en partie par la qualité du leadership des établissements et par l'utilisation de pratiques d'enseignement compétitives et sélectives (Figueira-McDonough, 1986). Autrement dit, ces résultats montrent que, même quand on tient compte des caractéristiques de la population d'élèves accueillis par une école, certaines variables liées au mode de fonctionnement de cette école ont un effet sur le niveau de violence qui règne dans ses murs (Galand & Philippot, 2001). La comparaison deux à deux d'établissements offrant les mêmes filières d'enseignement et accueillant des populations d'élèves quasi identiques conduit à des observations identiques : deux écoles accueillant des publics comparables peuvent obtenir des résultats très différents concernant l'engagement des élèves dans leur scolarité, le bien-être des élèves à l'école et la qualité des interactions sociales en leur sein. Le suivi d'une vingtaine d'écoles à trois ans d'intervalle indique également que l'évolution du niveau de violence dans un établissement est en partie liée à la fois à sa situation initiale et à son public d'élèves

(notamment le ratio filles/garçons), mais aussi aux pratiques éducatives et organisationnelles mises en oeuvre en son sein (Lecocq et al., 2003).

Que retenir de cet ensemble de résultats ? Des analyses réalisées, il ressort que ni l'origine socio-économique, ni la nationalité, ni la filière ne sont en soi des facteurs de violence. Par contre, le regroupement dans certaines écoles d'élèves marqués par l'échec et la relégation se révèle être un facteur de risque. Quand ces élèves sont aussi d'origine étrangère, des difficultés spécifiques risquent de se poser dans les interactions verbales avec les enseignants. Au total, la ségrégation scolaire semble beaucoup plus explicative que les caractéristiques de départ des élèves (Payet, 1998), mais dans tous les cas l'action éducative apparaît comme possible et déterminante. En d'autres mots, les résultats obtenus suggèrent que la façon dont est composée la population d'élèves recrutée par une école risque de rendre plus ou moins ardu l'établissement d'un climat scolaire positif, mais que les pratiques éducatives et organisationnelles des équipes éducatives jouent également un rôle crucial (Rutter, 1983).

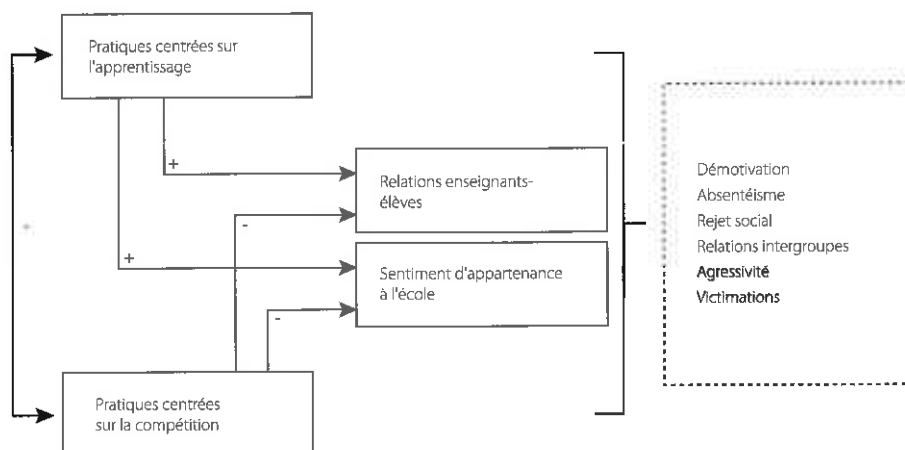
Il faut souligner la cohérence globale des résultats présentés ci-dessus avec ceux obtenus par d'autres chercheurs, dans d'autres systèmes éducatifs et avec des méthodes différentes (e.g. Astor, Meyer & Behre, 1999 ; Debarbieux, Dupuch & Montoya, 1997 ; Delannoy, 2000). Cette cohérence renforce bien entendu la portée des implications que l'on peut tirer de ces résultats. Les résultats obtenus ont des implications à plusieurs niveaux : gestion de l'échec scolaire, gestion des flux d'élèves, désignation et charge de travail des directions, formation initiale et continue, coordination des équipes pédagogiques, mais aussi pratiques d'enseignement mises en oeuvre dans les écoles. C'est sur ces dernières que nous allons nous pencher plus en détails dans le point suivant.

### **Le rôle des pratiques d'enseignement**

En concordance avec la littérature scientifique disponible, les recherches menées par notre équipe présentées ci-dessus mettent en évidence le rôle de deux catégories de pratiques d'enseignement : le type de pratiques pédagogiques mis en oeuvre par les enseignants et la qualité des interactions offertes aux élèves par les enseignants (Galand & Philippot, 2003). Afin de préciser les effets associés à ces pratiques, une série d'analyses de modélisation en équations structurales ont été réalisées. Cette technique statistique permet de modéliser les relations entre un ensemble de variables et de comparer des modèles postulant différentes chaînes de relations entre ces variables. Le pattern de résultats qui émerge de ces analyses est synthétisé dans graphique 3.



Graphique 3 : Effets de pratiques d'enseignement sur le vécu scolaire des élèves



À la lecture de cette figure, on peut tout d'abord noter que pratiques pédagogiques et qualité des relations enseignants-élèves entretiennent des liens étroits (Galand, Philippot, Dupont & Macquet, 2000). Des pratiques pédagogiques donnant priorité à l'apprentissage de chaque élève qui tentent de favoriser le développement optimal des potentialités de tous les élèves, quel que soit leur acquis de départ, paraissent rendre plus facile l'établissement de relations de qualité entre enseignants et élèves. A contrario, des pratiques pédagogiques centrées sur la sélection et la promotion des élèves les plus brillants, qui instaurent de facto des inégalités de traitement entre élèves, semblent rendre plus difficile le développement de relations de qualité entre enseignants et élèves. Parallèlement, on observe une association forte entre types de pratiques pédagogiques et sentiment d'appartenance à une communauté scolaire. Des pratiques centrées sur l'apprentissage de tous les élèves semblent faciliter le développement d'une identité scolaire positive, d'un sentiment d'intégration au sein de l'école. Inversement, des pratiques centrées sur la compétition et la discrimination entre bons et mauvais élèves paraissent compliquer le développement de ce sentiment d'appartenance.

Pratiques pédagogiques, relations enseignants-élèves et identité scolaire des élèves sont donc reliées les unes aux autres. Les résultats de nos recherches indiquent également que cet ensemble de variables a des effets sur une large palette du vécu scolaire des élèves (Galand, Bourgeois, Philippot & Lecocq, 2003). Comme le montre la figure 1, les effets de ces variables se marquent aussi bien au niveau de la motivation et de l'absentéisme des élèves qu'au niveau des comportements agressifs, du rejet et des conflits entre élèves. Les résultats obtenus suggèrent que des pratiques donnant priorité à l'apprentissage de chaque élève, des interactions de qualité entre enseignants et élèves et le fait de se sentir reconnu et valorisé au sein de son école, soutiennent la motivation des élèves et préviennent l'absentéisme, limitent le rejet et les tensions entre élèves et réduisent les risques d'agressions à l'école (Galand, à paraître ; Galand & Dupont, 2002). Les résultats suggèrent aussi que des pratiques pédagogiques compétitives et inégalitaires ont les effets opposés. Ces résultats appuient l'idée qu'à travers l'exercice de leur fonction d'enseignement, les enseignants peuvent avoir une influence non négligeable sur le vécu et les réactions des élèves en classe, et en retour sur leurs propres conditions de travail.

## Que faire ?

Un nombre croissant d'études empiriques soutiennent donc l'idée que les pratiques d'enseignement adoptées par les enseignants peuvent avoir une incidence sur plusieurs phénomènes qui font violence en milieu scolaire. En se basant sur les mesures utilisées dans les recherches présentées jusqu'ici, il est possible d'être plus précis à propos des pratiques d'enseignement en question. Si l'on souhaite réduire l'intensité des phénomènes de violence étudiés, les résultats exposés ci-dessus suggèrent qu'il est utile de mettre en œuvre des pratiques (a) qui offrent aux élèves des opportunités de choix et de participation par rapport au contenu et à la gestion des activités d'apprentissage, (b) qui aident les élèves à faire le lien entre le contenu des apprentissages et leur vie quotidienne de manière à leur faire découvrir en quoi ces apprentissages leur donnent un pouvoir de compréhension et d'action supplémentaire, (c) qui véhiculent des attentes positives vis-à-vis des progrès réalisables par chaque élève, et (e) où l'erreur n'est plus considérée comme une faute mais bien comme un élément à part entière du processus d'apprentissage (Nicholls & Thorkildsen, 1995). L'apprentissage par projet (Bastin & Roosen, 1990), l'apprentissage par problème (Evensen & Hmelo, 2000) et l'apprentissage coopératif (Abrami, Chambers, Poulsen, De Simone, D'Appollonia & Howden, 1996) fournissent des exemples de méthodes pédagogiques bien documentées qui intègrent la plupart de ces recommandations. Quelle que soit la méthode choisie, les pratiques d'évaluation paraissent particulièrement importantes, car elles influencent fortement la perception qu'ont les élèves des objectifs de l'enseignant(e) (Galand & Grégoire, 2000). D'autre part, vu leurs conséquences négatives, les pratiques d'enseignement qui favorisent la compétition entre élèves semblent également à proscrire (Midgley, 2002 ; Roeser, Eccles & Sameroff, 1998). Plus précisément, les résultats obtenus invitent à bannir les pratiques (f) qui augmentent la saillance ou la valeur accordée à la comparaison sociale entre élèves, (g) qui véhiculent des attentes négatives vis-à-vis de certains élèves ou (h) qui accordent la priorité à certains élèves et en négligent d'autres (Cohen, 1994).

De plus, les résultats mettent en avant l'importance de la qualité des relations entre enseignants et élèves par rapport aux phénomènes de violence étudiés. Plus précisément, les résultats suggèrent un impact positif de la disponibilité et de l'écoute des enseignants vis-à-vis des élèves, du soutien qu'ils leur apportent du point de vue scolaire, de l'équité dont ils font preuve dans leurs rapports avec eux, dans les sanctions et dans les évaluations (Ryan & Patrick, 2001). Par contre, les résultats invitent à éviter tout comportement discriminatoire ou dévalorisant à l'encontre d'un élève, comme certaines plaisanteries faites devant toute la classe. À cet égard, une meilleure formation des enseignants aux pratiques de gestion des groupes-classes pourrait peut-être s'avérer utile (Chouinard, 1999). Rappelons que les résultats indiquent que la qualité des relations enseignants-élèves est liée aux pratiques pédagogiques des enseignants. Il semble donc peu pertinent d'opposer relationnel et pédagogique. Le contexte social et les rapports sociaux font d'ailleurs partie intégrante des processus d'apprentissage (Doise & Mugny, 1997). Il est fort probable qu'il y ait une synergie fonctionnelle entre les pratiques d'enseignement décrites ci-dessus et les comportements sociaux dont nos résultats suggèrent l'utilité (Vasquez-Bronfman & Martinez, 1996).

Les résultats suggèrent également d'encourager les activités qui permettent une certaine participation et une certaine reconnaissance des élèves dans la vie de l'école (Vayer & Roncin, 1987), afin de développer un sentiment d'appartenance à l'école. Certaines activités extra-scolaires organisées conjointement par des enseignants et des élèves peuvent probablement être utiles à cet effet. Mais cela peut sans doute aussi être fait via le développement d'activités d'apprentissage coopératives (Cowie & Berdondini, 2001), puisque à nouveau les résultats présentés indiquent un lien entre pratiques pédagogiques des enseignants et sentiment d'intégration scolaire des élèves.

## **Conclusions**

Au total, les recherches passées en revue indiquent que les pratiques d'enseignement constituent un niveau d'intervention pertinent par rapport à la nature des phénomènes qui « font violence » en milieu scolaire. Via ces pratiques, les équipes éducatives disposent d'une capacité d'action significative et concrète qui ne nécessite pas la prise en charge individuelle de chaque élève. De nombreuses initiatives locales vont d'ailleurs dans le sens des résultats présentés et ont souvent fait leur preuve, démontrant qu'un(e) enseignant(e) ou une équipe peut faire la différence à son niveau (Mouvet, Munten & Jardon, 2002). Néanmoins, ces initiatives sont souvent transitoires et restent généralement très localisées. Pour la plupart, elles n'arrivent pas à se propager et à s'inscrire dans la durée ou dans la structure de fonctionnement des écoles. Comme le montrent certains résultats décrits plus haut, les pratiques d'enseignement sont loin d'être les seuls facteurs en jeu. D'autres facteurs systémiques, institutionnels et organisationnels entrent en ligne de compte. Les parents et les familles ont aussi un rôle à jouer dans la prévention des violences à l'école, de même que les médias (Dernoncourt & Mirzabekiantz, 2002). Et tous ces éléments n'épuisent sans doute pas la complexité de ce problème. Outre ce que chacun peut faire à son niveau, il apparaît donc qu'une prévention efficace et durable nécessite de renforcer les collaborations entre les différents acteurs de l'éducation et les synergies entre les différents niveaux d'action.

## **Références**

- Abrami, P.C., Chambers, B., Poulsen, C., De Simone, C., D'Appollonia, S. & Howden, J. (1996). *L'apprentissage coopératif : Théories, méthodes, activités*. Montréal : Éditions de la Chenelière.
- Astor, R.A., Meyer, H.A. & Behre, W.J. (1999). Unowned places and times : Maps and interviews about violence in high schools. *American Educational Research Journal*, 36, 3-42.
- Bastin, G. & Roosen, A. (1990). *L'école malade de l'échec*. Bruxelles: De Boeck.
- Buidin, G., Petit, S., Galand, B., Philippot, P. & Born, M. (2000). *Violences à l'école : Enquête de victimation dans l'enseignement secondaire de la Communauté française de Belgique*. Étude interuniversitaire commanditée par le Ministère de la Communauté française de Belgique. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Carra, C. & Sicot, F. (1997). Une autre perspective sur les violences scolaires : L'expérience de victimisation. In B. Charlot & J.-C. Emin (Coord.), *Violences à l'école : État des savoirs* (pp. 61-81). Paris : Armand Colin.
- Charlot, B. & Emin, J.-C. (Coord.) (1997). *Violences à l'école : État des savoirs*. Paris : Armand Colin.
- Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques en gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 25, 497-514.

- Clémence, A. (2001). Violence et incivilités à l'école : La situation en Suisse. In E. Debarbieux & C. Blaya (Eds.), *La violence en milieu scolaire: Dix approches en Europe* (pp. 183-200). Paris : ESF.
- Cohen, E.G. (1994). *Le travail de groupe: Stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène* (traduit par F. Ouellet). Montréal: Éditions La Chenelière.
- Cowie, H. & Berdondini, L. (2001). Children's reactions to cooperative group work: A strategy for enhancing peer relationships among bullies, victims and bystanders. *Learning and instruction*, 11, 517-530.
- Crick, N.R., Casas, J.F. & Mosher, M. (1997). Relational and overt aggression in preschool. *Developmental Psychology*, 33, 579-588.
- Debarbieux, E. & Blayat, C. (Eds.) (2001). *La violence en milieu scolaire : Dix approches en Europe*. Paris : ESF.
- Debarbieux, E. & Blayat, C. (Eds.) (2002). *Violence à l'école et politiques publiques*. Paris : ESF.
- Debarbieux, E., Dupuch, A. & Montoya (1997). Pour en finir avec le « handicap socioviolent » : Une approche comparative de la violence en milieu scolaire. In B. Charlot & J.-C. Emin (Coord.), *Violences à l'école : État des savoirs* (pp. 17-40). Paris : Armand Colin.
- Debarbieux, E., Garnier, A., Montoya, Y. & Tichit, L. (1999). *La violence en milieu scolaire : Le désordre des choses*. Paris : ESF.
- Delannoy, C. (2000). *Élèves à problèmes, écoles à solutions ?* Paris : ESF.
- Dernoncourt, O. & Mirzabekiantz, G. (2002). *L'agresseur et la victime du bullying au sein des écoles de la Communauté française de Belgique*. Mémoire de licence non publié, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique.
- Doise, W. & Mugny, G. (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif*. Paris : Armand Collin.
- Evensen, D.H. & Hmelo, C.E. (Eds.) (2000). *Problem-based learning: A research perspective on learning interactions*. Mahwah (NJ): LEA.
- Figueira-McDonough, J. (1986). School context, gender, and delinquency. *Journal of Youth and Adolescence*, 15, 79-98.
- Frenay, M. & Maroy, C. (Eds.), *L'école, 6 ans après le décret « missions » : Regards interdisciplinaires sur les politiques scolaires en Communauté française de Belgique* (pp. 301-316). UCL - Presses Universitaires de Louvain (2004).
- Funk, W. (2001). La violence à l'école en Allemagne : Un état des lieux. In E. Debarbieux & C. Blaya (Eds.), *La violence en milieu scolaire: Dix approches en Europe* (pp. 25-42). Paris : ESF.
- Galand, B. & Dupont, E. (2002). L'impact de la discrimination perçue et de l'intégration scolaire sur l'adoption de croyances favorables à l'usage de la violence physique. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 55, 64-72.
- Galand, B. & Grégoire, J. (2000). L'impact des pratiques scolaires d'évaluation sur les motivations et le concept de soi des élèves. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 29, 431-452.
- Galand, B. & Philippot (2003). *L'école telle qu'ils/elles la voient : Développement d'une mesure des perceptions du contexte scolaire par les élèves du secondaire*. Manuscrit en révision.
- Galand, B. & Philippot, P. (mars 2001). L'influence des pratiques pédagogiques et des relations entre élèves et enseignants sur les problèmes de comportement à l'école. *Communication orale à la 1ère*

- Conférence mondiale « Violences à l'école et politiques publiques », Paris, France.
- Galand, B. (2001). Nature et déterminants des phénomènes de violence en milieu scolaire. Thèse de doctorat non publiée, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique.
- Galand, B. (à paraître). Le rôle du contexte scolaire et de la démotivation dans l'absentéisme des élèves. *Revue des sciences de l'éducation* (n° spécial).
- Galand, B., Bourgeois, E., Philippot, P. & Lecocq, C. (mai 2003). Le rôle des pratiques d'enseignement dans la prévention et l'émergence des phénomènes de violence à l'école. Communication orale à la 2ème conférence mondiale sur la violence à l'école, Québec, Canada.
- Galand, B., Philippot, P., Dupont, E. & Macquet, D. (2000). Violence et démotivation dans les écoles secondaires : Quelles causes pour quelles solutions ? Actes du 1er Congrès des Chercheurs en Education. Ministère de la Communauté française, Bruxelles, Belgique.
- Galand, B., Philippot, P., Petit, S., Born, M. & Buidin, G. (à paraître). Regards croisés sur les phénomènes de violence en milieu scolaire : Elèves et équipes éducatives. *Revue des sciences de l'éducation*.
- Hawkins, J.D., Catalano, R.F. & Miller, J.Y. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood : Implications for substance abuse prevention. *Psychological Bulletin*, 112, 64-105.
- Hyman, I.A. & Perone, D. (1998). The other side of school violence : Educator policies and practices that may contribute to student misbehavior. *Journal of School Psychology*, 36, 7-27.
- Kaplan, A., Gheen, M. & Midgley, C. (2002). Classroom goal structure and student disruptive behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 191-211.
- Lecocq, C., Hermesse, C., Galand, B., Lembo, B., Philippot, P. & Born, M. (2003). Violence à l'école : Enquête de victimation dans l'enseignement secondaire de la Communauté française de Belgique (2003). Étude interuniversitaire commanditée par le Ministère de la Communauté française de Belgique. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Lehalle, H. (1985). *Psychologie des adolescents*. Paris: PUF.
- Midgley, C. (Ed.) (2002). *Goals, goal structures, and patterns of adaptative learning*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum.
- Mouvet, B., Munten, J. & Jardon, D. (2002). Comprendre et prévenir la violence. *Le Point sur la Recherche en Education*, 22, 45-72.
- Nicholls, J.G. & Thorkildsen, T.A. (Eds.) (1995). *Reasons for learning: Expanding the conversation on student-teacher collaboration*. New York: Teachers College Press.
- Noguera, P.A. (1995). Preventing and producing violence : A critical analysis of responses to school violence. *Harvard Educational Review*, 65, 189-212.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school : What we know and what we can do*. Oxford : Blackwell.
- Payet, J.-P. (1998). La ségrégation scolaire : une perspective sociologique sur la violence à l'école. *Revue Française de Pédagogie*, 123, 21-34.
- Price, J.H. & Everett, S.A. (1997). Teachers' perceptions of violence in the public schools: The MetLife survey. *American Journal of Health Behavior*, 21, 178-186.
- Roeser, R.W., Eccles, J.S. & Sameroff, A.J. (1998). Academic and emotional functioning in early adolescence: Longitudinal relations, patterns, and prediction by experience in middle school. *Development and Psychopathology*, 10, 321-352.

- Rutter, M. (1983). School effects on pupil progress : Research findings and policy implications. *Child Development*, 54, 1-29.
- Ryan, A.M. & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38, 437-460.
- Schuster, B. (1996). Rejection, exclusion, and harassment at work and in schools : An integration of results from research on mobbing, bullying, and peer rejection. *European Psychologist*, 1, 293-317.
- Smith, P.K., Madsen, K.C. & Moody, J.C. (1999). What causes the age decline in reports of being bullied at school? Towards a developmental analysis of risks of being bullied. *Educational Research*, 41, 267-285.
- Snyder, M. & Haugen, J.A. (1994). Why does behavioral confirmation occur ? A functional perspective on the role of the perceiver. *Journal of Experimental Social Psychology*, 30, 218-246.
- van Dick, R. & Wagner, U. (2001). Stress and strain in teaching: A structural equation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 243-259.
- Vasquez-Bronfman, A. & Martinez, I. (1996). *La socialisation à l'école: Approche ethnographique*. Paris: PUF.
- Vayer, P. & Roncin, C. (1987). *L'enfant et le groupe*. Paris: PUF.

## 2.4. Décrire, comprendre et agir face à l'indiscipline, Eirick Prairat

En quelques années, les interrogations sur le désordre et les perturbations scolaires ont mis en retrait les questions psychologiques et didactiques qui avaient jusque-là suscité l'essentiel des discours et des recherches en éducation. Question brûlante qui exige de ne pas assimiler l'indiscipline à de la violence. Nous pouvons définir l'indiscipline comme un rapport relâché, flottant, distendu aux normes, aux règles et aux rituels constitutifs de l'ordre scolaire. Dans la première partie de cet article, nous précisons les formes de l'indiscipline contemporaine puis, dans un second temps, nous avançons des éléments d'explication. Comment rendre compte et donner sens à cette turbulence scolaire ? Enfin, dans une troisième et dernière partie, nous faisons quelques propositions de travail à l'usage des enseignants.

### Les caractéristiques de l'indiscipline contemporaine

Des discours contradictoires

Il faut tout d'abord relever que les discours sur la discipline sont des discours éminemment contradictoires car l'idée même de discipline ne va plus de soi. D'un côté, on assiste à une demande de discipline, demande exprimée par les parents et qui se manifeste au niveau du secondaire par le souci de choisir l'établissement de son enfant. La qualité de la discipline est aujourd'hui un critère significatif dans le choix de l'école. La demande disciplinaire s'exprime aussi du côté des professionnels. Une des toutes premières enquêtes sur la prise de fonction, celle menée par Stéphane Antigny, montre clairement que la discipline est un problème majeur pour les jeunes enseignants<sup>1</sup>. Les enquêtes successives sur ce thème n'ont fait que confirmer cette inquiétude. Demande donc accrue de discipline d'un côté, et qui d'ailleurs va bien au-delà des jeunes enseignants, et d'un autre côté, à entendre un certain nombre de discours, on a le sentiment qu'il y a quelque chose d'incongru et d'inactuel à parler de discipline comme si ce terme n'appartenait pas à la modernité pédagogique. Toute méditation sur la discipline serait, à en croire certains, une méditation anachronique. L'oeuvre de Michel Foucault n'est pas étrangère à cet état de fait. Dans un livre magistral, *Surveiller et Punir* le philosophe met en lumière les procédures disciplinaires de la société du XIXe siècle et montre que la discipline n'est qu'une lente et méthodique entreprise de modelage et de dressage des corps, elle est pour reprendre une de ses formules «une technologie politique du corps et de la durée»<sup>2</sup>. Or il faut affirmer contre les doutes et les dénis modernes qu'il n'y a pas d'école sans discipline. La question est de savoir ce que l'on met derrière les mots. De quoi parle-t-on lorsqu'on parle aujourd'hui de discipline scolaire ? Il faut définir la discipline dans son actualité et dans sa visée et dire qu'elle est d'abord l'ensemble des dispositifs et des régulations qui sont communément établies en vue de garantir le déroulement normal des activités dans une classe et plus largement dans un établissement d'enseignement.

<sup>1</sup> ANTIGNY (S.) *Le nouvel enseignant face à la classe. Education et formation n°37, 1994. Cette enquête inaugurale a été à de multiples reprises confirmée.*

<sup>2</sup> FOUCAULT (M.) *Surveiller et punir. Naissance de la prison. Paris, Gallimard, 1975, pp.137-227.*

La discipline a une dimension instrumentale, elle autorise, elle permet. Et que vise-t-elle au-delà de ce présent fonctionnel ? Elle tend à faire entrer chaque élève dans une culture de la responsabilité, c'est-à-dire à lui faire sentir puis comprendre que ses actes entraînent des conséquences dont il se doit de répondre. Il faut se déprendre de l'idée négative selon laquelle être discipliné c'est être obéissant et servile pour épouser une acception d'inspiration kantienne, acception selon laquelle l'homme discipliné est celui qui est capable de se donner librement des règles de conduite conformément à des valeurs et à des objectifs. Saisir la discipline dans cette orientation positive est peut-être la seule manière d'échapper aux discours stériles sur le retour aux bonnes vieilles méthodes.

### Il n'y a plus d'exigible pré-défini

Les attitudes scolaires et les normes comportementales ne font plus l'objet d'un consensus. D'une manière générale, on peut dire que l'exigible en matière de discipline scolaire est devenu flou et mal défini. Peut-on aujourd'hui exiger le silence complet plus d'un quart d'heure dans une salle de classe, rien n'est moins sûr. Comme le remarque Antoine Prost, l'école est dans une situation sans précédent car «elle doit pour fonctionner, commencer par créer les conditions qui rendent possible ce fonctionnement même [...]. En deçà de toute pédagogie, bonne ou mauvaise, l'enjeu est la possibilité même d'une pédagogie, à la limite c'est une question de survie»<sup>3</sup>. Cette situation inédite fragilise l'espace scolaire et modifie considérablement la tâche et la manière dont l'enseignant pense son rapport au savoir, à l'élève et à la communauté éducative. Il faut prolonger ces conclusions en disant que non seulement il n'y a plus d'exigible pré-défini mais que celui-ci n'est jamais définitivement acquis. Dans bien des situations, il faut redéfinir les règles du jeu, renégocier les limites de l'acceptable et redire les exigences de travail. Il n'y a plus comme jadis cette sorte de moment inaugural au cours duquel les règles étaient établies une fois pour toutes. Certes, il fallait bien de temps à autre réaffirmer avec vigueur la transcendance de la règle mais, dans l'ensemble, les situations scolaires étaient plus stables et n'exigeaient pas, comme dans certaines classes de certains établissements, une perpétuelle renégociation du cadre de travail. Ainsi «domine le sentiment qu'aucune situation ne peut être durablement stabilisée, qu'aucune norme ne peut être définitivement reconnue, qu'aucune classe ni aucun élève ne peut être considéré comme étant gagné de manière durable, que les épreuves et les rapports de force sont sans cesse à rejouer, les situations de travail sans cesse à reconstruire. Là est manifestement la nouveauté...»<sup>4</sup>.

### La nature anomique des actes d'indiscipline

On peut prolonger la réflexion précédente par une remarque relative à l'évolution des phénomènes d'indiscipline et souligner que ceux-ci ont changé de nature. Jacques Testanière a très justement noté, il y a quelques années déjà, que nous n'avions plus à faire dans les enceintes scolaires à des chahuts

<sup>3</sup> PROST (A.) *Eloge des pédagogues*. Paris, Editions du Seuil, 1995, p.34.

<sup>4</sup> ROCHEX (J.-Y.) *Eloge des commencements* in «*Pourvu qu'on m'écoute...*». CRDP de Créteil 1995, p.181.

<sup>5</sup> TESTANIERE (J.) *Chahut traditionnel et chahut anomique dans l'enseignement du second degré*. *Revue Française de sociologie*, vol. VIII, 1967, pp.17-33.



traditionnels mais à des chahuts anomiques<sup>5</sup>. Que faut-il entendre par chahuts traditionnels ? Ce sont des transgressions, ritualisées, circonscrites dans le temps et dans l'espace, qui témoignent, de manière paradoxale, d'une adhésion aux règles qui fondent l'ordre scolaire. Les chahuts traditionnels ressemblent aux rites de la fête de carnaval, la transgression loin d'être ignorance ou mépris de la norme participe encore de son intériorisation. Le chahut traditionnel est une pratique sociale intégratrice qui participe de l'inculcation des normes et des valeurs dominantes alors que le chahut anomique, désordre diffus et peu ritualisé, témoigne d'une désacralisation des règles. Il n'y a plus de reconnaissance de la règle aux deux sens du terme reconnaître, c'est-à-dire que la loi n'est plus connue ou, si elle l'est, c'est sur un mode distant ; elle n'est plus appréhendée comme une instance régulatrice. Hervé Hamon et Patrick Rotman donnent dans un de leurs ouvrages un exemple particulièrement éclairant de chahut anomique. Nous ne pouvons pas le reprendre dans son intégralité car la description court sur plus de deux pages mais nous pouvons en donner un large aperçu à titre d'illustration. Précisons que nous sommes dans une classe de cinquième d'un collège de la région parisienne et qu'Arlette Iris est une jeune professeur de français.

«Les gosses sont incapables de s'écouter, décrochent. Arlette Iris est obligée de crier, de s'adresser aux élèves par petits secteurs, par foyers d'attention. Deux garçons, près de moi, discutent à haute voix. Quand Arlette Iris pose une question, les enfants lèvent brusquement le doigt - «M'dame, M'dame !», y compris ceux dont on pensait qu'ils ne suivent absolument pas. Il se produit, à ce moment, une bizarre émulation, moins pour donner la bonne réponse que pour prendre la parole. Les enfants se baladent pour échanger du matériel, en un va-et-vient continu. Interrogation écrite sur le vocabulaire du texte. Les élèves se courbent sur leur feuille. Un calme soudain, apaisant. Puis la sonnerie, la ruée vers le couloir».

«Onze heures. C'est la reprise. Violente bousculade à l'entrée. Un garçon, devant moi, imite le cri de la chouette dans le creux de ses mains. On corrige l'interrogation écrite. À ma gauche, un carré de filles réfractaires discutent et rient, tournant carrément le dos au tableau. L'attention chute : le cours n'est plus suivi que par le tiers ou le quart de l'effectif. Le bruit monte. Cette fois, c'est la pagaille»<sup>6</sup>.

Georges Lapassade préfère parler de chahut endémique, les mots changent mais la réalité décrite reste la même. «J'appelle chahut endémique une forme de désordre dont la caractéristique est d'empêcher de manière quasi-permanente la communication dans la classe. C'est un mal chronique et relativement indifférencié, il attaque et ronge en permanence les dispositifs institutionnels ainsi que les capacités de résistance et de travail des enseignants»<sup>7</sup>. Dans la suite de son développement, Lapassade retient quatre critères pour préciser la notion de chahut endémique, critères qui confirment les analyses de Testanière.

- Ce sont des perturbations polymorphes : bavardages, interpellations bruyantes, déplacements incessants, désintérêt manifeste pour ce qui est proposé.

<sup>6</sup> HAMON (H.), ROTMAN (P.) *Tant qu'il y aura des profs*. Paris, Editions du Seuil, 1984, pp.115-117.

<sup>7</sup> LAPASSADE (G.) *Guerre et paix dans la classe. La déviance scolaire*. Paris, A. Colin, 1993, p.23.

- Ils sont marqués par l'absence d'agressivité à l'encontre du professeur. Si le professeur souhaite remettre de l'ordre, cela peut déclencher des réactions brusques voire violentes de la part des élèves mais cette violence est seconde, elle est réactive.
- C'est un désordre quasi-permanent, d'où le qualificatif d'endémique.
- Enfin, c'est «un désordre sans cible». «Il est certain [...] que contrairement au chahut d'antan, le charivari actuel ne vise généralement pas un destinataire précis. Les élèves se défoulent contre une obligation, contre un lieu, contre un discours : le conflit balaie l'enseignant, le submerge, le dépasse»<sup>8</sup>.

L'indiscipline est donc plus de l'ordre d'un climat, d'une ambiance que le résultat de transgressions toujours clairement identifiables ; c'est un ensemble d'attitudes et de comportements qui tendent moins à renverser qu'à effriter ou à subvertir le cadre normatif par le jeu incessant des petits désordres.

### La forme et les effets

Au-delà de l'aspect extérieur, on peut regrouper à la suite de Maria-Térésia Estrela les actes d'indiscipline en trois grandes catégories<sup>9</sup>. Bien sûr, une telle typologie n'est possible que parce qu'elle oublie le donné immédiat pour se focaliser sur le registre des effets.

- Le premier type d'indiscipline se caractérise par le souci de se dégager de l'emprise scolaire. Se soustraire, se retirer, échapper au travail scolaire parce qu'il est jugé pénible, fastidieux, insignifiant, inintéressant ou tout simplement trop difficile. Au-delà des raisons affichées ou annoncées, il faut comprendre que l'indiscipline a une fonction d'évitement et de retrait.
- Le second type d'indiscipline se spécifie par une fonction d'obstruction. L'indiscipline vise à empêcher partiellement ou totalement le déroulement normal du cours. On pervertit les règles du jeu et les règles de la communication. Troubler le cours pour ensuite atteindre le professeur dans sa fonction, dans son rôle, dans son statut et parfois dans sa personne. Comme le notent Patrick Boumard et Jean-François Marchat, les chahuts sadiques n'ont cours que dans les grandes classes ; dans les petites classes de l'institution scolaire, ce n'est qu'exceptionnellement pour ne pas dire jamais, que l'enseignant est pris à partie en tant que personne<sup>10</sup>. Dans les petites classes, on chahute un membre de la communauté des adultes, le titulaire d'une fonction ou encore un représentant de l'institution.

<sup>8</sup> LAPASSADE (G.) *Op. cit.*, p.26.

<sup>9</sup> ESTRELA (M.-T.) *Autorité et discipline à l'école.* Paris, ESF, 1994.

<sup>10</sup> BOUMARD (P.), MARCHAT (J.-F.) *Chahuts. Ordre et désordre dans l'institution éducative.* Paris, A. Colin, 1993, p.24.

- Il existe enfin une dernière modalité qui est la contestation des règles du jeu et des modalités de travail. Il ne s'agit pas de contester pour contester mais de dénoncer un contrat implicite qui s'est instauré dans la classe sans le consentement des principaux intéressés. L'indiscipline a, ici, une fonction d'imposition, elle vise à renégocier de nouvelles règles du jeu.

Evitement ou retrait, obstruction ou empêchement, contestation ou renégociation, telles sont les trois visées à partir desquelles se distribuent les phénomènes d'indiscipline.

### Victime et coupable

Notre dernier constat veut insister sur le fait que l'indiscipline fait souffrir les enseignants. Nous ne nous plaçons pas pour soutenir une telle affirmation d'un point de vue extérieur et objectif qui consiste à inventorier les troubles physiques et psychiques qui affectent les enseignants chahutés mais dans une optique phénoménologique qui est celle d'une mise au jour d'une structure expérientielle. Les enseignants vivent les chahuts sur un mode ambivalent, ils se sentent à la fois victimes et coupables<sup>11</sup>. Victimes, car dans les actes d'indiscipline, les élèves moquent les convenances, oublient les habitudes et les règles, parodient les adultes et leurs manières d'être. L'indiscipline est alors perçue comme une atteinte à l'autorité professorale.

Elle est douloureusement vécue parce que vécue comme un danger identitaire. Victimes, donc, mais aussi coupables car les chahuts sont éprouvés de manière plus ou moins confuse comme la conséquence d'une faute personnelle, comme le signe d'une professionnalité hésitante et incapable de nouer un dialogue constructif avec des élèves. L'indiscipline culpabilise.

La première expérience que font les jeunes professeurs, en situation d'enseignement, est toujours l'expérience d'un écart, d'un décalage. Tout jeune enseignant fait l'expérience d'une distance entre ce qu'il a entendu en formation et ce qu'il découvre sur le terrain, distance entre des représentations plus ou moins rigides et une réalité pédagogique mouvante et incertaine. La grande découverte, si l'on peut dire, est que dans la classe les « choses » les plus élémentaires ne vont pas de soi<sup>12</sup>.

### Éléments d'explication

Au-delà des précisions qui viennent d'être données, peut-on identifier des éléments d'explication ? Comment, en somme, rendre compte et donner sens à cette turbulence scolaire ? Il n'y a pas de théorie générale, de principe explicatif unique, mais une multiplicité de facteurs qui peuvent interférer les uns sur les autres. L'ambition de cette seconde partie est de donner, ne serait-ce que brièvement, quelques éléments d'explication.

#### Les effets de la massification

Le premier élément à verser au dossier est celui de la massification, c'est-à-dire l'afflux important d'élèves

<sup>11</sup> BOUMARD (P), MARCHAT (J.-F.) *Op. cit.*, p.12.

<sup>12</sup> Sur ce point, on peut se reporter à notre texte « Réformes éducatives et formation des maîtres » publié dans le présent volume.

dans les établissements du secondaire. Les meilleurs analystes ont vite compris que cette question qui se donne d'emblée comme un problème quantitatif est aussi un problème d'ordre qualitatif. Les établissements du secondaire accueillent aujourd'hui des publics qui sont dépourvus des références et des règles élémentaires requises pour investir de manière positive leur métier d'élève.

Ce sont pour reprendre la terminologie de François Dubet «les nouveaux lycéens», ces élèves qui ignorent tout ou presque tout de la culture scolaire et qui parasitent, parfois bien involontairement, par leurs comportements mêmes, les activités studieuses<sup>13</sup>. L'argument de la massification est un élément d'explication que l'on peut mobiliser pour le collège ou le lycée, mais pas pour l'école primaire qui a toujours eu vocation à accueillir l'ensemble d'une classe d'âge. Cela signifie qu'il est difficile de parler de l'école en général, sans distinguer les différents niveaux de la scolarité. Une école maternelle n'est pas un lycée. L'école, comme catégorie générale, empêche parfois de penser les nuances et les différences. Les évolutions structurelles, la taille des établissements, l'âge des publics et les modes de fonctionnement pédagogiques sont quelques variables qui attestent que le primaire et le secondaire, pour reprendre les grandes distinctions institutionnelles, ne sont pas des réalités totalement superposables.

### La promesse oubliée

La seconde raison concerne également le secondaire et plus particulièrement le lycée. Il n'y a pas si longtemps, l'obtention du baccalauréat ouvrait la porte des études supérieures qui, elles-mêmes, permettaient presque à coup sûr un emploi moyen ou supérieur. Cette espérance socio-professionnelle rendait les contraintes scolaires supportables. Le rapport utilitaire aux études est en train de s'effriter. La promesse d'emploi que faisait l'école d'hier, promesse par procuration car c'est le marché du travail qui crée et propose les emplois, l'école actuelle ne peut plus la faire. Il y a «un affaiblissement de la valeur instrumentale de l'école» qui produit un décalage entre les contraintes - ce qui est exigé - et ce qu'il est raisonnable d'espérer en termes socio-professionnels<sup>14</sup>. L'enseignant chahuté y est au titre de représentant d'une institution qui déçoit. François Dubet propose une analyse très proche lorsqu'il évoque «la chute des motivations scolaires»<sup>15</sup>. On peut prolonger cette réflexion et dire qu'un adolescent qui fait l'expérience d'un monde sans limites, sans possibilité d'identification positive et sans espérance peut sombrer, à tout moment, dans le chaos insensé de la violence ou du désespoir. L'école peut introduire de la limite, parfois difficilement, car il y a des enfants qui découvrent tardivement (à l'école) que la vie sociale exige règles et interdits. L'école est aussi l'occasion de rencontrer de vrais adultes qui seuls autorisent le grandir. L'adulte, comme nous l'avons déjà souligné, est celui contre qui il est permis d'être au double sens du mot contre<sup>16</sup>. L'adolescent a besoin d'être contre l'adulte au sens de s'opposer, il se pose en s'opposant, et il a également besoin d'être contre au sens de s'adosser,

<sup>13</sup> DUBET (F.) *Les mutations du système scolaire et les violences à l'école. Cahiers de l'I.H.E.S.I.*, n° 15, 1994, p. 23.

<sup>14</sup> BALLION (R.) *Les difficultés des lycées vues à travers les transgressions. in Violences à l'école. Etat des savoirs. Sous la dir. de Charlot (B.) et Emin (J.-C.), Paris, Armand Colin, 1997, p. 43. Voir aussi L'ordre scolaire menacé : le cas des lycées. Cahiers de l'I.H.E.S.I.*, n° 15, p. 78.

<sup>15</sup> DUBET (F.) *Raison garder in Ecole en devenir, école en débat. Sous la dir. de Dupuis (P.-A.) et Prairat (E.), Paris, L'Harmattan, 2000, pp.87-106.*

<sup>16</sup> PRAIRAT (E.) *La sanction. Paris, L'harmattan, 1997, pp. 87-89.*

telle est la dynamique ambivalente du grandir. Aussi l'adulte, dans son acception éducative, est celui qui est capable de soutenir et de contenir, d'étayer et d'accepter le conflit. La faiblesse de l'école n'est pas sur ce point mais sur le fait qu'elle ne peut plus donner de garanties fortes dans le domaine socio-professionnel. Cette absence de garantie jette un doute sur l'efficacité de l'école et sur l'utilité des savoirs qu'elle dispense. Plus l'école s'adosse à un monde du travail en crise, plus celui-ci la délégitime en retour.

### Familles démissionnaires, familles démissionnées

On peut évoquer les effets de la crise socio-économique sur certaines familles. L'argument est connu, il n'en est pas moins fondé. Certaines familles se trouvent aujourd'hui confrontées à des difficultés telles qu'elles ne peuvent plus assurer le moindre suivi éducatif. Des études canadiennes montrent que de jeunes enfants arrivent à l'école avec des comportements d'indiscipline fortement structurés et une perception négative de toute forme d'autorité. Ces enfants ont appris très tôt à adopter des modèles oppositionnels comme réponses aux quelques exigences parentales<sup>17</sup>. Cette précocité n'est pas une exclusivité anglo-saxonne comme le remarque le Président du tribunal pour enfants de Bobigny. «Trop de petits délinquants de 10-12 ans, note Jean-Pierre Rosenczveig, avaient été repérés dès la crèche ou la maternelle puis complètement abandonnés à leur entrée à l'école»<sup>18</sup>. Dans certaines familles où s'additionnent difficultés matérielles, remise en cause personnelle et sentiment de dévalorisation, les parents n'ont bien souvent d'autres stratégies que celles de la séduction ou du laisser-faire. Ce sont moins des parents démissionnaires comme on se plaît à le dire que des parents socialement disqualifiés et humiliés qui génèrent cette «délinquance de socialisation»<sup>19</sup>.

### La violence symbolique du jugement scolaire

Il faut dire un mot, avec Angelina Peralva, sur le jugement scolaire, celui-ci a pris une importance démesurée. Jadis, il n'avait guère de signification en dehors de l'école même si la réussite scolaire avait des effets sur l'insertion professionnelle. Aujourd'hui, l'école fait l'objet d'une surenchère, il ne s'agit plus seulement de réussir mais de réussir mieux que les autres. Dans un tel contexte, le jugement scolaire ne porte plus sur l'activité scolaire immédiate, mais sur «l'ensemble d'une destinée»<sup>20</sup>. Dire à un élève qu'il a de mauvais résultats, c'est lui signifier, par une sorte d'effet de miroir, qu'il est un sombre «crétin» sans avenir. Verdict insupportable. L'indiscipline est alors une attitude de résistance contre une institution qui vous dévalorise, une manière de refuser l'incorporation d'une identité négative. On est tenté de lire cette conclusion comme une application particulière de la grille d'Henri Laborit. Henri Laborit explique qu'en situation d'agression un être vivant (homme ou animal) a le choix entre trois types de réponses : la soumission, la fuite et la lutte. On retrouve précisément ce triptyque chez les

<sup>17</sup> On peut se reporter aux nombreuses publications canadiennes et américaines sur le sujet.

<sup>18</sup> Les boulimies du juge Rosenczveig. *Le monde* du 22/01/1999, p.12.

<sup>19</sup> L'expression de « délinquance de socialisation » est de Jean-Pierre Rosenczveig. Sur cette question de la crise économique et de l'autorité parentale on peut se reporter à l'article paru dans le journal *Le Monde* du 29 juillet 1997 : *La précarité économique fragilise l'autorité parentale*.

<sup>20</sup> PERALVA (A.) *Des collégiens et de la violence in Violences à l'école. Etat des savoirs*, p. 105.

élèves en échec scolaire. Il y a les apathiques, totalement abattus et démobilisés par ce qui leur arrive, il y a les «décrocheurs» qui fuient l'institution et enfin les indisciplinés. L'élève en difficulté devient un élève difficile. L'indiscipline est une manière de survivre psychologiquement à la brutalité symbolique de la sentence scolaire.

### Télescopes axiologiques

On peut évoquer l'écart entre les valeurs prônées par la société et celles mises en avant par l'école. Il faut sans doute distinguer les valeurs de l'école, ou plus exactement de ses représentants, c'est-à-dire d'acteurs institutionnellement définis, des valeurs de ces mêmes représentants, mais saisis à titre privé, c'est-à-dire en tant que personnes détachées d'une fonction socio-professionnelle.

D'un côté, une société qui fait l'apologie de l'immédiateté, du zapping, de l'hédonisme généralisé et des approches utilitaristes où tout se mesure à l'aune d'un profit mesurable. De l'autre, une école qui en appelle au long terme, au plaisir différé, à l'abnégation et à une certaine gratuité de l'effort. Cette situation révèle un véritable télescope axiologique, un conflit de valeurs entre l'école et la société qui fait de l'école un lieu exigeant, trop exigeant pour certains. L'indiscipline est l'aboutissement d'un processus contradictoire, elle est l'expression d'une distance symbolique et culturelle trop forte entre deux univers<sup>21</sup>.

Autres élèves, autre expérience d'une tension, d'un écart. Les élèves issus des classes moyennes font aujourd'hui l'expérience d'un écart entre l'espace familial où les règles sont de plus en plus souvent discutées et négociées et l'espace scolaire où tout est contraint. On ne peut pas ne pas prendre acte des bouleversements relationnels qui ont affecté la sphère domestique ces trente dernières années. «L'autorité du père a cédé la place à ce que nous avons nommé... la démocratie familiale, écrit Michel Fize. Autrement dit, un pouvoir partagé par les membres de la famille a remplacé l'antique puissance paternelle. Il s'agit là, d'un bouleversement historique considérable, d'une «révolution» (silencieuse) des mœurs aussi importante que la révolution économique d'après guerre qui a fait passer la France d'une société de pénurie à une société de croissance»<sup>22</sup>. Les lieux de règles négociées rendent plus difficilement supportables les lieux de règles non négociées. Il ne s'agit pas de transposer le modèle de gestion familiale au sein de la classe mais de ne plus ignorer certaines évolutions extra-scolaires qui, à l'évidence, ont des effets au sein même de l'école.

### Enigmes symboliques et enjeux anthropologiques

Plusieurs enquêtes ont déjà souligné que les élèves s'ennuient à l'école, les activités proposées ne les passionnent pas<sup>23</sup>. Comment ne pas voir que l'ennui peut générer de l'indiscipline. Bon nombre

<sup>21</sup> Sur une approche de la violence et de l'indiscipline en termes d'exigences contradictoires, on peut se reporter à Fumat (Y.) *Contraintes, conflits, violences à l'école. Revue française de pédagogie*, n° 118, 1997, pp. 61-70.

<sup>22</sup> FIZE (M.) *La démocratie familiale*. Paris, Presses de la Renaissance, 1990. Voir également du même auteur *Le pouvoir au foyer, du patriarcat à la négociation. Sciences Humaines*, n° 9, 1991, pp.34-35.

<sup>23</sup> On peut sur ce point se reporter à la récente enquête du Centre de Recherche pour l'étude et les Conditions de vie (CREDOC) sur les collégiens et leurs enseignants, janvier 2004.

de dispositifs et de procédures pédagogiques élaborés ces trente dernières années sont encore sous-utilisées dans les établissements scolaires. Il ne s'agit pas en disant cela de plaider pour «une pédagogie d'Etat», pédagogie imposée d'en haut, à toutes et à tous ; cela n'aurait guère de sens. Quand bien même l'idée serait pertinente, son effectuation resterait très hypothétique. Il est question de compétences pédagogiques fondamentales pour l'exercice actuel du métier. Il nous semble que la maîtrise de l'évaluation formative et des modalités de la différenciation pédagogique sont deux compétences centrales car elles individualisent, impliquent et positivent.

Savoir proposer des entrées multiples, variées et hiérarchisées dans les contenus d'enseignement et savoir évaluer sans dévaluer sont deux règles d'or.

Michel Develay et Philippe Meirieu ont, quant à eux, récemment insisté sur l'affadissement des savoirs enseignés en mettant le doigt sur l'éliasion des grandes énigmes symboliques et anthropologiques qui ont, par ailleurs, présidé à la constitution même des champs de savoir<sup>24</sup>. L'indiscipline n'est pas totalement étrangère à la question didactico-pédagogique même si on ne saurait la résumer à ce seul enjeu.

### Entre normalisation et normativité

Certains élèves confondent normativité et normalisation, arbitraire culturel (ou symbolique) et arbitraire social<sup>25</sup>. Que faut-il entendre par arbitraire culturel ? Prenons l'exemple des mathématiques, cette discipline est structurée par un ensemble de normes qui la constituent précisément en tant que discipline, c'est une normativité fondatrice. Il n'y a pas de pensée mathématique sans la reconnaissance et l'acceptation de cette normativité interne. Il en est ainsi de tous les ensembles symboliques, ils obéissent à des règles et à des normes qui leur sont propres. Pour parler la langue française, il faut se soumettre aux contraintes syntaxiques et lexicales de la langue. Celui qui refuse de se soumettre à celles-ci est condamné aux borborygmes et à l'incompréhension. À l'inverse, c'est par une appropriation intelligente de ces contraintes que je passe de la phônè au logos. Accepter la normativité d'une discipline, c'est se soumettre à un pouvoir qui, une fois consenti, me donne du pouvoir et me libère. C'est parce que j'accepte les règles constitutives du savoir biologique que le monde du vivant me devient familier et me passionne. Or pour certains élèves se soumettre à la normativité d'une discipline d'enseignement revient à se soumettre à l'entreprise de normalisation du professeur, c'est-à-dire à son emprise personnelle.

La distinction normativité/normalisation souffre d'un brouillage du fait même que la classe est précisément ce lieu où les élèves s'instruisent en se socialisant. En classe, l'élève est confronté dans le même moment à une double altérité : celle de ses pairs et celle des savoirs. L'une médiatise l'autre, on pourrait parler d'altérité croisée puisque l'élève se confronte aux savoirs par le biais de ses pairs, tantôt tuteurs, tantôt rivaux, et se socialise par la médiation des énigmes symboliques qui lui sont proposées. Cela exige assurément que les élèves saisissent que les normes sociales toujours révisables

<sup>24</sup> Cette question est aussi abordée par G. COQ dans *Démocratie religion éducation*. Paris, Mame, 1993, pp.25-31.

<sup>25</sup> ROCHEX (J.-Y.) *Eloge des commencements* in « Pourvu qu'on m'écoute... ». CRDP de Créteil 1995, pp. 195-196.

<sup>26</sup> IMBERT (F.) *Médiations, institutions et loi dans la classe*. Paris, ESF, 1994, p.21.

et nécessaires à la vie sociale sont d'une autre nature que les normes symboliques structurant les champs de savoir. Être enseignant c'est assumer la part de violence symbolique consubstantielle à l'acte d'enseigner (il faudra toujours faire entrer les «nouveaux-venus» dans des disciplines qu'ils n'ont pas choisies, univers symboliques intrinsèquement normés) tout en essayant au plan socio-pédagogique de réduire les sur-contraintes liées au vivre-ensemble.

### La crise de la fonction symbolique

Enfin, donnons un dernier élément d'explication qu'il est difficile de ne pas mentionner car il dépasse l'école dans son ampleur mais l'interpelle quant à sa nature, c'est ce que l'on peut nommer la crise de la fonction symbolique dans les sociétés post-modernes. Symbole, rappelons-le, vient du grec *sumbolon*, qui est né de l'association de deux mots *sun* (ensemble et en même temps) et *ballein* (jeter, lancer). Le symbole, si l'on suit l'analyse de Francis Imbert, est le jet articulé et réglé d'un *bolos* (le projectile)<sup>26</sup>. Dès lors que les projectiles ne sont plus reliés, ils menacent, à tous moments, de devenir des bolides qui se percutent et s'entredétruisent. La violence guette lorsque les projectiles sont livrés à eux-mêmes et à leurs courses folles. L'émiettement des repères, l'affaiblissement du sens de l'interdit ou encore la perte des effets structurants de l'obligation ne sont que des déclinaisons de cette crise de la fonction symbolique qui est crise du lien, défaut d'articulation. Nous vivons aujourd'hui un effritement généralisé de tout ce qui nous relie et nous articule, ce déficit de «*sun*» fait peser sur nos sociétés un risque d'éclatement et de dispersion. L'accroissement de l'indépendance sociale des individus et son corollaire psychologique (l'affaiblissement de nos capacités subjectives d'auto-contrainte) est devenue une source permanente de conflits et d'exacerbation des tensions.

### Quelques réponses

Présenter quelques éléments d'explication permet de distinguer plusieurs niveaux de réponse : un niveau national avec le déblocage de crédits afférents aux décisions prises et un niveau local qui est celui de l'établissement et de la classe. C'est à ce dernier niveau - celui de la classe précisément - que nous nous situons dans cette dernière partie car, qu'on le veuille ou non, celle-ci est le lieu privilégié où prennent forme et la condition enseignante et l'expérience scolaire de l'élève.<sup>27</sup>

### Elaborer un contrat de vie clair

L'expression «*contrat de vie et de travail*» peut choquer voire irriter, parlons alors plus simplement de règles de classe. Peu importe les mots, l'important n'est pas là, il est de comprendre que tout collectif d'individus appelé à cohabiter longtemps dans un même lieu est dans l'attente d'une structure qui vienne réguler ses tâches, ses activités de communication et ses normes comportementales. Travailler et réfléchir sur les lois de la classe n'est donc pas du temps de perdu mais une nécessité fonctionnelle. Comment s'y prendre pour élaborer ces règles ? On peut procéder de plusieurs manières car il n'y a

<sup>27</sup> Nous nous en tenons ici à quelques propositions. Pour avoir un ensemble de suggestions plus large, on peut se reporter à notre ouvrage *Questions de discipline à l'école*. Erès, 2004.



pas en ce domaine une et une seule méthode. On peut, par exemple, travailler à l'élaboration de règles à partir des quatre grands types d'activités qui tissent la vie hebdomadaire de la classe : les activités dirigées par l'enseignant (travail collectif), les activités individuelles, les travaux de groupe et les temps libres. Une seconde manière de faire est de légiférer à partir des différents domaines constitutifs de l'apprendre-ensemble (gestion de la parole, gestion du matériel, déplacements autorisés...). On peut encore, et ce serait une troisième voie, produire des règles en ayant présent à l'esprit que la forme scolaire idéale s'appuie sur un carré axiologique ou pour le dire plus simplement sur quatre valeurs cardinales : le respect de soi, le respect de l'Autre, le respect du milieu (en tant qu'environnement) et le respect du travail (en tant qu'activité). Le mouvement Freinet propose de partir de l'idée que chaque élève a des droits, telle est la donnée de base. Ensuite, il faut distinguer deux types de droits : les droits que l'on peut librement exercer (exemple : le droit à la parole) et qui impliquent des obligations (lever la main, écouter celui qui parle...) et les droits soumis à condition (qui exige que l'on demande l'autorisation ou d'avoir certaines compétences particulières). Ce sont les droits qui requièrent (et donc fondent) la responsabilité et la compétence.

Deux remarques pour terminer ce premier point. Un règlement de classe n'est pas une liste de « tu dois » ou de « il faut » ; toute socialisation s'inscrit dans un espace bipolaire, d'un côté le pôle des contraintes et des interdits et de l'autre le pôle des autorisations et des droits. C'est cette tension qui permet, au plan pratique, l'émergence d'une liberté d'action effective et, au plan symbolique, le dépassement de l'oscillation paralysante entre fantasme d'omnipotence et angoisse d'impuissance. Enfin, il faut comprendre cette question de l'élaboration des lois non comme la présentation d'un cadre tout fait mais comme un chantier travaillé et retravaillé tout au long de l'année.

### Instaurer un temps d'institutionnalisation

Avoir des règles est une chose, avoir le temps de les préciser et de les discuter en est une autre. La classe n'est pas seulement un groupe de travail, elle est aussi un groupe de base, c'est la leçon d'Elliot-Jack, de Wilhelm Bion ou encore de Didier Anzieu. Se vivre comme un groupe institué c'est bien, se vivre dans la double dimension de groupe institué et instituant c'est mieux. Si la dimension instituante est refusée à un groupe, il peut y avoir brouillage, agitation, chahut... Le maître ne travaille pas dans une classe mais avec une classe. Sur ce point, la tradition institutionnaliste peut nous servir, si ce n'est de modèle, tout au moins de référence<sup>28</sup>. La réunion du conseil, dans la perspective institutionnaliste, n'est pas une causerie mondaine ou un blabla de fin de journée mais une véritable institution, c'est-à-dire un moment où se nouent production de liens sociaux et émergence de sujets.

Assignation de statuts (secrétaire, président...), prises de parole ritualisées, maîtres-mots qui scandent le déroulement, délimitation dans le temps, ordre du jour préparé à l'avance, manière solennelle de consigner les engagements et les décisions... Le conseil est l'instance par laquelle une classe s'explicité à elle-même ses problèmes et se donne des procédures et des règles. Il ne s'agit pas seulement de donner la parole aux élèves mais de donner du pouvoir à la parole des élèves. Si dans cet espace-

<sup>28</sup> Sur l'instance du conseil, les ouvrages de la pédagogie institutionnelle sont des ouvrages de référence. Nous recommandons particulièrement l'ouvrage de OURY (F.) et VASQUEZ (A.) *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Paris, Maspéro, 1991.

temps on ne peut y instituer de la loi ou de la règle parce que les règles et les lois sont déjà là, qu'on prenne alors le temps de les interroger et de les questionner. Un loi n'est pas un arbitraire, on peut en rendre raison. La classe doit ouvrir un espace où il existe une immunité de parole, c'est-à-dire un lieu où on peut prendre la parole sans prendre de risque.

### Introduire de la ritualité

Les rituels n'appartiennent pas aux seules sociétés primitives. Il y a des rituels dans toutes sociétés car le vivre-ensemble exige non seulement de la régulation ( de la règle) mais aussi de la ritualisation (des rituels). Il faut dénoncer l'illusion pan-juridique, c'est-à-dire l'illusion selon laquelle le vivre-ensemble requiert uniquement de la loi, de la normativité juridique. La plupart de nos relations de proximité ne sont pas soumises à l'emprise de droit mais structurées par des rituels. Aussi faut-il distinguer la socialisation qui est le processus d'intégration par la médiation de la loi et la sociabilité qui est la capacité à entrer et à entretenir des relations. Les rituels concernent cette dernière car ils produisent du lien et ponctuent les interactions sociales. On peut aussi montrer qu'ils ont une fonction de protection en permettant d'anticiper les comportements d'autrui.

L'école a sans doute à inventer de nouvelles formes rituelles, de nouveaux modes de régulation infra-juridique. On pense immédiatement au « quoi de neuf ? » de la pédagogie institutionnelle, parole cadrée où chacun peut s'exprimer sur un événement ou une situation vécus dans le quartier, la cité ou la famille. Rituels d'accueil, rituels de politesse, d'activités... L'institution de nouveaux rituels au sein des établissements scolaires exige comme préalable de mettre en évidence ce que Basil Bernstein appelle des « points critiques de ritualisation », c'est-à-dire des espaces-temps où peuvent s'ancrer de manière privilégiée des rapports ritualisés<sup>29</sup>.

### Proposer des contrats

Ce que nous appelons contrat n'est pas une modalité qui doit se substituer aux règles de la classe ou à celles de l'établissement, le contrat est une procédure complémentaire. Lorsqu'un élève manifeste en classe ou hors de la classe un comportement inacceptable de manière répétitive, la pratique dite du contrat peut être pertinente. Il s'agit dans un premier temps de signifier clairement à l'élève que l'on n'accepte plus telle attitude ou tel comportement et qu'il doit maintenant s'engager dans la voie du changement. Le contrat est un document écrit et co-signé par l'élève et l'enseignant ; ce n'est pas une question de formalisme mais de solennité, et en la matière la solennité s'impose.

Sept éléments méritent impérativement de figurer sur un contrat : le nom de l'élève, celui de l'enseignant, le comportement inacceptable, ce vers quoi l'élève doit tendre, la sanction possible si le comportement ne s'améliore pas, la date d'expiration de la période probatoire et les signatures de l'élève et de l'enseignant. Le document peut également être visé par le directeur de l'établissement et les parents, dans tous les cas il est bon d'en transmettre une copie aux parents à titre d'information.

<sup>29</sup> BERNSTEIN (B.), ELVIN (H.-L.), PETERS (R.-S.) *Les rites dans l'éducation in Le comportement rituel chez l'homme et l'animal. Sous la dir. de Huxley (J.), Paris, Gallimard, p.280.*

« En y opposant sa signature, écrivent Black et Downs, l'élève n'indique pas nécessairement qu'il est d'accord avec ce que contient le contrat mais qu'il le comprend<sup>30</sup>. En ce sens on peut dire qu'il ne s'agit pas d'un contrat au sens juridique du terme puisque celui-ci présuppose la liberté de contracter et de se rétracter mais plus simplement la mise en place d'un sursis, d'une période de mise à l'essai. » Cette méthode, comme le remarque Judith Létourneau, met à contribution l'élève dans sa démarche de changement »<sup>31</sup>. On donne un temps à l'élève pour qu'il se ressaisisse et donne des gages de bonne volonté. Si au terme de la période de mise à l'épreuve le résultat n'est pas probant, il faut impérativement appliquer la sanction prévue, il en va de la crédibilité de l'adulte et des procédures que l'on arrête au sein de l'établissement. Notons encore même si cela peut paraître évident que le but à atteindre est la disparition de l'attitude ou du comportement inacceptable et qu'il peut être fixé d'un commun accord entre l'élève et l'enseignant. Au début, c'est l'enseignant qui gère le contrat mais on peut très bien imaginer que graduellement l'élève soit invité à donner son avis sur l'évolution de son attitude en fin de journée ou de semaine selon le type de contrat prévu.

### L'écriture comme travail de mise à distance

Disons-le d'emblée, l'idée n'est pas de se servir d'un acquis scolaire dans une perspective punitive. Cette idée de l'écriture comme remédiation a fait l'objet d'explications et de commentaires dans les ouvrages du québécois Charles Côté<sup>32</sup>. L'auteur propose en cas de manquement grave que l'élève coupable prenne le temps de remplir ce qu'il appelle une fiche de réflexion, moment pour faire retour sur ce qu'il a fait, sur les conséquences de son acte et sur ce qu'a pu ressentir la personne offensée ou agressée mais aussi moment pour évaluer les efforts qu'il est prêt à consentir pour s'améliorer. Nous savons l'importance de l'écriture dans le travail de mise à distance des affects et des émotions, condition essentielle de l'accès à la maîtrise de soi. Charles Côté préconise également des lettres de réintégration et d'excuse, lettres adressées à la classe, à un élève ou à l'enseignant pour signifier son intention de rester membre du groupe. Il ne s'agit pas de reprendre de manière mécanique et systématique ces outils et ces dispositifs mais, peut-être, d'en reprendre quelques-uns, de les modifier et de les intégrer dans un ensemble cohérent. Ils ont en tous cas le mérite de nous faire comprendre que le travail sur la discipline n'est pas un travail de dressage mais de responsabilisation.

### Savoir faire face

De même, les maîtres pourraient tirer profit des observations qui ont été faites sur la dynamique conflictuelle. On peut citer la typologie des formes de désobéissance de Kuczynski et de ses collaborateurs<sup>33</sup> ou encore la spirale du conflit ouvert telle que la décrit Colvin :

<sup>30</sup> COTE (C.) *La discipline en classe et à l'école*. Montréal, Guérin, 1992.

<sup>31</sup> BLACK (D.-D.), DOWNS (J.-C.) *Les élèves agressifs et perturbateurs*. Traduit par I. Tremblay et adapté par E. Royer. Lévis, Ecole et Comportement, 1995, p.66.

<sup>32</sup> LETOURNEAU (J.) *Prévenir les troubles du comportement à l'école primaire*. Lévis, Ecole et Comportement, 1995, p.29.

<sup>33</sup> KUCZYNSKI (L.), KOCHANSKA (G.), RADKE-YARROW (M.), GIRNIUS-BROWN (O.) *A developmental interpretation of young children's noncompliance*. *Developmental Psychology*, 23, 1987, pp.799-806. Les quatre formes de désobéissance relevées par ces auteurs sont : la désobéissance passive, le simple refus, la provocation directe et la négociation.

- l'élève est dans un état agité,
- l'enseignant fait une requête à l'élève,
- l'élève pose une question afin de résister au commandement,
- l'enseignant répète le commandement,
- l'élève offre une excuse, argumente, gémit, se plaint. ...,
- l'enseignant continue à inciter l'élève à obéir,
- l'élève fait une colère, insulte l'enseignant et sort de la classe <sup>34</sup>.

Pourquoi ne pas expérimenter ce genre de situation ? Apprendre à faire face ne s'improvise pas et combien d'expériences traumatiques de début de carrière pourraient être évitées. Le jeu de rôle qui contrairement au psychodrame porte sur des situations sociales et professionnelles, banales ou typiques, peut être ici un outil d'investigation et de préparation tout à fait pertinent. Il faut prendre acte des suggestions que font ces mêmes chercheurs pour désamorcer des situations tendues.

Colvin propose trois règles, règles simples mais pas sans intérêt.<sup>35</sup>

- Ne rien demander à l'élève hors de lui. Attendez que son humeur change ou passe avant d'amorcer une interaction impliquant un commandement ou une exigence. Quand un élève est agité, il est probable que le commandement de l'enseignant soit perçu comme une provocation, spécialement s'il est donné en présence de autres élèves. Dans certaines situations, on peut tenter de savoir quel est le problème de l'élève mais sans accompagner cette demande d'une injonction ou d'un commandement.
- Ne vous engagez pas dans une série de questions et de réponses amorcées par l'élève. Ne répondez pas aux questions et aux commentaires de l'élève à propos de la situation à respecter. Si l'élève vous pose une question, ignorez-la ou répétez simplement ce qu'il doit faire et indiquez que vous répondrez à sa question ensuite. Si l'élève refuse, laissez-le seul jusqu'à ce que l'agitation soit passée ou ait diminuée.
- N'essayez pas de forcer la main de l'élève. Si celui-ci choisit de ne pas obéir ou de ne pas coopérer, n'essayez pas de le contraindre par des tactiques telles que tourner autour de lui et attendre, utiliser une punition sociale (regard furieux, réprimandes verbales, intimidation) ou le menacer de sanctions futures. Ne touchez jamais un élève, ne le saisissez pas, ne le secouez jamais d'aucune manière dans n'importe quelle situation.. Si la situation mentionnée ci-dessus nécessite un retrait, une perte de privilèges ou de points, ou amène d'autres conséquences faisant partie du règlement de la classe et de votre programme de gestion de comportement, appliquez-les promptement avec un minimum de verbalisation. Si la situation ne nécessite pas de telles actions, alors quittez l'élève et cessez l'interaction.

<sup>34</sup> COLVIN (B.) *Procedures for preventing serious acting out behaviour in the classroom* cité par WALKER (H.-M.) et WALKER (J.-E.) *L'indiscipline en classe, une approche positive pour les enseignants. Traduit et adapté par E. Royer, Corporation école et comportement, Lévis, Canada, 1991, pp.25-28.*

<sup>35</sup> COLVIN (B.) *Procedures for preventing serious acting out behaviour in the classroom* cité par WALKER (H.-M.), WALKER (J.-E.) *Op. cit., p.26.*

Certains verront dans ces conseils une sorte de guide de survie ou une manière de s'accoutumer à un état de fait. Ce n'est pas dans cette perspective que nous nous plaçons mais dans celle d'une préparation à un travail d'éducation qui exige aujourd'hui, et sans aucun doute plus qu'hier, une grande qualité de présence et d'importantes ressources psychologiques.

### Désigner des délégués de classe

Les délégués de classe dont parlent John Dewey, Célestin Freinet ou encore Jean Oury ne poursuivent pas les mêmes objectifs que les officiers institués au XVII<sup>ème</sup> siècle dans les petites écoles religieuses. Dans une stratégie centrée sur l'enfant, l'attribution de tâches fonctionne comme une véritable éducation à la responsabilité, ce qui n'est nullement le cas dans les pratiques magistro-centriques où le maître entend avant tout s'assurer du contrôle de la classe. L'histoire ne bégaie pas totalement ; certes des éléments, des dispositions sont repris à deux ou trois siècles d'intervalle, mais pour être inscrits dans d'autres problématiques et d'autres modes de fonctionnement. « Ce que l'enseignant a en tête dans cette distribution de rôles, écrit André de Péretti, c'est la mise en responsabilité des élèves, et leur mise en solidarité »<sup>36</sup>. Cette suggestion d'instaurer des délégués prolonge la proposition précédente et s'inscrit dans une perspective de dévolution des responsabilités.

Si, dans l'ensemble et d'une manière générale, les élèves souhaitant être moins passifs alors qu'attendons-nous pour les impliquer dans l'organisation de la classe ?<sup>37</sup>

### Utiliser des procédures pédagogiques positives et impliquantes

Si la classe est ce lieu où l'on s'instruit en se socialisant, comme nous l'avons précisé, cela signifie que la discipline est déjà inscrite dans la manière dont on organise les apprentissages, elle n'est pas dans un strict rapport d'extériorité aux apprentissages. Elle n'est pas en position de superstructure, elle est la forme sociale des apprentissages. Les pédagogies nouvelles n'ont pas manqué d'insister sur ce point, nous trouverions d'ailleurs dans l'œuvre de Freinet, en de maints endroits, cette idée que le désordre scolaire naît d'une faille dans l'organisation du travail ou qu'il est le fruit d'activités qui ne répondent ni aux désirs ni aux possibilités des enfants. Les premiers conseils que l'on donne à un enseignant débutant sont d'éviter les activités insignifiantes, les tâches frustrantes et ennuyantes, les attentes imprécises, les périodes d'attente trop longues entre les différentes activités... Nous ne méprisons pas ces suggestions, elles ont leur mérite. Cela dit, au-delà de ces petites techniques, deux modalités pédagogiques présentent un intérêt particulier, il s'agit de la différenciation pédagogique

<sup>36</sup> DE PERETTI (A.) *Comment utiliser la diversification des rôles dans la classe comme facteur de motivation et de réussite. Cahiers Pédagogiques n°277, 1989, p31.*

<sup>37</sup> COMEAU (M.), GOUPIL (G.) et MICHAUD (P.) *Etude des perceptions du climat de classe chez les garçons et les filles. Revue des sciences de l'éducation, volume 14, n°3, 1988.*

et de l'évaluation formative<sup>38</sup>. Ce sont là deux compétences centrales dans l'exercice actuel du métier d'enseignant car elles individualisent, impliquent et positivent. Comment, en effet, ne pas voir que l'ennui scolaire produit de l'indiscipline et du chahut ? Proposer des entrées multiples, variées et hiérarchisées dans les savoirs mais aussi savoir évaluer sans dévaluer, voilà deux règles d'or pour enseigner aujourd'hui.

### Structurer et rythmer le travail

Il est pertinent d'annoncer les activités que l'on va mener dans la journée et, plus largement, de baliser le court et le moyen terme. Faire de la classe un univers prévisible et du travail scolaire une activité structurée. Cela signifie qu'il faut éviter les temps morts et les flottements, tout ce qui peut donner à penser que l'activité est peu préparée, improvisée.

Cette proposition n'est pas contraire à celle du travail différencié ci-dessus présentée, elle en est même le contre-point nécessaire. Varier les supports, moduler les entrées en matière ou encore changer les types d'exercice proposés supposent précisément un cadre, un emploi du temps.

Les recherches de Smith et Misra montrent précisément que la fixité du cadre de travail répond à un besoin de sécurité chez l'élève<sup>39</sup>.

Hill et Janet Walker soulignent également l'importance d'un « horaire prévisible » et d'une « routine bien établie »<sup>40</sup>. La différenciation pédagogique ne doit pas être comprise comme un mobilisme imprévisible mais un travail de variation et de diversification à l'intérieur d'un canevas horaire et organisationnel qui pose des régularités. Cela n'exclut pas non plus le principe de l'alternance, alternance de plages de travail intensifs et de moments moins soutenus.

Le travail scolaire est une activité structurée et rythmée.

<sup>38</sup> Les références bibliographiques sur la différenciation pédagogique et l'évaluation formative sont très nombreuses. Nous renvoyons ici le lecteur aux ouvrages classiques et facilement accessibles sur ces deux questions.

<sup>39</sup> SMITH (M.-A.), MIRA (A.) *A comprehensive management system for students in regular classrooms. The elementary school journal*, n°3, 1992.

<sup>40</sup> WALKER (H.-M.), WALKER (J.E.) *Op. Cit.*, 1991, p.48.

## 2.5. Veränderung der Schulkultur als Ansatz schulischer Gewaltprävention, Wolfgang Melzer

In der Einschätzung, dass Gewalt unter Kindern und Jugendlichen eine multiple Ursachenstruktur hat, sind sich alle Wissenschaftler und Verantwortlichen sehr schnell einig, auch darin, dass in vielen Bereichen, wie Familie, Schule, Justiz, Medien, Jugendkultur, politische Kultur usw., Ansatzpunkte für Prävention und Intervention bestehen. Wenn es aber um konkrete Verantwortlichkeiten und Verbesserungsmaßnahmen geht, verweist man meist auf die anderen, z.B. die Politik auf die Medien, die Schule auf das Elternhaus. In diesem Beitrag soll belegt werden, dass es kaum einen besseren Ort für Gewaltprävention als die Schule, die pflichtgemäß von fast allen Kindern besucht wird, gibt. Die Daten unserer empirischen Untersuchungen zeigen, dass ein „Zusammenspiel“ von Schulkultur und aggressivem Verhalten der Schüler besteht. Dementsprechend kann die Schulentwicklung in diesem Bereich als ein probates Mittel der Gewaltprävention betrachtet werden.

### Schulbezogene Gewaltforschung in Deutschland

Die Forschung zur Gewalt in der Schule lässt sich in Westdeutschland bis in die 60<sup>er</sup> Jahre zurück verfolgen, als sie einen ersten Schwerpunkt verzeichnete; Anfang der 90<sup>er</sup> Jahre erlebte sie eine gesamtdeutsche Hochkonjunktur. Von den wissenschaftlichen Arbeiten der 70<sup>er</sup> und 80<sup>er</sup> Jahre, die heute weitgehend in Vergessenheit geraten sind, besitzen einige auch im Hinblick auf derzeitigen Erkenntnisstand eine nachhaltige Bedeutung. Hierzu gehört die Analyse von Grauer und Zinnecker,<sup>1</sup> in der auf den engen Zusammenhang von Schulgewalt und Schülergewalt verwiesen wird. Beide Formen der Gewaltanwendung in der Schule könne man nicht voneinander trennen, Schülergewalt sei als integraler Bestandteil bzw. als Reaktion auf die Institutionalisierung von Schule anzusehen. Eine andere wegweisende Studie ist die von Brusten/Hurrelmann,<sup>2</sup> in der die Verbreitung abweichenden Verhaltens untersucht wurde. Übereinstimmend mit späteren Studien der 80<sup>er</sup> Jahre<sup>3</sup> zeigte sich, dass die Gewalt durch Schüler als ein eher randständiges Problem anzusehen ist, das durch alltägliche Probleme des Schülerverhaltens überlagert wird. Aber schon seiner Zeit erbrachten die Untersuchungen gesicherte Hinweise auf die unterschiedliche Relevanz der Thematik in den verschiedenen Schulformen.

Anfang der 90<sup>er</sup> Jahre stellt sich eine neue Phase der „Gewaltemergenz“<sup>4</sup> ein, steigt gleichzeitig die Sensibilität in der Registrierung von Gewalt in allen Bereichen der Gesellschaft (z.B. sexuelle Gewalt in der Familie, Mobbing am Arbeitsplatz). In Reaktion auf diese gesellschaftlichen Entwicklungen setzt ein Boom der empirischen Forschung auf diesem Gebiet ein, an dem die Sozial- und Erziehungswissenschaften beteiligt sind.

<sup>1</sup> Günther Grauer/Jürgen Zinnecker, *Schülergewalt. Über unterschlagene und dramatisierte Seiten des Schülerlebens*, in: Gerd-Bodo Reinert/Jürgen Zinnecker (Hrsg.), *Schüler im Schulbetrieb*, Reinbek 1978.

<sup>2</sup> Manfred Brusten/Klaus Hurrelmann, *Abweichendes Verhalten in der Schule*, München 1973.

<sup>3</sup> Z. B. Heinz Günter Holtappels, *Schulprobleme und abweichendes Verhalten aus der Schülerperspektive*, Bochum 1987.

<sup>4</sup> Wolfgang Melzer, *Gwaltemergenz. Erscheinungsformen und Ursachen von Gewalt in der Schule*, in: Siegfried Müller/Heinz Sünker/Thomas Olk/Karin Böllert, *Soziale Arbeit*, Neuwied 2000, S. 79 – 98.

Weniger als ein Jahrzehnt später können wissenschaftliche Fortschritte auf vielen Gebieten verzeichnet werden. In einer Bilanz der „Forschung über Gewalt an Schulen“<sup>5</sup> wird festgestellt, dass wir in der Zwischenzeit recht gut über Formen und Häufigkeiten von Gewalterscheinungen an bundesdeutschen Schulen und über Schulform-, Alters- und Geschlechtsunterschiede informiert sind und auch die Beziehungen zwischen „Täter sein“ – und „Opfer sein“ differenziert beschrieben werden können. Weniger Klarheit bestünde hinsichtlich der Frage der Zunahme der Gewalt, ihrer sozialökologischen Bedingungen und insbesondere des Einflusses der Schulkultur sowie der gesamtgesellschaftlichen Prozesse (z.B.) Jugendarbeitslosigkeit) als mögliche Verursachungsfaktoren. Mit dem partiellen Perspektivenwechsel von der institutionellen (70<sup>er</sup> und 80<sup>er</sup> Jahre) zur Schüलगewalt (90<sup>er</sup> Jahre) hat sich darüber hinaus die von Lehrern ausgehende Gewalt als ein weiteres Defizit aufgetan. Erste Ansätze in dieses methodisch schwer zu erschließende Dunkelfeld einzudringen, legen Krumm u. a. vor, die in einer rekonstruktiven Befragung von Studierenden über eigene Mobbing Erfahrungen in der Schulzeit auf ein besorgniserregend breitgefächertes Spektrum von Formen kränkenden Lehrerverhaltens (von der willkürlichen Notengebung bis zur rechthaberischen Stigmatisierung von Schülern) stießen.<sup>6</sup> Schließlich ergibt sich aus der kritischen Analyse der empirischen schul- und jugendbezogenen Gewaltforschung ein weiteres Forschungsdesiderat: Der Wechsel von der Analyse der Gewaltursachen hin zur Präventionsforschung sowie zur Entwicklung und Evaluation wirkungsvoller Präventionskonzepte. Eine erfolgreiche Bilanz hinsichtlich des Theorie-Praxis-Transfers können die anregenden Untersuchungen der Arbeitsgruppe des Skandinaviers Dan Olweus für sich in Anspruch nehmen, die zugleich als Präventionsforschung zu charakterisieren sind; einige seiner Arbeiten liegen auch in deutscher Übersetzung vor.<sup>7</sup>

Vor dem Hintergrund des u. a. von Krumm<sup>8</sup> und Holtappels<sup>9</sup> eingeklagten mangelnden Theoriebezugs empirischer Gewaltforschung der frühen und mittleren 90<sup>er</sup> Jahre hat es in jüngster Zeit zunehmende Bemühungen um die Entwicklung komplexer Theoriemodelle und Untersuchungsdesigns zur Ermittlung der Ursachen von Gewalt gegeben.<sup>10</sup>

<sup>5</sup> Heinz Günter Holtappels/Wilhelm Heitmeyer/Wolfgang Melzer/Klaus-Jürgen Tillmann (Hrsg.), *Forschung über Gewalt an Schulen*, Weinheim und München, 2. Aufl. 1999.

<sup>6</sup> Volker Krumm/Susanne Weiß, *Ungerechte Lehrer. Zu einem Defizit in der Forschung über Gewalt an Schulen*, in: *Psychosozial*, 23 (2000) 1 Nr. 79, S. 57-73.

<sup>7</sup> Dan Olweus, *Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können*, Bern 1995.

Dan Olweus, *Täter-Opfer-Probleme in der Schule. Erkenntnisstand und Interventionsprogramm*, in: Heinz Günter Holtappels/Wilhelm Heitmeyer/Wolfgang Melzer/Klaus-Jürgen Tillmann (Hrsg.), *Forschung über Gewalt an Schulen*, Weinheim und München, 2. Aufl. 1999, S. 281-297.

<sup>8</sup> Volker Krumm, *Methodenkritische Analyse schulischer Gewaltforschung*, in: Heinz Günter Holtappels/Wilhelm Heitmeyer/Wolfgang Melzer/Klaus-Jürgen Tillmann (Hrsg.), *Forschung über Gewalt an Schulen*, Weinheim und München, 2. Aufl. 1999, S. 63-79.

<sup>9</sup> Heinz Günter Holtappels, *Sozialwissenschaftliche Theorien und Konzepte schulischer Gewaltforschung*, in: Heinz Günter Holtappels/Wilhelm Heitmeyer/Wolfgang Melzer/Klaus-Jürgen Tillmann (Hrsg.), *Forschung über Gewalt an Schulen*, Weinheim und München, 2. Aufl. 1999, S. 27-43.

<sup>10</sup> Vgl. u. a. Heinz Günter Holtappels u. a. (Anm. 5) und Wilfried Schubarth, *Gewaltprävention in Schule und Jugendhilfe. Theoretische Grundlagen. Empirische Ergebnisse. Praxismodelle*, Neuwied 2000.



In einem eigenen, sozialökologisch orientierten Erklärungskonzept<sup>11</sup> folgen wir dabei einschlägigen Sozialisations- und Entwicklungstheorien, nach denen neben den bio-physischen und personalen Voraussetzungen (z.B.) Geschlecht, Alter, soziale Herkunft, Selbstkonzept) vor allem die primäre Sozialisation innerhalb des emotionalen Zentrums der Familie, die sekundäre Sozialisation mit dem Einfluss schulischer Prägungen, Erfahrungen und Interaktionen sowie die insbesondere in der Jugendphase relevante Peer-Sozialisation mit ihren vergleichsweise höheren Freiheitsgraden von grundlegender Bedeutung für die „Ökologie menschlicher Entwicklung“<sup>12</sup> sind. Dementsprechend sind im Hinblick auf die Erklärung des Gewaltverhaltens mögliche Ursachen im Bereich des familialen Erziehungsstils und des Familienklimas, der Lern-, Erziehungs- und Kommunikationskultur in den Schulen sowie der Verkehrsformen der Peers einschließlich des Medien- und Freizeitverhaltens der Jugendlichen zu erwarten. Im Zentrum des Theoriemodells steht der Begriff der „Gewaltemergenz“. Dieser Terminus stammt aus der Systemtheorie und bezeichnet die Komplexität von Gewalt in ihren verschiedenen Formen und umfasst die Wechselbeziehungen zwischen ihnen, die Situationen, in denen sie in Erscheinung tritt, die personalen, sozialisatorischen und sozialökologischen Bedingungsfaktoren sowie die äußeren Steuerungs- und intrapersonalen Selbstregulationsmechanismen. Die auf einer bestimmten Ebene, z.B. der Schulklasse, auftretende Gewalt stellt eine andere Qualität als die Summe der Aggressionsbereitschaft der Schüler dar, da immer auch Verhaltensregeln, Interventionen oder interne Kommunikationsprozesse Einfluss auf das Gewaltniveau haben.<sup>13</sup>

### **Zusammenfassung eigener Untersuchungsergebnisse**

Dieses Theoriemodell haben wir in acht Studien, die seit 1993 in Ost- und Westdeutschland durchgeführt worden sind, systematisch überprüft<sup>14</sup>. Aus der Vielzahl der empirischen Befunde und Erkenntnisse lassen sich die folgenden Hauptgesichtspunkte unterstreichen:

- Auch wenn Gewalt letztlich gesellschaftliche Ursachen hat, ist sie im Kern ein Kommunikations- und Interaktionsproblem, das schon mit der Definition des Gewaltbegriffes beginnt. Während Schüler eher dazu neigen, Gewalt enger zu definieren und auf physische Gewalt und Vandalismus einzugrenzen, tendieren Lehrer zu einem erweiterten Gewaltbegriff, der auch psychische Formen dissozialen Verhaltens einbezieht. Zu einer verengten Sichtweise und in Verbindung damit auch zu einer Verharmlosung von Gewalt, indem man sie als „normal und natürlich“ bezeichnet, neigen insbesondere männliche Schüler und Schüler aus sogenannten „unteren“ Schulformen (z.B. Hauptschulbildungsgang). Immer dann, wenn ein solcher Schüler eine Tat begeht, haben wir ein Kommunikationsproblem, weil der Täter sein Verhalten nicht als Tat begreift, wohl aber der Lehrer, der ihn sanktioniert.

<sup>11</sup> Forschungsgruppe Schulevaluation, *Gewalt als soziales Problem in Schulen. Die Dresdner Studie. Untersuchungsergebnisse und Präventionsstrategien*, Opladen 1998.

<sup>12</sup> Urie Bronfenbrenner, *Die Ökologie menschlicher Entwicklung*, Frankfurt/M. 1989.

<sup>13</sup> Vgl. ausführlich Wolfgang Melzer (Anm. 4), S. 85ff.

<sup>14</sup> Vgl. ausführlich Forschungsgruppe Schulevaluation (Anm. 10).

- In den ab 1996 durchgeführten Schüler- und Lehrerbefragungen bestätigen sich die Befunde früherer Schulleiterbefragungen: „Härtere“ Formen schulischer Gewalt (z.B. Anwendung von Waffen, Erpressung, schwere Prügelei) kommen sehr selten vor; die häufigsten Formen sind: psychische und verbale Aggressionen, Spaßkampf, alltägliche Aggressionen gegen Lehrer. Diese Struktur ist in Ost- und Westdeutschland gleich. Die Werte für aggressives Schülerverhalten fallen (im Gegensatz zum Rechtsextremismus) in Ostdeutschland aber etwas niedriger aus. Es gibt in der Studie von 1996 nur eine einzige Gewaltform, die in Sachsen stärker entwickelt ist als in Hessen: Die Aggression der Schüler gegen ihre eigenen Lehrer. Dieser Befund verweist auf Belastungen im Lehrer-Schüler-Verhältnis und besondere Probleme im Bereich der Lern- bzw. Schulkultur an ostdeutschen Schulen. Eine Wiederholungsbefragung in Sachsen (1996/1998) hat ergeben, dass die beobachtete Gewalt in diesem Zeitraum bei zwei Gewaltformen gestiegen ist: dem Mitführen von Waffen – auf dem beschriebenen niedrigen Niveau – sowie der Schüleraggression gegen ihre Lehrer. Dieser Befund lässt sich als weitere Zuspitzung der Problematik der Schulkultur in ostdeutschen Schulen interpretieren.
- Zwischen den verschiedenen Formen und Vorformen von Gewalt sowie den gewaltbezogenen Einstellungen und Rechtfertigungen gewaltförmigen Verhaltens besteht ein deutlicher empirischer Zusammenhang. Wer Unterricht stört oder Schule schwänzt – wir nennen diesen Faktor „Schuldevianz“ – verübt mit einer hohen Wahrscheinlichkeit auch psychische und verbale Aggressionen gegen Mitschüler. Wer diese „weicheren“ Gewaltformen praktiziert, neigt auch zu physischer Gewalt. Wer „abweichend“ orientiert ist und sich dementsprechend verhält, rechtfertigt dieses Handeln und neigt umso eher zur Gewaltbilligung, je gravierender die Taten sind. Insgesamt kann man von einem „Syndrom gewaltförmigen und gewaltaffinen Verhaltens“ sprechen.
- Es besteht ein differenziertes Gefüge von Tätern und Opfern. Die Mehrzahl der „Täter“ ist auch „Opfer“ und umgekehrt. Neben diesen beiden Gruppen, die sich dennoch empirisch abgrenzen lassen, haben wir eine große Gruppe der gelegentlichen Täter („Episodentäter“) sowie die der „Täter-Opfer“ herausgefunden. Diese zuletzt genannte Gruppe ist vor allem durch die besondere Härte der Taten und das niedrige Selbstkonzept der Akteure gekennzeichnet, während die „Täter“ durch die Anerkennung, die sie von bestimmten Mitschülern für ihre Taten erhalten, ihr Selbstvertrauen verbessert haben – dieser „Mechanismus“ ist ein wesentliches Motiv für die Tat. Die Mehrzahl der Schüler ist keiner Täter-Opfer-Gruppe zuzuordnen, ist also an Gewalt unbeteiligt. Dies gilt aber nur für den Durchschnitt und z.B. für die Situation an Hauptschulen nicht. Aus dem Vergleich zweier Schülerpopulationen von 1996 und 1998 wissen wir, dass schon im Zeitraum von nur zwei Jahren eine erhebliche Fluktuation zwischen den genannten Gruppen besteht und eine Tendenz zum „Aging-out“ festzustellen ist. Das gilt auch für die beiden Tätergruppen. Die höchste Konstanz besitzt die Gruppe der Unbeteiligten mit etwa 75%.<sup>15</sup>

<sup>15</sup> Vgl. u. a. Parviz Rostampour, *Schüler als Täter, Opfer und Unbeteiligte. Veränderung der Rollen im sozialen und biographischen Kontext*, in: *Psychosozial*, 23 (2000) 1 Nr. 79, S. 17-27.

Eine Stigmatisierung der Schüler, die in der Schule „etwas angestellt haben“, durch Lehrer, die sie als „Täter“ etikettieren, ist also pädagogisch fragwürdig, weil die Betroffenen damit um ihre gute Chance gebracht würden, ihr problematisches Rollenverhalten zu verändern.

- Zu den Ursachen schulischer Gewalt hat unsere Studie ergeben, dass neben der bereits angesprochenen Schulkultur und dem Lehrer-Schüler-Verhältnis das „Erziehungsmilieu“ als komplexer Einflussfaktor gelten kann. Dazu zählen die familialen Variablen (negatives Familienklima, restriktiver und aggressiver Erziehungsstil), die Peer-Variablen (Vorbild und Verstärkung durch Gleichaltrige, intolerantes Binnenklima von Gruppen) und das Medienverhalten.
- Was die Belastungen der Schulen durch Gewalt anbelangt, bestätigen sich einerseits die angesprochenen Unterschiede der Schulformen, andererseits gibt es aber innerhalb einer Schulform große Streuungen und Unterschiede, die sich sowohl auf die soziale Rekrutierung der Schülerschaft als auch auf die Schulkultur zurückführen lassen. Dass die Art und Weise, in der Lehrer ihre Beziehung zu ihren Schülern aufbauen und pflegen, Einfluss auf das Sozialverhalten der Kinder haben und gewaltmindernd wirken kann, lässt sich leicht vorstellen. Darüber hinaus konnten wir ermitteln, dass auch Faktoren der Gestaltung der schulischen Umwelt (z.B. Schulleben, Arbeitsgemeinschaften), die Partizipationsmöglichkeiten von Schülern in Schule und Unterricht, das Sozialgefüge der Klasse (z.B. Klassenkohäsion) und die Schülerbefindlichkeiten (Angst, Belastung, Schulfreude) mit der Gewaltbelastung einer bestimmten Schule oder Klasse zusammenhängen.

### **Gewalt in Schule hineingetragen oder von ihr mitverursacht?**

In empirischen Untersuchungen zur Schülergewalt lassen sich viele Zusammenhänge zwischen gewaltförmigen Verhaltensweisen von Schülern und Schulkulturvariablen finden. Deutlich schwieriger ist es, aus solchen Korrelationen einen Verursachungszusammenhang zu interpretieren. Es stellt sich häufig die Frage, ob Gewalt in die Schule hineingetragen wird und Lehrerverhalten, Klassenklima etc. negativ beeinflusst, oder ob die Schule durch ihre eigene Struktur und die in ihr ausgeübten Handlungen und Maßnahmen gewaltförmiges Verhalten bei Schülerinnen und Schülern mitverursacht und verstärkt. Zur Lösung dieses methodischen Problems haben wir sog. „Kausalanalysen“ durchgeführt, für die aber Daten von mindestens zwei Messzeitpunkten erforderlich sind. Anhand von Befragungen in den Jahren 1996 und 1998 konnte eine Gruppe von ca. 700 Schülern der Klassenstufen 6 bis 10 ermittelt werden, die an beiden Erhebungen teilgenommen hatte. Aus den Fragebögen dieser Gruppe wurden sog. „Cross-Lagged-Korrelationen“ zwischen selbstberichteten Gewalthandlungen (unterteilt in härtere und weichere Aggressionen sowie Schuldevianz) und verschiedenen schulischen Einflussfaktoren berechnet. Dieses „Cross-Lagged Panel Analyse“ genannte Verfahren, erlaubt Rückschlüsse auf die Richtung, mit der Faktoren zusammenhängen.

Tabelle 1: Simultane und längerfristige Zusammenhänge zwischen schul- und schülerbezogenen Variablen vs. härtere Aggressionen, weichere Aggressionen und Schuldevianz (Cross-Lagged-Korrelationen)

		Härtere Aggressionen		Weichere Aggressionen		Schuldevianz	
		1.Welle	2.Welle	1.Welle	2.Welle	1.Welle	2.Welle
Aggressives Lehrerhandeln	1.Welle	,30***	<b>,22***</b>	,34***	<b>,24***</b>	,31***	<b>,26***</b>
	2.Welle	<b>,19***</b>	,35***	<b>,21***</b>	,37***	<b>,21***</b>	,38***
Etikettierendes Lehrerhandeln	1.Welle	,38***	<b>,25***</b>	,46***	<b>,29***</b>	,40***	<b>,26***</b>
	2.Welle	<b>,28***</b>	,45***	<b>,31***</b>	,47***	<b>,31***</b>	,52***
Gerechtigkeit der Lehrer	1.Welle	-,22***	<b>-,11***</b>	-,25***	<b>-,13***</b>	-,30***	<b>-,15***</b>
	2.Welle	<b>-,15***</b>	-,20***	<b>-,15***</b>	-,22***	<b>-,14***</b>	-,27***
Didaktische Kompetenz	1.Welle	-,21***	<b>-,07***</b>	-,28***	<b>-,14***</b>	-,32***	<b>-,15***</b>
	2.Welle	<b>-,12***</b>	-,26***	<b>-,17***</b>	-,33***	<b>-,19***</b>	-,36***
Desintegration in der Klasse	1.Welle	,25***	<b>,10***</b>	,26***	<b>,11***</b>	,22***	<b>,07***</b>
	2.Welle	<b>,21***</b>	,31***	<b>,22***</b>	,34***	<b>,15***</b>	,26***
Konkurrenz in der Klasse	1.Welle	,11***	<b>,11***</b>	,16***	<b>,18***</b>	,13***	<b>,09***</b>
	2.Welle	<b>,14***</b>	,14***	<b>,16***</b>	,16***	<b>,12***</b>	,14***
Schulfreude	1.Welle	-,21***	-,14***	-,26***	-,21***	-,27***	-,21***
	2.Welle	-,09***	-,29***	-,11***	-,33***	-,09***	-,31***
Sinn des Lernens	1.Welle	-,24***	<b>-,09***</b>	-,31***	<b>-,16***</b>	-,34***	<b>-,19***</b>
	2.Welle	<b>-,13***</b>	-,25***	<b>-,16***</b>	-,31***	<b>-,17***</b>	-,34***

Die Tabelle weist für jeden Faktor und die beiden Untersuchungswellen vier Korrelationskoeffizienten aus. Die beiden Koeffizienten auf der Hauptdiagonalen (Normaldruck) zeigen die Korrelationen zwischen den jeweiligen Schul- und Schülermerkmal und den selbstberichteten Gewalthandlungen auf der Basis der jeweiligen Querschnittsanalyse (einmal zum ersten Erhebungszeitpunkt und einmal zum zweiten Erhebungszeitpunkt). Beispielsweise korrelieren aggressives Lehrerhandeln und härtere Aggression von Schülern mit einem Koeffizient von .30 in der ersten Erhebung und .35 in der zweiten Erhebung. Der Zusammenhang zwischen beiden Faktoren wird also zu beiden Zeitpunkten bestätigt, fällt aber in der Befragung 1998 etwas höher aus als 1996.

Zur Überprüfung der Kausalitäten ist die andere Diagonale mit ihren beiden Korrelationskoeffizienten wichtig (Fettdruck). Diese Koeffizienten sind keine simultanen, sondern zeitversetzte (eben cross-lagged)

Korrelationen zwischen den beiden Merkmalen, so dass sie für kausale Interpretationen verwendet werden können. Beispiel: Das aggressive Lehrerhandeln, wie es von Schülern zum Zeitpunkt 1996 eingeschätzt wurde, korreliert mit der von Schülern selbst berichteten Ausübung härterer Aggression zum Zeitpunkt 1998 mit einem Koeffizienten von .22. Die härteren Aggressionen durch Schüler 1996 korrelieren mit dem aggressiven Lehrerhandeln 1998 nicht ganz so hoch (.19), aber immer noch hoch signifikant. Diese Zahlen lassen sich so interpretieren, dass es einen gesicherten Zusammenhang zwischen aggressivem Lehrerverhalten und durch Schüler verübte Gewalt gibt, und man kann auch folgern, dass aggressives Lehrerverhalten keineswegs nur eine Reaktion auf Schülergewalt darstellt, sondern durchaus auch eine mitverursachende Rolle spielt.

Aus der Tabelle 1. lassen sich für fast alle Aspekte des Lehrerhandelns, der Klassensituation und der Schülerbefindlichkeit Kausalbeziehungen mit allen drei Gewalt- bzw. Devianzformen feststellen. Die Richtung der stärkeren Beeinflussung zeigt sich in der Tendenz gleichgewichtig. Es zeigt sich jedoch, dass weiche Aggressionsformen und deviantes Verhalten etwas stärker durch schulische Faktoren bedingt sind als die härteren Gewalttaten. Am interessantesten sind die Daten zur Schulfreude, die deutlicher als die meisten anderen Schulkulturvariablen gewaltmindernd wirkt.

Aus anderen Kausalanalysen wissen wir, dass die Schulfreude der Schüler zu besseren Leistungen (gemessen durch Noten) führt, so dass sich hiermit reformpädagogische Unterrichtskonzepte, die den Schüler als Akteur in den Mittelpunkt stellen, empirisch begründen lassen.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass Gewalt nicht einfach von außen in die Schule hinein schwappt und ihre Ursachen außerhalb der Schule liegen, sondern dass die Schule durch ihre innere Ausgestaltung auch mit zur Entstehung solcher Handlungsformen beiträgt. Aus diesem Befund lässt sich ableiten, dass durch die Entwicklung und Verbesserung verschiedener Aspekte der Schulkultur ein sinnvoller Beitrag zur Gewaltprävention geleistet werden kann.

### **Zusammenwirken von Fachleistungsstatus, Sozial- und Selbstkompetenz**

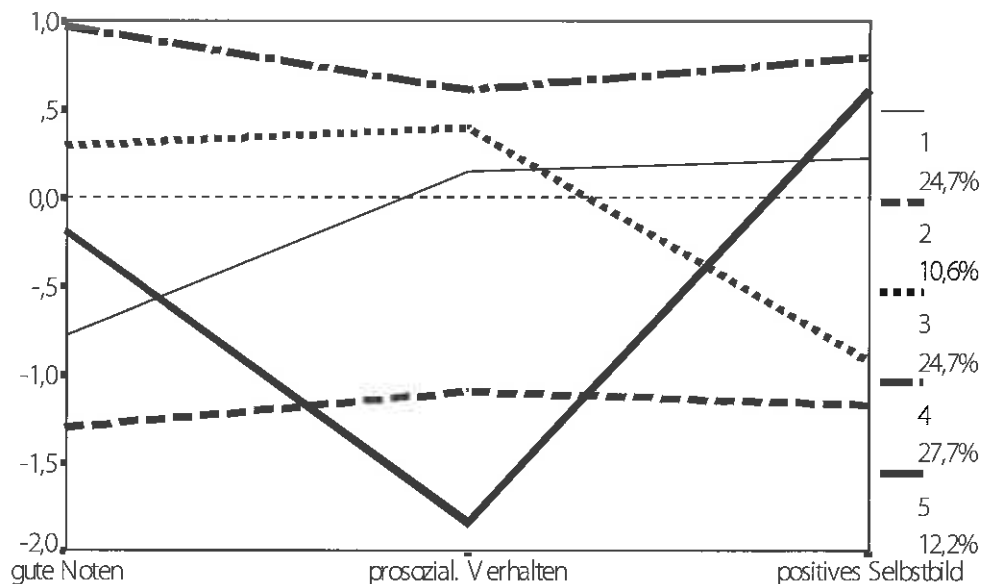
Wie das angeführte Beispiel des Zusammenhangs von Schulfreude, Gewalt und Noten zeigt, spricht vieles dafür, das Sozialverhalten der Schüler in der Schule nicht als eine isolierte Dimension zu betrachten, sondern den Zusammenhang verschiedener Kompetenzbereiche in ihrer wechselseitigen Beeinflussung zu berücksichtigen.<sup>16</sup> Wir haben den Zusammenhang der drei zentralen Dimensionen der Kompetenzentwicklung – also der Fachleistungs-, Sozial- und Selbstkompetenzen – anhand von drei großen Stichproben mit jeweils über 3000 Schülerinnen und Schülern bestätigen können, so in der Studie von 1996.<sup>17</sup> Der Leistungsstatus wurde durch Noten in den drei Hauptfächern gemessen. Als positive Sozialkompetenz wurde gewertet, wenn Schüler nicht in die diversen Formen dissozialen Verhaltens involviert waren (z.B. Schuldevianz, Delinquenz, „weichere“ und „härtere“ Gewaltformen). Außerdem wurden das Selbstvertrauen und die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen durch

<sup>16</sup> Vgl. u.a. Wolfgang Edelstein (Hrsg.), *Entwicklungskrisen kompetent meistern. Der Beitrag der Selbstwirksamkeitstheorie von Albert Bandura zum pädagogischen Handeln*, Heidelberg 1995

<sup>17</sup> Vgl. *Forschungsgruppe Schulevaluation (Anm. 10), Angaben zum Untersuchungsdesign* s. Kap. 1.4.

entsprechende Skalen erfasst. Mit Hilfe einer Clusteranalyse konnten verschiedene Gruppen mit unterschiedlichen Kompetenzkonfigurationen unter dem Gesichtspunkt von Erfolg und Misserfolg in der Schule herausgearbeitet werden (vgl. Abb. 1). Die drei untersuchten Dimensionen sind jeweils aus mehreren Einzel- bzw. Faktorvariablen zusammengesetzt und bilden gemeinsam den Oberfaktor „Bildungserfolg“.

Abbildung 1: Bildungserfolg verschiedener Schülergruppen (Clusteranalyse)



Bei einer 5-Cluster Lösung mit Faktorenwerten lassen sich die Gruppen wie folgt charakterisieren: *Gruppe 1* gehört etwa ein Viertel der Schülerschaft an und hat einen relativ niedrigen Leistungsstatus. Die ihr angehörenden Schüler können aber im Sozialverhalten und in Bezug auf das Selbstkonzept überdurchschnittlich positive Werte erzielen. *Gruppe 2* ist mit etwa 10% der Schüler die kleinste aller Gruppen; ihre Mitglieder haben schulischen Misserfolg auf der ganzen Linie. *Gruppe 3* gehört - wie Gruppe 1 - etwa ein Viertel der Schülerschaft an; ihre Mitglieder haben trotz guter Noten und eines ausgeprägten prosozialen Verhaltens nur ein gering entwickeltes Selbstvertrauen; Mädchen in Gymnasien sind in dieser Gruppe überrepräsentiert. *Gruppe 4* ist mit etwa 28% die größte aller Gruppen und versammelt Schüler, die auf der ganzen Linie erfolgreich sind - sie stellt also den Gegenpol zur Gruppe 2 dar. *Gruppe 5* ist die Gruppe mit den extremsten Ausschlägen in den einzelnen Erfolgsdimensionen; ihr gehören Schüler mit durchschnittlichen Noten, einem sehr negativen Sozialverhalten und einem gleichzeitig starken Selbstbewusstsein an - sie ist mit ca. 12% der Schüler die zweitkleinste Gruppe. Gleichzeitig ist eine Ausdifferenzierung dieser Typologie nach Schulformen, Bildungsgängen und Geschlecht feststellbar. So ist die problematische Gruppe 5 im Gymnasium mit 9,4%, im Hauptschulbildungsgang aber mit fast 26% vertreten; zu ihr gehören 4,3% der Mädchen gegenüber 21% der Jungen.

Die Ergebnisse zeigen, dass nur ein mehrdimensionales Modell den Bildungserfolg umfassend beschreiben kann. Aus der Struktur der fünf Gruppen lässt sich ableiten, dass Fachleistungsstatus, Sozial-

und Selbstkompetenzen in unterschiedlichen Ausprägungskombinationen auftreten können und eine dementsprechende spezifische Unterstützung der jeweiligen Schüler durch die Lehrer und die Institution Schule erforderlich erscheint. Ebenso wird deutlich, dass die primäre schulische Förderstrategie, die auf Kompensation fachlicher Defizite zielt, nur für ein gutes Viertel der Schüler ein probates Mittel darstellt. Auf der anderen Seite kommt eine Verbesserung der Lehrerprofessionalität, der Lern- und Schulkultur auch dem Sozialverhalten zugute.<sup>18</sup>

In bivariaten Analysen (Korrelationen) haben wir die Einflussfaktoren dieser mehrschichtigen Kompetenzkonfigurationen untersucht und festgestellt, dass die familialen, schulischen und sonstigen Kontextbedingungen im Prinzip als Bedingungsfaktoren für alle drei Dimensionen gelten und auf die dort ablaufenden Prozesse einwirken – allerdings mit unterschiedlichen Akzentuierungen: Negative Sozialisationserfahrungen in der Familie weisen einen relativ stärkeren Zusammenhang zum Selbstkonzept und z.T. zum Sozialverhalten auf. Letzteres wird ganz stark durch Medienverhalten und Peer-Erfahrungen geprägt. Das gilt auch abgeschwächt für die Fachleistungen, die durch schlechten Umgang und problematischen Medienkonsum beeinträchtigt werden können.

Überraschend für uns war, dass Aspekte der Lernkultur, der Unterrichtsgestaltung und der didaktischen Kompetenz der Lehrer primär mit dem Sozialverhalten der Schüler zusammenhängen, sekundär mit dem Selbstkonzept und erst tertiär mit den Fachleistungen, wobei es auf der Linie aller bekannten Befunde liegt, von wechselseitigen Beeinflussungen der drei Faktoren auszugehen. Aus anderen Analysen, die wir durchgeführt haben, wissen wir, dass Schulkulturvariablen, wie Lehrer-Schüler-Beziehung, Lehrerengagement, Lebensweltbezug des Lernens, partizipative Unterrichts- und Schulgestaltung – also alles Variablen, die einen im weitesten Sinne offenen und schülerorientierten Unterricht repräsentieren, ganz stark mit Schulfreude und Interesse am Unterricht korrelieren. Im Zusammenwirken von Leistungsstatus, Sozial- und Selbstkompetenzen hätten diese motivationalen Variablen also moderierenden Charakter, wobei die vermittelnden Prozesse für die fünf festgestellten Schülergruppen vermutlich unterschiedlich verlaufen. Die pädagogische Begründung für eine Verbesserung der Unterrichtsqualität mit dem Ziel einer umfassenden Kompetenzentwicklung im Allgemeinen und der Entwicklung der Sozialkompetenzen im Besonderen, liegt auf der Hand. Mit direkter Instruktion, gleichem Lerntempo und einheitlicher Leistungsanforderung wird ein Teil der Schüler ständig über-, ein anderer Teil unterfordert. Diejenigen, die nicht mehr mitkommen, verlieren das Interesse am Unterricht, die Lernfreude und damit auf Dauer die Motivation zum Weiterlernen und dann ihr Selbstvertrauen. Mangelndes Selbstwertgefühl wiederum führt bei bestimmten Schülern, denen die Anerkennung der Eltern und Lehrer vorenthalten bleibt, dazu, sich mit abweichenden Verhaltensweisen hervorzutun, um so die Anerkennung der Mitschüler zu gewinnen und dadurch ihre Selbstkonzeptdefizite abzubauen.

Solchen Schülern mangelt es an konstruktiven Handlungsalternativen; vielleicht würde es ihnen durch schülerorientierten Unterricht, Maßnahmen der Binnendifferenzierung oder Projektlernen wieder ge-

<sup>18</sup> Vgl. ausführlich Wolfgang Melzer/Sabine Al-Diban, *Vermittlung von Fachleistungs-, Sozial- und Selbstkompetenzen als zentrale Bildungsaufgabe von Schule*, in: Wolfgang Melzer/Uwe Sandfuchs (Hrsg.), *Was Schule leistet. Funktionen und Aufgaben von Schule*, Weinheim und München 2001.

lingen Anschluss zu finden, insbesondere wenn sie das Lerntempo selbst bestimmen, den Gegenstand selbst strukturieren und Aufgaben finden könnten, die ihren Interessen entsprechen - und vor allem wenn man für eine problemspezifische Förderung Sorge tragen würde.

Außer den unterrichtsbezogenen Variablen (z.B. Didaktische Kompetenz der Lehrer) und den Schülerbefindlichkeiten (z.B. Schulfreude, geringer Leistungsdruck, geringe Schulangst) besitzen auch die institutionsbezogenen Variablen der Schule einen Einfluss auf Gewalt: In dem Maße, wie die Qualität der Einzelschule positiv entwickelt ist, z.B. durch eine offene Kommunikationsstruktur zwischen allen Beteiligten Gruppen, eine gute Schulraumqualität, die es erlaubt, sich in der Schule wohl zu fühlen, durch interessante Lern- und Freizeitangebote über den Kernbereich des Unterrichts hinaus und Partizipationsmöglichkeiten für die Schüler, in dem Maße verzeichnet sie auch weniger Gewaltprobleme. Insofern kann Schulentwicklung als Entwicklung der gesamten Schulkultur, d. h. als Organisationsentwicklung, Personalentwicklung und Unterrichtsentwicklung, als ein probates Mittel der Gewaltprävention gelten. Unsere Forschungsgruppe hat dazu ein Konzept entwickelt und gemeinsam mit Schulen erprobt, das an anderer Stelle ausführlich beschrieben ist.<sup>19</sup>

Erübrigen sich damit Präventionsverfahren, wie Sozialtraining mit Schülern, Täter-Opfer-Ausgleich und Peer-Mediation, Curricula zum sozialen Lernen u. ä.?

Mit Sicherheit nicht! Denn durch unsere Studien konnte ebenso belegt werden, dass die schulkulturellen Variablen zwar sehr deutlich zu einer Reduktion des Täter-Niveaus in den Schulen und Klassen beitragen; dagegen beeinflussen Variablen, wie Verbesserung der Unterrichtsqualität und des Schulklimas aber den Opferstatus in keiner Weise.<sup>20</sup> Daraus resultiert für die Gewaltprävention in der Schule, dass eine Doppelstrategie verfolgt werden muss, die einerseits auf eine Optimierung von Schulkultur im umfassenden Sinn zielt, andererseits opferbezogene und auf schwierige Schüler gerichtete Maßnahmen, die auf Individual- oder Gruppenebene angesiedelt sind, einbeziehen muss. Auch erfordern die Leistungs- und Defizitprofile bei bestimmten Einzelschulen, deren Gewaltprobleme mit dem der Schule zur Verfügung stehenden Handlungspotenzial nicht zu bewältigen sind, Überlegungen hinsichtlich einer verbesserten Passung der Unterstützungsnetzwerke von Elternhaus, Schule und Jugendhilfe. Solche, die Schule und das schulische Umfeld einbeziehende Programme der Gewaltprävention werden nicht nur in den skandinavischen Ländern seit Jahren mit Erfolg praktiziert; sie schließen immer schulische, unterrichtsbezogene und außerschulische sowie schulpädagogische, psychologische und sozialpädagogische Maßnahmen ein. Das Gesamtkonzept muss auf die jeweils vorhandenen Bedingungen der betreffenden Einzelschule und ihres Umfeldes sowie die spezifische Schülerschaft zugeschnitten sein und in einer „konzertierten Aktion“ aller Beteiligten, im Sinne eines Netzwerkes kompetenter Personen und unterstützender Institutionen, in Angriff genommen werden – nur dann ist ihm Erfolg beschieden. Die Schule allein ist mit dieser Aufgabe überfordert.

<sup>19</sup> Vgl. Forschungsgruppe Schulevaluation (Anm.10), Kap.8.

<sup>20</sup> Vgl. Forschungsgruppe Schulevaluation (Anm.10), S. 213.



## **Folgerungen aus den empirischen Untersuchungen für die schulische Praxis**

Die immer wieder geführte Diskussion über die Frage importierter oder selbstproduzierter Gewalt in Schulen lässt sich vor dem Hintergrund umfassender empirischer Untersuchungen mit einem fundierten sowohl-als-auch beantworten. So sind außerschulische Einflüsse für das Auftreten von Gewalt in der Schule von großer Bedeutung. Insbesondere das Familien- und Erziehungsklima, die Einbindung in die Gleichaltrigengruppe und das Medienkonsumverhalten spielen eine erhebliche Rolle.<sup>21</sup> Doch lassen sich – wie wir gezeigt haben – auch innerschulische Einflüsse ausmachen, die gewaltförmiges Verhalten verstärken oder sogar hervorbringen. In der Perspektive schulischer Gewaltprävention müssen daher zunächst solche Dimensionen in den Mittelpunkt rücken, die auch durch die schulischen Akteure (mit-)gestaltet werden können. Holtappels und Tillmann nennen fünf Bereiche in denen die Schule sinnvoll Aktivitäten zur Gewaltprävention und -intervention durchführen kann.<sup>22</sup>

Da ist zunächst der Bereich der schulischen Lernkultur. Die Forschungen haben gezeigt, dass sich ein schülerorientierter Unterricht, ein erkennbarer Lebensweltbezug der Inhalte, ein förderndes Lehrerengagement und geringer Leistungsdruck positiv auf das Auftreten von Gewalt in der Schule auswirken. Die Erhöhung der Lernmotivation und der positiven Anerkennung auch für leistungsschwächere Schüler, sowie die Fokussierung auf praktisches Handeln und soziale Erfahrung können im Bereich der Unterrichts- und Projektarbeit einen bedeutsamen Beitrag zur Reduzierung des Risikos von Gewalt leisten. Ein zweiter wichtiger Faktor ist die Gestaltung des Sozialklimas. Dabei geht es zum einen um die Schüler-Schüler-Beziehungen, d.h. die Vermeidung sozialer Desintegrationserfahrungen und die Stärkung von Gruppenzusammenhalt und sozialen Bindungen. Zum anderen sollte das Lehrer-Schüler-Verhältnis von Wertschätzung und Akzeptanz geprägt sein, da restriktives und autoritär-disziplinierendes Verhalten ein gewaltförderndes Sozialklima begünstigt.

In diesem Zusammenhang kann auch ein dritter Punkt genannt werden, der für die Verschärfung und Verhärtung von Täterbiographien in der Schule von erheblicher Bedeutung ist. Prozesse sozialer Etikettierung und Stigmatisierung tragen häufig zu einer Eskalation von deviantem Verhalten bei. Wenn also einzelne Schüler frühzeitig als „Störenfriede“ und „Übeltäter“ etikettiert werden, führt dies, ergänzt durch falsche Kontrollreaktionen, zu deutlich höheren Gewaltquoten als bei vergleichbaren Schülern. Die Unterbrechung solcher Negativkarrieren ist eine Aufgabe für Lehrer, die ein hohes Maß an Fallverstehen, Diagnose- und Interventionskompetenz voraussetzt. Fort- und Weiterbildung in angemessenen Formen des Konfliktmanagements sind hierfür von zentraler Bedeutung. Ein vierter Aspekt betrifft die Etablierung von Regeln und das Setzen von Grenzen. Schüler haben eine klare Erwartung, dass Lehrer bei gewalthaltigen Situationen einschreiten. Dies ist, wie Untersuchungen

<sup>21</sup> Vgl. Klaus-Jürgen Tillmann/Birgit Holler-Nowitzki/Heinz Günter Holtappels/Ulrich Meier/Ulrike Popp, *Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven*, Weinheim und München 1999. *Forschungsgruppe Schulevaluation* (Anm. 10).

<sup>22</sup> Heinz Günter Holtappels/Klaus-Jürgen Tillmann, „Hausgemachte“ Gewalttrisiken – und was in der Schule dagegen getan werden kann. *Empirische Forschungsergebnisse, präventiv gewendet*, in: *Pädagogik*, 51 (1999) 1, S. 8 – 13.

belegen, durchaus nicht immer der Fall. Inkonsequentes und unklares Verhalten hat in solchen Momenten eine quasi legitimatorische Wirkung und erhöht das Risiko weiterer Gewalttaten erheblich. Es ist notwendig, dass innerhalb des Kollegiums eine klare Absprache besteht, in welchen Situationen interveniert wird. Zugleich sollte die Vorgehensweise bei einem solchen Einschreiten möglichst so gestaltet sein, dass der Konflikt nicht nur unterdrückt, sondern produktiv bearbeitet werden kann.<sup>23</sup> Bewährt hat sich auch die Festlegung von verbindlichen Verhaltensformen und -regeln, die für alle gleichermaßen gelten. Wichtig ist dabei, dass dieser Verhaltenskodex in einem gemeinsamen Arbeitsprozess entwickelt wird, damit er der Schülerschaft nicht als fremdes, von außen gesetztes System von Verboten erscheint, sondern die eigenen Wünsche und Vorstellungen repräsentiert. Regelsetzungen sind damit eine Aufgabe aller am schulischen Lernprozess Beteiligten, die nur kommunikativ erfolgen können.

Ein fünfter Bereich ist die Kooperation mit außerschulischen Partnern. Dies sind – wenn man sie nicht sogar als innerschulische Partner sehen will – in erster Linie die Eltern als Erziehungsberechtigte und Kompetenzträger, von denen Schule auch fachlich profitieren könnte. Allerdings stammen heutzutage viele Schüler aus stark problembelasteten Familien, so dass die für die familiäre Erziehung Verantwortlichen ihre Aufgabe z.T. nicht qualifiziert wahrnehmen (können). In Fällen mit schwierigen familialen und sozialen Hintergründen ist auch die Schule als kompensatorische Instanz überfordert und auf eine Zusammenarbeit mit Trägern der Jugendhilfe u.Ä. angewiesen, um die Lage und Perspektive der Betroffenen nachhaltig zu verbessern. Schule und Jugendhilfe müssen angesichts deutlicher Marginalisierung und Exklusion bestimmter Gruppen der Gesellschaft intensiver als bisher gemeinsame Arbeitsbündnisse entwickeln. Darüber hinaus wirkt sich eine breite Öffnung der Schule zu Vereinen, Unternehmen, sozialen Einrichtungen, dem Gemeinwesen allgemein sehr förderlich auf die Entwicklung einer guten und damit präventiven Schulkultur aus.

Zum Abschluss wollen wir anhand von zwei Fallbeispielen illustrieren, welche Möglichkeiten der Umgestaltung der Schulkultur vorstellbar sind. Im ersten Fall beginnt ein solcher Prozess mit einer intensiven Auseinandersetzung vieler Beteiligter über die Situation an der eigenen Schule. Im zweiten Beispiel steht zunächst die Zusammenarbeit mehrerer Schulen im Mittelpunkt.

Fallbeispiel 1: Gewaltprävention in Rahmen von Schulentwicklungsprozessen – Gründliche Analyse als Ausgangsbasis

Im Anschluss an eine von der Forschungsgruppe Schulevaluation durchgeführte Fragebogenerhebung an einer sächsischen Mittelschule (umfasst Haupt- und Realschulbildungsgänge) wurde nach einer

<sup>23</sup> Vgl. z.B. Jamie Walker, *Gewaltfreier Umgang mit Konflikten in der Grundschule*, Frankfurt/M. 1995.  
Jamie Walker, *Gewaltfreier Umgang mit Konflikten in der Sekundarstufe I*, Frankfurt/M. 1995.

ersten Rückmeldung der Ergebnisse von der Schulleitung und Teilen des Kollegiums eine engere Zusammenarbeit über einen längeren Zeitraum angeregt. Die Daten zeigten eine überdurchschnittliche Belastung der Schule durch verschiedene Formen gewaltförmigen Verhaltens von Schülern.

Es erfolgte eine ausführliche Auswertung der Fragebögen nach dem Modell des Schulqualitätsindex,<sup>24</sup> der die Bereiche Schulkultur, außerschulische Sozialisationskontexte Familie und Peers, Persönlichkeitsmerkmale sowie Gewaltwahrnehmung, Verhaltensformen und Einstellungen von Schülern zur Gewalt umfasst. Die Ergebnisse wurden so präsentiert, dass der Vergleich mit den Mittelwerten aller Schulen in Sachsen bzw. aller Mittelschulen möglich war. Daraus konnte ein Profil der eigenen Schule erstellt werden, aus dem deutlich wurde, in welchen Bereichen besondere Stärken und wo auffällige Schwächen bestanden. Diese Form der Rückmeldung der quantitativen Daten wurde durch den Einsatz soziometrischer Tests mit Schülern und Schülerbeurteilungen durch Lehrer ergänzt. Zusätzlich wurden Gruppen- und Einzelinterviews durchgeführt. Im Rahmen eines pädagogischen Tages wurden die Ergebnisse dem Kollegium präsentiert und erste Ansatzpunkte für weitere Arbeit an der Thematik diskutiert. Es kristallisierten sich drei Bereiche für die zukünftige Arbeit heraus: Die Verbesserung des Schulklimas, die Veränderung der Freizeitgestaltung und die Intensivierung der Elternarbeit sollten im Zentrum der folgenden Anstrengungen stehen. Als erstes Projekt wurde eine Informationsveranstaltung zum Konzept des Sozialtrainings in der Schule<sup>25</sup> realisiert und eine Durchführung des Programms in zunächst einer Klasse vereinbart. Unter Einbeziehung der „Sächsischen Akademie für Lehrerfortbildung“ fand eine „Zukunftswerkstatt“ mit Lehrer, Schülern und Eltern statt, auf der über gemeinsame Zielsetzungen, Kritikpunkte und Projektideen diskutiert werden konnte. In anschließenden Veranstaltungen wurden konkrete Maßnahmen vereinbart, Verantwortlichkeiten und Termine festgelegt. Mit der Beteiligung externer Moderatoren und der Verpflichtung zu regelmäßigen Rückmeldungen und Austausch der verschiedenen schulischen Aktivitäten sind hier wichtige Aspekte einer einzelschulbezogenen Schulentwicklung<sup>26</sup> realisiert worden.

Lehrer, Schüler und Eltern haben sich auf einen Prozess eingelassen, bei dem verschiedene Aktivitäten integriert werden, um dem gemeinsamen Ziel der Entwicklung einer „guten Schule“ ein Stück näher zu kommen.<sup>27</sup>

## Fallbeispiel 2: Mediationsprojekt Kamenz – Regionale Netzwerke

In der sächsischen Kleinstadt Kamenz läuft derzeit ein Projekt, an dem alle allgemeinbildenden Schulen der Stadt (außer den Grundschulen) beteiligt sind. In den drei Mittelschulen, zwei Gymnasien,

<sup>24</sup> Wolfgang Melzer/Dorit Stenke, *Schulentwicklung und Schulforschung in den ostdeutschen Bundesländern*, in: Hans-Günter Rolff/Karl-Oswald Bauer/Klaus Klemm/Hermann Pfeiffer (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung*, Band 9, Weinheim und München 1996.

<sup>25</sup> Franz Petermann/Gert Jugert/Anke Rehder/Uwe Tänzer /Dorothe Verbeek, *Sozialtraining in der Schule. Materialien für die psychosoziale Praxis*, Weinheim 1997.

<sup>26</sup> Vgl. u.a., Herbert Altrichter/Wilfried Schley/Michael Schratz (Hrsg.), *Handbuch zur Schulentwicklung*, Innsbruck 1998. Mechthild Beucke-Galm/Gerhard Fatzer/Rosemarie Rutrecht (Hrsg.), *Schulentwicklung als Organisationsentwicklung*, Köln 1999. Per Dalin, *Theorie und Praxis der Schulentwicklung*, Neuwied 1999. Gerhard Eickenbusch, *Praxishandbuch Schulentwicklung*, Berlin 1998. Hans-Günther Rolff/Claus G. Buhren/Detlev Lindau-Bank/Sabine Müller, *Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung (Schub)*, Weinheim/Basel 1998.

<sup>27</sup> Ausführlich in: *Forschungsgruppe Schulevaluation (Anm.10)*, Kap. 8.

der Förderschule und dem Berufschulzentrum soll Mediation als Element des Schulalltags entwickelt werden. Im Zentrum steht dabei die Ausbildung von Schülerstreitschlichtern an den jeweiligen Schulen, die dort in Konfliktsituationen vermittelnd eingreifen können. In den vergangenen Jahren ist diese Form der Konfliktbearbeitung, in der unbeteiligte Schüler als unterstützende Dritte in Streit- und Konfliktsituationen helfend eingreifen, bereits in vielen Schulen aller Bundesländer erprobt worden. Das Verfahren fördert die Kommunikation zwischen den Konfliktparteien und strebt eine konsensuale Lösung des Problems an.

Es kann dabei sowohl der konstruktiven Konfliktbearbeitung im Einzelfall dienen, als auch ein Element einer neuartigen Konfliktkultur im pädagogischen Konzept der Schule darstellen. Es existieren dazu eine ganze Reihe von Anleitungen und Projektbeschreibungen, sowie erste Erfahrungsberichte.<sup>28</sup> Das Neue an dem Kamenzer Projekt besteht in der flächendeckenden Umsetzung dieses Ansatzes in der ganzen Stadt.

Zunächst wurden aus jeder Schule mindestens zwei Lehrkräfte intensiv durch erfahrene Trainer weitergebildet. Anschließend begannen diese Lehrer mit der Ausbildung von Schülergruppen an ihren Schulen. Die Schülerstreitschlichter werden im Laufe des Jahres ihre Arbeit aufnehmen und in Konfliktfällen an ihren Schulen zur Verfügung stehen. Das ganze Projekt wird durch einen freien Träger begleitet, der begleitende und unterstützende Funktionen wahrnimmt, die Evaluation liegt in den Händen unserer Forschungsgruppe.

Neben der gemeinsamen Weiterbildung der Lehrkräfte, die von den Beteiligten als produktiv und bereichernd wahrgenommen wurde, konnte auch ein regelmäßiges Supervisionsangebot für diesen Kreis etabliert werden, bei dem Erfahrungsaustausch und weitere Professionalisierung im Mittelpunkt stehen. Zusätzlich sind regelmäßige Fortbildungsveranstaltungen geplant, bei denen einzelne Aspekte, die sich als wichtig und/oder schwierig herausstellen, intensiver behandelt werden können.

Diese Form eines schulischen Netzwerkes bietet eine Reihe von innovativen Ansätzen. Der Ideen- und Erfahrungsaustausch wird schul- und schulformübergreifend organisiert, woraus für alle Beteiligten neue Perspektiven entstehen können. Die gemeinsame und effektive Nutzung der personellen, materiellen und finanziellen Möglichkeiten bedeutet eine Optimierung für die Erschließung vorhandener Ressourcen. Durch den regionalen Schwerpunkt, verbessern sich die Möglichkeiten der Darstellung nach innen und außen. Die öffentliche Akzeptanz und Wertschätzung kann gesteigert werden und die Durchsetzungsfähigkeit solcher Ansätze in den einzelnen Schulen wird erhöht. Die Verbesserung der Kooperationsfähigkeiten und -möglichkeiten ist ein Ansatz, der zur Gestaltung einer neuen Schulkultur einen wichtigen Beitrag leisten kann.

<sup>28</sup> Vgl. u.a. Christiane Simsa/Wilfried Schubarth (Hrsg.), *Konfliktmanagement an Schulen. Möglichkeiten und Grenzen der Schulmediation*, Frankfurt/M. 2001. Kurt Faller/Wilfried Kerntke/Maria Wackmann, *Konflikte selber lösen. Trainingshandbuch für Mediation und Konfliktmanagement in Schule und Jugendarbeit*, 1996. Nina L.Dulabaum, *Mediation: Das ABC. Die Kunst in Konflikten erfolgreich zu vermitteln*, Weinheim 1998. Karin Jefferys/Ute Noack, *Streiten – Vermitteln – Lösen. Das Schüler-Streit-Schlichter-Programm*, Lichtenau 1995. Frank Winter/Svenja Taubner/Christoph Krause, *Jugendliche schlichten. Initiierung eines Konfliktschlichtungsangebots durch jugendliche Schülerinnen und Schüler an ihrer Schule. Konzeption und Erfahrungen*, Mönchengladbach 1997.

## **Fazit**

Der multiplen Ursachenstruktur und der Komplexität der Erscheinungsformen von Gewalt in der Schule entspricht der Netzwerkgedanke der Prävention. Es gibt eine kaum mehr überschaubare Anzahl von Ratgebern, Vorschlägen und Modellen der Gewaltprävention. Die wenigsten dieser Ansätze sind aber empirisch evaluiert, d. h. ihre pädagogischen Effekte werden in der Regel nur vermutet und sind wissenschaftlich nicht belegt. Bei der Auswahl eines Verfahrens kommt es darauf an, das für eine bestimmte Situation an einer einzelnen Schule bzw. in einer einzelnen Klasse bestmögliche, vielleicht schon zur Verfügung stehende Angebot zu nutzen, zu adaptieren und weiter zu entwickeln oder ein eigenes Konzept mit spezifischem Zuschnitt zu realisieren. Dabei ist es in jedem Fall erforderlich, mit anderen kompetenten Personen und Institutionen zusammen zu arbeiten. Zu einer erfolgreichen Gewaltprävention gehört auch eine permanente Reflexion der verabredeten Schritte und Maßnahmen sowie die Aufarbeitung der Erfahrungen partiellen Gelingens und Misslingens.

Auch wenn außerschulische Einflüsse einen bedeutsamen Anteil an der Entstehung von Schülergewalt haben, ist Schule dem keineswegs nur hilflos ausgeliefert. Mit Daten unserer empirischen Untersuchungen lässt sich belegen, dass schulische Gewaltprävention durch eine Verbesserung der Unterrichts- und Schulqualität erreicht werden kann. Gewaltprävention, Schulqualität und Schulentwicklung bilden einen engen Zusammenhang und den Schlüssel für zukünftige Handlungsmöglichkeiten in der schulischen Präventionsarbeit.

## 2.6. Schulbezogene Gewaltforschung in Luxemburg – ein Überblick, Georges Steffgen und Norbert Ewen

### **Einleitung - Begriffsklärung und theoretisches Rahmenmodell**

In den vergangenen Jahren hat das Thema Gewalt an Luxemburger Schulen zunehmend an öffentlicher wie auch wissenschaftlicher Bedeutung gewonnen. Nähert man sich dieser Thematik aus einer wissenschaftlichen Perspektive ist die Frage, was unter schulischer Gewalt zu verstehen ist, eine der Ersten die der Klärung bedürfen.

Zusammenfassend kann schulische Gewalt als zielgerichtete Schädigung angesehen werden, die sich physischer und/oder psychischer Ausdrucksformen bedient und gegen einen Selbst, gegen Personen (Schüler versus Schüler; Schüler versus Lehrpersonal; Lehrpersonal versus Schüler; Lehrpersonal versus Lehrpersonal) oder gegen Sachen (Vandalismus) gerichtet ist. Schulische Gewalt tritt sowohl in, als auch außerhalb der Schule (z.B. Schulweg) auf.

Bullying (bzw. Mobbing) lässt sich als spezifische Form personaler Gewalt kennzeichnen. Als Bullying wird das systematische und wiederholte Schikanieren von Schwächeren angesehen. Es tritt meist als Gruppenphänomen auf (vgl. Olweus, 1996).

Von schulischen Gewalthandlungen abzugrenzen sind unter anderem jugendliche Delinquenz und Kriminalität. Hierbei handelt es sich um Verhaltenskonzepte, die unter anderem auch aggressives, gewalttätiges Verhalten im schulischen Bereich beinhalten können (hinsichtlich einer ausführlicheren Begriffsklärung der schulischen Gewalt siehe Steffgen, 2004a).

Als zweite grundlegende Frage ist zu diskutieren, wie sich das Entstehen schulischer Gewalt theoretisch erklären lässt. Melzer, Mühl und Ackermann (1998) haben ein umfassendes, integratives und sozialökologisch orientiertes Modell vorgelegt. Dieses wird im Folgenden näher dargestellt, da sich einige der in Luxemburg durchgeführten Studien explizit auf dieses Modell stützen (hinsichtlich einer ausführlichen Darstellung gewaltbezogener Theorien siehe Steffgen, 2004a).

Die Forschungsgruppe um Melzer geht davon aus, dass die Gesamtheit der Lebens- und Erfahrungswelt als Erklärungshintergrund für das Gewaltauftreten zu berücksichtigen ist. Neben dem außerschulischen Sozialisationskontext (Familien-, Peer-, Medien- und Freizeiteinflüsse) sind es die Persönlichkeitsmerkmale und die Schulkultur, die das Gewaltauftreten bedingen. Als relevante Persönlichkeitsmerkmale werden das Selbstkonzept, Leistungsattribution, Angst, Geschlecht, Alter und „soziale Herkunft“ betrachtet. Hinsichtlich der Schulkultur erweisen sich a) die Lehrerprofessionalität (unter anderem Lehrerrolle, didaktische Kompetenz, Gerechtigkeit, Förderkompetenz, Lehrerengagement, Umgangsstil, Diskursorientierung, Schülerorientierung, pejoratives, aggressives oder etikettierendes Lehrerhandeln) und b) die sozial-räumliche Schulumwelt (unter anderem Sozialgefüge der Klasse, Klassenkohäsion, Konkurrenz, Desintegration, Schülerpartizipation im Unterricht, Schulökologie, Schulraumqualität) als zentrale Bestandteile. Das soziale Klima ist in diesem Modell integrativer Bestandteil der sozial-räumlichen Umwelt. Zudem werden zwei vermittelnde Steuerungsebenen, zum einen äußere

Regulations- (instrumentelle Ziele, Desintegration und Außenseiterstatus, Abwertungssituation, usw.) und zum anderen Selbstregulationsmechanismen (Aggressionsbereitschaft, Furcht vor Strafe, Einsicht in moralische Unzulässigkeit, usw.) angenommen.

Unter dem Aspekt der Gewaltemergenz ist berücksichtigt, dass das Gewaltverhalten nicht alleine auf die Eigenschaften der beteiligten Personen zurückführbar ist, sondern auch durch andere Gruppen- oder Organisationseigenschaften oder Strukturen erklärt werden kann (Melzer, 1998). Gewalt wird dabei als ein Indikator einer negativen Schulkultur gesehen.

Zusätzlich werden unterschiedliche Faktoren der Gewaltregulation (Interventionsbereitschaft der Lehrer und/oder Schüler sowie Gewaltbefürwortung, Aggressionsbereitschaft und diskursive Streitkompetenz) postuliert, die ebenfalls eine vermittelnde Steuerungsebene zwischen Schulkultur und Gewaltauftreten einnehmen.

Die Schülerbefindlichkeit (Schulangst, Leistungsdruck, Sinn des Lernens, Wohlfühlen in der Klasse, Schulfreude) ist dabei die subjektive Reaktion der Schüler auf das schulkulturelle Entwicklungsniveau und auf die (pädagogischen) Handlungskonzepte, die an der Schule vorherrschen. Schülerbefindlichkeit ist zum einen integraler Bestandteil der Schulkultur zum anderen aber teilweise als eigenständige Erklärungsdimension anzusehen.

Die Regulatoren der Gewalt und die Schülerbefindlichkeit erfüllen beide eine intermittierende Funktion. In Abbildung 1 ist das Modell von Melzer u. a. (1998) hinsichtlich der schulkulturbezogenen, innerschulischen Bedingungsfaktoren der schulischen Gewalt graphisch veranschaulicht.

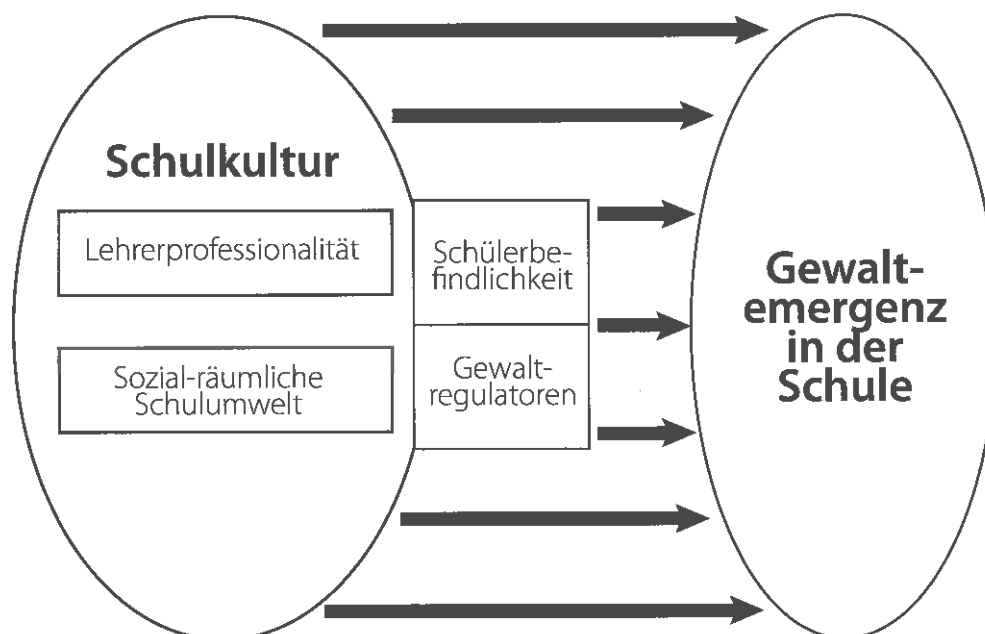


Abbildung 1: Modell von Melzer u. a. (1998) zum Einfluss der Schulkultur auf die Gewalt

Durch eine Reihe von Studien konnten erste Belege der Gültigkeit der angenommenen Zusammenhänge zwischen den im theoretischen Modell aufgeführten schulkulturellen Variablen und Gewalthandlungen vorgelegt werden (Meier, 1997; Melzer u. a., 1998; Melzer u. a., 2004; Tillmann u. a., 1999; vgl. auch Steffgen, 2004b).

Auf dem Hintergrund der vorgestellten Begriffsdefinition und dem aufgeführten theoretischen Modell zum schulischen Gewaltauftreten wird im Folgenden ein Überblick über den derzeitigen Forschungsstand zur schulbezogenen Gewalt in Luxemburg gegeben.

In einem ersten Schritt werden die relevanten wissenschaftlichen Arbeiten aufgelistet und die jeweilige inhaltliche Zielsetzung skizziert. Die anhand dieser Studien gewonnenen Erkenntnisse zu Ausmaß, Erscheinungsformen und Ursachen der Gewalt an Luxemburger Schulen werden in einem zweiten Schritt aufgezeigt. Die Klärung des Einflusses der Schule stellt dabei in Luxemburg einen Schwerpunkt innerhalb der aktuellen Forschungsausrichtung dar. Unter der Annahme, dass nicht nur außerschulische Bedingungsfaktoren sondern auch schulische Faktoren für das Auftreten schulischer und außerschulischer Gewalt eine Rolle spielen, wird untersucht welche spezifischen Schulfaktoren aussagekräftige Prädiktoren schulischer Gewalt sind.

In einem weiteren Schritt werden empirische Befunde zu den an Luxemburger Schulen durchgeführten Präventions- und Interventionsmaßnahmen schulischer Gewalt dargelegt. Abschließend werden dann in einem Ausblick die Ziele und Perspektiven der schulbezogenen Gewaltforschung in Luxemburg aufgezeigt.

### **Empirische Studien zur schulbezogenen Gewalt in Luxemburg**

Mittlerweile wurden an Luxemburger Schulen im Grundschul- und Sekundarbereich, bei Schülern, Lehrern und Schulleitern empirische Studien zur Gewalt durchgeführt. Im Folgenden werden diese Forschungsarbeiten aufgelistet und vorgestellt (siehe Tabelle 1). Als Kriterien, die zur Berücksichtigung einer Studie führten, war erforderlich, dass in der jeweiligen Forschungsarbeit:

- explizit schulbezogene Gewalt gemessen bzw. erfasst wird,
- die Befunde veröffentlicht sind und
- die empirisch-wissenschaftlichen Mindeststandards beachtet wurden.

Diplom- und Abschlussarbeiten (z.B. Mathay, 2001; Schuller & Speller, 2000) oder andere sog. ‚Graue Literatur‘ wurden ebenso wie kriminalstatistische Daten der luxemburgischen Polizei und Befunde soziodemographischer Umfragen (ILRES, Eurostat) nur aufgeführt, wenn sie den Kriterien entsprachen.



Tabelle 1: Empirische Forschungsarbeiten zur Gewalt an Luxemburger Schulen

Studie	Zielgruppe	n	Repräsentativität	Primäre Zielsetzung
Scherer (1996)	Sekundarschüler	984	nicht repräsentativ	Prävalenz
Steffgen (2000a)	Grundschullehrer	90	nicht repräsentativ	Prävalenz
Boever u. a. (2001)	Sekundarschüler	1.120	repräsentativ für beteiligte Schulen	Prävalenz und Prüfen eines Erklärungsmodells
Steffgen (2001)	Grundschullehrer	158	nicht repräsentativ	Prüfen eines Erklärungsmodells
Steffgen u. a. (2001)	Schulleitung	28	repräsentativ für Luxemburg	Prävalenz
Wagener & Petry (2002)	Sekundarschüler	7.397	repräsentativ für Luxemburg	Prävalenz
CRRC (2003)	Schüler, Lehrer, Personal Sekundarstufe	89	nicht repräsentativ	Prävalenz
Guillaume u. a. (2003)	Sekundarschüler	883	repräsentativ für die beteiligte Schule	Prävalenz und Prüfen eines Erklärungsmodells
Martin (2003)	Grundschüler	937	repräsentativ für Luxemburg	Prävalenz und Prüfen eines Erklärungsmodells
Petry & Henschen (2004)	Grundschüler	963	repräsentativ für Luxemburg	Prävalenz
Steffgen (2004c)	Sekundarschüler	828	nicht repräsentativ	Prävalenz
Steffgen (2004d)	Sekundarstufelehrer	399	repräsentativ für Luxemburg	Prävalenz und Prüfen eines Erklärungsmodells

Scherer (1996) hat als Erste eine interregionale Studie zum Thema schulischer Gewalt vorgelegt. 323 SchülerInnen aus Luxemburg, 346 aus Saarbrücken und 315 aus Metz von 18 unterschiedlichen Schulen waren an dieser Studie beteiligt. Unter Berücksichtigung einer Vielzahl unterschiedlicher Aspekte schulischer Gewalt – schulökologischen und familienbezogenen Faktoren – werden von ihr Unterschiede im Ausmaß der schulischen Gewalt zwischen den drei Städten aufgezeigt.

Steffgen (2000a) hat bei einer Stichprobe von 90 Grundschullehrern unter anderem deren Wahrnehmung des Ausmaßes physischer Gewalt und des Schikanierens von SchülerInnen untersucht. In einer weiteren Studie konnte Steffgen (2001) bei Grundschullehrern (n = 158) belegen, dass sich ein autoritärer Erziehungsstil der Lehrer in Verbindung mit einem nach außen gerichteten Ärgerausdruck aggressionsförderlich bei Schülern auswirkt.

Wagener und Petry (2002) haben eine repräsentative Studie zum Wohlbefinden Jugendlicher in Luxemburg durchgeführt, in deren Rahmen auch Daten zur Gewalt an Schulen erhoben wurden. Insgesamt 7.397 SchülerInnen der Sekundarstufe (26,5% der Gesamtpopulation) aus allen Gymnasien

Luxemburgs wurden in einem ersten Schritt in die Studie miteinbezogen. Acht Items wurden eingesetzt um die Häufigkeit unterschiedlicher Formen an schulischer Gewalt zu erfassen.

Die prävalenzbezogenen Befunde werden von ihnen sowohl geschlechts- als auch Schultypengetrennt dargelegt (siehe auch Beitrag von Petry in diesem Band).

Mittlerweile wurde diese schriftliche Befragung auch bei einer repräsentativen Stichprobe von GrundschülerInnen (n = 963) durchgeführt (Petry & Henschen, 2004). Die Daten werden wiederum geschlechtsgetrennt vorgelegt sowie ein Datenvergleich der schulischen Gewalt zwischen der Sekundarstufe und der Grundschule durchgeführt.

Die Ergebnisse einer weiteren repräsentativen Befragung von Grundschulern wurde von Martin (2003) veröffentlicht. Gewalthandlungen wurden aus einer Beobachter-, Täter- und Opferperspektive erfasst und hierzu jeweils Prävalenzdaten vorgelegt. Zudem wurden Aspekte des sozial-ökologischen Schulkontexts (Lehrerengagement und -unterstützung, Schulraumqualität, persönliche Lehrer-Schüler-Beziehung, Unterrichtsqualität), sowie der Schülerbefindlichkeit (Schullust, Schulangst) erhoben. Martin (2004) hat diese Studie ebenfalls herangezogen um das theoretische Modell von Melzer u. a. (1998) zu prüfen (siehe Abschnitt 4, sowie Beitrag von Martin in diesem Band).

Die Cellule de Recherche sur la Résolution de Conflits (CRRC; 2003) hat in einer primär qualitativ angelegten Studie per Interview Schüler, Lehrer als auch Schulpersonal (n = 89) hinsichtlich ihrer Wahrnehmung und ihrem Erleben der Gewalt befragt. Die erhaltenen Angaben wurden sowohl qualitativ als auch quantitativ ausgewertet (siehe auch Beitrag von Harpes in diesem Band).

Daneben wurden von der Arbeitsgruppe um Steffgen (Boever, Letsch, Mathay, Nilles, Schumacher, Speller & Steffgen, 2001; Guillaume, Majerus, Nickels & Steffgen, 2002; Steffgen, 2004c) mehrere schulspezifische Studien durchgeführt um das jeweilige Ausmaß der Gewalt sowie die Ausprägung des Schulklimas aus Sicht der SchülerInnen an den jeweiligen Schulen zu ermitteln. Von Steffgen (2003, 2004b) wurden die erhobenen Daten für weitere Analysen zum Einfluss der Schulkultur auf die Gewalt genutzt (siehe Abschnitt 4).

Steffgen (2004d) hat anhand einer repräsentativen Stichprobe von 399 Sekundarschullehrern das Auftreten der Gewalt aus Beobachter- und Opferperspektive erfasst und aufgeführt. Im Mittelpunkt dieser Studie steht die Prüfung von Zusammenhängen zwischen Burnout und Gewalterleben. Ebenso wurden von Steffgen, Russon, Kieffer und Worré (2001) Schulleiter hinsichtlich der Präventionsmaßnahmen zur Gewalt an ihren Schulen befragt. Die Befunde dieser Studie sind in Abschnitt 6 dieses Beitrages ausführlicher dargelegt.

Ergänzend zu diesen Einzelarbeiten wurden auch erste Überblicksbeiträge zur Situation in Luxemburg vorgelegt. Konnten die ersten Reviews zur Schulgewalt von Thill (1998), Colling u. a. (1998) sowie „Centre de Psychologie et d'Orientation Scolaires“ (CPOS; 2000), sich noch kaum auf empirische Befunde stützen, so haben Otten und Wirtgen (2001) in ihrem Bericht zur Jugendforschung in Luxemburg die

ersten empirischen Befunde zusammenfassend dargestellt und analysiert. Steffgen und Russon (2001) haben zeitgleich, im Rahmen des europäischen Projektes „Tackling violence in school“ ebenso den zu diesem Zeitpunkt aktuellen Forschungsstand in Luxemburg – zum Teil im Vergleich zu Befunden anderer Mitgliedsländer der Europäischen Union – dokumentiert.

Steffgen und Ewen (2004) haben in einem Sammelband neben unterschiedlichen theoretischen Bezügen auch einige der grundlegenden empirischen Studien Luxemburgs zusammengetragen. In diesem Kontext wurden von ihnen in einem Beitrag einige zentrale Schlussfolgerungen aus dem derzeitigen Erkenntnisstand abgeleitet (Ewen & Steffgen, 2004).

Die „Cellule de Recherche sur la Résolution de Conflits“ (2003) hat im Auftrag des „Ministère de la Culture, de l’Enseignement Supérieur et de la Recherche“ ein erstes Gutachten zur Gewalt an Luxemburger Schulen vorgelegt. Auf dem Hintergrund der Befunde einer qualitativ-quantitativen Studie sowie den Analysen von Experten zur schulischen Gewaltsituation in Luxemburg werden weitreichende Maßnahmen zur Gewaltprävention und -minderung im Kontext der Schule gefordert.

### **Ausmaß und Erscheinungsformen der Gewalt an Luxemburger Schulen**

Die im vorherigen Kapitel aufgeführten Einzelstudien sowie Überblicksbeiträge belegen, dass eine Reihe von empirischen Befunden zur Prävalenz der Gewalt an luxemburgischen Schulen vorliegen. Im Folgenden wird basierend auf diesen Beiträgen eine zusammenfassende Analyse zum Ausmaß unterschiedlicher Erscheinungsformen schulischer Gewalt in Luxemburg dargelegt. Zum Vergleich werden auch Befunde aus anderen (europäischen) Ländern herangezogen.

Zu berücksichtigen ist auch, dass die Fragen in den unterschiedlichen nationalen und internationalen Studien sowohl im Wortlaut als auch in den vorgegebenen Antwortkategorien stark variieren, demnach sind die Befunde der Einzelstudien insgesamt nur begrenzt miteinander vergleichbar (bezüglich methodenkritischer Überlegungen, vgl. Krumm, 1997).

Im Rahmen dieses Beitrages ist es nicht möglich die jeweiligen Befunde der Studien im Einzelnen und im Detail einander gegenüberzustellen, daher werden hier nur die Schlussfolgerungen aus den Vergleichen aufgeführt. Genannt werden jedoch die den Vergleichen zugrunde liegenden Forschungsarbeiten.

Hinsichtlich der physischen Gewalt sind insgesamt sowohl aus Sicht der Schüler (Boever u. a., 2001; Guillaume u. a., 2002; Martin, 2004; Wagener & Petry, 2002; Scherer, 1996) als auch der Lehrer (Steffgen, 2001; Steffgen, 2004) nicht sehr ausgeprägte ‚körperliche‘ Gewaltreaktionen in den Sekundarstufenschulen feststellbar. In der Grundschule scheinen die physischen Gewaltausmaße etwas höher zu liegen (Martin, 2003; Petry & Henschen, 2004).

Im Vergleich mit den europäischen Nachbarländern erweist sich das Ausmaß der physischen Gewalt in Luxemburger Schulen insgesamt als eher nicht so stark ausgeprägt (Craig & Harel, 2004; Pain, Barrier & Robin, 1997; Smith, 2003).

Hinsichtlich der psychischen Gewalt stellt sich die Situation anders dar. Hier belegen die Studien

insgesamt, dass verbale Angriffe für viele Schüler eine alltägliche Erfahrung darstellen. Bezogen auf diese Form der Gewalt scheint das Ausmaß in Luxemburg vergleichbar zu sein mit dem in den europäischen Nachbarländern (Debarbieux & Blaya, 2001a; Craig & Harel, 2004; Smith, 2003; Steffgen & Russon, 2003; Tillmann u. a., 1999).

Hinsichtlich der sexuellen Gewalt stellt sich die Situationseinschätzung als schwierig dar. Die derzeit äußerst begrenzte Befundlage erlaubt keine weitergehende Einordnung.

Hinsichtlich der Gewalt gegen Sachen verweist die Befundlage insgesamt eher auf ein geringes Ausmaß in Luxemburg (vgl. Boever u. a., 2001; Guillaume u. a., 2002; Scherer, 1996; Steffgen 2004). Aber auch hier fällt eine Einordnung auf Grund der geringen Anzahl aussagekräftiger empirischer Befunde schwer.

Entsprechend den Erkenntnissen in den europäischen Nachbarländern (vgl. Debarbieux & Blaya, 2001a; Charlot & Émin, 1997; Meier, 1997; Melzer, Lenz & Ackermann, 2002; Smith, 2003; Tillmann u. a., 1999) sind folgende Differenzierungen auch für Luxemburg kennzeichnend:

- Die Studien belegen durchgängig signifikante Geschlechtsunterschiede. Jungen sind bei den unterschiedlichen Gewaltformen – mit Einschränkungen bei der psychischen Gewalt – bedeutend häufiger als Täter zu verzeichnen.
- Die Studien verweisen auf signifikante Unterschiede zwischen den Schulformen. Im Sekundarbereich weisen die ‚Lycées techniques‘ und die ‚classes préparatoires‘ insgesamt höhere Gewalttraten auf als die ‚Lycées classiques‘.
- Ein Vergleich der Befunde der Studien der Grundschule mit denen der Sekundarschule deutet daraufhin, dass bereits in der Grundschule ein handlungsrelevantes Maß an Gewalt feststellbar ist. In der Grundschule bedarf insbesondere die physische Gewalt verstärkter Aufmerksamkeit.
- Auch belegen die Studien altersabhängige Unterschiede im Gewalterleben und -verhalten. So weisen in der Sekundarstufe die Schüler im mittleren Sekundarschulalter – die 14- bis 16-Jährigen – das ausgeprägteste Gewaltaufkommen auf.
- Die Studien weisen keine schwerwiegenden Differenzen zwischen Luxemburger und Nicht-Luxemburger im Gewalterleben und -verhalten auf.

Für eine wissenschaftliche Beurteilung der Frage, ob die Gewalt in den Luxemburger Schulen in den vergangenen Jahren zu- oder abgenommen hat, fehlen zur Zeit die erforderlichen empirischen Untersuchungen (Steffgen, 2000b). Notwendig ist es, Längsschnittstudien durchzuführen, in denen über einen längeren Zeitraum die Entwicklung der Gewalt an den Schulen beobachtet und erfasst wird.

### **Befundlage zu schulischen Bedingungsfaktoren der Gewalt**

In Bezug auf die Rolle schulischer Bedingungsfaktoren der Gewalt in der Schule wird in Luxemburg insbesondere die Schulkultur bzw. das Schulklima als bedeutsamer Einflussfaktor analysiert und diskutiert.

Steffgen (2003, 2004b) hat seine Aufmerksamkeit hierbei auf die Prüfung von Wechselwirkungseffekten spezifischer Aspekte der Schulkultur auf die Gewalt von Schülern gerichtet. Das theoretische Modell von Melzer u. a. (1998) aufgreifend, steht die Frage, ob Lehrer die gewaltfördernden Effekte einer geringen Schulraumqualität durch ein schülerorientiertes Lehrverhalten kompensieren oder abpuffern können, im Vordergrund dieser Forschungsarbeit.

Auf der Basis des Fragebogens von Tillmann u. a. (1999) wurde u. a. das Ausmaß eigener psychischer und physischer Gewalthandlungen, die Gewaltbilligung, die drei Schulkulturdimensionen – Schulraumqualität, schülerorientierter Unterricht und förderndes Lehrereengagement – bei einer Stichprobe von  $n = 977$  SchülerInnen erfasst. Weitere Aspekte der Untersuchungsmethode sind bei Steffgen (2004b) ausführlich aufgeführt.

Anhand multipler hierarchischer Regressionsanalysen konnte belegt werden, dass die Schulraumqualität sich insgesamt als schwacher Prädiktor der Gewalthandlungen und der Gewaltbilligung von SchülerInnen erweist. Der Betakoeffizient (Beta) fällt mit Ausnahme bei Vorgabe des Moderators schülerorientierter Unterricht nicht signifikant aus. Hingegen weist sich die Moderatorvariable schülerorientierter Unterricht als signifikanter Prädiktor der physischen Gewalt und der Gewaltbilligung aus (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Beta-Gewichte und  $R^2$  der hierarchischen Regressionen

Kriterium	Prädiktor/ Moderator	Beta-Gewicht Prädiktor	Beta-Gewicht Moderator	Beta-Gewicht Interaktion	$R^2$
Psychische Gewalt	Schulraum / Engagement	.04	.08	-.32 *	.05
Psychische Gewalt	Schulraum / Orientierung	-.27 **	.11	.13	.08
Physische Gewalt	Schulraum / Engagement	-.02	-.07	-.03	.01
Physische Gewalt	Schulraum / Orientierung	.09	.26 **	-.21	.02
Gewaltbilligung	Schulraum / Engagement	.16	.14	-.38 *	.02
Gewaltbilligung	Schulraum / Orientierung	-.03	.20 *	-.09	.03

\* =  $p < .05$ ; \*\* =  $p < .01$ ; Schulraum = Schulraumqualität; Engagement = förderndes Lehrereengagement; Orientierung = schülerorientierter Unterricht

Schulraumqualität erweist sich als Interaktionsterm im Zusammenhang mit der Variable förderndes Lehrereengagement als nützlicher Prädiktor der psychischen Gewalt. Der signifikante Interaktionsterm dieser Variablen klärt 5% der Varianz auf. Ein überschneidender Befund tritt auch für den Interaktionsterm von Schulraumqualität und förderndem Lehrereengagement bezogen auf die Gewaltbilligung auf (Varianzaufklärung von 2%).

Anhand dieser Analysen wird ein moderierender Effekt des fördernden Lehrerengagements auf die psychische Gewalt deutlich (Puffer-Effekt). Mit zunehmender Schulraumqualität reduziert förderndes Lehrerengagement in zunehmendem Umfang psychische Gewalthandlungen sowie die Gewaltbilligung von SchülerInnen.

In einer zweiten ergänzenden Studie (n = 924) wurde die Moderatorfunktion des Klassenklimas geprüft. Die Schulraumqualität alleine erweist sich erneut als schwacher Prädiktor der Gewalthandlungen von SchülerInnen. Als Interaktionsterm im Zusammenhang mit der Variable schülerorientiertem Unterricht tritt die Schulraumqualität hingegen als nützlicher Prädiktor der psychischen Gewalt auf. Der signifikante Interaktionsterm dieser Variablen klärt 11% der Varianz auf. Ein überschneidender Befund tritt für den Interaktionsterm von Schulraumqualität und förderndem Lehrerengagement bezogen auf die physische Gewalt auf (Varianzaufklärung von 4%). Der Interaktionsterm von Schulraumqualität und förderndem Lehrerengagement bezogen auf die psychische Gewalt verfehlt hierbei knapp das 5% Signifikanzniveau.

In beiden Studien wurden jeweils die Moderatoreffekte einer der beiden Dimensionen der Lehrerprofessionalität - schülerorientierter Unterricht und förderndes Lehrerengagement - bezogen auf das Kriterium psychische Gewalt bestätigt. Dies kann als weiterer Beleg neben unter anderem den Studien von Holtappels und Meier (1997), Melzer u. a. (1998) und Tillmann u. a. (1999) für die bedeutsame Rolle der Lehrerprofessionalität hinsichtlich des Auftretens der psychischen Gewalt angesehen werden. Die Untersuchungsbefunde werden derart gedeutet, dass die Verbesserung der Schulraumqualität eher wenig zu einer Minimierung der Gewalt beiträgt. Parallel ist eine Erhöhung der Lehrerprofessionalität bzw. schülerorientiertem Lehrverhalten erforderlich um insbesondere psychische Gewalthandlungen an Schulen zu reduzieren.

In der von Martin (2004) durchgeführten Studie wurde neben soziodemographischen und regionalen Faktoren ebenfalls der Einfluss innerschulischer Bedingungskonstellationen auf die Gewaltentstehung untersucht. Auch hier wird die Frage aufgeworfen, inwiefern der sozial-ökologische Schulkontext sich gewaltfördernd oder -mindernd auswirkt. Mit Hilfe eines Strukturgleichungsmodells belegt Martin (2004) den Einfluss der schulischen Lernkultur und des schulischen Sozialklimas auf schulische Gewaltformen. Das ermittelte Modell verdeutlicht zudem, dass der Einfluss der Schulkultur in großem Masse von Schülerbefindlichkeiten, wie der Schullust und der Schulangst, moderiert wird (siehe auch Beitrag von Martin in diesem Band).

### **Maßnahmen zur Gewaltprävention an Luxemburger Schulen**

Neben den außerschulischen Faktoren können eine Reihe von schulimmanenten Faktoren (Lehrerverhalten, Leistungsdruck, Desintegration, Individuum-Klasse Beziehung, usw.) für die Gewaltentstehung aufgeführt werden. Sie verdeutlichen die direkte Beteiligung der Institution Schule sowie ihrer Rollenträger am Prozess des Gewaltauftretens.

Ansatzpunkte der Intervention in der Schule können nach Hurrelmann (1993) vielfältiger Natur sein. Neben der gezielten Leistungsförderung, dem Durchführen von sozialen Kompetenztrainings, der Beratung von Lehrern und Schülern, der Verhaltensmodifikation der Beteiligten, den Therapien für Gewalttäter und -opfer, der Herstellung transparenter und gerechter Chancenstruktur, dem Ausbau der Partizipationsmöglichkeiten von Lehrern und Schülern, der Konstruktion sozialer Netzwerke, dem Ausbau der Schulsozialarbeit werden auch in Maßnahmen zur Verbesserung des sozialen Schulklimas potentielle Ansatzpunkte der Gewaltprävention erkannt.

Die im Schulbereich durchgeführten Interventionen lassen sich bezogen auf die Form (primäre, sekundäre und tertiäre Prävention) und den Fokus der Prävention unterscheiden (Nolting & Knopf, 1998; Verbeek & Petermann, 1999). Hinsichtlich des Fokus der Intervention lassen sich kontextzentrierte Maßnahmen, die auf das soziale Umfeld (Eltern, Lehrer, Gleichaltrige, Schule) des Schülers einwirken von personenzentrierten Maßnahmen, die direkt bei der Verhaltensmodifikation des Schülers ansetzen, abgrenzen.

Insgesamt liegen mittlerweile eine Vielzahl von psychologischen Interventionsmaßnahmen vor die jedoch im Grade ihrer theoretischen Herleitung stark variieren. Ein wesentliches Problem stellt zudem dar, dass bisher kaum Evaluationsstudien zur Wirksamkeit der jeweiligen Interventionsprogramme und -maßnahmen vorliegen (Smith, 2003). Am häufigsten empirisch untersucht erweist sich das Interventionsprogramm von Olweus (1996).

Steffgen u. a. (2001) haben anhand einer Befragung von Schulleitern eine erste Zusammenstellung der in Luxemburg durchgeführten Maßnahmen zur Gewaltprävention vorgelegt (vgl. auch Russon & Steffgen, 2004).

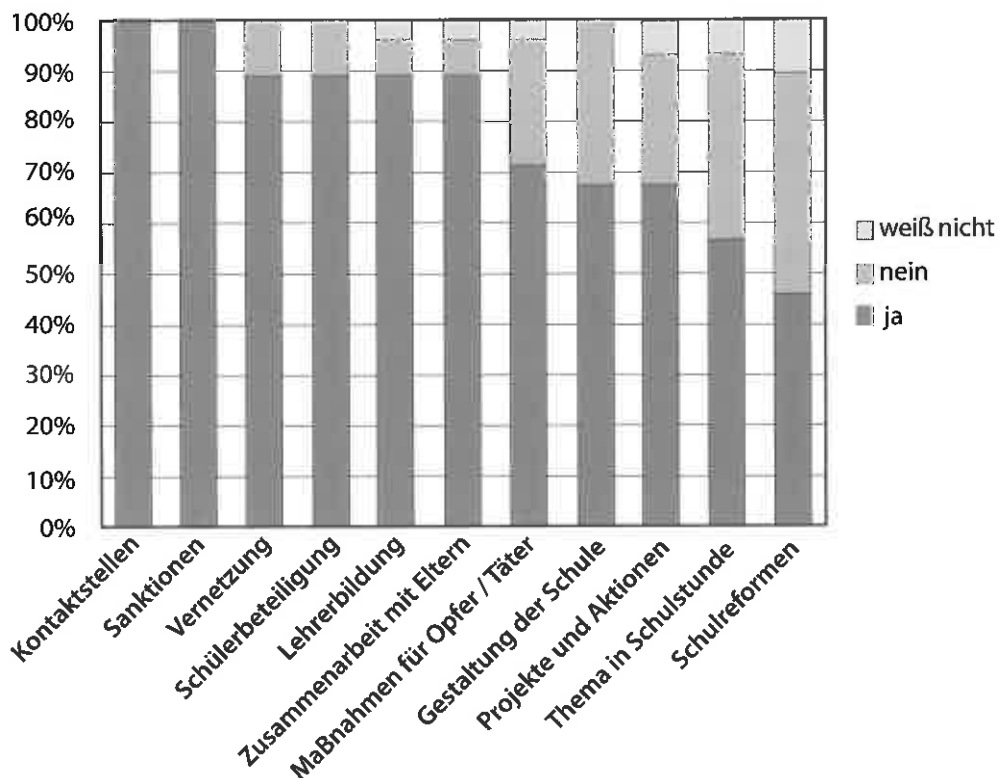


Abbildung 2: Ausmaß der Interventionen in den Schulen der Sekundarstufe

Von 33 Sekundarschulen haben 28 (85%) an der Befragung teilgenommen. Die Befragten sollten zu den von Jäger (1999) aufgelisteten Interventionsbereichen jeweils angeben, ob Maßnahmen durchgeführt wurden und wenn ja, welcher Art diese Maßnahmen sind.

Die Befunde dieser Befragung zeigen auf, dass alle Sekundarschulen über Kontaktstellen – insbesondere der Schulpsychologische Dienst (SPOS) wird hier genannt – und über klare Disziplinarmaßnahmen im Falle von Gewaltereignissen verfügen. 89% der Schulen haben Informationsnetzwerke aufgebaut, wobei die Hälfte der Schulen die Polizei als primär relevanten Ansprechpartner nennt. Ebenso viele Schulen geben an, die SchülerInnen aktiv in präventive Maßnahmen einzubeziehen sowie über Schulpersonal zu verfügen – insbesondere die SPOS-Mitarbeiter –, welches an Weiterbildungsangeboten zur Gewaltthematik teilnimmt. Auch die Zusammenarbeit mit den Eltern wird im Konfliktfall von 89% der Schulen durch die Direktion oder den SPOS hergestellt.

In 71% der Schulen werden zudem spezifische Maßnahmen für Täter sowie Opfer von Gewalttaten eingeleitet – insbesondere das Gespräch mit der Direktion oder einem SPOS-Mitarbeiter sowie von dem SPOS organisierte Diskussionsrunden werden hierbei genannt. In zwei von drei Schulen werden schulgestalterische Maßnahmen (68%; wobei hauptsächlich Poster in den Fluren aufgehängt werden) sowie spezifische Projekte und Aktionen (68%) zur Gewaltprävention durchgeführt.

In gut der Hälfte der Schulen (57%) wird das Thema Gewalt auch in einzelnen Schulstunden aufgegriffen. 46% der Schulen haben schulspezifische Reformen eingeleitet u. a. um die Schüler in ihrer Eigenverantwortlichkeit zu stärken.

Diese Angaben belegen, dass die Schulen in Luxemburg eine Reihe von Interventionsmöglichkeiten etabliert haben um auf Gewaltereignisse (präventiv) zu reagieren. Anhand der von Steffgen u. a. (2001) vorgelegten Befunde sind jedoch keine Einschätzungen hinsichtlich der Effizienz dieser Maßnahmen möglich. Berücksichtigt man die Befunde anderer Studien zum Ausmaß an Gewalt an den Luxemburger Schulen ist der derzeitige Nutzen der jeweiligen Maßnahme zu hinterfragen.

Deutlich wird dies beispielsweise an der von den Schulleitern hervorgehobenen Rolle der SPOS-Mitarbeiter als vorrangige Ansprechpartner bei Gewaltkonflikten in der Schule. Die Studien von Boever u. a. (2001), Guillaume u. a. (2002) und Steffgen (2004c) belegen hier, dass nur zwischen 2 bis 4% der SchülerInnen nach Erleben einer schlimmen schulischen Gewaltsituation mit einem SPOS-Mitarbeiter sprechen. Demnach sind in den Schulen zwar Kontaktstellen vorhanden, die jedoch nur in geringem Maße genutzt werden. Auch wird von den Schulleitern angeführt, dass das Lehrpersonal an Weiterbildungsveranstaltungen zur schulischen Gewalt teilnimmt. In der Hälfte der Schulen (48%) sind es jedoch hauptsächlich die SPOS-Mitarbeiter die gewaltbezogene Weiterbildungen besuchen. Berücksichtigt man die bedeutsame Funktion der Lehrerprofessionalität für das Gewaltentstehen (Steffgen, 2004a) wird auch in diesem Bereich ein Handlungsbedarf erkennbar.



## Fazit

Zusammenfassend betrachtet liegen für Luxemburg erste empirisch-wissenschaftlich gesicherte Befunde über das Ausmaß unterschiedlicher Erscheinungsformen der Gewalt an den Schulen vor. Die aufgeführten Studien belegen, dass derzeit keine generell hohe Belastung der luxemburgischen Schulen durch physische Gewalt festzustellen ist. Gewaltförmige – insbesondere psychische – Verhaltensweisen treten jedoch auch in Luxemburger Schulen oder Schulklassen auf und stellen ein handlungsrelevantes Problem dar (siehe auch Gutachten der CRRC, 2003).

Die aufgezeigten empirischen Befunde zur Rolle der Schule belegen, dass die Schule als Sozialisationsfeld eine Mitverantwortung für gewalttätiges Verhalten von Schülern trägt und nicht nur Austragungsort andernorts verursachter Gewaltescheinungen ist. Eine förderliche Schulumwelt – insbesondere gekennzeichnet durch hohe Lehrerprofessionalität – kann Gewalt mindern. Schulische Gewalt ist dem zu Folge auch durch schulische Mittel anzugehen. Die Schule hat dabei sowohl direkte Einflussmöglichkeiten auf sich selber (Schülerbefindlichkeit, Lehrerprofessionalität) als auch indirekt auf die Gesellschaft. Die schulische Sozialisation sollte hierbei gewaltreduzierend ausgerichtet sein. Erforderlich ist es eine nationale Strategie zum Umgang mit schulischer Gewalt zu erstellen und zu etablieren. Das Gutachten der CRRC (2003) zeigt hier eine Reihe schulbezogener Vorgehensweisen auf. Hierbei wird besonders auf eine angemessene Schulentwicklung („projet d'établissement“) sowie adäquate, verstärkte Aus- und Fortbildung der Lehrer hingewiesen (vgl. auch Ewen, 2004; Steffgen & Russon, 2003).

Daneben ist die wissenschaftliche Begleitforschung insbesondere durch Evaluations- und Längsschnittstudien zu verstärken. Ein wesentlicher Schritt hierzu ist die Einbindung Luxemburgs in das „Observatoire Européen sur la violence scolaire“ (Debarbieux & Blaya, 2001b) um sowohl den internationalen Datenvergleich als auch den Wissensaustausch weiter zu intensivieren.

## Literatur

- Boever, R., Letsch, M., Mathay, C., Nilles, M., Schumacher, M., Speller, D., & Steffgen, G. (2001). Gewalt und Schulklima. Ergebnisse einer Befragung von SchülerInnen der 'Dikrecher an Ettelbrécker Formatiouns-Instituter' DEFI. Diekirch: Lycée Classique de Diekirch.
- Cellule de Recherche sur la Résolution de Conflits. (Ed.). (2003). La violence dans les lycées luxembourgeois. Luxembourg: Ministère de la Culture, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.
- Charlot, B., & Émin, J.C. (Eds.). (1997). Violences à l'école. État des savoirs. Paris: Armand Colin.
- Centre de Psychologie et d'Orientation Scolaires. (Ed.). (2000). Vers une école de la communication. Luxembourg: Ministère de l'Education Nationale.
- Colling, P., Friedel, C., Khabirpour, F., Rolin, H., Schiltz, L., & Weber, M. (1998). La violence à l'école. Luxembourg: Centre de Psychologie et d'Orientation Scolaires.
- Craig, W.M., & Harel, Y. (2004). Bullying, physical fighting and victimization. In C. Currie, C. Roberts, A. Morgan, R. Smith, W. Settertobulte, O. Samdal & V. Barnekow-Rasmussen (Eds.), Young people's health in context. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: International report from the 2001/2002 survey (pp. 133-144). Copenhagen: World Health Organization.

- Debarbieux, E., & Blaya, C. (Eds.). (2001a). *La violence en milieu scolaire: Dix approches en Europe*. Paris: ESF.
- Debarbieux, E., & Blaya, C. (Eds.). (2001b). *Violence à l'école et politiques publiques*. Paris: ESF.
- Ewen, N. (2004). Discours et action des chefs d'établissements à l'égard de la violence à l'école. In G. Steffgen & N. Ewen (Hrsg.), *Gewalt an Luxemburger Schulen. Stand der Forschung* (S. 229-266). Luxemburg: Imprimerie Saint-Paul.
- Ewen, N., & Steffgen, G. (2004). La violence à l'école au Luxembourg. Réflexions sur l'état des savoirs. In G. Steffgen & N. Ewen (Hrsg.), *Gewalt an Luxemburger Schulen. Stand der Forschung* (S. 291-301). Luxemburg: Imprimerie Saint-Paul.
- Guillaume, M., Majerus, S., Nickels, L., & Steffgen, G. (2002). Gewalt in der Schule - ein Problem am LCE? Ergebnisse einer Befragung von SchülerInnen des Lycée Classique d'Echternach. Echternach: Lycée Classique d'Echternach.
- Holtappels, H.-G., & Meier, U. (1997). Schüलगewalt im sozialökologischen Kontext der Schule. *Empirische Pädagogik*, 11( 2), 117-133.
- Hurrelmann, K. (1993). Aggression und Gewalt in der Schule. Ursachen, Erscheinungsformen und Gegenmaßnahmen. *Pädagogik extra*, 21(5), 7-17.
- Jäger, R.S. (1999). Gewaltprävention. In M. Schäfer & D. Frey (Hrsg.), *Aggression und Gewalt unter Kindern und Jugendlichen* (S. 203-244). Göttingen: Hogrefe.
- Krumm, V. (1999). Methodenkritische Analyse schulischer Gewaltforschung. In H.-G. Holtappels, W. Heitmeyer, W. Melzer & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention* (S. 63-100). Weinheim: Juventa.
- Martin, R. (2003). *Gewalt an Luxemburger Grundschulen: Eine empirische Untersuchung. Endbericht*. Walferdange: ISERP.
- Martin, R. (2004). Gewalt an luxemburgischen Grundschulen. Ergebnisse einer Schülerbefragung. In G. Steffgen & N. Ewen (Hrsg.), *Gewalt an Luxemburger Schulen. Stand der Forschung* (S. 131-164). Luxemburg: Imprimerie Saint-Paul.
- Mathey, C. (2001). *La violence cachée à l'école. Mémoire*. Institut d'Etudes Educatives et Sociales, Livange.
- Meier, U. (1997). Gewalt in der Schule. Problemanalyse und Handlungsmöglichkeiten. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 46(3), 169-181.
- Melzer, W. (1998). Gewalt als gesellschaftliches Phänomen und soziales Problem in Schulen – Einführung. In Forschungsgruppe Schulevaluation (Hrsg.), *Gewalt als soziales Problem in Schulen* (S. 11-49). Opladen: Leske+Budrich.
- Melzer, W., Lenz, K., & Ackermann, C. (2002). Gewalt in Familie und Schule. In H.H. Krüger (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (S. 837-863). Opladen: Leske+Budrich.
- Melzer, W., Mühl, M., & Ackermann, C. (1998). Schulkultur und ihre Auswirkung auf Gewalt. In Forschungsgruppe Schulevaluation (Hrsg.), *Gewalt als soziales Problem in Schulen* (S. 189-219). Opladen: Leske+Budrich.
- Melzer, W., Schubarth, W., & Ehninger, F. (2004). *Gewaltprävention und Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Nolting, H.-P., & Knopf, H. (1998). Gewaltverminderung in der Schule: Viele Vorschläge – wenig Studien. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 45, 249-260.
- Olweus, D. (1996). *Gewalt in der Schule*. Bern: Huber.
- Otten, H., & Wirtgen, G. (2001). *Rapport national sur la jeunesse au Luxembourg*. Luxembourg: Centre d'études sur la situation des jeunes en Europe.
- Pain, J., Barrier, E., & Robin, D. (1997). *Violences à l'école. Allemagne, Angleterre, France. Une étude comparative européenne de douze établissements du deuxième degré*. Vigneux: Matrice.
- Petry, P., & Henschen, M. (2004). Gewalt ein Jugendproblem: Ergebnisse einer Jugendbefragung. In G. Steffgen & N. Ewen (Hrsg.), *Gewalt an Luxemburger Schulen. Stand der Forschung* (S. 103-130). Luxembourg: Imprimerie Saint-Paul.
- Russon, C., & Steffgen, G. (2004). Agir contre la violence à l'école. Mesures pour prévenir et réduire la violence dans les lycées. In G. Steffgen & N. Ewen (Hrsg.), *Gewalt an Luxemburger Schulen. Stand der Forschung* (S. 267-287). Luxembourg: Imprimerie Saint-Paul.
- Scherer, D. (1996). Gewalt in der Schule. *AK-Beiträge*, 9, 1-199.
- Schuller, L., & Speller, D. (2000). *Gewalt in der Schule. Erscheinungsformen, Häufigkeit, Ursachen und Prävention*. Mémoire. Institut d'Études Educatives et Sociales, Livange.
- Smith, P.K. (Ed.). (2003). *Violence in schools. The response in Europe*. London: Routledge Falmer.
- Steffgen, G. (2000a). *Gewalt an Luxemburger Schulen: Bedingungsfaktoren und Erscheinungsformen. Zwischenbericht*. Walferdange: ISERP.
- Steffgen, G. (2000b). Steigt die Gewalt an Luxemburger Schulen? In Centre de Psychologie et d'Orientation Scolaires (Ed.), *Vers une école de la communication* (pp. 71-75). Luxembourg: Ministère de l'Éducation Nationale.
- Steffgen, G. (2001). Influence de l'expression émotionnelle de l'enseignant sur l'agressivité des élèves. In A. Flieller, C. Bocéréan, J.-L. Kop, E. Thiébaud, A.-M. Toniolo & J. Tournois (Eds.), *Questions de psychologie différentielle* (pp. 387-391). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Steffgen, G. (2003). Effet du climat scolaire sur la violence des élèves: Le rôle de l'enseignant. Vortrag im Rahmen der 'Deuxième Conférence Mondiale sur la Violence à l'École' in Québec, Canada.
- Steffgen, G. (2004a). Gewalt an Schulen. Zum Einfluss der Schule. In G. Steffgen & N. Ewen (Hrsg.), *Gewalt an Luxemburger Schulen. Stand der Forschung* (S. 13-30). Luxembourg: Imprimerie Saint-Paul.
- Steffgen, G. (2004b). Schulkultur und Gewalt in der Schule. Untersuchungen zu Schulraumqualität, Klassenklima und Lehrerprofessionalität. In G. Steffgen & N. Ewen (Hrsg.), *Gewalt an Luxemburger Schulen. Stand der Forschung* (S. 13-30). Luxembourg: Imprimerie Saint-Paul.
- Steffgen, G. (2004c). Gewalt in der Schule - ein Problem am LTNB? Ergebnisse einer Befragung von SchülerInnen. Dudelange: Lycée Technique Nic Biever.
- Steffgen, G. (2004d). Violence in Luxembourg schools - the role of school culture. Präsentation im Rahmen des 'XVI World meeting of the International Society for Research on Aggression' auf Santorini, Griechenland.
- Steffgen, G., & Ewen, N. (Hrsg.). (2004). *Gewalt an Luxemburger Schulen. Stand der Forschung*. Luxembourg: Imprimerie Saint-Paul.

- Steffgen, G., & Russon, C. (2001). Tackling violence in school: A report from Luxembourg. [www.goldsmiths.ac.uk/connect](http://www.goldsmiths.ac.uk/connect).
- Steffgen, G., & Russon, C. (2003). Luxembourg: First official steps to deal with violence in school. In P.K. Smith (Ed.), *Violence in schools. The response in Europe* (pp. 49-64). London: Routledge Falmer.
- Steffgen, G., Russon, C., Kieffer, T., & Worré, F. (2001). *Prévenir et réduire la violence à l'école. Catalogue d'actions des lycées au Luxembourg*. Luxembourg: Centre de Psychologie et d'Orientation Scolaires.
- Thill, A. (1998). *Violence et adolescence*. Luxembourg: Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle.
- Tillmann, K.-J., Holler-Nowitzki, B., Holtappels, H.G., Meier, U., & Popp, U. (1999). *Schüलगewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven*. Weinheim: Juventa.
- Verbeek, D., & Petermann, F. (1999). Gewaltprävention in der Schule: Ein Überblick. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 7(3), 133-146.
- Wagener, Y., & Petry, P. (2002). *Das Wohlbefinden der Jugendlichen in Luxemburg*. Luxembourg: Ministère de l'Education Nationale.

## 2.6.1. Befunde einer Jugendbefragung zur Gewalt, Pascale Petry

In diesem Beitrag werden die Ergebnisse einer gemeinsam vom Erziehungs- und Gesundheitsministerium durchgeführten Studie zum Wohlbefinden von Jugendlichen vorgestellt (Wagener & Petry, 2002). Ergänzt sind die Befunde um eine vorerst noch unveröffentlichte Zusatzuntersuchung zur Gewaltthematik bei Schulkindern aus der 5. und 6. Grundschulklasse. Im Mai 1999 erfolgte die schriftliche Befragung der SekundarschülerInnen, im Juni 2000 diejenige der GrundschülerInnen. Die Befragung wurde klassenweise, während einer Schulstunde, durchgeführt und erfolgte streng vertraulich. Eine verantwortliche Lehrperson war jeweils anwesend, um eventuelle Verständnisfragen zu beantworten.

- Von den insgesamt 27.860 Schülerinnen und Schülern aus 1.529 Klassen der Sekundarstufe, umfasste die repräsentative Stichprobe 9.145 (32,8%) Jugendliche aus 500 (32,7%) Klassen. Ausgewertet wurden die Fragebögen von 7.397 Jugendlichen, 3.763 Jungen (J) und 3.634 Mädchen (M).
- Für die Zusatzstudie wurden Grundschul Kinder ab dem 11. Lebensjahr berücksichtigt. Für die Analyse wurden 963 Fragebögen zurückbehalten, dies entspricht 10,4% der Kinder, die zum Zeitpunkt der Erhebung die 5. oder 6. Grundschulklasse besuchte.

Insgesamt sechs unterschiedliche Items des Fragebogens der Studie beziehen sich auf die schulische Gewalt. Unter anderem wurden folgende Ergebnisse aufgrund der Studie ermittelt.

41,4% der SchülerInnen der Grundschule wurden in dem betreffenden Schuljahr schikaniert, davon 13% gelegentlich und 21,9% ein bis zwei Mal. Regelmäßig werden in den Grundschulen 6,5% der Kinder schikaniert (1x pro Woche oder öfter). In den Sekundarschulen sind 32,4% aller SchülerInnen schon mal im Verlauf des letzten Jahres schikaniert worden, davon 10,4% gelegentlich und 18% ein bis zwei Mal. Regelmäßiger Schikane durch Mitschüler und Mitschülerinnen (1x/Woche oder öfter) sind 4% der SchülerInnen ausgesetzt (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1: Bist Du in diesem Jahr öfter schikaniert worden? Ergebnisse der Grundschule (n = 926) und Sekundarstufe (n = 7.034)

Ich bin in diesem Schuljahr von MitschülerInnen schikaniert worden	Grundschule			Gymnasien		
	Alle (%)	Jungen (%)	Mädchen (%)	Alle (%)	Jungen (%)	Mädchen (%)
nein	58,6	59,3	58,0	67,5	66,0	69,1
1-2 x	21,9	24,1	19,7	18,0	18,2	17,8
manchmal, aber nicht jede Woche	13,0	10,3	15,6	10,4	11,1	9,7
ungefähr 1x die Woche oder öfter	6,5	6,3	6,7	4,0	4,7	3,4

42,7% der GrundschülerInnen geben an, sie hätten im Verlauf des betreffenden Schuljahres andere MitschülerInnen schikaniert (24,2% 1-2mal im Jahr; 13,4% manchmal und 5,1% regelmäßig). 42,1% aller SchülerInnen der Sekundarstufe sagen aus, im Verlauf des letzten Schuljahres einen Mitschüler oder eine Mitschülerin schikaniert zu haben (22,1% 1-2x; 14,4% gelegentlich). Hinsichtlich dieser Befunde bestehen keine größeren Unterschiede zwischen den SchülerInnen der Grundschule und der Sekundarstufe.

Im Verlauf des Schuljahres haben 18,6% der Grundschulkinder öfters erlebt, dass andere SchülerInnen nicht mit ihnen zusammen sein wollten. In den Sekundarschulen haben, im Verlauf des Schuljahres, 8,8% aller SchülerInnen gelegentlich erlebt, dass ihre Mitschüler und Mitschülerinnen in der Pause nicht mit ihnen zusammen sein wollten. 2,2% aller SchülerInnen erlebten dies ungefähr 1x/Woche oder öfter.

36,7% der Grundschulkinder geben an, im Verlauf des letzten Schuljahres geschlagen worden zu sein (25,5% geben an, dass sie 1-2x geschlagen wurden, 7,1% manchmal, aber nicht jede Woche und 4,1% ungefähr 1x/Woche oder öfter). In den Sekundarschulen sind insgesamt 9,5% der SchülerInnen betroffen.

49% aller SchülerInnen fühlen sich in der Grundschule immer in Sicherheit, fast 10% mehr Jungen als Mädchen. In den Sekundarschulen sind es 40,5% der Jugendlichen, 42,7% der Jungen, 38,1% der Mädchen. In Grundschule und Sekundarschule fühlen sich vergleichbar viele SchülerInnen „selten“ oder „nie“ in Sicherheit.

35,2% der Kinder aus der Grundschule sagen aus, im Verlauf des letzten Jahres eine(n) MitschülerIn geschlagen zu haben, in den Sekundarschulen sind es nur 15,5% an SchülerInnen die diese Frage bejahen. Deutlich mehr Jungen (circa 45% in der Grundschule und etwa 24% in den Sekundarschulen) als Mädchen (ungefähr 26% in der Grundschule und etwa 7% in den Sekundarschulen) geben hierbei an, andere MitschülerInnen zu schlagen.

Diese Angaben über Gewalt in der Schule verdeutlichen, dass Gewalt ein Jugendproblem darstellt, sich jedoch keineswegs auf die Kinder und Jugendlichen (als Opfer oder TäterInnen) beschränkt. Auch wenn in diesem Beitrag ausschließlich die schulbezogene Gewalt erläutert wird, so muss jedoch an dieser Stelle vermerkt werden, dass die sexuelle Gewalt erschreckend hohe Ausmaße aufzeigt.

Auch wenn Gewalterfahrungen in jedem Alter belastend sind, so haben sie besonders tiefgreifende Auswirkungen während der Kindheit und der Jugend; entscheidende Phasen für die Entwicklung der Persönlichkeit. Die Gesellschaft (die Verantwortlichen in den Bereichen der Familie, Erziehungs- und Gesundheitswesen, Freizeitgestaltung, Medien, usw.) müssen gemeinsam Sorge tragen, dass sowohl der institutionellen als auch der persönlichen Gewalt entgegen gewirkt wird. Im schulischen Setting muss jede beteiligte Person (SchülerInnen, Lehrpersonen, SPOS-MitarbeiterInnen, Schulleitung, Eltern, technisches und administratives Personal) sich der Verantwortung stellen, um sowohl Gewalt vorzubeugen als auch entschieden gegen Gewaltphänomene vorzugehen und eine aktive

Hilfestellung für die Opfer anzubieten. Sowohl die Ergebnisse der Studie als auch die aufgeworfenen Fragestellungen (siehe Gesamtstudie) zeigen konkrete Ansatzpunkte für die ganzheitliche Förderung der Kinder und Jugendlichen.

Sowohl die Präventionsstrategien als auch die Hilfsangebote bei Gewalterfahrungen müssen:

- geschlechtsspezifisch sein (es bestehen signifikante Unterschiede in der Aussage der Mädchen und der Jungen);
- altersgerecht sein;
- dem Bildungsweg angepasst werden (in dem Zusammenhang wurde eine Korrelation zwischen Bildungsweg und dem sozio-ökonomischen Status der Familie festgestellt).

Ergänzend zu den in diesem Beitrag erwähnten Themen, müssen Fragestellungen des Schul- resp. Klassenklimas, der differenzierten Lehr-Lernmethoden, der Beziehungen zwischen den Lernenden und den Lehrenden, sowie die Rückkopplungen Schule-Elternhaus-Freizeit berücksichtigt werden.

Im Sinne eines ganzheitlichen Ansatzes, ist die Gewaltprävention in fünf Handlungsebenen (Ottawa-Charta, WHO, 1986) gleichermaßen eingebunden. (1) Gesundheitsfördernde Schulen können kognitive und psychosoziale Kompetenzen von Personen stärken und gesunde Lebensweisen ermöglichen. (2) Auf der Ebene der Gruppen - hier die Schulklassen, das Lehrpersonen-Kollegium, die Elternschaft - können die sozialen Verantwortungsräume vergrößert werden. (3) Schulen sind als lernende Organisationen zu gestalten. Dies beinhaltet, z.B. Schulhauskultur, Organisationsentwicklung, gesundes Schulprofil. (4) Weiter soll die Schule sich mit der Lebenswelt oder der Umwelt entwickeln. Dies schließt z.B. Öffnung der Schule nach außen, Vernetzung, und Nutzung öffentlicher Ressourcen ein. (5) Und schließlich soll gemeinsam und den wechselnden Gegebenheiten entsprechend, die Kristallisation von Schwerpunkten die Gesundheitsförderung einbezogen in der Bildungspolitik erreicht werden.

Es gilt als Antwort auf Aggression und Gewalt in dem System Schule eine partizipative, gewaltfreie und konfliktfähige Schulhauskultur zu entwickeln. Ein möglicher Baustein ist die Peer-Mediation, ein wegweisendes Projekt, das zur Zeit von 13 Sekundarschulen und 3 Grundschulen in Zusammenarbeit mit dem Erziehungsministerium (SCRIPT) und dem Familienministerium (SNJ) vielversprechend erprobt und implementiert wird.

## **Literatur**

Wagener, Y. & Petry, P. (2002). Das Wohlbefinden der Jugendlichen in Luxemburg. Luxembourg: MS, MENFPS.

## 2.6.2. Zum Zusammenhang zwischen Schulkontext, Schülerbefindlichkeit und Gewalt an luxemburgischen Grundschulen, Romain Martin

In der vorgestellten Arbeit geht es zunächst um eine Bestandsaufnahme gewalttätiger Verhaltensweisen im schulischen Kontext, speziell am Ende der Grundschulzeit in Luxemburg. Dabei interessiert der Verbreitungs- und Ausprägungsgrad schulischer Gewalt, sowie deren Erscheinungsformen. Des Weiteren soll untersucht werden, ob das Gewalterleben von soziodemographischen und regionalen Einflussfaktoren abhängt. Von besonderem Interesse sind allerdings auch die innerschulischen Bedingungskonstellationen von Gewalt. Es wird die Frage aufgeworfen, inwiefern der sozial-ökologische Schulkontext sich gewaltfördernd oder gewaltmindernd auswirken kann. Dabei werden auch Schülerbefindlichkeiten, wie Schullust und Schulangst als mögliche intervenierende Variablen in die Datenerhebung mit aufgenommen (Modell von Melzer, Mühl und Ackermann, 1998).

Die Studie wurde am Ende des Schuljahres 2000/2001 in 62 Klassen des 5. Grundschuljahres in Luxemburg durchgeführt. Diese Klassen wurden zufällig aus den verschiedenen Inspektionsbezirken ausgewählt, so dass eine repräsentative regionale Verteilung über ganz Luxemburg gewährleistet wurde. Insgesamt haben 937 SchülerInnen den für die Studie erarbeiteten Fragebogen ausgefüllt. Die Kinder waren im Alter zwischen 9 und 14 Jahren, mit einem Altersmittelwert von 11,15 Jahren.

Gewalthandlungen wurden aus unterschiedlichen Perspektiven erfasst :

- Aus einer Beobachterperspektive wurden SchülerInnen danach befragt, wie oft sie während des vergangenen Schuljahres bestimmte Gewalthandlungen in ihrem schulischen Umfeld (Schule, Schulweg) wahrgenommen haben.
- Aus einer selbstberichteten Täterperspektive sollten die SchülerInnen angeben wie oft sie selbst gewalttätig gehandelt haben.
- Schließlich sollten aus einer selbstberichteten Opferperspektive die von den SchülerInnen persönlich erlebten Attacken erfasst werden.

Außerdem wurden einige Variablen zum sozial-ökologischen Schulkontext (Lehrerengagement und -unterstützung, Schulraumqualität, persönliche Lehrer-Schüler-Beziehung, Unterrichtsqualität aus Sicht der SchülerInnen), sowie zu verschiedenen Schülerbefindlichkeiten (Schullust, Schulangst) erhoben. Was das Ausmaß der Gewalt anbelangt, so stellt man fest, dass es vor allem psychische Gewalthandlungen sind, welche vermehrt in den luxemburgischen Schulen am Ende der Grundschulzeit auftreten. Dieses doch recht häufige Antreffen psychischer Gewalt, vor allem aus der Beobachterperspektive, deckt sich mit den Ergebnissen, die beispielsweise in deutschen Studien zum Thema „Gewalt in der Schule“ erhalten wurden. Dabei ist es jedoch oft unmöglich zwischen alltäglichen kleinen Streitigkeiten, welche zum normalen Sozialverhalten von Kindern einfach dazugehören und systematischen, selbstwertzerstörenden psychischen Gewalthandlungen zu unterscheiden.

Physische Gewalt scheint einen weit geringeren Verbreitungsgrad in den luxemburgischen Grundschulen zu besitzen, wobei jedoch auffällt, dass gerade Prügeleien immerhin noch von 62% der SchülerInnen



wenigstens einmal in der Woche beobachtet werden. Auch hier muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass solche Prügeleien gerade bei Kindern (insbesondere bei Jungen) zum normalen Verhaltensrepertoire gerechnet werden können und in der Regel auch nicht mit ernsthaften Verletzungen verbunden sind. So sind Prügeleien beispielsweise auch eine Gewaltform, die mit zunehmendem Alter der Kinder/Jugendlichen ab- und nicht zunimmt. Was die „härteren“ Gewaltformen wie Vandalismus, Erpressung oder Nötigung angeht, so stellt man fest, dass diese jedoch recht selten sind und zwar sowohl aus der Beobachter-, wie auch aus der Opfer- und Täterperspektive.

Aufgrund der in der Studie erhobenen Skalen zum Gewalterleben wurde versucht, eine Typologie schulischer Gewaltprofile zu erstellen. Hierbei hat sich eine Einteilung in die folgenden fünf Gruppen als sinnvoll herausgestellt:

- Ungefährdete (36%): niedrige Werte auf allen Gewaltskalen
- Gewaltresistente (38%): niedrige Werte auf den Opfer- und Täterskalen, trotz erhöhter Werte auf verschiedenen Gewaltbeobachtungsskalen
- Opfer (11%): erhöhte Werte auf den Gewaltbeobachtungsskalen (jedoch nicht auf den Täterskalen)
- Täter-Opfer I (13%): erhöhte Werte auf den meisten Gewaltbeobachtungs-, Opfer- und Täterskalen (mit Ausnahme der Skalen bezüglich „härterer“ Gewaltformen)
- Täter-Opfer II (2%): erhöhte Werte auf allen Gewalt-Skalen

Insgesamt scheinen also ungefähr drei Viertel der Schülerinnen (74%, was der Gesamtstärke der ersten beiden beschriebenen Gruppen entspricht) recht wenig mit der Problematik „Gewalt in der Schule“ am Ende ihrer Grundschulzeit konfrontiert zu sein. Immerhin ein gutes Viertel der Kinder (26%, was der Gesamtstärke der restlichen drei Gruppen entspricht) sehen sich jedoch mehr oder weniger stark mit Gewalt in einer Opfer- und/oder Täterrolle konfrontiert. Erstaunlich bei den vorliegenden Profilbeschreibungen ist, dass es nicht möglich war, eine reine Täter-Gruppe zu identifizieren, was möglicherweise darauf hindeutet dass sich ein solch eindeutiges Täter-Profil (wie es bei Studien im Jugendalter beschrieben wird) vorrangig aus einer initialen Täter-Opfer-Rolle im Kindesalter heraus entwickelt.

Was Möglichkeiten anbelangt, über schulische Organisationsformen und Angebote zu einer Gewaltminderung zu kommen, so wird ein Strukturgleichungsmodell vorgestellt, welches zeigt, dass es einen Einfluss der schulischen Lernkultur und des schulischen Sozialklimas auf die verschiedenen, im schulischen Kontext vorgefundenen, Gewaltformen gibt. Diese Feststellung deckt sich im übrigen mit den Ergebnissen internationaler Studien. Zwar sind die einzelnen Effektstärken insgesamt (wie auch bei den ausländischen Studien) als niedrig zu bezeichnen, jedoch leisten sie in der Summe eine nicht zu vernachlässigende Aufklärung des Gewaltphänomens an Schulen. Und auch wenn es noch starke außerschulische Einflussfaktoren gibt, die im vorgestellten Modell nicht berücksichtigt wurden, so muss man darauf hinweisen dass diese außerschulischen Faktoren oft viel schwieriger zu beeinflussen sind, als innerschulische Organisations- und Arbeitsformen. Das vorgestellte Modell verdeutlicht auch, dass der Einfluss der Schulkultur auf das Gewalterleben in großem Maße von

Schülerbefindlichkeiten, wie der Schullust und der Schulangst, vermittelt wird. Betrachtet man die luxemburgische Schule unter diesem Aspekt, so gilt es die jetzige Schulkultur mit ihrer institutionellen Verankerung dahingehend zu hinterfragen, ob sie wirklich für die SchülerInnen einen Lebens- und Erfahrungsraum darstellt, der eine möglichst hohe Schullust und eine möglichst geringe Schulangst erzeugt. Eine der wichtigsten Empfehlungen in diesem Zusammenhang scheint eine angemessene, individuell angepasste Leistungsförderung der SchülerInnen, sowie das Verhindern von Schulversagen zu sein.

### **Literatur**

Melzer, W., Mühl, M., & Ackermann, Ch. (1998). Schulkultur und ihre Auswirkung auf Gewalt. In Forschungsgruppe Schulevaluation (Hrsg.), Gewalt als soziales Problem in Schulen (S. 189-219). Opladen: Leske + Budrich.

### 2.6.3. Une enquête menée par la CRRC dans 9 lycées luxembourgeois, Jean-Paul Harpes

En juillet 2001, la Cellule de recherche sur la résolution de conflits (CRRC) - une commission nationale consultative - organisa, dans 9 lycées classiques et techniques luxembourgeois, une centaine d'entretiens semi-dirigés portant sur les problèmes de la violence scolaire. Les résultats de cette enquête furent présentés à la presse il y a quelques mois. Le document sera publié en automne.

Les réponses des personnes interviewées - constituant un échantillon de membres des groupes de direction, d'enseignants de diverses disciplines, de membres du SPOS, de personnes travaillant dans l'intendance scolaire et d'élèves - furent transcrites par le secrétariat de la CRRC sous le couvert du plus strict anonymat. Les entretiens durant, chacun, entre 30 à 50 minutes, l'ensemble du corpus, archivé par notre commission, comporte un bon millier de pages.

Notre objet n'était pas d'obtenir des connaissances objectives supplémentaires, scientifiquement confirmées. Il était en revanche d'obtenir des renseignements suffisamment détaillés, aussi concrets et nuancés que possible, sur la manière dont le phénomène de la violence scolaire était perçu et vécu, interprété par les acteurs de la vie scolaire. Notre objet était de réunir des témoignages à la fois explicites et significatifs, retraçant d'une façon aussi articulée que possible la manière dont un échantillon d'acteurs de la vie de lycée perçoit, c'est-à-dire éprouve, catégorise, décrit dans des contextes définis, explique le(s) phénomène(s) de la violence et prend connaissance des mesures préventives et réactives qu'il fallait prendre. Les réponses firent l'objet, d'une part, d'une analyse quantitative statistique et, d'autre part, d'une lecture que nous avons qualifiée d'herméneutique analysant les nuances concrètes des témoignages.

Je me bornerai ici à évoquer quelques résultats et à vous donner quelques indications sur nos recommandations.

Les protocoles révèlent - ce que je puis vous dire en si peu de mots ne vous étonnera point-. Du fait des élèves, gamineries banales, turbulences, bousculades, pugilats plus ou moins spontanés, plus ou moins «organisés», plus ou moins provoqués ou même recherchés, règlements de compte, puis, dans un autre registre, agressions verbales, chicaneries, provocations, menaces qui, dans certains cas, peuvent aller assez loin et, dans plusieurs autres registres encore, mobbing, vols, notamment de téléphones mobiles, extorsions (racket), rivalités violentes entre groupes d'élèves, violence émanant de groupes parfois ethniques, certains cas de violence sexuelle, de violence raciste, injures et impolitesse de nature raciste, violence liée au trafic de drogues sont documentés. Par ailleurs, à l'encontre des enseignants, de l'indiscipline, des agressions verbales, des impolitesse, menaces ou, rarement, des agressions physiques, une manifestation ostentatoire de manque d'intérêt, des absences réitérées. A ne pas oublier, suicides et tentatives de suicide.

Du fait des professeurs, on mentionne l'irrespect de certains enseignants à l'égard des élèves, leur ironie parfois blessante, de l'injustice ou de la partialité, des punitions démesurées ou absurdes. Certains enseignants mettent en cause, non à tort, la violence de l'institution elle-même. Ce qui nous paraissait le plus inquiétant, c'était la dimension de réelle cruauté que manifeste parfois le mobbing, la présence souterraine du racket, le rejet de l'école par certaines classes entrant carrément en dissidence, les tensions qui se manifestent entre différents groupes ethniques, la présence d'un racisme parfois ouvert parfois voilé, les survivances d'une traditionnelle violence institutionnelle.

Ce qui vous intéressera, peut-être le plus, ce sont les recommandations vers lesquelles nous nous orientons. Il est difficile toutefois de résumer quarante pages de texte en cinq minutes. Je me limiterai à évoquer quelques lignes de force.

Les recommandations portent d'un côté sur les domaines dans lesquels des recherches supplémentaires devraient être menées afin de mieux cerner la nature et l'étendue des violences scolaires dans notre pays et d'un autre côté des mesures préventives et réactives.

Ces mesures concernent, en tout premier lieu, l'école elle-même.

**Le premier volet** de recommandations porte sur un indispensable aggiornamento pédagogique. Afin de mieux motiver les élèves pour leur apprentissage (et pour générer chez eux un vrai sentiment d'appartenance) les lycées devraient :

- développer des projets d'établissement ciblés, légitimés par une pédagogie reconnue et donateurs de sens ;
- élaborer des projets pédagogiques ambitieux dans ce sens qu'ils offriraient à l'ensemble des élèves le meilleur enseignement possible, leur fournissant le socle de compétences dont ils ont besoin pour s'insérer dans la société contemporaine et devenant pour eux un lieu d'apprentissage d'autonomie ;
- développer une culture de la réussite scolaire, et accompagner, notamment, l'élève d'une manière différenciée.

**Le second volet** a pour objet l'élimination des pesanteurs d'une traditionnelle violence institutionnelle.

**Le troisième** porte sur la création d'une plus grande égalité des chances dans les lycées :

- dans ce sens, il faudrait, juge la CRRC, investir plus dans les sections fréquentées par les enfants de milieux culturellement et économiquement défavorisés, éviter la création ou le maintien de filières peu prometteuses à l'égard d'une insertion réussie dans le marché du travail et envisager la mise en place de structures scolaires intégrées pour tous les élèves jusqu'à l'approche de la fin de la scolarité obligatoire.

**Le quatrième volet** a pour objet la mise en place d'une culture du dialogue et l'élimination d'un déficit démocratique.

**Le cinquième** porte sur les conditions de la mise en place d'un «contrat pédagogique» assurant les conditions du déroulement serein des travaux et sur les conditions d'une implémentation à la fois transparente, juste et efficace de ce contrat (le problème des sanctions) .

**Le sixième volet**, de son côté, porte sur une formation des enseignants et des chefs d'établissement qui soit pleinement adaptée aux contextes de l'enseignement contemporain et, bien entendu, au défi de la violence scolaire.

**Le septième** a pour objet l'écologie scolaire.

Un second ensemble de recommandations porte plus proprement sur l'élève (bien que toutes le concernent bien entendu) :

- un premier volet porte sur la médiation scolaire ;
- un second sur l'attention qu'il faudra porter aux élèves présentant des comportements dissociaux.

Un troisième ensemble de recommandations est centré sur l'aide qu'il faudra apporter aux familles, sur les relations avec l'enseignement antérieur au lycée, avec le milieu, la justice, la société.

Je voudrais ajouter que notre Avis met en lumière l'importance qu'il y aurait à créer une culture de la rencontre et de la discussion régulière, par l'ensemble des instances concernées, des questions concernant les comportements violents des jeunes. Ces rencontres devraient être prévues à un niveau de responsabilité élevé et pourraient avoir lieu dans le cadre d'un observatoire.

Une fois que l'Etude/Avis élaboré par la CRRC - un document épais d'environ 500 pages - sera publié et disponible en plus d'exemplaires, nous prévoyons sa discussion avec un certain nombre des personnes interviewées ainsi qu'avec les instances responsables.

#### 2.6.4. Jeux de mots, jeux de paix.

##### La psychologie scolaire et la prévention de la violence, Fari Khabirpour

La communication est l'élément qui lie les hommes entre eux. Ciment de toute société, elle est source d'union, mais aussi de désunion. Un mot bien placé, un mot mal placé... conséquences s'ensuivent.

#### **Considérons que la communication est un des éléments clés dans le phénomène de la violence.**

En effet, son fonctionnement, ou plutôt son non- et dysfonctionnement, peuvent générer des climats favorables au développement de la violence. Précisons cependant que ce n'est pas seulement l'émission d'un message qui est génératrice de violence ; c'est tout autant sa réception qui est la base du phénomène violent. Quatre types de communication, alliés à l'impossibilité de réactions constructives de la part du sujet interpellé, risquent de mener à des situations de conflit.

**Il s'agit premièrement du discours paternaliste.** Le locuteur vise la satisfaction en faisant croire que ses interlocuteurs aient besoin de lui et les infantilise en créant en eux un sentiment de dépendance accentué. Déresponsabilisant l'interpellé, ce discours enlève en lui-même toute capacité de prise de décision. Inéluctablement, il mène à la fragilisation de l'interpellé qui se sent dévalorisé et privé de toute autonomie de pensée. Un manque de confiance en soi accru peut en être le résultat. Privant d'initiative personnelle et de créativité, cette situation de communication suscite des sentiments d'incapacité et de désarmement qui provoquent, surtout à l'adolescence, des réactions empreintes d'agression que ce soit face à l'école ou à la famille.

**Deuxième type de discours pernicieux est le discours autoritaire.** Abusant d'une situation de pouvoir – ou s'arrogant des pouvoirs qui ne lui reviennent pas -, l'interlocuteur autoritaire exigeant l'obéissance impose sa volonté comme étant la seule juste et pertinente et prive son en-face de toute possibilité de discussion équitable. Voyant ses facultés, compétences et ressources ainsi dénigrées, voire niées, l'interpellé du discours autoritaire soit se retire et subit, soit se défend et développe des comportements défensifs. Ce style de communication provoque la soumission et l'adaptation menant à une agressivité qui se traduit soit par une résistance passive soit par une rébellion ouverte. Presque toujours, le locuteur autoritaire suscite ressentiment et rejet auprès de son interlocuteur.

**Le discours manipulateur,** quant à lui, vise à faire perdre à l'interpellé tout discernement et tout libre arbitre, l'amenant à agir et à réagir d'une façon qui ne lui est a priori pas propre. Il s'agit ici encore, comme dans les deux exemples précédents, d'un abus de pouvoir et d'une dénigration de l'autre. En effet, le manipulateur prétend savoir ce qui est bien pour l'autre, mais il cache qu'en réalité il s'agit de son intérêt personnel. Ce discours, malhonnête, se caractérise surtout par l'abus et fait naître auprès de l'abusé qui n'est plus dupe méfiance et cynisme, éléments fondateurs d'une atmosphère violente dans laquelle le manipulé est tenté de réagir plus ou moins violemment aux invectives du manipulateur.

Enfin, et il s'agit là d'un type de communication largement répandu dans nos écoles, il faut aussi considérer **le discours de Monsieur-je-sais-tout**. S'arrogant une place dominante par rapport à un groupe donné, l'ergoteur monopolise le savoir et affirme sa supériorité en se référant sans cesse à l'étendue de ses connaissances et diminue celles de ses interlocuteurs qui se voient réduits à la position de l'ignorant. Ce style de communication est propre, surtout, aux « experts » de tous niveaux, et par conséquent aussi aux enseignants. Voici probablement le plus grand défi pour le système scolaire d'aujourd'hui : éliminer ces discours qui tendent à hiérarchiser les milieux de l'apprentissage et qui génèrent rivalités et sentiments d'infériorité. Combien de fois les enseignants se plaignent-ils du manque d'engouement et de participation active de la part de leurs élèves... En changeant de style d'enseignement et en abandonnant un discours d'expert s'adressant à une masse d'ignorants, les acteurs en milieu scolaire parviendront à transmettre aux élèves le plaisir d'apprendre, de travailler et le courage de prendre la parole et de s'exprimer librement sans angoisse.

Prenons le loisir de réfléchir au sujet de la notion d'angoisse, surtout en la considérant comme un facteur générant des réactions agressives. Ainsi, le style de communication et le souci que celui-ci apporte au bien-être – donc à l'absence d'angoisse – sont les meilleurs garants d'une atmosphère dans laquelle un climat violent n'éclôt que difficilement.

Ces quatre types de discours suscitent des comportements violents, aussi bien dans la façon de communiquer en elle-même que dans la manière avec laquelle ce discours est perçu.

**Le seul mode de communication qui permet la création d'un climat paisible, empreint d'échange et dépourvu de toute agression, est celui de la communication démocratique.** La communication conçue comme étant entre pairs, les interlocuteurs ont le même pouvoir de parole et se situent à un pied d'égalité. La parole de l'un vaut la parole de l'autre. Dans ce mode de discours, le locuteur n'est pas un dominant mais un coordinateur qui se met au service des autres. Sa tâche ne lui sert pas à se profiler, mais il conçoit sa mission comme une contribution au groupe dans lequel tout un chacun doit accéder à la compréhension la meilleure et la prise de décision. N'émettant son opinion personnelle qu'en dernier, il développe des capacités de résumé et de consensus, il délègue des tâches et responsabilise ses interlocuteurs. Par son attitude fondamentalement respectueuse de l'individu – qu'il considère dans l'entité de sa nature humaine et dans l'individualité de sa personnalité-, il encourage les autres à acquérir des connaissances et des expériences. Et à développer leur autonomie.

Cette communication démocratique, toutefois, n'empêche pas par instants l'émergence d'agressions. D'ailleurs, toute agression n'est pas toujours négative. En effet, il y en a qui font évoluer l'homme car elles l'interpellent et le forcent à réagir. Ce type d'agressivité peut être qualifié de positif.

Cependant, l'agression est très souvent négative : c'est le cas quand elle empêche l'homme d'évoluer, qu'elle le fait stagner dans une situation désagréable, et qu'elle fait s'enclencher un processus de destruction et d'auto-destruction. Repli sur soi-même, dépression... sont autant de manifestations du phénomène de la violence.

Afin de prévenir la violence, il faut créer une culture de la communication donnant à chaque acteur une valeur égale et reposant sur le respect de la dignité de la nature humaine. À chacun d'assurer sa parole et d'être écouté dans un contexte d'ouverture et de respect mutuel. Tout en maintenant les hiérarchies dans la société et dans les groupes, il faudrait contrecarrer le développement de sentiments d'infériorité et de supériorité issus surtout d'abus de pouvoir, aussi bien du côté de son exercice que de celui de sa réception.

Remplacer la communication verticale par une communication horizontale, voilà le défi de tout programme de prévention de la violence.

Autre élément de prévention de la violence est le fait de reconnaître sans le juger le « bagage » de tout un chacun et d'adopter une attitude positive face aux agressions. Il ne faut pas se laisser immobiliser par l'agression, mais l'utiliser comme un moteur.

Le rôle de la psychologie scolaire dans la prévention du phénomène violent est de faire remarquer les difficultés au système et à ses acteurs, de les analyser, de donner un feed-back à l'institution qu'est l'école et d'aider les intervenants en milieu scolaire à remettre en question leur communication – et surtout leur mode de communication.

Les SPOS et le CPOS s'efforcent d'une part à promouvoir la responsabilisation des élèves en les impliquant dans diverses activités. Celles-ci sont conçues sous forme de discussions, de groupes d'échange, de plate-formes et de médiations. D'autre part, la présence des psychologues des SPOS dans les classes est indispensable dans la détection de tensions au sein de la classe. Le psychologue, grâce à son regard différent de celui du pédagogue, peut donner un feed-back à l'enseignant au sujet de sa façon d'enseigner et promouvoir ainsi les capacités à communiquer au sein de la classe.

Grâce à sa situation périphérique au système, la psychologie scolaire est l'un des acteurs principaux dans la réflexion au sujet de la communication au sein de l'école et son regard extérieur permet d'ancrer un changement vers une communication meilleure.

Retenons, cependant, que la psychologie scolaire ne saurait s'occuper de tous les problèmes personnels des adolescents dans le contexte de l'école. Les problèmes de nature pathologique ou issus de crises ou de tensions au sein de la famille nécessitent un cadre thérapeutique vierge et demandent d'être suivis dans un espace qui se situe à l'extérieur de l'enceinte scolaire.

Il s'agit, finalement, d'assigner à chacun, acteur en milieu scolaire, sa place selon ses capacités.

Ainsi la psychologie scolaire fonctionnant à l'intérieur du système amorce un changement d'atmosphère, tandis que la psychologie opérant à l'extérieur du cadre scolaire vise la psychothérapie.

Je tiens à cet endroit à féliciter le précieux travail des SPOS et des membres du CPOS dans ces domaines et je ne citerai, à titre d'exemple, que quelques uns des nombreux projets en cours dans différents établissements et visant la prévention du phénomène violent en milieu scolaire : Peer Mediation, Défi, Spann en Netz ou encore la Semaine culturelle de l'intégration.



La psychologie scolaire est à concevoir comme une psychologie de la communication qui doit se vivre au quotidien, à l'intérieur de l'école. Cette branche de la psychologie n'implique non seulement les psychologues, mais aussi les enseignants et les directeurs des établissements.

Sa contribution première, et essentielle, à l'institution école est l'encouragement des efforts ayant pour but de créer un climat de respect et de tolérance au sein d'une école dans laquelle on a appris à parler et à s'écouter.

La psychologie scolaire est l'outil qui met en œuvre les principes concernant les mesures de prévention de la violence et travaille en faveur d'une école de la non-violence. Elle porte ainsi un soin particulier à la communication entre élèves, entre élèves et enseignants et même entre enseignants au sujet d'élèves. Grâce aux divers projets qu'elle a entamé, elle attribue un rôle actif à l'élève dans la construction d'une culture de paix au sein de son école. Ces mêmes projets contraignent aussi les enseignants à voir leurs élèves sous un autre angle et à reconsidérer non seulement la place qu'ils attribuent à leur élève, mais encore leur valeur en tant qu'être humain.

Ciment de toute société, garant d'une évolution sereine vers une école de la paix, cultivons la communication, qui, finalement, semble être la prévention la meilleure au phénomène violent qui touche nos écoles.

### 3.1. La question de l'autorité à l'école, Rémi Casanova

#### **L'autorité comme construction d'une relation asymétrique**

En propos liminaires, il semble nécessaire d'affirmer qu'il n'existe pas d'âge d'or de l'autorité : le cœur de la problématique de l'autorité à l'école comme ailleurs se situe dans la compréhension et l'acceptation que dès les origines, l'autorité est une construction. Le corollaire logique de cette hypothèse est que l'autorité est aussi une déconstruction permanente, car la vie et l'environnement changeant, les conditions de la construction évoluent. L'autorité devient systématiquement aléatoire et dès lors que les conditions de son exercice ont changé, elle est, sinon contestée, du moins ébranlée. Ainsi l'autorité est, selon les temps et les lieux, selon les institutions et les personnes, mouvante, incertaine et problématique, conditionnelle et occasionnelle. Parfois elle est imprévue, elle est brusque, elle est fortuite et même parfois inopinée.

De même qu'il n'y aurait pas d'autorité en soi, il y a toujours une relation d'autorité, référée à un domaine, à une personne, à un groupe de personnes, à une institution. Cette relation est médiée par un enjeu. On comprend alors que s'il y a crise de l'autorité dans les institutions sociales, éducatives, politiques, ce n'est pas un fait nouveau. On peut d'ailleurs certainement affirmer que « crise et autorité » sont indissolublement liées en renvoyant d'une part à notre remarque précédente et d'autre part au fait que l'autorité est toujours une relation inégalitaire : non seulement la relation, quelle qu'elle soit, ne va jamais de soi, mais le contexte actuel accentue sans aucun doute cette difficulté. En effet, la relation inégalitaire - asymétrique même - prend place dans le cadre de la post modernité, au sein d'une société<sup>1</sup> paradoxale au regard de cette inégalité d'essence, du fait que l'égalité est inscrite au fronton des édifices publics et que les sociétés occidentales valorisent les différences et s'interdisent de les hiérarchiser.

Sans s'appesantir sur les conditions actuelles qui rendent complexes et parfois compliquées les relations sociales et humaines, il est nécessaire de noter l'effondrement de la société patriarcale<sup>2</sup>, la mise à mal des systèmes idéologiques<sup>3</sup>, le phénomène de mondialisation des échanges, l'atomisation de relations et la montée des individualismes, la technologisation croissante et l'apparition du virtuel

<sup>1</sup> En France en tout cas.

<sup>2</sup> On se référera ainsi aux travaux de Gérard Mendel, notamment « une histoire de l'autorité » parue en 2002. Ni la loi du père, ni les interdits fondateurs ne fonctionnent unanimement ni avec la force d'antan ; l'évolution de la majorité des modes éducatifs et les dispositifs institutionnels renvoie à un lointain passé le temps où l'on s'exclamait, comme chez Molière, « que veux-tu que je fasse, contre l'autorité d'un père ? » (*l'Amour médecin*).

<sup>3</sup> Exception peut-être faite de l'islam, qui apparaît massivement sur la scène publique et fait renaître, en symétrie, une laïcité affirmée.

comme nouvelle réalité accessible dans laquelle les héros de la télé-réalité sont nos voisins de paliers. En fait, le contexte actuel dans lequel se développe la relation d'autorité – certainement plus qu'à d'autres époques – exacerbe d'un côté les anxiétés de statut et de compétences de ceux qui exercent l'autorité (les grandes institutions et leurs représentants manquent de confiance) et ne répond que très imparfaitement à la recherche du sens chez à qui s'applique l'autorité.

Ainsi bien souvent, les institutions posent plus de questions qu'elles ne proposent de réponses et paraissent créer plus de désagréments qu'elles ne créent d'avantages.

À tel point que le débat semble se déplacer : si hier on s'interrogeait presque uniquement sur l'autoritarisme<sup>4</sup>, dérive que l'on pensait « par le haut » de l'autorité, on s'inquiète aujourd'hui surtout du manque, de l'absence, de la négation de l'autorité, excès « par le bas » de l'exercice de l'autorité. Dans les deux cas souvent, une autorité « moyenne », « normale » croit-on, serait la solution. En réalité, la réponse réside plutôt dans la construction d'une autorité « autre », aussi éloignée de l'autoritarisme que de la négation de l'autorité, car décalée dans les valeurs et donc dans les pratiques. Ce qui fait le plus peur aujourd'hui aux institutionnels, c'est l'autorité infructueuse, stérile, celle qu'on aimerait exercer mais qui ne produit pas les effets d'obéissance escomptés. En d'autres termes, les institutions et leurs représentants aimeraient bien avoir de l'autorité ; ils courent après une autorité impossible car référencée à une restauration ou un renforcement plutôt qu'à la réflexion autour d'une (re)construction sensible aux évolutions du contexte.

L'autorité se situe alors dans la position difficile d'être systématiquement examinée, jaugée, jugée, évaluée, suspectée même, quand elle n'est pas contestée, désavouée, contredite et critiquée. Mais le paradoxe est que ce sont souvent les mêmes qui l'approuvent, la recherchent, la valorisent. Aujourd'hui, la complexité du phénomène appelle certainement une « réinvention de l'autorité » selon l'expression de Jacques Pain.

S'engager dans cette voie revient alors à poser les conditions de l'exercice de l'autorité. La relation d'autorité impliquant deux parties, elle est composée de deux points de vue, selon qu'on l'exerce ou qu'on la subit. Le décryptage à opérer aujourd'hui se situe dans la réponse à deux questions complémentaires : qu'est-ce qui fait que l'on reconnaît et que l'on respecte l'autorité, du côté de celui qui la reçoit ? Qu'est-ce qui fait que l'on a de l'autorité, que l'on fait autorité, du côté de celui qui exerce l'autorité ?

### **L'autorité comme construction structurante à visée libératrice**

La fréquentation de quelques définitions et acceptions courantes de l'autorité permet de poursuivre l'investigation.

<sup>4</sup> Si l'autoritarisme est, comme on le dit souvent un « abus de l'autorité », l'autoritarisme se situe bien hors des usages (selon l'étymologie du mot « abus »). Racine a bien repéré la dialectique centrale de l'autoritarisme : « vous croyez, qu'abusant de mon autorité, je prétends attenter à votre liberté » (Mithriade). Mais l'autoritarisme est plus prosaïquement « quand l'autorité devient arbitraire » (Mirabeau) et plus subtilement l'utilisation de l'influence dans un domaine autre que celui dans lequel s'exerce naturellement la relation d'autorité.

L'autorité se définit de façon classique comme le « pouvoir (reconnu ou non) d'imposer l'obéissance »<sup>5</sup>, que son objet soit légitime ou non. On peut le faire, on y parvient ! Dans une autre acception, on possède le droit de l'imposer, l'autorité devenant, en complément de la première définition, le « droit de commander »<sup>6</sup>.

On distinguera alors l'autorité de droit de l'autorité de fait.

L'autorité de droit concerne l'autorité conférée par le haut. Les institutions donnent, par exemple et selon les cas, le droit d'enseigner, celui de rendre la justice ou de faire régner l'ordre. Cette autorité est alors plus ou moins reconnue par le bas, à savoir les usagers des institutions. Intervient alors la notion de légitimité, terme qui assoit le bien-fondé d'une autorité gagnée à la fois par le haut et pas le bas.

L'autorité de fait est celle issue de la réalité des situations. En effet, peuvent émerger des autorités inattendues, non conventionnelles, incongrues lorsque les situations se développent de façon inhabituelle et imprévue ou lorsque les normes des usagers sont en décalage avec celles des institutions : dans un groupe classe, si l'autorité de droit appartient au professeur, de fait, elle est parfois entre les mains d'un groupe d'élèves.

On en vient alors à la définition, plus empirique car appliquée aux situations réelles, qui définit l'autorité comme étant la « capacité à se faire obéir ». C'est là que l'on évoque la présence ou le manque d'autorité « naturelle », toujours très difficile à critérier, entre les partisans de caractéristiques innées – dont je ne suis pas – et ceux d'une construction – dont je suis – construction plus ou moins laborieuse, plus ou moins conscientisée<sup>7</sup>, d'autant plus difficile à décrypter de l'extérieur que l'on se trouve dans la position de recevoir l'autorité.

L'autorité devient la « supériorité de mérite ou de séduction qui impose l'obéissance sans contrainte, le respect, la confiance » : l'ascendant, la considération, le crédit, l'influence, le prestige, le poids et, pourquoi pas, le magnétisme, le charisme<sup>8</sup>.

Une fois appréhendé les manifestations de l'autorité, il devient indispensable de questionner sur ses finalités<sup>9</sup>.

Le mot vient d'« auctoritas », qui possède une variété de significations en latin et qui a donné de nombreux mots en français, mot qui trouve sa racine dans le mot « auctor », désignant non seulement le fait d'être auteur en tant que fondateur, instigateur, conseiller, garant, mais aussi auteur en tant que responsable, personne impliquée dans son action.

<sup>5</sup> Dictionnaire historique de la langue française, Alain Rey

<sup>6</sup> Le Grand Robert de la Langue française, « article autorité ».

<sup>7</sup> Elle semble basée sur une forte confiance en soi et un haut niveau d'estime de soi ; elle se manifeste dans des attitudes, des regards, un positionnement du corps et de la voix mais aussi des tenues vestimentaires.

<sup>8</sup> Qui serait, dans la suite des paragraphes précédents, « l'autorité qui émane de sa personne séduit, subjugué tout le monde ».

<sup>9</sup> D'un point de vue épistémologique, il est peut-être plus légitime de commencer les finalités, mais le choix que j'opère dans l'optique du Symposium me semble plus lisible.

Auctor, c'est en latin le nom d'agent d'augeo qui signifie augmenter, accroître. La relation d'autorité fonde, garantit et, en même temps, permet l'augmentation, aide à grandir, à s'émanciper de l'emprise relationnelle voire éducative. C'est la grandeur de l'éducateur que d'aider l'élève à se dégager de son emprise. L'autorité donne ainsi aussi bien le mot inaugurer qu'autoriser, toujours avec la double idée de construire et de faire grandir : elle est à la fois instituée et instituante.

Ainsi la vieille distinction opérée par Laberthonnière, si elle a du sens et reste indispensable au regard de la réalité des situations, elle ne devrait plus en avoir en référence à l'étymologie. On se souvient que pour le philosophe il y a deux façons de penser la finalité de l'autorité. «Il y a l'autorité qui use du pouvoir et du savoir-faire dont elle dispose pour subordonner les autres à ses fins particulières, et qui ne cherche qu'à s'emparer d'eux pour les mettre à profit : celle-là est asservissante. Il y a l'autorité qui use du pouvoir et du savoir-faire dont elle dispose pour se subordonner elle-même, en un sens, à ceux qui lui sont soumis, et qui liant son sort à leur sort, poursuit avec eux une fin commune : celle-là est libératrice»<sup>10</sup>. La première relève selon nous de la définition de l'autoritarisme donnée plus haut, la seconde étant effectivement la seule autorité qui vaille. L'autorité, si elle n'a pas pour vocation l'émancipation progressive du sujet, n'est qu'aliénation et assujettissement. A la relation de domination doit petit à petit se substituer une relation de souvenance dans laquelle l'adulte est une référence dépassée dans le temps, dépassée au regard de l'objet de la relation d'autorité, mais présent comme phare et point de repère pour des relations actuelles ou à venir.

### **Au commencement de la relation d'autorité, une question de représentations**

L'autorité est à concevoir dans le système relationnel déjà évoqué. Elle pose la question des représentations, des uns et des autres, des uns sur les autres, dans une situation à considérer en lien parfois distant avec d'autres situations. C'est la façon dont les uns se représentent les attitudes des autres, dans la relation d'autorité qu'ils vont exercer, qui va conditionner en partie l'avenir de cette relation. C'est en symétrie, la façon dont les autres se représentent les missions, rôles et compétences mais aussi l'utilité des premiers, qui détermine, a priori, le comportement face à la contrainte contenue dans la relation d'autorité.

Quand les institutions doutent de leurs missions et d'elles-mêmes, quand elles sont fragilisées, de l'intérieur et de l'extérieur, quand les usagers ne reconnaissent pas la légitimité des institutions et de leurs représentants, quand ils ne se reconnaissent pas dans les institutions et dans leurs représentants, la relation d'autorité est engagée sur des voies délicates.

La contrainte devient insupportable et la perspective d'émancipation, d'autonomie, de perfectionnement, d'agrandissement est faible ou nulle.

Trois cas de figure se présentent :

Parfois, le symbolique s'est effondré, l'autorité est alors à construire. C'est le cas le plus fréquent. Il faut prouver sa valeur, en situation, dans une permanente remise en question – et dans le domaine strict dans lequel l'autorité doit s'exercer que la confusion des rôles peut devenir tragique. Le juge doit être

<sup>10</sup> LABERTHONNIERE L. (1923) – *Théorie de l'Education, chap III «l'autorité libératrice», Paris, p.28.*

juste<sup>11</sup> ; l'enseignant pédagogue, au sens premier du terme.

Parfois, le symbolique évoque ce que l'on escompte qu'il évoque, et alors l'autorité opère jusqu'à un certain point. On sait alors que le juge peut être autant un recours pour moi que pour celui qui le saisit contre moi. Que la justice et la loi contraignent autant qu'elles protègent, qu'elles libèrent par le cadre qu'elles posent. On sait qu'il en est de même pour le policier : que lorsqu'il m'arrête pour excès de vitesse, il permet analogiquement à mes enfants de traverser paisiblement la route. La peur du gendarme<sup>12</sup> impose le respect de certaines règles.

Parfois, le symbolique évoque l'inverse de ce que l'on voudrait la situation la plus problématique est longue. Les Appareils Idéologiques d'Etat, comme on disait dans les années 70, voulaient par exemple normaliser alors que les valeurs et normes des usagers étaient autres, opposées mêmes. C'est aussi le cas lorsque le juge représente l'injustice – la partialité imposée par un système social oppressif, par les possédants et les nantis, le consensuel et le politiquement correct – lorsqu'il représente la coercition et la contrainte et non pas la protection ou l'assistance ; lorsque le policier représente la répression et la sanction et non la défense et la sécurisation ; lorsque l'enseignant représente l'arbitraire d'un savoir qui ne sert à rien, d'une culture dans laquelle on ne se retrouve pas – involontairement ou non. Lorsqu'il représente la violence de notation tout en incarnant la violence institutionnelle ; lorsqu'on en vient à confondre ses missions avec celles du policier...

### **Les trois piliers qui assurent l'autorité**

Trois types d'autorité se trouvent diversement à l'œuvre dans toute relation : l'autorité statutaire, l'autorité fonctionnelle, l'autorité personnelle.

L'autorité statutaire est un mandat qui repose sur des compétences reconnues par l'institution ; elle préexiste et initie la relation d'autorité. Selon les représentations déclinées plus haut, elle facilite ou rend difficile l'autorité fonctionnelle : elle sert ou discrédite l'autorité personnelle.

L'autorité fonctionnelle est la compétence construite et repérable reconnue par les usagers comme par l'institution ; elle renforce ou affaiblit l'autorité statutaire en fonction de sa construction positive ou négative ; elle s'appuie sur l'autorité personnelle.

L'autorité personnelle repose sur des valeurs traduites en attitudes et en comportements généralement plus ou moins conscientisées par celui qui porte l'autorité, généralement tout à fait opaque auprès de celui qui la reçoit. Selon les cas, elle discrédite ou rend possible l'autorité statutaire ; parfois même elle s'y substitue. Selon les cas, elle complète ou ampute l'autorité fonctionnelle.

### **L'autorité du maître d'école<sup>13</sup> :**

Dans ce contexte, quelle définition retenir de l'autorité au regard des exigences institutionnelles et des valeurs de l'éducation ?

<sup>11</sup> « La justice est le point d'appui de l'autorité » Marmontel, Bélisaire,

<sup>12</sup> Renvoie à la correspondance symbolique que l'on fait, notamment avec l'uniforme, « la peur est le début de la sagesse ».

<sup>13</sup> Reprise partielle de CASANOVA (R). (2003), «L'autorité du Maître d'école», Informations Sociales, n°105 « autorités », p.96-105.

Nous proposons la suivante, « L'autorité est la capacité à obtenir, sans recours à la contrainte physique ou morale, un certain comportement de la part de ceux à l'égard desquels on a une responsabilité »<sup>14</sup>. Cette définition nous semble en accord avec le socle de valeurs et d'actes sur lequel s'appuient des enseignants du primaire. Cet ensemble, nous le nommons « efficacité éthique ». Cela consiste à exercer la mission institutionnelle en conformité avec les valeurs d'humanisme et de respect des personnes qui assurent la pérennité de relations sociales saines et sereines. Elle articule conscience individuelle et capacité à répondre efficacement aux situations incertaines dans lesquelles se déroule aujourd'hui le quotidien des enseignants.

### **Une autorité dans la classe qui co-responsabilise**

L'autorité du maître est principalement placée au service des individus dans ce qui fonde leur présence en classe : les élèves viennent pour apprendre, les enseignants pour enseigner. On sait que l'autorité change de nature selon l'intention qui l'anime. Les enseignants choisissent ici résolument une autorité qui les co-responsabilise avec les élèves.

Ils considèrent qu'ils vivent ensemble une aventure dont les conditions viennent de l'extérieur. Selon la distinction de Laberthonnière évoquée plus haut, l'autorité des enseignants dont nous parlons est dirigée vers l'émancipation. Il s'agit d'acquérir des savoirs d'une part, au sein d'un groupe d'autre part. Ainsi, la dimension collective, socialisante du groupe participe à cette émancipation, dans la vie sociale comme dans les séquences d'apprentissages<sup>15</sup>.

Là encore, l'autorité dans la classe repose sur les trois piliers, indispensables, à la fois liés et distincts. L'autorité statutaire, liée à la nomination d'un enseignant à un poste disponible, assure « une position sociale »<sup>16</sup>, elle « régleme la fonction d'autorité »<sup>17</sup>.

Mais elle est de peu d'utilité pratique directe aujourd'hui dans la plupart des cas, auprès des usagers, au regard de la difficile légitimité des institutions évoquée plus haut.

En revanche, elle induit une qualification, une formation qui pour être souvent décriées et certainement perfectibles n'en sont pas moins réelles. Dans son acception d'autorité collégiale, elle possède un certain crédit tout en n'échappant pas à la critique<sup>18</sup>. Si prise dans son acception morale ou de référence, elle emporte quelques suffrages<sup>19</sup>, prise dans son acception hiérarchique voire bureaucratique<sup>20</sup>, l'autorité statutaire aujourd'hui semble vidée de son contenu.

L'autorité fonctionnelle est celle de la compétence ; à visée libératrice, elle s'appuie sur « une série

<sup>14</sup> Dans *l'Encyclopaedia Universalis*, (1, pages:578,579,580) l'autorité est définie comme « le pouvoir d'obtenir, sans recours à la contrainte physique, un certain comportement de la part de ceux qui lui sont soumis. »

<sup>15</sup> Le concept de « conflit socio-cognitif » prend ainsi tout son sens lorsqu'il s'agit de mener à bien, ensemble, un projet qui pose un certain nombre de difficultés à dépasser.

<sup>16</sup> MUCCHIELI R. (1976). - *Psychologie de la relation d'autorité*. Paris : ESF Editeur, p.37.

<sup>17</sup> MACCIO C. (1988) - *Autorité, pouvoir, responsabilité : du conflit à l'affrontement, la prise de décision*, Lyon : Chronique Sociale, p.28.

<sup>18</sup> En effet, « en dernière analyse, tout porteur d'autorité est toujours un individu », BOCHENSKI I-M. (1979) -

*Qu'est-ce que l'autorité ? : introduction à la logique de l'autorité*, Paris : Cerf, p.47.

<sup>19</sup> Elle est fondée sur « l'exemple et sur la compétence », CLAUDER. (1976) - *Comment s'exerce aujourd'hui l'autorité et responsabilité*, Paris : Le Centurion, p.61.

<sup>20</sup> Celle qui faisait penser à Max Weber : « la légitimité de l'autorité est transformée en légalité de la règle générale », in - *Type d'autorité*, in LEVY A. (1968), *Psychologie sociale : textes fondamentaux anglais et américains*, Tome 2, Paris : Dunod, p. 358.

de démarches complémentaires : la connaissance (théorie), l'expérience (pratique), la recherche permanente (praxis)<sup>21</sup> et ne prend de sens que dans le contexte d'une relation ternaire, avec des élèves, dans la singularité d'une situation.

La compétence est alors autant constituée de savoir-faire de types techniques que de connaissance des êtres humains et de leurs réactions individuelles et collectives dans la complexité de situations d'apprentissage et de vie sociale.

La visée est libératrice en référence à l'étymologie du mot «éduquer»<sup>22</sup> ; elle limite le champ de la toute-puissance individuelle du maître au bénéfice d'une émancipation de tous les individus du groupe. Elle ne se situe pas dans une logique égalitaire, car constatant l'asymétrie de la relation, elle accepte les responsabilités dues à la position institutionnelle. Elle provoque l'apprentissage des libertés et de la démocratie selon le principe de subsidiarité plus qu'elle impose un système de type politique.

Enfin, le troisième pilier est l'autorité personnelle. On pourrait en distinguer plusieurs types<sup>23</sup> : l'autorité charismatique, qui relève de la pensée et de la croyance magiques, a peu à voir avec celle de ces enseignants située dans l'objectivation, l'explicitation et la construction.

L'autorité patriarcale, en relation avec une autorité traditionnelle, n'est plus guère opérante, sauf dans ses dérivés<sup>24</sup> ou survivances<sup>25</sup>.

Quelle serait alors l'autorité personnelle ? Selon nous, elle repose sur des valeurs, des attitudes, sur un positionnement de «cherchant», elle suppose une implication et une distanciation vis-à-vis des individus et des événements. L'autorité personnelle est une patiente construction et individuelle avant d'être dirigée vers l'extérieur. Elle est aussi communication verbale et non verbale, dans un dosage plus ou moins intuitif de distance et de proximité des cultures et des usages des groupes.

### **L'autorité en classe, une autorité du quotidien**

L'autorité en classe est alors une autorité du quotidien qui, pour être validée, doit s'exercer à l'épreuve des faits.

S'appuyant sur les piliers précédemment évoqués, elle s'enrichit à chaque instant de la reconnaissance qu'en ont les élèves, dans les situations concrètes d'apprentissages didactiques et sociaux : c'est parce que l'enseignant sait «faire la classe» qu'il peut exercer son autorité et qu'il fait autorité. En d'autres termes, c'est parce qu'il sait organiser, anticiper, résoudre les situations qui surviennent au sein de la micro-société qu'est la classe qu'il est reconnu comme un enseignant par les élèves. Mais c'est aussi parce qu'il agit de la même façon et jouit de la même réputation à l'extérieur de la classe, auprès des parents, des collègues, des anciens élèves et même par ceux des élèves qui seraient prêts à le contester.

<sup>21</sup> MACCIO C. (1988), *op. cité*, p.29.

<sup>22</sup> «e-ducare», c'est «conduire hors de», donc se libérer, se dépasser.

<sup>23</sup> Reprenant ici la typologie élaborée par Max Weber.

<sup>24</sup> C'est la fonction de l'accueil, de l'accueil renouvelé, mais aussi des dispositifs (micro-institutions pourrait-on dire) ordinaires et extraordinaires, tel l'entretien du matin ou les autres moments de paroles ritualisés.

<sup>25</sup> Par exemple quand les enseignants sont en poste depuis suffisamment longtemps pour avoir pu créer des traditions avec des générations d'élèves voire de parents d'élèves.



Cet enseignant n'est pourtant pas un surhomme. Lorsqu'il se trompe, qu'il doute, qu'il hésite, qu'il rit et parfois s'énerve, il se montre tout simplement humain. Lorsqu'il écoute, comprend, agit sans précipitation même si c'est dans l'urgence des situations, il sécurise.

Lorsqu'il est capable de parler et de penser les choses de la vie quotidienne, surtout de celles qui préoccupent les élèves<sup>26</sup>, il se montre accessible et rend possibles la communication et une identification positive.

Mais c'est surtout lorsque le groupe vit et se confronte aux événements que des valeurs se forment ainsi que des usages ; l'autorité alors se construit, se développe et agit.

L'autorité du quotidien, appuyée sur l'implication et la distanciation, apparaît comme une construction fragile, à consolider et à renouveler sans cesse même si les acquis existent<sup>27</sup>,

<sup>26</sup> Sur des sujets graves comme la délinquance dans le quartier mais aussi à propos de l'émission «Star Academy» ou le dessin animé «le Roi lion». C'est toujours la situation qui décide des thèmes à aborder en fonction des préoccupations des élèves.

<sup>27</sup> C'est la «bonne réputation» de certains enseignants qui exercent depuis longtemps dans un même lieu. C'est surtout le vécu commun qui s'accumule petit à petit et qui crédibilise et fortifie l'action dans le temps

### 3.1.1. Rémi Casanova : L'enseignement et l'autorité, retranscription du workshop par Pascaline Rihm

M. Casanova a introduit un certain nombre de concepts et de notions fondamentaux qui ont fortement interpellé les participants et ont été repris lors du workshop sous un angle plus pragmatique, répondant aux préoccupations quotidiennes des acteurs du terrain.

Les points forts de l'échange se sont cristallisés autour des questions suivantes :

- quel est le côté structurant de l'autorité ?
- qu'est-ce qui fait autorité ?
- comment l'autorité peut-elle s'inscrire d'une manière plus globale dans l'institution ?
- jusqu'où les enseignants peuvent-ils aller dans la relation avec les élèves pour construire leur autorité ?
- l'autorité ne doit-elle pas commencer chez les tous petits ?

Toutes ces questions montrent bien que de la posture de chacun (enseignant(e), psychologue, éducateur(trice), inspecteur(trice)) dépend un certain questionnement et certaines attitudes. Nous pouvons d'ores et déjà pointer des éléments se rapportant au registre de « l'inné/acquis », faisant référence soit à une autorité dont chacun serait porteur à la naissance, soit d'une forme d'autorité acquise qui débiterait dès le plus jeune âge et qui serait éducable. Il est également fait référence de manière implicite à « la bonne et mauvaise autorité », en d'autres termes, à celle qui structure le sujet et à celle qui l'aliène.

Ces réflexions alimentées par le groupe nous ont conduit à les aborder au travers de deux situations vécues et rapportées par les participants :

- que faire avec une parole qui semble injuste ?
- que faire avec un caïd ?

Il n'est pas possible d'apporter des solutions concrètes à ces deux situations dans la mesure où nous ne disposons que d'une partie de la réalité objective et partant également du principe que toute situation est singulière et nécessite donc des réponses singulières. Nous analyserons ces situations au regard d'éclairages théoriques mais aussi en faisant référence à quelques principes-clé.

En toutes circonstances, il est important d'appliquer le double principe de neutralité et d'individualisation à propos de l'autorité avec ce défi majeur pour chacun d'entre nous, de construire son autorité. Et cette construction se fera à partir des trois piliers de l'autorité (cf conférence introductive) en sachant que l'autorité fonctionnelle est la plus opérante. Une clarification à propos de l'autorité statutaire permet de rendre plus lisible ce que chacun peut faire.

La notion d'arbitraire semble inextricable des concepts d'autorité et de justice/injustice mais, en tout **état** de cause, toute relation d'autorité doit tendre à réduire cet arbitraire.

La parole est également au cœur de la relation d'autorité, il est indispensable de distinguer la parole qui « écoute » de la parole qui « décide » et de voir que ces paroles peuvent se compléter pour faire autorité. Le pouvoir de la parole et le pouvoir du silence ont des effets positifs dans certaines situations conflictuelles liées à l'autorité.

Au delà de ces principes, il est essentiel de prendre en compte et de reconnaître institutionnellement la difficulté liée à la profession « d'enseignant » et de ce fait de mettre l'accent sur la nécessité d'intégrer ces thématiques dans la formation initiale et continue des enseignants. Car partant du consensus que l'autorité est une co-construction, elle nécessite d'être interrogée et travaillée de manière continue et progressive dans le cadre de dispositifs divers et variés.

Ce qui permet d'asseoir cette autorité, c'est le partage de valeurs communes et le développement d'une culture du dialogue entre adultes dans l'institution d'une part, et dans la classe d'autre part. Aujourd'hui, nous assistons à une survalorisation des mesures et des outils mais nous oublions l'essentiel : la nécessité d'une cohésion à une culture scolaire commune.

La question est de savoir comment construire ce consensus car il est directement relié à la question des résistances que tout acteur de la communauté scolaire se doit de clarifier.

### 3.1.2. Heidrun Bründel : Die Stärkung der Eigenverantwortung von Schülerinnen und Schülern – klare Regeln, klare Konsequenzen, Umgang mit Unterrichtstörungen, Mitschrift des Workshops von Esther Seyler

Die verschiedenen Phasen des Workshops bezogen sich auf die Reflexion des Grundgedankens (Eigenverantwortung) und die Darlegung der Theorie sowie auf das Procedere im Unterricht und im Trainingsraum. Den Teilnehmern wurde außerdem die Möglichkeit geboten, verschiedene Arbeitstechniken und spielerische Übungen aktiv kennen zu lernen.

#### **Reflexionsphase : was ist für mich Eigenverantwortung ?**

Methode: OH-Karten<sup>1</sup> , Assoziatives Vorgehen.

Mittels der OH-Karten konnten die Teilnehmer sich fragen, was das ausgesuchte Bild mit der Rolle des Lehrers, respektiv mit der Umwelt in der Schule zu tun hat.

Was kann der Lehrer dafür tun, dass das Schulklima angenehm ist ? Wofür ist er verantwortlich und wofür nicht? Der Lehrer versucht durch sein eigenes Verhalten den Schüler dazu aufzufordern, sein Verhalten und Erleben in Frage zu stellen, und selbst zu erforschen, was er dazu beitragen kann, dass es ihm in der Schule gut geht.

Ergebnis : Eigenverantwortung bezieht sich immer auf das eigene Handeln und vermeidet das Entwickeln von Strategien zur Verantwortungsweitergabe. (Dies gilt sowohl für den Lehrer als auch für den Schüler).

#### **Vorstellen des Programms mit Betonung der Ziele:**

- Reduktion der Störungen im Unterricht,
- Respektvoller Umgang mit störenden Schülerinnen und Schülern ( 5 Fragen : Was tust du? Wie lauten die Regeln ? Was geschieht, wenn du gegen die Regeln verstößt? Wie entscheidest du dich? Wenn du wieder störst, was passiert dann ?),
- Erziehung der Schülerinnen und Schüler zum reflexiven Handeln auf der Basis der eigenen Entscheidung,

<sup>1</sup> OH-Karten: Moritz Egetmeyer, OH Verlag, Postfach 1251, D-79196 Kirchzarten, Fax:+49(0) 7661 6312.

<http://www.creacomm.de/oh/spiele.html#OH>

*“ OH sieht wie ein einfaches Spiel aus. Aber in Wirklichkeit ist es eine Schachtel voller Gedanken, Entdeckungen und neuen Ideen. Es besteht aus zwei verschiedenen Kartenstößen: 88 farbige Bildkarten zeigen Ausschnitte aus dem ganzen Spektrum des täglichen Lebens. Ein bunter Querschnitt durch alle möglichen alltäglichen Situationen, die allerlei Gedanken, Erinnerungen oder Assoziationen wachrufen können. 88 Wortkarten (etwas größer als die Bildkarten, so dass die verschiedenen Worte einen Rahmen dafür bilden) stellen den wechselnden Hintergrund für die Bilder dar. Zusammen ergeben sich so bereits 7744 Kombinationsmöglichkeiten. Bei der Verbindung von Wort und Bild spricht OH den ganzheitlichen Menschen an: seine verbale, analytische Seite und seine bildhafte intuitive Seite. Beide werden zu einer gemeinsamen Assoziation geführt. OH verbindet bekannte Bilder und Worte in immer neuer Weise und fordert damit unsere Phantasie und Kreativität heraus...“*

- Konsequenzerziehung (Jede Entscheidung hat Konsequenzen),
- Schutz der Rechte anderer (Schüler und Schülerinnen haben ein Recht auf ungestörten Unterricht, Lehrer und Lehrerinnen haben das Recht, ungestört zu unterrichten),
- Hilfe und Unterstützung derjenigen Schülerinnen und Schüler im Trainingsraum, die sich nicht an die vereinbarten Regeln halten können,
- Eltern werden in ihre Erziehungsverantwortung mit einbezogen,
- Hilfsgespräche in der Plangestaltung.

### **Was geschieht im Trainingsraum? Ein Gesprächsbeispiel „Britta“<sup>2</sup> wird vorgelesen, an dem das Aktive Zuhören geübt wird.**

#### **Offene Fragen:**

Für welche Altersgruppen wäre diese Methode zu empfehlen? Für Schüler ab dem 10. respektiv 11. Lebensjahr könnte damit begonnen werden, damit die Regeln auch im Gymnasium, respektiv Real- und Hauptschule weiter angewendet werden können. Erleben die Schüler im Grundschulalter, dass es einfacher ist sich an Regeln zu halten, wenn man sie gemeinsam vereinbart hat, dann wird auch der Schüler, der als Störenfried erlebt wird, sich den Regeln anpassen.

#### **Fazit:**

Rechte und Pflichten bestehen somit für jeden Schulpartner, sowohl für den Schüler als auch die Lehrer und anderes Schulpersonal. Die Trainingsraummethode gibt den Schülern die Zeit und den nötigen Raum um über ihr Verhalten zu reflektieren. Die Entwicklung der sozialen Kompetenzen, sprich des prosozialen Verhaltens von jedem Schüler wird durch diese Möglichkeit unterstützt. Dadurch wird das Recht auf ungestörten Unterricht ein Potential, und jeder Schulpartner erkennt dieses Recht gleichermaßen als seine Pflicht an. Es entsteht gegenseitiges Einverständnis, als auch Respekt und schließlich Wohlgefühl. Die Schule bietet somit die Möglichkeit des eigenverantwortlichen Handelns. Letztlich wird damit aber auch eine positive Anerkennung der Effektivität dieser Trainingsraummethode vorausgesetzt, da alle Schulpartner, Schüler, Lehrer und andere beteiligt sind. Natürlich könnte dies die Sorge der Fremdbeurteilung und -berichtigung aufwerfen, welches das Umsetzen des Programms erschweren könnte.

#### **Literatur:**

Bründel, H., Simon, E. (2003). Die Trainingsraum-Methode. Umgang mit Unterrichtsstörungen: klare Regeln, klare Konsequenzen. Weinheim : Beltz-Verlag.

Bründel, H., Hurrelmann, K (1997). Gewalt macht Schule. Weinheim : Beltz-Verlag.

<sup>2</sup> Das Gesprächsbeispiel kann integral im Buch (s. 56 ff) nachgelesen werden:

Bründel, Heidrun; Simon, Erika (2003): Die Trainingsraum-Methode. Umgang mit Unterrichtsstörungen: klare Regeln, klare Konsequenzen. Beltz-Verlag. ISBN 3-407-62513-8.

## 3.2. Réformes éducatives et formation des maîtres, Eirick Prairat

Présenter des éléments d'analyse qui rendent compte de la montée de l'indiscipline (et de la violence) dans les lieux d'enseignement a un double intérêt. Tout d'abord, cela permet de faire la part des responsabilités, de distinguer ce qui relève de l'Ecole et de ses personnels (ce qu'elle peut prendre en charge) et ce qui ressort d'un au-delà de l'école (ce qui la dépasse, en somme). Certes, l'école a une tâche de socialisation et même de socialisation politique, puisqu'elle doit former le citoyen de demain, mais elle ne peut, à elle seule, prendre en charge tous les phénomènes engendrés par les processus de dispersion et de ségrégation sociale : montée de l'individualisme, précarité, incivilités... L'Ecole ne peut compenser toutes les faillites sociales et les déficits de projet politique. Le second intérêt est de pouvoir distinguer des niveaux de réponse. On peut schématiquement en distinguer deux : un niveau national et politique et un niveau local et pédagogique, qui est celui de l'établissement et de la classe.

### **Les conditions socio-politiques du changement<sup>1</sup>**

En ce qui concerne le niveau national, il s'agit d'engager des réformes précises et ciblées. Nous ne sommes pas totalement démunis, des réponses existent<sup>2</sup>. Le défi qui est aujourd'hui posé aux systèmes éducatifs européens sur la question de la violence et de l'indiscipline (comme sur d'autres questions cruciales d'ailleurs) est celui de leur capacité à changer, à se réformer. Il faut aujourd'hui penser non seulement des réformes mais aussi une pédagogie du changement.

Il nous semble que les réformes éducatives ne sont possibles que si elles obéissent à trois grands principes.

Un principe de lisibilité. Il faut préparer le changement, le penser, l'anticiper. Certes, il n'y a pas de changement sans aléas, sans éléments imprévisibles ; cela dit, organiser le changement consiste précisément à en réduire la dimension aléatoire. Il ne s'agit pas seulement d'explicitier le sens d'une réforme mais aussi de définir des points d'application, de préciser des enjeux et de fixer des échéances.

Un principe de sécurité. Engager une institution et ses personnels dans un processus de changement ne peut se faire que si les efforts demandés (car il s'agit toujours d'efforts quand on demande de rompre avec une habitude ou une routine de travail) n'apparaissent pas comme de simples restrictions de pouvoir. Un changement n'est acceptable que si il s'accompagne d'un maintien des droits ou de l'assurance de contre-parties. Pas de changement sans garanties.

<sup>1</sup> L'aspect financier est bien sûr un aspect important. Nous n'entendons pas le minorer mais il ne fait pas l'objet de notre réflexion dans ce texte.

<sup>2</sup> Les différents plans, études et rapports qui se succèdent depuis une dizaine d'années présentent souvent des propositions de réforme, propositions à bien des égards intéressantes.

Un principe d'adhésion. Le changement apparaît bien souvent comme une exigence d'adaptation à un nouveau contexte, à une nouvelle donne. La part de contrainte qu'enferme une réforme doit pouvoir être compensée par un aspect attractif. Initier un changement, c'est le rendre désirable et, par là, susciter l'adhésion des différents protagonistes.

Tout changement éducatif d'importance requiert trois grandes conditions, trois principes : un principe de lisibilité (organiser le changement), un principe de sécurité (garantir des droits, maintenir des prérogatives) et un principe d'adhésion (rendre le changement désirable).

### **Jalons pour la formation professionnelle**

Disons-le d'emblée, il est plus qu'urgent de faire une place à la gestion et à la conduite de classe en formation. Il s'agit déjà de former les maîtres aux techniques et aux dispositifs qui ont été éprouvées au plan empirique<sup>3</sup>. Mais la formation professionnelle ne saurait se réduire à une telle initiation car la discipline est aussi une question de posture et d'attitudes. Notre souci, dans les lignes qui suivent, n'est pas de proposer une nouvelle formation des maîtres. Beaucoup de choses intéressantes ont été écrites sur le sujet ces dernières années. Il s'agit plutôt de suggérer trois aspects qui sont plus immédiatement liés à la question de la gestion disciplinaire de la classe.

### **Une formation attentive aux compétences psychologiques et relationnelles des maîtres**

Une formation sur les questions de la conduite de classe et plus largement sur la manière de construire un climat de travail ne peut se faire sur le modèle d'une formation didactique. Elle ne peut pas être un simple transfert d'outils et de techniques car elle exige que les formés élucident leur propre rapport au pouvoir et leur tolérance en acte. La discipline est cette question qui nous révèle que l'on n'enseigne pas seulement avec ce que l'on sait mais aussi avec ce que l'on est.

La vie de la classe peut-être appréhendée comme un jeu d'interactions complexes de sorte que la discipline se joue aussi dans la qualité des interventions et dans la justesse des échanges. On peut expliquer l'indiscipline scolaire en la renvoyant à des catégories fortement thématiques (raisons sociales, socio-familiales, difficultés scolaires...), on peut aussi la comprendre à partir de facteurs situationnels et contextuels moins spectaculaires mais sur lesquels les enseignants peuvent avoir prise. Il ne s'agit pas de principes pédagogiques ou d'orientations de travail mais plus modestement d'habileté interactive. Ce registre ne doit être ni oublié, ni minoré car le métier d'enseignant exige aujourd'hui, qu'on le veuille ou non, plus de ressources psychologiques et relationnelles qu'hier.

### **Une formation soucieuse du quotidien professionnel**

Il faut aujourd'hui ouvrir l'investigation en direction des « gestes professionnels efficaces », identifier chez les maîtres-experts ces micro-compétences qui facilitent la conduite de classe.

<sup>3</sup> Nous ne pouvons reprendre ici cet aspect. Nous renvoyons le lecteur à notre article « Décrire, comprendre et agir face à l'indiscipline », publié dans le présent volume.

Prenons quelques exemples.

Il arrive souvent que le maître ait plusieurs tâches à mener de front. Aider plus particulièrement un élève en difficulté tout en gardant un œil sur le reste de la classe et sur le déroulement chronologique de la séance en cours est une situation familière, banale, quotidienne. Le chevauchement des activités obligent d'être ouvert à l'élève que l'on aide tout en étant disponible et attentif à d'autres réalités. Savoir mener plusieurs activités simultanément, voilà une compétence pratique, un savoir-faire professionnel.

Être souple, introduire quand le besoin s'en fait sentir, un moment de pause ou de détente, savoir accueillir une proposition imprévue ou un événement extraordinaire, savoir se rendre disponible, savoir donner le choix entre deux propositions à un élève que l'on vient de prendre en défaut pour lui permettre de sauver la face : « tu termines ton travail maintenant ou tu préfères me le restituer demain matin ? ».

Dans le même ordre d'idée, Forehand et McMahon nous mettent en garde contre l'usage de consignes impossibles ou ambiguës ; consignes qui, par leur structure même, engendrent du flottement ou de l'incertitude. Ils nous engagent notamment à proscrire les commandements en chaîne, les comportements vagues, les commandements interrogatifs, les commandements-raisonnements ou encore les commandements incitatifs<sup>4</sup>. Nous pourrions multiplier les exemples. Nous sommes ici encore loin des maîtres-mots de la pédagogie. Il s'agit de sensibiliser les futurs maîtres au quotidien du métier, aux petites tâches, à cette dimension qui pour ne pas avoir de statut théorique fort n'en est pas moins bien réelle. Susciter l'intérêt, stimuler, recentrer sur la tâche, voilà ce qui constitue une bonne part des interventions du maître en situation de classe ; travail de mobilisation et de réactivation, ce que le psychologue américain Jérôme Brunner appelle d'un terme peu élégant « l'enrôlement ».

### **Une formation pensée comme une anticipation**

Prenons un exemple pour illustrer cette troisième et dernière orientation. Il y a une manière d'être et de se déplacer dans la classe qui ne va pas de soi, car enseigner c'est être regardé et donc exposé. Il n'y a pas d'acte d'enseignement sans une mise en scène de soi, sans une théâtralisation de ses gestes et de ses postures, sans l'adoption d'une voix professorale. Enfiler son habit d'enseignant, c'est devenir Autre. Il faut, nous dit-on, « être vrai », « être soi » ou encore « rester authentique ». Soyons précis et ne confondons pas les registres éthique et social. Il ne s'agit pas, bien entendu, de cultiver la duplicité et le malentendu dans son rapport avec les élèves mais de comprendre qu'enseigner exige de jouer un rôle et qu'il y a précisément plusieurs manières d'investir ce rôle et d'habiter l'espace clos de la classe. Enseigner, c'est être en représentation. Les élèves les repèrent rapidement ces enseignants crispés et mal à l'aise qui n'arrivent pas à soutenir le regard du groupe ou qui ne savent pas quelle attitude adopter, révélant ainsi leur difficulté à soutenir le face à face. Quelle image donne-t-on de soi ? Il y a des comportements qui en appellent d'autres, en miroir ou en réaction. Il y a un langage du corps. Nous avons peut-être oublié un peu trop vite les travaux pionniers sur la mise en scène de soi dans le travail enseignant.

<sup>4</sup> FOREHAND (R.), McMAHON (R.) *Helping the noncompliant child*. New York, Guilford Press, 1981.



D'une manière générale, et au-delà de cet exemple emblématique de la mise en scène de soi, la formation professionnelle doit être pensée non seulement comme un moment propédeutique mais aussi comme une mise en projet, une anticipation. Compétences relationnelles, souci du quotidien, posture anticipatrice ; telles sont les caractéristiques d'une formation professionnelle qui affirme qu'enseigner c'est aussi savoir tenir une classe.

### 3.2.1. Eirick Prairat : L'indiscipline, retranscription du workshop par Claire Russon et Pascaline Rihm

L'atelier est conduit sous forme d'échanges sans exposé théorique préalable de la part de l'intervenant. Son argument repose sur le fait que la liste des projets et mesures recommandées est transmissible telle quelle mais n'a pas de valeur ajoutée sur ce qui amène de réels changements.

#### **Quels changements pour l'école ?**

Entrer dans le débat de l'indiscipline nous oblige avant tout à réfléchir sur les attentes des usagers vis-à-vis de l'école et parallèlement sur les missions de l'école. Peut-on encore parler de politiques de compensation, d'écoles libératrices ? Les faits indiquent clairement que l'institution scolaire ne corrige que modérément les inégalités sociales et qu'il s'agit plutôt d'un dispositif de soutien. Il y aurait donc comme un désenchantement à l'œuvre, en d'autres termes, les usagers n'attendent plus grand chose de l'école. Cette démobilisation génère de la violence et un climat peu serein pour les apprentissages.

L'école doit changer pour aider la société à évoluer, en même temps, l'impact de la société sur les écoles est évident. Que peut offrir de plus l'école, en sachant que les réalités sociales sont inégales ? De par le passé, une mission de compensation est attribuée à l'école, aujourd'hui, la question, se pose plus en termes de rôles et des responsabilités assignés à chaque éducateur, et tout particulièrement aux parents. La pierre est souvent jetée aux parents démissionnaires mais qu'en est-il des parents qui souhaitent s'investir, cette place leur est-elle réellement accordée par l'école ?

Comme on le voit, l'indiscipline soulève véritablement des questions fondamentales et il serait utopique de penser changer le climat scolaire en disposant d'outils et de méthodes concrètes et validées sans au préalable un réel débat de fond. Il existe évidemment des mesures, des idées illustrées par des lois et des normes sociales et morales mais malgré tout, la question qui se pose : pourquoi ça ne prend pas ?

Le point de départ de cette question peut être amenée par la notion de culture commune et de crédibilité humaine. Peut-on retenir qu'il est indispensable voire nécessaire de travailler ensemble sans l'imposer et que la communication est le nerf du changement. Bien sûr, ce qui est posé là, apparaît comme une évidence et un lieu commun, alors pourquoi est-ce si difficile de mettre en œuvre de telles idées d'autant plus qu'il semble y avoir un consensus général.

Au-delà de la communication, quels sont les obstacles majeurs et quelles sont les conditions pour que le changement soit acceptable ?

Voilà des questions de fond auxquelles nous devons répondre.

Pour que le climat scolaire soit propice aux apprentissages, certains changements semblent nécessaires. Mais un changement n'est pas imposable par la nécessité sans se voir voué à l'échec : comment faire avec ce paradoxe ?

Nous pouvons dire que le changement repose sur la notion de crédibilité : « être crédible, donner du crédit à ce qui est dit, est fait, est vécu et ressenti par chacun des acteurs de la communauté scolaire.

Par exemple, face à un enfant qui s'ennuie, on cherche à le motiver. Motiver serait à entendre comme donner de l'intéressant ou encore de faire en sorte qu'il puisse se croire crédible et cela reviendrait à re-rendre l'école crédible. L'aspect pédagogique en cause ici est l'attitude, l'engagement par sa personne ce qui confère de la crédibilité. Puisque être crédible, c'est être humainement crédible. Cette crédibilité s'acquiert en redonnant du symbolique aux relations car actuellement, nous traversons une crise du symbolique. Oui, des changements et des réformes ont lieu au sein du système scolaire Luxembourgeois. A titre d'exemple, nous pouvons citer l'horaire aménagé. Or nous savons qu'une présence plus soutenue des enseignants dans les établissements scolaires favorisent la participation de tous à la vie scolaire. Par ailleurs, une compression du temps de cours soulève la question de l'identité scolaire en tant que structure d'accueil. La distinction temps scolaire / temps de loisirs n'isole-t-elle pas l'enceinte scolaire du reste de la cité ?

### **De la motivation au symbolique**

La réflexion peut être articulée autour de deux constats, celui de l'ennui des élèves malgré l'inventivité des enseignants et à ce niveau s'il s'agit de concurrencer les loisirs, la bataille est perdue d'avance, l'autre serait l'aspect « technique et compact » des programmes.

Par exemple, la biologie devrait traiter la question du vivant. Il s'agirait d'appréhender les disciplines en tant que réponses à des questions anthropologiques et symboliques fondamentales. Le lien du sens est à faire sur des questions existentielles (et non externes). Mettre du sens au bord est une action qui appelle à répétition, c'est éminemment usant, on développe notre côté Sisyphe.

Propager des mesures de validité empiriques serait aussi un moyen pour introduire du symbolique dans les apprentissages.

L'ennui : apprendre à s'ennuyer ? Est-ce une question de technique, d'attitude ? L'intérêt est bien ce qui appartient à l'élève. Face à un élève qui s'ennuie, l'enseignant cherchera à le motiver en sachant que le levier le plus important, c'est la motivation intrinsèque. Le problème de l'indiscipline est complexe, il faut être convaincu pour le partager et pour mieux le cerner et le comprendre, nous pouvons avancer trois notions-clé : le désir/manque, la vocation et l'expérience. Qu'est-ce qui doit manquer pour susciter le désir ? C'est pour répondre à la question de l'ennui des élèves souvent évoqués dans des enquêtes et à la question de la motivation que cette notion de désir peut être introduite. La motivation, elle est aussi à chercher du côté de l'enseignant et notamment sur ce qui fait l'attractivité du métier d'enseignant.

### **De la loi aux règles scolaires**

Pourquoi les mesures sur la définition et l'instauration du règlement intérieur ne marchent pas ou si mal ? Comment doit-on mettre en place des règles ?

Ces questions demandent à organiser des formations qui traitent des méta-lois et permettent ainsi de retourner à l'essence même d'une loi. Ou encore, il faut reconnaître que le mode d'énonciation n'est pas neutre. Par exemple, l'utilisation du mode de conjugaison au futur est plus bienveillant.

Il est connu que la participation de l'élève à ce travail sur les règles est un critère de réussite. Mais ce qu'il faut faire avant tout, c'est faire comprendre que la loi est un lieu vide, tout le monde y est soumis et qu'elle nous préexiste souvent. D'ailleurs, personne n'incarne la loi. Et surtout, l'expérience est importante pour faire vivre le sens de la loi.

## **Alors comment enseigner ?**

Ce qui semble caractériser le système scolaire luxembourgeois est la valeur accordée aux connaissances théoriques, le peu de temps investi par le personnel au-delà des heures de cours pour les élèves, des programmes chargés, la nécessité de prendre de nouvelles habitudes et de se remettre en question. Avec ce constat, nous voyons poindre une question essentielle qui est celle de l'engagement qui peut être jugé manquant ou pas adapté aux besoins.

Il y a aussi le hiatus intrinsèque au concept de formation avec comme modèle le collège unique pour effacer les disparités. Le délai de formation est essentiel et la méthode du tutorat est à conseiller et à développer du fait que les problématiques à traiter ne contiennent pas leur mode d'emploi. Sans oublier, l'éternelle question du rythme de travail. L'idée classique de l'enseignement risque de ne pas correspondre au besoin de différencier les rythmes de travail. Et pour finir, en ce qui concerne les devoirs à la maison, une redéfinition s'impose en remettant en question le principe de « délégation extra muros ». Car celui-ci, ne revient-il pas à faire apprendre en dehors de l'école, ce qui maintient l'école uniquement dans sa fonction évaluative. Il s'agit de différencier ce qui relève de la responsabilité ou de la délégation donnée aux parents.

La pédagogie différenciée peut apporter une réponse à la façon d'enseigner. Et à ce sujet, on peut citer la pédagogie Freinet, qui est un des modèles de pédagogie du changement.

## **Qu'est-ce qu'un enseignant aujourd'hui ?**

Ce qui fait l'attractivité du métier d'enseignant, ce qui provoque la vocation, c'est toujours la rencontre, cette singularité dans la rencontre.

Qu'est-ce qui fait partie du référentiel professionnel ? On parle d'abord d'attitude positive. Et si l'on identifiait le tact comme vertu pédagogique ! Alors, comment se former au tact ? C'est être sensible à une toute petite chose. Ces objectifs de formation évoquent un choix éthique, or il est souvent démenti par le vécu au niveau de la réalité quotidienne.

Nous entrons de plein pied dans un domaine où les débats sont polémiques : la formation initiale et continue du personnel enseignant est-elle adaptée à notre société en pleine mutation ? C'est peut-être à ce niveau que le changement est le plus crucial et difficile à mettre en place ? Si on veut favoriser une action pensée et non subie, une réflexion/remise en cause, une prise de conscience, quoi de plus évident que d'instaurer des espaces et des dispositifs innovants de formation et de développement personnel.

Que peut-on retenir de cet atelier où les questions et réflexions foisonnaient ? Assurément, des échanges fructueux et un débat de fond qui a su s'installer.

### 3.2.2. Paul Schroeder et Paul Demaret : La médiation à l'école, retranscription du workshop par Alexandra Fixmer et Pascaline Rihm

Le sujet de la médiation fût abordé au cours de deux ateliers animés par Messieurs Paul Schroeder et Paul Demaret du Centre de Médiation. C'est un thème ayant suscité un grand intérêt, preuve en est le nombre d'inscrits. Nous constatons que la médiation scolaire rencontre actuellement un réel succès dans les écoles. La raison n'est-elle pas à chercher dans le fait que la médiation scolaire est un moyen de réduire la violence dans les écoles ? Est-ce une question de mode, de tendance ou pouvons-nous dire que la médiation scolaire est une réponse efficace aux phénomènes de violence ? Est-ce que son accessibilité ne favorise t-elle pas son développement et l'engouement des acteurs de terrain. Les workshops tenteront d'apporter des éléments de réponse à toutes ces questions. Dans un premier temps, il a paru essentiel aux intervenants de préciser l'origine de la médiation ainsi que sa définition; dans un second temps, il a été question de la médiation à l'école. Là encore, le workshop a été centré sur les apports et in-puts des intervenants, les participants étaient plutôt dans une posture de réception d'éclairages théoriques et de concepts.

#### **Quelques repères généraux**

La médiation se base sur le modèle anglo-saxon de la justice réparatrice, processus dans lequel les personnes concernées par le conflit en question décident ensemble de la marche à suivre. Solution alternative au système pénal, l'intervention d'un tiers ayant bénéficié d'une formation spécifique, impartial et indépendant, permet de rétablir la communication entre les personnes en conflit. Les parties en conflit se prennent le temps de dégager leurs besoins respectifs afin de surmonter ainsi leur position. Ainsi, face à un médiateur qui ni ne tranche, ni ne juge, les parties adverses renouent le contact et reprennent la maîtrise de leur conflit. La médiation fonctionne par séance de deux heures et fait se succéder différents entretiens. Après les entretiens préalables avec les parties concernées, les règles de la médiation sont expliquées lors d'un entretien commun qui enclenche véritablement le processus de la médiation. Les points de vue sont exposés dans le respect, l'écoute réciproque et la confidentialité et l'objectif du médiateur est de permettre l'accès à une solution acceptable et acceptée par tous. Même si la médiation se fait le plus souvent de vive voix et dans le cadre donné d'un centre spécialisé, la médiation indirecte est possible si une victime ne désire pas rencontrer son agresseur. Les médiations sur place, surtout en cas de litige entre voisins, sont possibles, mais rarement concluantes. En ce qui concerne les médiations de groupe, seul le respect du contexte garantit la réussite. Les domaines d'application de la médiation sont aussi variés que nombreux. La médiation est envisagée pour résoudre des problèmes familiaux, de voisinage, commerciaux, ou encore scolaires. Au niveau pénal, la médiation est appliquée dans le cadre de la loi de la protection des mineurs et vise à responsabiliser les mineurs et à les impliquer dans un processus de réparation face à leur victime.

Les grands principes du concept de médiation sont :

- la médiation doit rester un « plus » qui est proposé aux personnes et il ne doit pas s'agir d'un faux-fuyant pour les autorités ;

- le libre consentement des partenaires ;
- la confidentialité des échanges ;
- l'encouragement par les autorités, plus qu'une simple mise à disposition d'un espace ;
- la formation des médiateurs.

### **Qu'en est-il du côté de l'institution scolaire ?**

Dans les écoles, ce qui peut générer du conflit et de la violence, c'est souvent l'application du règlement et des règles, et pourtant c'est ce qui fait le quotidien des enseignants et des élèves (par exemple, ne pas faire ses devoirs, oublier ses affaires, bavarder, ne pas écouter le professeur...). Toutes ces petites choses répétées entraînent une usure psychologique qui, à son tour, diminue le seuil de tolérance des adultes. Dans ce contexte-là, on comprend mieux en quoi la médiation peut apporter des réponses à toutes ces situations, mais ne la voyons pas non plus comme la panacée. La « médiation scolaire de pairs » (appelée Peer Mediation dans beaucoup de lycées) donne aux élèves les outils nécessaires afin qu'ils puissent résoudre eux-mêmes les conflits qui les opposent. Les élèves sélectionnés sont formés à l'outil de la médiation et régulièrement supervisés. Ce concept pourrait aussi être mis en œuvre pour trouver des solutions aux conflits qui opposent les professeurs et les élèves ou encore les professeurs et les parents. Le risque est, cependant, que le corps enseignant perde en autorité, tout en considérant que l'autorité que représente le corps enseignant est similaire à celle du système pénal. En effet, elle est surtout basée sur la sanction et sur l'exemplarité de la punition. Quelles lois sont véritablement valables dans les écoles ? La plupart du temps, c'est la loi du plus fort, et c'est à ce niveau qu'il faut apporter des changements. La médiation scolaire permet aujourd'hui, d'éviter que les conflits entre élèves ne soient rapportés à la direction de l'établissement et que des instances supérieures ne soient saisies. Les élèves gardent ainsi le contrôle de la situation et prennent la responsabilité de ce qui se passera ensuite. Partant du principe que la médiation doit être possible dans tous les cas, même les plus graves, et considérant qu'elle peut se faire en parallèle à une procédure pénale, ce procédé évite les conflits et ce dès qu'un consensus a été élaboré sur le respect réciproque.

### **Quelques idées fortes**

Il en résulte que la médiation scolaire ne peut être opérationnelle que si tous les acteurs impliqués adhèrent au modèle élaboré en commun. De même, le corps enseignant devra abandonner sa conception de l'autorité et se situer à un pied d'égalité avec les élèves. Le problème de l'indiscipline des élèves, par exemple, relève du fait qu'ils n'ont pas participé à l'élaboration des règles en vigueur. En tant que médiateur, il ne doit pas prendre en charge le problème, ni faire à la place de l'autre, il doit simplement rester dans son rôle de médiateur qui est clairement défini au préalable. Il est également très important de donner aux médiateurs la force de soutenir leur position vers l'extérieur.

### **Conclusion**

C'est un modèle qui à lui seul ne saurait réduire les phénomènes de violence mais il peut fortement y contribuer dans la mesure où la mise en place d'un tel projet repose sur une action pensée. Mais restons prudents et vigilants au côté alléchant car il peut être pris comme une méthode « clé-en-main » alors qu'elle exige un travail de réflexion et de formation au préalable.

### 3.2.3. Benoît Galand : Sanction et discipline, retranscription du workshop par Alexandra Deprez et Pascaline Rihm

Ce workshop s'est voulu avant tout pratico-pratique en donnant la parole aux participants. Il a été proposé une méthode de travail axée sur l'échange de pratiques ayant pour finalité de dégager des points communs, des différences et des pistes de solution.

L'échange a été structuré sur trois temps :

- la présentation de situations vécues ;
- la mise en commun avec comparaison entre les situations ;
- la synthèse.

#### **Regard sur la démarche de groupe**

Elle consistait dans un premier temps à décrire une situation de conflit vécue soit avec un collègue, soit avec un élève en s'appuyant sur ces sept critères.

Objet du conflit

- Qui a pris le conflit en charge ?
- Qu'est-ce qui a été fait par cette personne ?
- A quel niveau cela a été fait ?
- Dans quel délai ?
- Sur quelle base et par rapport à quoi la personne a-t-elle réagi ?
- Est-ce que le conflit a été résolu ?

Dans un deuxième temps, il s'agissait d'aller un peu plus loin dans l'analyse en prenant en compte trois éléments de la situation :

- questions soulevées par la situation ;
- suggestions autour de : « comment auriez-vous réagi dans ces situations ? » ;
- quels sont les points communs ou différences dans ces situations ?

#### **De l'émergence de questionnements**

Les situations présentées,

- un élève qui pousse un autre élève dans les escaliers ;
- refus de donner la main à un enfant lors d'une sortie à la piscine avec l'école ;
- enfant qui fait sans arrêt le clown dans la classe ;
- vol d'une trousse ,

peuvent sembler banales mais il faut savoir qu'elles recouvrent les situations-types, majoritairement rencontrées dans les écoles et correspondent tout à fait aux conclusions des recherches faites par l'observatoire européen de la violence. Elles illustrent bien le concept de microviolences développé par l'observatoire et repris par les recherches de Galand. Elles ont sans aucun doute interpellé l'ensemble des participants car elles ont soulevé des réactions, des commentaires, des questions essentielles. Cela nous a amené à faire des hypothèses de travail basées sur les notions de :

- déclic chez les enfants ayant des problèmes de comportement ;
- communication et entraide pluridisciplinaire ;
- répétition et déclenchement d'une crise ;
- mode d'intervention ou non intervention lors d'une crise ;
- différence entre pratique et théorie.

En dehors des questionnements très riches, le workshop a permis d'acquérir une méthodologie construite sur analyse des situations et de réflexion sur des possibilités de solutions.

### **De l'idée de recettes toutes faites à la construction de solutions singulières**

En terme de conflit, d'élément déclencheur, il n'y a pas de règle, pas de norme, pas d'échelle.

Il est difficile de trouver un consensus avec tout le monde, même entre professeurs par rapport à une norme. En cas de crises violentes, l'isolement paraît essentiel pour ne pas renforcer la crise car le travail d'élaboration et d'élucidation ne peut se faire qu'en dehors du temps de la crise avec la présence d'un éducateur.

Trois techniques peuvent être suggérées en mettant en place tout le protocole nécessaire :

- salle de repos pour prévenir certains comportements, les élèves qui sentent que cela ne va pas et en accord avec leur enseignant peuvent y aller, mais à charge pour eux, de rattraper les cours.
- La psychomotricité : (activités corporelles, cours de relaxation). Pour apprendre à contrôler leur réaction.
- L'apprentissage du sens de leurs réactions. Les élèves eux-mêmes ne comprennent pas toujours pourquoi ils réagissent ainsi, ils n'ont pas réellement conscience de ce qui se passe en eux.

### **Introduire plus de démocratie à l'école**

Qu'est ce que la recherche nous apprend pour qu'une règle soit acceptée par les élèves ?

- Je connais les règles, elles sont affichées et rappelées régulièrement,
- Je peux constater qu'elles s'appliquent à tous y compris aux enseignants,
- Je comprends leur raison d'être,
- Je peux participer à leur évaluation suivant les règles établies : procédure à suivre.
- Je connais la procédure de décision.
- Mon point de vue est écouté sincèrement.
- J'ai une possibilité de recours à un tiers (médiateur...),
- La sanction a du sens par rapport au vivre ensemble à l'école,
- Ce que je fais de positif est reconnu.
- Lorsque je suis consulté(e), la règle devient plus acceptable.
- Le sentiment de justice / justesse et essentiel.



### **Réfléchir à une nouvelle forme de pédagogie**

Il s'agit, d'une part, de sortir d'une pédagogie frontale pour aller vers une pédagogie qui tienne plus compte de l'évolution de la société, de la dimension groupale et des adolescents d'aujourd'hui et, d'autre part, de sortir du rapport duel enseignant face au groupe classe en établissant un consensus entre les enseignants et un travail d'équipe.

Il est donc d'une grande importance de mettre en place un projet pédagogique au niveau de l'établissement en accord avec tous les enseignants pour pouvoir s'y référer face à l'élève.

### 3.3. Face à la violence, quelle dynamique pour l'espace classe ?, Rémi Casanova

#### **Quatre pistes pour une formation réussie à la violence**

En propos liminaire, nous développerons les quatre pistes qui, selon nous, contribuent à faire une formation à la prévention de la violence réussie<sup>1</sup> : connaître sa propre réactivité à la violence ; prévenir au quotidien la violence dans la classe ; s'approprier le concept de violence ; connaître les procédures et dispositifs mis en place par l'Institution.

La première consiste donc à « connaître sa propre réactivité à la violence ». La situation violente se vit et se vit différemment selon les personnes en fonction de l'expérience et des représentations. Se connaître, connaître ses appréhensions, faire le point sur les éléments anxigènes d'une situation devient indispensable. On peut alors envisager la pratique et l'analyse du ressenti du sujet dans une situation directement ou analogiquement violente. Le travail effectué débouche sur une meilleure connaissance de soi et sur la capacité à repousser les limites de sa peur afin de repousser celles de la confrontation à la situation paroxystique.

Une analyse de situations imaginaires ou vécues est également indispensable pour déculpabiliser, pour partager, pour dédramatiser. L'adulte violenté ou violent doit trouver des lieux de parole, d'écoute et d'explicitation, sans confusion des rôles ni des objectifs, sur place, dans les établissements, dans les circonscriptions, dans les centres de formation. Lorsque la prévention est privilégiée, il n'est pas besoin d'avoir été agressé ou agresseur pour aborder le thème d'un point de vue psychologique mais aussi éthique. Les méthodes de déconstruction de situations permettent par ailleurs, à distance, de mettre en perspective de différents niveaux dans les situations violentes, de l'institutionnel à l'individuel, du court au long terme, de la subjectivité à l'objectivité de la violence...

Cette piste crée le lien avec l'axe qui concerne la pratique quotidienne face à la violence. La pédagogie entendue au sens large devient la meilleure façon d'éviter ou d'enrayer le cycle de la violence. Englobant les activités, l'organisation spatio-temporelle, la conception des séquences, le contenu des séquences et la question relationnelle, elle relève autant de la dynamique personnelle que de la relation à la Loi, aux lois et à la règle. Comme il n'existe pas, a priori, une pédagogie contre la violence, le sujet bâtit son propre modèle à partir d'expériences réussies, de dispositifs efficaces, mais aussi d'analyses de pratiques plus échouées. En effet, l'empirisme, le pédagogique, le relationnel et le juridique ne se développent et ne sont efficaces que parce qu'ils rencontrent une personnalité et un groupe.

Les deux axes qui suivent, moins directement liés à la pratique, sont pourtant tout aussi importants. Elaborer autour du concept de violence permet d'enrichir une réflexion à partir de disciplines qu'on estimera complémentaires. Sans précipitation, le cheminement amène aux conceptions contemporaines.

<sup>1</sup> Nous reprenons ici, adaptés à la situation scolaire, les principaux éléments développés in CASANOVA (R.), LAGADEC (A.), (2003), «Face à la violence, quelle formation pour les éducateurs de la PJJ ?», *Les Cahiers Dynamiques, CNFE-PJJ*, n°27, juillet, p.10-14.

La référence aux auteurs principaux, la réflexion des chercheurs du champ, les lectures et analyses critiques des théories et modèles explicatifs, la confrontation des points de vue favorisent la constitution d'un cadre de référence qui peu à peu devient le sien. En relation avec le point précédent, il s'agit de conceptualiser et d'agir, les deux domaines s'enrichissant mutuellement.

Enfin la connaissance des procédures et dispositifs mis en place par l'Institution relève d'une information indispensable susceptible de servir concrètement mais aussi de dédramatiser les situations et de sécuriser les personnels. Evoqués avec sérénité, peut-être à partir de l'expérience vécue par certains personnels, relatés dans le sens d'un questionnement de l'efficacité, les dispositifs sont la preuve que l'institution aussi prend la mesure de la réalité du phénomène. Les professionnels ne sont pas seuls face à la violence ; ils disposent de ressources concrètes.

Pensées dans une interaction totale, ces questions forment un tout et peuvent être traitées comme un tout. Elles contribuent, sur fond d'expertise de pairs, à construire l'efficacité singulière de chaque professionnel.

### **La classe, espace relationnel et pédagogique surdéterminé, potentiellement témoin, voire générateur de violence**

Le point abordé en introduction aux workshops est, dans une mesure restreinte, celui de la violence au quotidien.

Que faire, dans une dynamique de prévention - et éventuellement de réaction - dans la classe ? Pour cela, il faut considérer la classe comme un espace relationnel et pédagogique surdéterminé, potentiellement témoin, voire générateur de violence.

Il n'est pas question de s'appesantir ici sur les raisons de la surdétermination.

La société, le quartier, la famille, l'école en tant qu'institution mais aussi l'établissement, la classe en tant qu'espace, les élèves et le professeur en tant que personnes sont des éléments qui rendent potentiellement violente la classe, au-delà même du fait que l'apprentissage, la formation et l'enseignement ne vont jamais de soi.

L'exposé se base sur une recherche effectuée auprès d'enseignants qui réussissent, dans un contexte délétère, à prévenir et agir contre la violence dans la classe. Ils sont, au moins au niveau de la forme, très différents les uns des autres : ni le sexe, ni le physique, ni la tenue vestimentaire, ni le niveau d'étude initial, ni le niveau d'enseignement actuel, ni même le cursus institutionnel, ni le parcours professionnel avant l'entrée dans l'enseignement, ni l'origine ethnique, ni l'origine sociale, ni les convictions spirituelles ou opinions philosophiques, ni les convictions politiques, ni les convictions syndicales, ni les traits de personnalité, ni la vision de leur rôle ne peuvent déterminer ni prédire la qualité de réussite. Si leurs pratiques sont très diverses, certains points sont caractéristiques.

### **Des valeurs et des attitudes**

Les valeurs qui fondent l'action de l'enseignant peuvent se définir sous le terme générique de «décentration éthique», matrice d'une déclinaison possible de valeurs plus personnalisées,

contextualisées, visant aux mêmes finalités devenues accessibles par des chemins divers ; fondamentalement, l'enseignant se vit comme un exemple, et ne se considère pas comme le centre de la classe.

Deux versants de valeurs peuvent être distingués : les valeurs individuelles, incarnées par l'éducabilité et l'émancipation et les valeurs collectives, incarnées notamment par la solidarité. Au croisement des deux, on trouve le respect, placé en haut de l'échelle de valeurs.

La « décentration éthique » aurait alors pour socle commun les valeurs de l'accomplissement de soi dirigées dans une optique de transcendance de soi. Elle permettrait, sur la base commune de l'explicitation qui précède, à l'enseignant de décliner différemment certaines valeurs.

L'attitude adoptée généralement est dite « naturelle ». Dans les situations extraordinaires, elle devient pour certains volontairement forcée.

À un autre niveau, celui de l'état d'esprit général, l'attitude est à la bienveillance et à l'encouragement, sans démagogie. Elle est aussi, sans que ce soit dit, bien sûr -, à l'humilité.

Elle aussi est lucide par rapport à la réalité des difficultés d'un métier aimé et dans lequel on prend plaisir à exercer. Conscient de ses responsabilités, l'enseignant se positionne clairement comme adulte de référence, mais également en tant que personne qui refuse de tricher, notamment avec les sentiments. Cette position équilibrée permet une articulation entre aspects institutionnel et relationnel.

Certains insistent sur l'importance du regard, positif et vigilant, expressif et serein, qui concourt à rendre l'attitude juste, en justice et en justesse.

La justice, dénominateur commun, devient ainsi l'attitude recherchée par tous, malgré les maladresses, les erreurs, les difficultés inhérentes à la condition humaine.

### **La Loi et les lois, ou la distanciation nécessaire**

La Loi est considérée comme indispensable à la liberté, même si elle contraint et limite l'expression d'une certaine liberté immédiate. La visée, à long terme, est bien la recherche d'une dimension émancipatrice par la Loi.

L'enjeu véritable consiste en effet dans la construction puis la reconnaissance de l'altérité à travers l'inscription dans la Loi symbolique.

En classe, il s'agit d'instaurer, d'élaborer, de construire la Loi plutôt que de l'imposer. Cela revient à instituer au sein du groupe, sur la base d'échanges permettant la différenciation et la reconnaissance, dans un système d'alliance.

Matérialisées de façons très diverses, les lois de la classe sont constituées parfois à l'initiative d'individus du groupe, parfois du groupe lui-même, parfois de l'adulte. Elles visent à permettre une vie sociale plus agréable, respectueuse des individus.

Droits et devoirs sont parfois déclinés, argumentés, mis en scène ; ils sont le plus souvent clairement exprimés et toujours partagés. Ils sont réalistes, mesurés, parfois différenciés et concernent dans cette perspective l'ensemble des membres de la classe. Ils peuvent le plus souvent évoluer en fonction de la réalité de la situation. Avec les discussions qu'ils entraînent, ils contribuent à créer une civilité dans les groupes. Ils sont une médiation entre les individus, qui met en scène les actes et non les personnes. Ils

contribuent ainsi à sécuriser en posant un cadre socialisant.

La déclinaison des règles de vie n'évite pas forcément la transgression, ni même la violence. Ce n'est qu'articulée à d'autres composantes de l'action menée en classe qu'elle s'avère efficace.

Par sa présence, l'enseignant trouve naturellement sa place : il est le garant de la Loi et n'hésite pas à prendre position en tant que tel.

Il peut ainsi, seul ou avec le groupe, prendre des sanctions qui réintroduisent l'élève dans le groupe, sans confondre ce terme avec la punition qui relève de la relation vengeresse dans le cadre de la dualité. La procédure peut être réparatoire et déculpabilisante ; les dimensions en jeu sont toujours multiples, sociale, psychologique, psychanalytique, pédagogique.

Dépassant le travail autour des règles de vie et de leur transgression, ces éléments permettent un apprentissage (plus qu'une éducation) à la citoyenneté, fondée sur l'esprit critique, la socialité et la participation à la vie collective.

### **L'approche individuelle de l'élève en général et de l'élève violent en particulier**

L'enseignant intervient auprès de chaque élève, bien en amont de situations violentes, par une pédagogie, une relation au quotidien et à travers des actions qui ne s'inscrivent pas nécessairement dans une optique relative à la problématique de la violence.

La relation individuelle relève d'une construction, très lente parfois car l'optique est d'instaurer et de partager une confiance. La relation se veut socialisante et responsabilisante vis-à-vis de soi-même et de la collectivité, dans une double direction, pédagogique et sociale. La relation reste instituante tant qu'elle vise à créer des «institutions», capables de prendre en compte l'individualité au sein du collectif. Elle est une relation de médiation en introduisant des dispositifs interdisant ou minimisant les relations duelles. Elle est enfin une relation d'émancipation à travers des dispositifs pédagogiques et sociaux qui visent à l'émergence du désir.

Avec l'élève violent, l'enseignant essaie de mieux connaître pour comprendre puis agir. L'observation est discrète, peut prendre des formes multiples plus ou moins articulées. L'écoute indirecte, au sein du groupe classe par exemple, ou directe en entretien individuel, en présence ou effectué par un tiers, semble contribuer efficacement à ce qui apparaît comme une dimension fondamentale : réunir des informations en dehors de l'urgence.

Les décisions concernant l'élève violent sont multiples. Vis-à-vis des victimes, du corps social et de l'individu lui-même, la logique est à la Réparation. Parallèlement, l'enseignant mène parfois une action plus soutenue en direction de la responsabilisation, dans une dynamique de (re)valorisation dans une direction socialement admise. Le recours à l'extérieur est parfois nécessaire, dans la réflexion, la prise en charge pédagogique ou éducative.

Pour autant, en classe, le travail engagé vise à la resocialisation et se méfie de la marginalisation et de la stigmatisation. Ainsi, si l'enseignant développe des plages pédagogiques spécifiques ou le «monitorat à rebours», il reste attentif à ce que d'autres élèves soient également engagés dans la démarche.

En conclusion, l'approche de l'individu violent reste constructive, c'est-à-dire franche, claire, positive et espère éviter la récidive en traitant les difficultés sur le fond. Elle tente de distinguer l'individu des actes

qu'il commet en conservant un regard positif sur la personne.

### **La gestion du groupe : vers une communication non violente ?**

L'enseignant n'attend pas la confrontation à des problèmes pour prendre en considération la dimension groupale d'une situation. Il développe vis-à-vis du groupe un certain nombre d'attitudes concrètes qui se manifestent notamment à travers l'accueil des élèves, une «saine» vigilance, une expressivité, une certaine créativité pédagogique, ce qui contribue à lui donner une autorité structurante, dans une relation socialisante et responsabilisante, de par les attitudes et les dispositifs qu'il développe. Ce peut être la dynamique socialisante du projet, veillant à unifier et différencier, dans une logique de coopération. Sans exclusivité, ce peut être, plus généralement, la mise en place d'une communication non-violente, à géométrie variable selon les enseignants, favorisant l'expression de la parole, l'argumentation, l'explicitation dans le domaine pédagogique. Les instances de parole ne manquent alors pas, ponctuelles ou régulières, plus ou moins ritualisées, distinguant au besoin, les temps, les lieux, les contenus. Les comportements violents y trouvent leur place, mais les question de société aussi, l'avancement des projets aussi. Ces moments vont parfois plus loin que l'échange ; ils peuvent devenir des espaces décisionnels, pour la pédagogie, la vie sociale, les comportements. On y vote alors, à l'unanimité ou à la majorité ; parfois on tente de parvenir à un consensus.

À côté des instances de discussion, parfois en articulation avec elles, l'enseignant gère le groupe le plus souvent à partir de « responsabilités » sociales. Elles tendent à donner une existence sociale à l'élève au-delà de sa condition d'apprenant. Exceptionnellement, la « monnaie intérieure » est utilisée dans le but de clarifier les échanges. Le système « des ceintures » dans le domaine comportemental et pédagogique rend réellement responsable l'élève de sa progression, il est exceptionnellement utilisé. Après l'acte violent, la déconstruction des situations, la mise en place de dispositifs visant l'évitement de la récurrence, la place faite à la parole dans la résolution des situations sont les axes essentiels, majoritairement partagés par les enseignants. Les décisions, la plupart du temps, suivent les discussions. De la réparation de l'acte à la modification de l'organisation pédagogique en passant par la mise en place d'un travail avec les parents ou le RASED, rien n'est impossible lorsque le besoin s'en fait sentir.

### **La pédagogie de l'enseignant contre la violence : réalité et limites**

S'il n'est pas du tout certain que la pédagogie au sens large peut répondre à certains types de violence, il est en revanche certain qu'elle peut facilement les atténuer et plus encore, en symétrie, les engendrer. Ainsi doit-on reconnaître, au-delà de toutes les surdéterminations, qu'il ne s'agit ni de mésestimer ni de nier le rôle fondamental que la pédagogie, dépassant la personne et l'action de l'enseignant dans les autres domaines, joue dans ce phénomène, comme déclencheur potentiel des situations violentes mais aussi, en contrepoids, comme pacificateur par évitement de l'émergence de comportements violents : à un phénomène qui trouve ses racines en grande partie et très souvent en dehors de la classe, les pédagogues proposent des réponses d'ordre pédagogique articulées autour de quelques éléments simples eux-mêmes articulés entre eux.

Malgré tout, la pédagogie ne peut pas tout. En effet, la violence à l'école ne saurait trouver ses sources uniques dans la difficile gestion d'un face à face pédagogique ou d'une difficulté d'apprentissage. Ce serait occulter la perte de sens de l'école pour une partie des élèves, les modifications du rapport au

savoir et à l'effort dans notre société. De même, le discours strictement pédagogique, parfois tout à fait sincère mais parfois quelque peu malhonnête, est souvent un discours idéaliste, qui tait les réalités sociales, les violences institutionnelles, les dynamiques propres aux organisations humaines et sociales et favorise «objectivement l'immobilisme institutionnel ou permet d'esquiver certaines responsabilités»<sup>2</sup>. Alors, lucidement, il ne faut pas croire que tout est possible avec des méthodes, des techniques, du savoir-faire et de la bonne volonté. L'investissement, la croyance dans l'acte pédagogique, ne doit ni masquer ni occulter la nécessité d'une réponse complexe c'est-à-dire articulée à d'autres pans de l'activité sociale<sup>3</sup>.

### **Une pratique pédagogique personnalisée.**

Pour l'enseignant, la pédagogie est la première réponse à la violence dans la classe. Pour autant, la pédagogie mise en place n'est extraordinaire. Elle est personnalisée, elle est la sienne, c'est celle qui lui convient et qui convient à ses élèves. Les pratiques sont alors extrêmement diversifiées, plus ou moins ouvertes sur l'extérieur, variant plus ou moins les situations d'apprentissage.

Un certain nombre de constances apparaissent néanmoins chez au moins la majorité des enseignants : rendre l'élève actif au cours de ses apprentissages, développer une pédagogie du sens et de la réussite dans une démarche d'élévation de la personne et d'ouverture culturelle. Il s'agit d'une pédagogie du quotidien, basée sur l'idée - aux facettes multiples - de médiation, d'adaptation aux réalités des situations, d'appropriation qui vise explicitement la liaison entre les savoirs sociaux et les savoirs scolaires, les englobant parfois dans une élévation culturelle

### **Le fond pédagogique : des contenus signifiants adaptés**

L'enseignant estime qu'une des causes de la violence en classe relève du décalage qui existe entre les propositions et les attentes des élèves. Ainsi, l'enseignant cherche à adapter les activités qu'il propose dans une proximité cognitive plus ou moins savamment mesurée avec les capacités de l'élève. Mais cela signifie surtout que les contenus répondent à des besoins ou à des aspirations plus ou moins conscientisées par les élèves.

La première nécessité pour un contenu est de posséder du sens et que ce sens soit accepté, intégré, approprié par l'élève. Il s'agit alors de finaliser les apprentissages : socialement dans ou hors de l'école, à court, moyen ou long terme ; psycho-affectivement dans une logique individuelle ou collective, avec l'objet culturel comme médiation. Tous les exemples sont alors possibles, dans une logique de projet la plupart du temps, toujours dans une volonté d'appropriation de ces finalités par l'élève. C'est parfois l'occasion de travailler avec d'autres, de dépasser le cadre de la classe, de s'intégrer socialement. Parfois, c'est par une décontextualisation totale première que le sens se construit après, par analogie. L'avis des enseignants est unanime, il n'existe pas de recettes miracles mais plutôt une connaissance de ce que l'on peut proposer à un moment donné.

Ainsi, l'enseignant est amené à ajouter, supprimer, modifier en allongeant ou raccourcissant les séquences en fonction du moment, de la concentration, des événements qui ont précédé la mise en

<sup>2</sup> MEIRIEU Ph., DEVELAY M. (1992). - *Emile, reviens vite, ils sont devenus fous*. Paris : ESF Editeur, p.65.

<sup>3</sup> En France, la mise en place de Veilles Educatives semble répondre à ce défi.

place de l'activité.

Certaines activités spécifiques peuvent éviter la violence si on les considère dans leur articulation aux conditions précises dans lesquelles elles sont envisagées : ce sont par exemple les activités sportives, de relaxation, de création et d'expression, à caractère ludique ou, au contraire, à grande connotation scolaire, ou encore à forte mobilisation intellectuelle. Certains travaillent à partir du corps pour faire des mathématiques ou de l'écriture, tandis que d'autres cultivent l'idée de rupture en inversant les rôles pour changer de point de vue. Sortir de l'école en fonction de thèmes (au zoo, au musée ou au parc) transforme l'extérieur en le liant à l'intérieur. Enfin, les séquences d'éducation civique - rares - permettent par exemple de traiter les phénomènes de violence en les décontextualisant de la vie de la classe.

Toutes ces activités sont pensées, préparées, effectuées dans un contexte ; changer le contexte revient à changer la logique et les effets de ces activités.

### **La forme pédagogique : des situations cohérentes et variées**

Pour l'enseignant, l'important est de savoir ce qui va réellement permettre d'apprendre dans un cadre donné, sans considérer spécifiquement les hypothétiques problèmes de violence.

La volonté est à la fois de guider et de responsabiliser, de mieux impliquer tout en donnant les moyens à l'élève, méthodologiques et politiques.

Quelques principes guident l'action de l'enseignant dans ce domaine : l'activité doit demeurer intéressante, proposer un « obstacle », souvent sous la forme de situations-problèmes et prendre en considération les représentations des élèves. Elle doit, dans la mesure du possible, être adaptée au profil psychologique ou cognitif de l'élève autant qu'à ses besoins dans ce domaine. Elle peut prendre alors des formes diverses, variées, parfois originales et ne s'interdit ni le recours à la pédagogie différenciée, ni à celui du monitorat, ni à celui de la pédagogie du contrat. Elle se décline le plus souvent sous la forme d'un certain nombre d'aides, que l'on peut nommer « méthodologiques », par exemple dans le champ de la métacognition, mais qui ne se résument pas au seul domaine didactique. Elle ne se veut pas figée et, parce qu'elle est suffisamment bien planifiée, laisse une place à l'imprévu, notamment celui qui oblige à changer de voie pour mieux permettre la réussite. Enfin, à ces moments, l'enseignant se montre comme une ressource potentielle parmi d'autres ; certains se montrent également eux-mêmes dans une démarche de « recherche ».

Dans ces conditions, l'hétérogénéité est constatée, acceptée, accueillie. Sans la rechercher systématiquement, elle est rendue positive et devient alors parfois une ressource ; elle n'est plus un réel obstacle dans la mesure où il ne s'agit pas de donner plus à ceux qui ont le moins, mais de donner « suffisamment » à chacun.

### **Une évaluation effective et non stigmatisante**

L'enseignant porte une attention particulière à la question de l'évaluation car il estime qu'il s'agit d'un point central renvoyant à chacun une image de soi autant que de son travail, souvent en terme de jugement de valeur.

Une évaluation rigoureuse et précise apparaît comme une nécessité impérieuse en même temps qu'elle paraît délicate à mettre en œuvre parce que trop souvent privée d'un sens réel et social.



La stigmatisation que peut provoquer la note pousse parfois l'enseignant à l'abandonner ou plus souvent à critérier son évaluation.

Mais il ne réduit pas l'évaluation à la notation. Ainsi, l'enseignant ne s'interdit aucune forme d'évaluation, sur le processus comme sur le résultat. Souvent, l'évaluation accompagne l'avancée dans les apprentissages, accompagnant le statut pédagogique et formateur de l'erreur. Elle est un outil, à considérer comme tel, ni comme un couperet, ni comme un instrument de torture.

### **Un espace accueillant: partagé, marqué, décentralisé**

La question de l'espace est essentielle pour de nombreux enseignants. Espace et pédagogie sont alors liés, de même qu'espace et relation. La taille, la chaleur, la couleur des murs sont même parfois abordées comme éléments préexistants à une situation, sur lesquels il devient possible d'agir de façon plus ou moins indirecte.

Trois directions ressortent dans ce domaine : l'espace est partagé - lieu de l'enseignant comme de l'enseigné-, décentralisé - en fonction des activités, le centre se déplace géographiquement, affectivement, symboliquement et met à distance des relations duelles - et marqué - repéré, séparé, différencié, il devient sécurisant et assure l'appartenance au groupe -, avec la volonté de lui assurer une fonction de médiation notamment au sein de la communication non-violente développée plus haut. L'espace devient alors accueillant dans l'esthétique et l'organisation matérielle, et surtout en ce qu'il contribue à accueillir des sujets singuliers, articulant l'individu au collectif.

La classe peut également être envisagée par des prolongements extérieurs. L'extérieur devient, pour certains et sous certaines conditions, un espace salubre. La B.C.D, les autres classes, le préau, le gymnase, le quartier, le musée, la campagne permettent d'apprendre et de se comprendre différemment.

Ces lieux contribuent à briser la clôture de la classe et tous les effets sociaux et psychologiques qui y sont liés.

### **Un temps scolaire qualifié**

La plupart des enseignants considèrent le temps scolaire comme une composante très importante de la gestion de la violence dans la classe. Dépassant cette problématique, la question du temps est surtout relative aux conditions d'un apprentissage réussi.

Dans une optique générale mais aussi préventive des actes violents en classe, la volonté de l'enseignant est de rendre compatible, dans la mesure du possible, les rythmes individuels avec les rythmes institutionnels. Ce peut-être alors - rarement - l'introduction de temps à la carte ; c'est plus souvent la mise en place de temps transitionnels qui permettent au corps, à la voix, à l'esprit selon les cas de s'exprimer plus librement.

Pour autant, le temps est davantage perçu en fonction de sa plénitude - notamment dans le cadre d'une activité sensée - que de sa durée réelle. Le plus souvent l'emploi du temps n'est pas figé, s'adapte aux besoins et aux nécessités du moment en changeant les contenus ou plus souvent en allongeant ou en raccourcissant les séquences.

Apparaissent alors quelquefois des temps de transition, en relation avec des espaces, des contenus et

des situations (la technique «chevauchement») spécifiques.

Au sein des séquences, le rythme intérieur semble important, jamais monotone, aussi éloigné de la cadence infemale que de l'appesantissement. Par ces mesures, l'enseignant a l'intention de contribuer à définir les places et les rôles de chacun des membres de la classe.

En cas de situation violente, la dimension temporelle immédiate n'intervient le plus souvent que pour faire cesser la situation. La reprise, qui est la plupart du temps, différée dans le temps, permet une mise à distance par rapport aux événements, un recul susceptible de mettre des mots sur des actes. Elle introduit la sérénité nécessaire à une prise de décision éventuelle.

### **L'enseignant et les familles : la double estime articulée et réciproque**

Les relations avec les familles occupent une part importante du discours et des pratiques des enseignants car la famille est bien souvent explicitement considérée comme le partenaire privilégié de l'action éducative. Là encore, elles ne distinguent pas a priori les familles des élèves violents des autres.

Persuadé qu'avec les parents tout devient ou redevient possible, l'enseignant travaille dans une optique d'intégration et d'harmonisation. Son action, parfois laborieuse, trouve des expressions multiples, graduées et différenciées, réalistes, sans démagogie, basées sur une confiance concrétisée dans une volonté de réciprocité.

La logique est à la mise en place d'une «double estime articulée et réciproque» au profit de l'enfant qui en devient le point central. Cette double estime est celle des parents - au-delà de celle de la famille - et celle de l'enseignant. Elle peut parfois impliquer l'école en tant qu'institution, dans une adhésion à un modèle d'ouverture prudente ou raisonnée sur le monde, conscient des difficultés à surmonter pour l'établissement d'un franc dialogue.

Sans confusion des rôles, elle espère une (re)connaissance de l'autre dans la spécificité de ce qu'il peut apporter à la co-éducation de l'enfant. Basée sur le respect, qui ne signifie pas interdiction de se dire les choses, elle vise à bâtir un projet commun pour l'enfant, en l'associant si possible.

D'une certaine façon, elle relégitime, requalifie les deux partenaires, réciproquement et aux yeux de l'enfant qui ne se trouve plus tiraillé entre deux mondes antagonistes. N'adhérant qu'exceptionnellement à l'idée de la démission parentale, l'enseignant se lance parfois dans une entreprise de co-formation avec les parents, informelle et à son initiative, en dehors donc d'une politique institutionnelle.

Les difficultés concrètes sont multiples et l'implication des parents dans ce cadre semble opérer par paliers, au fur et à mesure que la confiance se gagne.

C'est bien parce que ce cadre général est posé dès les premiers instants de l'année scolaire - même en amont parfois -, que lorsque la situation violente arrive, la rencontre peut devenir pacifique et constructive. Le dialogue franc et vrai qui se développe peut alors trouver des solutions variées, non stigmatisantes, y compris en direction de l'extérieur de l'école.

Parfois, ce cadre général peut ne pas fonctionner. L'enseignant confronté à des situations de violences répétées de l'élève ou de maltraitances parentales recourt alors aux voies légales qui s'imposent à tout citoyen.

## **L'enseignant et l'équipe : un engagement sans prosélytisme**

L'enseignant possède une conception collective de son métier ; en même temps, il est personne de conviction. Ces deux éléments expliquent qu'au sein de l'équipe il s'engage nettement mais sans prosélytisme.

L'enseignant est partie prenante des projets de son école, voire de sa circonscription, de son quartier, de sa commune. Il est bien présent, respecte les choix d'équipe mais ne s'interdit pas d'être critique lorsqu'il pense cela nécessaire. En fonction des particularités de chaque école, l'enseignant peut participer à des échanges de services, des décloisonnements, la rédaction de projets divers, institutionnels qui impliquent un travail de cycle, d'école, de groupe scolaire, de ZEP ou de circonscription par exemple. Pour l'enseignant, l'équipe est un rouage essentiel de la vie institutionnelle, une possibilité de parler et de construire, d'échanger et de progresser. Parfois aussi une possibilité pour des membres des équipes de s'épancher, nécessitant alors au minimum une écoute bienveillante, au mieux des dispositifs variés non stigmatisants, libérateurs de parole et générateurs de solutions. Si l'engagement de l'enseignant au sein de l'équipe est sincère et profond, il ne s'opère pas sur n'importe quelles bases. L'enseignant, conscient de sa compétence relative et plus encore fort de ses convictions éducatives, peut dire «non», le temps d'un projet, en argumentant ses choix, en en faisant parfois un objet de débat.

De même, souvent personne-ressource au sein d'une école de par ses compétences, il agit sans prosélytisme. Sa pédagogie, sa relation aux autres lui sont personnelles, fragiles, et il n'entre pas dans ses projets d'exporter un quelconque «modèle», encore moins de se poser en modèle.

L'humilité dont il était question plus haut trouve ici une manifestation concrète, lorsqu'il est prêt à écouter, expliquer, partager, aider, travailler en commun.

## **La formation et l'extérieur : l'enseignant comme «cherchant» dans la dialectique implication/distanciation**

L'extérieur entendu au sens large représente une dimension importante de la réflexion et de la pratique de l'enseignant. On a déjà évoqué en quoi l'extérieur pouvait, dans la pratique de classe, devenir un espace salutaire.

L'extérieur est ensuite représenté par l'équipe, structure de formation individuelle capable de forger une identité collective. Le plus souvent, les discussions avec les collègues, dans le cadre institutionnel ou non, sont comprises comme éléments de distanciation.

À ce niveau se greffe un besoin et un désir de formation, qui prend des formes variées, en lien direct ou sans lien apparent avec la violence. La lecture, l'autoformation, l'autoanalyse, les formations institutionnelles internes ou à dimension partenariale, les stages organisés par les mouvements syndicaux ou pédagogiques, les formations de type universitaire sont des pistes fécondes lorsqu'elles correspondent à des aspirations singulières.

La formation et le lien à l'extérieur prennent aussi un tour beaucoup plus personnel avec certains enseignants.

Ceux-ci évoquent le travail opéré sur eux-mêmes qui leur permet d'élucider leur relation aux autres et même à la violence : engagement social ou philosophique, théâtre, écriture, sport, prière peuvent dans cette perspective aider la personne à se mieux connaître pour mieux connaître les autres dans la relation qu'il entretient à son environnement.

Enfin, l'extérieur représente bien souvent une vie considérée par les enseignants eux-mêmes comme équilibrée et épanouie. Il s'agit bien ici à chacun, au-delà des vicissitudes de la vie, de se construire en lien avec son environnement cet espace re-créatif de ressourcement.

Ces activités distancient, mais permettent aussi de faire des liens. Elles représentent autant de points d'appuis stables, solides et équilibrants, autant de repères qui permettent d'envisager le métier et le stress des situations de façon sereine, en distanciant et en s'impliquant, dans «la bonne distance».

### **L'enseignant en situation violente : des interventions mesurées**

L'enseignant n'est pas épargné par l'irruption de la violence dans la classe ou dans l'école même si nous avons remarqué à plusieurs reprises qu'il en est largement préservé.

La réaction en situation violente dépend de la façon dont on appréhende cette situation. La situation paraîtra d'autant plus violente qu'elle n'aura pu être envisagée (ou vécue réellement, analogiquement ou symboliquement), vis-à-vis de sa propre réactivité et vis-à-vis du contexte entendu au sens large. Une double logique initie la réponse en situation : la réaction instinctive et la réaction réfléchie. Si la première est construite à partir des ressources profondes de l'enseignant, la seconde est basée sur les routines, voire une certaine «improvisation planifiée». La première intervient lorsque la situation est paroxystique, lorsqu'elle dépasse l'entendement ; la seconde lorsque la situation est ordinaire. À cet endroit, l'introduction de la relativité des situations en fonction des individualités est à prendre en considération. L'enseignant fait d'autant plus appel à la réaction instinctive qu'il n'a pas connaissance des enjeux multiples d'une telle situation.

L'enseignant est rarement pris au dépourvu. La situation n'est pas atypique, ne le pousse pas dans ses retranchements, ce qui s'explique par le peu de situations qu'il a à vivre.

Chaque situation est singulière et une même personne n'interviendra pas de la même façon selon qu'il est fatigué ou non, selon qu'il connaîtra les protagonistes ou non, selon qu'il sera directement impliqué ou non. Ces quelques exemples suffisent à en imaginer bien d'autres qui contextualisent chaque situation, qui font qu'aucune situation ne sera assimilable à une autre et que la réaction se fait peut-être selon un processus d'abduction.

Les modalités de réponses sont diverses, variées et associent souvent le type verbal au non-verbal. Elles sont graduées et différenciées. De la non-intervention volontaire à l'intervention physique pour séparer les protagonistes, toute la gamme d'actions et de réactions est envisagée : du regard à la mise à l'écart, du changement d'activité au signe de la main, de la ferme intervention verbale à la demande d'explication de l'élève. La réponse de l'enseignant en situation dépend de son appréciation d'une intervention efficace. En fonction de cette appréciation, il puisera dans ses compétences pour faire cesser la situation. On notera pour finir que l'intervention de l'enseignant est souvent articulée à un amont ou à un aval de la situation notamment en faisant appel à des structures existantes : c'est souvent parce qu'il existe un environnement riche qu'il peut agir comme il le fait.

### **Les limites de l'action face à la violence : le temps, l'espace, la constance et l'amplitude**

Les enseignants possèdent leurs points faibles : on peut repérer chez chacun d'entre eux une limite dans l'espace, dans le temps, la constance et l'amplitude. Ces remarques valent également pour les

enseignants de la théorie.

La variable «espace» concerne à la fois un univers scolaire de proximité connu et un niveau d'enseignement familial. L'enseignant ne s' imagine pas spontanément dans un autre contexte que celui dans lequel il exerce. Elle concerne aussi, dans un même contexte, l'exercice du métier à l'extérieur des murs de la classe ou de l'école.

Dans le temps, la limite signifie qu'on ne serait pas enseignant tout au long de sa carrière, mais aussi que la qualité d'enseignant une fois acquise pourrait être remise en question. Enfin, la réussite face à la violence considérée globalement intègrerait des moments de maladroites, d'erreurs voire d'incapacités temporaires plus ou moins ponctuelles.

Ce dernier point permet une jonction avec la limite considérée d'un point de vue de la constance comprise alors dans le sens de la courte durée. En effet, l'enseignant reconnaît ses faiblesses passagères. Avec cette remarque, nous pouvons légitimement penser que l'on réussit à certains moments, mais pas tout au long d'une année ni même d'une journée.

Enfin, les limites de l'enseignant sont à considérer selon l'amplitude de ses actions, ce qui revient à interroger l'ensemble des dimensions déclinées autour du triangle pédagogique. L'enseignant a développé des compétences particulières dans un certain nombre de domaines, tandis que dans d'autres, il n'est pas enseignant.

Ainsi, les limites de l'enseignant permettent de délimiter pour chacune des personnes rencontrées le champ de son expertise singulière, irréductible à aucune autre, non transférable telle quelle parce que fruit d'une construction personnelle complexe. Une tendance peut être qualifiée de «pédagogique», une autre de «juridique», une troisième de «relationnelle» et enfin une quatrième «d'empirique». Ces tendances possèdent une particularité essentielle : elles ne sont pas enfermantes. Mieux, elles s'articulent entre elles. Ainsi, tout en se rapprochant d'une tendance, chaque personne interrogée possède des éléments caractéristiques des autres tendances qu'il utilise à bon escient. Le positionnement de l'enseignant vis-à-vis de ses limites détermine, au-delà des pratiques, sa qualité d'enseignant.

### **Retour sur la réussite face à la violence : un fonctionnement en réseau**

Face à la violence dans la classe, l'enseignant travaille non seulement sur plusieurs axes, mais de façon articulée. D'autre part, l'ensemble de son action s'articule autour du concept générique «d'efficacité éthique» qui consiste à développer des pratiques efficaces du point de vue du traitement de la violence dans la classe tout en s'inscrivant dans le cadre éthique du respect des personnes. Ce concept devient opérationnel dans le cadre socialisant contre la violence en 4R : les Repères, la Responsabilisation, la Reconnaissance débouchent sur la notion basique et néanmoins centrale de toute relation humaine viable, le Respect.

Pour parvenir à ce que ce cadre soit contenant, l'enseignant développe un certain nombre de moyens qui s'appliquent à son action générale : les conséquences de «l'intériorité distanciée» sont particulièrement importantes car elles représentent la mise en actes des principes et des paroles. Cette

pratique permet de saisir les éléments d'une situation à la fois de l'intérieur, dans un vécu empathique, tout en maintenant la distance nécessaire à la prise de décision sereine. D'autre part, le «volontarisme réfléchissant» marque le degré d'investissement de l'enseignant. Il agit comme un contenant, au sens psychanalytique du terme, et renvoie à son environnement une image de son action qui incite à la prendre en considération. L'enseignant semble agir enfin suivant la double logique de «prévention réactive» et de «réaction préventive». Toutes deux visent à la non émergence de phénomènes violents à partir de l'expérience vécue, la première en ne réunissant pas les conditions de cette émergence, la seconde en intervenant très précocement dans le développement d'une situation.

Mais ce n'est que parce que le but, la philosophie, la volonté de l'enseignant est d'aboutir à l'efficacité éthique que les moyens qu'il développe y contribuent et nous pourrions qualifier l'enseignant à partir de caractéristiques générales relevant du domaine de l'être. En effet, l'enseignant est avant tout un sujet dans un contexte professionnel. L'enseignant devient «un pédagogue», «un maître», un «cherchant». Pédagogue, il l'est au sens étymologique, symbolique et philosophique du terme. Maître, il l'est au sens compagnonique du terme, au contact de cette grande tradition du savoir-faire et du savoir-être. «Cherchant», il l'est par son attitude vis-à-vis de l'existence en général, dans une dimension d'inachevé, d'incomplétude, ayant conscience de l'impossibilité d'accomplir totalement la tâche mais sachant faire bon usage de chaque nouvelle avancée.

Il n'existe ainsi pas de réussite idéale a priori, mais il existe une réussite construite pour la circonstance, qui mobilise au besoin l'ensemble des rayons mais avec une intensité différente. Cette construction est la tentative d'adéquation entre exigence de la situation et capacité de mobilisation de l'enseignant, avec les limites décrites plus haut, limites structurelles et conjoncturelles, limites néanmoins compensables au moins en partie par une implication particulière dans un domaine de proximité.

### **Pour conclure, un modèle à copier, à imiter ou à construire ?**

Il n'est donc pas question de préconiser quelque copie que ce soit, ni même quelque imitation. L'une comme l'autre serait inopérante, et dénaturerait l'idée même de la réussite dont deux des caractéristiques principales sont la souplesse et l'adaptabilité.

Plus que d'un modèle, il s'agit plus certainement d'un exemple à suivre ou mieux encore d'un cadre général dans lequel s'inscrire. Mais on ne s'inscrit dans ce cadre que par la volonté, ni par imprécations, ni par souci de mode ou d'efficacité à bon prix. En effet, ce cadre se construit, par un travail sur soi, par le développement d'un humanisme auquel il faut adhérer, par l'acquisition de compétences professionnelles qui sont évolutives et fluctuantes selon l'espace-temps.

Si l'on veut tirer une leçon de la pratique des enseignants, il convient de la chercher dans le transfert analogique de leur exemple et de leur expérience, c'est-à-dire dans une adaptation au contexte général, celui de la situation et celui de la personne.

À partir de là, il n'est plus question de se référer exclusivement à des routines d'enseignement qui mobilisent de nombreuses dimensions et encore moins à «puiser toutes les solutions dans un répertoire établi par d'autres»<sup>4</sup> (Perrenoud, 1996, p.134), dans un domaine où le professionnel est bien souvent

face à lui-même au moment où survient la situation d'une violence plus ou moins avancée. C'est la raison pour laquelle la pratique ne peut être, à l'instar de celle de l'enseignant, que personnelle et personnalisée.

Dans cette optique, la formation est indispensable, visant l'articulation des enjeux évoqués jusqu'ici.

<sup>4</sup> PERRENOUD Ph. (1996). - *Enseigner, agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : ESF Editeur, p.134.

### 3.3.1. Andreas Schick : Gewaltprävention mit Faustlos, Beitrag des Referenten und Mitschrift des Workshops von Esther Morelle

Das Thema Gewalt und Aggression unter Kindern ist in den letzten Jahren immer mehr ins Zentrum der öffentlichen und wissenschaftlichen Diskussion gerückt. Unter der Zunahme von Gewalt und der veränderten Qualität gewalttätiger Handlungen leiden nicht nur die betroffenen Kinder, sondern auch die Lehrkräfte und Erzieherinnen bzw. Erzieher, deren Toleranz- und Belastbarkeitsschwelle gegenüber dem Gewaltproblem inzwischen deutlich überschritten zu sein scheint. Die sich abzeichnende Entwicklung verlangt zunehmend nach Lösungen im Sinne von Intervention und vor allem in Sinne von Prävention, denn Präventionskonzepte scheinen sowohl langfristig erfolgreicher als auch deutlich kostengünstiger zu sein als Interventionsmaßnahmen. Mit Faustlos liegt nun erstmals ein ausgearbeitetes, deutschsprachiges Curriculum zur Prävention aggressiven und gewaltbereiten Verhaltens und zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen von Kindern vor, das speziell für den Einsatz an Grundschulen und Kindergärten konzipiert ist. Das Programm verwirklicht die für eine effektive Gewaltprävention zentralen Prinzipien: Es setzt früh in der Entwicklung von Kindern an, es ist auf eine längerfristige Anwendung hin angelegt, es beruht auf einer entwicklungspsychologisch fundierten theoretischen Basis und wird kontinuierlich evaluiert. Die Inhalte des Curriculums sind aus Forschungsbefunden und entwicklungspsychologischen Theorien zu den Defiziten aggressiver Kinder abgeleitet. Demnach fehlen aggressiven Kindern Kompetenzen in den Bereichen Empathiefähigkeit, Impulskontrolle und Umgang mit Ärger und Wut.

Übergeordnetes Ziel von Faustlos ist die Erweiterung des Verhaltensrepertoires von Grundschul- und Kindergartenkindern. Die zu Beginn erarbeiteten emotionalen und kommunikativen Basiskompetenzen werden dabei sukzessive um Handlungskompetenzen ergänzt und erweitert. Kinder sollen durch Faustlos lernen:

- kompetent mit Gefühlen umzugehen, d.h. Gefühle und persönliche Grenzen erkennen und mitteilen sowie mit widersprüchlichen Gefühlen umgehen, die gerade bei Gewalterfahrungen von großer Bedeutung sind;
- Probleme konstruktiv und effektiv zu lösen, d.h. andere um Hilfe bitten oder mit dem Druck durch andere Personen umgehen; sowie
- konstruktiv mit Ärger und Wut umzugehen, d.h. deutlich und bestimmt auftreten und Rechte und Wünsche unmissverständlich zum Ausdruck bringen, ohne dabei gewalttätige Mittel zur Konfliktlösung anzuwenden.

Das Curriculum fördert somit die Konfliktfähigkeit bzw. Konfliktkompetenz von Kindern und deren Selbstwertgefühl. Schulklassen bzw. Kindergartengruppen arbeiten über mehrere Jahre hinweg mit dem Programm, so dass den Kindern ausreichend Zeit gegeben wird, in der direkten Interaktion mit anderen ein breites Spektrum sozialer und emotionaler Kompetenzen zu lernen und zu üben. Faustlos baut auf detailliert ausgearbeiteten Unterrichtsmaterialien auf (vgl. Cierpka 2001; 2002) und soll in den Regelunterricht bzw. die Strukturen vor Ort eingebunden werden. Die Materialien und Lektionsinhalte sind entwicklungspsychologisch fundiert und den jeweiligen altersspezifischen Ausgangsbedingungen



der Kinder angepasst. Die einzelnen Lektionen beinhalten jeweils eine spielerische Warming-up-Phase, eine Bildbesprechung, ein Modellrollenspiel der Lehrkraft bzw. der Erzieherin oder des Erziehers und im Anschluss Rollenspiele der Kinder zur Vertiefung und Übung des Gelernten. Voraussetzung für die Umsetzung des Curriculums in einer Einrichtung ist die Teilnahme der Lehrkräfte bzw. Erzieherinnen und Erzieher an einer eintägigen Fortbildung durch das Heidelberger Präventionszentrum ([www.faustlos.de](http://www.faustlos.de)). Im Idealfall nimmt das gesamte Kollegium an der Fortbildung teil, um so den Transfer der neu erlernten Kompetenzen in den Lebensalltag der Kinder nachhaltig zu unterstützen. Während der Durchführung können sich die Lehrkräfte und Erzieher/innen jederzeit per E-Mail oder telefonisch an das Heidelberger Präventionszentrum wenden oder eine Supervisionsveranstaltung durch Mitarbeiter/innen des Heidelberger Präventionszentrums in Anspruch nehmen. Über die Homepage wird zudem ein Diskussionsforum bereit gestellt, das dem direkten Austausch der Praktikerinnen und Praktiker dient. Zahlreiche Rückmeldungen von Faustlos PraktikerInnen zeigen, dass die beteiligten Kinder Faustlos sehr gut annehmen, viel Spaß an den Lektionen (und im Kindergarten an den beiden Handpuppen) und v.a. den Rollenspielen haben. Die Kinder scheinen vor allem den ritualisierten, vorhersehbaren Aufbau der Lektionen zu mögen. Muss die Faustlos-Stunde einmal ausfallen, so fordern sie diese mit Nachdruck ein. Neben den durch verschiedene Studien (vgl. unten) belegten Einstellungs- und Verhaltensänderungen wirkt sich Faustlos – so die Rückmeldungen aus der Praxis – zudem förderlich auf die verbalen Kompetenzen der Kinder aus und verändert auch das soziale Klima an den Schulen bzw. Kindergärten.

## **Literatur**

- Cierpka, M. (Hrsg.) (2001). FAUSTLOS. Ein Curriculum zur Prävention von aggressivem und gewaltbereitem Verhalten bei Kindern der Klassen 1 bis 3. Göttingen: Hogrefe.
- Cierpka, M. (Hrsg.) (2002). FAUSTLOS. Ein Curriculum zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention für den Kindergarten. Heidelberg: Heidelberger Präventionszentrum.
- Frey, K. S., Hirschstein, M. K. & Guzzo, B. A. (2000). Second Step: Preventing aggression by promoting social competence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(2), 102-112.
- Grossman, D. C., Neckerman, H. J., Koepsel, T. D., Liu, P.-Y., Asher, K. N., Beland, K., Frey, K. & Rivara, F. P. (1997). Effectiveness of a violence prevention curriculum among children in elementary school. *Journal of the American Medical Association*, 277(20), 1605-1611.
- McMahon, S.D., Washburn, J., Felix, E.D., Yakin, J. & Childrey, G. (2000). Violence prevention: Program effects on urban preschool and kindergarten children. *Applied & Preventive Psychology*, 9, 271-281.
- Schick, A. & Cierpka, M. (2003). Faustlos: Evaluation eines Curriculums zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention in der Grundschule. *Kindheit und Entwicklung*, 12, 100-110.

## **Während des Workshops, wurden einige Punkte vertieft**

Wie lernen Kinder neue Verhaltensweisen?

Durch FAUSTLOS lernen Kinder prosoziale Verhaltensweisen auf die gleiche Weise, wie unsoziales Verhalten, nämlich durch Vorbilder, Erfahrung und Verstärkung. Verstärkung – sowohl „beabsichtigte“ (Lob, Belohnungen) als auch „natürliche“ (erfolgreiche Problemlösungen) – fördern das Lernen dieser Fähigkeiten.

## **Wie ist FAUSTLOS aufgebaut?**

FAUSTLOS vermittelt alters- und entwicklungsadäquate prosoziale Kenntnisse und Fähigkeiten in den Bereichen Empathie, Impulskontrolle und Umgang mit Ärger und Wut, wodurch aggressives Verhalten verhindert wird. Die drei Bereiche bzw. Einheiten sind in Lektionen unterteilt, die aufeinander aufbauend unterrichtet werden. Das Grundschul-Curriculum umfasst 51 Lektionen, das Kindergarten-Curriculum besteht aus 28 Lektionen. Das Programm FAUSTLOS richtet sich für eine Dauer von ungefähr drei Jahren an bestehende Gruppen/Klassen innerhalb einer Schule oder eines Kindergartens. Empathie: FAUSTLOS versteht Empathie als ein „Set von Fähigkeiten und Fertigkeiten“, das die Fähigkeit, die Gefühle anderer wahrzunehmen, zu verstehen und zu beantworten, einschließt. Empathie ist weder eine Tugend, noch eine rein geschlechtstypische Charaktereigenschaft. Sie kann zum großen Teil vermittelt werden. Impulskontrolle: FAUSTLOS bezieht sich hierbei im wesentlichen auf zwei Strategien: Interpersonelles kognitives Problemlösen und das Training sozialer Verhaltensfertigkeiten. Problemlösen erfolgt durch die Vermittlung systematischer Gedankenschritte, die in sozialen Situationen eingesetzt werden. Das Training sozialer Verhaltensfertigkeiten vermittelt Verhaltensweisen wie „sich entschuldigen“ oder „mitmachen“, die in verschiedenen sozialen Situationen angewendet werden können. Umgang mit Ärger und Wut: FAUSTLOS zielt darauf ab, die Wahrnehmung der Auslöser von Ärger mit dem Gebrauch positiver Selbst-Verstärkungen und Beruhigungstechniken zu verbinden. So können Wutanfälle verhindert werden, und die Kinder haben die Möglichkeit, über den Vorfall nachzudenken, der den Ärger ausgelöst hat.

## **Was kann zu den Ergebnissen und Erfolgen des Programms gesagt werden ?**

Faustlos hat eine hohe Breitenwirksamkeit: Es wird sowohl mit dem Opfer, als auch mit dem Täter gearbeitet um eine Etikettierung zu vermeiden und gemeinsam am Aufbau einer Veränderung mitzuwirken. Qualitätssicherung ist integrativer Bestandteil der FAUSTLOS-Curricula.

Aus den Evaluationsergebnissen der Methode gehen folgende Befunde hervor:

- Eltern und beteiligte Kinder berichten über eine Verbesserung der sozialen Kompetenz, sowie über eine Verminderung der aggressiven Verhaltensweisen.
- Bei den Kindern wird eine Verminderung der Angst vor möglichen Gewaltübergriffen festgestellt.

## **Zum Ursprung des Programms**

Das Programm liegt in zwei separaten Versionen vor (Kindergarten und Grundschule). Beide Curricula basieren auf dem amerikanischen Programm SECOND STEP (Beland, 1988; 1991), das vom Committee for Children in Seattle entwickelt wurde, in den USA seit vielen Jahren erfolgreich Anwendung findet und zahlreiche Auszeichnungen erhalten hat.

## **Reaktionen der Workshopbeteiligten**

Nach der Präsentation des Projektes blieb nur noch wenig Zeit für einen umfangreichen Austausch. Die anwesenden Zuhörer waren meist LehrerInnen aus der Primärschule. Es wurde mit argem Interesse nach dem Anwendungsmaterial des FAUSTLOS-Programms gefragt. Einige planten dieses Material auch in ihren Schulen anzuwenden und stellten eine Fortbildung in Erwägung. Die Unterrichtsmaterialien für die Grundschule (FAUSTLOS-Koffer) wurden vom Hogrefe-Verlag in Göttingen veröffentlicht.

### 3.3.2. Lucien Nicolay : Soziale Werte – Konsequenzen für die unterrichtliche Interaktion, Beitrag des Referenten

#### **Vorbemerkung**

Die von mir angebotene Arbeitsgruppe und die dazugehörige Dokumentationsmappe waren in erster Linie für Sekundarschullehrer gedacht, doch das Angebot wurde vor allem von SPOS-Mitarbeitern wahrgenommen, so dass die auf die Unterrichtspraxis bezogenen Inhalte und Beispiele zugunsten von mehr anthropologischen und motivationspsychologischen Überlegungen in den Hintergrund traten. Mit diesen Teilnehmern wurden nun die Grundlagen und Bedingungen motivierender, gewaltfreier, persönlichkeitsfördernder und leistungsfreundlicher Klassen-interaktionen im Gespräch erarbeitet. Die Partizipation der Teilnehmer war hervorragend.

#### **Anspruch und Wirklichkeit**

Die deklarierten Werte unserer Gesellschaft sind Demokratie und Solidarität, weil „alle Menschen unsere Brüder und Schwestern“ sind, „vor dem Gesetz gleich sind“, oder auch „Ebenbild Gottes“ sind, je nach persönlicher Überzeugung. Auf der Basis dieser Gleichwertigkeit erschließt sich die Forderung nach gleichen Rechten, Pflichten und Chancen für alle Menschen. Die alltägliche Praxis lässt uns natürlich anderes spüren (hierarchische Machtausübung ohne Mitspracherecht, Gegeneinander statt Miteinander, Exklusion statt Gemeinschaftlichkeit usw.). Der Betroffene Einzelne empfindet, verspürt und erkennt eine psychosoziale Ambivalenz, gegen die er psychische Abwehr mobilisiert, zum Schutz der personellen Integrität und des Selbstwertes. Neben „negativen“ Abwehr- und Sicherungsmechanismen sind natürlich auch konstruktive Opposition und Mobilisierung von Verbündeten zur Optimierung der psychosozialen Lage möglich. Der Aufbau einer kritisch-reflexiven Kompetenz oder psychosozialen Reflexivität könnte ein Weg zur Befreiung sein. Als Teilkompetenzen dazu gelten z. B. folgende: Die Existenz der psychosozialen Belastungen und Ambivalenzen kann gesehen oder eingestanden werden. Eigene Ansprüche und Aktivitäten können mit den Erwartungen, Ansprüchen und Möglichkeiten der sozialen Welt in Beziehung gesetzt werden, eine reflexive Rollendistanz kann aufgebaut werden, so dass der Einzelne seine persönlichen Motive verwirklichen kann ohne die Rollenerwartungen zu vernachlässigen oder aufzugeben, Ambiguitätstoleranz kann aufgebaut werden mit der Möglichkeit sich flexibel im Widerspruchsfeld zu bewegen, der Perspektivenwechsel ist möglich oder die Konfliktfähigkeit lässt sich steigern.

Eine solche Reflexivität im Alltag trainieren und nutzen ist wichtig, besonders für Angehörige psychosozialer und pädagogischer Berufe, da sie sich permanent in einem Feld voller Antinomien und Ambivalenzen bewegen. Schülern auf dem Weg ins Erwachsenenleben geht es ebenso und die Schule sollte die jungen Menschen auf ein Leben in Ambivalenzen vorbereiten (zwecks Einfügen in und Immunisierung gegen Gesellschaft). Das können Erwachsene aber nur, wenn sie selbst in der Lage sind, sowohl gegenüber Institutionen und Gesellschaft als auch gegenüber sich selbst eine kritisch-reflexive Haltung einzunehmen. Dazu gehört ganz wesentlich, das Fundament des beruflichen Handelns von Pädagogen und Psychologen zu hinterfragen resp. dieses Handeln vor sich und der

Menschheit rechtfertigen zu können. Erziehen, (Aus-)Bilden, Heilen usw. ist weitaus mehr als eine Selektions-, Qualifikations-, eine Reproduktions-, Reparations- oder dergleichen für eine Institution im Namen der Gesellschaft wahrzunehmen.

### **Menschenbild und mitmenschliches Handeln**

Gibt es eine anthropologische Axiomatik, die als „conditio sine qua non“ mitmenschlichen Handelns angesehen werden kann? Alle Beiträge der Teilnehmer deuten klar auf eine Grundannahme hin, die keiner beschneiden oder verwischen will: „Ziel und fundamentaler Antrieb/fundamentales Streben jedes Menschen (früher, heute und in Zukunft) mit all seinen Lebensäußerungen ist das Mitgestalten der Menschheit.“

Von dieser axiomatischen Setzung ist jedes einzelne Wort wichtig und als Ganzes stellt sie die Basis für Gleichwertigkeit (was nicht Gleichfähigkeit heißt) und Chancengleichheit dar. Die eigene Selbstverwirklichung („optimale Aus-Bildung dessen was in einem steckt“) ist gleichzeitig die einzigartige Kontribution des Einzelnen zur menschlichen Gemeinschaft und ihrer Evolution oder Weiter-Bildung im Sinne zunehmender Menschlichkeit. Individuum und Gemeinschaft sind gleichermaßen die Nutznießer voneinander. Natürlich gibt es Diskussionen, wenn man „Mutter Theresa“, ein taubblindes, debiles und gelähmtes Kind und einen langjährigen Serienmörder miteinander vergleicht; aber gerade diese Aufgabe verschafft Einsicht in die Notwendigkeit der aufgestellten Axiomatik und die Ableitung pädagogischer Konsequenzen.

Eine Gesellschaft, die sich human nennt und diesen Anspruch ernst nimmt, muss mit ihren Institutionen (Schule eingeschlossen) dazu beitragen, dass ihre Vertreter im Sinne dieser Axiomatik handeln. Sie sollte es sich zur Aufgabe machen, die Lebensbedingungen ihrer Mitglieder so zu gestalten und zu verbessern, dass die Grundbedürfnisse und allgemeingültigen psychischen Bestrebungen aller ihrer Mitglieder befriedigt werden können (s. Nicolay, 2003 & 2004). Natürlich bleiben dennoch oft intrapsychische Inkonsistenzen (Motive im Widerspruch) ebenso wie interpersonale Konflikte und Inkongruenzen zwischen den Motiven des Einzelnen und den Anforderungen von Außen. Es ist in erster Linie das Entgegenkommen der Repräsentanten der Gesellschaft/Gemeinschaft, das die nachfolgende Generationen ermutigt, sich verbunden zu fühlen, weiter zu lernen, mitzuarbeiten, mitzudenken, mitzufühlen, sich zu beweisen und zu behaupten, aber auch zu widersprechen und neue Wege zu gehen, zu explorieren, zu forschen und das alles in Verantwortlichkeit. Jeder Einzelne muss spüren, dass er zählt, jeder Einzelne muss sich selbst als vollwertiger Repräsentant der Menschheit erleben und sehen können. Die sicherste Methode dazu ist die Aneignung von Fähigkeiten, die die seelische Entfaltung des Individuums unterstützen und absichern, gleichzeitig aber auch die Menschheit bereichern, wie z.B. intensive und differenzierte Gefühle für Mitmenschen konstruktive und kritische Intelligenz, Interesse und Begeisterung für humane Ziele usw. Hinzu kommen Fertigkeiten, die die mitmenschliche Kooperation erleichtern und fördern wie sprachliche und nonverbale Ausdrucksfähigkeit und Verständnis, kreatives Mitdenken und – Gestalten beruflichen Können und Arbeitstechniken, Teilhaben an künstlerischen und spielerischen Gestaltungen, erotische Ansprechbarkeit, sexuelle Handlungen usw.

## **Pädagogischer Realoptimismus**

Natürlich wissen und können Heranwachsende noch vieles nicht, was sie in unserer komplexen Gesellschaft brauchen und nicht jeder kann in allem gleich gut sein, auch unabhängig vom Alter; deshalb ist ja auch lebenslängliches Lernen vonnöten. Aber jeder Mensch, der merkt und spürt, dass sein Beitrag erwünscht ist, fühlt sich ermutigt, weiter mitzuarbeiten, mitzulernen und kreativ zu sein. Die Kompetenz – und Effektanzerfahrungen sind zudem ein wichtiger Antrieb, wenn die Anerkennung von außen mal ausbleibt. Fühlt man sich jedoch nicht gleichwertig oder nicht anerkannt, riskiert man zu dekompensieren oder man versucht über unproduktive Umwege oder auf Nebenschauplätzen des Lebens, sich fiktiv eine Position zu verschaffen und sich über oder gegen andere zu stellen. So ein entmutigter Mensch kann für seine Mitmenschen zur Plage werden, er kann aber auch durch sein Da- und So-Sein den Mitmenschen dazu Anlass geben, eigene Positionen und Haltungen gerade auf Beziehungsebene zu überdenken.

Ein pädagogischer Realoptimismus geht davon aus, dass jeder noch so entmutigte und gestörte Mensch prinzipiell zur Beitragsleistung und Selbstentfaltung bereit ist. Leider hat er im Austausch mit seinen Mitmenschen die falschen sozioemotionalen Erfahrungen gemacht. Hier ist anzusetzen, damit der Heranwachsende seine Ressourcen und Fähigkeiten entdecken und nutzen lernen kann. Unabdingbare Basis ist eine korrigierend-positive und freundschaftliche Beziehung zu wenigstens einem Erwachsenen (z. B. zum Professor, Psychologen oder Educateur als empathisch-responsivem Coach). Erst anschließend wird der Transfer auf andere Erwachsene und Gleichaltrige möglich.

## **Bilden und Heilen**

Diese beiden Begriffe zeugen von einem recht hohen und zum Teil überfordernden Anspruch, der an professionelle Handelnde, z. B. im pädagogischen Bereich aus tiefenpsychologischer Sicht gestellt wird. Intervenierende im psychopädagogischen Bereich sollten natürlich selber gebildete Menschen sein. Bildung geschieht lebenslänglich durch jedes gelesene Buch oder gehörte Musikstück, jede Reise oder Fernsehreportage und vor allem durch jede direkte Begegnung mit anderen Menschen von nah und fern. Ein gebildeter Mensch wird geleitet von seinem Interesse an den Mitmenschen und sollte sich nicht auf Wissen beschränken. Bildung fußt auf einer Haltung oder Einstellung, die dazu anregt, eine humanistische Anthropologie (Gleichwertigkeit, Gemeinschaftsgefühl, oder Menschenliebe, Respekt und Toleranz, ...) im Alltag umzusetzen. Diese Haltung und die davon geprägte Interaktion wirkt auf vielfältige Weise auf die jungen Leute. Das Selbst-Bewusst-Sein des im pädagogischen Kontext Intervenierenden erlaubt es ihm, auf feige und billige Machtspielchen, Belehrungen, Entwertungen und Mobbing oder dergleichen zu verzichten.

Aufgrund seiner Persönlichkeit, seiner sozioemotionalen Intelligenz und Kompetenz und vor allem seiner lebendigen Beziehungen stellt der gebildete Mensch eine Ressource für andere Menschen dar. Das gibt ihm selbst auch Auftrieb, wenn aufgrund zu intensiv erlebter Ambivalenzen „Burnout“ droht. Für viele junge Leute stellt die Beziehung mit einem einfühlsamen und tüchtigen Erwachsenen eine heilsame Erfahrung dar.

Es schadet sicher nicht, wenn junge Menschen merken, dass auch Erwachsene in ihrer Rolle mit psychosozialen Ambivalenzen zu kämpfen haben, genau so wie Schüler und Studenten. Gemeinsam kann der Weg zu einer kooperativen und partizipativen Schule oder Unterrichtsform beschritten werden,

in denen selbstbestimmtes Lernen möglich ist/wird. Die im pädagogischen Feld Intervenierenden sollten sich vermehrt bewusst werden, dass sie nicht nur Fachdidaktiker oder Forscher/Beobachter oder Sanktionierer sind, sondern dass sie dank ihrer individuellen Persönlichkeit in Interaktion mit anderen „Aus-Bilder“ und „Heiler“ sind. Deshalb sind pädagogische Interaktionen verstärkt unter den Gesichtspunkten Selbst-Erleben, Beziehungserfahrung und Konsequenzen für alle Beteiligten, zu reflektieren. Erst der beständige kritisch-reflexive Bezug auf sich selber, also die Einheit von Erkennen und Handeln macht pädagogisches Wissen zu praktischem Wissen, also wirksamem Umsetzen-Können in der Praxis. Die Persönlichkeitsbildung des im pädagogischen Feld Intervenierenden sollte re-valorisiert werden, denn Persönlichkeit ist das Hauptmedium um zu bilden und zu heilen. Psychotherapie ist übrigens nur eine Spezialform von Bildung/Umbildung. Beziehung, Dialog und Training sind ihre gemeinsamen und psychisch wirksamen Hauptmethoden.

### **Psychohygiene**

Die Persönlichkeitsbildung der „Psychopädagogen“ sollte vermehrt unterstützt werden, ihr reflexives und pädagogisches Handeln muss „in sensu“ und „in vivo“ gefördert und trainiert werden, sozusagen ein Berufsleben lang. Aber „Psychopädagogen“ müssen ebenfalls lernen, lebenslänglich „für sich selber zu sorgen“, d. h. ihre körperliche und seelische Gesundheit zu pflegen, sich selbst zu heilen oder Heilung zu suchen. Dazu müssen sie in der Lage sein, ihre eigenen Bedürfnisse zur richtigen Zeit zu beachten und in oder außerhalb von Klasse oder Schule für zufrieden stellende oder befriedigende Lösungen zu sorgen. Auch bei Erwachsenen sind und innere und äußere Ressourcen zur Ambivalenzauflösung, Konsistenzherstellung, Konfliktlösung zu nutzen !

### **Weiterführende Literatur**

Nicolay, L. (2003). Neue Chancen für alle Kinder, Band 5: Gehirn, Schule und Gesellschaft. Série science, éducation, culture. Luxembourg: SNE-éditions.

Université du Luxembourg et Centre de psychologie et d'orientation scolaires: Symposium 2003; Violences et climat scolaires. Documentation (reader de 54 pages) pour le workshop animé par L. Nicolay « Wéi eng Dynamik an eise Klassen ? »

Nicolay, L. (2003). Der Sinn des Lebens « sub specie aeternitatis ». Integrative Therapie. Zeitschrift für vergleichende Psychotherapie und Methodenintegration. 2/2003, 29. Jahrg., S. 164-177).

Nicolay, L. (2003-2004). Für eine schülerzentrierte, kooperative und partizipative Klassendynamik (1-3). Ecole & Vie, No 6/2003 (33-38), No 1/2004 (32-38), No 2/2004 (32-38).

Nicolay, L. (2004). Ressourcenorientierte Individualpsychologische Psychagogik. ZfIP, 29. Jahrg. Heft 4/2004 (im Druck)

### 3.4. Quelle dynamique pour l'espace école ?, Violaine Clément

La question de la place de l'enseignant, entre instruction et éducation, ne se pose plus aujourd'hui. Pourtant, l'institution scolaire est régulièrement prise entre les feux de la nécessité d'acquisition de savoirs et l'impasse des savoir-être ensemble. La tentation de choisir l'un contre l'autre est grande, et si certains peuvent échapper à la prise en compte des difficultés disciplinaires, parce qu'ils s'adressent à des groupes de jeunes dont les parents partagent les préoccupations des enseignants, il y a une majorité de situations dans lesquelles il n'est pas possible de ne pas s'interroger ensemble sur la question de l'autorité. Aujourd'hui plus que jamais enseigner fait partie des trois métiers impossibles selon Freud : gouverner, éduquer et soigner (ou analyser). On pourrait toutefois en ajouter un quatrième, faire désirer.

Ce problème n'est pas prioritairement celui des enfants, même si c'est à leur sujet que les adultes ont raison de s'interroger. La question est plus grave, et plus large, puisqu'il y a, chez l'adulte du XXI<sup>e</sup> siècle, peut-être plus qu'autrefois, une réticence à occuper cette place de l'autorité. Or ce n'est pas d'aujourd'hui que cette posture est impossible, mais c'est là que nous confondons l'impossible (le réel, c'est l'impossible, dit Lacan), et l'impuissance,

Ainsi, je propose deux axes de réflexion sur ce que masque cette impuissance, l'une centrée sur la personne du maître, l'autre sur l'institution scolaire. De fait, le petit enfant, dès qu'il tombe dans le langage, c'est-à-dire du fait même qu'il est un être parlant, est pris dans les filets des discours. Qu'il le veuille ou non, il se trouve face aux désirs de l'autre, et tente d'y prendre place, en réponse, ou en rejet. Il est intéressant de savoir quel est le désir du maître, et celui de l'institution, pour savoir quelle dynamique peut s'y inscrire.

Il y a chez le maître, quel que soit le savoir à enseigner ou l'âge de l'apprenant, un défi qui consiste à lâcher son propre désir d'apprendre au profit de celui d'un autre. Il s'agit donc de mettre au travail un élève. Je postule, idéalement, un professeur comme chercheur, apprenant, avide de connaître, de prendre à soi. Imaginons l'enseignant qui a perdu ce désir, qui n'ouvre pas un livre, qui n'aime pas son métier : face à une telle image, un élève aux prises avec les tentations imaginaires qui envahissent son quotidien peut difficilement devenir conscient de ce qui lui manque à lui, et donc risque de peiner à trouver une motivation à suivre le maître. Freud a bien montré<sup>1</sup> comment les maîtres impressionnent les élèves par leur goût pour apprendre. Il a également souligné que l'amour porté au maître est la clé de la passion que l'élève développe pour le savoir. Or un maître qui n'aime pas apprendre ne peut pas permettre à ses élèves de s'identifier. Si l'institution ne permet pas au maître de prendre du temps pour poursuivre sa propre passion, si on l'oblige à gaspiller tout son temps en vaines réunions<sup>2</sup>, si on cherche par tous les moyens à le contrôler, à en faire un objet de production, on l'empêche de devenir ce moteur du désir de savoir à la mesure duquel l'élève peut trouver une étincelle qui enflammera son propre désir.

<sup>1</sup> Sigmund Freud, « Sur la psychologie du lycéen » in *Résultats, Idées Problèmes*, tome II, 1904, p. 227 sq

<sup>2</sup> voir la notion de temps autonome chez Milner, *op.cit.* p.24

La première étape de la dynamique pourrait, selon cette logique, consister en un élagage des tâches non nécessaires, dans l'espoir que la brèche ainsi ouverte permette un appel d'air suffisant.

Or il apparaît que, trop souvent, on cherche à compenser cette perte du désir par des techniques, et c'est la porte ouverte aux didactiques, aux manipulations d'outils ludiques, aux déplacements de tous genres des savoirs vers les activités. Les élèves peuvent du reste trouver un grand plaisir à ces jeux-là, mais il n'est pas différent du plaisir hypnotique qui les retient prisonniers devant l'écran de télévision ou de jeux vidéo. On peut noter que ces activités préparent assurément les enfants à être des rouages parfaits d'un monde où chacun aurait une place assignée.

C'est d'une part le rôle du maître de se poser à tout instant la question de son désir à lui, dans cette carrière dont on sait aujourd'hui combien elle peut être riche, mais aussi quel prix elle coûte à celui qui a accepté d'y perdre son goût pour l'étude. Et le maître peut faire payer cher le fait d'avoir perdu sa jouissance. Il le fait payer parfois à l'élève, parfois aux parents, parfois à l'institution, mais souvent à lui-même. On retrouve alors des enseignants méchants ou tristes, voire incapables de poursuivre ce qui avait pourtant été une vocation lorsqu'ils se sentaient appelés à exercer ce noble art. La réflexion devrait être engagée sur ce thème dans les centres de formation des enseignants. Elle devrait surtout se prolonger tout au long de la vie professionnelle.

Du point de vue de l'institution, d'autre part, si la nécessité de se préoccuper du bien-être des « collaborateurs » semble évidente, les moyens manquent, soit par structure, l'institution scolaire est en décalage par rapport au monde de l'entreprise en général, soit surtout par manque d'imagination. En effet l'école, comme institution n'a pas été créée pour l'innovation. C'est même plutôt pour empêcher que quelque chose ne se transforme, ne bouge, que l'institution scolaire s'est fixée. La créativité y est réduite au minimum obligatoire. Toute intention de faire autrement, toute tentative qui n'ait pas fait ses preuves est suspecte. Ainsi, le mot « projet » lui-même est-il devenu dans notre école un mot tabou, à n'employer qu'à ses propres risques. Il amène avec lui son cortège d'insécurité, de dangers, de dérangements, et n'a objectivement rien à faire dans une structure qui cherche implacablement à apaiser, une structure mortifère, en somme, dont l'idéal serait une mer de savoirs sans la moindre vague. Au fond, l'institution ne peut échapper à une série de transformations qu'elle voudrait imperceptibles, en douceur, sans heurts. Changer oui, pourvu que ce soit toujours la même chose. Ainsi, donner la parole aux élèves, oui, mais pour ne pas les entendre.... Voilà qui serait parfait, et bien dans l'air du temps, où les lieux de parole se multiplient sans pour autant que quelque chose de nouveau n'émerge. On entend comme un ronron, celui-là que les discours psychotiques charrient, et surtout on ne doit pas le couper. L'institution ressemble à la mère du psychotique qui, lui ayant offert deux cravates, le voyant un jour avec la rouge, lui demande s'il n'aime pas la jaune, et le voyant la fois suivante avec la cravate jaune, lui demande s'il n'aime pas la rouge. Lorsque, hébété, il met les deux cravates, elle l'assomme d'un « L'imbécile..., même pas capable de choisir une cravate ! »



Ainsi, entre le discours officiel qui veut des maîtres bien dans leur peau, et l'impossibilité dans laquelle on place ces mêmes maîtres d'exister comme tels, le malentendu est de structure.

C'est le langage lui-même qui crée le malentendu. Comment y faire avec ? Il convient dès lors que chacun s'autorise de son désir, qu'il avance avec audace ses idées, ses trouvailles, seul ou avec quelques autres qui, comme lui, ne veulent pas se laisser broyer par cette machine aveugle qu'est l'institution tyrannisante, inhumaine. Pour cela, il n'y a pas de méthode, seulement des styles, singuliers. Il appartient à chacun de découvrir le sien, et d'oser l'imposer. Cette affaire ne va pas sans peine, sans risque, sans faux-pas. C'est la vie qui procède ainsi, mais c'est le seul rempart possible contre la folie qui nous guette si nous cédon's à l'impuissance dans laquelle il serait si facile, et au fond si agréable de baigner. Heureusement pour l'être humain, le goût de vivre est plus fort, et il nous emporte au-delà du principe de plaisir.

### 3.4.1. Violaine Clément : Forum : de l'air à l'école, contribution de l'intervenante et retranscription du workshop par Lucia Raimondo et Pascaline Rihm

À l'heure du retour au « tout répressif », il est nécessaire de créer, voire de soutenir, les espaces qui, au sein même de l'institution, permettent à cette énorme machine d'échouer dans son entreprise d'uniformisation. Si l'on veut vraiment que les jeunes puissent apprendre à dire non, et, ensuite, à dire oui à leur vie, il faut accepter quelques grincements dans les rouages. Ce sont des preuves de la capacité de ces jeunes à exister. Trop d'huile, trop de silence, et c'est l'école parfaite, l'école idéale, mais au détriment de la vie de chacun de ses acteurs.

Depuis 12 ans, nous avons réussi ce défi, sans savoir que nous engagions un processus révolutionnaire. Convaincus de la nécessité de laisser une place à la parole, mais pas seulement celle du maître, ni seulement celle de l'élève, une parole entre-deux, qui prendrait la place occupée par la violence, nous avons vécu, au fil des années, des joies, des découragements, et des surprises de taille. C'est ainsi que nous pouvons montrer aujourd'hui combien le forum a su évoluer, au gré des personnalités, des besoins et des désirs, pour devenir un ferment de vie, une bouffée d'air dans une école qui court ainsi le risque de devenir, aujourd'hui, le lieu de la scholê grecque (le loisir), ou du ludus romain (le jeu), le lieu où il est possible de chercher à apprendre, libéré du souci de gagner sa vie.

Des forums, aujourd'hui, existent pour les élèves, pour les maîtres, pour des classes, pour des groupes. Ils se font sur demande, mais il existe toujours, chaque mois, cette plage de parole supportée par mon désir d'apprendre, encore, à nouveau, qui sont ces jeunes qui vivent à côté de nous.

#### Questions

Comment remplacer à l'école les discours par la parole ?

Comment depuis 12 ans quelques-uns l'ont fait, et ce qu'il en est sorti.

Qu'est-ce qui peut motiver à courir ce risque ? Cela en vaut-il la peine ?

#### Réflexion et suite possible

Quelques temps après mon passage au Luxembourg, les questions que je me pose ont pris une tournure un peu particulière. Plutôt que de ressasser des phrases que chacun peut trouver sur le site internet que j'ai mentionné ([www.f-d.org/violence-ecole](http://www.f-d.org/violence-ecole), nom de code et d'utilisateur : violaine), je me propose de partager avec vous ces interrogations.

La violence, de bios, vie, est une manifestation de la vie et des ratages qui en font le prix. Une école qui ne connaîtrait pas, de temps en temps, des impasses, des ratés, des épisodes d'excitation, serait une école morte. Et pourtant, tous s'accordent sur la nécessité de lutter contre la violence, ou, du moins, d'en limiter les excès. Essayons de prendre les choses par l'autre bout de la lorgnette : un être humain est, selon les paroles de Jacques Lacan, un être de parole. Avant même sa naissance, il est porté par des discours. Son nom, souvent, est programmatique. L'entrée dans le langage est, pour Jacques Lacan, le traumatisme fondamental. Cette assertion n'empêche pas que seul le langage puisse

soigner les blessures, les cicatrices, les malformations. C'est bien pourquoi l'école est aussi le lieu où la parole doit pouvoir se remettre à circuler, non pas pour boucher les trous, pour que seul le ronron du discours courant ne se fasse entendre. En effet, la parole peut aussi n'être que pur ronron, comme les discours courants. C'est d'ailleurs un phénomène qu'on observe fréquemment lorsqu'on met en place des groupes de discussion. Il faut un peu de temps pour que quelque chose de neuf puisse se dire. On se cache volontiers derrière des phrases toutes faites, on emprunte volontiers les idées qui sont dans l'air du temps. Mais bien vite, si la personne qui a ouvert ce champ le désire, on entend autre chose, dans le blabla, et il s'agit dès lors de couper la parole à ceux qui disent cette autre chose pour qu'eux aussi l'entendent.

Mais il n'y a pas que les mots pour dire quelque chose. Parfois, c'est le corps entier qui parle, que ce soit par des attitudes, des gestes, des comportements, ou encore des symptômes qui, parfois, deviennent pathologiques : des fractures dans le corps, des évanouissements, des allergies, des maux de tête, des maux de ventre. Certains élèves ne viennent pas en classe, c'est une façon de parler, mais à qui s'adressent-ils si personne ne peut entendre ce qu'ils disent ? Outre le corps, certains actes sont à eux seuls des paroles. Impossible de ne pas entendre le désir d'être arrêtés que manifestent certains dans leur frénésie de destructions. Comment ne pas voir que ce gosse qui vole les friandises de ses camarades a faim ? Mais il n'a pas forcément faim de pain, parce que l'être humain ne se nourrit pas que de pain. Jean Genêt s'est fait arrêter pour avoir volé des livres. Il y a des manières de se venger de ses frustrations qui semblent assez claires si on les lit à la lettre.

Il m'apparaît de plus en plus que les adultes que nous sommes sont sourds, pire encore, qu'ils n'en ont pas grand chose à faire de ce que les jeunes leur crient. Et puis, nous nous étonnons qu'ils doivent crier de plus en plus fort... Et plus ils crient, plus nous nous angoissons, plus nous leur disons qu'ils sont difficiles, ou méchants, ou qu'ils se trompent. Certes, ils n'ont pas raison, ils ne sont pas encore entrés dans notre logique. Mais n'est-ce pas précisément à cela que l'école devrait servir ? C'est à nous de tendre l'oreille à leurs dires, si nous voulons leur permettre d'apprendre la langue de la sécurité, de la démocratie, de la majorité. Sinon, nous les laissons dans leur insécurité langagière<sup>1</sup>. Si l'on sait qu'un jeune des cités emploie en moyenne 600 mots alors qu'un jeune de milieu plus cultivé manie aisément 2500 mots environ, à qui appartient-il de faire des ponts ?

Il ne suffit donc pas de se demander « Mais qu'est-ce qu'ils veulent ? », puis de répondre à leur place. C'est un peu ce qui m'est arrivé avec des jeunes à qui je proposais de remplacer les coups par des paroles, suivant en cela la phrase fameuse de Freud « Le premier qui a envoyé contre son ennemi une insulte au lieu d'une arme a inventé la civilisation. » L'un d'eux m'a répondu : « Oui, mais vous, vous savez parler ! » J'ai alors compris que ces jeunes ne sont pas réfractaires du tout à l'école, au savoir, à la pensée, mais qu'il devenait urgent de leur faire entendre que nous voulions au fond la même chose. Pour cela, il faut laisser le temps à l'autre, lui laisser le choix de dire ce qu'il veut comme il le peut, il faut aussi se donner le droit à l'erreur, voire à l'errance. Nous ne saurons jamais à l'avance ce qu'il faut faire, ni comment. Et lorsque nous croyons savoir, c'est déjà trop tard, ils sont ailleurs, ils sont perdus.

<sup>1</sup> *Trouvaille signifiante d'un directeur d'école, Joseph Rossetto, Une école pour les enfants de Seine-Saint-Denis, in Archives de psychanalyse, journée européenne du CIEN, publiés par Agalma*

La responsabilité de l'adulte, c'est de se montrer comme désirant quelque chose d'autre, c'est savoir ne pas suivre les modes, c'est oser être ce qu'on est, au risque de passer pour un « vieux con ». Une société se doit de soutenir les personnes qui, face aux jeunes, ont à soutenir ce rôle. Or, de plus en plus, la société, après avoir fait de ses enseignants des gentils animateurs, les rejette, les méprise. Avec eux, c'est le savoir que la société méprise et sur cette méprise, elle construit une société d'ignorants. À force d'avoir vidé les savoirs de leurs contenus pour les remplacer par des compétences, elle a réussi le tour de force de préparer des masses de travailleurs non seulement sans emploi, mais, ce qui est plus grave, sans désir.

Parler de l'école, parler à l'école, même si on ne peut jamais tout dire, voilà assurément un moyen possible d'insuffler dans cette vieille machine l'air nécessaire qui servira de ferment au savoir. Si l'être humain naît de la parole, si c'est aussi par elle qu'il souffre et qu'il grandit, seule, à mon avis, la parole peut lui donner une chance de ne pas s'enfermer dans des savoirs qui, sous couverts d'utilitarisme, ne visent au fond qu'à en faire un rouage ignorant assurant la bonne marche du système. Lui donner les moyens de conceptualiser, de critiquer, de créer, voilà qui n'est pas fait, assurément, pour réjouir ceux qui, par leurs visées courtes, ne réussissent qu'à former des automates, sur un modèle qui, depuis toujours, a permis aux petits maîtres de s'assurer le pouvoir sur le plus grand nombre d'esclaves possible.

Grâce au CiEn, centre interdisciplinaire sur l'enfant, il devient possible à chacun de créer, sur mesure, son mode de faire avec quelque chose d'impossible qui revient toujours à la même place. Ainsi la violence, les échecs scolaires, l'ennui, le décrochage, les toxicomanies, mais aussi le ras-le-bol ou la démotivation des enseignants peuvent-ils être lus non plus comme des problèmes, mais aussi comme des actes de parole considérés comme dignes d'être écoutés.

Rilke, Lettres à un jeune poète, Grasset, 1937, p.43-44

*« Efforcez-vous d'aimer vos questions elles-mêmes, chacune comme une pièce qui vous serait fermée, comme un livre écrit dans une langue étrangère. Ne cherchez pas pour le moment des réponses qui ne peuvent vous être apportées parce que vous ne pourriez pas les mettre en pratique, les « vivre ». Et il s'agit précisément de tout vivre. Ne vivez pour l'instant que vos questions. Peut-être simplement en les vivant, finirez-vous par entrer insensiblement, un jour, dans les réponses. Dans le profond, tout est loi, et pour ceux qui vivent mal ce mystère, qui se fourvoient – et c'est le plus grand nombre – le mystère n'est perdu que pour eux-mêmes. Ils ne le transmettent pas moins aux autres comme une lettre scellée, sans en rien connaître. Que l'infinie variété des cas, la multiplicité des mots qui les désignent ne vous fasse pas douter là. »*

### **Références incontournables :**

- Anny Cordié, Malaise chez l'enseignant, Seuil, Champ freudien, 2000
- Michel Foucault, Surveiller et punir, Naissance de la prison, Gallimard 1975
- Jean-Claude Milner, De l'école, Seuil, mai 1984
- Maud Mannoni, Education impossible, Seuil, Paris, 1973

## Mise en mots d'une réalité vécue

Le workshop a directement plongé chacun des participants au cœur même de la thématique.

Plutôt que de longs discours et d'explications pouvant paraître répétitifs, il a été proposé au groupe de faire l'expérience et de vivre le « forum » pour que chacun puisse appréhender de manière vivante tous les éléments implicites liés à un tel dispositif. Ainsi, pour certaines personnes le fait d'occuper un tel rôle facilite parfois la compréhension des règles du groupe qui peuvent fonctionner comme un moteur d'évolution.

La violence est intimement liée à l'existence des individus. En quelque sorte, elle fait partie de la vie. Chacun d'entre nous porte en lui une forme de violence intériorisée et qui peut s'exercer et rejaillir à certains moments de l'existence en fonction des situations. Il est donc essentiel de mettre des mots sur ses ressentis, ses attitudes, ses comportements pour éviter de mettre en actes ses propres turbulences émotionnelles.

Le groupe a fait le choix de travailler à partir de ses propres expériences afin de mettre en lumière les rôles joués ou subis dans la thématique de « l'exclusion ou du bouc-émissaire ».

Les évocations, les représentations, les ressentis des uns et des autres ont porté sur des expériences singulières qui touchent l'individu au plus profond de lui :

- Une expérience de jeune immigré
- Une expérience d'enfant non acceptée par ses pairs
- Une expérience de rejet d'une personne...

Très vite, il s'est dégagé que chaque génération et chaque société a ses boucs-émissaires.

Le lien social et la place que chacun occupe au sein de la société se créent en essayant de se différencier de l'autre, dans le cas idéal en excellant.

Se lancer dans un sujet tellement délicat par le versant du propre vécu de chaque participant, a permis au groupe de faire l'expérience de l'articulation entre ce qui se passe au niveau du groupe et au niveau personnel dans une situation de forum ( par exemple : pour une personne, la place qui lui avait été assignée fut un moment de découverte de ses propres ressources pour faire face à la situation).

Naturellement, le risque de voir surgir des paroles lourdes portées par le groupe subsiste et il est important de ne pas faire comme si cela n'avait pas été déposé. À ce stade, se pose la question du rôle du groupe quand il « sait » : qu'est-ce que chacun fait de ce qu'il sait et comment chacun peut le gérer à son propre niveau, comment prendre en compte le ressenti de chacun ? Des questions incontournables pour un travail en groupe. Ce qu'une personne entend et comprend de ce que dit l'autre, est en lien direct avec la résonance de ses propres vécus. Le fait de ne pas entendre certains malaises chez les élèves, peut être une conséquence du fait que son propre vécu fait barrière.

Les différentes expériences verbalisées par des participants d'horizons très hétérogènes a vraisemblablement laissé des traces. De quels traces s'agit-il ? Nul ne peut le dire pour l'autre. C'est à chacun par son parcours personnel et sa propre introspection d'analyser ce qui a été révélé et éveillé en soi. Certes, l'implication personnelle ne peut laisser indifférent, plus que des discours qui passent, l'implication s'inscrit dans une mémoire à long terme.

## **Du discours latent au discours manifeste :**

Détour incontournable sur la notion « d'implication » : notion sous-jacente au contenu manifeste.

Cette expérience a permis à chaque participant de prendre une position « impliquée » et intéressée et non plus la position de spectateur ou d'observateur externe à ce qui se joue dans le groupe. Animer, conduire un « forum » nécessite des compétences et des habiletés qui vont au-delà de la compréhension de ce qui se dit par les participants. C'est aussi comprendre ce qui se passe pour soi et en soi en tant qu'animateur(trice). C'est en fait reconnaître la réciprocité de l'influence, autrement dit, savoir que le groupe avec lequel on travaille agit sur soi autant qu'on le transforme : l'influence n'est pas unilatérale. La notion d'« implication » se fonde sur l'idée selon laquelle nos conditions concrètes de vie modèlent et limitent constamment ce que nous pouvons observer et ce que nous choisissons de faire et de dire ou de ne pas faire et de ne pas dire dans un groupe. Cette notion est à distinguer de la notion d'engagement correspondant à un choix délibéré de s'investir dans un groupe, de participer activement à la tâche et aux décisions.

L'implication est faite d'un ensemble extrêmement complexe et parfois contradictoire de désirs, d'intérêts et de projets plus ou moins avoués et plus ou moins conscients qui agissent sur soi et sur la dynamique groupale (selon Pépin 1997). Il est essentiel de distinguer :

- l'implication psycho-affective qui relève des désirs, peurs, motifs personnels et psychologiques qui conditionnent la conduite des acteurs,
- l'implication historico-existentielle renvoie aux marques et aux contraintes de ses appartenances, de sa position sociale et idéologique et de ses habitus,
- l'implication structuro-professionnelle met en jeu son rôle et sa place dans une structure organisationnelle.

Se trouver en groupe, c'est automatiquement « être mouillé », chercher, accepter ou subir l'influence que ce groupe a sur soi et y réagir. Notre position confrontée à celle des autres nous force constamment à nous réajuster et à nous repositionner.

Le fait d'être soi-même plongé dans la situation dans laquelle on intervient fait qu'on ne voit, dans le groupe, que ce que notre propre position intéressée nous permet d'y voir.

Ces notions nous permettent d'y voir plus clair sur « l'illusion » d'une certaine neutralité et objectivité.

Un constat semble s'imposer ou plutôt se lire en filigrane : la nécessité d'un « travail sur soi » en terme de développement personnel sur les enjeux de la dynamique de groupe.

### 3.4.2. Isabelle Scaramal : La médiation par les pairs, retranscription du workshop de Anne Depez et Pascaline Rihm

#### **Déroulement du workshop**

Après avoir posé le cadre général de la médiation et distingué les notions de médiation scolaire et médiation par les pairs en tentant de les définir, les échanges entre participants et l'intervenant se sont déroulés sous forme de questions/réponses.

#### **Bref historique**

Les champs de la pratique de la médiation sont variés et concernent l'ensemble de la société. Dans les années 70, aux Etats-Unis, apparaissent les premières notions de gestion de conflits de manière non-violente. Ensuite, on retrouve quelques expériences en Suisse et en Belgique à l'initiative de l'Etat. La France connaît un essor important de la médiation scolaire, accompagné de plusieurs dizaines d'instances de médiation scolaire.

#### **Quelques définitions**

De manière générale, la médiation peut se définir comme le processus formel mené par un tiers (médiateur) indépendant, formé, qui ne prend pas partie et permet de trouver une solution au conflit. En ce qui concerne la médiation scolaire, la demande est fondée sur l'écoute et la parole et permet de substituer à la violence un mode verbal, un mode d'agir différent. Il s'agit d'un réel travail de fond dans le cadre de la prévention de la violence entre tous les membres de la communauté éducative.

La médiation par les pairs s'adresse aux élèves et leur propose d'être acteurs dans la prévention et la gestion des conflits.

#### **Dynamique du groupe**

Les échanges entre participants et l'intervenant se sont déroulés sous forme de questions/réponses et cela a permis sous le regard de l'expert d'avoir un éclairage relativement complet sur la thématique.

Les nombreuses questions abordées par les participants, ont montré non seulement, un réel intérêt pour le thème mais également une réelle volonté de mettre en place un tel dispositif.

Faisant preuve de curiosité mais certainement pas de naïveté, le groupe s'est également interrogé sur les effets et les résultats engendrés par un tel dispositif.

- qui envoie à la médiation et à partir de quand ?
- que se passe-t-il si les médiateurs ne s'en sortent pas ?
- est-ce qu'il faut un suivi ?
- que se passe-t-il quand la médiation échoue ?
- est-ce que la médiation est plutôt réparatrice ?
- dans quel espace-temps se fait la médiation ?
- est-ce qu'il y a une amélioration du climat ?

- quelles sont les conditions qui facilitent la mise en place de la médiation par les pairs ?
- est-ce que la volonté d'être médiateur ne dépend pas du sexe et de l'âge ?
- quels sont les effets à long terme ?
- comment la mettre en place ?

Des éléments de réponses ont été, certes, apportés aux questions soulevées, néanmoins, ce n'était qu'un début de réflexion et cela nécessiterait sans aucun doute un approfondissement.



### 3.4.3. Heidrun Bründel : Streitschlichtung in der Schule – Ein Weg zur Kompetenzerhöhung von Schülerinnen und Schülern, Mitschrift des Workshops von Esther Seyler

Der Workshop war unterteilt in Reflexions- und Erlebensphasen, welche jeweils mit theoretischen Inputs unterlegt wurden. Gleichzeitig wurden die verschiedenen Arbeitsschritte genutzt um den Teilnehmern psycho-pädagogisches Werkzeug in Form von spielerischen Übungen vorzustellen, welche durch Eigenerfahrung angewendet und erprobt wurden.

#### **Reflexionsphase (assoziatives Vorgehen) mit „Engelchen-“ und „Teufelchen-Karten“: Was verbinde ich mit Streitschlichtung?**

Es wurde jeweils eine Engel- respektiv Teufel-Karte gewählt. Die Teilnehmer konnten den Bildern Eigenschaften zuordnen, die mit Konflikterleben zu tun haben.

Beispiel: eine Teilnehmerin erklärte anhand von zwei Karten die Zustände Abhängigkeit und Klarheit. Für sie stellt der Mediator in der Streitschlichtung die Person dar, die für Klarheit und klare Kommunikation zwischen zwei Konfliktpartnern sorgt. Beide Konfliktpartner sind allerdings in einer gewissen Form abhängig vom Streitschlichter, so die Teilnehmerin.

#### **Konflikterleben:**

Entknotungsspiel : Auch wenn zwei Partner miteinander verstrickt sind und es keinen Ausweg zu geben scheint: Es gibt eine Lösung!

#### **Was ist ein Konflikt?**

Definition von Glasl (Konfliktmanagement), Konflikteskalation (Eskalationstreppe), Konflikttypen (Quadrat, Dreieck, Kreis).

Glasl beschreibt einen Konflikt als eine Spannungssituation, welche immer mit Emotionen verbunden ist. Die beteiligten Personen versuchen in ihrer Interaktion scheinbare Handlungspläne durchzusetzen. In dem Sinne kann man von Konflikt sprechen, wenn zum Beispiel eine Person die Handlung des Anderen blockiert oder wenn beide Personen nicht das Gleiche denken, respektiv wollen.

#### **Was ist Mediation ?**

Behandelte Schwerpunkte im Seminar: Prinzipien der Streitschlichtung.

Die Neutralität muss immer gewahrt bleiben: Ziel ist der Interessensausgleich. Es wird nicht, wie in einer Gerichtsverhandlung, nach „Opfer und Täter“ gesucht.

#### **Wie verläuft Streitschlichtung in Schulen ?**

Die Gesprächsregeln sollen, genau wie in einem anderen Kontext auch, beachtet werden. Dies ist einer der Punkte, auf den die Lehrer während ihrer Ausbildung zu Multiplikatoren aufmerksam gemacht werden. Sie bilden ihrerseits Schülerinnen und Schüler aus. Es gilt immer das Prinzip der Freiwilligkeit. Im Anschluss auf die Kurse können Zeugnisse für soziale Kompetenz erteilt werden.

Zentraler Aspekt der Streitschlichtung ist die Ermöglichung eines Perspektivenwechsels, welchen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer anhand sogenannter „Kippbilder“ erfahren konnten. Perspektivenwechsel hat in der Mediation eine wichtige Bedeutung, da der Wechsel der Sichtweise das Erkennen einer anderen Bedeutung des Themas ermöglicht.

### **Offene Fragen:**

Welche Bedingungen sind erforderlich, dass eine beidseitig gewinnbringende Lösung möglich wird? (cf. Fazit).

Ab wann kann man mit Kindern beginnen ? Ab 9 Jahren können Kinder schon gezielte soziale Kompetenzen, im spezifischen den Umgangs mit Konflikten, erlernen.

### **Fazit:**

In diesem Workshop wurde der Frage nach den Möglichkeiten einer Konfliktlösung und nichtvermeidung nachgegangen. Annahme war, dass die Schule und deren Partner dazu fähig sind. Das Vertrauen auf diese Fähigkeit würde sowohl das soziale Selbstvertrauen stärken, als auch für eine Win-Win-Lösung sorgen. Schüler und Schulpartner könnten lernen, dass nicht Schuldzuweisung, sondern gemeinsame Lösungsfindung im Mittelpunkt stehen. Der Umgang mit Konflikterleben, Konfliktreflexion, Gefühlsmanagement und Empathie, sowie Gesprächsführung und Zuhören werden durch das Erleben von Streitschlichtung ermöglicht. Lösungen werden nach Zielen und Belangen diskutiert, und die daraus resultierenden Kompromisse führen schließlich zum Konsens. So entsteht ein Interessensausgleich, bei dem jeder als Gewinner die Situation verlässt.

### **Literatur:**

Bründel, H. et. al. (1999) : Schlichter-Schulung in der Schule. Dortmund: Borgmann Publishing

Bründel, H., Hurrelmann, K. (1997). Gewalt macht Schule. Weinheim: Beltz-Verlag

### **L'autorité à l'école. Le juste milieu de l'autorité : entre abus et bienfaits, retranscription de l'échange par Pascaline Rihm**

Intervenants de la table ronde : Arlette de Bourcy-Lommel, inspectrice de l'enseignement primaire ; Martine Burg, institutrice ; Rémi Casanova, professeur à l'université de Paris X ; Eric Debarbieux, professeur au département des sciences de l'éducation à l'université Bordeaux 2 ; Eirick Prairat, professeur de sciences de l'éducation à l'université Nancy 2 ; Hugues Rolin, psychologue au Centre de psychologie et d'orientation scolaires ; Jean Wagner, directeur du Lycée Technique Josy Barthel, Mamer  
Modératrice : Caroline Marth, journaliste

#### **Une rencontre singulière : chercheurs et acteurs du terrain**

Ce moment privilégié est à inscrire dans une dynamique de compréhension mutuelle d'un phénomène ne pouvant laisser d'aucun indifférent : « la violence scolaire ». Nous interrogerons plus particulièrement, en quoi la question de l'autorité peut avoir des effets sur le climat scolaire et par ricochets sur les apprentissages et la motivation des élèves .

Au-delà d'une confrontation constructive de deux logiques, celle de la recherche et celle des acteurs de terrain, nous parlerons plutôt d'alliance et de complémentarité, afin de mettre en perspective des regards et des approches croisés.

Le temps est venu d'arrêter cette opposition « Terrain / Recherche », comme si le monde intellectuel dans ses grands nuages était incapable de savoir ce qu'est le terrain et le monde du terrain était incapable de penser sa pratique.

En tout état de cause, l'expert n'existe pas, on parlera plus volontiers d'enseignant-chercheur ou de praticien-chercheur. Les seuls experts en violence sont ceux qui en souffrent. Et cela prouve bien que le savoir appartient à celui qui le vit.

Pouvons-nous dire, qu'autour de cette table, cohabitent différentes autorités : l'autorité du savoir et de la connaissance incarnée par les chercheurs, l'autorité hiérarchique du chef d'établissement et des inspecteurs-trices, l'autorité de compréhension du psychologue ou encore l'autorité toute singulière de l'enseignant-e dans sa classe ?

#### **De quelle autorité s'agit-il ?**

Au-delà des sciences de l'éducation, l'autorité intéresse tout le champ social et même le monde politique. L'autorité interpelle tout particulièrement les sciences sociales : tout d'abord, le philosophe en questionnant les finalités de l'autorité, puis le psychologue de part la relation que chaque personne entretient avec son propre rapport à l'autorité qu'elle se doit d'interroger, et pour finir le

psychosociologue dans l'étude des situations vécues et des interactions en jeu.

L'autorité est surtout à comprendre en termes d'interrelation. Mais de quel côté faut-il chercher pour mieux la cerner et mieux la comprendre ? Est-elle bonne ou mauvaise, est-elle liée à la fonction ou à la personne, est-ce qu'on en a ou est-ce qu'on en n'a pas ? Comme si l'autorité ne se limitait qu'à une question de quantité.

Même si l'autorité nous touche tous individuellement en tant que sujet, elle nous concerne davantage dans nos pratiques professionnelles en tant qu'acteur du système éducatif. Nous assistons massivement à une montée d'idées toutes faites, véhiculées ces dernières années par les médias et les politiques et qui nuisent au concept d'autorité. Des stéréotypes qu'il nous faut absolument dépasser telles que « l'école va mal par manque d'autorité et il suffirait de restaurer l'autorité pour réduire la violence » pour arriver à une analyse beaucoup plus pertinente et porteuse.

L'autorité peut être comprise à différents niveaux mais ici nous nous intéresserons à celle qui figure et circule dans les écoles. L'autorité de l'enseignant dans son contexte institutionnel est celle qui fait débat et pour mieux la comprendre, nous poserons la notion de « séduction ». Un « bon » éducateur doit en avoir fini avec cette peur de ne plus être aimé, tant qu'il est encore tenu par la question de la séduction (ou il veut encore plaire et être aimé) et d'une certaine manière en disant non à un élève, il a le sentiment de perdre cet amour. Il s'agit là, de reconnaître ses torts, ses faiblesses car nous savons grâce aux recherches en psychologie sur le développement de l'enfant, que l'enfant grandit dans la faille de l'éducateur.

### **Des tentatives de définition de l'autorité**

Il serait commode, qu'une fois pour toute chacun puisse se mettre d'accord sur ce qu'est l'autorité et sur sa façon de la pratiquer. Mais il n'en est rien, l'autorité est un phénomène tellement complexe qu'en donner une définition semblerait quelque peu réducteur et simpliste. Néanmoins, certains repères théoriques nous seront utiles pour mieux l'appréhender. Pour les uns, l'autorité est de l'ordre de l'influence et de nature dissymétrique entre celui qui autorise et celui qui est autorisé. D'emblée, se pose la question de la distinction entre l'autorité comprise comme une influence éducative, différente d'une influence manipulatoire ou perverse. Ce qui nous amène à admettre quatre caractéristiques de l'autorité éducative :

- elle fait grandir, si on s'en tient à son étymologie « *autoritas* » qui signifie faire croître, faire grandir ;
- elle est temporaire car tournée vers l'autre, elle vise sa propre suppression ;
- elle est une volonté qui s'allie à une autre volonté en devenir pour l'aider à vouloir ;
- elle exige et présuppose la reconnaissance, pour se disjoindre du pouvoir, c'est à la fois sa grandeur et son talon d'Achille.

Pour d'autres, l'autorité du professeur est une autorité qui rend accessible et plus familier le monde, c'est une manière de ménager des accès au monde, c'est une autorité déléguée par le monde, c'est une vérité anthropologique.

Pour d'autres encore, l'autorité est à la fois institutionnelle et personnelle. L'autorité institutionnelle ne doit pas être trop rigide sous peine de constituer un frein à la motivation des enseignants, à leur prise d'initiative et d'innovation et à leur responsabilisation qui est d'une certaine façon la seule manière d'adapter l'école continuellement aux défis et exigences souvent contradictoires d'une société en pleine mutation. Enfin, et pour le dire de manière transcendante : « l'autorité est celle qui se passe d'autorité ».

C'est à chacun de définir sa propre conception de l'autorité et de comprendre les représentations qui la sous-tendent et la font vivre.

Nous pouvons dire que l'autorité est quelque chose de nécessaire, de bon, de structurant à partir du moment où elle n'est pas asservissante et a une visée libératrice.

L'autorité est co-substantielle au travail éducatif, c'est le cœur du paradoxe en éducation, on ne devient pas libre en étant laissé libre à soi-même. C'est en cela que comprendre la relation d'autorité, nous amène à nous poser deux questions essentielles à tout travail d'éducation et d'enseignement :

À quelles conditions la contrainte devient-elle libératrice et qu'est-ce que c'est qu'éduquer ?

Eduquer, c'est libérer l'autorité, faire grandir, c'est parce qu'il y a de l'autorité qu'il y a de l'éducation et non parce qu'il y a de l'éducation qu'il y a de l'autorité. C'est parce que le monde est déjà là, c'est parce que la culture est déjà là. Il y a antériorité du monde pour le nouveau-né. Il y a une antériorité de la culture et c'est cette autorité du monde et de la culture qui légitime l'autorité de l'enseignant qui elle est médiatrice.

Il serait illusoire de croire qu'un consensus sur la définition de l'autorité nous mettrait d'accord sur la manière de la mettre en œuvre. Il est courant d'entendre parler d'abus d'autorité ou de carence d'autorité qui fait référence à la façon de la pratiquer.

### **Quand l'autorité n'est plus Autorité !**

Alors, on parlera d'abus d'autorité, d'autoritarisme, d'abus de pouvoir, de crise de l'autorité, de carence de l'autorité, d'obéissance... Faire respecter l'autorité sous entend des notions telles que punitions, sanctions, transgressions des règles, lois.

Y'a-t-il une question de pouvoir dans la relation pédagogique dans la mesure où d'office l'autre (l'apprenant) est placé dans une position de non-savoir et se trouve en situation d'infériorité ?

En effet, ces 30 dernières années a soufflé un vent contre l'autorité, procès inspiré par les travaux de psychosociologues comme Mendle mais ces critiques raclent leur objet car elles ne sont pas assez profondes.

On observe également un retour des forces les plus conservatrices dans l'éducation en dénonçant le principe d'une école centrée sur l'élève car ce principe conduirait à une carence d'autorité.

Si on se réfère à la définition du terme « abus », « abusere », c'est sortir des usages, c'est quelque chose de décalé dans les valeurs et les attitudes, c'est sortir de l'acceptation ordinaire et la façon de pratiquer ordinairement l'autorité.

En interrogeant les enseignants sur leurs représentations de l'autorité, ceux-ci mentionnaient qu'aujourd'hui, l'autorité aurait fortement baissé en France.

C'est précisément parce qu'il n'y a plus d'autorité qu'il y a abus de pouvoir, c'est donc une carence d'autorité et ce n'est pas un manque de sanction. La crise de l'autorité, c'est fondamentalement une nouvelle poussée d'individualisme démocratique dans nos sociétés gagnée par cette passion de l'égalité, de sorte que cela incite à penser que l'adolescent est l'être « cause de soi » et qu'il n'aurait besoin de personne pour se développer.

L'autoritarisme c'est de la manipulation, emmener l'autre sur un terrain qui n'est pas le sien.

C'est précisément quand il n'y a plus d'autorité qu'apparaissent différentes formes de déviances accompagnées de son cortège de punitions. En effet, pour certains la thématique des déviances ne devrait pas avoir sa place dans un débat sur l'autorité.

Une recherche menée par l'observatoire européen sur la violence scolaire a montré, qu'aujourd'hui encore, il existe 80% de pratiques punitives dans le primaire et 70% dans le secondaire, c'est dire à quel point, ce phénomène est loin d'être occasionnel.

Comment nous préserver de ce type de comportement ?

Il est important de donner une place aux élèves en interrogeant la façon dont une punition ou une sanction peut être vécue, soit de manière injuste, soit de manière éducative, ou comme une façon de soulager celui qui la donne.

C'est souvent chez le psychologue qu'échouent les élèves qui dysfonctionnent et là l'institution leur demande de jouer un rôle « réparateur » et de trouver une solution pour que l'élève ne nuise plus et ne dérange plus. Le conseil de discipline est souvent un moyen de se débarrasser du problème.

Comment les élèves vivent-ils l'arbitraire ?

Un élève victime d'un abus de pouvoir, d'une injustice aura beaucoup de mal à établir le dialogue avec celui dont il se sent injustement traité et pour lui, la seule alternative ne serait-elle pas de chahuter, de chercher la violence ou de transgresser les règles ?

### **Quelques pistes à creuser ?**

Une enquête menée aux Etats-Unis dans 1237 établissements scolaires a montré que le degré de justesse et de justice perçu des règles a des effets sur le climat de l'école et le degré de victimisation.

Une sanction non comprise peut être génératrice de violence. Pour être éducative, la sanction doit être comprise, ce qui est différent d'admise et impliquerait un grand travail éducatif de la part des enseignants envers les élèves. Cette distinction permet aux enseignants et éducateurs de se déculpabiliser car il n'existe aucune garantie sur le fait qu'une sanction va être comprise par l'élève. Nous pouvons admettre un principe régulateur qui consisterait à « tendre vers la compréhension de la sanction ». Les effets de sens sont à retardement et donc non visibles dans l'immédiat.

Préconiser l'apprentissage de la responsabilité au détriment de l'obéissance serait pour certains une piste à creuser. Mais en même temps certains courants de pensée postulent l'idée qu'il n'est pas possible de substituer la responsabilité à l'obéissance. C'est justement parce que l'élève se soumet aux règles de la discipline que l'élève peut se placer dans une dynamique d'apprentissage.

Par exemple, c'est parce que je me soumetts aux règles de la syntaxe que je peux parler, donner mon point de vue, m'exprimer. Il en est de même pour les mathématiques ou toute autre discipline. C'est une soumission qui me rend fort, puissant, me libère. Dans cette optique l'obéissance peut être libératrice.

Il faut entendre l'argument selon lequel le lieu de la loi est un lieu vide, l'enseignant n'incarne pas la loi. Les enfants doivent comprendre le sens de la loi. Même les adultes sont pris dans cette dialectique des droits et des contraintes et si les enfants sentent que les adultes sont en dehors de cette dialectique, une rupture risque de s'installer dans le dialogue entre l'enseignant et l'élève.

L'autorité peut également être mise à mal par les parents. Il est courant d'entendre que les parents remettent en question l'autorité des enseignants et de l'école, leurs représentations et leurs attentes vis-à-vis de l'école sont différentes des acteurs de terrain. Un des moyens pour rapprocher les différents interlocuteurs est de renforcer le dialogue et l'échange pour faire évoluer les représentations.

Avant même la rencontre entre l'utilisateur et l'institution, en l'occurrence entre l'élève et l'école, la relation d'autorité existe déjà parce que les uns et les autres ont des représentations et des attentes de ce qui va se passer et en grande partie la relation va se jouer sur ses représentations. La façon dont un enseignant se représente l'élève idéal ou l'élève tel qu'il aimerait le voir aura forcément des incidences sur la façon dont l'enseignant va s'adresser à l'élève et inversement la façon dont l'élève se représente l'école. D'une manière générale en terme d'utilité : « ça me sert à quoi d'apprendre si mon père est au chômage » ou encore « ça me sert à quoi d'apprendre les valeurs démocratiques si au sein de ma famille l'autorité c'est la loi du plus fort ». En amont de la relation elle-même, il y a toujours un travail sur les représentations et notamment les représentations au niveau symbolique. Il faut donc s'efforcer de redonner du symbolique dans les relations avec les élèves.

### **Et si l'autorité était une construction !**

Il semblerait que tous soient d'accord pour affirmer que l'autorité est une construction et même une co-construction. À partir du moment où elle est une construction, elle est également déconstruction. Puisque la relation change, le monde change, les données du monde changent, la relation d'autorité elle aussi change, évolue en permanence.

Dans le champ de l'école, c'est autour du pédagogique que l'enseignant va construire son autorité. La question est de savoir comment légitimer et construire cette autorité auprès des élèves ? Elle est avant tout à construire avec les élèves mais aussi avec les parents et l'institution scolaire.

L'autorité moderne, l'autorité d'aujourd'hui, n'est-elle pas celle qui envisage une construction dans une double dialectique : à la fois individuelle et collective. Construction individuelle car elle interroge sa propre relation et perception de l'autorité et construction collective car elle prend tout son sens dans son environnement et son contexte. L'autorité ne saurait être décontextualisée, ni même désincarnée.

Partant du principe que l'autorité est une construction, il faut également admettre l'autre versant, qui est celui d'une déconstruction. Si l'autorité doit se gagner alors elle peut aussi se perdre. Voici quelques uns des éléments qui minent l'autorité :

- «Fais ce que je dis mais pas ce que je fais» ;
- des promesses non tenues ;
- un manque de cohésion ;
- «se faire complice d'un élève» ;
- utiliser des arguments affectifs...

Cette position d'autorité, l'enseignant doit la gagner en étant fidèle à deux principes lisibles et visibles : cohérence et consistance.

L'autorité se construit avec la participation des élèves en les impliquant à différents niveaux :

- le niveau de participation à des espaces où on peut les écouter ;
- le niveau d'expression où ils peuvent apporter leur point de vue ;
- le niveau de décision ;
- le niveau de l'action : (la structuration dans l'action, le concret, introduire du changement par la coopération qui est différente du rappel à la loi de manière prescriptive).

Il faut penser à distinguer ces espaces au sein de l'école, mais aussi à les relier et permettre aux enseignants de façon analogique d'avoir des espaces tels qu'on les offre aux élèves. Ainsi, on peut dire que l'autorité se co-construit avec les élèves et l'institution.

De là découle la pédagogie de projet qui favorise les apprentissages didactiques et sociaux et la pédagogie coopérative qui elle développe plus spécifiquement les apprentissages sociaux (ex : le conseil de type coopératif, le parlement des enfants, le comité des élèves). Même s'il y a implication des élèves, personne ne peut déroger à la règle «du négociable et du non négociable».

L'autorité se construit aussi par une culture de communication au sein des écoles en instaurant un dialogue authentique entre tous les partenaires et acteurs du système éducatif. Il sera ainsi possible de développer une culture d'établissement et une identité de l'école autour de valeurs communes afin de rétablir une vision claire de l'école en donnant du sens aux apprentissages. Cette culture d'établissement sera principalement fondée sur l'écoute et le respect mutuel. En pédagogie c'est un message clair et cohérent qui compte. Le message de l'école est-il toujours si clair que ça ?

L'école est prise en flagrant délit de contradictions car elle en appelle à l'esprit critique et à l'autonomie à partir du moment où ça ne s'applique pas à elle-même.

Les enfants sont très sensibles aux contradictions et au manque de cohésion. C'est pour cela qu'il est important que les adultes se mettent d'accord pour affirmer que l'autorité est nécessaire à l'intérieur de la classe afin qu'un climat propice aux apprentissages puisse s'installer. Cohérent par un dialogue entre adultes, les messages qui partent vers les enfants sont souvent contradictoires et toutes ces contradictions entre adultes déstabilisent les enfants et peuvent être source de violence.

L'autorité se construit au sein même des écoles en favorisant un travail d'équipe, en créant de la cohésion et de la cohérence pour donner du sens et du lien aux apprentissages. Néanmoins, le travail d'équipe reste un point d'achoppement dans nos institutions scolaires car est mise d'emblée en parallèle la question du temps, des moyens et des programmes à respecter. Tout cela est une question



de priorités et chaque établissement dispose d'une certaine marge de manoeuvre pour remplir ses missions d'éducation et d'enseignement. Une façon aussi de contourner ces questions matérielles, c'est l'introduction et le développement d'une culture du projet.

L'autorité ne peut se construire qu'en intégrant davantage les parents par un réel partenariat et ainsi en finir avec le «mythe du parent ennemi».

Une recherche longitudinale sur plusieurs générations menée depuis 1988 aux Etats-Unis a montré que plus les parents sont impliqués dans la scolarité de leur enfant, plus la réussite scolaire est forte et moins il y a de délinquance. Sans occulter que cette connivence parentale est très marquée socio-culturellement et qu'il est peu probable de croire que les problèmes de violence à l'école se régleront par une mise à l'écart des parents.

La formation initiale et continue des enseignants constitue un levier important dans la construction de la relation d'autorité. Elle est actuellement, en train de prendre un nouvel essor car jusque-là, la formation était surtout axée sur les matières à enseigner. Maintenant des formations plus spécifiques telles que l'écoute, la communication relationnelle dans une classe, le travail en équipe, la dynamique de groupe... sont proposés aux enseignants. Non seulement, l'accent doit être mis sur des contenus ciblés mais la méthodologie de travail doit également faire une avancée, et nous pensons tout particulièrement, à des dispositifs qui permettent aux enseignants de réfléchir et d'analyser leurs pratiques professionnelles dans un cadre sécurisé (comme les groupes d'analyse de pratiques professionnelles).

### **Conclusion : Au-delà d'une construction, un état esprit**

Le juste milieu de l'autorité semble être un point difficile à identifier et à atteindre, la balance penche soit vers « trop », et là on arrive à des abus, soit vers « pas assez », et là c'est de l'ordre de la carence et du manque. Ceci est une vision archaïque de l'autorité car elle s'appuie uniquement sur du quantitatif. Regardons de plus près l'aspect qualitatif de la relation d'autorité pour sortir de cette vision archaïque et tendre vers une vision moderne de l'autorité en nous appuyant sur les recherches actuelles. Certes, cela implique d'entrer dans une démarche qualitative pour mieux comprendre et appréhender la relation d'autorité.

L'autorité moderne, dans un espace gagné par la passion de l'égalité n'est pas une autorité modèle car il ne s'agit pas d'être dans un travail de « mimésisme », de copie, « d'être comme ». Bien au contraire, il est question d'une « autorité référence » parce que la référence renvoie toujours l'enfant à lui-même, comme un ouvrage de référence où chacun peut y prendre des idées, des intuitions, des orientations mais en aucun cas, faire l'économie d'une pensée personnelle. C'est dans cette perspective qu'il faut essayer de penser l'autorité aujourd'hui. Il reste encore du chemin à parcourir, toutefois nous pouvons affirmer avec conviction que les premières pierres ont été posées et que toutes les personnes autour de cette table ont permis à chacun d'entre nous d'avancer dans la réflexion et l'analyse. La prochaine avancée serait d'être encore plus proche des personnes de terrain en interpellant et interrogeant leurs propres pratiques et aussi de redonner la parole aux élèves et aux parents qui étaient physiquement absents de ce débat mais très présents dans la discussion.

## 5.

# Conclusion du Comité d'Organisation

### 5.1. Enquête de satisfaction auprès des participants

Les organisateurs du symposium ont décidé de mener une enquête de satisfaction auprès des participants, afin d'évaluer entre autres : (1) la pertinence de la thématique proposée, (2) le choix de la formule « théorie-pratique », (3) la qualité perçue des exposés, (4) le caractère multilingue de la manifestation, (5) l'organisation globale du symposium, (6) l'intérêt des participants pour des actes, ainsi que (7) leur volonté de participer à une éventuelle suite à ce symposium.

Les résultats de cette évaluation par questionnaire du symposium sont censés répondre à différents objectifs. Pour le Centre de psychologie et d'orientation scolaires (CPOS), les résultats permettent de donner une appréciation sur l'adéquation entre les contenus des activités formatives proposées (conférence, ateliers, Table-Ronde et conférence publique) et les attentes et besoins du public cible. Pour la Section de Psychologie de l'Université du Luxembourg (UdL), les résultats permettent de dire si le type de manifestation organisée est un dispositif adapté à la transmission/au transfert des savoirs scientifiques pour les praticiens. Un objectif commun au CPOS et à l'UdL est de permettre aux deux organisateurs d'évaluer leurs compétences en matière de conception, d'organisation et de logistique d'une telle manifestation et de tirer des conclusions pour les projets similaires à venir.

#### **Méthode**

##### a.) Questionnaire

Au niveau de la forme, le questionnaire répond aux critères suivants : (1) pas plus de 20 questions dont la majorité sont des questions fermées, (2) il tient sur une page et (3) les réponses sont anonymes, mais les sujets sont identifiés par sexe, fonction et leur mode de participation au symposium.

Dans la suite sera décrit en détail le questionnaire d'évaluation du symposium envoyé aux participants par voie postale cinq mois après le déroulement du symposium.

La première partie du questionnaire d'évaluation par les participants comportait 14 énoncés pour lesquels les répondants devaient indiquer leur degré d'accord/désaccord sur une échelle à 5 niveaux : ++ (parfaitement), + (plutôt oui), - (plutôt non), – (pas du tout) et 0 (ne s'applique pas). Cette échelle ne permet donc pas d'exprimer un niveau d'accord/désaccord « moyen » afin d'éviter des réponses « d'abstention » pour lesquelles aucune interprétation tranchée n'aurait été possible.

Par contre elle intègre la possibilité de ne pas se prononcer sur un énoncé particulier s'il ne s'applique pas pour les répondants. En l'occurrence, il serait absurde de demander aux participants de se prononcer, par exemple, sur la qualité des ateliers s'ils n'y ont pas assisté. Les énoncés proposés ont été choisis en fonction des interrogations de base des organisateurs à propos des dimensions citées ci-dessus.

Tableau 1 : Liste des 14 énoncés proposés comme questions fermées

Q 1	Favoriser les rencontres entre chercheurs, responsables pédagogiques et praticiens est une formule d'échange qui fait du sens relativement au thème de la violence scolaire.
Q 2	Les exposés m'ont apporté des éléments nouveaux sur la thématique de la violence scolaire.
Q 3	Le travail en workshop m'a permis de m'interroger sur mes propres conceptions et sur mes pratiques de gestion de la violence.
Q 4	Le débat des participants à la table ronde m'a permis de prendre conscience de la complexité du phénomène de la violence scolaire.
Q 5	De façon générale j'ai appris pas mal de choses nouvelles sur la violence scolaire
Q 6	Depuis ce symposium je me sens interpellé/e au niveau d'une contribution propre à la prévention de la violence scolaire.
Q 7	Depuis le symposium j'ai réfléchi davantage sur les axes de l'action institutionnelle à définir prioritairement en matière de prévention de la violence à l'école.
Q 8	Depuis le symposium j'ai réfléchi davantage sur les priorités à donner à des projets de recherche futurs sur la violence scolaire.
Q 9	L'organisation générale de ce symposium me convenait.
Q 10	J'ai apprécié le principe du multilinguisme.
Q 11	Grâce à ce symposium, j'ai eu l'occasion de nouer des contacts avec certains participants en vue d'une collaboration éventuelle future.
Q 12	Je suis intéressé/e à ce que les actes de ce symposium soient publiés.
Q 13	Si l'occasion se représente, je participerai encore une fois à un symposium pareil.
Q 14	Je soutiens l'idée d'organiser un symposium futur avec la participation des parents et des élèves.

Dans une deuxième partie, les répondants pouvaient librement (1) s'exprimer sur les aspects du symposium qu'ils ont particulièrement appréciés, (2) proposer des changements pour une prochaine fois et (3) faire des commentaires et remarques. Les réponses à ces 3 types de questions seront désignées par « Appréciations », « Changements » et « Commentaires » dans la suite.

La troisième partie du questionnaire d'évaluation comportait des questions permettant de recueillir (1) des données sur les caractéristiques des répondants : secteur professionnel et sexe et (2) des données sur leur participation au symposium : le nombre d'exposés auxquels ils ont assisté, le nombre d'ateliers, leur participation à la Table-Ronde, leur assistance à la conférence publique.

#### b.) Échantillon

Sur l'ensemble des 118 participants, invités à remplir le questionnaire, 40 personnes l'ont effectivement rempli et renvoyé, ce qui représente environ un tiers des participants (33,9 %).

Le tableau 2 reprend la distribution des hommes et des femmes en pourcentages de l'ensemble des répondants. 5% des répondants n'ont pas indiqué leur sexe pour des raisons que nous ignorons. Le test statistique non-paramétrique révèle une différence des fréquences observées d'hommes et de femmes par rapport aux fréquences aléatoires attendues (50%-50%). Nous pouvons donc dire qu'il y avait significativement plus de femmes que d'hommes parmi les répondants ( $\chi^2=8.53$ ;  $df=1$ ;  $p<.01$ ).

Tableau 2 : Pourcentage d'hommes et de femmes sur l'ensemble des répondants

Sexe		
Masculin	Féminin	Pas d'indication
25 %	70 %	5 %

Le tableau 3 reprend, quant à lui, la distribution, en pourcentages de l'ensemble des répondants, des différents secteurs d'activité professionnelle. Pour 2,5 % des questionnaires aucune indication de l'activité professionnelle n'a été fournie, pour des raisons que nous ignorons également. Le test statistique non-paramétrique révèle de nouveau une différence des fréquences observées des 4 catégories de fonctions par rapport aux fréquences aléatoires attendues (chaque fois 25%). Nous pouvons donc constater qu'il y avait significativement plus de personnes du secteur psycho-socio-éducatif que des autres secteurs professionnels parmi les répondants ( $\chi^2=16,49$ ;  $df=3$ ;  $p<.001$ ).

Tableau 3 : Distribution des répondants selon leur activité professionnelle

Activité professionnelle				
Enseignant	Responsable institutionnel	Acteur Psycho-Socio-Éducatif	Autre	Pas d'indication
25 %	12,5 %	50 %	10 %	2,5 %

## Résultats

### a.) Participation au symposium

Le tableau 4 représente les nombres moyens d'exposés et d'ateliers auxquels les répondants déclarent avoir assisté, ainsi que les nombres totaux de répondants qui affirment avoir assisté à la Table-Ronde et à la Conférence Publique. De façon descriptive, on peut noter que la Conférence Publique attirait nettement moins de participants que les autres parties du symposium. Ceci s'explique probablement par le simple fait que les participants régulièrement inscrits à la manifestation avaient déjà assisté à un exposé de l'orateur de la Conférence Publique et qu'elle correspondait à la clôture du symposium en fin de la deuxième journée.

Tableau 4: Nombres moyens d'exposés et d'ateliers auxquels les répondants ont participé et pourcentages de personnes assistant à la Table-Ronde et la Conférence publique

Nombre moyen d'exposés assistés	Nombre moyen d'ateliers assistés	Pourcentage de personnes assistant à la Table-Ronde	Pourcentage de personnes assistant à la Conférence publique
4.71	1.66	82,5 %	25 %

En conclusion on peut retenir que les répondants du questionnaire montrent une participation prononcée aux exposés et ateliers. Ils ont assisté en moyenne à 4.71 de max. 7 exposés et 1.66 de max. 2 ateliers possibles. 82,5 % ont aussi assisté à la Table-Ronde.

## b.) Fréquences des réponses aux questions fermées

Le tableau 5 reprend les pourcentages moyens des 5 types de réponses données par les répondants pour chacun des énoncés proposés dans le questionnaire. Nous observons que, pour l'ensemble des questions, les fréquences observées des différents types de réponses diffèrent significativement. De plus, pour tous les questions, sauf pour la question 11, les réponses « positives » (« plutôt oui » ou « parfaitement ») sont les plus fréquentes.

Tableau 5 : Pourcentages moyens des 5 types de réponses possibles pour les 14 énoncés d'évaluation

	Pas du tout	Plutôt non	Plutôt oui	Parfaitement	Ne s'applique pas
1) Favorable à la rencontre entre chercheurs, responsables et praticiens	0	0	45	55	0
2) Exposés: éléments nouveaux	0	15	57,5	25	2,5
3) Workshops: interrogation conceptions et pratiques	7,5	30	37,5	17,5	7,5
4) Table Ronde: conscience complexité	10	30	37,5	7,5	15
5) En général: appris du nouveau	2,5	32,5	45	20	0
6) Interpellé à faire une contribution propre	0	15	50	22,5	12,5
7) Réflexion sur action institutionnelle	0	22,5	47,5	25	5
8) Réflexion sur projets de recherche	5	32,5	42,5	17,5	2,5
9) Satisfait de l'organisation générale	0	5	67,5	22,5	5
10) Appréciation multilinguisme	0	2,5	62,5	30	5
11) Contacts avec participants pour collaboration future	7,5	42,5	32,5	7,5	10
12) Intérêt pour actes	0	5	37,5	57,5	0
13) Prêt à participer de nouveau	0	7,5	42,5	47,5	2,5
14) Favorable à une participation parents et élèves	0	10	37,5	52,5	0

Ainsi, l'ensemble des répondants est majoritairement d'accord pour dire (1) que faire se rencontrer chercheurs, responsables pédagogiques et praticiens est une formule d'échange largement adaptée au thème en question, (2) que les exposés leur ont apporté des éléments nouveaux, (3) qu'ils se sentent interpellés au niveau d'une contribution propre à la prévention de la violence scolaire, (4) qu'ils sont satisfaits de l'organisation générale du symposium, (5) qu'ils ont apprécié le principe du multilinguisme, (6) qu'ils sont très intéressés par la publication des actes du symposium, (7) qu'ils seraient tout à fait prêts à participer à une prochaine manifestation du même genre et (8) qu'ils soutiennent vivement l'idée d'y faire participer des parents et des élèves.

Pour la question 11, par contre, en termes absolus les réponses négatives sont prépondérantes. Or les réponses se distribuent plutôt de façon bi-modale, c'est-à-dire relativement équilibrée entre réponses « modérément positives » et « modérément négatives » (32.5% versus 42.5%). Ceci suggère qu'une partie des répondants déclare avoir noué des contacts avec certains participants en vue d'une collaboration future alors qu'une autre partie n'a pas fait de nouvelles rencontres intéressantes ou n'envisage simplement pas de s'engager dans de nouvelles collaborations. D'autres questions, où

les réponses « positives » sont numériquement les plus fréquentes, donnent également lieu à des taux de réponses « négatives » relativement proches de celles des réponses « positives » (en tout cas supérieures à 20%), suggérant donc aussi des distributions plutôt bi-modales. Il s'agit des questions 3, 4, 5, 7, et 8. Ces résultats nous amènent à supposer que les questions visées (y compris la question 11) départagent les répondants en 2 catégories, alors que nous avons vu que les autres questions font plus clairement l'unanimité parmi l'ensemble des répondants. Notons cependant que les mêmes personnes ne se retrouvent pas nécessairement dans la même catégorie (accord/désaccord) pour chaque question.

Nous pouvons donc constater (1) qu'une partie des participants a su profiter des ateliers pour s'interroger sur leurs propres conceptions et pratiques de gestion de la violence et l'autre moins, (2) que pour une partie le débat à la Table-Ronde leur aura effectivement permis de prendre conscience de la complexité du phénomène traité alors que pour l'autre partie ne n'était pas le cas, (3) qu'une partie a appris du nouveau alors que l'autre partie déclare ne pas avoir su profiter pleinement du symposium au niveau de son contenu, (4) que pour une partie le symposium les aura incités à une réflexion approfondie sur les actions institutionnelles qu'ils pourraient définir en matière de prévention de la violence à l'école et pour l'autre partie cet effet n'est pas observable, et (5) qu'une partie a été stimulée à réaliser des projets de recherche futurs sur la violence à l'école contrairement à l'autre partie, moins intéressée par de tels projets.

Tableau 6 : Pourcentage moyen des 5 types de réponses possibles

Pas du tout	Plutôt non	Plutôt oui	Parfaitement	Ne s'applique pas
2,3 %	17,9 %	45,9 %	29,1 %	4,8 %

Toutes les réponses aux 14 énoncés prises ensemble (voir tableau 6), nous observons une nette majorité de réponses « positives » (les réponses « ++ » et « + » représentent 75% de toutes les réponses données), avec une prépondérance des réponses « modérément positives » (45,9 % de l'ensemble des réponses données). Ces résultats indiquent une tendance généralement favorable des répondants à se déclarer en accord avec les énoncés proposés, ce qui suggère une satisfaction globale relativement élevée avec le symposium. En effet, la majorité des énoncés faisaient référence à des sentiments de satisfaction par rapport aux différents aspects de la manifestation, comme son organisation générale par exemple.

#### c.) Analyse qualitative des questions ouvertes

Dans la suite nous présentons une synthèse des réponses données aux questions ouvertes, où les répondants pouvaient (1) s'exprimer librement sur les aspects du symposium qu'ils avaient particulièrement appréciés, (2) proposer des changements à effectuer lors d'un prochain événement, ainsi que (3) faire des commentaires généraux. Etant donné la grande diversité des réponses données, nous les avons regroupées en un nombre restreint de thématiques. Pour les aspects particulièrement appréciés nous distinguons ainsi les réponses en rapport avec (a) l'organisation du symposium, (b)

les contenus, (c) les intervenants et (d) l'ensemble du symposium (divers). Au niveau du contenu, nous avons introduit les sous-catégories suivantes : les exposés, les workshops et les divers. Pour les changements, nous avons utilisé la classification suivante : (a) organisation, (b) contenu et (c) intervenants. Finalement, pour les commentaires nous différencions entre réponses relatives (a) à l'organisation, (b) au contenu, (c) aux conclusions générales tirées par les répondants en réaction au symposium et (d) au questionnaire lui-même.

Tableau 7 : Aspects du symposium particulièrement appréciés par les répondants et les fréquences absolues des réponses reprises

Organisation	L'accueil par les organisateurs	1	
	La collaboration CPOS-UdL	1	
	La formule de 2 jours est bonne pour les praticiens	1	
	L'organisation générale	1	
	La réception de clôture (vin et amuses-gueules)	1	
	TOTAL	5	
Contenus	Exposés La diversité des exposés	1	
	Exposé : Blaya	1	
	Exposé : Casanova	1	
	Exposé : Clément	1	
	Exposé : Harpes	1	
	Exposé : Khabirpour	1	
	Exposé : Prairat	1	
	Les exposés	2	
	TOTAL	9	
Exposés	Workshop : La médiation par les pairs	1	
	Workshop : médiation scolaire	1	
	Workshop : Schroeder	1	
	Workshops	2	
	Workshop : Bründel	2	
	Workshop : Faustlos	5	
	TOTAL	12	
	Workshop	La possibilité de choisir ses workshops préférés	1
		L'offre d'un tel symposium	1
		Le choix du thème	1
		Un bon mélange entre exposés et workshops	1
		La complémentarité de la théorie et de la pratique	1
		Les interventions concrètes proposées	1
		Les analyses concrètes	1
		L'ouverture d'esprit	1
		Les informations sur la situation en Europe	2
L'approche scientifique		3	
Les informations sur la situation au Luxembourg		3	
TOTAL		16	
Intervenants		Les origines diverses des intervenants	1
		La professionnalité des intervenants	1
	La qualité des orateurs	2	
	TOTAL	4	
Divers	Tout	1	

On observe ainsi une grande majorité de réponses par lesquelles les répondants expriment leur satisfaction avec le contenu du symposium (que ce soit celui des workshop ou celui des exposés). Sommairement, on peut dégager une appréciation certaine des répondants du choix du thème, de la nature scientifique de la manifestation et des informations d'origines diverses véhiculées par les intervenants. De l'autre côté, au niveau des changements proposées par les répondants pour une prochaine conférence, il y a une nette prévalence pour le choix d'une formule avec moins d'exposés et plus de développement, plus de discussion, afin d'éviter les retards accumulés et permettre l'approfondissement des idées exposées.

Notons, quant aux remarques générales, qu'il y a quelques répondants qui se sont souciés concernant le questionnaire d'évaluation et le moment opportun pour l'envoyer aux participants. En général, on doit cependant aussi constater que les questions ouvertes donnent lieu à des réponses très variées et, par conséquent, rares sont celles qui sont données par un grand nombre de personnes.

Tableau 8 : Changements proposés par les répondants et leurs fréquences absolues

Organisation	Choisir une autre salle	1
	Publier les scripts avant le symposium	1
	Organiser bureau d'accueil avec liste de présence	1
	Donner la possibilité d'une inscription sur Internet	1
	Éviter les retards accumulés	1
	Mettre la conférence grand public en début	1
	Choisir un horaire en dehors des heures de classe	1
	Faire un rapport public sur les workshops	1
	Introduire une alternance entre exposés et workshops	1
	Respecter le choix des workshops	1
	Proposer plusieurs workshops	2
	TOTAL	12
Contenus	Créer un lien entre exposés et workshops	1
	Plus d'informations sur la situation au Luxembourg	2
	Moins d'exposés et plus de développement	11
	TOTAL	14
Intervenants	Des intervenants de meilleure qualité	1
	Inviter le Ministre de l'Éducation nationale à la Table Ronde	1
	Plus grande diversité des intervenants à la Table Ronde	1
	Meilleure préparation des animateurs des workshops	1
	TOTAL	4

Il est ainsi relativement difficile de tirer des conclusions précises et représentatives sur les différents aspects du symposium à partir de cette partie du questionnaire. Par contre, certaines réponses, bien que données par un seul répondant, peuvent s'avérer intéressantes, notamment concernant les améliorations à apporter à un prochain symposium. Notons ici, par exemple, la proposition « d'organiser un bureau d'accueil avec une liste de présence » ou celle de « faire un rapport public des différents



workshops ».

Tableau 9 : Commentaires généraux

Organisation	À refaire (p.ex : une suite sous forme d'un cycle de conférences)	2
Contenus	Constat des retards au Luxembourg	1
	Surprise par rapport aux chiffres	1
	Exposés trop statistiques	1
	TOTAL	3
Conclusions	Important de créer un bon climat scolaire	1
	Importance et utilité de la prévention primaire	1
	Travail en équipe nécessaire	1
	Recherche de solutions concrètes	2
	TOTAL	5
Questionnaire	Comment peut-on délivrer un certificat avec un questionnaire anonyme?	2
	Questionnaire trop tard	3
	TOTAL	5

### Conclusions

L'évaluation du symposium par les participants devait répondre à certaines questions générales de base ainsi qu'à plusieurs objectifs. Dans la suite nous allons les reprendre et les mettre en rapport avec les résultats de l'enquête de satisfaction.

Questionnements de base	Tendances générales de réponse
1. Pertinence de la thématique	Très positive
2. Combinaison Théorie-Pratique	Positive (l'approche scientifique est appréciée, mais il y a la recommandation de diminuer le nombre d'exposés)
3. Qualité des exposés	Très positive
4. Multilinguisme	Très positive
5. Organisation globale	Positive (mais remarques au niveau de la gestion des inscriptions, de l'attribution des personnes aux différents workshops et de la remise des certificats de participation)
6. Intérêt pour les actes	Très positive
7. Volonté de participer à nouveau	Très positive

Par ailleurs, les objectifs de l'enquête de satisfaction étaient les suivants.

Objectifs	Conclusions
1. Adéquation contenus/attentes	Positive (sauf pour les praticiens qui auraient aimé avoir plus de détails sur les actions concrètes et trop d'exposés, donc trop peu de développements)
2. Possibilité de transfert de connaissances scientifiques dans un tel cadre	Très positive
3. Compétences au niveau de la conception	Positive
4. Compétences au niveau de l'organisation	Positive (sauf le nombre trop élevé d'exposés)
5. Compétences au niveau de la Logistique	Positive (sauf pour la procédure d'inscription et de remise des certificats de participation)

Une question posée aux participants n'était pas énoncée dans l'exposé des motifs de l'évaluation et concernait la pertinence perçue d'organiser un tel symposium en présence des parents et élèves. Les répondants s'accordent quasiment tous à être favorables à une telle démarche.

N'oublions cependant pas que de nombreux répondants souhaiteraient réduire le nombre d'exposés, afin de donner plus de place au débat et à l'élaboration de solutions concrètes face à la violence à l'école.

Il faudra aussi garder à l'esprit, que les personnes qui répondent à un questionnaire sont souvent les plus motivées. Ils risquent d'être influencés par ce biais, et donc qu'un taux de satisfaction élevé peut également témoigner de l'attitude généralement positive vis-à-vis du symposium des répondants. Cependant, notons aussi que le renvoi du questionnaire donnait droit à un certificat de participation nominatif. Ceci a pu influencer favorablement les participants à y répondre, indépendamment de leurs sentiments d'implication et d'enthousiasme.

En guise de conclusion, on peut dire que la majorité des répondants étaient très contents d'avoir participé au symposium à cause de la thématique intéressante ainsi que de la grande qualité et diversité des connaissances scientifiques présentées.

## 5.2. Notre regard sur le symposium

Prendre la responsabilité d'apprendre c'est s'auto-évaluer et innover, c'est aussi envisager la prise de risque. Cela a vraisemblablement valu pour les participants au symposium « violences et climat scolaires ». Cela vaut assurément aussi pour les organisateurs de cette manifestation qui s'interrogent : Quels objectifs avons-nous atteints ? Avons-nous emprunté les voies les plus adaptées pour répondre aux besoins des différents professionnels ? Quelles conclusions tirons-nous pour les travaux à venir ? Ces questions clés, nous devons, en tant qu'organisateur nous les poser, mais aussi en communiquer les réponses, dans l'idée de rendre la monnaie à tous ceux qui se sont impliqués lors du symposium et, au delà, aux personnes engagées dans l'action du développement de l'école.

### **Le partenariat**

La section de Psychologie de L'Université du Luxembourg et le Centre de psychologie et d'orientations scolaires (CPOS) ont choisi, dans l'idée de complémentarité d'intérêts et de ressources, de s'associer pour la conception et la réalisation d'un projet commun. Les objectifs de la Section de Psychologie étaient de présenter ses recherches et celles qui se font à l'échelle internationale et d'entrer en dialogue avec l'institution scolaire. Pour sa part, le CPOS voyait dans le symposium, l'opportunité de jouer son rôle fédérateur dans le domaine de la psychologie scolaire. Ainsi, il a été créé une plate-forme servant la cause d'une valorisation et d'une mutualisation des expériences ainsi que des compétences des différents acteurs scolaires en la matière.

Dans son ensemble et avec du recul, ce partenariat a permis la réussite de notre entreprise. A l'heure actuelle se dessinent d'ailleurs de nouveaux projets communs.

Il va sans dire que cette coopération requiert, de part et d'autre, des ajustements au jour le jour, des régulations et, avant tout, la volonté de comprendre et d'intégrer le point de vue de l'autre et de savoir mettre, de temps à autres, entre parenthèses la position propre et d'interroger son statut et son rôle prédéfinis. Ce partenariat-ci a été un atout pour le travail conceptuel et un lieu de développement de nos compétences à coopérer.

Nous l'avons vu tout au long des deux journées du symposium, que ce soit, lors des conférences, des workshops ou de la table ronde, qu'il y a bien un élément unificateur que nous avons tous retenu, c'est la nécessité de continuer à développer la coopération et le travail en partenariat à tous les niveaux.

### **Le niveau conceptuel**

Nous a guidé, au fil de nos séances de conception du symposium, l'objectif de développer des manières de penser la complexité du phénomène de la violence à l'école. Il s'agissait d'apporter des éclairages à la fois théoriques et pratiques dans un langage accessible à tous. Les intervenants d'horizons et d'approches différents ont mis en exergue des oppositions fortes, mais il nous semble que cela n'a pas foncièrement lésé le message de base qui était que tous les regards et les points de vue ont leur légitimité. C'est dans la confrontation des positions que peuvent naître de nouvelles idées et d'autres façons de voir et de comprendre. Il nous paraissait essentiel de parvenir à montrer la pluralité des approches sans compliquer le discours, de créer la multiplicité sans engendrer la confusion.

Les réponses au questionnaire d'évaluation semblent effectivement aller dans le sens d'un intérêt certain pour la diversité des interventions, même si pour certains le temps à l'approfondissement des thèmes abordés manquait. Globalement, le public a trouvé le programme, surtout l'emploi du temps, des deux journées fort exigeant tout en participant avec bonne volonté et assiduité.

Nous nous posons aussi la question de l'interactivité, principe pédagogique auquel les animateurs des workshops avaient été invités et qui, de fait, n'a régi (entre autres pour des raisons de timing) qu'un certain nombre d'ateliers. Or, les réponses des participants indiquent que des exposés magistraux, ont été aussi bien accueillis que des discussions réflexives telles qu'elles ont pu être menées dans d'autres groupes.

Nous retenons néanmoins le principe du « less is more », sans pour autant abandonner le principe de la pluralité des modalités d'intervention et de participation.

### **Le niveau organisationnel**

Globalement, l'organisation de l'événement n'a pas suscité de critiques majeures. En particulier, l'accueil, le déroulement général et la réception de clôture ont été appréciés. En ce qui concerne l'adéquation des locaux aux activités proposées et certains points logistiques (inscriptions, certifications, questionnaires), les moyens à disposition ont été jugés quelque peu insuffisants.

Par rapport au choix du public cible, il a été remarqué que les grands absents de l'événement étaient les parents et les élèves. Ce choix ne visait pas à les exclure du débat, mais ce symposium, destiné aux professionnels de l'école, avait pour objectif de poser le défi de la construction d'une culture de respect et de non-violence à l'école aux responsables pédagogiques et institutionnels d'abord. Là aussi, le choix pour la pluralité et la diversité des approches était sensé offrir à ce public, - homogène dans son caractère professionnel, hétérogène de par les fonctions diverses représentées - la possibilité que chacun y trouve des balises à ses réflexions et à ses démarches dans le cadre de ses fonctions à lui.

### **Quelles perspectives ?**

Penser les perspectives c'est interroger l'impact de rencontres analogues :

Qu'est-ce que chaque participant a appris de ce qu'il a entendu et compris durant le symposium ? Comment les inputs et les acquis, sont-ils transférés sur le terrain, entament-ils des changements ? Est-ce que de telles rencontres favorisent l'atteinte de l'objectif global de développement du bien-être et des pratiques pertinentes dans les écoles ?

Le questionnaire nous apporte des éléments de réponse, mais si l'on veut maintenir et intensifier le lien qui unit les différents acteurs scolaires, l'évaluation et l'échange doivent se poursuivre. C'est ainsi que la Section de Psychologie souhaite mettre l'accent sur des recherches longitudinales et l'évaluation de projets, tandis que le CPOS considère toujours comme prioritaire de continuer ses efforts de coordination et d'évaluation en matière de psychologie scolaire sur un plan national. C'est le croisement de ces volontés respectives qui guideront les collaborations futures.

Pour les participants, la question se pose plutôt en termes de mise en œuvre de ce qui a pu être vécu comme inspirant, de présence, de ressources et de relais pour l'action au quotidien.

Pour les organisateurs, il est clair que le symposium ne restera pas une manifestation ponctuelle et isolée mais qu'il s'inscrit sur un continuum d'actions communes.

Le symposium a un passé - il s'appuie sur des discussions, des réflexions et des actions officiellement orchestrées et documentées, entre autres, par le CPOS depuis 1998; et il a un avenir. Outre les liens tissés avec la recherche, outre la coopération qui s'est engagée entre le Luxembourg et l'Observatoire mondial de la violence scolaire, outre les applications concrètes et les initiatives qui ont émergé dans les écoles suite aux deux journées de novembre, les organisateurs esquissent déjà actuellement les contours d'une nouvelle manifestation s'adressant cette fois-ci, tout particulièrement aux élèves et à leurs parents. Dans cette perspective, il va de soi qu'au niveau de la composition du comité d'organisation, le défi de la coopération est relancé, dans l'idée que les expériences, besoins, compétences et ressources de tous les concernés soient d'emblée mis à profit du projet. Suite aux prochains Actes !

# Violences et climat scolaires

Les Actes constituent un document présentant les multiples et diverses contributions des intervenants. Les professionnels de l'action scolaire et pédagogique y trouveront des éclairages empiriques et théoriques, des repères méthodologiques et des exemples concrets de projets réalisés sur le thème de la violence scolaire.

Les chercheurs aux approches et concepts variés abordent le thème avec rigueur scientifique tout en développant de nombreux exemples. Le point de vue des acteurs de terrain ne manque pas d'alimenter et d'éprouver les théories présentées.

Sortir des sentiers battus de l'étude de la violence scolaire pour aborder des aspects plus spécifiques, tel a été l'objectif des thèmes abordés au Symposium : la discipline versus l'indiscipline, l'autorité dans sa dimension structurante, le couple justice - injustice, la victimisation, les micro-violences... Les méthodes telles que la médiation scolaire et le forum, ainsi que les ressources que représentent les compétences sociales y sont aussi abordées.

Non seulement les Actes retracent dans leur intégralité les contributions des conférences plénières et introductives, mais ils présentent également ce qui a été vécu et travaillé dans les ateliers. Plus qu'une synthèse des propos recueillis, le texte rédigé à partir des propos tenus lors de la table ronde reflète les interrogations et la construction de savoirs issus du croisement des regards. Et pour finir, les Actes apportent un regard critique et éclairé sur le fonctionnement, l'organisation et le contenu du Symposium en restituant les conclusions de l'évaluation.

## Actes du Symposium



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE  
ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE  
Centre de psychologie et d'orientation scolaires



Université du Luxembourg  
Section de Psychologie