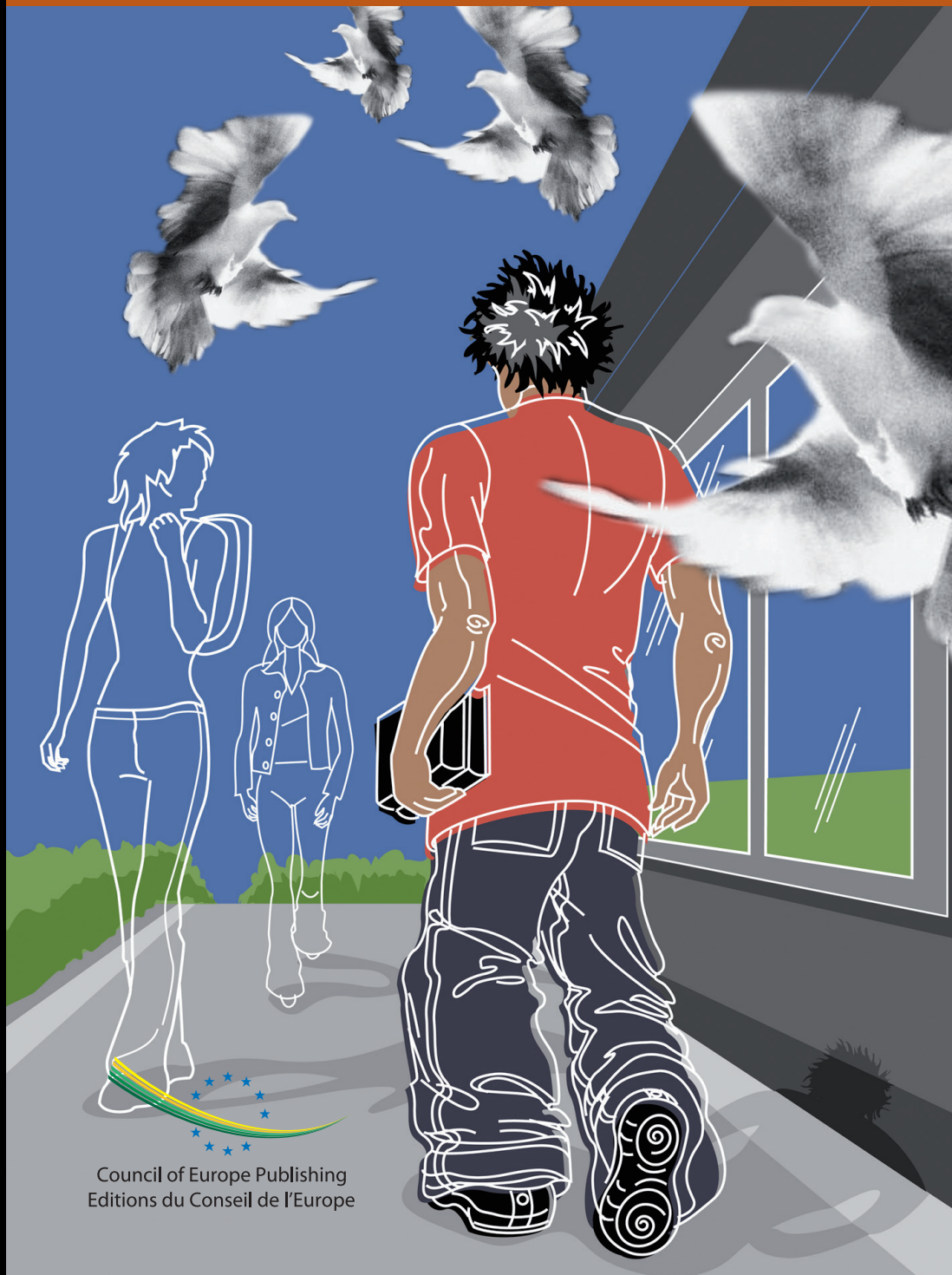


Réduction de la violence à l'école – Un guide pour le changement

Enfance et violence



Council of Europe Publishing
Editions du Conseil de l'Europe

Réduction de la violence à l'école – Un guide pour le changement

Coordination : Chris Gittins

Conseiller principal du gouvernement pour l'amélioration
du comportement, l'assiduité à l'école, et la réduction de la violence à l'école
Royaume-Uni

Edifier l'Europe pour et avec les enfants :
Programme d'action «Enfance et violence»
Conseil de l'Europe

Edition anglaise :

Violence reduction in schools – How to make a difference

A Handbook

ISBN-10 : 92-871-5870-3

ISBN-13 : 978-92-871-5870-3

Les vues exprimées dans la présente publication sont celles de l'auteur ; elles ne reflètent pas nécessairement celles du Conseil de l'Europe.

Tous droits réservés. Aucun extrait de cette publication ne peut être reproduit, enregistré ou transmis, sous quelque forme et par quelque moyen que ce soit – électronique (CD-Rom, Internet, etc.), mécanique, photocopie, enregistrement ou de toute autre manière – sans l'autorisation préalable écrite de la Division des éditions, Direction de la communication et de la recherche.

Conception : Atelier de création graphique du Conseil de l'Europe,
à partir d'une image de Getty Images

Maquette : PAO, Conseil de l'Europe

Editions du Conseil de l'Europe

F-67075 Strasbourg Cedex

[http : //book.coe.int](http://book.coe.int)

ISBN-10 : 92-871-5868-1

ISBN-13 : 978-92-871-5868-0

© Conseil de l'Europe, janvier 2006

Imprimé en Belgique

Sommaire

	<i>Page</i>
Introduction	
<i>Chris Gittens</i>	5
Chapitre 1 – Les premiers pas	
La lutte contre la violence à l'école : une perspective européenne	
<i>Peter K. Smith</i>	11
Chapitre 2 – Aller plus loin	
Le rôle de l'audit scolaire dans la prévention et la réduction des actes de violence	
<i>Peter Galvin</i>	25
Chapitre 3 – Choix et application d'une politique	
Créer un climat de convivialité scolaire (convivance) grâce à des politiques d'établissement	
<i>Julie Shaughnessy</i>	43
Chapitre 4 – Les contenus de l'enseignement	
Les programmes scolaires, un outil de lutte contre la violence	
<i>Julie Casey</i>	55
Chapitre 5 – Impliquer les élèves	
Elaboration de stratégies mises en œuvre par les élèves afin de faire diminuer la violence	
<i>Helen Cowie</i>	71
Chapitre 6 – Protéger les enfants	
Offrir un environnement scolaire plus sûr	
<i>Mona O'Moore et Stephen James Minton</i>	85
Chapitre 7 – Soutenir le personnel scolaire	
Un système de formation : semer le germe de la paix – prôner la convivance	
<i>George Robinson, Barbara Maines et Robyn Hromek</i>	103
Bibliographie	117
Les auteurs	125
Annexe – Enfance et violence	127

Public ciblé par ce manuel

Le présent manuel, rédigé pour le Conseil de l'Europe, se propose d'aider les décideurs et, d'une manière générale, les acteurs de l'éducation à mettre en œuvre des décisions cohérentes en matière de sensibilisation, de prévention et de maintien de l'ordre afin de lutter contre la violence dans la vie quotidienne.

Plus particulièrement, il répond à l'intention exprimée par le Conseil d'élaborer un manuel – contenant des exemples de bonnes pratiques – sur la mise en place de stratégies de prévention de la violence à l'école, conformément aux conclusions de la Conférence (2-4 décembre 2002) sur les partenariats locaux pour la prévention et la lutte contre la violence à l'école (Conseil de l'Europe, 2003).

Ce manuel est destiné à être utilisé dans tous les établissements scolaires, au niveau du primaire, du secondaire et de l'enseignement spécialisé. Il s'adresse à l'ensemble des acteurs de l'éducation, c'est-à-dire pas uniquement aux enseignants et aux chefs d'établissement, mais aussi au nombre croissant d'intervenants qui apportent un soutien aux élèves au sein de l'école. En fait, cet ouvrage se révélera utile à toutes les personnes qui souhaitent améliorer le fonctionnement de l'école en général ou de leur établissement en particulier, pour en faire une communauté où règnent la sécurité et l'écoute, et où l'apprentissage peut se dérouler dans un environnement qui ignore la répression, l'intimidation et la violence.

Intérêt de cet ouvrage pour toute autre personne concernée par la convivance à l'école

Dans le chapitre 1, nous avons choisi de définir la violence comme tout ce qui va à l'encontre de la «convivance», terme emprunté à l'espagnol *convivencia* et qui désigne la «capacité à vivre ensemble dans une bonne entente». Cette définition sous-tend ou décrit les deux piliers essentiels de toute stratégie en faveur de la lutte contre la violence à l'école, à savoir :

- la mise en place et le maintien d'un environnement d'apprentissage dans lequel la violence n'est pas tolérée, de façon à préserver constamment une culture de convivance ;
- les réponses à apporter à la violence quand elle se manifeste, afin de protéger le principe de convivance.

Ces deux éléments ne peuvent être mis en place que dans le cadre d'un partenariat avec les collectivités locales. Les études auxquelles se réfère le présent manuel montrent que la plupart des écoles en Europe sont un havre de paix et de sécurité pour les élèves. Mais quand il s'avère nécessaire de réduire encore

la violence, cela ne peut se faire qu'à travers le partage des responsabilités avec la société dans laquelle vivent les enfants.

Par conséquent, ce manuel devrait intéresser tous les membres de la communauté scolaire à l'échelon local, et notamment les administrateurs et les responsables des collectivités. Sans cette action locale, les enfants se retrouvent confrontés à deux normes distinctes, à l'intérieur et à l'extérieur de l'école, et ils ont du mal à mettre en pratique ce qu'on leur apprend. Leur école devient alors un îlot de convivance, dans une société toujours plus violente.

Son pendant, le *Manuel pour le développement de partenariats locaux pour la prévention de la violence à l'école* (Conseil de l'Europe, 2005), intéresse tous les établissements. Ces deux manuels peuvent être utilisés ensemble pour mettre sur pied des programmes d'amélioration de la convivance à l'école.

Utilité de ce manuel pour les écoles

Les études réalisées sur les degrés de violence à l'école (voir chapitre 1) ne permettent pas de conclure de façon décisive que le phénomène progresse dans les établissements scolaires d'Europe, même si, dans tous les pays, les médias peuvent donner l'impression inverse. Ce manuel ne se veut donc pas une réaction à une situation de crise.

Bien que les conseils et le soutien répondent à un besoin universel, ce dernier varie en fonction des situations locales et régionales, ce qui rend les généralisations difficiles. Il est impossible, ici, de tenir compte de tous les besoins, notamment lorsque les enfants sont exposés à de graves conflits de société donnant lieu à des actes de violence, ou aux horreurs de la guerre.

Les écoles sont généralement considérées comme des agents du changement social : elles doivent donc fixer des normes et des idéaux plus élevés que ceux qui ont cours dans la collectivité à laquelle elles appartiennent. Par conséquent, les établissements de qualité chercheront à améliorer la convivance grâce à des méthodes centrées sur les solutions (voir chapitre 4) même si la seule solution durable est précisément un changement de société. A cet égard, ce manuel envisage la question dans une optique réaliste. En effet, la violence est omniprésente dans la société. Les écoles doivent donc choisir attentivement les actions à mener pour venir à bout des problèmes qu'elles ont identifiés, dans la limite de leurs possibilités, de façon à ne pas tenter l'impossible.

Sont proposées aussi des méthodes permettant de concentrer les efforts sur les actions les plus efficaces, grâce à la mise en commun d'idées qui ont donné de bons résultats ailleurs et à la présentation d'études de cas, de témoignages et de recherches diverses.

Les études réalisées en Europe montrent qu'un nombre croissant d'initiatives nationales et locales portent sur les problèmes de violence et sur le soutien apporté aux écoles dans ce domaine. L'ambition du présent ouvrage n'est pas de présenter ces initiatives ; néanmoins, nous avons inclus quelques exemples de bonnes pratiques qui peuvent encourager le personnel scolaire à approfondir leurs recherches au niveau local, sur les sites web et grâce à la bibliographie qui leur est fournie.

Quelle aide apporte-t-il?

Les différents chapitres couvrent les grands problèmes auxquels les écoles devront faire face si elles souhaitent revoir et améliorer leurs pratiques actuelles. Il n'existe pas de «solution miracle» pour faire reculer la violence. L'expérience acquise dans différents pays d'Europe montre néanmoins que, pour réduire effectivement le niveau de violence, il faut :

- adopter une approche cohérente et globale, fondée sur des convictions et des principes partagés ;
- analyser de quelle manière l'école est organisée pour maintenir un climat de convivance ;
- prévoir un ensemble d'améliorations à apporter : la solution est rarement simple et unique ;
- veiller à la mise en place et au suivi du plan d'amélioration comprenant l'enseignement de compétences sociales, affectives et comportementales ;
- réagir efficacement aux manifestations de violence par des dispositions tendant à éviter leur réapparition.

Il apparaît aussi que les écoles qui obtiennent de bons résultats sur le plan de la convivance sont celles qui sont à l'écoute des élèves et qui les associent à toutes les étapes du processus. Valorisés et encouragés, les élèves deviennent les acteurs les plus influents et les plus déterminés de l'amélioration.

Les établissements scolaires efficaces veillent aussi à ce que les adultes responsables soient pour les élèves un modèle à suivre et fixent, par leurs paroles et par leurs actes, les normes de comportement dans l'école.

Comment s'en servir?

Ce manuel est destiné à aider les écoles à mettre en place des politiques d'établissement qui réduisent la violence ; cela exige d'adopter une démarche cohérente permettant aux élèves d'acquérir les compétences sociales, affectives et comportementales nécessaires pour devenir des citoyens capables de résoudre les conflits sans avoir recours à la violence.

Il ne prétend pas donner la solution à tout. Il se propose seulement d'aider à améliorer la convivance et à réagir de façon appropriée à la violence quand elle se produit. Les différents chapitres abordent les principaux domaines concernés. Chaque chapitre peut être lu isolément, mais il est peu probable qu'un établissement tire pleinement profit des sujets abordés s'il n'a pas d'abord suivi le déroulement des chapitres afin de repérer une activité qui réponde plus particulièrement à ses besoins.

La séquence des sujets abordés et leurs relations

Dans le premier chapitre, Peter Smith examine les différentes définitions de la violence. En s'appuyant sur les recherches actuelles, il met en évidence les principaux éléments de tout programme visant à réduire la violence à l'école ainsi que les principes fondamentaux sur lesquels ils reposent.

Dans le deuxième chapitre, Peter Galvin explique comment évaluer la violence dans l'école par le biais d'un audit. Il détaille ensuite l'interprétation des résul-

tats de l'audit, puis indique la marche à suivre pour la mise en place d'une intervention. Il prend l'exemple d'une école secondaire pour illustrer son propos, mais sa démarche s'applique à tous les types d'établissements.

Au troisième chapitre, Julie Shaughnessy présente l'élaboration et la mise en œuvre de politiques scolaires destinées à créer ou développer une culture de convivance au sein de l'établissement. Elle souligne qu'il est important d'assurer une bonne collaboration entre l'école et les parents et d'évaluer les progrès réalisés afin d'optimiser les plans d'action.

Cela conduit naturellement au quatrième chapitre, dans lequel Julie Casey s'appuie sur l'exemple du programme national d'apprentissage des compétences sociales, affectives et comportementales mis en place, en Angleterre, par le Department for Education and Skills. Ce programme aborde en effet les principaux éléments à intégrer aux programmes scolaires, qui aideront les élèves à développer leurs aptitudes personnelles à résoudre les conflits sans recourir à la violence. Les considérations contenues dans ce chapitre, qui décrit la situation d'une école primaire, s'appliquent, là encore, à tous les types d'établissements.

Dans le cinquième chapitre, Helen Cowie analyse les expériences réalisées en Europe avec la participation active des élèves. Elle y commente l'efficacité des résultats obtenus grâce à la prise en compte de cet élément essentiel de toute stratégie de réduction de la violence scolaire. Ce chapitre examine aussi les stratégies de lutte contre les pratiques vexatoires de toutes sortes.

Dans le sixième chapitre, Mona O'Moore poursuit la réflexion sur la participation active des élèves en passant en revue diverses stratégies visant à assurer la sécurité dans les écoles, notamment pour ce qui touche aux conditions d'enseignement. L'essentiel de ce chapitre est consacré à la prise en charge par les élèves eux-mêmes de leur propre sécurité. Il traite aussi du problème de l'intimidation.

Enfin, dans le septième et dernier chapitre, George Robinson s'intéresse à la formation du personnel. Il traite des thèmes à intégrer dans un plan de formation et propose des exercices destinés à associer activement le personnel à la lutte contre la violence. Il conclut en indiquant les étapes par lesquelles doit passer l'établissement pour mettre en place un ensemble de stratégies de réduction de la violence.

Comment utiliser les activités proposées?

Les activités présentées permettent au lecteur de réfléchir aux grandes questions qu'il se pose tout en lui offrant la possibilité de vérifier la pertinence du contenu de chaque chapitre et d'adapter les méthodes préconisées à sa propre situation. Ces activités se révèlent particulièrement utiles en cas de lecture collective du chapitre, car elles donnent lieu, au sein du groupe, à des discussions et à un échange de points de vue sur la pertinence pour tel établissement du contenu du chapitre.

Par ailleurs, les activités ont leur utilité pour le développement professionnel des enseignants. Celles abordées dans chaque chapitre peuvent enrichir le débat et contribuer à améliorer la formation. Prises globalement, les activités peuvent favoriser dans une école la conclusion d'un accord sur la conception

et la mise en place d'un plan d'amélioration conforme aux séquences présentées dans les chapitres.

Des enseignements pour l'avenir

Le premier enseignement pour l'avenir concerne le rapprochement entre la théorie et la pratique et un meilleur partage des solutions dans toute l'Europe. En dépit de nombreux programmes de recherche aussi précieux qu'érudits – programmes bien répertoriés, entre autres, par les observatoires européens et britannique contre la violence dans les écoles et des publications telles que l'ouvrage de Peter Smith, *Violence in schools : the response in Europe* (2003) –, la recherche, comme le remarque Peter Smith, ne semble guère avoir eu de répercussions dans les écoles.

En conséquence, il reste toujours aussi nécessaire de rapprocher recherche et pratique en Europe, comme le fait d'ailleurs le Conseil de l'Europe, pour que les écoles bénéficient directement des résultats de la recherche. Cependant, il faut aussi que les chercheurs concentrent leurs efforts sur les besoins des praticiens. Ces derniers, pour leur part, doivent analyser et vérifier la validité de stratégies apparemment efficaces, et adapter les solutions proposées à leur situation particulière.

A cet égard, le programme VIRIS («Violence Reduction in Schools Programme») du Department for Education and Skills, au Royaume-Uni, fédère des expériences très diverses en Europe et permet le partage des politiques et des pratiques par l'intermédiaire d'un programme de coopération avec le ministère de l'Éducation nationale, en France. Le programme VIRIS analyse les résultats obtenus en matière de lutte contre la violence par des établissements en Angleterre et en Europe, et les raisons de la réussite des solutions trouvées. La méthodologie adoptée comprend une analyse des causes, à défaut de laquelle l'analyse de tendance n'aurait qu'une utilité pratique limitée. En Angleterre, cette initiative aboutira à la publication de nouvelles directives à l'attention de tous les établissements et de supports de formation destinés à toutes les catégories de personnel. Ces travaux ont déjà mis en évidence un certain nombre de besoins communs entre praticiens européens. Par ailleurs, ils ont sensibilisé l'équipe chargée du programme au manque de connaissances concernant les expériences réussies dans les autres pays. Des renseignements sur VIRIS et des liens vers d'autres initiatives lancées en Grande-Bretagne sur la réduction des brimades se trouvent à la page «Behaviour and Attendance» du site du Department for Education and Skills, accessible à l'adresse suivante : <<http://www.dfes.gov.uk/behaviourandattendance>>.

Le deuxième enseignement concerne le travail en réseau et le partage de bonnes pratiques par des rencontres et des échanges. Les informations contenues dans ce manuel ne sont que la partie visible des pratiques en vigueur en Europe. En dépit de l'inévitable prépondérance, dans certains chapitres, d'exemples tirés de l'expérience anglaise et irlandaise, les auteurs ont autant que possible relié leurs travaux au contexte des écoles européennes. Nous sommes particulièrement reconnaissants à Peter Smith, Helen Cowie et Mona O'Moore d'apporter un point de vue sur la situation actuelle en Europe qui repose sur la richesse de leur expérience. Ces auteurs ont aussi attiré notre attention sur ce qu'ils n'avaient pu inclure dans leur travail, notamment les

actions impressionnantes et extrêmement pertinentes menées actuellement en Ecosse (<<http://www.ltscotland.org.uk>>).

Le travail en réseau est, certes, important, mais les écoles espèrent qu'il ne se transformera pas en forum de discussion pour universitaires. Inversement, si le réseau se limite à des échanges de solutions concrètes, il ne parviendra pas à réunir chercheurs, personnels administratifs et personnels sur le terrain. L'idéal serait d'organiser des séminaires et des conférences dans toute l'Europe, afin d'enrichir les contacts personnels, d'identifier des solutions générales et de trouver des méthodes communes de réduction de la violence. Ces rencontres réuniraient des représentants de la recherche, de l'enseignement et de l'administration. Les conclusions et les études de cas seraient ensuite mises à la disposition de tous grâce à un site web.

Nous avons veillé à ce que le National Behaviour and Attendance Exchange publie sur internet (<http://www.teachernet.gov.uk/wholeschool/behaviour/npsl_ba/exchange/>) tous les liens importants, y compris ceux indiqués dans le présent manuel. Les personnes intéressées par les questions abordées ici et souhaitant approfondir leurs connaissances des bonnes pratiques en Europe trouveront toutes les informations nécessaires sur ce site.

Il ne fait aucun doute que les besoins, les méthodes et les solutions sont tout à fait comparables dans les différentes écoles européennes. Les nombreuses initiatives gouvernementales ou locales en cours apportent autant d'enseignements et devraient donner lieu à des partages d'expériences. Il faut continuer à échanger et à coopérer dans toute l'Europe. Le Conseil de l'Europe doit, lui aussi, continuer à rassembler chercheurs et praticiens afin de favoriser les partages d'expériences pour lutter contre la violence à l'école. Ce manuel se propose de participer à cet effort.

Chapitre 1

Les premiers pas

La lutte contre la violence à l'école : une perspective européenne

Peter K. Smith

Ce chapitre est destiné à aider les établissements :

- à comprendre le concept et les définitions de la violence ;
- à prendre connaissance d'une série d'initiatives européennes dans ce domaine ;
- à réfléchir aux facteurs pouvant exercer une influence sur le climat de violence à l'école ;
- à identifier les effets de ces facteurs sur les élèves ;
- à passer en revue les mesures prises pour diminuer la violence.

Le contexte européen

La violence à l'école est un phénomène inquiétant, à juste titre. Tout d'abord, elle est directement préjudiciable aux personnes qui la subissent, et au cadre scolaire lorsqu'elle se traduit par du vandalisme.

Ensuite, elle est à l'origine d'un climat d'insécurité et de peur qui nuit aux buts poursuivis par l'école. En effet, un climat de violence dans un établissement est diamétralement opposé à l'«éducation à la citoyenneté», qui constitue généralement notre ambition, et il entre en conflit avec le droit des élèves et des enfants de vivre à l'abri de la peur et de l'intimidation (Convention des Nations Unies sur les droits de l'enfant).

Les écoles peuvent prendre des dispositions pour lutter contre la violence, qu'elle se manifeste ouvertement ou se présente seulement comme un danger potentiel ; ce manuel propose quelques solutions. Si nous restreignons notre propos à la violence dans les écoles, il est important de relever que le phénomène ne se limite pas à la sphère scolaire. La population des écoles est influencée par les médias et par les manifestations de la violence dans la société en général, et dans l'actualité internationale. Les médias montrent souvent des actes de violence, parfois même sous un angle séduisant ou positif. La violence existe aussi dans la société, où elle est parfois approuvée. Les actes de violence des parents sur leurs enfants (à savoir les punitions corporelles) n'ont rien d'illégal dans de nombreux pays d'Europe. Les représailles à l'encontre de criminels (rétorsion) ou de groupes soupçonnés d'activités terroristes sont sou-

vent approuvées par la majorité. La légitimité et l'efficacité de l'action de l'école contre la violence peuvent se ressentir de ces circonstances extérieures. Dans tout pays démocratique, la responsabilité du citoyen est en partie engagée dans ces situations.

Il convient donc, bien évidemment, de définir ici la violence.

Activité 1.1 : Sources essentielles d'information

Voici quelques sources d'information essentielles sur la diminution de la violence. Les sites pourront être utilement visités par les écoles :

- site du Conseil de l'Europe pour le programme Réponses à la violence quotidienne dans une société démocratique, dont le présent manuel fait partie : <http://www.coe.int/T/E/Integrated_Projects/Violence/> ;
- UK Observatory for the Promotion of Non-Violence : c'est le site sur lequel tous les liens trouvés dans le présent manuel seront postés et mis à jour : <<http://www.ukobservatory.com>> ;
- Observatoire européen de la violence scolaire : <<http://www.obsviolence.com>> ;
- projet CONNECT financé par l'Union européenne (Tackling Violence in Schools on a European-wide basis (1998-2002)), qui centralise des rapports en provenance de 15 des Etats membres et de deux des Etats associés (Islande et Norvège), avec les conclusions : <<http://www.gold.ac.uk/connect>> ;
- cinq projets sur la réduction de la violence à l'école, financés dans le cadre de CONNECT : <<http://europa.eu.int/comm/education/connect/selection.html>> ;
- ICCRM pour le «Pacific Pathway Programme», un programme de résolution des conflits pour les écoles, en version française et anglaise (Canada) : <<http://www.iccrm.com>> ;
- *Journal of School Violence* consacré à cette question : <<http://genesis-light.com/JSV.html>> ;
- site britannique du programme VIRIS pour la réduction de la violence dans les écoles, réalisé par le Department for Education and Skills : <<http://www.dfes.gov.uk/behaviourandattendance>> ;
- site britannique contre les brimades : <<http://www.dfes.gov.uk/bullying>> ;
- Organisation mondiale pour la santé (OMS) : <<http://www.health.fi/connect>>, voir particulièrement fi-006 au sommaire pour un plan d'action contre la violence à l'école ;
- Anti-bullying Centre (centre contre les brimades) de Trinity College, à Dublin, informations et liens vers des sites du monde entier : <<http://www.abc.tcd.ie>> ;
- Justice réparative : <<http://www.transformingconflict.org> et www.realjustice.org>.

Définitions de la violence

Qu'est-ce que la violence? Le mot employé est le même dans les langues romanes et en anglais : espagnol *violencia*, portugais *violência*, italien *violenza*, anglais *violence*, etc. En revanche, dans d'autres langues, son étymologie est très différente, comme en allemand (*Gewalt*), en grec ($\beta\iota\alpha$) ou en islandais (*ofbeldi*). Par ailleurs, dans chaque langue, le terme peut avoir plusieurs définitions. Les enfants eux-mêmes définissent la violence à l'école de différentes façons, en fonction de leur âge, de leur langue et leur origine (Smith et autres, 2002). Examinons trois définitions données par les adultes pour le terme anglais *violence*.

Le dictionnaire Encarta (1999) définit la violence ainsi : 1) l'usage de la force physique entraînant des dommages corporels ou matériels ; 2) l'usage illégal et injustifié de la force ou l'effet produit par la menace de cet usage.

Selon Olweus (1999, p. 12), la violence ou le comportement violent est un comportement agressif d'une personne qui inflige une blessure ou cause une gêne relativement importante à une autre personne, avec son propre corps ou au moyen d'un objet (arme comprise).

L'Organisation mondiale de la santé définit la violence comme suit : utilisation ou menace d'utilisation de la force physique ou psychologique, contre soi, une autre personne ou un groupe de personnes, entraînant ou susceptible d'entraîner la mort, la souffrance psychologique, des troubles du développement, ou encore des dommages corporels ou matériels, ou des atteintes à la propriété (WHO fi-006).

Ces définitions présentent un certain nombre de caractéristiques communes, à savoir que la violence :

- entraîne ou est susceptible d'entraîner des dommages ;
- est intentionnelle (les dommages provoqués sans intention de nuire ne sont généralement pas considérés comme actes de violence).

Examinons maintenant les différences, voire les discordances, de définition.

1. La violence est-elle nécessairement physique? Elle l'est, selon Encarta (première définition) et Olweus, mais pas selon la seconde définition d'Encarta ni celle de l'OMS. Restreindre la violence à sa manifestation physique permet de la délimiter clairement et la rend peut-être plus facile à mesurer (par rapport à la violence verbale ou relationnelle). Une telle restriction marque la différence entre violence et agression. Cependant, tous les auteurs ou chercheurs ne se satisfont pas de cette définition «physique». En effet, elle exclut clairement les autres comportements nuisibles intentionnels, comme les insultes, l'ostracisme ou les rumeurs mensongères (Underwood, 2002).

2. La violence s'exerce-t-elle nécessairement à l'endroit d'une personne? Selon les définitions d'Encarta, contrairement à la définition d'Olweus, voire de l'OMS, ce n'est pas le cas. En d'autres termes, le vandalisme – défini comme la dégradation ou la destruction malveillante ou délibérée du bien d'autrui – est-il un acte de violence? Les graffitis sur les murs de l'école, les dégradations volontaires des livres ou du matériel scolaire doivent-ils être considérés comme autant d'actes de violence?

3. Pour qu'il y ait violence, faut-il qu'il y ait manifestation d'un comportement nuisible à autrui ou au bien d'autrui, ou la menace suffit-elle, comme on peut le lire dans la seconde définition donnée par Encarta et dans celle de l'OMS? La prise en compte de critères tels que le sentiment d'insécurité se justifie, dès lors que l'on accorde autant d'importance à la menace de violence qu'à sa mise à exécution.

4. La violence légale est-elle de la violence (voir la seconde définition d'Encarta)? Dans ce cas, les punitions corporelles constituent un acte de violence. Peut-être aussi faut-il alors considérer comme acte de violence la punition d'un élève, l'arrestation d'un malfaiteur, la décision de justice à l'encontre d'un délinquant. Sinon, existe-t-il une «légalité» que l'on accepterait parce qu'elle est définie par la société? Peut-on remettre cette idée en question?

5. Pour être considérée comme telle, la violence doit-elle être commise par un individu (voir Olweus) ou, de manière plus anonyme, par un groupe social ou une institution? C'est en tout cas ce que laisse entendre le terme «violence institutionnelle». Ce terme évoque aussi une situation où des violences sont perpétrées à l'endroit des élèves à la suite de certains actes ou par application d'un règlement dans un établissement.

Enfin, lorsqu'une définition est effectivement utilisée, qu'il s'agisse de constater un acte de violence ou de réagir, il faut décider du seuil de violence. Quelle doit être la gravité du tort subi? Nous subissons de petites vexations tous les jours. Faut-il donc commencer à parler de violence en cas de coups reçus assez sérieux, d'insultes ou de provocations de nature sociale? Ou doit-on inclure aussi ce que des chercheurs français ont baptisé «microviolence» ou «incivilités», à savoir un manque de respect relativement peu marqué et la transgression de règles (Debarbieux et autres, 2003)? Ces incidents ne peuvent sans doute pas être qualifiés de violents, au sens de la plupart des définitions. Ils jouent néanmoins un rôle essentiel dès lors qu'il s'agit de comprendre les causes d'une violence à l'école, et de trouver les moyens d'y remédier.

La «convivance»

Un groupe de réflexion international, si grand soit-il, ne peut résoudre les nombreuses disparités individuelles, disciplinaires, culturelles et linguistiques. En revanche, il peut – et doit – définir clairement la notion de violence, qu'il s'agisse de relater une expérience concrète dans un établissement donné, ou d'entreprendre un travail de recherche. Par ailleurs, il est possible de parvenir à un accord sur une définition de ce concept au sein d'un établissement ou d'une communauté.

Une solution, lorsque l'on cherche à adopter une définition de la violence à l'école, consiste à utiliser un concept antinomique, tel que le terme espagnol *convivencia*, qui signifie «cohabitation harmonieuse». Le terme de «convivance», au sens de «vivre ensemble dans une certaine harmonie», sera donc employé tout au long de ce manuel pour désigner la non-violence à l'école.

Activité 1.2 : Quelles sont les formes de violence qui vous inquiètent le plus et s'opposent à la convivance dans votre établissement?

En vous référant aux définitions indiquées plus haut, dressez la liste des activités violentes que vous trouvez préoccupantes dans votre établissement. La présentation suivante, par rubrique, peut vous aider.

Activité violente	Personne en ayant eu l'initiative	Effets sur la convivance

Cette liste vous aidera à définir la notion de violence dans votre contexte particulier.

Informations sur la violence à l'école

Notre définition de la violence a évidemment une influence sur la façon dont nous collectons les données globales la concernant. Certes, il est essentiel de choisir la définition la plus claire possible, mais d'autres questions importantes doivent être prises en compte au stade de la collecte des données. Bien que des statistiques sur la question aient été établies dans la plupart, voire la totalité, des pays européens (Smith, 2003), nombreuses sont celles qui ne concernent pas directement ce phénomène ou qui sont incomplètes : études sur les brigades (plutôt que sur la violence elle-même), statistiques sur les accidents causés par la violence, statistiques pénales fondées sur des définitions « juridiques », comme les comportements antisociaux, la délinquance juvénile ou le vandalisme. Enfin, il existe aussi des statistiques sur les exclusions d'élèves.

On constate généralement une insuffisance de données empiriques collectées à grande échelle et sur une période relativement longue.

Les statistiques sur la violence à l'école sont élaborées au moyen de tout un éventail d'outils. Le chapitre 2, consacré à l'audit, expose les méthodes permettant aux établissements de mesurer la violence.

De nombreuses statistiques existent concernant la violence entre élèves. Les autres cas sont plus rarement mentionnés. Cette situation reflète sans doute la perception habituelle du problème, mais peut-être aussi le peu d'empressement dont font preuve certains établissements ou certaines équipes pour divulguer des informations sur la violence du personnel scolaire. Même si l'on met de côté la violence contre les biens et la violence institutionnelle, il est clair que deux personnes, quelles qu'elles soient, peuvent se trouver impliquées dans des actes de violence au sein de l'école. En dehors de la violence entre élèves, il peut se produire des violences entre élèves et adultes ou encore entre membres du personnel.

Facteurs ayant une influence sur le degré de violence à l'école

Malgré la variété des définitions et des sources présentées, nous avons une assez bonne connaissance des facteurs influant sur le niveau de la violence à l'école. Parmi ces facteurs citons le type d'établissement et le climat scolaire, les caractéristiques des différentes tranches d'âge, mais aussi individuelles (âge, sexe, race, situation familiale et besoins particuliers en matière d'éducation), et l'actualité sociale.

Caractéristiques des établissements

Rien n'indique vraiment que la taille de l'établissement ou les effectifs des classes jouent un rôle déterminant sur la violence scolaire (Olweus, 1999 ; Smith, 2003). Plusieurs facteurs permettant de mesurer le climat dans les classes, tels que les compétences dans la gestion de la classe, se sont révélés avoir une valeur prédictive dans quelques études (par exemple en Norvège, Roland et Galloway, 2002), et pas dans d'autres (par exemple en Allemagne, Hannewinkel, 2004). Une étude réalisée à Philadelphie, aux Etats-Unis (Welsh et autres, 1999), a montré que les facteurs relatifs aux élèves avaient une valeur plus déterminante que l'école ou les facteurs communautaires. En revanche, Benbenishty et Astor (sous presse) ont étudié la fonction des groupes, des écoles, des classes et des familles, dans une étude de grande envergure sur des écoles israéliennes. Ils ont mis en évidence – il est intéressant de le noter – que l'impact de ces facteurs varie en fonction du type de violence. Les caractéristiques liées à l'établissement scolaire, telles que l'ambiance dans l'établissement, expliquent les écarts considérables en matière de violence, en particulier de persécution modérée (cela est moins vrai, en revanche, pour une persécution verbale relativement bénigne). Il est apparu que les caractéristiques socio-économiques des écoles avaient une influence sur les formes graves de persécution. Il en ressort que de nombreux facteurs exercent une influence sur l'importance relative du groupe, de l'établissement et des individus.

Activité 1.3 : Facteurs ayant une influence sur le climat de convivance à l'école

Les facteurs exerçant une influence sur l'ambiance scolaire doivent être pris en compte très vite si l'on veut établir ou conserver la convivance dans l'établissement. Au moyen de discussions, dressez la liste de ces facteurs et classez-les par ordre d'importance décroissante pour ce qui est de leur influence sur la convivance. Il peut être utile de classer chaque facteur sous l'une des quatre rubriques suivantes :

- élèves ;
- adultes ;
- installations ou bâtiments ;
- facteurs extérieurs à l'établissement ou au groupe.

Caractéristiques des groupes de camarades

Les élèves sont influencés par leurs pairs, comme l'indiquent certaines études sur les délinquants juvéniles. Les recherches théoriques exhaustives sur la

délinquance postulent que les délinquants précoces font preuve d'un comportement antisocial et violent avant l'adolescence (probablement sous l'influence de facteurs individuels ou liés à la structure de leur personnalité), qu'ils peuvent conserver un certain temps. En revanche, de nombreux élèves peuvent venir tard à la délinquance : ils cèdent alors à un comportement antisocial pendant quelques années seulement, le pic se situant entre treize et seize ans. A cet âge, les pairs exercent une influence considérable, surtout marquée chez les élèves au comportement modérément perturbateur, beaucoup moins chez les garçons très perturbateurs (qui s'imposent déjà comme meneurs de bande) et chez les élèves conformistes (motivés par la réussite scolaire et évitant les bandes antisociales ; Patterson et autres, 1989 ; Vitaro et autres, 1997).

Caractéristiques individuelles des élèves

La plupart des statistiques montrent que la tendance à être victime de violences décroît souvent avec l'âge au cours de la scolarité (Smith, 2003). Cela peut s'expliquer par le fait que les victimes potentielles, de plus en plus fortes, deviennent aussi plus habiles à échapper aux agressions. Cependant, le nombre des auteurs de violences augmente vers le milieu et jusqu'à la fin de l'adolescence. Les comportements à risque et rompant avec la norme se multiplient et sont le plus souvent sanctionnés par la bande, à mesure que l'élève parcourt ses années d'adolescence (Arnett, 1992). Certaines formes de violence, telles que le harcèlement sexuel, les tracasseries ou les brimades à caractère sexuel, jouent un rôle relativement marginal avant l'entrée dans le secondaire.

On note une différence manifeste entre les sexes dans les statistiques nationales (Smith, 2003). La violence, surtout physique, est beaucoup plus élevée chez les garçons ; ceux-ci sont en général plus forts que les filles du même âge, et la force physique est un facteur important pour définir son statut dans une bande. Cependant, si l'on utilise une définition plus vaste de la violence, on constate que les filles dépassent les garçons (de manière relative, voire absolue) en ce qui concerne la violence relationnelle (ostracisme, médisance, rumeurs) et la violence verbale.

Dans beaucoup de pays européens le nombre de jeunes immigrés présents dans des groupes a augmenté dans les écoles au cours de ces dix dernières années. Les tensions d'origine raciale sont manifestes dans de nombreux pays et elles se retrouvent à l'école. Les élèves immigrés et ceux appartenant à des minorités ethniques font parfois l'objet de racisme ; inversement, ces jeunes peuvent amener dans l'école des espoirs, mais aussi des expériences négatives faites de privations et de frustrations. Les études étant toutefois fragmentaires et contrastées, il est difficile, en définitive, de relier un taux de violence à un groupe racial particulier (Smith, 2003 ; Benbenishty et Astor, sous presse).

En règle générale, les antécédents familiaux sont un facteur plus important dans l'instigation de la violence (voir par exemple Olweus, 1993) ; des parents violents, peu affectueux et difficilement capables de contrôler le comportement de leurs enfants sont plus susceptibles d'avoir des enfants violents, agressifs ou se livrant à des pratiques vexatoires à l'école. Inversement, selon certaines indications, des enfants surprotégés peuvent présenter une prédisposition au rôle de victime.

Les enfants infirmes ou en difficulté scolaire sont plus susceptibles d'être victimes de violences (Nabuzoka, 2000). En effet, leur comportement particulier les expose à des actes de violence contre lesquels ils ne peuvent se prémunir en cherchant protection auprès de camarades. Des enfants nécessitant une attention particulière peuvent aussi être enclins à résoudre leurs problèmes en recourant à la violence.

Activité 1.4 : Facteurs d'influence au niveau individuel

Passez en revue la liste établie dans l'activité 1.3, en tenant compte de l'effet direct qu'a chaque facteur sur la convivance du point de vue des élèves. Cela mène-t-il à quelque modification de la classification par ordre d'influence de chaque facteur? Cette question a son importance si l'on veut centrer la stratégie et le plan d'action (chapitre 3) sur l'élève.

Perspective historique : assiste-t-on à une recrudescence de la violence?

L'idée selon laquelle la violence s'aggrave, y compris à l'école, est largement répandue. La réalité n'est pourtant pas aussi simple, notre perception n'étant pas nécessairement un reflet fidèle de la réalité. Il arrive souvent que les personnes d'un certain âge évoquent un «âge d'or» où tout allait mieux, où il y avait moins de violence et de délinquance juvéniles. Or si l'on analyse la situation sur une période remontant à une ou à deux générations, on s'aperçoit que ce discours est resté le même (Pearson, 1983)!

Dans les études nationales mentionnées par Smith (2003), les données diachroniques sont peu nombreuses. Dans les pays où il en existe, les changements sont rarement constatés, ou l'on se borne à signaler l'une des évolutions suivantes en matière de violence à l'école : léger accroissement pour l'Allemagne et la Norvège, par exemple, recul pour l'Italie, notamment, et autres tendances selon le type de violence considéré, par exemple pour l'Autriche.

Actions visant à réduire la violence à l'école

Prescriptions, initiatives et programmes nationaux

Dans les enquêtes qu'il a analysées, Smith (2003) montre que des actions ont été menées dans chaque pays étudié. Il s'agit d'initiatives nationales, régionales ou locales, voire émanant d'établissements. Les plans d'action de grande envergure sont souvent intégrés aux programmes d'enseignement. Ils font parfois aussi l'objet de travaux individuels auprès des enfants à risque ou prennent la forme d'autres mesures. C'est ainsi que le programme Olweus de lutte contre les brimades est largement utilisé en Norvège (parallèlement à d'autres initiatives). Il est en vigueur en Autriche, en Finlande et en Allemagne, et sa mise en place est envisagée en Islande. Le Portugal et la Grande-Bretagne recourent largement à un programme de sécurité à l'école. Le programme SAVE a été adopté par la région d'Andalousie (Séville), en Espagne. Le programme Farsta, notamment, est souvent mentionné pour la Suède. Ces programmes sont bien présentés. Ils comportent une documentation écrite et d'autres supports destinés au personnel et aux élèves ; ils se présentent sous

une forme assez normalisée. Des évaluations de l'efficacité des programmes sont disponibles.

La plupart des ministères nationaux de l'Éducation prévoient des dispositions générales sur le respect de l'autre dans les écoles. Cependant, une étude réalisée il y a deux ans montre que moins de la moitié des pays de la Communauté européenne de l'époque (Belgique, Finlande, France, Allemagne, Irlande, Luxembourg, Suède et Grande-Bretagne) étaient dotés d'une législation spécifique sur la prévention de la violence ou des brimades à l'école (Ananiadou et Smith, 2002). La situation peut aussi varier à l'intérieur d'un même pays, par exemple dans les différents Länder d'Allemagne ou les diverses régions du Royaume-Uni. Dans certains pays, la législation exige des écoles qu'elles mettent en place une démarche ou un règlement de lutte contre la violence et les brimades.

Il existe aussi de nombreuses autres initiatives, moins normalisées ou de portée plus locale, visant à réduire la violence. Elles méritent d'être soutenues et peuvent aboutir à des pratiques utiles. Les petits ruisseaux font les grandes rivières! Il convient néanmoins de tenir compte à la fois de l'évaluation et de la diffusion de ces initiatives, si l'on veut utiliser au mieux le temps et les ressources disponibles.

Activité 1.5 : Initiatives nationales et soutien aux politiques et au règlement des établissements

Les écoles voulant réduire la violence peuvent commencer par rechercher les initiatives locales et nationales qui les guideront dans l'élaboration de leurs politiques (voir chapitre 3). Elles peuvent aussi trouver de plus amples renseignements sur les sites Internet indiqués en référence dans l'activité 1.1.

Politiques scolaires et règles de classe

Qu'elle résulte d'exigences législatives nationales ou de l'adoption de programmes structurés (programme Olweus de lutte contre les brimades, par exemple), la démarche communément observée consiste à élaborer des politiques scolaires ou des règlements de classe visant à faire face à la violence et à favoriser les comportements d'aide. Certains pays (comme le Royaume-Uni) insistent davantage sur les politiques à l'échelle de l'établissement, tandis que d'autres (l'Autriche ou les Pays-Bas, notamment) privilégient l'élaboration de règlements pour les classes. L'un des avantages de cette dernière démarche est de favoriser la concertation entre le personnel et les élèves, mais aussi (en ce qui concerne les politiques scolaires) avec le monde scolaire dans son ensemble. L'élaboration de règlements renforce l'engagement individuel mais fait aussi courir le risque d'une atomisation de la politique scolaire. Chaque membre du personnel de l'école joue un rôle essentiel dans l'élaboration des règlements de classe ou des politiques scolaires, car il y associe les élèves. Une bonne approche purement scolaire clarifiera le rôle des parents et du personnel (voir aussi le chapitre 3).

Mesures générales de prévention

Certaines initiatives n'agissent pas directement sur les manifestations de violence, mais sur leur prévention. C'est ainsi que le Danemark a mis en place une

journée parlementaire pour l'enfance, pendant laquelle les parlementaires peuvent s'exprimer (et voter) sur les questions relatives à l'école, aux améliorations à apporter et aux moyens à mettre en œuvre pour y parvenir. Ces initiatives, qui sont généralement l'occasion de sensibiliser la population à la participation et à la citoyenneté, peuvent aussi comprendre des propositions concernant la violence à l'école. De telles journées parlementaires ont vu le jour en France et en Suède également.

Certains programmes sont conçus pour améliorer l'ambiance à l'école et dans la classe, par la formation du personnel et une meilleure formation personnelle et sociale des élèves. Le programme islandais de «savoir-vivre» (*lífsleikni*) illustre bien cette idée. Aux Pays-Bas et en Norvège, certains éléments tendent à montrer que ces programmes sont plus prometteurs que ceux précisément axés sur la violence ou les brimades (voir par exemple Roland et Galloway, 2004). D'autres propositions ont été faites : classes moins nombreuses, écoles plus petites ; multiplication des installations sportives, pratique sportive sans compétition. Il convient toutefois de noter, comme nous l'avons vu plus haut, que la corrélation entre le degré de violence et la dimension des écoles ou des classes n'est pas entièrement démontrée dans les travaux de recherche. Enfin, certaines méthodes pédagogiques générales, comme le travail de groupe (Cowie et autres, 1994a), peuvent aussi améliorer les relations entre les élèves (voir aussi les chapitres 5 et 6).

Améliorer les conditions en milieu scolaire pour réduire la violence

La disposition des installations scolaires elles-mêmes influe fortement sur la probabilité d'apparition d'actes de violence. Cette disposition peut tout bonnement favoriser le risque de petits accrochages, comme les bousculades dans les couloirs, la resquille dans les files d'attente au moment des repas, etc. Les cours de récréation peuvent être moins monotones, plus accueillantes, afin de diminuer l'ennui des élèves, qui se livrent alors à des actes de violence «pour s'amuser» et par oisiveté. Quoi qu'il en soit, le facteur le plus important en matière d'infrastructure scolaire, du moins en ce qui concerne la violence entre élèves, est probablement la facilité d'organisation de la surveillance. Une bonne visibilité des lieux utilisés par les élèves, ainsi que la formation de surveillants pour les repas si le personnel pédagogique n'assume pas cette tâche, s'avèreront probablement utiles (voir aussi le chapitre 6).

Programmes et activités pédagogiques

Il existe de nombreux supports pédagogiques de sensibilisation à la question de la violence et des brimades, aptes à favoriser l'adoption de nouveaux comportements et proposant des stratégies pour faire face à ce phénomène. Ils peuvent faire l'objet de discussions dans des «cercles de qualité», être intégrés à la production d'écrits, donner lieu à des activités théâtrales, des jeux de rôle et des enregistrements cinématographiques ou vidéographiques. Depuis peu, ces activités trouvent aussi un prolongement dans les supports multimédias, grâce aux disques numériques et aux activités interactives virtuelles (Wolke et autres, en préparation). Plusieurs programmes permettent l'apprentissage de compétences sociales ou affectives, par exemple le Pacific Primary Programme (en versions française et anglaise) et le programme SEBS en Angleterre. Selon les indications disponibles, ces programmes sont utiles dans les initiatives de

lutte contre la violence, mais ils doivent s'intégrer à un programme d'intervention plus large (voir aussi le chapitre 4).

Aide individuelle aux élèves enclins à la violence

Certaines dispositions préventives sont plus centrées sur l'élève considéré individuellement. Elles peuvent prendre la forme d'un livret d'actions positives (en usage en Belgique), d'une formation aux fonctions sociales ou d'un stage d'affirmation de soi. Elles se traduisent aussi par des initiatives destinées à aider l'enfant à développer son estime de soi (programme Pathways en Irlande). Des programmes comme celui de la «tolérance zéro aux accusations» (Maines et Robinson, 1992) ou la mise en commun des problèmes (Pikas, 2002) sont autant de procédures structurées encourageant les élèves agressifs à mettre un terme à leurs pratiques (voir aussi le chapitre 5).

Soutien aux victimes de violences

Il y a différentes façons de porter assistance aux victimes de la violence. On peut inclure, dans les programmes scolaires, des éléments qui aident les camarades ou les témoins de violences à venir en aide à la victime. A titre d'exemple, citons la séance de projection de diapositives de Nuutinen (Finlande) qui a pour but, en les «choquant», de modifier l'attitude des élèves face à la violence. Plus généralement, il existe toute une série de supports possibles : aide des camarades, prise en amitié, médiation et résolution des conflits, soutien psychologique (voir Cowie et Wallace, 1998, et certains chapitres du présent manuel). Ces outils sont mis en place depuis une dizaine d'années. Les évaluations sur le soutien des camarades de classe (voir par exemple Cowie, 2000 ; Cowie et autres 2002) montrent qu'ils peuvent améliorer l'ambiance scolaire, permettre aux témoins de «s'autoriser» à venir en aide aux camarades victimes de brimades et apporter un soutien aux élèves plus vulnérables. De tels programmes sont utilisés dans un certain nombre de pays (Autriche, Italie et Royaume-Uni, par exemple ; voir aussi le chapitre 5).

Dispositions relatives à la sécurité à l'école

Certaines initiatives sont davantage centrées sur les manifestations de violence ou cherchent à diminuer leur probabilité. Dans plusieurs pays (Autriche, Espagne et Grande-Bretagne, par exemple), les élèves disposent d'un numéro d'appel anonyme. Les initiatives axées sur la sécurité reposent sur les systèmes suivants : dispositif d'alarme porté en bracelet permettant d'appeler à l'aide en cas de nécessité (Finlande), système de réponse rapide à la violence, agents de sécurité scolaires (écoles sécurisées au Portugal), renforcement de la sécurité générale concernant les armes et filtrage des entrées dans l'établissement, le cas échéant par vidéosurveillance. De telles solutions sont parfois nécessaires, mais elles compromettent les efforts pour améliorer l'ambiance scolaire et la convivance. Les indications disponibles concernant le Portugal, par exemple, tendent à montrer que l'adoption précoce d'une démarche sécuritaire cède progressivement la place à une démarche basée sur des principes pédagogiques favorisant l'estime de soi et le sens des responsabilités chez l'élève. De même, les approches reposant sur la justice réparative dans certains établissements britanniques donnent des résultats positifs aussi bien pour les auteurs d'actes de violence que pour leurs victimes (voir aussi le chapitre 6).

Formation de l'équipe scolaire

Tout travail d'intervention doit passer par un soutien apporté aux enseignants. Bien que le problème de la violence à l'école soit l'affaire de l'ensemble de la communauté scolaire, les enseignants sont généralement en première ligne dès lors qu'il s'agit de gérer les violences entre élèves dont ils sont les témoins directs ou indirects. Ils doivent être bien préparés à cette mission. Il est plus facile d'aider le personnel non enseignant, c'est-à-dire les surveillants de récréation, les concierges, le personnel de la cantine ou de l'infirmerie, qui peuvent être témoins de scènes de violence mais sont mal armés pour y réagir. La formation du personnel scolaire peut aussi être améliorée en associant davantage les parents aux initiatives visant à faire reculer la violence. Il existe des programmes de formation de lutte contre la violence pour les enseignants (Irlande, Espagne). Des informations peuvent aussi être fournies, ainsi que des supports pédagogiques (support pédagogique pour lutter contre les brimades, en Grande-Bretagne). Les aides-éducateurs (en France) et les « assistants d'éducation » (*learning mentors*, en Grande-Bretagne) ont pour vocation d'aider les enseignants (voir aussi le chapitre 7).

Activité 1.6 : Liste de points à vérifier sur ce qui se fait dans l'établissement

Comme le montre ce chapitre, la réduction de la violence est une tâche complexe. Pour améliorer la situation actuelle, les établissements doivent mettre en place un ensemble de stratégies cohérentes destinées :

- a. à mettre en place et entretenir la convivance ;
- b. à réagir aux actes de violence lorsqu'ils se produisent.

De quels moyens (techniques et humains) disposez-vous, au sein de votre établissement, pour améliorer la convivance, telle qu'elle est décrite dans ce chapitre? Quels sont les points à améliorer?

La liste suivante permet de faire un état des lieux avant d'entreprendre un audit.

Activité/domaine	Approches/système/compétences
Réponse aux dispositions législatives, initiatives et programmes nationaux	
Politiques scolaires et règlements de classe	
Mesures préventives générales	

Activité/domaine	Approches/système/compétences
Amélioration des infrastructures scolaires dans le but de réduire la violence	
Soutien individuel aux élèves susceptibles de commettre des actes violents	
Soutien aux victimes d'actes de violence	
Dispositions concernant la sécurité	
Formation du personnel	

Chapitre 2

Aller plus loin

Le rôle de l'audit scolaire dans la prévention et la réduction des actes de violence

Peter Galvin

Ce chapitre se propose d'aider les établissements scolaires :

- à mettre au point un audit destiné à mieux évaluer les niveaux de violence ;
- à déterminer dans quelle mesure l'établissement est bien organisé pour réduire les actes de violence ou y réagir ;
- à identifier les caractéristiques de la violence dans l'établissement en analysant les données ;
- à mettre sur pied un plan d'action sur la base des données établies.

Définition de l'audit scolaire

Les recherches récentes en matière de violence scolaire soulignent deux grands axes qui méritent davantage d'attention de la part des chercheurs et des praticiens. Ces deux axes ont un rapport avec l'audit de fonctionnement scolaire. Il s'agit, d'une part, de mettre en évidence ce qui marche et ce qui ne marche pas en matière de prévention de la violence à l'école ; et, d'autre part, de comprendre et de mesurer le rôle de l'école et de son organisation dans la prévention et la réduction de la violence.

En ce qui concerne le premier point, Schafer et Korn (2003) affirment : «Les idées, les projets et les programmes innovants sont nombreux à s'attaquer au problème de la violence à l'école, mais tant qu'ils ne feront pas l'objet d'une évaluation scientifique, tout succès relèvera du "miracle".»

Le présent chapitre présente les avantages de l'audit. L'un de ces avantages concerne cette nécessité d'une «évaluation scientifique» de la violence. L'audit s'efforce de mesurer ou d'étudier le degré ou la nature des difficultés rencontrées dans l'établissement, puis élabore un plan d'action fondé sur l'analyse réalisée et, enfin, contrôle l'application de ce plan. Il met donc l'accent sur les actions, aussi bien avant qu'après. Des mesures répétables, grâce au contrôle effectué après que des initiatives ont été prises pour résoudre les difficultés identifiées, apportent un début de solution à l'épineux problème de l'évaluation scientifique de l'action entreprise par les écoles et de l'environnement complexe dans lequel les relations de cause à effet peuvent être difficiles à établir.

De plus, si, dans toute l'Europe, la démarche de l'audit présente une structure similaire (indépendamment des facteurs locaux), cela permet de procéder à des comparaisons pertinentes d'un pays à l'autre, comparaisons pouvant déboucher sur des synergies. L'audit commence alors à répondre à un autre aspect

du problème, à savoir la nécessité de ce que Smith (2003) qualifie de «recherche à grande échelle et à plusieurs niveaux». En effet, l'audit doit envisager l'école comme une organisation intégrée à une communauté et tributaire de l'influence parentale, dotée d'un système de valeurs, ayant des règles et des principes. Elle doit aussi étudier des groupes (personnels, élèves) et des individus. En ce sens la mesure de la violence se fait à de multiples niveaux.

En ce qui concerne le second point de la définition de l'audit, Cowie et autres (2003), se référant aux conclusions du rapport Elton (DfES 1989), concluent que «les écoles jouent un rôle important dans la diminution du risque de survenue de la violence». Ces auteurs poursuivent en indiquant que «la violence n'est pas un phénomène social inévitablement en rapport avec des facteurs socio-économiques ; l'organisation scolaire peut aussi favoriser la violence».

Dans le contexte du présent chapitre, il est encore plus important de noter que l'école, en tant qu'institution, peut, du fait de son organisation, jouer un rôle de prévention de la violence. Le point crucial est qu'un audit soigneusement mené conduit une école à répondre à cette question : «A quel point l'organisation de l'école est-elle apte à diminuer les difficultés nées de la violence et à s'y attaquer?»

De la nécessité de l'audit

Il paraît que l'on est toujours à la hauteur de sa réputation, que cette dernière soit bonne ou mauvaise. Dans le cadre du présent chapitre, on peut reprendre cet aphorisme. En d'autres termes, sans informations de bonne qualité, les écoles courent le risque de sous-estimer les problèmes liés à la violence ou de surestimer la gravité de la situation, ce qui constitue une analyse tout aussi inappropriée à l'action.

Les audits sont des procédures permettant à une école de mieux se situer dans un domaine particulier de la vie scolaire. Grâce à une compréhension plus complète de la nature ou de l'ampleur du problème (si toutefois il y en a un, car l'audit révèle parfois qu'en réalité il n'en existe aucun), l'école est mieux armée tant pour prendre des mesures préventives que pour remédier à des incidents.

Deux points de vue s'opposent, toutefois, sur la façon d'envisager l'opération consistant à chiffrer ou à quantifier un phénomène aussi complexe que la violence à l'école, qui correspond à un comportement humain, avec toutes ses spécificités.

Selon le premier point de vue, si le phénomène peut être mesuré, il peut aussi être maîtrisé.

Selon le second point de vue (connu aussi sous le nom de principe de McNamara), lorsqu'une collectivité telle qu'une école décide de mesurer certains aspects d'un phénomène complexe, elle risque de se limiter aux aspects aisément mesurables et de considérer le reste comme partie négligeable. Dans ce cas, les données recueillies seront au mieux partielles et, au pire, inexactes et susceptibles d'induire en erreur.

S'il s'agit pour l'audit de mesurer la question complexe de la violence à l'école, nous défendons largement le premier point de vue, tout en tenant compte des

contraintes de temps et de méthodologie de recherche, liées à ce qu'il est possible de mesurer. Un audit peut être défini comme une opération ayant pour objectif de mieux cerner la nature du problème, que ce dernier soit potentiel ou avéré, c'est-à-dire de mesurer l'événement lui-même en tenant compte du lieu où il se produit, avec qui, et des conséquences de l'événement. Un audit utile se situera entre ces deux points de vue. Il évitera le piège des simplifications abusives et, inversement, celui des complications exagérées, au risque de considérer alors les actions comme des initiatives approximatives, voire impossibles à mettre en œuvre.

Caractéristiques des audits

Un audit efficace doit répondre aux critères suivants :

- adopter une compréhension large du problème de la violence à l'école ;
- puiser les données sur lesquelles il repose à des sources variées et tenter, dès lors que cela est possible, de les recouper par d'autres ;
- opter pour une procédure facile à mettre en œuvre pour l'école ;
- présenter les résultats sous une forme accessible, facile à comprendre et à reconnaître ;
- produire des résultats contribuant à l'élaboration de plans d'action de qualité ;
- veiller à ce que l'efficacité des plans d'action auxquels il aboutit soit facile à déterminer, par la répétition de certains aspects de l'audit dans le cadre suivi.

Activité 2.1 : Juger avec précision

Si vous avez terminé les activités 1.2 et 1.3 du chapitre 1, vérifiez-en les conclusions avant d'entreprendre celle proposée ici.

En groupe, avec des collègues, réfléchissez chacun à la note, de 1 (aucun problème) à 10 (très graves difficultés), que vous donneriez à votre établissement en ce qui concerne les types de violences énumérées ci-dessous :

Type de violence	Note de 1 à 10
Agressions d'enseignants par des élèves	
Agressions d'élèves par d'autres élèves	
Brimades et intimidations entre élèves	
Agressions verbales des enseignants vis-à-vis des élèves	
Agressions verbales des élèves vis-à-vis des enseignants	
Agressions verbales entre élèves	

Comparez les notes données par chacun, dans le groupe.

- Vos points de vue se rapprochent-ils?
- Selon quels critères vos notes ont-elles été attribuées?
- Comment vous êtes-vous fait un jugement?
- A quel point vous fiez-vous à votre estimation?
- Quelle confiance vous faites-vous pour partager ces résultats avec d'autres?
- Comment expliquez-vous que vous arrivez à des estimations aussi univoques sur ces questions?

L'école, une organisation

L'école est une organisation complexe parce qu'elle remplit plusieurs fonctions. Elle assure tout d'abord une mission pédagogique, mais elle a aussi une fonction de socialisation. On attend d'elle qu'elle veille à l'équilibre entre coopération et compétition, entre soutien et défi, entre performance individuelle et travail de groupe. En plus de favoriser la réussite scolaire, l'école va à la rencontre d'autres besoins de l'élève, allant de besoins sociaux, affectifs, à des besoins plus élémentaires de chaleur et de protection. En réalité, l'école est chargée de satisfaire l'ensemble des besoins décrits dans la pyramide de Maslow (Maslow, 1968) : à la base, le besoin de savoir, d'explorer et de comprendre et, au sommet, le besoin d'accomplissement de soi. Pour compliquer encore les choses, les interprétations divergent beaucoup, parfois, sur les termes employés dans la pyramide de Maslow. Ces interprétations divergentes peuvent opposer personnel et élèves, personnel enseignant et non enseignant, direction et cadres intermédiaires – et, bien entendu, à l'intérieur de chacun de ces groupes, le vécu et les comportements de chacun auront aussi des effets très variables.

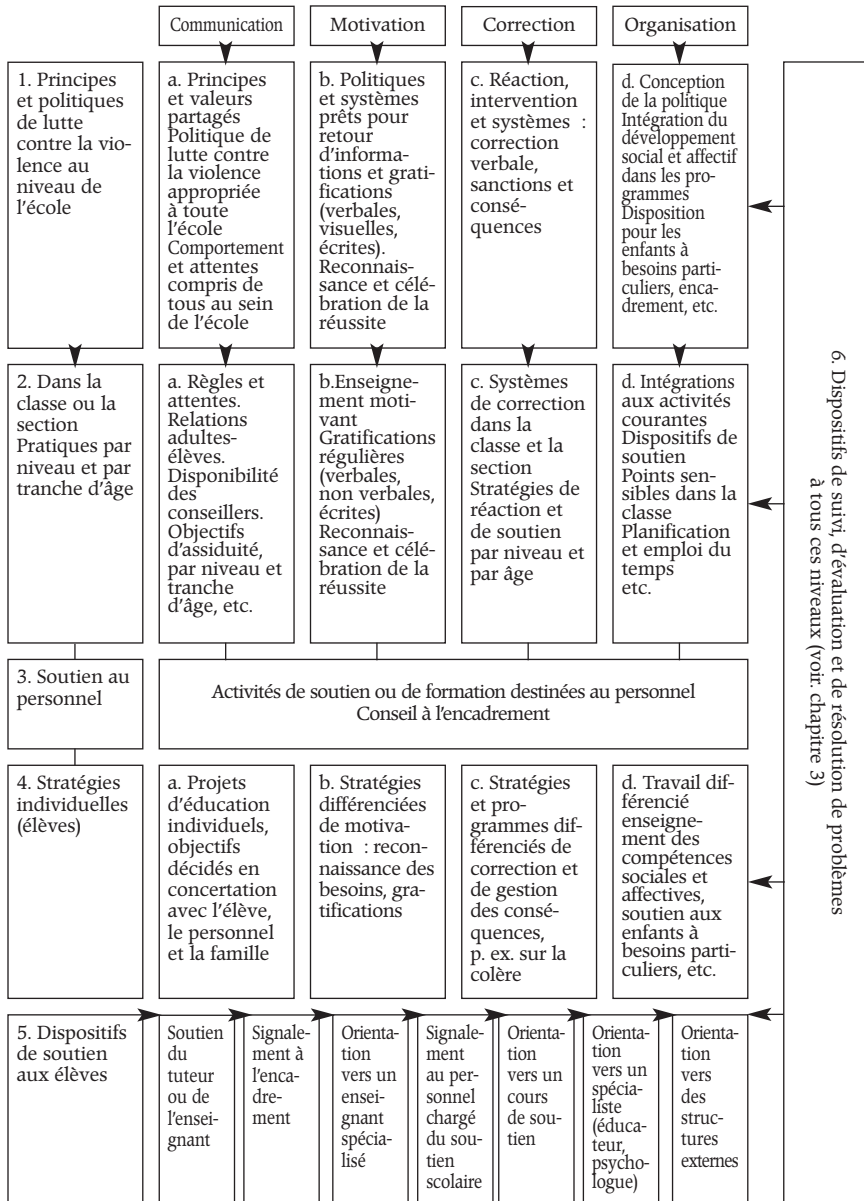
Tout audit sur l'efficacité de l'organisation scolaire à subvenir aux besoins de l'ensemble des élèves et, plus particulièrement, dans le cas qui nous concerne, à prévenir, minimiser et gérer la violence sera probablement maximisé s'il repose sur un modèle clair et cohérent de bonne organisation, c'est-à-dire d'une organisation qui accepte la complexité évoquée plus haut tout en la rendant accessible. L'une des tâches les plus exigeantes, pour les personnes chargées de concevoir et de réaliser l'audit, est sans doute de s'accorder sur un modèle qui réponde à tous les besoins des élèves : c'est en quelque sorte la charpente sur laquelle reposera ensuite l'audit.

Exemple d'école secondaire dont l'organisation est bien adaptée à la prévention et à la diminution de la violence

Le modèle de la page suivante est un exemple d'école secondaire bien organisée en ce qui concerne la prévention et la diminution de la violence. Il est donné à titre indicatif, pour montrer la structure d'un audit et les aspects du fonctionnement de l'école qui peuvent être examinés.

L'organisation des écoles secondaires est souvent plus complexe que celle des écoles primaires. Toutefois, l'élaboration du modèle obéit aux mêmes principes ; les écoles primaires devraient aussi pouvoir tirer parti de l'étude de la présente section.

Diagramme : modèle d'école bien organisée



Le modèle se divise en trois grands niveaux, représentés par les lignes suivantes :

- rangée n° 1 : école prise dans son intégralité ;
- rangée n° 2 : groupe ;
- rangées n^{os} 3, 4 et 5 : individus.

Chacun de ces trois niveaux se divise en quatre éléments fondamentaux, qui correspondent aux quatre colonnes :

- communication ;
- motivation ;
- correction ;
- organisation.

Pour finir, ce modèle montre que tous les aspects du fonctionnement de l'organisation sont régulièrement vérifiés et que les informations qui découlent de son application servent à résoudre des problèmes grâce à des décisions judicieuses. Cet aspect est représenté par le cadre vertical de droite (n° 6).

Alors que ce modèle peut sembler complexe du point de vue de son organisation, il conduit à des questions très simples sur le fonctionnement de l'école. Ces questions, dans ce modèle, forment la base de l'audit. Par exemple :

- Le personnel et les élèves savent-ils comment ils doivent se conduire?
- L'information sur ce point est-elle claire et efficace, à tous les niveaux?
- Le personnel et les élèves se sentent-ils motivés et encouragés à renoncer à la violence, au profit de la convivance?
- Leurs erreurs et errements sont-ils corrigés efficacement et dans la dignité?
- L'école sous tous ses aspects – les salles de classe, par exemple – est-elle organisée de façon à favoriser la cohabitation et à faire reculer la violence?
- L'école garde-t-elle le contrôle des événements et en tire-t-elle un enseignement?

Activité 2.2 : Discussion d'un modèle d'école bien organisée

Vous pouvez vous aider des réponses aux questions suivantes pour étudier le modèle ci-dessus:

- Le modèle s'applique-t-il bien à l'organisation de votre établissement?
- Certaines caractéristiques de l'organisation de votre établissement sont-elles absentes de ce modèle?
- Certains éléments de ce modèle sont-ils absents de l'organisation de votre établissement?
- Quelles conclusions tirez-vous concernant l'efficacité des éléments qui devraient faire l'objet d'un audit, dans l'organisation de votre établissement, à réduire la violence et favoriser une cohabitation harmonieuse?

Valeurs des audits

Un point de départ différent ou une perspective supplémentaire, pour ceux qui se lancent dans l'élaboration d'un audit en partant de rien, peut être de discuter les critères de qualité qui peuvent étayer un audit ou s'y manifester. Aucun audit, aussi objectif et fidèle soit-il, ne peut s'élaborer sans faire référence à des valeurs. Alors que la conception de tout audit tentera, de par sa structure même, de refléter une image aussi exacte que possible de la situation, cette structure sera inévitablement basée sur les secteurs que ses concepteurs estiment être importants. Cela est utile si ceux qui élaborent l'audit peuvent se montrer clairs sur les valeurs qui le sous-tendent, aussi bien pour eux-mêmes

que pour ceux qui prendront part à l'opération. Les chapitre 1 et 3 contiennent un certain nombre d'idées utiles concernant les valeurs adoptées par les écoles favorisant une cohabitation harmonieuse.

L'activité suivante est une préparation à l'élaboration d'un audit.

Activité 2.3 : Reconnaître les valeurs sous-tendant un audit

Prenez quelques instants pour imaginer une école où règne la convivance.

- Que voyez-vous?
- Que font les membres de la communauté scolaire, comment s'expriment-ils et quelles sont leurs relations?
- Comment l'école serait-elle organisée dans les secteurs clés comme le programme d'enseignement, le système d'aide, l'environnement, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur?

Du détail de ces descriptions, essayez de tirer des phrases ou des mots clés qui peuvent être utilisés dans l'audit et aideront à définir les valeurs qui le sous-tendent.

L'exemple suivant montre comment structurer un audit. Les valeurs clés sur lesquelles repose cet audit se rapportent au modèle déjà décrit de l'école bien organisée. Il en résulte que les domaines sur lesquels on se concentrera dans la section qui suit sont les mêmes. Les valeurs présidant à l'élaboration de cet audit sont destinées à créer un climat de cohabitation harmonieuse grâce aux éléments suivants :

- clarté ;
- cohésion ;
- bonne organisation ;
- prévention et réponse adéquates ;
- assistance pour tous ;
- émancipation et réussite.

A partir de ces valeurs, l'école peut décider d'auditer les domaines suivants :

- le système de valeurs de l'école tel qu'il se reflète dans les déclarations explicites concernant sa mission et ses politiques écrites. Est-ce que ces dernières donnent le ton qui convient pour une école qui se donne pour mission de prévenir la violence?
- l'impact des politiques sur le comportement du personnel et des élèves, par exemple sur les relations entre les élèves dans la classe, dans les couloirs, dans la cour de récréation, etc. Est-ce que cette documentation reflète la réalité quotidienne à l'école? Le personnel et les élèves trouvent-ils un système cohérent qui les aide à se comporter en conformité avec les objectifs consignés dans la documentation?
- les brimades. Lorsque des brimades ont lieu ou menacent d'apparaître, l'école dispose-t-elle d'un dispositif qui lui permette de porter assistance aux victimes et aux acteurs et de les aider à améliorer leur comportement?
- suivi et retour d'informations. L'établissement maîtrise-t-il de manière cohérente les facteurs suivants : programmes d'enseignement, parents, tuteurs et effets de communauté ; emplois du temps ; surveillance hors de

l'enceinte de l'établissement? Des mesures sont-elles prises pour modifier les facteurs qui ont eu un effet négatif ou tirer parti de ceux qui se sont révélés favorables?

- les données. Pour finir, l'établissement fait-il en sorte que les informations utiles soient rassemblées, collationnées, et servent de base dans son effort d'organisation?

La mise en pratique d'audits annuels comme celui-ci en serait un indicateur. Un contrôle plus régulier de la sélection des domaines à retenir en serait un autre.

Données à analyser pour l'audit

En plus des considérations concernant les domaines à soumettre à un audit, il faut s'intéresser au type d'informations à rassembler dans chacun de ces domaines. Celles-ci se divisent principalement en informations quantitatives et qualitatives.

Les informations quantitatives correspondent à ce qui peut se quantifier ou être dénombré de manière relativement aisée : exclusions, actes d'intimidation ou de violence, présence ou taux de réussite. Les informations qualitatives sont collectées à partir des opinions exprimées par les personnes et de leurs témoignages dans un domaine donné. Elles peuvent être quantifiées si les questionnaires, les entretiens et les observations s'accompagnent par exemple d'informations chiffrées.

Le processus de l'audit prévoit ces deux approches. Comme Smith (2003) le suggère, la recherche doit associer ce qu'il y a de meilleur dans les évaluations quantitatives en amont et en aval, en s'appuyant sur des informations qualitatives qui «peuvent nous permettre de mieux appréhender le phénomène de la violence tel qu'il est perçu par les différents acteurs qui y participent».

La dimension humaine de l'audit

Avant d'aller plus avant, il importe d'envisager ce que l'on peut appeler la dimension humaine de l'audit.

Un audit peut avoir un impact considérable au sein de l'école. Dans le ton et la structure adoptés, il doit faire admettre l'idée qu'il s'agit d'une expérience enrichissante pour tous les membres de la communauté scolaire. En ayant recours à des éléments solides qui identifient les points forts de l'école et les domaines où une amélioration est souhaitable, l'audit a pour objectif de motiver tous les membres de la communauté éducative à apporter ces améliorations.

Il faut insister sur l'importance de reconnaître les points forts. Sans cet élément, la réussite des personnes ne serait pas reconnue. L'envie de progresser s'amenuise si la confiance vient à disparaître. Cependant, même si le succès est reconnu à sa juste valeur, le degré et la nature de l'attention qu'exige la réalisation d'un audit peuvent inciter certains membres de la communauté scolaire à se sentir contraints, voire menacés, en particulier s'ils s'inquiètent d'être accusés de la survenue d'événements violents dans des secteurs placés sous leur responsabilité.

Il est important d'indiquer clairement à toute l'équipe, aux élèves, aux parents et à l'ensemble de la communauté locale que l'audit ne présente que des aspects positifs et ne débouchera donc pas sur des accusations ou des reproches. L'honnêteté et la franchise seront de mise et, en particulier, l'audit soulignera les succès obtenus dans la lutte contre la violence. Un tel message peut être diffusé et commenté lors de rassemblements et à l'occasion des cours aux élèves, dans les réunions du personnel, dans les assemblées générales ou encore à l'occasion de discussions informelles entre les membres du personnel. Un bulletin d'information ou un autre support de communication peut engager les parents et la communauté, au sens large, à participer à des réunions, etc.

La réaction du personnel à l'audit peut être affectée par le temps qu'il faut y consacrer. Les écoles sont des lieux où l'on travaille et le personnel peut avoir d'autres priorités, plutôt que de remplir un questionnaire ou un formulaire. Pour la plupart des élèves et des membres du personnel, la demande se limite à remplir le questionnaire. Certaines équipes peuvent voir dans cette opération l'élément le plus pénible de l'audit. Il conviendra alors de sélectionner les personnes interrogées avec soin et de leur expliquer que les informations tirées des observations ne serviront pas à identifier des individus mais à se faire une idée d'une situation générale. Le personnel des écoles, qui possède des méthodes bien établies d'observation des classes, se sentira ainsi moins menacé.

Surtout, chacun sera probablement mieux disposé à participer s'il est engagé dans le processus dès le départ, aussi bien en ce qui concerne les objectifs que la procédure de l'audit, et s'il a conscience des avantages que procure, pour l'établissement, cette étape d'un programme destiné à réduire la violence.

Activité 2.4 : Préparation des individus en vue de l'audit

Avant qu'une école n'entreprenne la conception de l'audit, il est utile de se poser les questions suivantes :

- Quelle sera, à votre avis, la réaction du personnel, des élèves et des parents à l'annonce du lancement d'un audit?
- Quelles inquiétudes risquent-ils d'exprimer et comment y répondre?

A la lumière des conseils donnés jusqu'à présent dans ce chapitre, comment les groupes suivants peuvent-ils être encouragés, au mieux, à apporter leur contribution à un audit :

- direction ;
- personnel (à répartir en sous-groupes : personnel enseignant, personnel d'encadrement, etc.) ;
- élèves ;
- parents ;
- membres de la communauté élargie en contact avec l'école.

Eléments et participants à l'audit

Le but de tout audit est de donner une image aussi précise que possible de la situation de l'école à un instant donné. Il s'agit d'un «instantané». En d'autres termes, toutes les sources d'informations sont rassemblées et examinées dans un délai assez bref – une semaine en général – plutôt que sur un an, par

exemple. Alors qu'il est parfaitement possible (voire raisonnable) de collecter des informations sur une certaine durée, cette méthode réduit les possibilités de comparaison des informations en provenance de différentes sources. Il est donc conseillé, dans ce modèle d'audit, de ne comparer des informations de sources différentes que sur le même et court intervalle de temps.

Les établissements ont toujours du mal à libérer le temps nécessaire pour se livrer à un audit. Par conséquent, il peut être nécessaire de limiter l'audit aux domaines décrits dans le modèle d'école bien organisée. Si l'on ne dispose que de peu de temps, il est de loin préférable de sélectionner les domaines à auditer plutôt que la portée des informations et des personnes concernées.

Les données devraient provenir de quatre sources différentes :

- documentation écrite concernant la prévention et le traitement efficace de la violence à l'école ;
- observations dans des cadres variés : classes, réunions, couloirs, réfectoires et autres lieux de rassemblement, comme les cours de récréation ;
- questionnaires et entretiens réalisés auprès de personnes représentatives de toute la communauté scolaire : personnel d'enseignement et d'encadrement, élèves, parents ou tuteurs et membres du conseil d'établissement ;
- informations propres à l'école et portant par exemple sur la violence verbale et physique, les brimades et l'intimidation.

L'opinion de tous les groupes constituant la communauté scolaire est recueillie. Dans certains cas, des groupes différents – personnel et élèves, par exemple – se voient poser les mêmes questions, de façon à permettre la comparaison, à détecter toute différence notable et à examiner ces différences, afin de déterminer avec précision les objectifs des plans d'action. Parallèlement à ces questionnaires remplis par tous les membres, d'autres questionnaires, ainsi que des entretiens, sont menés : avec des groupes distincts qui ont un rôle particulier à jouer ; avec d'autres membres du personnel et d'autres élèves, qui ont une expérience au jour le jour de la vie dans l'école, y compris les élèves marginaux et le personnel qui les aide, qui peuvent tous avoir des opinions uniques à communiquer.

Les membres du premier groupe sont :

- des membres de l'équipe de direction ;
- les enseignants spécialisés ;
- les représentants des organisations religieuses de soutien scolaire ;
- les enseignants.

Ceux du second groupe sont, par exemple, du personnel d'encadrement, comme :

- des auxiliaires d'enseignement ;
- des surveillants de réfectoire ;
- des élèves nécessitant l'aide de ces adultes ; ces élèves peuvent être ceux que menace le plus la marginalisation (élèves ayant des besoins particuliers, appartenant à des minorités ethniques, étrangers de passage, demandeurs d'asile, etc.) ; ils sont aussi les plus susceptibles de se laisser entraîner dans le cycle de la violence ;
- des parents auxquels les élèves peuvent se confier.

Activité 2.5 : Décider des éléments de l'audit et de ses participants

Dessiner et compléter un tableau comme celui ci-dessous peut se révéler utile pour décider de l'objet de l'audit et de ses participants. Cela aidera aussi à déterminer l'analyse la plus appropriée à chaque domaine et à chaque groupe. Même si une partie seulement des domaines de l'organisation scolaire sont choisis, la grille, une fois complétée, montrera si la population scolaire est représentée. Cela déclenchera le processus de formulation des opinions.

Principaux aspects étudiés par l'audit (exemples)	Méthode d'audit (exemples)	Objet de l'audit (exemples)
Rapports élève-élèves et élèves-adultes dans les salles de classe	Questionnaire Observations	Echantillon aléatoire d'enseignants et d'élèves 10% des cours sur une semaine
Incidence des programmes sur l'estime de soi des élèves	etc.	etc.
Rapports parents-école	etc.	etc.
etc.	etc.	etc.

Elaboration de l'audit : création des outils

Une fois que les éléments de la vie de l'établissement à soumettre à l'audit ont été déterminés et les participants choisis, l'étape suivante consiste à concevoir ou à choisir des outils – questionnaires, calendriers pour l'observation et les entretiens, etc. – qui permettent l'audit. Il est possible, ainsi, d'utiliser des questionnaires élaborés à d'autres fins, de faire appel aux travaux d'autres professionnels qui auraient travaillé, par exemple, à l'estimation chiffrée des comportements violents. Mais le meilleur choix demeure l'élaboration d'un questionnaire adapté à la situation de l'établissement. Toutefois, pour comparer plus facilement des informations en provenance d'établissements situés parfois dans des régions ou des pays différents, il doit exister une certaine similitude entre les questionnaires.

Les conseils ci-dessous s'appliquent aux calendriers d'observation et aux questionnaires, mais ils s'inspirent des questionnaires destinés au personnel pour illustrer le processus d'élaboration :

Étapes de l'élaboration d'un questionnaire

Étape 1. Réfléchissez aux principaux domaines que doit couvrir le questionnaire : qualité des rapports entre personnel et élèves, entre élèves, entre membres du personnel, degré et types de violence, soutien, gradation de la sensation de menace, degré de connaissance de l'aide pouvant être obtenue en cas de besoin, etc.

Etape 2. Mettez au point des questions qui vous permettent de recueillir des informations de qualité, dans les domaines sélectionnés. Il est bon de tester tout questionnaire pour s'assurer que les questions suscitent les réponses recherchées par l'établissement.

Etape 3. A moins que les questionnaires ne demandent des réponses écrites, un système de notation simplifie habituellement la tâche. Il faut alors veiller à ce que les questions appellent des réponses claires. Exemple : «Pensez-vous que le taux de brimades infligées est plus important, identique ou moins important qu'il y a trois ans?» On peut alors ramener les trois réponses possibles – «plus important», «identique», «moins important» – à trois notes.

En ce qui concerne l'élaboration d'un profil des résultats de l'établissement dans tous les domaines concernés par l'audit, il est utile de noter les informations qualitatives au moyen de la même échelle. Pour obtenir un profil au moyen d'une notation allant de un à cinq, il est mathématiquement plus aisé d'en faire de même pour le questionnaire. Il est parfois conseillé d'éviter un nombre impair de «notes», dans l'échelle de notation, qui incite les personnes interrogées à opter pour la note centrale.

Etape 4. Si les questions sont ouvertes, il faudra prévoir un espace, après chaque note, afin de permettre un commentaire. On peut encore envisager d'ajouter à la fin du questionnaire quelques questions comme : «Qu'est-ce qui, à votre avis, peut améliorer la situation dans l'établissement?» ou «Quels sont les points faibles de notre organisation?» Ces réponses ouvertes peuvent s'avérer très utiles au début de la planification des actions, mais l'établissement doit prendre garde à ne pas produire d'informations qualitatives de ce type en grande quantité, car leur traitement peut prendre un temps considérable.

Etape 5. Il vaut la peine de se demander, au moment de la conception, comment les résultats seront analysés. Quatre grandes possibilités existent :

- les questionnaires sont destinés à être remplis en ligne, à l'aide d'un logiciel qui analyse automatiquement les résultats.
- tous les renseignements sont fournis sur papier et envoyés à une société qui se charge de saisir les données correspondantes (contre toute attente, une solution peu coûteuse au Royaume-Uni, comme nous avons pu nous en rendre compte par nous-mêmes).
- les questionnaires sont remplis en faisant usage d'un système de reconnaissance optique de signes, si l'établissement dispose d'un tel matériel ou y a facilement accès.
- les informations collectées peuvent être analysées sur place. Dans certains cas (quand les informations ne sont pas confidentielles, comme peuvent l'être par exemple des renseignements obtenus des élèves sous couvert de l'anonymat), les élèves peuvent être associés à l'analyse statistique, à la production de graphiques, etc., ces activités étant intégrées à leur programme. Une autre possibilité, au stade de la compilation des informations recueillies auprès des élèves (qui sont généralement aussi les plus abondantes), consiste à inclure le remplissage des questionnaires dans le cours (par exemple d'éducation civique) et à procéder au décompte des points au fur et à mesure que les réponses sont apportées.

Cela n'est qu'un exemple du processus de conception de l'instrument de mesure, les mêmes considérations s'appliquant à tous les autres outils qui seront utilisés. Les responsables de cet aspect de l'audit devront garder présentes à l'esprit les interrogations suivantes :

- Que voulons-nous savoir exactement?
- Est-ce que telle question, posée sous cette forme, nous apprend ce que nous cherchons à savoir? Est-elle clairement formulée?
- Pourrait-il en résulter des ambiguïtés?
- Les informations rassemblées seront-elles aisées à analyser?

Dans les établissements scolaires, il est possible de se passer de plans d'entretien : on utilisera plutôt, à la place, comme base de discussion pour tout entretien, les résultats de questionnaires ou les informations issues d'observations. Toute problématique d'intérêt général émanant de ces sources peut être examinée plus en détail au cours de l'entretien. Les établissements peuvent, bien entendu, mettre au point un plan structuré, s'ils estiment que cela se révélera plus instructif.

Activité 2.6 : Elaboration des questionnaires et des protocoles d'observation

Les questionnaires et les protocoles d'observation constituent une partie importante de l'audit.

Il peut être intéressant d'établir des références croisées sur le type de questions à poser dans les établissements scolaires.

Les mêmes questions posées à différents groupes ou à l'aide de méthodes différentes permettent de référencer les informations issues de l'audit afin de recouper les données et, par conséquent, les rendre plus fiables.

En s'appuyant sur les conseils des pages précédentes, un groupe pourrait jeter les bases d'un questionnaire destiné à l'audit d'un domaine mis en évidence dans l'activité 2.4, puis tester ce questionnaire. Une telle démarche a toutes les chances de donner les résultats les plus durables, mais aussi des résultats permettant d'établir des comparaisons, si les établissements sont en nombre suffisant pour mener à bien une telle activité et mettre au point un outil d'audit commun.

Examen de la documentation écrite

Comme cela a déjà été évoqué dans le présent chapitre, un examen de la documentation écrite constitue un élément important de l'audit. Il existe une raison supplémentaire, d'ordre pratique, pour procéder à cette opération : elle permet de réutiliser la documentation. L'audit doit aussi mettre en évidence les documents n'ayant qu'une influence très limitée dans l'établissement en raison de leur incapacité à déboucher sur une action.

Cela peut être le cas d'un domaine formulé dans ces termes : «Ethique de l'établissement en matière de convivance dans la définition de sa mission et de ses politiques écrites».

Les questions suivantes peuvent aussi se révéler importantes :

- la documentation est-elle suffisante concernant les politiques et la pratique de réduction de la violence?
- la documentation reflète-t-elle les valeurs et les principes de l'établissement et apporte-t-elle une aide à la cohabitation?
- les mêmes principes et valeurs s'appliquent-ils à toute la documentation présentant les grandes orientations dans le domaine concerné? De manière cohérente?
- cette documentation apporte-t-elle une aide adaptée à tous les membres de la communauté scolaire, qu'ils se trouvent à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école? (Il faut comprendre par «appropriée», dans ce contexte, l'idée selon laquelle le document établit des normes, mais pas de manière trop précise : une multitude de détails risque d'augmenter les dépendances et d'étouffer la dimension individuelle.)
- la documentation a-t-elle été compilée avec l'aide de représentants de tous les groupes constitués formant l'établissement scolaire au sens large (personnel, élèves, parents, direction, etc.)?
- l'information est-elle suffisamment détaillée et précise lorsqu'elle doit l'être?
- les directives sont-elles suivies d'effets – en d'autres termes, est-ce que la documentation a une influence réelle sur ce qui se produit quotidiennement dans l'établissement et le quartier?
- la documentation est-elle révisée et mise à jour régulièrement?
- la mise en œuvre et l'impact de la réglementation sont-ils suivis?

Analyse de l'information et suivi

Par certains aspects, l'analyse de l'information intéresse la totalité de l'audit. Il est cependant conseillé qu'un audit s'attache spécialement à examiner comment l'établissement rassemble, confronte et exploite les informations ayant un rapport direct avec les actions entreprises pour réduire la violence à l'école. Cette opération est qualifiée de «contrôle». Il y a plusieurs sources d'informations possibles : les exclusions (bien que celles-ci peuvent se révéler trop peu nombreuses pour être significatives), les incidents de comportement (voir les exemples donnés), les consignes et les retenues, les incidents rapportés par les élèves, les progrès des élèves nécessitant une aide particulière, etc.

L'analyse des informations de suivi peut donner une image précise des problèmes qui se posent en apportant une réponse aux questions «où, quand et avec qui?» L'analyse régulière des informations apportées par ce contrôle, par exemple une fois par semaine, permet à un établissement de mettre en évidence tout changement dans le comportement des élèves et de prendre rapidement les dispositions nécessaires, voire de les anticiper.

Exemple : carnet de discipline

Nom de l'élève	Année et niveau	Date
Signalé par	Incident	Événement positif
Professeur	Attaque d'un membre du personnel	A aidé le personnel à résoudre un conflit
Responsable de classe	Agression d'un élève	A aidé un élève à résoudre un conflit
Autre membre du personnel	Brimade verbale	A signalé un incident
Lieu : en classe	Dommages causés à la propriété d'autrui	S'est opposé à une brimade
Lieu : hors de la classe	Crise de colère/Perte de contrôle	Action positive sur l'environnement
Heure	Comportement menaçant	A fait preuve de compassion
Description de l'incident		

Cet exemple non seulement montre comment noter les informations sur les incidents, mais il permet aussi à l'établissement d'enregistrer des faits positifs. C'est une manière utile de définir et de promouvoir les comportements souhaitables. Ces informations peuvent être utilisées de la même façon que celles concernant les incidents : elles indiquent alors où et avec qui un comportement positif a été signalé, quels membres du personnel encouragent un comportement convenable et quel en est le suivi.

Elaboration d'un profil d'audit

Le diagramme d'organisation présenté à la page 29 montre que la violence à l'école peut s'analyser en fonction de six grands critères liés à l'organisation scolaire, tels que les principes et les politiques de non-violence au sein de l'école. La page 38 illustre la procédure d'audit de la documentation sur l'éthique, au sein de l'établissement, telle qu'elle est énoncée dans les documents relatifs à la mission et aux grandes orientations de celui-ci.

Les neuf questions utilisées dans cet exemple donnent une indication des sous-titres que comporte chaque titre.

Chacun de ces sous-titres peut être noté de 1 à 5, la note 5 étant la plus élevée. Ces informations peuvent ensuite servir à créer un profil d'audit, comme dans l'exemple ci-dessous. Cette représentation graphique permet d'identifier facilement les points forts et les points faibles de la situation de l'établissement en matière de violence.

L'échelle utilisée devrait aussi refléter la fiabilité des données. Si les données sont très nombreuses et triangulées, il peut être conseillé de procéder à une analyse plus fine. Une différence de 0,5, voire 0,1 de la note peut être significative sur le plan statistique. Si une telle distinction est nécessaire, il convient de multiplier l'échelle par un facteur de dix (par exemple), afin de faciliter la présentation et l'analyse des résultats. L'accord sur l'échelle constitue un aspect important du processus parce qu'il sensibilise à la fiabilité des résultats

Activité 2.7 : Elaboration de plans d'action

Pour planifier les actions, étudiez tout d'abord les deux exemples décrits ci-dessous et, dans chaque établissement, choisissez deux actions devant faire suite à l'audit. Complétez ensuite le formulaire de plan d'action reproduit à la page précédente pour chacune des quatre actions envisagées.

Souvenez-vous que les plans d'action donnent des résultats s'ils sont :

- précis ;
- mesurables ;
- réalisables ;
- réalistes ;
- circonscrits dans le temps.

Ecole A

Cette école a élaboré une documentation très complète sur la prévention de la violence et l'instauration d'une atmosphère de convivialité dans l'école. Cette documentation a été rédigée grâce à l'engagement des acteurs essentiels de la communauté éducative : personnel, élèves, parents, direction. Toutefois, elle n'a pas été revue depuis son élaboration, il y a trois ans. Les entretiens avec le personnel, les élèves et les parents, ainsi que l'observation directe dans la classe laissent entendre que la politique de réduction de la violence n'a aucune influence sur le comportement et la pratique quotidienne des enseignants et des élèves.

Ecole B

Cette école dispose d'une documentation de qualité médiocre. Les documents d'information sur les comportements, destinés au personnel et aux élèves, sont rares, tout comme ceux qui expliquent les objectifs et les valeurs de l'établissement en matière de réduction de la violence. Quoi qu'il en soit, les réponses au questionnaire et l'observation directe laissent à penser que, pour l'essentiel, les comportements au sein de l'établissement sont satisfaisants et que les incidents violents sont rares. Certains membres du personnel se plaignent du manque de directives, mais la plupart d'entre eux sont satisfaits de la situation actuelle.

Chapitre 3

Choix et application d'une politique

Créer un climat de convivialité scolaire (convivance) grâce à des politiques d'établissement

Julie Shaughnessy

Ce chapitre permettra aux écoles :

- de créer ou réviser une politique de réduction de la violence ;
- d'appliquer cette politique dans le cadre d'un plan d'amélioration de l'école pour la convivialité ;
- de créer un climat scolaire qui empêche la montée de la violence.

Contexte de l'élaboration d'une politique d'établissement

Dans ce chapitre, nous nous intéresserons au climat de l'établissement et examinerons les stratégies qui permettent aux écoles de faire face au problème de la violence. Les méthodes présentées se concentrent sur la création d'une identité collective où l'apprentissage et l'enseignement sont basés sur les valeurs et les coutumes de l'établissement. Nous placerons l'étude du climat de convivialité scolaire dans le contexte de l'élaboration des politiques nationales et locales, car le contexte social général se reflète inévitablement dans la culture scolaire.

La notion d'élaboration des politiques d'établissement est très complexe. Schon (1982) compare la réflexion sur la politique globale au niveau de l'établissement à un «marécage» sur lequel il est difficile de construire. Cette image illustre l'accélération des réformes scolaires, où les objectifs d'efficacité peuvent prendre le pas sur les modèles de processus de changement. En fait, les solutions hâtives aux problèmes complexes liés à la violence en milieu scolaire n'ont pas toujours d'effets durables (Shaughnessy et Jennifer, 2003). Les modèles rationnels de changement scolaire, bien que typiques en Europe, ne parviennent pas à refléter la complexité et l'impact de la violence au sein du système (Fullan, 1999). Qui plus est, les écoles doivent se doter de moyens leur permettant d'accompagner le changement, et faire preuve de flexibilité pour adapter et concevoir des méthodes qui favorisent le bien-être des élèves et des enseignants.

L'école en tant qu'organisation d'apprentissage : élaboration de stratégies d'établissement

«Les questions scolaires englobent le thème du comportement (ou de la violence). Aucun membre de la communauté scolaire ne saurait être tenu comme seul responsable de ces problèmes, qui figurent parmi les plus importants que rencontrent les écoles. Une approche intégrée et inclusive de ces problèmes peut donner d'excellents résultats.» (DfES 2004)

Des recherches sur l'efficacité des écoles au Royaume-Uni ont montré qu'il existe, au sein de la structure organisationnelle de l'école, des facteurs qui sont à la base du comportement et de la réduction de la violence. Le chapitre 2, consacré à l'audit, part de ce principe. Ces recherches se sont concentrées sur un ensemble de facteurs importants pour l'élaboration de stratégies et de politiques d'établissement :

- d'une part, le rôle du style de direction pour encourager une approche d'équipe, qui veille à ce que l'ensemble du personnel soit impliqué et puisse s'approprier l'élaboration de la politique ;
- d'autre part, les attentes de l'établissement en matière d'apprentissage et de comportement, et la façon dont ces attentes sont communiquées et explicitées.

Comme le notent Maden et Hilman (1996), les bons établissements fixent des objectifs clairs et s'investissent dans les relations avec les parents et les acteurs de la communauté locale. D'autres chercheurs se sont penchés sur l'importance de la qualité de l'expérience des élèves (Rutter et autres, 1979). Les éléments de la vie scolaire qu'ils ont jugés importants sont les suivants :

- influences didactiques ;
- méthodes d'enseignement des enseignants ;
- récompenses et sanctions ;
- conditions de vie scolaire ;
- occasions de participer et de prendre des responsabilités ;
- cohérence au sein de l'établissement.

Par exemple, les établissements qui avaient établi des politiques comportementales et des normes de travail uniques obtenaient de meilleurs résultats en matière de convivialité (voir chapitre 1) que celles qui adoptaient une variété de stratégies. Les ouvrages qui couvrent les cinq dernières années soulignent l'importance de résultats centrés sur l'élève et d'un processus au sein de l'organisation pour soutenir et pérenniser l'amélioration de l'école.

En se basant sur un vaste ensemble d'études, Potter et autres (2002) ont mis en évidence les quatre principales caractéristiques du changement scolaire et de la notion d'amélioration :

- philosophie et projet d'établissement – en effet, le verbe «améliorer» n'a aucun sens si nous ne savons pas quel but nous voulons atteindre ;
- évaluation – nous devons savoir où nous en sommes par rapport au projet ;
- planification – comment allons-nous passer du stade actuel à celui auquel nous voulons arriver ?
- utilisation d'indicateurs de performance – afin de suivre l'évolution dans le temps des caractéristiques que nous surveillons.

Les résultats des recherches, tout en prenant en compte la complexité du changement au sein de l'école, indiquent que le facteur commun de réussite est l'existence d'une stratégie globale au niveau de l'établissement, et d'une culture (de la convivialité) qui place le développement social et affectif au centre de l'apprentissage.

Elaboration ou révision d'une politique scolaire sur la réduction de la violence

Quels sont les éléments qui doivent être couverts par une politique d'établissement?

La violence s'imisce dans de nombreux domaines de la vie scolaire ; c'est pourquoi la promotion de stratégies et de méthodes de lutte contre la violence doit être intégrée dans un ensemble de politiques qui mettent en avant l'intégration sociale, le règlement pacifique des conflits, le respect, l'égalité des chances, le bien-être émotionnel et le comportement positif. Il est essentiel, lors de l'élaboration d'une politique, de faire en sorte que l'approche et les stratégies soient gérées par un processus. L'audit et le bilan des pratiques sont indispensables pour rendre compte des évolutions ultérieures.

Sensibilisation et concertation

La «conscience organisationnelle» commence par l'examen et le partage de la culture de l'établissement (convivialité) et de sa façon de promouvoir la non-violence. Dès le départ, il doit y avoir une conception partagée des fonctions et des objectifs de l'établissement scolaire en tant que communauté d'apprentissage. Cela englobe une vision pédagogique plus large, qui fait intervenir l'identité de l'établissement et l'encouragement des aspirations spécifiques pour la communauté d'apprentissage. La vision globale de l'apprenant, l'intérêt et l'importance de promouvoir des relations positives qui renforcent l'estime de soi, la motivation et la confiance sont au cœur de cette notion.

L'audit sur la violence n'aura d'utilité que si chaque membre de l'établissement a étudié et compris le problème, et examiné le type de violence qu'il ou elle a rencontré. Ce type de sensibilisation permet de comprendre les problèmes et de s'accorder sur une définition de la violence (voir chapitre 1). La concertation autorise chacun à exprimer son opinion et donne l'occasion de parler avec les élèves, les parents et les acteurs de la communauté locale, de leurs préoccupations et de leurs attentes. Cela permet d'orienter les travaux en cours et de définir des priorités pour l'établissement.

Ces points sont abordés en détail au chapitre 2. La transformation d'un audit en une politique commence par un échange de vues et une sensibilisation des personnes concernées. L'activité suivante peut servir de schéma ou de liste de points à vérifier pour les groupes qui élaborent ou révisent une politique scolaire sur la réduction de la violence.

Activité 3.1 : Rédiger ou réviser une politique d'établissement

Il est possible de construire une politique en rédigeant un paragraphe qui répondra à chaque série de questions.

- Comment votre politique répond-elle aux questions suivantes?
- Quelle est votre définition de la violence – quels sont les comportements pris en compte dans votre politique?
- Quels sont les principes de base de cette politique et comment s'appliquent-ils à l'ensemble de l'établissement?

- Comment ces principes s'appliquent-ils aux objectifs et aux programmes d'études généraux de l'établissement?
- Par quels moyens la politique favorise-t-elle un apprentissage et un enseignement efficaces en matière de prévention de la violence et de règlement des conflits?
- Quels sont les rôles et responsabilités respectifs des membres du conseil d'administration, des enseignants, des élèves et des parents/aides familiales dans la promotion d'une culture de non-violence?
- Comment l'établissement fixe-t-il les normes strictes de comportement non violent destinées aux élèves?
- Comment sont utilisées les récompenses pour encourager la réduction de la violence?
- Comment sont utilisées les sanctions pour décourager la violence?
- Quelle est l'aide prévue pour les élèves dont le comportement violent traduit d'importants problèmes personnels ou des difficultés d'apprentissage?
- Quelles sont l'aide et la formation prévues pour aider le personnel à gérer les cas de violence des élèves?
- Quelle est l'aide prévue pour les parents/aides familiales qui veulent approfondir leurs connaissances en matière de gestion des comportements violents?
- Comment les enseignants, les parents/aides familiales et élèves sont-ils associés et consultés lors de l'élaboration ou de la révision de la politique de l'établissement?
- Quelles sont les ressources que l'établissement consacre à la création d'un climat scolaire qui empêche la montée de la violence?
- Comment la politique est-elle suivie et révisée? Comment l'établissement saura-t-il si elle est efficace?

Mise en œuvre

Les principaux responsables devraient prendre une initiative forte pour que le personnel sache exactement ce qu'on attend de lui et qu'il applique la politique de façon cohérente, par sa façon d'agir ou en donnant l'exemple aux autres. Il pourrait être utile de lancer une réflexion sur le thème de la violence avec la participation de tous les membres de la communauté scolaire, pour leur faire prendre conscience de certains points et les préciser, par exemple le fait que la violence les concerne tous et qu'elle met en jeu la responsabilité de tous. Le débat sur les problèmes et leurs solutions sera alors ouvert et clair, car chaque membre de la communauté scolaire comprendra les enjeux majeurs.

Suivi

Dans le cas du suivi, le bilan des éléments précis de la politique est effectué plus fréquemment que pour un audit. Il est important d'effectuer un suivi des pratiques dans tout l'établissement et au sein de la communauté locale, pour mettre en évidence le point de vue de l'ensemble de l'établissement et juger de l'efficacité des politiques. Un suivi régulier permet aux écoles de relever les tendances dans le temps, par exemple l'augmentation ou la diminution des cas

de brimades. Il convient de préciser le type de suivi qui sera mis en place et la façon dont les points de vue des élèves, des parents/aides familiales et des acteurs de la communauté locale seront pris en compte.

Il importe également de veiller à ce que le suivi repère les améliorations ou l'absence de progrès, afin que les écoles puissent marquer la réussite de leur politique et tirer parti de leurs points forts.

Activité 3.2 : Le suivi doit être simple à réaliser

Lors de l'élaboration d'un système de suivi, on peut se poser les questions suivantes :

- Quels sont les systèmes existants pour recenser les incidents violents?
- Quelles autres données pertinentes peuvent être collectées facilement?
- Y a-t-il des informations positives et négatives concernant l'évolution?
- Les données présenteront-elles les tendances?
- Les données séparent-elles l'opinion des faits?
- Les données permettent-elles à l'établissement d'identifier les causes des éventuels changements?
- Comment ces informations sont-elle analysées, communiquées et utilisées pour orienter la pratique?
- Ces informations contribueront-elles à la réussite de la politique de l'établissement?

Amélioration permanente

L'intérêt du suivi réside non seulement dans l'apport de preuves de la réussite, mais également dans la promotion d'une amélioration durable. Les inspecteurs de l'enseignement reconnaissent ce fait, comme le montre cette déclaration d'un inspecteur de l'enseignement anglais :

«Il en va de même pour les politiques de non-violence en milieu scolaire. Le suivi et les retours d'information qui entraînent des modifications et des améliorations de la politique sont essentiels pour que cette dernière puisse se poursuivre et se transformer en actions efficaces.»

Les données issues du suivi et les retours d'information provenant des enseignants, des familles, des enfants et des membres du conseil d'établissement permettront à l'établissement de réviser et d'actualiser les politiques tout au long de l'année scolaire. Grâce à la sensibilisation, les élèves comprendront mieux la violence, réagiront probablement de manière plus appropriée aux cas de violence au sein de l'établissement et les signaleront.

Une politique, quelle que soit la clarté de sa conception ou la qualité du suivi visant ses effets, ne sera pas efficace tant que tous les acteurs ne se seront pas engagés dans sa mise en œuvre. Par conséquent, il faut toujours veiller à recueillir l'adhésion des élèves, des parents, des enseignants et de la communauté locale pour créer un climat de convivialité.

Faire participer tout le monde à la création et au maintien d'un climat de convivance

Robson et Smedley (1996) présentent un modèle, basé sur quatre niveaux, pour associer les parents et les acteurs de la communauté locale à l'école. Ce sont souvent les établissements eux-mêmes qui mettent en place les trois premiers niveaux de participation, pour encourager les parents à prendre des initiatives. Le quatrième niveau, celui du partenariat, met davantage l'accent sur le travail des parents et des acteurs de la communauté locale en tant que partenaires. Ces quatre niveaux sont présentés ci-dessous, avec des exemples d'activités qui permettent de les atteindre :

Niveau 1 – Information

Peut être diffusée par les moyens suivants :

- soirées portes ouvertes ;
- bulletins d'information ;
- rapports écrits ;
- concerts, pièces de théâtre et événements scolaires officiels ;
- contacts personnels ;
- invitations aux réunions ;
- réunions d'associations parents-enseignants ;
- expositions ;
- information par lettres, manuels, etc.

Niveau 2 – Engagement

Peut être réalisé par :

- accessibilité du personnel enseignant avant et après les cours ;
- organisation de «semaines du livre» ;
- création de bulletins d'information ;
- assistants parentaux ;
- événements sociaux ;
- affiliation à une association parents-enseignants.

Niveau 3 – Collaboration

Peut être obtenue par :

- travail en commun pour résoudre des problèmes concrets ;
- ateliers parents-enseignants ;
- activités en commun ;
- salle des parents ;
- participation à des clubs extrascolaires ;
- activités d'animation ;
- mise en place de clubs pendant les heures de repas.

Niveau 4 – Partenariat

Peut être obtenu par :

- élaboration de politiques en commun ;
- gestion en commun ;
- prise de décision en commun ;

Pour que l'élaboration de politiques scolaires soit la plus efficace possible, les établissements devraient travailler au niveau 4 (partenariat) avec l'ensemble des acteurs de la communauté scolaire. La prise de décisions en commun demande du temps, un engagement et de l'attention de la part de l'établissement, et constitue une tâche difficile pour les principaux responsables.

L'établissement ne doit pas nécessairement se trouver au niveau 4 (partenariat) pour formuler ou mettre en œuvre une politique. Cependant, le processus sera plus efficace si les niveaux 1 à 3 sont, autant que possible, mis en place. Cela signifie qu'il faut élaborer des stratégies qui encouragent les approches d'équipe.

Activité 3.3 : Sommes-nous performants en termes de promotion de la convivialité?

Les questions suivantes peuvent servir de base de discussion avec les enseignants, les parents, les élèves ou un public plus large, afin d'évaluer l'efficacité de l'établissement pour promouvoir la convivialité.

- Quels sont les points forts de l'établissement?
- Comment les élèves développent-ils un sentiment d'appartenance?
- Comment les élèves sont-ils impliqués dans la vie scolaire?
- Comment les élèves participent-ils activement à leur propre apprentissage?
- De quels moyens l'établissement dispose-t-il pour soutenir l'apprentissage et l'épanouissement des élèves et des adultes?
- De quelle manière les parents peuvent-ils aider l'établissement?
- Comment les parents sont-ils associés à la prise de décisions?
- Que font les membres de la collectivité pour promouvoir un environnement d'apprentissage sûr et protecteur?
- Quels sont les niveaux de participation des parents et des membres de la collectivité à la vie scolaire?

Activité 3.4 : Évaluation de la situation actuelle

Un établissement qui cherche à renforcer la participation de chaque membre de la communauté scolaire au règlement des problèmes de violence doit veiller à ce que les critères dans le tableau suivant soient respectés. Il serait utile de faire le bilan de la situation dans votre établissement en le situant sur une échelle de 1 à 10.

Situation actuelle dans notre école	Echelle : bas (1) haut (10)
Les projets de l'établissement sont exposés clairement à toutes les parties	1 – 10
Il y a une prise de conscience collective de l'importance d'examiner et d'évaluer les pratiques ayant cours	1 – 10
Les politiques sont révisées pour favoriser la réalisation des objectifs généraux de l'établissement	1 – 10
Il y a une compréhension de l'importance d'un environnement sûr et protecteur, au sein duquel les élèves, le personnel et les parents puissent exprimer ce qu'ils pensent et ce qu'ils ressentent	1 – 10
L'école prend en compte la nécessité d'écouter les points de vue des élèves, des enseignants, des parents et d'un public plus large	1 – 10
L'établissement prend des mesures concrètes pour faire participer les parents et les acteurs de la communauté locale	1 – 10

Exemple : Création d'un climat de convivance – Niveau 1 : Information

Calendrier de rencontres

Il est possible d'informer l'ensemble de la communauté scolaire sur les politiques choisies et de mieux faire comprendre ces dernières en organisant des événements ou des rencontres qui créent un climat de convivialité. Le calendrier ci-dessous présente diverses journées de célébration potentielles liées à la citoyenneté mondiale. Les fêtes religieuses ont volontairement été omises.

Mois/année	Sujet	Suggestions
Janvier	Journée du souvenir de l'Holocauste	Utiliser le livre d'un élève ou le <i>Journal</i> d'Anne Frank pour introduire le sujet Examiner les causes et les conséquences
Février	Journée de la justice sociale	Faire un gros plan sur les personnes qui ont œuvré pour l'égalité tout au long de leur vie (Mère Teresa, le Dalaï Lama, Nelson Mandela)
Mars	Journée mondiale du livre	Partager des histoires issues de cultures différentes
Avril	Journée de sensibilisation au handicap	Honorer les réalisations d'une personne handicapée connue Aborder avec les élèves des sujets liés au handicap

Mois/année	Sujet	Suggestions
Mai	Journée de l'estime de soi	Honorer les réalisations et les talents des parents, des élèves et des enseignants
Juin	Journée mondiale de l'environnement	Etudier un problème environnemental local ou mondial
Juillet	Journée de la créativité	Fêter les arts visuels et les arts du spectacle, tels qu'ils s'expriment dans diverses traditions
Septembre	Journée du développement durable	Etudier les modes de vie durables – réduire les déchets et protéger la planète
Octobre	Mois de l'histoire des Noirs	Célébrer l'histoire des Noirs
Novembre	Journée mondiale de l'enfance	Etudier/aborder les droits de l'enfant
Décembre	Journée des droits de l'homme	Etudier la législation et sa portée pour les élèves et les enseignants

Lors de ce cycle, il est possible de consacrer une semaine à la promotion de la réduction de la violence à l'école. Cette semaine pourrait être liée au thème de la citoyenneté ou au programme de promotion des compétences sociales, affectives et comportementales (voir chapitre 4), moyennant l'étude des valeurs et des attitudes suivantes :

- empathie – sentiments, besoins et vies des autres, sentiment commun d'humanité, compassion ;
- sentiment d'identité – prendre conscience de sa valeur et de sa propre individualité (chacun est unique) ;
- valeur et respect de la diversité – se rendre compte que nous pouvons apprendre les uns des autres ;
- justice sociale – intérêt et préoccupation pour les problèmes mondiaux, pour l'équité dans le monde ;
- intérêt pour l'environnement – respect mutuel, respect et intérêt pour toute vie.

Afin d'intensifier le travail en partenariat (niveau 4), l'établissement pourrait consulter les parents sur le type de journée portes ouvertes à organiser pour promouvoir la réduction de la violence et encourager les élèves à présenter leur travail et à illustrer le thème choisi par des pièces de théâtre, de la musique ou des danses. Cette journée pourrait faire le lien avec la littérature pour la jeunesse et permettrait de faire intervenir d'autres participants.

Exemple : Construire la convivance – Niveau 2 : Engagement

Expositions

Dans le but d'encourager la participation de l'ensemble de l'établissement scolaire à la création d'un climat de convivialité, il serait possible de présenter un thème pertinent lors d'une assemblée de l'établissement, ce qui permettrait

aux élèves de partager leurs points de vue avec des élèves d'âge différent, dans le cadre des cours et en dehors des cours. Des expositions autour de ce thème pourraient être organisées dans l'établissement avec le concours des élèves, du personnel, des parents et d'autres acteurs de la communauté locale, puis être présentées au public.

Pour travailler au partenariat (niveau 4), il pourrait être demandé aux élèves, aux parents ou à d'autres acteurs de la communauté locale de planifier et d'organiser certaines parties de l'exposition.

Exemple : Construire la convivance – Niveau 3 : Collaboration

Conseil des élèves

Il a été établi que les conseils d'établissement sont une manière efficace d'accompagner le développement social des élèves (Shaughnessy et Jennifer, 2003). Un tel conseil d'établissement comprend des représentants de chaque classe, élus par les élèves, et participe aux décisions qui concernent la vie scolaire. Ce type de participation aide au développement actif des enfants et valorise leur rôle dans la création d'un climat de convivialité.

Les conseils d'établissement favorisent les processus démocratiques et inclusifs, et ils encouragent les élèves à se pencher sur de vrais problèmes, qui influent sur leur vie et celle des autres. Le Schools Council UK (Davis, 1998) affirme que les conseils d'établissement peuvent permettre aux élèves d'acquérir des compétences pour :

«... présenter des arguments motivés ; prêter l'oreille et réagir calmement aux points de vue contraires aux leurs ; contribuer à résoudre les problèmes d'intérêt commun ; travailler de manière efficace avec les autres pour parvenir à une harmonie sociale au sein de la classe ; acquérir des compétences en matière de médiation par les pairs ; au besoin, faire preuve de courage et d'assurance pour exprimer un point de vue qui n'est pas nécessairement défendu par les autres».

Par conséquent, le conseil d'établissement est également incorporé dans le processus d'évaluation de l'établissement. Pour passer au niveau 4 (partenariat), un conseil d'établissement efficace devra, tout en travaillant aux niveaux 1 à 3 :

- poser des questions d'intérêt général ;
- procéder à des échanges de vues et faire rapport aux élèves et aux enseignants ;
- proposer des actions sur différents thèmes ;
- organiser des activités et événements ;
- participer aux processus de prise de décision, concernant par exemple les politiques de l'établissement ou l'affectation des fonds.

Exemple : Construire la convivance – Niveau 4 : Partenariat

Justice réparatrice

La convivialité consiste à promouvoir l'harmonie et à réparer le tort qui a été causé aux relations entre élèves, entre élèves et adultes au sein de l'établissement, ou entre l'établissement et les parents. Les méthodes réparatrices, par exemple, ne se limitent plus au cadre de la justice et sont appliquées dans cer-

tains établissements pour faire face à la dégradation des relations. Ces méthodes réparatrices se présentent sous diverses formes, conventionnelles ou non. Il s'agit dans tous les cas de rétablir les liens en prenant des décisions en commun pour l'avenir d'une relation.

L'exemple suivant montre comment employer les techniques de justice réparatrice pour rétablir les liens :

Un établissement crée un «conseil de justice réparatrice» (Restorative Justice Conferencing) en partenariat avec le service de police locale, dans le but d'éviter que les élèves soient mêlés au système judiciaire.

Une élève heurte délibérément un enseignant en essayant d'entrer dans une salle ; dans sa chute, l'enseignant est gravement blessé au bras. La police, l'école, les parents et l'enseignant conviennent qu'un conseil de justice réparatrice est bien plus efficace qu'une stratégie punitive directe pour que l'élève reconnaisse le mal qu'elle a fait, que l'enseignant puisse faire part de ses sentiments et de ses besoins, et convenir d'un moyen de réparer le tort causé.

L'alternative, qui consistait à porter plainte, n'aurait entraîné aucun de ces résultats. En fait, cela aurait pu envenimer les choses et porter atteinte aux relations parents-école-élève, car chacun aurait essayé de défendre ses propres intérêts.

Le conseil de justice réparatrice, qui est présidé par le fonctionnaire de police, réunit l'élève, son père, l'enseignant, le chef d'établissement (soutien de l'enseignant et représentant de l'établissement). A tour de rôle, chacun expose les faits, dit ce qu'il en a pensé, quel tort a été causé à qui, et ce qu'il est possible de faire pour résoudre le problème.

Finalement, l'élève a présenté ses excuses et manifesté ses remords sincères ; elle a exprimé son souhait de réparer le tort subi en aidant l'enseignant après les cours à ranger son matériel didactique. L'enseignant s'est montré satisfait de cette initiative. Le père de l'élève a fait de son mieux pour parvenir à une solution concertée, et le partenariat a même été renforcé entre l'école et la famille.

Renforcer la convivialité en intégrant la citoyenneté dans le programme des cours

Le chapitre 4 traite en détail de la promotion de la convivialité grâce au programme des cours. Toutefois, l'enseignement de la citoyenneté, qui est devenu un élément important du programme dans de nombreux pays, est particulièrement intéressant en l'occurrence, car il peut contribuer à faire participer l'ensemble des acteurs de la communauté locale aux efforts de l'établissement pour réduire la violence.

En étudiant la citoyenneté active, les élèves pourront :

- étudier les thèmes de la justice sociale, des droits de l'homme, de la diversité et de l'équité ;
- faire preuve d'empathie et de respect en abordant les questions de diversité ;
- combattre les stéréotypes et étudier les points de vue critiques sur des sujets importants ;

- prendre conscience de leurs responsabilités envers les autres ;
- songer aux conséquences de leurs actes et à l'importance de prendre part aux discussions pour arrêter leurs choix.

Young et Commins (2002) ont répertorié les domaines importants qu'un établissement doit prendre en compte dans le cadre de sa politique sur l'éducation à la citoyenneté :

- empathie – aptitude à la sensibilité, à la compassion et à l'écoute ;
- sentiment d'identité et estime de soi, aptitude à développer ces sentiments chez les autres ;
- engagement actif dans le domaine de la justice sociale et de l'équité ;
- compréhension et respect de la diversité ;
- idée que les gens peuvent changer les choses ;
- compréhension et engagement actif dans le domaine du développement durable ;
- compréhension de la paix et des conflits, capacité et volonté de se montrer coopératif pour régler les conflits ;
- capacité de réflexion critique, de lutter contre l'injustice et d'argumenter efficacement ;
- compréhension de la mondialisation et de l'interdépendance, et volonté d'en apprendre davantage sur ces sujets.

Un programme de citoyenneté efficace permettra aux élèves d'acquérir des compétences dans les domaines suivants :

- coopération et règlement des conflits – capacité à communiquer et à travailler avec les autres ; à analyser les conflits de façon efficace et objective, et à trouver une solution acceptable par toutes les parties ;
- esprit critique – capacité d'analyser les points de vue et les informations d'une façon ouverte et critique, de changer d'avis, de remettre en question ses propres postulats, et par conséquent de porter des jugements d'ordre moral ;
- s'opposer à l'injustice et aux inégalités – capacité à reconnaître l'injustice et l'inégalité, et à choisir les actions appropriées ;
- respect de la personne et des choses – capacité à reconnaître les besoins des autres et à y répondre ; à faire des choix et en mesurer les conséquences.

Activité 3.5 : L'importance de l'enseignement de la citoyenneté

Vous pouvez vous reporter à la liste de questions de l'activité 3.1 pour voir quels éléments de la politique de l'établissement sur la réduction de la violence peuvent être mis en œuvre à travers l'enseignement de la citoyenneté.

Quels ajustements pourrait-on apporter au programme «citoyenneté» pour promouvoir la convivialité?

Chapitre 4

Les contenus de l'enseignement

Les programmes scolaires, un outil de lutte contre la violence

Julie Casey

Le présent chapitre aidera les établissements scolaires :

- à identifier les élèves auxquels il faut enseigner des compétences sociales, affectives et comportementales ;
- à examiner les actions déjà entreprises pour promouvoir ces compétences ;
- à décider des autres mesures à prendre pour que les élèves apprennent à maîtriser leur violence.

La priorité est donnée à la diminution des agressions et des incidents violents impliquant des jeunes, par le biais d'un programme proactif visant à développer les compétences sociales, affectives et comportementales (CSAC) de tous les élèves. Pour ce faire, il faut répondre aux questions suivantes :

- Quelles sont les connaissances, compétences et conceptions qui président à une approche non violente de la résolution des conflits et des difficultés?
- Quelles sont les modalités propres à favoriser ces compétences, connaissances et conceptions dans le cadre de l'éducation?

Ce chapitre s'appuie sur une étude de cas exposée dans un programme conçu pour développer les CSAC de tous les élèves de l'enseignement primaire (3-11 ans), financé par le English Department for Education and Skills (Département anglais de l'éducation et des compétences). Pour de plus amples informations sur ce programme, adressez-vous à : <<http://www.standards.dfes.gov.uk/primary>>.

A partir de cette étude de cas, les établissements scolaires pourront mieux comprendre comment le programme peut influencer sur la valorisation d'une culture de la non-violence en milieu scolaire. Notons que de nombreuses expériences analogues sont menées dans d'autres pays d'Europe et que l'expérience anglaise n'est en aucun cas unique. Selon le Programme national des études anglais, les écoles doivent :

- offrir à tous les élèves des possibilités d'apprendre et de parvenir à des résultats ;
- promouvoir le développement spirituel, moral, social et culturel des élèves ;
- préparer tous les élèves aux possibilités, responsabilités et expériences de la vie.

La stratégie décrite dans «Every child matters», stratégie gouvernementale publiée en septembre 2003, expose les résultats considérés comme essentiels pour le bien-être des élèves et des jeunes, à savoir notamment de jouir d'une

bonne santé et de la sécurité, de s'épanouir dans l'action et d'apporter une contribution positive.

En 2003, le Department for Education and Skills (DfES) a investi 10 millions de livres sterling (14,7 millions d'euros) dans un programme pilote comportant l'élaboration et la distribution d'un programme/ressource conçu pour développer les compétences sociales, affectives et comportementales des élèves (CSAC). Ce programme diffère de nombreux autres en ce qu'il est le premier à être un programme habitant pour tous les élèves du primaire (3-11 ans). Les établissements scolaires sont aussi encouragés à inclure un programme de soutien, mis en place une fois qu'ont été identifiés les élèves qui ont des difficultés dans un domaine tel que «les compétences sociales» ou «la gestion de la colère».

Le Department for Education and Skills a élaboré ce matériel pédagogique dans le cadre d'un corpus de données avec l'idée qu'en mettant un accent proactif sur le développement des connaissances, des compétences et des conceptions des élèves dans le cadre plus large des CSAC, on les aide non seulement à développer des compétences personnelles et interpersonnelles importantes en soi, mais qu'on influe aussi sur la réussite universitaire, les taux d'assiduité, l'amélioration du comportement et la diminution des actes de violence et d'intimidation, et que l'on fait des écoles des espaces plus inclusifs. Notons que tous les points susmentionnés sont cités comme des priorités du gouvernement en matière d'éducation.

En outre, le National Healthy Schools Programme (NHSS), une initiative conjointe des ministères de la Santé et de l'Éducation (<<http://www.wiredforhealth.gov.uk>>), signale que le fait de mettre l'accent sur les CSAC dans les établissements scolaires améliore également le recrutement et la fidélisation des enseignants, ce qui est essentiel à tous les stades de l'éducation, notamment dans les écoles considérées comme les plus «difficiles».

Il ne fait guère de doute que la violence et les agressions (pair-pair et élève-enseignant) sont une source très importante de stress et de démoralisation des enseignants.

La réponse n'est pas seulement axée sur les questions liées aux méthodes de résolution des conflits ; elle a des objectifs plus larges que la simple diminution de la violence et de l'intimidation. Elle part du principe qu'en développant les compétences sociales, affectives et comportementales des élèves, ces résultats seront atteints parmi d'autres et que, dans le climat actuel, la diminution des actes de violence et d'intimidation doit être considérée comme un résultat extrêmement important.

Quelles sont les connaissances, compétences et conceptions qui président à une approche non violente de la résolution des conflits et des difficultés?

Les compétences en matière de gestion pacifique des conflits sont généralement considérées comme ayant trait aux CSAC, mais au sein de l'enseignement général. Il n'y a pas de consensus sur ce que sont exactement ces compétences.

La place des CSAC dans l'enseignement anglais est assez complexe, comme en témoignent peut-être les nombreux termes utilisés pour décrire les différents aspects (souvent superposés) des notions pédagogiques liées à la violence : «santé affective et bien-être» ; «aptitudes affectives» ; «intelligence affective» ; «compétences affectives et sociales» ; «compétences interpersonnelles» ; «aptitudes utiles dans la vie» ; «santé mentale» ; «éducation personnelle, sociale et sanitaire», etc. De même, l'accent mis dans les établissements scolaires sur les aptitudes affectives a été à la fois bien accueilli et ridiculisé – parfois loué comme la pierre de touche d'une éducation à juste titre globale, ou moqué comme un détournement non souhaitable (et même subversif) des buts éducatifs réels, qui devraient être limités à la réussite académique.

La nouvelle priorité accordée au terrain dans l'éducation a amené ses défenseurs à surmonter les critiques passées. Ce processus a permis de définir plus clairement et précisément les connaissances, compétences et conceptions que nous nous efforçons de promouvoir. Plus spécifiquement, on a constaté au sein du programme pilote une volonté de veiller à ce que les résultats, en matière d'apprentissage, des travaux entrepris sous la bannière des CSAC soient aussi rigoureux que ceux du Programme national d'études pour la maîtrise de la lecture ou du calcul. Cela a eu comme effet heureux de clarifier les définitions et les paramètres dans tout le système éducatif et de permettre aux praticiens d'utiliser un vocabulaire commun sur un sujet jusqu'ici plutôt flou.

Le programme pilote divise utilement en cinq catégories les principales fonctions sur lesquelles se basent les CSAC, en partant de celles initialement proposées pour classer les éléments fondamentaux de l'«intelligence émotionnelle» par Daniel Goleman (1996). Elles sont les suivantes :

- connaissance de soi ;
- empathie ;
- gestion des sentiments ;
- motivation ;
- compétences sociales (y compris la communication).

La connaissance de soi, la gestion des sentiments et la motivation sont surtout «intrapersonnels», alors que l'empathie et les compétences sociales sont considérées comme des aptitudes «interpersonnelles».

Au sein de chaque domaine, certaines compétences individuelles peuvent généralement être considérées comme évolutives au gré des changements se produisant avec le temps. Il importe bien sûr de reconnaître que ces divisions ne sont pas «réelles» – il est difficile de penser une situation humaine où une seule fonction serait utilisée isolément. En réalité, ces aptitudes sont interdépendantes, elles interagissent de différentes manières pour produire des comportements marqués par divers degrés de complexité.

Activité 4.1 : Compétences, connaissances et conceptions pour la résolution des conflits

En premier lieu, réfléchissez individuellement à une situation conflictuelle récente dans votre milieu. Puis, formez un groupe pour débattre et convenir d'une liste de compétences, de connaissances et de conceptions auxquelles un adulte peut faire appel pour résoudre un conflit de manière pacifique afin d'atteindre un résultat «gagnant-gagnant».

Essayez de faire correspondre votre liste avec les catégories figurant dans l'activité 4.2.

Les compétences, connaissances et conceptions mobilisées dans la résolution pacifique des conflits sont-elles tirées de toutes les catégories de CSAC? Comparez vos réponses avec le modèle utilisé dans le cadre de la ressource du DfES sur la page suivante.

La liste que vous avez conçue représentera certaines des connaissances, compétences et conceptions présidant à une approche non violente de la résolution des conflits. La question fondamentale à régler est la suivante : «Comment pouvons-nous les encourager au mieux en milieu scolaire?»

Activité 4.2 : Les élèves et la résolution des conflits

On pourrait trouver utile d'examiner et de recenser en utilisant le tableau ci-dessous les manières dont les élèves de votre établissement scolaire sont actuellement aidés pour développer la compréhension et la connaissances, et mettre en pratique leurs compétences en vue d'une résolution efficace des conflits.

Résoudre pacifiquement un conflit

Catégorie	Compétences, connaissances et conceptions nécessaires pour une résolution efficace des conflits	Exemples, commentaires
Connais- sance de soi		
Empathie		
Gestion des sentiments		
Motivation		
Compétences sociales		

Les compétences, connaissances et conceptions mobilisées dans la résolution pacifique des conflits sont-elles tirées des cinq catégories de CSAC?

Certaines des compétences mobilisées dans la résolution des conflits : le modèle DfES

Domaine	Compétences, connaissances et conceptions nécessaires pour une résolution efficace des conflits
Connaissance de soi	Reconnaître et identifier ses sentiments Définir le problème («Je ressens x parce que...») Reconnaître et endosser la responsabilité le cas échéant (lieu de contrôle)
Empathie	Reconnaissance et identification des sentiments que peuvent ressentir des tiers Capacité de voir la situation du point de vue de l'autre Aptitude à comprendre pourquoi l'autre personne peut avoir agi comme elle l'a fait Comprendre la nécessité qu'un résultat décidé en commun puisse être profitable/juste pour toutes les parties
Gestion des sentiments	Etre capable de se calmer lorsqu'on est en colère Attendre son tour – sans interrompre (remettre la gratification à plus tard)
Motivation	Vouloir résoudre le conflit (ne pas chercher d'excuse pour culpabiliser l'autre personne, etc.) Etre capable d'identifier «ce que l'on veut qu'il arrive» (fixation d'objectifs) Elaborer un projet pour atteindre cet objectif avec une autre personne Suivre le plan, surmonter les obstacles, etc.
Compétences sociales	Bonne aptitude à l'écoute Bonne affirmation de soi si la situation l'exige Savoir comment présenter et comment accepter des excuses

L'importance de l'environnement

On a longuement débattu pour savoir si les CSAC (y compris celles qui président à la gestion des conflits) «s'acquièrent» ou «s'enseignent». On reconnaît depuis longtemps que l'environnement (notion qui recouvre les aspects physiques, les comportements des partenaires, les messages subtils que nous lançons à propos de ce que nous aimons et respectons, etc.) est d'une immense importance pour déterminer les CSAC qui sont acquises par les élèves. Il est évident que les programmes proactifs enseignés isolément ne produisent guère de résultats. Selon DfES (2002) de tels programmes :

«ne peuvent fonctionner que s'ils sont cohérents avec ce qui se passe dans le reste de l'école et si les autres expériences vécues à l'école apportent un soutien (...) afin que ce qui se passe hors de la classe renforce ce qui se passe dans celle-ci. Par exemple (...) les enseignants doivent eux-mêmes faire preuve du comportement respectueux, tolérant, chaleureux et coopératif qu'ils veulent transmettre à leurs élèves.»

Cette étude conclut que les faits montrent de plus en plus que, outre un environnement propice et positif, les établissements scolaires doivent aussi mettre en place un «enseignement» explicite, structuré et progressif pour favoriser le développement le plus efficace possible des CSAC (voir aussi chapitre 6).

Spécificités d'un bon programme d'enseignement des CSAC

Avec un programme d'enseignement des CSAC, les compétences sociales, affectives et comportementales deviennent une discipline explicite et spécifique pour des séances dont les objectifs d'apprentissage sont adaptés et acceptés par les élèves ; ils doivent aussi être énoncés de telle manière que ceux-ci peuvent savoir s'ils ont été atteints. La plupart des programmes efficaces font participer les parents et supposent une certaine formation du personnel.

- La nature et l'ampleur des connaissances et des conceptions des élèves dans le domaine des CSAC changent avec le temps et avec l'expérience. En outre, les comportements opérants (par exemple pour la gestion des conflits) varient selon l'âge – ce qui est accepté par un enfant de 7 ans peut être inapproprié chez un adolescent de 15 ans. Il est donc impératif de revoir la discipline régulièrement. C'est pour cette raison que la plupart des programmes d'enseignement des CSAC ou de gestion des conflits utilisent des modèles de programmes en spirale, où le même domaine est régulièrement revu pour permettre de s'appuyer sur les compétences qui ont été acquises grâce à des activités et des ressources adaptées à telle tranche d'âge ou tel niveau de développement.

Même si le programme est bon ou l'environnement positif, l'apprentissage qui a lieu dans le cadre de la séance de CSAC (par exemple sur une nouvelle manière d'approcher un conflit) restera à un niveau abstrait s'il n'est pas régulièrement renforcé de manière cohérente. Le «nouveau» savoir sera rapidement dépassé, dans le cas d'un protocole de gestion des conflits, par les réponses automatiques «par défaut» apprises auparavant par l'individu pour gérer le conflit. Notre objectif est de parvenir à de nouvelles réponses automatiques pouvant offrir un éventail d'options dans les situations de la vie réelle, et éventuellement se substituer aux réponses acquises, qui ont souvent des résultats négatifs. Notons que le but n'est pas d'éliminer des réactions qui peuvent être extrêmement utiles et nécessaires dans des environnements donnés, mais d'élargir la gamme des options et des stratégies. La recherche menée par DfES (2002) montre que :

«Faute de trouver une réalisation concrète dans le comportement, les compétences restent potentielles plutôt que réelles (...) Les programmes qui s'emploient à développer des compétences affectives et sociales doivent comporter des activités complètes, régulières et prévisibles propres à développer des compétences spécifiques dans tout le programme, et renforcer ces compétences par l'expérience réelle des élèves dans toute l'école.»

L'étude de cas ci-dessus illustre comment les moyens didactiques du programme pilote ont été structurés pour offrir des possibilités «étendues et régulières» de développer, de construire et de pratiquer les acquis des séances de CSAC. Elle illustre aussi l'utilisation du programme en spirale aux objectifs d'apprentissage bien précis.

Aspects importants des moyens didactiques du programme pilote

Outre qu'il prévoit des activités spécifiques pour développer les CSAC des élèves dans des séances particulières, le programme propose tout un éventail de possibilités dans les disciplines du programme scolaire afin de renforcer

l'apprentissage du programme des CSAC et d'encourager la généralisation de cet apprentissage. Ainsi, lorsque le thème des CSAC porte sur la «gestion des sentiments de malaise», les enseignants sont encouragés à insister sur différents aspects selon les cours. Par exemple :

- comment les élèves gèrent leur frustration lorsque les choses vont mal en «Design et technologie» ;
- comment les personnages principaux d'un récit réagissent aux obstacles et aux difficultés et gèrent leur colère en «Anglais» ;
- ce que les élèves ressentent lorsqu'ils pensent qu'ils auraient dû gagner ou faire mieux, et comment ils peuvent résoudre les désaccords et les conflits en «Sport» ;
- comment les conflits ont été réglés au fil du temps en «Histoire».

Des modèles de programmes de cours sont fournis pour correspondre au thème.

La cohérence et une pratique et un langage communs dans tout l'établissement scolaire sont importants pour renforcer les acquis des séances de CSAC. Par exemple, le programme pilote propose un acrostiche pour aider les élèves à mémoriser les principaux éléments d'une bonne résolution des conflits. Il recommande aussi que tous les adultes de l'établissement (enseignants, enseignants-assistants, surveillants du réfectoire, personnel de soins, etc.) apprennent à l'utiliser.

Toute une gamme de ressources est proposée à l'ensemble de l'école. Outre l'acrostiche et le protocole de règlement des conflits, ces ressources comprennent :

- une proposition de protocole pour résoudre les problèmes ;
- une proposition de protocole pour aider les élèves à identifier, étiqueter et comprendre les sentiments ressentis par eux ou par d'autres (affiches, jeux, photos, récits, etc.) ;
- une stratégie de «règlement des problèmes» ;
- des méthodes pour se calmer.

Les interventions les plus réussies sont celles où les enseignants et les parents/aidants travaillent en équipe et transmettent aux élèves des messages cohérents.

Le programme pilote propose des matériels et des ressources que les élèves peuvent ramener à la maison ainsi qu'un ensemble de lettres et de fiches d'information qui peuvent aider les établissements scolaires à informer et à faire participer les parents. Les écoles sont encouragées à s'organiser pour rencontrer les parents régulièrement et pour maximiser leur participation.

Les élèves doivent avoir l'occasion de pratiquer en toute «sécurité» leurs nouvelles compétences. On n'envoie pas des conducteurs débutants s'exercer sur l'autoroute! Lorsqu'il apprend à gérer sa colère, par exemple, ou à régler un problème avec un autre élève, l'élève a besoin d'encouragement, de reconnaissance, d'aide et peut-être d'un aide-mémoire.

Les adultes sont encouragés à saisir des occasions quotidiennes pour renforcer et développer les CSAC – par exemple en utilisant un désaccord entre pairs au réfectoire pour «mettre à l'essai» ce qu'ils ont appris sur la résolution des

conflits. Cela permet de développer les compétences et la confiance dans un environnement sûr, les enseignants jouant le rôle «d'entraîneurs». Pour s'acquitter de cette fonction, les adultes doivent eux-mêmes avoir la possibilité de développer leurs compétences, leurs connaissances et leur confiance.

La structure utilisée dans le programme pilote est un modèle de programme en spirale. Celui-ci est divisé en sept thèmes dont chacun dure deux mois et commence et se termine par une réunion plénière de toute l'école. Les thèmes sont les suivants :

- nouveaux débuts ;
- bien s'entendre ou se brouiller ;
- avoir des objectifs ;
- se sentir bien ;
- sentiments de malaise ;
- changement ;
- intimidation.

Les cinq catégories fondamentales (connaissance de soi, empathie, gestion des sentiments, motivation et compétences sociales) sont développées au cours de l'année. Des idées et des ressources didactiques flexibles sont données pour chaque niveau de développement (comme le travail de suivi en classe), ainsi que des liens et des idées sur le thème qui doit être développé transversalement dans tout le programme. L'objectif est de faire travailler différents groupes d'âge sur différents aspects d'un thème commun ; ils doivent ensuite se réunir pour présenter leur travail et réfléchir ensemble à leur apprentissage. Cela permettrait donc à un élève entrant à l'école à 3 ans et la quittant à 11 ans de revoir chaque thème sept fois.

Une continuité pour répondre à tous les besoins des élèves

La raison d'être d'un programme d'enseignement des CSAC est que nous avons tous besoin d'aide pour développer et améliorer nos aptitudes dans le domaine des compétences affectives, tout comme nous le faisons dans des domaines académiques. Cela n'empêche pas, toutefois, qu'il y ait un certain nombre d'élèves pour lesquels cela ne sera pas suffisant.

Les enfants qui n'ont pas eu les expériences appropriées, ou dont le développement affectif a été interrompu pour une raison ou une autre, auront probablement besoin d'une aide plus ciblée et plus permanente dans le domaine des CSAC.

Ils peuvent avoir besoin de possibilités d'apprentissage supplémentaires ou différenciées afin de réfléchir, d'étudier et de développer des idées et de pratiquer des compétences, par exemple dans la gestion de la colère ou le développement de l'affirmation de soi. Souvent, le travail s'organisera en petits groupes.

Lorsque les jeunes ont recours à des stratégies d'adaptation qui les éloignent de leurs pairs ou des adultes, ils ont encore plus besoin d'une aide supplémentaire, souvent individualisée et axée sur une démarche multiprofessionnelle. Pour les élèves les plus vulnérables, une relation stable avec un adulte qui est important pour eux peut être une bonne base pour progresser. De pré-

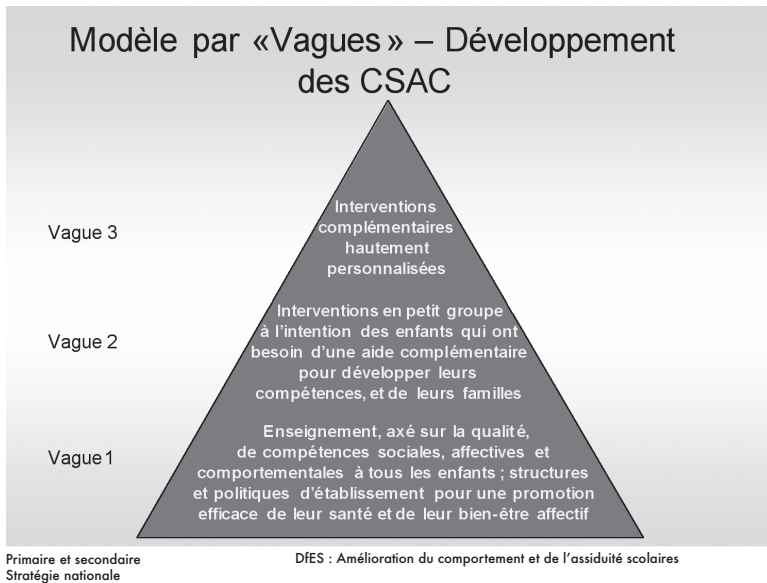
férence, il doit s'agir d'une personne désignée (si possible choisie par le jeune) qui s'intéresse vraiment à cet élève et à ses progrès. Avec une telle personne et un programme d'aide spécifique correspondant à leurs besoins et à leur mode d'apprentissage, il est probable que les élèves accompliront des progrès remarquables.

La réponse à la question «Comment encourager au mieux les CSAC dans les établissements scolaires?» semble liée à trois facteurs :

- un environnement où les CSAC que nous souhaitons encourager peuvent être assimilés ;
- un programme d'enseignement des CSAC ayant les caractéristiques décrites ci-dessus ;
- la continuité de l'enseignement, à commencer par une habilitation de tous les élèves et l'apport d'une aide différenciée pour répondre aux besoins.

Un modèle communément utilisé par le programme pilote pour planifier l'offre académique au sein d'une école ou d'une localité est celui du triangle de «Vagues». Il est facilement adaptable à la planification de l'offre pour promouvoir et développer les CSAC des élèves à l'école.

Le modèle d'enseignement par «Vagues» pour la promotion et le développement des CSAC des élèves



La Vague 1 représente les interventions dont peuvent bénéficier tous les élèves. Les exemples peuvent aller de la formation continue de tout le personnel de l'école à la gestion comportementale, en passant par la formation de relations, le développement de mécanismes de soutien du personnel ou l'ensemble des politiques scolaires. Le programme global «CSAC» entrerait dans ce cadre comme habilitation universelle.

La Vague 2 représente toutes les interventions dont peuvent bénéficier certains élèves. Elle peut comporter une aide à des petits groupes pour développer les compétences sociales des élèves ou leurs aptitudes à gérer la colère, ou bien la médiation par les pairs.

La Vague 3 représente l'aide individualisée ou intensive apportée aux personnes les plus vulnérables, qui, souvent, ont des problèmes importants, durables et multiformes nécessitant la participation d'équipes multiprofessionnelles, etc.

Il ne fait aucun doute que les écoles mènent déjà de nombreuses activités pour favoriser le développement des CSAC des élèves. En Angleterre, le Programme national d'études comporte déjà des éléments de CSAC, par exemple l'éducation à la citoyenneté et l'éducation religieuse ainsi que des assemblées régulières de l'école. De nombreux établissements scolaires comptent toute une gamme d'initiatives, telles que les conseils d'école et la médiation par des pairs qui aident les élèves à développer leurs CSAC. Nombre d'entre eux utilisent des méthodes de réunions en cercle, comme la Philosophy for Children, afin de développer la capacité des élèves à voir le point de vue des autres et à examiner leurs sentiments et leurs comportements.

L'étude pilote montre que le programme a offert à de nombreux établissements scolaires un cadre pour réunir tous ces éléments, assortis d'un ensemble bien défini d'objectifs d'apprentissage, d'un langage commun et d'une conception commune des notions et des valeurs fondamentales promues par l'école.

Activité 4.3 : Une étude plus approfondie de votre pratique actuelle

En vous appuyant sur vos réflexions lors de l'activité 4.2, vous pourriez utiliser le modèle de la Vague 3 et noter ce que l'école fait déjà pour promouvoir le développement des CSAC des élèves.

Vous pourriez ensuite étudier les questions suivantes :

- Dans quelle mesure l'éthique et l'environnement de l'école sont-ils compatibles avec les résultats en matière de CSAC que nous cherchons à atteindre chez les élèves?
- Quelles sont les connaissances, les compétences et les conceptions fondamentales que les élèves développeront par le biais de ces activités?
- Dans quelle mesure ces interventions sont-elles efficaces pour arriver à ce développement?
- Dans quelle mesure les méthodes d'enseignement que nous utilisons pour développer les CSAC des élèves sont-elles adaptées?
- Comment mesurer les progrès?
- Comment les élèves participeront-ils à la mesure des progrès?
- Quelles sont les activités que nous réalisons très bien?
- Quelles sont les lacunes?
- Que pourrions-nous faire différemment?

La préparation de la mise en œuvre

D'après l'expérience du programme pilote, il faut préparer le terrain pour que l'initiative des CSAC soit une réussite. Deux objectifs doivent être atteints : motiver la communauté scolaire – obtenir son adhésion ; préparer et mettre en place les mécanismes d'aide pour les adultes.

Motiver la communauté scolaire et obtenir son adhésion

Comme pour toute initiative, certains facteurs conditionnent l'enthousiasme avec lequel le changement proposé est accueilli et, en définitive, la motivation qu'ont des partenaires à la soutenir. L'expérience montre que, lorsque les conditions suivantes existent, les chances de succès sont supérieures :

- l'encadrement qui a une conception et un souci général des principes sait quelle aide sera nécessaire pour réussir ;
- les avantages et les critères de succès sont clairs pour tous les partenaires. Il ne s'agit pas seulement de répondre aux besoins de la minorité violente ou perturbatrice. Le «bien vivre ensemble» (convivance) profite à tous. L'adhésion des partenaires est essentielle et, pour cela, il faut «vendre» ces avantages au personnel scolaire, aux parents, aux élèves et à la collectivité ;
- la conviction que le développement des CSAC est important est partagée par une grande partie des professionnels (cela ne doit pas être tenu pour acquis et un travail préparatoire peut être nécessaire) ;
- les parents, la direction et les partenaires importants de la collectivité doivent connaître très tôt l'initiative et ses coûts et avantages potentiels ;
- les élèves doivent comprendre ce qu'ils feront et pourquoi, et ils auront leur mot à dire dans les processus de planification et d'évaluation (par exemple, il faut les faire participer à la définition des critères qui attestent la réussite du projet).

La clé du succès d'une initiative est souvent (sans préjudice de ce qui précède) son opportunité. Quelles que soient ses promesses, un programme est condamné à l'échec s'il est mené au mauvais moment. L'activité suivante offre au lecteur la possibilité d'étudier cette question capitale en utilisant une règle simple proposée par Fullan (1991). Selon lui, lorsqu'on décide de procéder à un changement ou de lancer une intervention, il faut prendre en compte trois facteurs : pertinence, volonté et ressources.

Activité 4.4 : Pertinence, volonté et ressources

Vous pouvez mesurer si votre école est prête à mettre en œuvre l'initiative du programme des CSAC à l'aune de la pertinence, de la volonté et des ressources. En tandem ou en petit groupe, vous pouvez réfléchir aux questions exposées ci-dessous et vous réunir en un seul groupe pour décider des prochaines étapes.

Pertinence

Dans quelle mesure la mise en œuvre d'une initiative de programme de CSAC peut-elle répondre à nos besoins? Quel but souhaitons-nous que ce programme atteigne?

Volonté

Dans quelle mesure sommes-nous prêts à entreprendre cette initiative? Quelles sont les conditions nécessaires pour garantir son succès? Les choses pourraient-elles être différentes à un autre moment?

Ressources

Quelles sont nos capacités en temps, personnel et financement pour lancer, mettre en œuvre, contrôler et évaluer une telle initiative?

Préparer et aider les adultes travaillant dans l'établissement scolaire

Le développement des CSAC étant conditionné par chaque aspect de la vie scolaire, il importe que l'ensemble du personnel (y compris les surveillants du réfectoire, les surveillants, le personnel du secrétariat et de l'administration) ait accès aux informations adéquates et aux possibilités de formation. En conséquence, il est probable qu'il existe tout un éventail de besoins en matière d'aide et de formation, les adultes jouant des rôles différents au sein de l'établissement scolaire. Tous les membres du personnel devront :

- connaître la philosophie et la structure du programme des CSAC et leur propre rôle en la matière ;
- connaître tous les éléments du programme concernant l'ensemble de l'école – comme les protocoles de résolution des conflits (voir annexe 2 pour un exemple du programme pilote) ;
- connaître (et contribuer à élaborer) les messages clés que chaque thème étudié avec les élèves et savoir comment chaque personne à l'école peut les renforcer, par exemple «en prenant les élèves en flagrant délit» de gentillesse/de gestion de leur colère, etc. (c'est l'une des techniques utilisées pour récompenser les élèves) ;
- avoir la possibilité de développer leurs propres compétences, connaissances et conceptions des CSAC et de la résolution des conflits à un niveau affectif ainsi que cognitif.

En outre, des dispositifs doivent être mis en place afin de prévoir des possibilités d'informations régulières, de réactions, de discussions et de prises de décisions, efficaces et cohérentes, au sein de l'établissement scolaire.

Pour un certain nombre de raisons, les possibilités de formation et de développement destinées particulièrement à aider les enseignants à développer les CSAC des élèves peuvent devoir être différentes de celles mobilisées pour aider les adultes à enseigner de manière académique des disciplines telles que les mathématiques ou la lecture. Ces différences fondamentales et la manière dont elles ont été gérées dans le programme pilote sont décrites dans «Supporting teachers in delivering the SEBS curriculum : The Department for Education and Skills (DfES) Pilot» (voir aussi chapitre 6).

Activité 4.5 : Que pensons-nous de notre capacité à appliquer le programme des CSAC?

Pour étudier le degré actuel de motivation du personnel, sa confiance et les perceptions de ses compétences à appliquer le programme des CSAC, demander aux membres du personnel de remplir individuellement le questionnaire

suyant. Pour arriver à un point de vue commun, des tandems ou des groupes pourraient échanger leurs réponses, ou les questionnaires pourraient être remplis anonymement puis rendus pour être analysés.

Situez votre école sur les échelles ci-dessous (note 1 pour une prestation médiocre, 10 pour la meilleure prestation possible).

Questionnaire

Nous attachons une grande importance à la qualité des rapports au sein de notre école – rapports enfants-enfants, enfants-adultes, adultes-adultes. 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Nous travaillons bien ensemble ; il y a des jours difficiles mais généralement l'ambiance est bonne. 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Les enseignants organisent conjointement le travail et s'entraident en cas de problème. 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Nous veillons au bien-être des enseignants en portant notre attention sur les conditions de travail et en les aidant à combattre et à gérer le stress. 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Nous veillons à ce que l'établissement soit un lieu accueillant et propice au bien-être des élèves et des adultes, par exemple par la mise à disposition de foyers où s'asseoir confortablement, d'un espace de rangement personnel pour chaque enfant, de fontaines d'eau potable, de sanitaires propres et agréables, de zones de récréation variées. 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

On demande régulièrement aux enfants de donner leur avis sur l'école et sur les possibilités d'apprentissage qu'elle offre ; leurs idées, même celles qui paraissent riches en défis, sont examinées sérieusement. 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Les enseignants sont conscients de l'effet sur les enfants de leur comportement, de leur langage corporel et de leurs réactions. Ils respectent les règles de comportement qu'ils enseignent aux élèves. 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Les enseignants s'efforcent toujours de faire prévaloir le respect dans leurs rapports avec les élèves, même lorsqu'ils sont confrontés à des comportements blâmables. Par exemple, ils critiquent les actes et non les élèves, et s'organisent pour avoir le temps de revenir sur les problèmes de comportement lorsque l'atmosphère s'est détendue. 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Nous avons instauré une série de stratégies visant à promouvoir le bien-être de l'enfant, telles que : les activités en cercle rassemblant toute l'école, la médiation par les pairs, le tutorat, la possibilité pour tous les enfants de parler seul à seul avec un adulte quand ils en ont besoin. 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Points concernant l'application du programme

Grâce à un programme d'enseignement des CSAC, celles-ci deviendront une discipline explicite de la séance. Les objectifs d'apprentissage doivent être clairs pour les adultes et pour les élèves ; ces objectifs et les critères de réussite doivent être discutés avec les élèves.

On peut avoir recours à toute une panoplie de stratégies d'enseignement, en particulier celles qui mettent en jeu la participation et l'expérience, afin d'inclure et de mobiliser différents types d'apprentissage, et des élèves ayant des histoires personnelles et culturelles et des expériences très variées. Les récits, les jeux de rôle et les arts d'expression sont des moyens extrêmement utiles pour les activités en matière de CSAC et, dans de nombreux cas, moins menaçants pour les élèves qui ont du mal à parler directement de leurs expériences personnelles. Toutefois, les élèves voudront aussi associer la discipline enseignée en classe à des expériences récentes et concrètes – un incident dans la cour de récréation, par exemple, ou un litige en classe. Cela est bien évidemment très important pour généraliser l'apprentissage.

La structure des séances est la suivante :

- les séances sont présentées comme un mélange des activités de toute la classe, de groupes, de tandems et de personnes prises individuellement ;
- on a souvent recours à une activité «d'échauffement» au début de la séance, afin de créer un climat où les élèves se sentent libres d'échanger leurs sentiments et expériences. Des jeux et des activités en cercle sont particulièrement utiles à cet égard. Il existe de nombreuses et excellentes publications sur les réunions en cercle au Royaume-Uni, présentant des idées pour ce type d'activités ;
- une incitation est généralement utilisée pour stimuler la réflexion de l'élève sur le thème central. Elle est parfois exprimée verbalement comme un récit, parfois visuellement ou cinématiquement ;
- une séance plénière est généralement organisée à la fin de la séance afin de tirer les principales leçons en matière d'apprentissage, vérifier les idées et poser des questions : les objectifs en matière d'apprentissage ont-ils été atteints?
- on termine souvent les séances en demandant aux élèves de faire une déclaration personnelle sur ce qu'ils feront ou peuvent faire pour atteindre leurs objectifs en matière d'apprentissage.

Les enfants doivent avoir des règles bien établies pour ce travail et il est proposé de revoir celles-ci lors de la plupart des séances.

Il peut être nécessaire que les différences culturelles et fondées sur le sexe en ce qui concerne la motivation et l'aisance des élèves dans les activités présentées dans le programme soient prises en compte par l'enseignant. Elles peuvent varier en fonction des attentes culturelles et des modèles de renforcement.

Par exemple, certaines cultures considèrent le contact oculaire direct entre un jeune et un membre plus âgé de la société comme extrêmement impoli. Lorsque l'on discute des modèles appropriés de résolution des conflits, les enseignants devront être sensibles à ces questions. Les élèves doivent savoir qu'il est sûr et approprié (et, qui plus est, utile) de dire «chez moi, nous faisons

ou nous faisons ceci de cette manière (...), ou «si je faisais cela, mes parents penseraient (...)». Au sein d'un environnement sûr, attaché à la diversité culturelle, il importe que les enseignants trouvent des moyens de savoir où se situent les différences et les modèles d'intérêt et de respect.

Il est essentiel de ne pas lier ce qui est appris à des situations spécifiques et de le généraliser à différents contextes. L'apprentissage ne serait guère valable si l'accent sur les CSAC au sein de l'école se limitait à une réunion occasionnelle et à quelques séances de suivi. On a clairement démontré que les élèves doivent mettre en pratique leurs compétences récemment acquises, tout d'abord dans un environnement sûr et organisé avec l'enseignant ou l'adulte dans le rôle d'«entraîneur», puis, de plus en plus souvent, de manière autonome.

Soutenir la généralisation : la ressource DfES

Quelques idées pour créer des occasions d'apporter un soutien, de renforcer l'apprentissage et de donner aux élèves du temps pour étudier et pour réfléchir à leurs conceptions et les appliquer à des situations et des contextes de la vie réelle :

- faire en sorte que tous les employés de l'école mentionnent fréquemment, par exemple, les protocoles visant à calmer les choses ou à résoudre les problèmes, en encourageant le recours à ces stratégies et en en faisant l'éloge ;
- en tant qu'adulte, servir de modèle pour les CSAC et les stratégies visant à apaiser et à résoudre les problèmes, etc. ;
- énoncer le processus à haute voix peut être particulièrement efficace pour la modélisation du comportement ;
- rechercher des exemples où les élèves utilisent leurs CSAC et attirer l'attention sur celles-ci dès qu'elles sont identifiées (en fonction de l'âge des élèves) ;
- utiliser les protocoles et stratégies qui ont été enseignés, afin d'aider les élèves à faire face à des incidents réels en classe ou dans la cour de récréation tout au long de la journée ;
- afficher les questions soulevées par une réunion dans toute l'école en prévoyant la possibilité pour les élèves, les parents et les employés d'y ajouter leurs réflexions ;
- fixer un axe de «célébration» pour toute l'école pendant une période donnée afin que tous les membres de l'école (adultes et élèves) soient à l'affût de comportements analogues (par exemple en utilisant bien des techniques visant à calmer, résoudre un problème sans crier, etc.) ;
- afficher l'objectif d'un système de récompenses dans l'espace d'accueil de l'école, au réfectoire, etc. ;
- encourager tous les adultes à se référer aux CSAC pendant la journée et encourager les élèves à réfléchir sur la manière dont ils ont travaillé et joué ensemble.

Éléments clés

Il ne fait guère de doute que, s'il est utilisé dans le cadre d'un environnement propice et dans la continuité, le programme d'apprentissage des CSAC qui

comporte les caractéristiques étudiées dans ce chapitre, qu'elles soient largement ou étroitement ciblées (par exemple sur le développement des CSAC en général ou sur des questions individuelles comme la résolution des conflits), améliore les choses en ce qui concerne le recours à la violence et l'agression entre jeunes. En équipant les élèves et les jeunes d'outils de gestion des conflits et en développant méthodiquement les compétences, les connaissances et les conceptions sociales, affectives et comportementales qui les sous-tendent, nous leur offrons une alternative aux moyens violents et agressifs qu'ils utilisent pour répondre à leurs besoins.

Le présent chapitre a tiré parti de l'expérience du DfES en se focalisant sur les facteurs dont nous savons qu'ils influencent l'efficacité d'un programme. Les facteurs étudiés comprennent :

- l'importance du bilan des actions déjà entreprises par l'établissement scolaire pour promouvoir les CSAC ;
- la nécessité de prendre en compte la pertinence, la volonté et les ressources ;
- la nécessité d'offrir une formation du personnel appropriée et des possibilités de soutien ;
- la participation des parents ;
- une pratique et un langage communs entre adultes ;
- les possibilités de renforcement de l'apprentissage dans tous les domaines du programme ;
- l'utilisation d'un programme en spirale pour permettre un réexamen et des progrès réguliers ;
- la nécessité d'énoncer clairement les objectifs d'apprentissage ;
- le mode d'apprentissage : la structure et les styles d'apprentissage et d'enseignement à utiliser ;
- la prise en compte des questions culturelles et liées aux spécificités de chaque sexe et les manières dont l'apprentissage est généralisé.

La ressource pilote DfES a été utilisée tout au long du chapitre comme illustration, mais elle n'est en aucun cas le seul programme disponible ; d'autres sources d'information et d'autres programmes sont indiqués dans la bibliographie de ce manuel. Ce chapitre cherche à familiariser le lecteur avec certaines questions que soulève l'utilisation d'un programme d'enseignement des CSAC. Et même si les questions soulevées peuvent ne pas être transférables au contexte d'autres pays, milieux ou cultures (ou même groupes d'âge), il donnera au moins, espérons-le, certaines indications et un point de départ permettant à nos collègues de «faire le parcours de l'apprentissage».

Chapitre 5

Impliquer les élèves

Elaboration de stratégies mises en œuvre par les élèves afin de faire diminuer la violence

Helen Cowie

Le présent chapitre aidera les établissements scolaires :

- à connaître les différentes stratégies mises en œuvre par les élèves dans les écoles européennes ;
- à examiner, grâce à des études de cas, comment les écoles font participer les élèves à la lutte contre la violence ;
- à étudier l'application de ces stratégies dans leur contexte scolaire ;
- à identifier comment les stratégies mises en œuvre par les élèves peuvent contribuer à une diminution des intimidations.

Systèmes de soutien par les pairs

Nous nous pencherons d'abord sur les systèmes de soutien par les pairs, stratégies mises en œuvre par les jeunes eux-mêmes pour s'attaquer au problème de la violence à l'école. Les méthodes décrites sont conçues pour aider à créer des communautés scolaires qui apprécient les relations humaines, et où le respect mutuel et la coopération dictent les comportements des personnes les unes envers les autres.

Fondamentalement, ces démarches entrent dans la large catégorie du soutien par les pairs. Elles offrent aux jeunes un cadre dans lequel ils peuvent développer leur capacité à s'opposer aux agressions, et grâce auquel ils peuvent acquérir une expérience de la promotion des valeurs de la non-violence dans le contexte plus large de l'école. Il importe de distinguer entre les différents types possibles de soutien par les pairs et de choisir ceux qui sont les plus adaptés aux besoins de l'établissement scolaire. Les principaux dispositifs ayant donné les meilleurs résultats dans les écoles européennes sont les suivants :

Travail de groupe coopératif

Il s'agit d'une des méthodes fondamentales de soutien par les pairs (Cowie et autres, 1994b). Pour qu'elle fonctionne, il importe que le personnel scolaire se fasse le promoteur des valeurs de la coopération en classe afin d'encourager des comportements prosociaux et développer des relations fondées sur la confiance ; les membres du personnel de l'établissement doivent aussi connaître les élèves individuellement. Le travail de groupe coopératif est une méthode propre à promouvoir les valeurs prosociales dans le cadre du proces-

sus d'apprentissage. Elle peut prendre différentes formes : travailler individuellement mais au sein d'un groupe (par exemple, lorsque les élèves présentent et évaluent leurs projets individuels au sein d'un groupe) ; travailler individuellement sur des éléments de puzzle en vue d'un résultat commun (par exemple, lorsque les élèves étudient différents aspects d'un thème puis les rassemblent comme les pièces d'un puzzle pour une présentation de groupe ou un dossier de groupe) ; travailler en commun pour le même objectif (par exemple lorsque les élèves planifient et conçoivent ensemble un jeu de rôle sur le thème de la violence à l'école).

Pairage amical

Les systèmes de pairage amical des élèves supposent de demander à un ou à plusieurs élèves d'entrer en contact amical avec un pair. Le lieu où cette écoute active prend place est souvent informel – c'est par exemple la cour de récréation. Les élèves adoptant cette démarche sont en général des volontaires, soit des pairs du même âge soit des élèves plus âgés qui sont choisis par l'encadrement en raison de leurs qualités personnelles. Dans certains systèmes, les élèves aidants participent aussi au choix des nouveaux volontaires et aux entretiens de recrutement. En règle générale, ils reçoivent une formation aux aptitudes interpersonnelles comme l'écoute active, l'affirmation de soi et les qualités de leader.

Médiation par des pairs, résolution des conflits, approches réparatrices

Dans ce cadre, les élèves sont formés à désamorcer les désaccords interpersonnels en activant la résolution des problèmes entre les pairs en conflit. Grâce à cette méthode, on observe une diminution importante de l'incidence des comportements agressifs (Cunningham et autres, 1998). La méthode consiste à ne rejeter la faute sur personne : il s'agit que chacun puisse sortir de la médiation avec une expérience positive «gagnant-gagnant» et le sentiment que le résultat est équitable pour les deux parties. La médiation s'appuie sur des aptitudes à l'écoute et un processus progressif aidant les adversaires à trouver une solution mutuellement acceptable.

Les approches réparatrices, comme la justice réparatrice (voir chapitre 3), font participer toutes les parties afin de trouver une issue au conflit acceptée par tous, de reconnaître tout le mal causé et d'identifier les méthodes pour réparer les relations détériorées.

Ecoute intensive de pairs

Grâce à cette méthode (parfois appelée aide psychologique de pairs), les élèves sont formés aux rudiments de l'aide psychologique pour offrir une écoute plus formelle et plus structurée. Les méthodes d'écoute active prolongent le pairage et la médiation dans des interventions qui sont fondées plus ouvertement sur l'aide psychologique (pour un guide détaillé, voir Cowie et Wallace, 2000). Les élèves aidants sont formés (généralement par un psychologue ou un psychologue qualifié) à mobiliser leurs compétences en matière d'écoute active pour aider leurs pairs en désarroi. Les objectifs sont les suivants : donner aux aidants des compétences leur permettant de gérer les problèmes interpersonnels de pairs ; aider les victimes de la violence et de l'exclusion sociale ; et faire

obstacle à l'agressivité de certains élèves à l'égard de leurs pairs. La supervision régulière (que ce soit par un conseiller qualifié ou par le personnel qui gère le programme d'aide par des pairs) est une condition essentielle.

Les groupes d'âge qui peuvent le plus efficacement être formés à différents types de soutien par les pairs

Dans le tableau ci-dessous, nous indiquons les âges auxquels il vaut mieux introduire telle ou telle forme de soutien par les pairs.

	7-9 ans	9-11 ans	11-18+ ans
Travail de groupe coopératif	Oui	Oui	Oui
Pairage	Oui	Oui	Oui
Médiation/résolution des conflits	Non	Oui	Oui
Ecoute avancée par des pairs	Non	Non	Oui

Les avantages du soutien par les pairs

Encourager les élèves à aider leurs pairs de cette manière présente un certain nombre d'avantages :

- les pairs peuvent repérer la violence beaucoup plus tôt que les adultes ;
- les jeunes se confient plus facilement à leurs pairs qu'à un adulte ;
- les victimes de violence ont quelqu'un à qui s'adresser et peuvent voir que l'école s'attaque au problème ;
- le personnel n'a souvent ni le temps ni les ressources nécessaires pour s'occuper de tous les problèmes interpersonnels qu'on lui soumet au cours de la journée ;
- les élèves aidants développent des compétences interpersonnelles précieuses et ont un cadre dans lequel apprendre la citoyenneté en action ;
- avec le temps, l'école est perçue par les parents et la collectivité comme une organisation qui s'intéresse au bien-être de ses élèves.
- les systèmes d'aide par les pairs facilitent les liens avec les autres services et les organismes d'aide.

En réalité, les élèves aidants comprennent souvent un nombre important de jeunes qui ont été victimes de violences. Non seulement ils sont capables d'empathie, mais, grâce à la pratique du soutien par les pairs, ils se retrouvent dans un groupe solidaire et coopératif de jeunes ayant des affinités.

Recherche et études dans toute l'Europe

Selon la législation anglaise, les élèves doivent être éduqués à la citoyenneté active et les écoles doivent trouver un équilibre entre les droits et les attentes d'une part, et les responsabilités de l'autre. D'autres pays européens, dont l'Espagne (Fernandez et autres, 2002 ; Ortega, 1998) et l'Italie (Menesini et autres, 2003), prennent des mesures pour faciliter la participation des élèves et des jeunes aux décisions qui concernent leur vie et trouver des solutions aux problèmes de violence que nombre d'entre eux vivent ou observent quoti-

diennement. Conformément à la Convention internationale des droits de l'enfant (Nations Unies, 1990), l'Europe reconnaît désormais l'obligation d'établir un ensemble fondamental de droits des élèves qu'il est inacceptable, voire illégal, de violer. A cette fin, l'Observatoire britannique de la promotion de la non-violence dans les écoles (<<http://www.ukobservatory.com>>) a été créé en 2003. Cette organisation a pour vocation d'élaborer des politiques et des pratiques de lutte contre le problème de la violence en milieu scolaire et de promouvoir des méthodes de travail prenant en compte les besoins et les opinions de l'élève.

Des études réalisées dans toute l'Europe montrent que le soutien par les pairs est efficace contre la violence en milieu scolaire (Cowie et autres, 2002 ; Naylor et Cowie, 1999). Si ce système ne fait pas toujours diminuer l'incidence de la violence, il peut être une mesure de prévention utile. En Espagne, on a constaté qu'il contribue essentiellement au développement de la convivialité – la capacité à travailler et à vivre ensemble harmonieusement et en coopération (Ortega, 1998). Mais, surtout, les systèmes de soutien par les pairs diminuent l'impact négatif de l'agression et rendent plus acceptable aux victimes et aux témoins le fait de signaler les violences lorsqu'elles se produisent.

Des études effectuées en Finlande (Salmivalli et autres, 1996) ont donné des indications extrêmement utiles sur le rôle des spectateurs ou des témoins qui interviennent (ou non) pour s'opposer à la violence entre pairs. Salmivalli et ses collègues estiment que 87 % des élèves présents lors d'actes d'intimidation peuvent jouer un rôle de participant. Outre les intimidateurs et les victimes, interviennent aussi les assistants, qui peuvent aider physiquement l'intimidateur ; les renforceurs, qui incitent et encouragent l'intimidateur ; les spectateurs qui restent neutres et inactifs, ou prétendent ne pas voir ce qui se passe ; et les défenseurs, qui apportent une aide aux victimes et s'opposent à l'intimidateur. Toutefois, dans des situations où existent des dispositifs de soutien par les pairs, on constate en général dans le groupe de pairs des attitudes plus solidaires. Les défenseurs de victimes et les spectateurs forment souvent des réseaux et vont au-devant des victimes qui, sinon, seraient marginalisées ou rejetées par le groupe de pairs.

Si les systèmes de soutien par les pairs peuvent être extrêmement bénéfiques à des élèves pris individuellement ou à l'ensemble de l'école, ils nécessitent néanmoins, pour être utiles, une planification initiale et une préparation importante ainsi qu'une évaluation et un suivi.

Elaboration de stratégies mises en œuvre par les élèves

L'expérience montre que les élèves eux-mêmes sont les agents de changement les plus efficaces et la ressource souvent la plus sous-utilisée, dans les écoles qui cherchent à améliorer la convivialité. Une planification attentive est essentielle pour soutenir les initiatives et il faut veiller avec une extrême attention à ce que les stratégies mises en œuvre par les pairs n'imposent pas d'exigences ou d'attentes à des élèves qui ne peuvent y répondre.

Activité 5.1 : Demander aux élèves de faire le bilan de leur implication dans le soutien par les pairs

La planification et le développement doivent commencer par la consultation des élèves. Cette activité aide à faire le bilan de ce qui est déjà en place dans l'école et devrait faire l'objet d'un audit régulier (chapitre 2).

On peut convoquer une réunion avec un groupe représentatif, éventuellement le conseil d'école. Les questions à débattre pourraient être les suivantes :

- Dans quelle mesure les jeunes connaissent-ils les activités mises en œuvre par les élèves à l'école?
- Quelles sont les activités qui semblent bien fonctionner et aider les élèves?
- Comment les améliorer et les pérenniser?
- De quelle autre manière les élèves peuvent-ils s'entraider?
- Existe-t-il des programmes locaux et nationaux de soutien par les pairs dont les élèves ont entendu parler ou qu'ils ont expérimentés et, qui pourraient être introduits?
- Que faut-il faire pour améliorer les aptitudes des élèves à l'entraide?

Les élèves aidants doivent accomplir leur tâche dans un environnement encourageant activement l'écoute, la prise en charge et le respect mutuel. Les valeurs du soutien par les pairs doivent être comprises et appliquées à tous les niveaux de la collectivité scolaire ; le chef d'établissement et le personnel doivent soutenir activement le programme. De préférence, deux membres du personnel devraient s'occuper du dispositif de soutien par les pairs, participer à la formation initiale et procéder à une supervision régulière des élèves aidants. Lorsque deux personnes au moins participent ainsi au programme, si l'une d'entre elles doit partir ou tombe malade, le système pourra continuer. Elles ont besoin de moyens : salles de formation et de supervision, un endroit sûr où entreposer les matériels et les dossiers de l'activité, un espace adapté (le cas échéant) pour le travail de soutien par les pairs. Il faut réfléchir au recrutement des élèves aidants (par exemple en prenant en compte la nécessité d'un équilibre entre garçons et filles et une représentation appropriée de tous les secteurs de la collectivité scolaire). Il est nécessaire en outre d'encourager et de fermement soutenir leur action par le biais, par exemple, d'une visibilité dans les journaux ou les médias locaux, de la remise de prix et de présentations, de réunions spéciales consacrées à l'appréciation du programme de soutien par les pairs.

On publie de plus en plus d'informations sur la manière de créer et de mettre en place des systèmes de soutien par les pairs. Citons notamment : Cowie et Wallace (2000) ; la Société nationale pour la prévention de la cruauté à l'égard des enfants (NSPCC 2004) ; Scherer-Thompson (2002) ; Stacey (2000). Parmi les sites web utiles :

- Peer Support Forum <<http://www.ncb.org>> ;
- Peer Support Networker <<http://www.peersupport.co.uk>> ;
- UK Observatory for the Promotion of Non-Violence <<http://www.ukobservatory.com>>.

Études de cas de bonnes pratiques en Europe

Cette partie présente des exemples de systèmes de soutien par les pairs qui ont été mis en œuvre avec succès dans différents pays européens.

Étude de cas 1 : Une opération de pairage en Italie (Menesini et autres, 2003)

Cette étude illustre un travail fructueux de coopération et de pairage mené pour renforcer la capacité des élèves à endosser la responsabilité de leurs actes et de ceux de leurs camarades, en particulier lors d'agressions. Les chercheurs ont également adopté une perspective systémique en prenant en compte tout l'éventail des rôles des participants (Salmivalli et autres, 1996) adoptés par les élèves à différents stades du projet. L'intervention a eu lieu dans deux écoles secondaires du premier cycle en Italie (groupe d'âge des élèves : 11-14 ans). Ses objectifs étaient les suivants :

- faire diminuer les épisodes d'intimidation en développant chez les intimidateurs la conscience de leur propre comportement et de celui des autres ;
- renforcer la capacité des élèves à offrir un soutien aux victimes des intimidations ;
- renforcer la responsabilité et la participation des spectateurs ;
- améliorer la qualité des relations interpersonnelles en classe ;
- analyser les éventuelles différences d'âge et de sexe liées à l'effet de l'intervention.

L'opération a duré une année scolaire, d'octobre à mai. Elle comportait cinq phases :

- *Intervention de la classe* : Les activités ont permis à toute la classe d'être plus sensible aux comportements prosociaux et aidants. L'objectif de cette phase était de faire évoluer les mentalités et de développer l'intérêt dans toute l'école pour les activités de soutien par les pairs.
- *Sélection des élèves chargés du soutien par les pairs* : Ils ont été choisis à la fois par autonomination et nomination par les pairs. Trois ou quatre élèves chargés du soutien par les pairs ont été choisis pour chaque classe.
- *Formation* : Les élèves choisis ont été formés à renforcer les compétences et les attitudes favorisant les interactions avec les autres élèves. Des retraites d'une journée et des réunions à l'école ont été organisées. Les enfants ont été formés à écouter et à communiquer en suivant les indications de Cowie et Wallace (2000).
- *Travail en classe* : Le personnel a favorisé les réunions en cercle, pendant lesquelles les besoins de certains élèves ont été définis. Puis des contacts ont été pris avec certains élèves cibles pour leur demander s'ils étaient d'accord pour travailler avec les élèves aidants et formés au soutien dans toute une gamme d'activités d'aide. Pendant cette période, ils se sont réunis une fois par semaine avec le personnel qui a contrôlé leur travail avec l'élève cible.
- *Transmission des rôles* : la première vague d'élèves aidants a participé à la formation d'autres élèves en classe afin de multiplier les élèves participant au programme.

Résultats de l'étude

Les résultats de cette étude ont été très positifs. L'intervention semble avoir prévenu l'escalade des comportements et des attitudes négatives qui se développent souvent chez les élèves de cet âge. Elle a aussi brisé la connivence silencieuse des spectateurs avec les comportements violents et renforcé le sens des responsabilités et l'empathie des élèves. Il est intéressant de noter que l'effet le plus important a concerné les intimidateurs et les spectateurs, les premiers montrant qu'ils avaient pris davantage conscience de leurs comportements. Ce processus a été encore plus marqué lorsque les élèves identifiés comme intimidateurs ont pris part à la formation. Comme l'a dit l'un des garçons :

«J'ai joué le rôle d'élève aidant, même si, auparavant, j'avais l'habitude d'intimider les autres élèves (...) Au début, je n'ai pas participé au projet, mais ensuite (...) avec le temps, avec la formation et le travail en commun avec d'autres élèves aidants, je suis devenu de plus en plus conscient de ce que je faisais. Tout cela a vraiment été utile pour moi» (ex-intimidateur de 14 ans).

Toutefois, les victimes ont été naturellement plutôt méfiantes à l'égard de ces intimidateurs devenus aidants et ont préféré être aidées par ceux qui avaient suivi la formation initiale. En même temps, elles ont reconnu que le climat de la classe s'était amélioré au cours de l'année du projet. Il apparaît que, dans le temps, les élèves ont endossé/quitté le rôle de défenseur, selon un processus de transmission analogue à une course de relais. Il est possible que les élèves aiment jouer différents rôles participants et que le programme continu de formation leur ait donné la possibilité d'être utiles de multiples manières à différents moments de l'année scolaire. Les effets de l'intervention ont été beaucoup plus forts sur les jeunes élèves que sur les plus âgés.

Activité 5.2 : Examen des questions soulevées par l'étude de cas sur le pairage amical

Il pourrait être intéressant de réfléchir sur l'étude de cas précédente et d'examiner si elle s'applique à la situation de votre établissement, compte tenu notamment des points suivants :

- le pairage amical semble bien adapté au système scolaire italien car la formation peut être dispensée dans un temps relativement court et il est possible de s'appuyer sur les réseaux d'amitié déjà formés dans chaque classe ;
- une nouvelle législation adoptée récemment en Italie a créé des postes de psychologues scolaires intégrés dans les établissements, qui peuvent lancer de nouvelles initiatives telles que des projets de soutien par les pairs. Ainsi, un système de pairage amical peut être mis en place très aisément sans perturber les emplois du temps et sur la base d'une collaboration constructive entre le personnel scolaire et les psychologues formés au conseil ;
- l'étude de cas a eu des résultats très encourageants, qui confirment l'opinion de nombreux praticiens selon laquelle on peut vaincre la violence et l'agressivité par une approche systémique tenant compte des rôles différents et évolutifs des participants au sein de la classe.

Étude de cas 2 : Écoute active intensive dans un établissement du second degré au pays de Galles (Cowie et autres, 2004)

Cette étude porte sur un service d'écoute organisé par les pairs dans un établissement secondaire, mis en œuvre en collaboration avec ChildLine in Partnership with Schools (CHIPS) dans le cadre d'un programme de soutien par les pairs concernant l'ensemble du pays de Galles. Dans un premier temps, l'équipe CHIPS a formé pendant deux jours des élèves de douzième et treizième années à l'écoute active. Ces élèves, en partenariat avec le personnel scolaire, ont ensuite instauré une permanence quotidienne pendant l'heure du déjeuner à l'intention des élèves plus jeunes. La section théâtre a écrit et joué une comédie musicale intitulée «Pourquoi moi?» afin de sensibiliser les élèves au problème de l'intimidation et de la violence à l'école et à la nécessité de lutter contre ce phénomène.

Dès le départ, la responsabilité du fonctionnement du service et de l'organisation du tour de rôle pour tenir la permanence a reposé en grande partie entre les mains des élèves aidants. Ceux-ci ont par exemple mené une campagne d'affichage pour faire connaître le service dans toute l'école et organisé des séances hebdomadaires destinées aux élèves plus jeunes.

Résultats du projet

Les jeunes élèves étaient enchantés qu'un tel système de soutien par les pairs existe dans leur établissement :

«Cela leur donne le sentiment de connaître dans l'école un élève plus âgé qu'ils peuvent arrêter dans la rue s'ils ont un vrai problème. Je crois que le service est vraiment très utile parce qu'il leur permet d'avoir dans l'école une personne de référence plus âgée» (élève aidant).

Les parents étaient également très satisfaits du dispositif :

«Cela crée un lien entre les classes du premier et du deuxième cycle. Quand le système fonctionne, les plus jeunes se rendent compte qu'ils pourront assumer des responsabilités analogues quand ils grandiront» (parent d'un élève de dix ans).

Les élèves aidants ont indiqué que la formation à la communication, à l'expression et à l'écoute leur avait permis de gagner en assurance et en estime de soi. Certains ont apprécié d'avoir pu présenter leur action en dehors de l'école lors d'une conférence organisée par ChildLine. Les parents ont reconnu l'intérêt de la démarche et l'ont recommandée à d'autres établissements.

Problèmes éventuels

Une question régulièrement posée par les utilisateurs potentiels du service portait sur la confidentialité, les élèves plus âgés se demandant dans quelle mesure les informations pouvaient être communiquées sans risque à leurs camarades aidants. «Ce serait ennuyeux que quelqu'un l'apprenne. Là, on se ferait vraiment charrier» (garçon de dixième).

Un ou deux élèves parmi les aidants les plus jeunes se sont dits angoissés à l'idée de rencontrer un problème dépassant leurs compétences. Néanmoins, ils étaient conscients que la réunion hebdomadaire était là pour les aider. Un élève a suggéré de diffuser dans toute l'école des dépliants ou des affiches précisant quels types de problèmes (solitude, disputes avec des camarades, conseils relationnels, etc.) les aidants étaient le mieux à même de traiter, et

recommandant d'autres organismes comme ChildLine pour les problèmes plus graves excédant leurs compétences.

Certains élèves aidants estimaient que la gestion du dispositif représentait une lourde charge, compte tenu notamment des examens nationaux qu'ont à passer les élèves de douzième et treizième. Il serait peut-être bon de faire appel à un parent bénévole ou de recourir à un minimum d'assistance administrative rémunérée pour photocopier les documents et organiser le tour de rôle et les réunions. Certains estimaient également qu'une date devrait être fixée (par exemple le début du deuxième trimestre) pour le passage de relais entre les élèves aidants les plus âgés et de nouvelles recrues, afin que les élèves expérimentés et dévoués puissent être satisfaits du travail accompli dans le cadre du programme sans se sentir coupables à l'idée de consacrer plus de temps à leurs études.

Les élèves aidants et les membres du personnel scolaire jouant le rôle de facilitateurs ont insisté sur la nécessité de faire de la publicité dans toute l'école afin que les élèves n'oublient pas l'existence du dispositif. Il convient également de tenir le personnel scolaire informé.

Activité 5.3 : Examen des questions soulevées par l'étude de cas sur l'écoute intensive

Il pourrait être intéressant de réfléchir sur l'étude de cas précédente et d'examiner si elle s'applique à la situation de votre établissement, compte tenu notamment des points suivants.

La formation peut être assez longue. Il est généralement recommandé que les élèves aidants reçoivent une formation d'au moins trente heures dispensée par un facilitateur ayant l'expérience du conseil ou formé au soutien par les pairs. Il existe au Royaume-Uni plusieurs formations de qualité organisées par CHIPS et par Relate, un service de conseil.

Ressources : Les aidants ont besoin d'une salle où ils puissent rencontrer les élèves individuellement ou en groupe, suivre une formation ou tenir des réunions de suivi. Ils ont aussi besoin d'un endroit sûr pour ranger les documents confidentiels.

Le soutien par les pairs améliore le bien-être affectif des jeunes, et on s'accorde généralement à reconnaître qu'il s'agit d'une méthode efficace pour aider ceux qui ont des difficultés relationnelles avec leurs camarades, comme les victimes d'intimidation. Il est également bénéfique pour les élèves aidants dont il favorise l'épanouissement personnel, améliore les compétences en communication et renforce la confiance en soi.

Etude de cas 3 – Règlement des conflits au moyen de la médiation par des pairs dans des écoles espagnoles (Fernandez et autres, 2002)

Ainsi que des chercheurs espagnols l'ont souligné depuis plusieurs années (Ortega, 2001), toutes les relations interpersonnelles difficiles n'entraînent pas une victimisation. Certaines agressions sont réciproques et il est parfois difficile de distinguer les victimes des coupables. Les conflits peuvent opposer des individus ou des groupes et suivre des schémas d'évolution très divers. Il se crée ainsi des situations complexes dans lesquelles il importe de clarifier les

responsabilités et de trouver les moyens de rétablir un système relationnel plus équitable et plus satisfaisant. Le conflit, en soi, n'est pas nécessairement dommageable pour les relations. En revanche, la façon de le régler est un facteur décisif.

Fernandez et autres (2002) décrivent en détail comment les méthodes de médiation ont été adaptées avec de bons résultats au milieu scolaire. Selon eux, les élèves aidants formés aux méthodes de règlement des conflits doivent acquérir les compétences suivantes :

- capacité d'écouter activement le récit d'événements par un pair ;
- volonté d'aider dans une optique de résolution des problèmes ;
- aptitude à analyser les composantes d'un différend ;
- sensibilité aux émotions engendrées par un différend chez ses protagonistes.

Ils ont défini une série d'étapes successives :

Etape 1 – Analyse des causes du différend. Les parties au différend se préparent à en identifier les causes. Les médiateurs les encouragent à ne plus agir sous le coup de l'émotion, ils les amènent à admettre qu'ils ne se trouvent pas dans une impasse et que des solutions existent.

Etape 2 – Recherche de solutions. Les parties au différend acceptent peu à peu l'idée de commencer à étudier diverses solutions possibles. Elles doivent tout d'abord en recenser les risques et les avantages potentiels. A ce stade, les médiateurs insistent sur le fait qu'ils ne sont pas là pour dire aux parties ce qu'elles doivent faire.

Etape 3 – Formulation et évaluation de propositions. Les parties au différend forment des propositions d'actions et examinent leurs avantages et leurs inconvénients aussi objectivement que possible. Il est utile d'inscrire au tableau les arguments pour et contre chaque ligne d'action envisagée.

Etape 4 – Choix de la meilleure option. Les médiateurs posent des questions clés qui permettent aux parties d'envisager les conséquences de chaque ligne d'action suggérée. Ces questions doivent être formulées de manière à faciliter la réflexion. Les médiateurs ne doivent ni juger ni donner des conseils.

Etape 5 – Conclusion d'un accord. Les parties au différend sont encouragées à se mettre d'accord sur la solution qui répond le mieux aux besoins de chacune d'entre elles. Cela implique souvent que les deux parties acceptent une forme de compromis, mais à l'avantage d'éviter que l'une d'elles n'use de violence ou de contrainte à l'encontre de l'autre. C'est une solution «gagnant-gagnant», avec laquelle chaque partie peut au moins se sentir à l'aise, même si – comme c'est souvent le cas – elle n'en est ni entièrement satisfaite ni vraiment fière.

Etape 6 – Prévision des modalités pratiques. A ce stade, le médiateur apporte son aide pour l'aspect logistique de la mise en œuvre de la solution. Les actions doivent être réalistes, concrètes, claires et susceptibles d'évaluation. Les questions clés sont ici : «Qui fait quoi, comment et quand?»

Etape 7 – Suivi et évaluation. Les médiateurs doivent prévoir dans l'accord une date et un lieu pour évaluer la mise en application de l'accord. Les questions à poser à ce stade sont notamment : «L'accord a-t-il fonctionné?» et «Faut-il lui apporter des ajustements ou des modifications?» Il est indispensable d'organi-

ser une réunion de suivi afin que les participants examinent si la solution a produit ou non les résultats escomptés et expriment leur volonté de rectifier le tir s'il y a lieu.

Activité 5.4 : Examen des questions soulevées par l'étude de cas sur la médiation par des pairs

Il pourrait être intéressant de réfléchir sur l'étude de cas précédente et d'examiner si elle s'applique à la situation de votre établissement, compte tenu notamment des points suivants :

La qualité d'écoute active et la capacité de répondre de manière sincère et authentique aux besoins et aux sentiments des parties sont au cœur du processus de médiation. Le médiateur ne doit pas nier ni réprimer les vives émotions qui accompagnent et suivent généralement un conflit, mais il doit avoir la force de les laisser naître et s'exprimer dans un climat où les parties se sentent comprises et soutenues.

La façon de poser les questions est un facteur déterminant de la démarche. Comme l'indiquent Fernandez et autres, les médiateurs, formés à l'écoute active, apprennent à formuler leurs questions de manière à révéler la sensibilité avec laquelle ils abordent la situation et leur empathie pour les conceptions et les émotions de chaque partie au différend.

Il importe cependant qu'ils n'en restent pas à l'empathie mais se placent dans une optique de résolution rationnelle des problèmes, afin que les parties au différend puissent dépasser et résoudre leur conflit. Les capacités de communication sont ici essentielles. Les médiateurs doivent exprimer – par leur choix de termes, le ton de leur voix, le rythme de leur discours et leur assurance – leur conviction qu'il est possible de trouver une solution.

Ils doivent aussi être formés à encourager et à faciliter les énoncés à la première personne («je»), en sorte que chaque participant raconte sa propre expérience sans porter de jugement sur l'expérience d'une autre personne du groupe ni la tourner en dérision. Les récits à la première personne offrent une possibilité d'auto-affirmation. C'est pour chacun le début d'une prise de conscience que son expérience est légitime, mais qu'il faut aussi respecter l'expérience d'autrui, si différente qu'elle puisse paraître au premier abord.

Paradoxalement, grâce à cette démarche d'affirmation de leur singularité, les participants parviennent à une compréhension plus profonde des points qui nous rassemblent. Comme nous l'avons suggéré plus haut dans ce chapitre, le cercle crée un espace propice au développement de ces processus.

Points essentiels

Dans ce chapitre, nous avons étudié plusieurs méthodes de soutien par les pairs qui ont été expérimentées dans divers pays d'Europe. Récapitulons maintenant les principaux points qui ont été mis en évidence et font actuellement l'objet de débats intenses dans le contexte des droits et des responsabilités de l'élève et de l'éducation à la citoyenneté. En substance, les professionnels chargés d'accompagner les élèves qui appliquent ces méthodes encouragent les jeunes à respecter autrui, à faire preuve d'empathie, à agir de manière coopérative et démocratique au sein de leur groupe. Ainsi, dans une classe coopéra-

tive, les élèves acquièrent un esprit de collaboration au moyen d'activités structurées, abordant entre autres la question du conflit. Il est indispensable que les élèves disposent de temps et d'un lieu pour se réunir régulièrement afin de faire le point et de mener une réflexion sur les événements et les interactions dans la classe. Les facilitateurs d'une classe coopérative sont souvent étonnés par la capacité des élèves à agir de manière responsable et à se soutenir mutuellement.

Comme nous l'avons suggéré, il est extrêmement utile de connaître les différents rôles que les jeunes peuvent assumer en milieu scolaire. Un cadre de soutien par les pairs peut aussi permettre aux élèves de s'essayer à différents rôles au sein de la classe – ils peuvent être tour à tour un meneur, la personne chargée d'établir les comptes rendus des débats de classe, celle qui clarifie les objectifs du groupe, celle qui fait de l'humour pour détendre l'atmosphère, celle qui résout les problèmes ou encore celle qui s'occupe du rangement.

Les stratégies faisant appel aux pairs présentent trois caractéristiques principales.

Tout d'abord, les élèves apprennent à travailler en dehors de leur cercle d'amitié. Ce type d'interactions aide à combattre les préjugés, favorise la confiance entre les sexes et les groupes ethniques, et facilite l'intégration dans le groupe de pairs des jeunes laissés à l'écart ou rejetés ;

Deuxièmement, les élèves se voient offrir la possibilité d'acquérir de solides compétences en communication, d'échanger des informations et de réfléchir à ce qu'ils ont accompli. En créant des dispositifs de soutien par les pairs, les éducateurs peuvent veiller à ce que les élèves aient régulièrement l'occasion d'entreprendre des tâches qui ne peuvent être menées à bien que par un effort collectif, par exemple un «remue-méninges» sur les moyens d'améliorer le climat de l'établissement, ou la centralisation des informations rassemblées par les membres du groupe en vue de produire une brochure ou une affiche sur un sujet d'intérêt commun tel que la lutte contre la violence.

Troisièmement, grâce aux dispositifs de soutien par les pairs, les élèves parlent des conflits et tentent de les résoudre. Ils acquièrent les compétences nécessaires pour venir à bout d'un conflit et comprendre que celui-ci peut être fécond, en aidant les individus à nouer des relations plus authentiques. Les dispositifs de soutien par les pairs offrent un cadre permettant de réfléchir aux procédures en vigueur dans l'établissement pour assurer la sécurité physique et psychologique des élèves (ou à l'absence de telles procédures). Ces possibilités peuvent aider les élèves à mieux apprécier leur capacité d'assumer la responsabilité de la gestion de leurs propres relations et du soutien de pairs qui rencontrent des difficultés à un moment donné.

Les études réalisées sur le soutien par les pairs révèlent plusieurs avantages. Pour les élèves vulnérables, l'expérience d'un pairage amical peut être une phase déterminante dans le développement d'une image d'eux-mêmes plus positive. Le fait de se sentir aidés permet à ces élèves d'exprimer leurs sentiments sur des aspects perturbants de leur vie. Les aidants estiment également bénéficier de la démarche, qui leur fait prendre confiance en eux-mêmes et leur apprend à mieux apprécier les autres. Souvent, les professionnels indiquent qu'après la mise en place d'un dispositif de soutien par les pairs l'envi-

ronnement scolaire est devenu plus sûr et plus humain, et que les relations entre pairs se sont améliorées d'une manière générale (Cowie et autres, 2002 ; Cowie et Sharp, 1996).

Les résultats de la recherche sont encourageants. Dans une vaste étude, 60 % des pairs aidants ont noté des effets bénéfiques découlant directement des compétences interpersonnelles et des méthodes de travail en équipe acquises pendant la formation. La majorité d'entre eux (63 %) estimait que le service de soutien par les pairs avait une influence sur l'établissement dans son ensemble, qu'il était désormais mieux admis que l'on parle de sujets concernant les sentiments et les relations. Les adultes responsables des dispositifs confirmaient unanimement que l'action du service de soutien par les pairs allait au-delà de l'aide offerte aux individus en difficulté – celle-ci n'en étant pas moins précieuse – et qu'elle touchait l'ensemble de l'école (Naylor et Cowie, 1999).

Les dispositifs de soutien par les pairs sont aujourd'hui acceptés et appréciés pour leur contribution à la qualité de vie dans un nombre croissant d'établissements scolaires (Cowie et autres, 2002). Dans ces écoles, l'immense majorité des élèves affirment qu'ils sont contents qu'un tel dispositif existe, qu'ils y auront recours en cas de besoin et qu'ils le recommanderaient à un ami en difficulté. Les professionnels responsables des dispositifs indiquent que leurs collègues y sont pour la plupart extrêmement favorables. On relève également des signes extérieurs de reconnaissance de la part de groupes de parents. On constate dans ces établissements une grande confiance dans l'utilité de leurs dispositifs de soutien par les pairs.

Les études menées à ce jour montrent que le succès repose sur un suivi souple et une observation précise des besoins des utilisateurs potentiels. Les professionnels s'occupant des dispositifs doivent aussi tenir compte du contexte social dans lequel ils opèrent et utiliser judicieusement les connaissances contextuelles apportées par les jeunes aidants. Il y a en cela une prise de conscience du rôle que les jeunes eux-mêmes peuvent jouer dans l'acquisition de nouvelles compétences et dans l'adaptation de ces compétences au contexte spécifique dans lequel ils évoluent.

Activité 5.5 : Soutien par les pairs dans votre établissement

Au vu des résultats de l'activité 5.1, comment pourriez-vous développer le soutien par les pairs dans votre établissement?

Compte tenu des éléments donnés dans le présent chapitre :

- Quel serait à votre avis l'intérêt de développer le soutien par les pairs?
- Quelles seraient les principales difficultés que vous auriez à surmonter?

Chapitre 6

Protéger les enfants

Offrir un environnement scolaire plus sûr

Mona O'Moore et Stephen James Minton

Ce chapitre entend aider les écoles :

- à étudier la signification et les conséquences des comportements violents ;
- à examiner comment le climat scolaire influe sur les comportements ;
- à envisager des moyens d'instaurer un climat de sécurité à l'école.

Durant l'année scolaire, la majorité des jeunes passent entre 25 % et 30 % de leur temps à l'école. Il est donc naturel d'attendre de l'environnement scolaire qu'il «respecte le bien-être de tous les élèves, en garantissant à tout moment leur droit à une enfance heureuse et sans danger», selon les termes du livre blanc sur l'éducation en Irlande (Department of Education and Science, 1995).

Les manifestations ou les menaces de violence à l'école portent atteinte à la sécurité même de nos élèves et à leur bien-être, entraînant chez eux un sentiment d'insécurité et de peur. La violence à l'école n'est pas un phénomène nouveau ; tous les pays en font état à des degrés divers (Minton et autres, 2005 ; Smith, 2003). Le chapitre 1 traite de ce sujet.

La violence à l'école et ses effets sur les personnes concernées

Une analyse des formes de violence existant entre élèves dans les écoles européennes indique que la plus courante est la violence verbale. D'après Vettenburg et Huybregts (2001), 90 % des élèves reconnaissent avoir agressé verbalement d'autres élèves. Cette forme de violence consiste à blesser ou à insulter ses camarades et, beaucoup moins fréquemment, à propager des mensonges ou des commérages.

La deuxième forme de violence la plus répandue est l'indiscipline en classe. Vettenburg et Huybregts (2001) affirment qu'entre la moitié et les deux tiers des élèves agissent de la sorte à un moment donné. Ils indiquent en outre que le vandalisme est la troisième forme de violence à l'école. Apparemment, seule une faible minorité des élèves en Europe signalent qu'ils ont été en possession d'armes ou qu'ils ont commis des délits tels que le vol, le chantage, l'intimidation sexuelle ou l'usage de stupéfiants. En termes de violence physique et d'intimidation, les affrontements physiques entre élèves sont les plus courants. Heureusement, et malgré ce que les médias peuvent nous amener à penser, les menaces de violence physique armée sont rares.

Si la violence, notamment la violence interpersonnelle, n'avait pas d'effets négatifs, les écoles n'auraient pas besoin de mettre en œuvre des stratégies de

prévention et d'intervention. Or trop de victimes d'incidents violents à l'école ont été recensées de manière empirique, dans les médias ou dans la littérature scientifique. Les victimes d'actes de violence ressentent fréquemment un sentiment de colère, de frustration, d'humiliation, d'isolement, de désespoir, et souffrent couramment de blessures physiques ou de peur de telles blessures, surtout lorsque la violence est systématique et répétée. Les victimes risquent également de se désintéresser de leur scolarité et de se mettre en situation d'échec, mais aussi de s'autodévaloriser, de déprimer, de craquer nerveusement, voire de se suicider (Kaltiala-Heino et autres, 1999 ; Lawlor, 2002 ; O'Moore, 2003 ; Rigby, 1998).

En principe, les jeunes victimes de brimades et de violences souffrent beaucoup plus de troubles psychologiques et somatiques. Ils ont également tendance à manquer l'école, de peur d'être de nouveau agressés. En outre, l'exposition à la violence à l'école peut provoquer un stress post-traumatique, trouble grave qui exige l'intervention thérapeutique d'un professionnel (Bemak et Keys, 2000).

Par ailleurs, l'analyse de vingt ans de recherche sur le harcèlement entre pairs montre que toutes les formes d'agression entraînent une détresse psychosociale chez les victimes, quel que soit leur sexe ou leur âge (Hawker et Boulton, 2000). De fait, les auteurs indiquent que les conclusions des études empiriques «révèlent un schéma de détresse qui ne peut plus être ignoré».

On pourrait penser que le problème de la violence à l'école affecte uniquement les victimes. Or les travaux de recherche suggèrent que les élèves qui malmènent leurs camarades risquent eux aussi de souffrir d'autodévalorisation, de dépression et de tendances suicidaires (Kaltiala-Heino et autres, 1999 ; O'Moore et Kirkham, 2001 ; Rigby, 2002). Certaines études établissent également un lien entre, d'une part, les comportements tyranniques et la violence infantile et adolescente et, d'autre part, les comportements délinquants à l'âge adulte (Olweus, 1993).

En outre, on peut s'attendre à ce que les spectateurs passifs d'incidents violents en subissent également les conséquences négatives, les études scientifiques ayant montré que tel est le cas pour les adultes en milieu professionnel (O'Moore, 2003). Selon ces études, ces témoins sont davantage atteints de symptômes somatiques (sommeil perturbé, perte d'énergie, maux de tête). Ils souffrent également davantage de symptômes psychologiques et de changements de comportement, devenant par exemple agressifs, irritables, s'exposant à l'épuisement émotionnel et au repli sur soi.

Compte tenu de tous ces effets négatifs de la violence, il va sans dire qu'il incombe aux écoles d'agir pour protéger les élèves dont elles ont la charge. Cela est particulièrement nécessaire si l'on considère que 63 % des élèves sont concernés par les brimades et la violence à l'école, que ce soit en tant qu'auteurs ou complices, victimes ou défenseurs d'une victime (Salmivalli et autres, 1996).

Les travaux de recherche soulignent de plus en plus la nécessité d'adopter une approche globale de l'école pour influencer durablement et positivement l'environnement scolaire (Minton et autres, 2005). Il convient donc de tenir compte des éléments suivants, comme le soulignent Suckling et Temple (2002) :

- style et qualité des pratiques de gestion ;
- qualité des programmes scolaires et mode d'enseignement ;
- activités récréatives et qualité du programme ;
- formalisation des procédures permettant de faire face aux incidents ;
- développement de relations avec les autres et avec soi-même.

Climat scolaire et comportements violents

Une étude menée par Vettenburg et Huybregts (2001) auprès d'enfants flamands scolarisés a mis très clairement en évidence le lien entre les comportements antisociaux des élèves et la qualité de leurs relations avec les enseignants. Selon les conclusions des auteurs, les élèves font une distinction très nette entre «(...) les bons profs, qu'ils apprécient et respectent et avec lesquels ils souhaitent collaborer, et les mauvais profs, qui en paient souvent le prix». D'après les élèves, cette distinction dépend énormément :

- de la personnalité des enseignants ;
- de leur style pédagogique ;
- de leur attitude concernant les accords et le règlement en vigueur ;
- de leur attitude envers les élèves.

Les élèves ont clairement fait comprendre que les actes de violence et les brimades à l'encontre du personnel d'établissement et des camarades de classe peuvent en grande partie être évités si l'ensemble des enseignants :

- manifeste un intérêt pour d'autres sujets que ceux qu'il enseigne ;
- n'est pas ennuyeux ;
- plaisante de temps en temps ;
- fait allusion à des événements d'actualité et/ou à des sujets d'intérêt pour les élèves ainsi qu'à leur culture ;
- pose des limites et des normes bien définies ;
- agit en conséquence en cas de violation du règlement ;
- encourage les élèves qui font preuve d'un comportement prosocial ;
- donne un avertissement aux élèves qui font preuve d'un comportement antisocial avant de les punir ;
- agit de façon cohérente et traite les élèves équitablement ;
- écoute activement les élèves, en prenant leur avis au sérieux, et est «moderne» (même dans son habillement).

Activité 6.1 : Faire de l'école un lieu plus sûr – avis des élèves sur le rôle des enseignants

Peut-être trouverez-vous utile d'examiner la liste ci-dessus avec les élèves de votre établissement, ou de les inviter à élaborer leur propre liste.

Les informations que vous aurez glanées pourraient non seulement servir de base à des plans d'action mais pourraient également contribuer à la conception d'un audit et d'activités de soutien (voir chapitre 2).

Lors d'un audit, quelles questions poseriez-vous pour déterminer le niveau d'efficacité des enseignants de votre établissement dans l'instauration d'un climat favorisant la réduction des comportements violents?

Les élèves de l'étude de Vettenburg et Huybregts expliquent également leur comportement violent par la charge de travail scolaire, qui les met sous pression. Ils déclarent se sentir accablés par les exigences (trop) élevées du programme, la durée trop longue des journées de «travail», le manque d'activités de loisir entre et après les cours et les divers devoirs, contrôles et examens.

Parmi d'autres éléments qui incitent les élèves à s'exprimer par des moyens violents alors qu'ils se trouvent à l'école, peuvent être cités :

- maints interdits et obligations inutiles qui entravent la liberté des élèves ;
- le fait que nombre de règlements et d'accords ne s'appliquent pas aux enseignants ou ne sont pas appliqués de manière cohérente ;
- le manque de participation des élèves à la prise de décision ;
- des locaux et une infrastructure inadéquats ;
- des besoins non pourvus en matière de confort élémentaire.

L'étude Vettenburg ne nie pas que des facteurs extérieurs puissent contribuer à la violence à l'école, mais démontre clairement que les élèves sont incontestablement poussés à la violence par les forces sociales à l'œuvre dans l'établissement. Des conclusions d'études menées en Israël soutiennent également la thèse voulant que le climat scolaire joue probablement un rôle plus important dans le degré de violence existant à l'école que les caractéristiques externes telles que le statut socio-économique ou le taux de criminalité du quartier (Benbenishty et Astor, 2003).

Ces études européennes récentes confirment les travaux fondateurs menés par Rutter et autres (1979), qui établissaient déjà que, malgré des forces externes défavorables, les écoles ont la capacité de changer les choses en favorisant un comportement positif et la réussite scolaire.

Œuvrer en faveur de la sécurité à l'école

La sécurité à l'école prend ici le même sens que celui adopté lors de la conférence «(Plus) en sécurité à l'école» (Safe(r) at School) de février 1997, qui faisait partie du programme éducatif de la présidence néerlandaise de l'Union européenne. En d'autres termes, la sécurité à l'école signifie non seulement que les élèves sont protégés, mais aussi :

- qu'ils ont un sentiment de sécurité ;
- qu'ils peuvent dialoguer avec les enseignants et
- qu'ils disposent d'un lieu où développer leur confiance en soi.

Par conséquent, comment encourager ce sentiment de sécurité?

Formation à la résolution des conflits

Même si l'on admet que l'école peut offrir un environnement (plus) sûr en prenant en considération des facteurs de risque connus associés aux brimades et à la violence entre élèves (Varnava, 2002), il faut reconnaître qu'il y aura tou-

jours des conflits. Cependant, Johnson et Johnson (1995) font remarquer qu'il ne s'agit pas de fuir les conflits, mais plutôt d'apprendre à les gérer de manière constructive.

Ils notent que les conflits peuvent avoir certains effets positifs, par exemple en favorisant :

- la motivation à apprendre ;
- l'approfondissement de la réflexion ;
- l'acquisition de savoir ;
- le développement des aptitudes relationnelles ;
- le divertissement des élèves ;

et qu'ils peuvent également :

- enrichir les relations humaines ;
- éclaircir les situations, renforcer l'identité personnelle et le « moi » ;
- encourager l'aptitude à surmonter l'adversité ;
- clarifier la nécessité de changer son comportement.

De fait, pour Johnson et Johnson, ce sont les tentatives de nier, de refouler, d'étouffer et d'ignorer les conflits qui peuvent être une cause majeure des manifestations de la violence à l'école. Pour ces raisons, il semblerait que former les élèves à la résolution des conflits soit la meilleure solution. Les résultats obtenus à ce jour dans ce domaine sont en effet très encourageants (Cowie et autres, 2002 ; Farrell et autres, 1998 ; O'Moore et McGuire, 2003 *in* Minton et autres, 2005).

O'Moore et McGuire, par exemple, ont observé qu'un programme de médiation par les pairs, auquel participaient tous les élèves d'une même année formés à cet effet, a contribué à réduire le niveau de harcèlement et de brutalité entre élèves. La formation a également entraîné une modification positive de la manière dont les élèves comprenaient et réglaient les conflits chez eux et dans leur quartier. Le programme fait désormais partie intégrante de la vie de l'école. Tous les élèves qui entrent en première année d'enseignement secondaire reçoivent cette formation (Godsil, 2002).

Outre le fait qu'elle aide les élèves à régler les conflits, la formation à la médiation permet également de développer l'estime de soi et la confiance en soi grâce à un renforcement des capacités d'empathie, d'écoute, d'affirmation de soi et de coopération. Dotés de ces capacités, les élèves sont capables de gérer leurs émotions et de mieux tenir compte des sentiments des autres (Farrell et autres, 1998). Comme nous l'avons déjà fait remarquer, il ne faut pas négliger le rôle de l'estime de soi pour faire de l'école un lieu (plus) sûr (Salmivalli et autres, 1999 ; O'Moore et Kirkham, 2001).

Le chapitre 4 décrit comment le développement des aptitudes relationnelles, émotionnelles et comportementales peut être inscrit dans le programme scolaire. Il convient d'étudier les moyens d'y intégrer la formation à la résolution des conflits. «Vers le pacifique» est un exemple de programme canadien qui atteint en partie cet objectif.

Activité 6.2 : Explorer les ressources disponibles pour l'enseignement de la résolution des conflits

Les programmes de formation des élèves dans le domaine de la résolution des conflits et de la médiation se répandent rapidement en Europe. Même si votre établissement dispose déjà d'un tel programme, vous estimerez peut-être utile d'explorer d'autres ressources comme le programme «Vers le pacifique» mentionné plus haut, disponible en français et en anglais (<http://www.iccrm.com>).

Au Royaume-Uni, il existe désormais des formations sur l'utilisation d'approches réparatrices destinées aux professionnels. Elles sont offertes par des organisations telles que Transforming Conflict (<<http://www.transformingconflict.org>>) et Realjustice (<<http://www.realjustice.org>>).

Un exemple concret : le projet domicile/école/environnement de l'école Gran

L'importance de facteurs présentés jusqu'ici comme essentiels au développement d'un environnement qui offre une sécurité et un bien-être aux élèves, mais aussi aux enseignants, est attestée par l'exemple d'une école norvégienne qui a rencontré de graves problèmes à la suite d'une escalade de la violence.

L'école Gran est située à Furuset, quartier multiculturel d'Oslo, et accueille environ 450 élèves âgés de six à quinze ans. Au moment de l'étude, 62 % des élèves étaient d'origine non norvégienne (Soløy, 1998) et 68,3 % d'entre eux parlaient une langue maternelle autre que le norvégien (O'Moore et Minton, 2002). En janvier 1997, le journal national *Aftenposten* écrivait :

«... la violence, l'utilisation d'armes, les menaces à l'encontre d'élèves et d'enseignants, l'indiscipline et le vandalisme faisaient désormais partie de la vie quotidienne à Gran. Des bandes d'élèves contrôlaient l'école par la terreur, et la direction comme le personnel avaient désespérément besoin d'aide (...) le chef d'établissement et le personnel ne maîtrisaient plus la situation» (traduction éditoriale, Roland et autres, 2001, p. 24-25).

En août 1997, le projet domicile/école/environnement (initiative conjointe de la direction administrative de l'école et du Centre de recherche sur le comportement de l'université de Stavanger) a été lancé, avec la participation financière du ministère de l'Enfance et des Affaires familiales ainsi que des habitants d'Oslo. Diverses interventions ont été mises en place sur les quatre années suivantes, parmi lesquelles :

- la formation du personnel par le Centre de recherche sur le comportement ;
- une meilleure coopération interprofessionnelle et entre parents et école ;
- des activités pour les élèves ;
- des améliorations de l'environnement au niveau esthétique ;
- le recrutement de spécialistes et de personnel non norvégien ;
- la mise en place d'un service de médiation pour les élèves ;
- l'instauration de traditions propres à l'établissement, celui-ci devenant une «maison de la culture» ;
- une approche axée avant tout sur la capacité relationnelle.

En août 2001, une équipe d'évaluation indépendante (voir O'Moore et Minton, 2002, pour plus de détails) a observé un certain nombre de résultats positifs concrets, notamment une réduction :

- de la violence à l'encontre du personnel scolaire adulte ;
- des blessures dont souffraient les élèves à la suite de violences ;
- des actes de violence perpétrés par des gangs au sein de l'établissement ;
- du nombre d'exclusions ;
- du vandalisme ;

et des améliorations au niveau :

- de la collaboration avec les parents ;
- du recrutement et de la fidélisation du personnel ;
- des évaluations de l'école par les élèves.

Ainsi, l'école, qui n'avait pas été repeinte depuis vingt-quatre ans, a été entièrement redécorée avec des couleurs choisies par les élèves. Les travaux de ces derniers ont également été volontairement utilisés : œuvres d'art, créations manuelles et projets scolaires finalisés ont été exposés. Des décorations spéciales sont désormais prévues pour les festivals et les fêtes.

Le coût des réparations revenant à l'école à la suite d'actes de vandalisme a considérablement diminué. En 1996, il lui en avait coûté 120 000 NOK (15 023 €) pour remplacer des fenêtres et des portes endommagées et 113 000 NOK (14 147 €) pour effacer les graffitis ; en 2000, ces montants n'étaient plus que de 5 990 NOK (750 €) et 20 040 NOK (2 509 €) respectivement (O'Moore et Minton, 2002).

Cinq facteurs sous-jacents de succès ont été identifiés dans le cadre du projet Gran :

- la mise en place de services de médiation ;
- l'utilisation des travaux créatifs des élèves ;
- le recrutement d'enseignants spécialisés dans leur matière ;
- la coopération avec les parents ;
- la formation du personnel leur permettant de travailler avec des élèves et des parents appartenant à des groupes ethniques minoritaires.

De l'avis général, l'«ouverture» de l'approche adoptée à Gran est la clé du succès de ce projet ; comme l'indique le chef d'établissement, «ce n'est pas une seule et unique idée géniale qui a fait la différence, mais la combinaison de plusieurs petites initiatives» (Roland et autres, 2001).

L'école de Gran, grâce à ce projet, a gagné un certain nombre de récompenses et de prix. En novembre 1998, quatorze mois après le début des mesures d'intervention (à moins de la moitié du temps prévu par le projet), *Aftenposten*, le journal dont l'article précédent avait suscité tant d'inquiétude, rapportait que «l'école de Gran a trouvé l'antidote à la violence quotidienne» (Soløy, 1998).

Prendre des mesures en faveur de la sécurité physique

En Irlande, même si le niveau de violence à l'école est généralement présenté comme «raisonnablement faible» (Department of Education and Science, 1999), «la société a dans l'ensemble tendance à penser que les problèmes liés à

ce phénomène augmentent» (Glendenning, 1999, p. 353). En 1999, le ministère de l'Éducation a donc publié un document intitulé «Lignes directrices concernant la violence à l'école» à l'intention des directions administratives des établissements du secondaire, leur recommandant de considérer :

- leur obligation légale, en vertu de la loi sur la sécurité, la santé et le bien-être sur le lieu de travail (1989), d'offrir un environnement sûr au personnel scolaire ;
- les procédures en matière de violence à l'école, y compris les procédures adéquates de plainte, qu'elles doivent accepter et appliquer ;
- la nécessité d'assurer une bonne communication générale entre les familles et l'école ;
- la sensibilisation du personnel aux politiques existantes en matière de violence, de harcèlement, de discipline, de santé et de sécurité et autres domaines qui s'y rattachent, grâce à des discussions lors des réunions du personnel et à d'autres occasions ;
- la restriction de l'accès des visiteurs : utilisation de panneaux sur les terrains de jeux, port de badges pour les visiteurs, qui doivent se tenir dans un périmètre défini ;
- la restriction de l'accès aux seuls enseignants et l'organisation des réunions parents/enseignants d'après le plan établi par l'école ;
- la mise en place de mesures de sécurité ;
- l'élaboration d'un code de discipline érigeant tout comportement violent à l'encontre d'un enseignant en acte ou inconduite grave pouvant entraîner l'exclusion temporaire.

Identifier les élèves potentiellement violents

En Irlande, les rapports de l'Organisation nationale irlandaise des enseignants (INTO) en 1993 et du Department of Education and Science en 1997 indiquaient que, bien que le niveau général d'indiscipline en classe demeurait faible, de nombreux établissements (en particulier les établissements secondaires urbains défavorisés au niveau économique) comptaient un noyau dur d'élèves perturbateurs.

Sur les 452 écoles ayant participé au rapport de l'INTO sur la discipline dans les écoles primaires (novembre 1993), 91 % déclaraient que les brutalités physiques étaient un problème ; 77 % considéraient le comportement de 5 % des élèves comme un problème de discipline grave ; 70 % considéraient le comportement de 10 % des élèves comme un problème de discipline mineur.

Pour l'INTO, les problèmes de discipline à l'école sont déterminés par une combinaison de facteurs psychologiques et familiaux (par exemple, précarité sociale et matérielle, chômage parental, mauvaises conditions de logement), mais aussi par des facteurs propres à l'environnement scolaire (méthodes d'enseignement et capacités relationnelles des enseignants).

Des données provenant de l'enquête nationale menée par O'Moore sur les brigades et la violence entre élèves dans les écoles irlandaises permettent de mettre en lumière la manière dont les élèves potentiellement violents pourraient être identifiés.

Les brimades et la violence entre élèves étaient beaucoup plus importantes dans les écoles secondaires accueillant une grande concentration d'élèves d'origine socio-économique modeste (O'Moore et autres, 1997).

En outre, bien que, jusqu'à présent, la proportion de résidents étrangers en Irlande demeure faible au niveau national, l'appartenance ethnique semble constituer un facteur déterminant : 7 % des filles et 9 % des garçons du primaire, et 4,8 % des filles et 8,1 % des garçons du secondaire indiquaient en effet «avoir reçu des noms d'oiseaux liés à [leur] couleur ou à [leur] race» (O'Moore et autres, 1997). Un tiers des écoles qui ont répondu à l'étude de l'INTO ont de plus signalé l'existence de brimades à caractère racial ou ethnique.

Les membres de la communauté des Gens du voyage en Irlande sont «fréquemment la cible de préjugés et de discrimination», selon Carlson et Casavant (1995), et ce, même à l'école. Certains établissements ont refusé d'inscrire des enfants appartenant à la communauté des Gens du voyage, et les enseignants intervenant auprès de ces élèves croient peu dans leur réussite à l'école (Noonan, 1994 *in* Carlson et Casavant, 1995). Ces enfants – les garçons en particulier – ont la réputation de se battre et de manquer de discipline en classe, fait que Carlson et Casavant (1995) tentent d'expliquer par les différences culturelles qui existent entre les communautés sédentaires et les communautés nomades en matière de conception de l'agressivité : «L'agressivité fait partie de la culture des Gens du voyage et est fréquemment encouragée chez les garçons ; la vie est en effet considérée comme brutale, et l'on pense que les élèves doivent apprendre à se battre pour pouvoir survivre.»

Trois études plus anciennes révèlent une plus grande incidence de comportements brutaux à l'encontre des autres chez les élèves atteints de troubles émotionnels, comportementaux ou ayant des difficultés d'apprentissage. D'après les conclusions de O'Moore et Hillery (1989), 35,8 % des élèves du primaire en classe spéciale malmènent leurs camarades, contre 26,5 % des élèves des autres classes. Pour sa part, Byrne (1987) indique que 9 % des élèves du secondaire en classe spéciale brutalisent les autres, contre 5 % des élèves des autres classes. Dans une étude sur la violence menée dans quatre écoles primaires de Dublin, Ní Ighile (1992) montre que, tandis que 9,2 % des élèves en classe normale sont fréquemment auteurs ou victimes de violence, 25,9 % des élèves en classe spéciale entrent dans cette catégorie, et que, alors que 33,3 % des élèves en classe normale agressent occasionnellement leurs camarades, ce chiffre atteint 61,1 % chez les élèves des classes spéciales. Toutefois, la question de la violence dans les classes et les écoles spéciales n'est à notre connaissance toujours pas traitée par la recherche empirique menée à grande échelle en Europe.

Identifier les «zones de danger»

Dans l'enquête menée par O'Moore sur les brimades et la violence dans les écoles irlandaises (O'Moore et autres, 1997), les victimes devaient dire où elles avaient été malmenées. Les réponses des élèves du primaire et du secondaire diffèrent.

Lieu	Elèves du primaire	Elèves du secondaire
Terrain de jeux	74%	27%
Classe	31%	47%
Couloirs	7%	37%
Ailleurs*	16%	15%

* notamment les toilettes, les vestiaires et casiers, et les dortoirs dans les internats.

Un résultat d'une autre étude qui est intéressant pour notre propos est la réponse donnée par des élèves à la proposition suivante : «Si vous avez des idées pour nous aider à lutter contre les brimades et la violence, merci de les noter par écrit». Soixante-cinq pour cent n'ont pas répondu, mais 2,6 % ont suggéré «d'affecter plus d'enseignants à la surveillance de la cour de récréation», et 1,3 % d'«installer des caméras de surveillance dans l'établissement» (O'Moore et Minton, 2003a). Dans le projet domicile/école/environnement de l'école Gran, l'une des mesures de sécurité adoptées dans le cadre du «durcissement» général des procédures de lutte contre les brimades et la violence consistait à faire surveiller la cour de récréation par des enseignants vêtus de vestes réfléchissantes particulièrement voyantes (O'Moore et Minton, 2002). Cette mesure est également inscrite dans le programme «Zéro», forme actuelle du programme national contre les brimades et la violence à l'école conçu par le Centre de recherche sur le comportement pour les établissements norvégiens.

Activité 6.3 : Réduire les «zones de danger»

Il est possible qu'un établissement scolaire possède des données sur les incidents violents qui y ont eu lieu, y compris les brimades entre élèves, les accidents et les coups et blessures, données qui pourraient être analysées pour déterminer les moments et les lieux qui posent problème.

Si de telles informations ne sont pas disponibles, le chapitre 2 donne un exemple de formulaire de signalement d'incident et explique comment collecter et analyser ce type de données lors d'un audit.

Il convient néanmoins de garder à l'esprit que ces formulaires peuvent ne pas refléter correctement la perception de l'élève concernant sa propre sécurité.

Cela peut être une bonne idée de mener une brève enquête – qui pourrait ensuite être intégrée à un audit plus global – demandant aux élèves d'identifier les moments et les lieux où ils se sentent le moins en sécurité.

Les solutions sont différentes selon les zones de danger. Certaines des idées données dans ce chapitre et dans le chapitre 5 peuvent être utilisées pour concevoir des solutions d'amélioration avec le concours des élèves.

Favoriser un climat non violent par la pratique artistique

Les exemples suivants illustrent comment les arts visuels et les arts du spectacle peuvent être développés à l'école pour créer un environnement physique non violent et favoriser la convivance au sein des établissements scolaires. Ce faisant, les élèves contribuent à façonner leur propre environnement de travail

et peuvent acquérir un certain nombre de capacités interpersonnelles et expressives liées au développement des aptitudes relationnelles, émotionnelles et comportementales.

Affiches et dessins. Nombre de jeunes aiment dessiner et peindre. D'autres possèdent les compétences informatiques nécessaires pour réaliser des affiches, des prospectus et des documents de qualité professionnelle. Les arts graphiques sont peut-être le moyen le plus simple mais le plus efficace d'exploiter les capacités créatives des jeunes pour les amener à élaborer leur propre message contre la violence. Même les élèves les plus jeunes sont capables de produire des dessins, qui sont souvent extrêmement instructifs quant à leur appréhension du phénomène de la violence entre élèves. Les plus âgés peuvent utiliser leur expérience du monde qui les entoure, en particulier des médias et de la publicité, pour créer des affiches qui véhiculent un message contre les brimades et la brutalité.

Sculpture. Même les adolescents mûrs émotionnellement (et les adultes qui servent de facilitateurs) peuvent revivre le bonheur de leurs années d'innocence en s'adonnant aux joies de la sculpture libre. Non seulement cet art enrichit l'environnement physique scolaire, mais le processus créatif peut également permettre au sculpteur de concevoir des messages essentiels de non-violence.

Les élèves pourraient par exemple sculpter à partir de bouteilles. Ils peuvent en effet les transformer en ce qu'ils veulent et les décorer à leur goût, tout en respectant la première règle essentielle : la sculpture doit évoquer les efforts qu'ils ont entrepris pour lutter contre les comportements violents.

Deuxième règle essentielle : lorsque le facilitateur leur demande d'arrêter leurs travaux – ce qu'il ou elle fera environ tous les quarts d'heure –, les élèves doivent se regrouper et discuter de l'avancée de leur sculpture. Le facilitateur devrait tenter de poser des questions intéressantes aux élèves, et favoriser ainsi une discussion de groupe. Par exemple : Est-ce que ce travail est facile? Plus difficile que vous ne pensiez? Qu'est-ce que cela fait d'essayer d'exprimer vos pensées et vos sentiments à travers une sculpture? Est-ce que cela vous a aidé à réfléchir différemment aux brimades et à la violence, et à la lutte contre ce phénomène, ou pas du tout? Que diriez-vous d'exposer vos œuvres?

Pour finir : l'exposition au public. Les sculptures de bouteilles sont souvent très attrayantes et, vu leur taille, facilement exposables. Il convient évidemment de respecter le désir des élèves qui ne tiennent pas particulièrement à exposer leurs travaux.

Musique. La composition musicale est extrêmement populaire chez certains élèves et n'exige pas un équipement sophistiqué. Écrire des paroles, concevoir des rythmes et des mélodies vocales et/ou des harmonies simples est à la portée même des plus jeunes et de ceux qui estiment ne pas avoir l'oreille musicale.

Théâtre, film et jeux de rôle. Les jeux de rôle peuvent contribuer à renforcer la sensibilité des élèves à diverses questions. Il convient toutefois de ne pas y recourir systématiquement, certains élèves déjà victimes de violence pouvant être traumatisés à nouveau. Peut-être sont-ils plus particulièrement appropriés pour étudier des questions essentielles liées aux brimades et à la violence

entre élèves telles que la pression exercée entre pairs, la dynamique de l'amitié ou la «gestion des sentiments».

Le théâtre est, ou du moins peut être, un outil d'apprentissage extrêmement fécond. Certaines pièces sur le thème de la violence sont mises à disposition des classes ou des établissements. Il est possible aussi de monter une pièce originale à l'école, sous réserve que les enseignants aient une influence notable au niveau de la relecture des textes, voire à d'autres étapes.

Elaborer un scénario de film peut également être, pour les élèves, un moyen excitant, riche et attrayant de s'identifier aux problèmes de harcèlement et de traitement injuste, et de mieux les comprendre.

Développer des aptitudes relationnelles essentielles : maîtrise de la colère

De nombreux jeunes adoptent un comportement violent parce qu'ils ne maîtrisent pas leur colère, ou difficilement. En règle générale, soit ils extériorisent leur colère, en se mettant en colère contre quelque chose qui s'est passé chez eux (conflit parental, par exemple) ou à l'école (enseignant qui les aurait traités injustement à leurs yeux) et en reportant cette colère sur une «cible inoffensive» – fait caractéristique du harcèlement et des brutalités entre élèves –, soit ils l'intériorisent, ils la «ravalent», ce qui provoque un fort sentiment de frustration et de haine, voire l'autodestruction ou des tendances suicidaires. C'est pour cette raison qu'il est important d'encourager les jeunes à partager leurs sentiments et les causes de leurs émotions violentes avec les autres, c'est-à-dire de les encourager à comprendre et à apprivoiser la colère.

Activité 6.4 : Créer des programmes de soutien pour apprendre aux élèves à maîtriser leur colère

Les établissements scolaires qui cherchent des moyens d'intégrer une formation en maîtrise de la colère dans leur programme d'aptitudes relationnelles, émotionnelles et comportementales ou autres programmes semblables pourront s'inspirer des idées suivantes.

Plusieurs programmes consacrés à la maîtrise de la colère font l'objet d'ouvrages, et ce thème est un élément essentiel de la majorité des programmes sur la résolution des conflits. L'exercice suivant peut servir de point de départ pour les écoles qui souhaitent élaborer un programme de maîtrise de la colère.

Voici quelques exemples de questions typiques qui peuvent être posées lors de discussions de groupe ou qui peuvent servir à concevoir des exercices plus formels.

Que ressent-on lorsque l'on est en colère? Une personne en colère voit ses réactions physiologiques changer – le rythme cardiaque, la respiration et la circulation sanguine s'accroissent, les muscles se contractent, l'estomac se noue, etc. Les jeunes peuvent apprendre à reconnaître ces manifestations physiologiques comme des «signes avertisseurs» lancés par leur corps – si vous commencez à sentir ces changements, et que quelque chose vous tracasse, il est alors temps de tout faire pour vous calmer.

Comment se comporte-t-on lorsque l'on est en colère? Engagez une discussion sur le fait que les gens réagissent différemment à la colère – l'un crie, l'autre

pleurera (des larmes de rage et de frustration et non de tristesse), un autre encore sera peut-être atteint de mutisme. Les élèves devraient être encouragés à réfléchir à leurs réactions – quel colérique êtes-vous?

Qu'est-ce qui nous met en colère? Menez une discussion sur le fait que les gens ont des perceptions différentes des choses, et qu'ils ne se mettent pas en colère pour les mêmes raisons. Les élèves peuvent faire l'inventaire de ce qui provoque leur colère, éventuellement en dressant une liste. Si votre colère vous entraîne dans des situations problématiques, pouvez-vous éviter les raisons de cette colère, ou les vivre différemment?

Par quels moyens pouvons-nous faire face au sentiment de colère? Les élèves devraient prendre conscience qu'il existe maintes façons de répondre à ce sentiment. Certaines personnes ont recours à des procédés aussi simples que compter jusqu'à dix. Cela leur permet de s'arrêter net, de se calmer et de se ressaisir. D'autres pensent à autre chose (à quelque chose d'heureux, de paisible ou qu'ils aiment faire) pour s'empêcher de penser à l'objet de leur colère. D'autres encore engagent volontairement la conversation ou se joignent à une conversation déjà engagée sur un sujet autre que celui qui les met en colère. D'autres enfin considèrent utile de parler à une personne de confiance de leur colère pour l'exprimer sans danger et sans blesser autrui. Pour finir, «libérer l'énergie du système» grâce au sport ou à des exercices physiques aide certaines personnes. Si les élèves ont des difficultés à maîtriser leur colère, et, surtout, si cela les a déjà placés dans une situation difficile par le passé, ils peuvent être encouragés à trouver un ensemble de contre-mesures, en se rappelant que différentes méthodes s'appliquent à différentes situations.

Développer des aptitudes relationnelles essentielles : affirmation de soi

L'affirmation de soi est une excellente aptitude que doivent acquérir les élèves qui risquent d'être malmenés par leurs camarades, ou qui le sont déjà. Cependant, elle devrait servir à répondre uniquement aux agressions et aux brimades verbales. Si les élèves sont brutalisés physiquement, ils doivent le dire et demander de l'aide.

La logique de l'affirmation de soi comme tactique de défense est simple. Il faudrait dire aux élèves que les personnes agressives cherchent à ébranler leur victime – ils veulent la voir pleurer, se mettre en colère, être bouleversée ou perdre le contrôle de soi. Si la victime réussit à ne pas avoir l'air ébranlé, elle donne donc à l'agresseur une réponse autre que la réponse souhaitée. L'agresseur tentera éventuellement de bouleverser sa victime par d'autres moyens, mais si cette dernière se maîtrise, il est fort probable que l'agresseur abandonne, ou du moins s'éloigne et choisisse une autre proie. Même si la victime est blessée intérieurement, il est important d'essayer de faire bonne figure. Le message envoyé à l'agresseur est le suivant : «Tu ne m'atteindras pas.» Le terme «affirmation de soi» peut être défini pour les jeunes comme une résistance non agressive ou non violente. Lorsque l'on dit à quelqu'un de tenir tête, c'est ce que l'on devrait impliquer – c'est-à-dire ne pas se battre physiquement.

Activité 6.5 : Encourager l'affirmation de soi

A l'image de l'activité 6.4, les établissements scolaires souhaiteront peut-être étudier comment inscrire le développement de l'affirmation de soi chez les élèves (et le personnel) dans le cadre d'un programme de développement des aptitudes relationnelles, émotionnelles et comportementales. Les techniques suivantes peuvent être intégrées quel que soit le programme :

- Tenez-vous bien droit, ayez l'air confiant, parlez clairement et fermement, regardez votre agresseur dans les yeux (sans ciller), et dites-lui d'arrêter.
- Dites à votre agresseur que ce qu'il pense de vous vous importe peu, et que vous n'êtes pas affecté par ses insultes.
- Dites à votre agresseur que les phrases qu'il utilise en croyant vous ébranler ne vous font aucun effet. Par exemple : «Je suis petit? Ca ne me dérange pas», ou «Je porte des lunettes, et alors? Elles me vont très bien je trouve.»
- Rappelez-vous que c'est l'agresseur, et non sa cible, qui a un problème, et demandez-lui de manière calme et confiante : «Quel est ton problème?»
- Il est bon de répéter ces tactiques avant de les mettre en pratique. Les élèves peuvent le faire seuls, dans leur tête, ou avec des camarades, ou encore, et c'est la meilleure solution, avec quelqu'un chez eux – les parents peuvent servir de «coach» pour ce genre d'activité. Les élèves devraient essayer d'imaginer la pire chose que l'agresseur pourrait dire – ce qu'ils ont le plus peur d'entendre – et voir s'ils peuvent préparer (ou être aidés à préparer) une réponse qui fasse preuve d'assurance.

Travailler avec les différents acteurs de la vie scolaire pour créer un environnement (plus) sûr

Depuis longtemps, l'intérêt d'associer les différents acteurs de la vie scolaire à la prévention de la violence – le harcèlement et les brutalités entre élèves en particulier – et la lutte contre ce phénomène à l'école caractérise les travaux de recherche et les initiatives dans ce domaine, et est connu sous le nom d'«approche globale de l'école» (voir Olweus, 1983, *in* Olweus, 1997 ; O'Moore et Minton, 2005 ; Smith et Sharp, 1994). Le chapitre 3 traite de ce sujet de façon plus approfondie. A partir de données réelles, la présente partie s'intéresse aux moyens de renforcer la sécurité à l'école en sollicitant les adultes qui jouent un rôle dans la vie scolaire.

Un exemple concret : la coopération avec les familles

En 1990, un système pilote de liaison domicile-école-collectivité a été mis en place en Irlande dans certaines zones défavorisées. Trente enseignants de 55 écoles primaires ont été dispensés d'enseignement pendant un à trois ans pour occuper la fonction de coordinateur. En septembre 1993, on comptait 86 coordinateurs dans 106 établissements primaires et 26 établissements secondaires (Department of Education and Science, 1993). Les initiatives mises en place par le système pilote sont axées sur :

«... l'instauration d'un partenariat entre les parents et les enseignants pour favoriser le développement global de l'enfant (...) Les initiatives concernent directement les adultes – parents et enseignants – plutôt que les élèves, mais influent indirectement et durablement sur la vie des enfants (Department of Education and Science, 1993, pp. 149-150).

Dans la pratique, l'enseignant de liaison domicile-école-collectivité a pour tâche :

- d'effectuer des visites à domicile ;
- de planifier et de mener des actions en collaboration avec les parents pour répondre aux besoins de ces derniers (développement personnel, exercice des responsabilités parentales, loisirs, supervision des devoirs, réunions scolaires, systèmes de lecture en binôme) ;
- de créer et de maintenir des liens avec les institutions éducatives et autres organismes de la collectivité.

L'un des objectifs énoncés du projet domicile/école/environnement de l'école Gran était de renforcer la collaboration entre l'école et les familles, et l'un des «champs d'action prioritaire» qui avaient été définis était d'accroître la coopération avec les parents. Les innovations, entre autres, consistaient à constituer un groupe de mères d'élèves et à organiser des réunions parents-enseignants pour les parents d'élèves du premier degré, les parents dont les enfants étaient membres de gangs et les parents non-norvégiens/immigrés. Lors de la dernière de ces réunions, des enseignants non-norvégiens (dont l'une des tâches est d'assurer la liaison avec les parents de même langue qu'eux) ont traduit les points abordés lors de la réunion qui s'était tenue entre le chef d'établissement et les parents (O'Moore et Minton, 2002).

Faire participer l'ensemble des acteurs de la vie scolaire

Une caractéristique relativement courante des politiques d'établissement en matière de brimades et de violence est de faire participer l'ensemble des acteurs de la vie scolaire. A cet égard, dans un aperçu général de son programme appliqué à la première campagne nationale de lutte contre les problèmes de harcèlement et de brutalités entre élèves dans les écoles norvégiennes (1983), Dan Olweus souligne l'importance cruciale de «la sensibilisation et l'engagement des adultes» et de la tenue de «jours de conférence à l'école» (Olweus, 1999). Ces caractéristiques se retrouvent généralement dans les approches globales de l'école sur ce sujet élaborées ces deux dernières décennies, et sont inscrites dans le programme d'intervention nationale qui doit prochainement être mis en œuvre pour lutter contre les brimades et la violence dans les écoles irlandaises (O'Moore et Minton, 2003b ; O'Moore et Minton, 2005).

Ainsi, aux Pays-Bas, le protocole de l'éducation nationale contre les brimades et la violence entre élèves trouve son origine dans les efforts conjoints de quatre associations néerlandaises de parents, qui se sont rapprochées dans le but de lutter contre ce problème en organisant la coopération entre les écoles et l'ensemble de la collectivité (Bongers, 2001). Une brochure intitulée «Comment répondre au problème des brimades et de la violence à l'école : recommandations, conséquences et informations détaillées» a été conçue. Elle définit des lignes directrices en sept étapes pour aider les écoles primaires et secondaires à élaborer des politiques en la matière qui intègrent les initiatives de coopération des associations de parents, des conseils de participation à la vie locale et des équipes de direction des écoles (Bongers, 2001 ; Bongers et autres, 2003). Au Canada, la Stratégie nationale sur la sécurité communautaire et la prévention du crime élaborée par le gouvernement a été lancée en 1998,

et publie une fiche d'information sur l'intimidation entre élèves. Cette stratégie «fournit un appui aux collectivités et aux écoles en collaborant avec les élèves, les parents, les éducateurs et les intervenants et d'autres personnes pour mettre sur pied et faire connaître des initiatives créées par les principaux intéressés pour combattre l'intimidation» (National Strategy on Community Safety and Crime Prevention, 2004).

Le projet domicile-école-environnement de l'école Gran poursuivait deux autres objectifs : transformer l'école Gran en pôle d'excellence pour l'environnement local et coopérer avec les organisations bénévoles locales.

Au cours du projet, des efforts concrets ont été déployés pour instaurer des traditions propres à l'école comprenant notamment des travaux dramatiques et artistiques, un bal d'hiver, des carnivals, des petits-déjeuners de Noël et de Pâques, des cérémonies célébrant le passage de la quatrième à la cinquième année et de la septième à la huitième année, et des cérémonies de remise de diplôme, en présence des parents, pour les élèves de septième et de dixième année. L'école s'est transformée en «maison de la culture» – fêtant une journée de l'ONU, la nouvelle année vietnamienne, le ramadan, un mariage musulman, et accueillant des spectacles de théâtre, de danse et de musique ainsi que des concerts. Un cybercafé a également été créé, et des journées «portes ouvertes» sont organisées, permettant des rencontres entre le personnel scolaire, les élèves et la population locale (O'Moore et Minton, 2002).

Mettre en place un réseau d'accompagnement par des professionnels

Le deuxième programme national contre les brimades et la violence dans les écoles norvégiennes a été lancé en 1996. Il était axé sur la prévention et la globalité, tenait compte des aspects organisationnels de l'école et de la gestion générale des classes, et utilisait un réseau de soutien de 350 professionnels, parmi lesquels des chercheurs, des psychologues spécialistes de l'éducation et des directeurs d'école (Roland, 2000 ; Roland et autres, 2001).

Un autre programme national, intitulé «Samtak», s'inspirant de ces mêmes principes, a été conduit de 2000 à 2003. La portée de Samtak est encore plus large, étant donné qu'il ne vise pas uniquement le harcèlement et les brutalités entre élèves, mais aussi les difficultés sociales, comportementales et émotionnelles, la violence et les comportements antisociaux (Roland, 2000).

En Irlande, outre l'affectation de personnel à plein temps, l'accompagnement des enseignants est assuré par le recrutement d'enseignants de classe spéciale, d'enseignants donnant des cours de rattrapage, de spécialistes, d'enseignants invités, d'enseignants de liaison du programme domicile-école-collectivité et de conseillers d'orientation. Ces enseignants de soutien représentent ainsi environ 8 % du nombre total d'enseignants au niveau national (Department of Education and Science, 1993).

A Dublin, un projet «Enseignants de soutien» destiné au primaire fonctionne actuellement dans 42 écoles nationales situées dans des quartiers défavorisés au niveau éducatif et social, et confrontés à des problèmes

particuliers de perturbation et d'indiscipline de la part des élèves (Jordan, 1999). Le rôle des enseignants de soutien est de renforcer le développement global des élèves, et une approche globale de l'école est privilégiée (coopération avec les autres enseignants, les parents et les services scolaires).

En 1998, le ministre français de l'Éducation a lancé un programme contre la violence avec l'idée innovante de créer des postes d'aides-éducateurs pour les personnes âgées de 21 à 29 ans. Ces éducateurs devaient servir de médiateurs, aider à certaines tâches, faciliter les relations entre élèves et enseignants, et acquérir ainsi une expérience pratique du milieu éducatif. Toutefois, d'après les conclusions de Debarbieux et Montoya (1999, *in* Debarbieux et autres, 2003), ce système fonctionnait uniquement lorsque (i) l'établissement possédait déjà une culture bien ancrée, (ii) que les équipes changeaient peu et (iii) que «(...) les aides-éducateurs étaient accueillis favorablement par l'ensemble de l'école et effectuaient des tâches pour lesquelles leurs postes avaient été créés à l'origine, et non des tâches de surveillance».

Le projet domicile-école-environnement de l'école Gran avait comme autre objectif d'accroître la coopération interprofessionnelle. À l'origine, la formation offerte par le Centre de recherche sur le comportement comprenait des cours destinés à tout type d'enseignant sur la gestion des classes, le soutien par les pairs, la collaboration avec les parents, la séparation des élèves déviants et la programmation d'activités attractives (Roland et autres, 2001). Des réunions régulières de liaison entre l'école et les autorités chargées de la protection de l'enfance ont été organisées, et le Forum interprofessionnel de Furuset, destiné à faciliter la coopération dans des cas précis, a été mis en place. Du personnel spécialisé a été recruté pour participer aux activités du projet et les généraliser : un chef d'orchestre, un professeur de danse, un musicien, un conteur, deux metteurs en scène de théâtre et un bibliothécaire d'école primaire ont été recrutés à temps partiel, tandis qu'un bibliothécaire d'école secondaire et un médiateur pour les élèves ont été recrutés à temps plein ou presque. Des efforts actifs ont été déployés pour engager du personnel non norvégien appartenant à des minorités ethniques dont l'origine linguistique et culturelle correspondait à celle des élèves et de leurs parents (O'Moore et Minton, 2002).

Même si Gran a choisi de recruter activement du personnel spécialisé supplémentaire, toutes les écoles qui souhaitent lutter concrètement contre la violence et prévenir ce phénomène n'ont pas forcément ce choix. L'un des facteurs essentiels de réussite du projet qui a été mis en évidence par la direction de l'école a été la formation d'un «front uni» au niveau du personnel pour ce qui est de la mise en œuvre des stratégies contre la violence. Lorsqu'il s'agit d'utiliser au mieux les ressources humaines disponibles, parvenir à un consensus apparaît toujours comme une excellente solution. Ce facteur fondamental ne peut pas être ignoré lors de l'application de mesures globales de lutte contre la violence à l'école – ou d'ailleurs de toute mesure concernant l'ensemble de l'établissement.

Chapitre 7

Soutenir le personnel scolaire

Un système de formation : semer le germe de la paix – prôner la convivance

George Robinson, Barbara Maines et Robyn Hromek

Ce chapitre a pour objectif d'aider les écoles :

- à répertorier quels sont les domaines où le personnel doit développer ses compétences pour mieux comprendre la violence en milieu scolaire ;
- à concevoir un programme de formation pour définir une culture d'établissement dans le domaine de la réduction des violences ;
- à organiser des activités conçues pour sensibiliser le public aux problèmes de fond et à concevoir une stratégie applicable à l'ensemble de l'établissement scolaire ;
- à élaborer un programme de formation et de soutien du personnel.

Conçu pour être utilisé en pratique dans le soutien et la formation du personnel, ce chapitre décrit un grand nombre d'activités.

Le «germe de la paix» est le nom donné à un processus qu'utilisent les écoles pour appliquer des normes destinées à lutter contre toutes les formes de violence par un travail en équipe effectué dans un esprit de respect et de démocratie. Des programmes thérapeutiques ciblés et universels permettent de créer un milieu social où la norme consiste à utiliser des méthodes prosociales pour résoudre les difficultés interpersonnelles. La méthode prônée par ce chapitre incite les adultes à donner l'exemple du respect et à se faire les accompagnants psychologiques d'élèves présentant des difficultés socio-psychologiques, en les guidant grâce au processus de résolution des problèmes. Des programmes universels sont mis en place dans les salles de classe et les cours de récréation et, lorsque des difficultés se présentent, ils sont remplacés par des programmes ciblés. Si les conflits persistent, on fait alors appel aux parents, aux travailleurs sociaux ou aux services communautaires. Cette approche systématique devient un outil de diagnostic car elle permet d'identifier les jeunes présentant des troubles comportementaux récurrents et d'intervenir à un stade précoce. Le «germe de la paix» a de multiples aspects :

Leadership des adultes

Les adultes doivent impérativement assurer le *leadership* pour instaurer des relations interpersonnelles de qualité et mettre en œuvre des programmes de perfectionnement. Une attitude respectueuse et digne donne le ton de l'ambiance régnant dans l'établissement scolaire. Il faut être capable de s'enthousiasmer pour des idées et offrir un soutien et des matériels didactiques au

personnel pour que celui-ci puisse assumer sa tâche. Les vrais leaders organisent des débats contradictoires sur les priorités de l'école et en tiennent la communauté informée en l'associant à leurs activités. Dans l'idéal, c'est le chef d'établissement qui est à la tête des opérations, mais tous les groupes ou personnes motivés peuvent influencer sur l'orientation des débats en posant des questions lors des réunions entre enseignants et parents d'élèves, et en adoptant une attitude non violente et respectueuse.

Activité 7.1 : La culture scolaire

Etudiez la déclaration suivante :

Traditionnellement, la pédagogie se fonde sur la discipline et la sanction. La réussite scolaire s'est toujours mesurée à l'aune de systèmes compétitifs d'apprentissage et de l'effort individuel. Nous avons pour la plupart plus ou moins expérimenté ces pratiques et pouvons y revenir en cas de difficultés. De nombreuses écoles fonctionnent sur le principe contestable selon lequel réagir de manière « musclée » aux violences ou comportements perturbateurs fait comprendre aux élèves que de tels comportements ne seront pas tolérés et que les sanctions leur apprendront à se conduire de manière prosociale. Malheureusement, le recours abusif aux sanctions ou à l'exclusion paraît créer un environnement scolaire négatif et conflictuel, et engendrer un cycle de ressentiment et de vengeance. Les recherches montrent qu'imposer des sanctions provoque habituellement une augmentation des comportements perturbateurs (Donnellan et autres, 1988; Mayer et Sulzar-Azaroff, 1990).

Il ne fait aucun doute que la grande majorité des éducateurs et des parents adhère à une philosophie de non-violence, que ce soit à l'école ou à la maison. Nous pourrions également convenir qu'une atmosphère positive, structurée, respectueuse et sûre apporte un plus à l'enseignement et à l'apprentissage. Pourtant, si nous analysons nos relations interpersonnelles et nos pratiques, elles ne sont pas toutes exemptes de violences verbales et physiques. Un changement de culture s'impose.

Votre école garantit-elle la sécurité de tous les membres de la collectivité?

Avez-vous réfléchi :

- aux adultes en tant que modèles ;
- aux possibilités données aux élèves d'apprendre et d'acquérir des comportements non violents ;
- à votre manière de faire face à des comportements perturbateurs – avez-vous recours à des sanctions ou tentez-vous d'enseigner de nouveaux comportements?

Activité 7.2 : Les enseignants en tant qu'apprenants

Etudier la déclaration suivante :

La profession d'enseignant est au stade le plus excitant de son histoire moderne. Une fois encore, le rôle des enseignants est en pleine mutation. La technologie les déchargeant de plus en plus souvent de certains de leurs rôles traditionnels, tel que celui de dépositaire du savoir et d'administrateur, c'est aux enseignants qu'il revient de forger l'esprit critique des élèves et de leur

apporter un soutien empathique. D'aucuns prétendent que l'esprit critique est une des conditions premières de l'évolution des élèves vers leur destin de citoyens et d'employés ; par ailleurs, un enseignant connaissant et comprenant ses élèves et se passionnant pour l'enseignement contribuera au devenir de la personne tout entière (Hromek, 2004).

Bien que les informations soient toujours plus nombreuses et varient constamment, et que les pratiques d'enseignement évoluent pour répondre aux nouveaux besoins, un rôle restera le même : celui de mentor. Les professeurs ont généralement une compréhension personnelle et empathique de leurs élèves, qui leur permet de guider ces derniers dans le choix des disciplines, dans leurs motivations et leur développement social et psychologique, et de mettre en avant leurs compétences cognitives. Quoique ce soit là le rôle traditionnel des enseignants, nous devons concevoir de nouveaux moyens d'aplanir les difficultés interpersonnelles.

Dans lequel de ces domaines le personnel enseignant a-t-il besoin d'être formé :

- résolution des conflits ;
- médiation ;
- encadrement psychologique ;
- stratégies de résolution des problèmes de brutalités ;
- psychologie de l'élève – motivation, apprentissage, stades de développement ;
- connaissances de base en matière de troubles psychoaffectifs ;
- collaboration interadministrations?

Engagement

Lorsque l'école connaît des problèmes de violence, la collectivité doit avoir pour priorité immédiate de redresser la situation par une réaction programmée et appropriée. D'autres programmes peuvent devoir être temporairement suspendus jusqu'à ce que la sécurité de l'école soit considérée comme rétablie. Chaque adulte a son rôle à jouer dans ce qui paraît un combat sans fin. Sans engagement, l'échec des projets est garanti ; les divers acteurs concernés se découragent et la violence demeure un moyen reconnu de résoudre les problèmes.

Activité 7.3 : L'utilisation d'un langage adulte

Il nous faut être très prudents quant à l'utilisation des mots et du langage corporel que nous offrons en modèles aux élèves. Un langage soigneusement choisi est essentiel à une compréhension qui aidera les élèves à opérer des choix prosociaux. Notre langage doit témoigner d'un respect mutuel pour les droits, les responsabilités et les choix de tout un chacun. Par les mots, nous créons un environnement favorable, partant du postulat que les élèves peuvent résoudre les conflits sans violence et réparer leurs torts. Étudiez les exemples suivants de schémas linguistiques et les principes sous-jacents qu'ils illustrent.

Langage prosocial	Langage antisocial
<p>Choix et responsabilité : «Pourquoi as-tu décidé de le frapper?»</p> <p>Cette question suppose un élément de choix et de responsabilité ; elle invite à communiquer</p>	<p>Accusation : «Pourquoi l'as-tu frappé?»</p> <p>Cette question peut contenir un élément d'accusation qui provoque l'amertume de l'enfant et, éventuellement, nuit à la communication</p>
<p>Approche positive : «Il faut que tu ailles en salle de retenue et que tu trouves un moyen de résoudre ce problème»</p> <p>Cela suppose que l'enfant est capable de résoudre ses problèmes et d'accepter d'être aidé si nécessaire</p>	<p>Approche punitive : «Je te mets en retenue»</p> <p>Cela suppose une sanction, approche qui, trop souvent utilisée, peut entraîner les enfants dans un cycle de vengeance</p>
<p>Empathie : «Que crois-tu qu'elle ait ressenti lorsque tu lui as dit ça?»</p> <p>Cette question invite l'enfant à ressentir de l'empathie pour l'autre enfant et favorise la communication</p>	<p>Violence psychologique : «Regarde ce que tu as fait, tu l'as fait pleurer»</p> <p>La nature accusatrice de cette affirmation peut provoquer chez l'enfant un sentiment de culpabilité ou de vulnérabilité, susciter son amertume et empêcher la communication</p>
<p>Résolution et réparation du problème : «Que pourrais-tu essayer de faire pour résoudre ce problème?»</p> <p>Cette question suppose une confiance en la capacité de l'enfant à résoudre le problème et à réparer ses torts</p>	<p>Sarcasme : «Tu as intérêt à trouver une bonne raison pour expliquer ton geste»</p> <p>Cette phrase comporte un élément de sarcasme qui implique que l'enfant n'est pas en mesure de résoudre le problème</p>

Une évolution des schémas du langage adulte influencerait-elle sur le reste de la population scolaire? Devons-nous éviter d'employer un langage sarcastique et accusateur? La violence se manifeste sous plusieurs formes et les mots utilisés peuvent s'imprimer, telle une marque au fer rouge, dans la mémoire d'un élève.

Activité 7.4 : Le langage adulte

Scénario n° 1 : Bagarre entre garçons

Les mots sont essentiels au développement des modèles de pensée requis pour résoudre les problèmes, et, combinés au langage corporel, ils peuvent aider les élèves à forger leur contrôle émotionnel. Analysez quels modèles véhiculent les mots et les actions dans les deux scénarios suivants :

L'enseignant A aperçoit deux garçons en train de se battre dans la cour de récréation. Voici le dialogue qui s'instaure :

E. A (*criant*) : «Venez ici tout de suite vous deux! Qu'est-ce que vous croyez être en train de faire?»

GARÇON 1 (*haletant, le visage congestionné*) : «C'est lui qui a commencé!»

GARÇON 2 (*visage congestionné, en pleurs, essaye d'asséner un autre coup au garçon n° 1*)

E. A : «Ça suffit!» (*criant contre les deux garçons*) «Allez immédiatement dans le bureau du directeur!»

Cet enseignant a superficiellement résolu le problème de violence.

Il se peut que ce dialogue ait appris une leçon non intentionnelle aux élèves, à savoir :

- que crier contre les autres est acceptable, surtout si vous êtes dans votre droit ;
- qu'utiliser un langage musclé est acceptable, surtout si vous êtes dans votre droit ;
- que s'informer de la situation et écouter n'est pas très important ;
- que les enfants ont besoin d'être pris en charge par les adultes ;
- que la violence verbale est un moyen valable de résoudre les problèmes.

Etudiez cet autre dialogue devant la même situation :

Scénario n° 2 : Bagarre entre garçons

L'enseignant B aperçoit deux garçons en train de se battre dans la cour de récréation. Voici le dialogue qui s'établit :

E. B (*s'approchant des garçons*) : «Arrêtez, les garçons. Calmez-vous maintenant. Qu'est-ce qui se passe ici?»

GARÇON 1 (*haletant et le visage congestionné*) : «C'est lui qui a commencé!»

GARÇON 2 (*visage congestionné, en pleurs, essaye d'asséner un nouveau coup au garçon n° 1*)

E. B : «Arrêtez, arrêtez. Respirez profondément, vous êtes tous les deux bouleversés. Allons boire un verre d'eau et discutons de ce qui se passe ici.»

Dans ce scénario, le langage du contrôle émotionnel et de la résolution des problèmes désamorce la situation et permet d'espérer que les deux protagonistes auront la possibilité d'expliquer les raisons du conflit et ce qui les a poussés à décider de le résoudre par la violence.

Les enfants peuvent avoir retenu de cet épisode :

- qu'il est possible de contrôler ses émotions ;
- que les adultes sont désireux de les aider ;
- que les adultes croient les élèves capables de résoudre les problèmes ;
- que la parole peut remplacer la violence ;
- que boire de l'eau et marcher peut aider à contrôler sa colère.

Quel scénario décrirait le mieux la méthode que vous souhaiteriez voir appliquée dans votre établissement?

Apprentissage par imitation

Les adultes offrent en permanence des modèles aux élèves et donnent parfois à voir par inadvertance des attitudes autoritaires et «fondées sur le pouvoir». Nos mots et nos actes sont imités ou rejetés par les élèves. Le langage est fondamental pour comprendre le monde et il peut être utilisé pour asseoir les bases du développement socio-psychologique des élèves. Avoir conscience de son attitude et y réfléchir contribue à faire évoluer les vieux schémas. On peut également recourir à des «scénarios» pour concevoir des schémas linguistiques respectueux et coopératifs, qui finiront par s'inscrire naturellement dans notre manière de communiquer avec autrui.

Activité 7.5 : Le rôle crucial du modèle donné par le personnel enseignant

Analysez :

Nous sommes constamment en train de donner des modèles ; les élèves regardent et écoutent tout ce que nous faisons ou disons. Les enfants sont plus susceptibles de recourir à des moyens non violents de résoudre les conflits lorsque la collectivité sociale dans laquelle ils vivent utilise un langage et des pratiques propices au contrôle émotionnel et à la résolution des problèmes. Lorsque nous traitons les élèves de manière respectueuse, lorsque nous donnons l'image d'un contrôle émotionnel et utilisons les mots avec précaution, lorsque nous employons des méthodes telles que la médiation et la résolution des conflits, nous mettons en évidence toute une gamme de compétences qui permettent de travailler et de vivre ensemble.

Selon les théories cognitives sociales de Bandura (1986), l'apprentissage des élèves dépend autant de leur milieu social que de leurs caractéristiques innées et héritées. En observant et imitant les interactions de leur entourage, les élèves intègrent ces comportements et leur donnent un sens personnel. Bandura a conclu que les programmes basés sur l'exemple, l'encadrement, la répétition comportementale et le renforcement des compétences sociales produisent des résultats tangibles. Vygotsky (1976), un théoricien du développement de l'élève, a présupposé l'importance du langage en tant que facteur de médiation entre un élève et un événement. Il a affirmé que les adultes sont à même d'aider les enfants à augmenter leurs capacités de réflexion grâce à un processus appelé «apprentissage médiatisé», qui consiste à guider les élèves dans leur apprentissage en employant le langage pour créer les cadres conceptuels permettant de surmonter les difficultés. L'apprentissage médiatisé offre à l'élève des moyens qu'il peut utiliser pour résoudre des problèmes sans qu'on lui dise explicitement comment y parvenir. Si on se contente d'expliquer à un élève la marche à suivre, ses possibilités d'augmenter ses capacités de réflexion diminuent.

Respect réciproque

Lorsqu'on leur demande quels sont leurs professeurs préférés, les élèves citent souvent ceux qui leur témoignent le plus de respect. Les enseignants et les parents déplorent quant à eux le manque de respect des élèves envers les adultes. Le respect s'exprime dans la manière dont les individus reconnaissent

mutuellement leurs droits et responsabilités. Il se traduit dans les mots et attitudes utilisés dans les interactions entre élèves et professeurs. En nous adressant aux élèves avec respect, nous donnons l'exemple d'un comportement qui améliore les relations interpersonnelles et augmentons les chances de voir les élèves imiter ce comportement pour résoudre leurs conflits interpersonnels. Si nous voulons que l'on nous témoigne du respect, il nous faut nous aussi en témoigner.

Votre école a-t-elle besoin d'améliorer sa façon :

- de formuler et d'expliquer clairement, dans un moment de «calme», quelles sont les attentes comportementales ;
- d'appliquer systématiquement les conséquences naturelles et logiques des actes commis en faisant preuve de modération et de cohérence ;
- d'employer un langage optimiste et positif ;
- de rechercher les qualités et les points forts ;
- de s'octroyer une période de réflexion avant de s'attaquer aux problèmes – premiers secours psychologiques ;
- d'aider à résoudre les problèmes ;
- d'adopter une attitude à la fois sereine et empreinte de curiosité ;
- de ne pas s'engager dans une dispute avec les élèves ;
- de veiller à ce qu'il soit possible de réparer les torts causés?

Travail d'équipe

Le travail d'équipe permet de répartir la charge de travail et de conserver l'énergie requise pour faire évoluer la culture scolaire. Pour œuvrer au bien de la communauté scolaire, l'équipe a besoin de temps, de matériel pédagogique, de formation professionnelle et de structures de soutien. Le travail d'équipe permet de prendre des initiatives ; si des méthodes démocratiques sont mises en place, tous les membres de l'équipe ont une chance de pouvoir concevoir et tester des programmes innovants (le chapitre 3 explore ce point plus avant).

Activité 7.6 : Débat contradictoire et travail d'équipe

L'amélioration des structures scolaires nécessite une solide culture du travail d'équipe et de la formation professionnelle permanente. Le sens de la collégialité et de l'entraide crée une culture de confiance au sein du personnel qui accepte plus facilement les idées nouvelles. Reconnaître les efforts consentis et les succès réalisés entretient l'enthousiasme. Le sens de l'humour apporte lui aussi un réconfort lors des périodes de travail intense. Un débat contradictoire permet de développer la compréhension nécessaire à la cohérence des réponses apportées à la violence et de la collecte de données.

Serait-il utile de discuter des questions suivantes pour concevoir une définition commune des termes utilisés et de la nature de la violence à l'école :

- Quels sont les principaux problèmes que connaît votre école? Où se manifestent-ils?
- En quoi la violence et les jeux brutaux sont-ils différents?

- En quoi la colère diffère-t-elle de la violence? Doit-elle être gérée et complétabilisée différemment?
- Qu'est-ce qui différencie les violences commises par les garçons de celles commises par les filles?
- Est-ce qu'apprendre à résoudre les conflits aura pour effet de féminiser les garçons?
- Comment pouvons-nous aider les élèves handicapés, notamment ceux souffrant de troubles psychologiques?
- Quelle différence y a-t-il entre discipline et sanction, et comment influencent-elles respectivement sur le comportement?
- Comment les élèves doivent-ils réparer leurs gestes antisociaux?
- Quelle différence y a-t-il entre fermeté et agressivité?
- Quel rôle devraient jouer les adultes pour aider les enfants à résoudre les problèmes?
- Quel est le rôle des élèves en tant que meneurs et médiateurs?
- Qu'entend-on par plaisanterie, tracasseries et jeux brutaux?

Engagement parental

Le bon apprentissage des élèves exige une collaboration entre la maison, l'école et la collectivité. Disposer de plusieurs procédures pour inciter les parents ou les soignants à s'investir favorisera le sens du partage des responsabilités. La libre communication entre la famille et l'école et l'échange des points de vues contribueront à créer un climat propice à une approche axée sur la résolution des problèmes. Des stratégies positives, telles que la création d'un centre de ressources pour parents ou l'envoi de courriers relatant les progrès accomplis, instaurent la confiance entre parents, enfants et enseignants (voir également chapitre 3, sur les stratégies destinées à favoriser un partenariat avec les parents).

Activité 7.7 : Aller à la rencontre des parents

Créer un climat positif nécessite d'établir un contact avec les parents grâce à des stratégies multiples (signes et slogans de bienvenue, organisation de «nuits de la famille», petits déjeuners, déjeuners multiculturels, réunions régulières entre parents et enseignants, entretiens entre le chef d'établissement et les parents, séances d'information pour les parents de nouveaux élèves et assemblées générales constructives). Il faut faire en sorte que les parents se sentent les bienvenus et traités comme des personnalités de marque. Les conflits sont résolus rapidement et dans le plus grand respect. L'environnement physique est attrayant et reflète la fierté de la communauté pour son école.

Souvent, il ne suffit pas d'inviter les parents et les collectivités à s'investir dans l'école. Cette démarche est plus facile si c'est sur l'invitation personnelle d'un enseignant ou d'un autre parent. Certains parents ont besoin d'une aide supplémentaire (transports, aides aux élèves, services d'un traducteur, présentation des informations dans leur langue d'origine, etc.).

De quelle manière pourriez-vous aller à la rencontre des parents, notamment ceux avec qui il est difficile d'entrer en contact?

Enseignement pratique

Réagir face à la violence est coûteux en temps, en efforts et en moyens financiers, raison pour laquelle nous avons besoin d'un enseignement et d'un apprentissage fiables et ciblés sur les besoins locaux. Le stade le plus critique de l'enseignement est celui de l'entrée à l'école ; il faut par exemple apprendre aux enfants à acquérir les compétences socio-psychologiques universelles indispensables à la vie en classe, concevoir des programmes pratiques pouvant être appliqués sur les terrains de jeux et créer des centres de ressources pour parents. Des programmes ciblés sont utilisés pour les élèves qui ont besoin d'un enseignement plus direct et d'un contrôle plus étroit (développement des compétences en petits groupes, contrats définissant les attentes comportementales, médiation, gestion de la colère, etc.). Si les violences persistent en dépit de cette attention renforcée, une intervention thérapeutique ou post-scolaire est alors requise (voir modèle dans chapitre 4). Les parents, professionnels de la santé, éducateurs et travailleurs sociaux contribuent à déterminer la nature des difficultés et à élaborer des mesures individuelles pour ces enfants (voir chapitre 4 pour une description du programme d'enseignement des compétences sociales, psychologiques et comportementales du Royaume-Uni).

Activité 7.8 : Intelligence émotionnelle

Le message global de la recherche préventive mis en exergue par des auteurs tels que Goleman (1996) est que les écoles peuvent prévenir l'apparition des violences, et réduire la gravité et la durée de la toxicomanie problématique, des brutalités, des actes délictueux, des problèmes de santé mentale et de violence en développant l'intelligence émotionnelle des jeunes.

Malheureusement, les programmes de la plupart des écoles font passer le développement social et émotionnel après l'apprentissage des rudiments de la lecture, de l'écriture et du calcul, comme s'il s'agissait là de domaines distincts. Comme peuvent en témoigner la plupart des enseignants, les élèves ont besoin d'aptitudes sociales et d'une intelligence émotionnelle pour coopérer avec leurs pairs dans un environnement scolaire. Dans certaines classes, l'une des tâches qui exige le plus de temps consiste à aider les élèves à gérer leurs problèmes interpersonnels. Les enseignants ont la possibilité d'apprendre aux élèves à développer leur intelligence sociale et émotionnelle par des leçons conventionnelles et par l'exemple.

Votre établissement essaie-t-il d'enseigner et de donner en exemple les compétences dont fait preuve une personne dotée d'une intelligence émotionnelle?

Activité 7.9 : Instruction / Enseignement directs

Votre établissement enseigne-t-il directement l'une des compétences suivantes, que ce soit à l'ensemble des élèves ou à ceux qui ne semblent pas pouvoir les acquérir autrement?

Oui/Non	Comment et quand?
	Maîtrise émotionnelle
	Résolution des conflits
	Gestion de la colère
	Aptitude à nouer des liens d'amitié
	Solutions de remplacement à l'agressivité
	Capacité à résoudre les problèmes
	Capacité d'écoute
	Capacité à l'affirmation de soi
	Valeurs et construction morale

Plans de réaction

Ces plans exposent clairement les programmes préventifs et réactifs qui sont mis en place en cas de problèmes de violence. Ils garantissent la cohérence des réactions des enseignants et leur équité vis-à-vis des élèves. En cas de violences, des mesures cohérentes et immédiates, connues des enseignants, des élèves et des parents, sont prises. Les enfants sont immédiatement écartés de la zone de conflit, interrogés par un enseignant et aiguillés vers des programmes ciblés. La formation professionnelle des enseignants et l'investissement personnel des parents sont essentiels à l'application de ces plans.

Activité 7.10 : Lorsque la violence surgit

Analysez les deux déclarations suivantes :

Déclaration 1

La violence est inacceptable au sein de la communauté scolaire. Ses causes sont multiples et universelles mais les écoles qui se consacrent à la question et s'attachent à travailler dans un esprit constructif réduiront les incidences et l'acceptabilité d'actes violents et agressifs préjudiciables à la convivance. La formule est simple : enseigner les compétences nécessaires au développement personnel, dont la maîtrise émotionnelle et l'aptitude à la vie sociale en milieu scolaire ; s'en tenir à la ligne de conduite «tolérance zéro de la violence» ; adhérer au plan de réaction de l'école contre la violence, qui inclut le retrait immédiat des protagonistes de la zone de conflit et leur aiguillage vers des programmes ciblés ; et appliquer d'autres méthodes en cas d'échec. Les élèves réfractaires aux programmes ciblés et universels nécessitent un soutien intensif par un modèle de gestion par étude de cas auquel participent des psychologues, des enseignants spécialisés, des parents ou d'autres services spécialisés, le cas échéant dans un environnement éducatif spécialisé.

Déclaration 2

La violence est souvent liée au contexte social et les enseignants connaissent généralement les antécédents des élèves qui y ont recours. Qu'il soit enseignant, conseiller, psychologue éducateur ou animateur socioculturel, un mentor pouvant jouer le rôle d'accompagnant psychologique pourrait aider les élèves à acquérir un contrôle émotionnel ainsi que le sens de la coopération et de la résolution des problèmes. Bien que tout acte de violence ne soit pas dû à une absence de contrôle émotionnel, quelle qu'en soit la cause, le retrait immédiat de la zone de conflit et l'entretien avec l'enseignant aident l'élève à prendre conscience que la violence est inacceptable et qu'il devra rendre compte de ses actes, trouver des solutions de remplacement à l'agressivité et envisager de réparer ses torts chaque fois que cela se produira.

- La méthode adoptée par votre école cadre-t-elle avec ces déclarations?
- Quelque chose manque-t-il?
- Quels plans de réaction avez-vous mis en place?
- Ces plans portent-ils sur les causes des violences, l'aide aux victimes et la gestion des conséquences de la violence?

En général, une réaction immédiate à la violence consiste :

- à assurer la sécurité de tous les élèves – en réclamant une aide supplémentaire si nécessaire, en séparant les agresseurs et en dispersant les badauds ;
- à dispenser le cas échéant les premiers secours physiques et psychologiques ;
- à établir les faits pour rapporter l'incident ;
- à faire immédiatement sortir les élèves violents de la cour de récréation – les accompagner ou les envoyer dans le «sas» prévu pour apaiser les esprits et attendre que les protagonistes y soient interrogés ;
- à maîtriser les élèves tout en respectant leur sécurité, mais uniquement en dernier ressort.

Les écoles pourraient utiliser cela comme une liste récapitulative permettant de faire le bilan du plan de réaction.

Activité 7.11 : Choisir un type de réaction – sanction ou réparation?

Imaginez la situation suivante :

Un élève de 13 ans a à plusieurs reprises frappé un autre élève de sa classe. Les mesures qu'adopte habituellement l'école n'ont pas suffi à faire cesser ces agissements. Les parents de la victime se rendent au commissariat de police pour déposer plainte contre l'agresseur. L'un des premiers plans de réaction de l'école consiste à recourir à la justice réparatrice (voir chapitre 3) dans ce genre de situation. Le fonctionnaire de police et le directeur d'établissement se réunissent pour déterminer s'il convient d'utiliser une méthode réparatrice. Dans l'affirmative, et si les parents de la victime en sont d'accord, les poursuites pénales peuvent être abandonnées et la justice réparatrice peut être mise en œuvre.

Comparer les deux options.

Recours à la justice pénale	Recours à la justice réparatrice
L'élève est arrêté.	Lors d'une rencontre préliminaire, tous les acteurs concernés conviennent d'opter pour la justice réparatrice.
Les témoins sont entendus au commissariat de police.	Une réunion exposant clairement les faits et les émotions est organisée.
Il est peu probable que l'affaire soit portée devant les tribunaux.	Des décisions sont prises en commun dans le cadre de la réunion.
L'élève reçoit un avertissement et a désormais un casier judiciaire officiel.	L'accord entre les élèves, les familles et l'école est impératif.
Plusieurs semaines peuvent s'écouler entre l'infraction et l'issue de l'affaire.	Tout est réglé en une semaine.

Si une situation semblable se produit dans votre école, pensez-vous qu'une approche réparatrice serait une réaction appropriée? Vous pouvez discuter des points suivants :

- Quelles seraient les réactions émotionnelles des garçons et de leurs familles face à ces deux options?
- Quels résultats votre communauté scolaire escompterait-elle et quelle méthode serait la plus efficace?
- Quelle méthode utiliseriez-vous :
 - si les «coups» étaient de simples coups sur le corps ;
 - si les «coups» étaient des coups de poing et des coups de pied portés à la victime à terre ;
 - si les «coups» étaient suffisamment violents et nombreux pour causer des blessures graves à la victime?

Intervention dans une situation de crise

Valeurs, attitudes et compétences des enseignants

Lorsqu'ils travaillent avec des élèves qui ont manifesté des comportements violents ou agressifs, les enseignants leur expliquent les conséquences connues et prévisibles de leurs actes tout en leur permettant d'essayer de résoudre le problème, de se fixer des objectifs, de développer leurs compétences et de réparer leurs torts. Intervenir en situation de crise peut être le rôle d'un enseignant spécialement désigné pour ce faire ou, autre solution, de tout enseignant de l'école désireux d'apprendre comment intervenir en utilisant ces méthodes. Les valeurs, attitudes et compétences requises pour travailler avec ces enfants difficiles incluent :

- le respect – la neutralité, le souci de la dignité humaine, un langage empreint de respect ;

- une empathie développée grâce à la compréhension des troubles psychologiques, des violences, de l'évolution des élèves et des maladies telles que le syndrome d'Asperger ;
- l'optimisme – la confiance dans les capacités des élèves à se construire psychologiquement et socialement ;
- de donner un exemple de calme, de contrôle de soi et d'aptitude à résoudre les problèmes ;
- la cohérence des réactions ;
- l'encadrement et les premiers soins psychologiques ;
- la mise en place d'un dialogue dans les moments de crise – contrôle émotionnel, explication des valeurs, résolution des problèmes, fixation d'objectifs, développement des compétences, conséquences et réparation des torts causés ;
- médiation ;
- pas de stratégies de reproches pour les jeux brutaux ;
- réparation.

Ce modèle conviendrait-il à votre environnement scolaire?

Activité 7.12 : Plan de réaction

Les besoins de votre école. Répondez à ces questions, qui pourraient vous inspirer pour mettre au point un plan d'action.

- Votre école doit-elle faire face à des violences ou brimades? Où se déroulent les faits? Quelles sont les personnes impliquées? Que révèlent les données? (Voir chapitre 2 pour les informations relatives aux données.)
- Les chefs d'établissement, les enseignants et les parents font-ils preuve de respect envers les élèves?
- Votre école a-t-elle mis en place une politique disciplinaire?
- Les enseignants appliquent-ils des méthodes pédagogiques efficaces et basées sur les recherches?
- Des programmes de prévention tels que le développement socio-psychologique font-ils partie du programme scolaire habituel?
- L'école applique-t-elle des méthodes de contrôle des comportements intempestifs? La collecte de données et les procédures de gestion sont-elles simples?
- Le personnel, les parents et les élèves ont-ils collaboré pour définir quelles étaient les attentes en matière de comportement (droits, responsabilités, conséquences, etc.)?
- Les plans de réaction à la violence ont-ils clairement été expliqués à tous?
- Pense-t-on que les programmes ciblés destinés aux élèves violents supposent que ceux-ci souffrent forcément de déficits psychologiques?
- Les parents sont-ils rapidement mobilisés lorsque les difficultés persistent et sont-ils aidés par les conseils de services extérieurs?

Audit

Il est indispensable de procéder au suivi et à l'évaluation systématiques des programmes grâce à la collecte et à l'analyse de données pour réagir de manière cohérente à la violence. Un système simple et pratique de collecte des données facilite cette tâche fondamentale du personnel. La surveillance étroite des cours de récréation permet de mettre au point des stratégies précises et de retransmettre l'information à la communauté élargie. Elle joue également un rôle dissuasif ; en effet, les élèves qui se savent observés corrigent et contrôlent d'eux-mêmes leur comportement. (Voir chapitres 2 et 5 pour une description plus détaillée de la façon dont la surveillance peut contribuer à l'organisation de l'école.)

Quelques mots d'encouragement

Les premiers mois, voire les premières années, de mise en œuvre d'un plan de réaction à la violence peuvent nécessiter des efforts intenses, proportionnels aux niveaux préexistants de violence. Il est bon de considérer cette phase de surveillance étroite et de réaction immédiate comme un moyen temporaire, une phase transitoire qui débouchera sur des temps plus sereins. Par ailleurs, n'espérez pas être capables de parvenir immédiatement à vos fins ; soyez encouragé par le fait que chaque mesure adoptée contribue à réduire les violences et les brimades, surtout durant les premières années de scolarité. Les communautés scolaires doivent être convaincues que la violence n'est ni inévitable ni acceptable, et qu'elle peut être éradiquée du milieu scolaire grâce à une culture et un enseignement appropriés.

Chaque école réagira bien entendu d'une manière qui lui sera propre, mais il lui faudra pour cela considérer les besoins en formation dans deux domaines :

- la prévention : Quelles aptitudes votre école doit-elle développer chez le personnel et les élèves pour créer une atmosphère moins propice à la violence?
- la réaction : En cas de violence votre réaction est-elle préventive, résout-elle les problèmes, est-elle non violente? Apprenez-vous aux élèves susceptibles d'une réaction violente à cultiver des aptitudes plus préventives?

Bibliographie

- Ainscow, M., Hopkins, D., Southworth, G., and West, M. (1994). *Creating the conditions for school improvement*. Londres: Fulton.
- Ananiadou, K. and Smith, P.K. (2002). "Legal requirements and nationally circulated materials against school bullying in European countries." *Criminal Justice*, 2, 471-491.
- Antidote (2003). *The emotional literacy handbook: promoting whole-school strategies*. Londres: Fulton.
- Arnett, J. (1992). "Reckless behavior in adolescence: a developmental perspective." *Developmental Review*, 12, 339-373.
- Astor, R.A., Benbenishty, R. and Marachi, R. (2004). "Violence in schools", in P.A. Meares (ed.), *Social work services in schools* (4^e édition), 149-182, New York: Allyn and Bacon.
- Atria, M. and Spiel, C. (2003). "The Austrian situation: many initiatives against violence, few evaluations", in P.K. Smith (ed.), *Violence in schools: the response in Europe*, 83-99. Londres: Routledge Falmer.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bemak, F. and Keys, S. (2000). *Violent and aggressive youth: intervention and prevention strategies for changing times*. California: Corwin Press Inc..
- Benbenishty, R. and Avi Astor, R. (2003). "Violence in schools: the view from Israel", in P.K. Smith (ed.), *Violence in schools: the response in Europe*. Londres: Routledge-Falmer.
- Benbenishty, R. and Astor, R.A., (à paraître). *School violence embedded in context*. Oxford, Oxford University Press.
- Bongers, C. (2001). "Tackling violence in schools: a report from the Netherlands", presented at the EC Connect Project UK-001 (Tackling Violence in Schools on a European-wide Basis) Conférence européenne, Goldsmiths' College, Londres, 6-8 avril.
- Bongers, C., Prior, F. and Walraven, G. (2003). "From combating bullying and violence to fostering pro-social behaviour: a report from the Netherlands", in P.K. Smith (ed.), *Violence in schools: the response in Europe*. Londres: Routledge-Falmer.
- Byrne, B. (1987). *A study of the incidence and nature of bullies and whipping boys (victims) in a Dublin city post-primary school*, thèse de maîtrise non publiée, Trinity College, Dublin.
- Canadian Safe School Network. "Violence in our schools a pointed discussion". Contact: cssn@interlog.com.
- Carlson, H.M. and Casavant, C.M. (1995). "Education of Irish Traveller children: some social issues", *Irish Journal of Psychology*, 16:2, 100-116.

- ChildLine in Partnership with Schools (CHIPS): <<http://www.childline.org.uk>>.
- Cook, T.D. and Campbell, D.T. (1979). *Quasi-experimentation*. Chicago: Rand McNally.
- Council of Europe (2003). *Violence à l'école – Un défi pour la communauté locale*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.
- Council of Europe (2005). «Prévention de la violence à l'école – Guide pour un partenariat local», programme d'action «Enfance et violence» Doc. PAEV (2005) 12F.
- Cowie, H., Smith, P.K., Boulton, M.J. and Laver, R. (1994a). *Co-operative group work in the multi-ethnic classroom*. Londres: David Fulton.
- Cowie, H., Smith, P. K. and Boulton, M. (1994b). *Cooperation in the multi-ethnic classroom*. Londres: David Fulton.
- Cowie, H., Sharp, S. (1996), (eds.). *Peer counselling in schools*. Londres: David Fulton.
- Cowie, H. and Wallace, P. (1998). *Peer support: a teacher's manual*. Londres: the Prince's Trust.
- Cowie, H. (2000). "Bystanding or standing by: gender issues in coping with bullying", *Aggressive Behaviour*, 26, 85-97.
- Cowie, H., Wallace, P. (2000). *Peer support in action*. Londres: Sage.
- Cowie, H., Naylor, P., Talamelli, L., Ctianham, P. and Smith, P.K. (2002). "Knowledge, use of and attitudes towards peer support". *Journal of Adolescence*, 25:5, 453-467.
- Cowie, H., Dawn, J. and Sharp, S. (2003). "School violence in the United Kingdom – addressing the problem", in P.K. Smith (ed.), *Violence in schools: the response in Europe*. Londres: Routledge Falmer.
- Cowie, H., Boardman, C., Dawkins, J. and Jennifer, D. (2004). *Emotional health and well-being: a practical guide for schools*. Londres: Sage.
- Cunningham, C., Cunningham, L., Martorelli, V., Tran, A., Young, J. and Zacharias, R. (1998). "The effects of primary division, student-mediated conflict resolution programs on playground aggression", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39, 5, 653-662.
- Davis, L. (1998). *Research project report. School councils and pupil exclusions*. School Council UK.
- Debarbieux, E. et Blaya, C. (2001), (eds.). *La violence en milieu scolaire: dix approches en Europe*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Debarbieux, E. et Blaya, C. (2001), (eds.). *Violence à l'école et politiques publiques*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Debarbieux, E., Blaya, C. and Vidal, D. (2003). "Tackling violence in schools. A report from France", in P.K. Smith (ed.), *Violence in schools: the response in Europe*, 17-32. Londres et New York: Routledge Falmer.
- Department of Education and Science (1993). *Report of the Special Education Review Committee*. Dublin: the Stationery Office.

- Department of Education and Science (1995). *Charting our education future. The White Paper on education in Ireland*. Dublin: Government Publications.
- Department of Education and Science (1999). *Guidelines on violence in schools*. Dublin: the Stationery Office.
- DfES (1989). Department for Education and Skills Discipline in Schools: *Report of the Committee of Inquiry*, chaired by Lord Elton. Londres: HMSO.
- DfES (2002). Department for Education and Skills research report 456: "What works in developing pupil's emotional and social competence and well-being".
- DfES (2004). English Department for Education and Skills.
- Donnellan, A.M., LaVigna, G.W., Negri-Shoultz, N. and Fassbender, L.L. (1988). *Progress without punishment: effective approaches for learners with behaviour problems*. Teachers College Press: Teachers College, université de Columbia, New York et Londres.
- Dusenbury, L., Falco, M., Lake, A., Brannigan, R. and Bosworth, K. (1997). "Nine critical elements of promising violence prevention programs", *Journal of School Health*, 67(10), 409-414.
- Education Leeds website: <<http://www.educationleeds.co.uk/development>>.
- Encarta (1999). *Encarta World English Dictionary*. Londres: Bloomsbury Publishing.
- Farrell, S., Hartop, B., Tyrrell, J. (1998). *Six of the best: an interim report of a survey on the impact of peer mediation training in six primary schools in Northern Ireland*. Université d'Ulster.
- Fernandez, I., Villaoslada, E. and Funes, S. (2002). *Conflicto en el Centro Escolar*. Madrid: Catarata.
- Fullan, M.G. (1999). *Change forces: the sequel*. Londres: Falmer Press.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change* (chapters 4 and 5). Londres: Cassell.
- Glendenning, D. (1999). *Education and the law*. Dublin: Butterworths.
- Goleman, D (1996). *Emotional intelligence: why it can matter more than IQ*. Londres: Bloomsbury.
- Godsil, A. (2002). "Peer mediation and its potential for reducing the incidence of bullying in schools", in *Proceedings of the second national conference on bullying and suicide in schools*. Tralee, Co. Kerry, 28-29 novembre.
- Gray, J., Reynolds, D., Wilcox, B., Farrell, S., and Jesson, D. (1999). *Improving schools: performance and potential*. Buckingham: Open University Press.
- Hanewinkel, R. (2004). "Prevention of bullying in German schools: an evaluation of an anti-bullying approach", in P.K. Smith, D. Pepler, and K. Rigby (eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* Cambridge: Cambridge University Press.
- Hart, R. (1992). "Tokenism to citizenship", in Symons, G. (1998), *Making it happen; agenda 21 and schools*. Surrey: WWF.

- Hawker, D.S.J. and Boulton, M.J. (2000). "Twenty years' research on peer victimisation and psychosocial maladjustment: a meta-analytic review of cross-sectional studies." *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 4, 441-455.
- Henderson, D. (2003). "Primary seniors help improve relationships." *Times Educational Supplement* 12 décembre 2003. Londres: TES.
- Hromek, R. (2004). *Planting the peace virus: early intervention to prevent violence in schools*. Bristol: Lucky Duck Publishing.
- ICCRM (2002). International Centre for Conflict Resolution and Mediation. *The Pacific Pathway Programme: Conflict resolution in elementary school and conflict resolution in preschool*. ICCRM: <<http://www.iccrm.com>>.
- Johnson, D.W. and Johnson, R.T. (1995). "Why violence prevention programmes don't work – and what does." *Education Leadership*, février, 63-68.
- Jordan, R. (1999). "Ireland: national activities, programmes and policies", in *Policies in the member states on safety at school and on measures to counter violence in schools*. European Commission.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Marttunen, M., Rimpelä, A. and Rantanen, P. (1999). "Bullying, depression and suicidal ideation in Finnish adolescents: school survey." *British Medical Journal*, 319, 348-351.
- Lawlor, M. (2002). "The 'cool school' response to school bullying" *Proceedings of the second national conference on bullying and suicide in schools*. Tralee, Co. Kerry, 28- 29 novembre.
- Lykken, D.T. (1968). "Statistical significance in psychological research." *Psychological Bulletin*, 70, 151-159.
- Maden, M. and Hillman, J. (1996). "Lessons in success" in *Success against the odds*. National Commission on Education. Londres: Routledge.
- Maines, G. and Robinson, B. (1992). *Michael's story: the "no blame" approach*. Bristol: Lucky Duck Publishing.
- Maslow, A.H. (1968). *Towards a psychology of being*. New York: Van Nostrand.
- Mayer, G.R., Sulzer-Azaroff, B. (1990). "Interventions for vandalism", in G. Stoner, M.R. Shinn, and H.M. Walker (eds.). *Interventions for achievement and behaviour problems, Monograph*, 559-580. Washington, DC: National Association of School Psychologists.
- Menesini, E., Codecasa, E., Benelli, B. and Cowie, H. (2003). "Enhancing children's responsibility to take action against bullying: evaluation of a befriending intervention in Italian middle schools", *Aggressive Behavior*, 29, 1, 1-14.
- Minton, S.J., O'Moore, A.M., Cahill, K. Lynch, J., McGuire, L. and Smith, M.J. (2005). "A review of scientifically evaluated good practices of preventing and reducing bullying at school in the EU member states." Project commissioned by and submitted to the European Commission (Directorate-General Justice and Home Affairs, Unit B1: Police and Customs Co-operation and General Crime Prevention).
- Morgan, D.L. and Morgan, R.K. (2001). "Single-participant research design." *American Psychologist*, 56, 119-127.

Nabuzoka, D. (2000). *Children with learning disabilities*. Leicester: British Psychological Society.

National Strategy on Community Safety and Crime Prevention (Government of Canada) (2004). Fact sheet on bullying: <http://www.prevention.gc.ca/en/library/publications/fact_sheets/bullying>.

Naylor, P. and Cowie, H. (1999). "The effectiveness of peer support systems in challenging school bullying: the perspectives and experiences of teachers and pupils." *Journal of Adolescence*, 22, 4, 467-479.

NSPCC 2004. National Society for the Prevention of Cruelty to Children. *Peer support manual*. Londres: NSPCC.

Ní Iorghile, M. (1992). *Bullying and the special class*, thèse non publiée, Trinity College, Dublin.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.

Olweus, D. (1997). "Bully/victim problems at school: knowledge base and an effective intervention programme." *Irish Journal of Psychology*, 18:2, 191-201.

Olweus, D. (1999a). "Sweden" in P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano and P. Slee (eds.), *The nature of school bullying: a cross-national perspective*, 2-27. Londres et New York: Routledge.

Olweus, D. (1999b). "Norway", in P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, and P. Slee, P. (eds.). *The nature of school bullying: a cross-national perspective*. Londres: Routledge.

Olweus, D. (2004). "The Olweus bullying prevention program: design and implementation issues and a new national initiative in Norway", in P.K. Smith, D. Pepler, and K. Rigby, (eds.), *Bullying in schools: how successful can interventions be?* Cambridge: Cambridge University Press.

O'Moore, A.M. and Hillery, B. (1989). "Bullying in Dublin schools". *Irish Journal of Psychology*, 10:426-441.

O'Moore, A.M. (1997). "Foreword: bullying behaviour in schools". *Irish Journal of Psychology*, 18:2, 135-137.

O'Moore, A.M., Kirkham, C. and Smith, M. (1997). "Bullying behaviour in Irish schools: a nationwide study." *Irish Journal of Psychology*, 18:2, 141-169.

O'Moore, A.M. and Kirkham, C. (2001). "Self-Esteem and its relationship to bullying behaviour." *Aggressive Behaviour*, 27, 269-283.

O'Moore, A.M. and Minton, S.J. (2002). Tackling violence in schools in Norway: an evaluation of the "broad approach", available at: <<http://www.gold.ac.uk/connect>>.

O'Moore, A.M. (2003). "The relationship between workplace bullying and suicide", paper presented at the Conference on Workplace Bullying, Stress and Suicide, 18 octobre.

- O'Moore, A.M. and Minton, S.J. (2003a). "The hidden voice of bullying", in M. Shevlin and R. Rose (eds.), *Encouraging voices: respecting the insights of young people who have been marginalised*. Dublin: National Disability Authority.
- O'Moore, A.M. and Minton, S.J. (2003b). "Reshaping young people's attitudes towards aggression and bullying: towards a nationwide intervention in Irish schools." Presented at the 4th International Conference of Ph.D Students, université de Miskolc, Hongrie, 11-17 août.
- O'Moore, A.M. and Minton, S.J. (2005). *Dealing with bullying in schools: a training manual for teachers, parents and other professionals*. Londres: Paul Chapman Publishing.
- Ortega, R. (1998). *La Convivencia Escolar que es y como abordarla*. Séville: Consejería de Educación y Ciencia.
- Ortega, R. (2001). "The Seville project against school violence: an educational intervention model of an ecological nature", in E. Debarbieux and C. Blaya (eds) *Violence in schools: ten approaches in Europe*. Paris: ESF.
- Patterson, G. R., DeBaryshe, B. D. and Ramsey, E. (1989). "A developmental perspective on anti-social behavior." *American Psychologist*, 44, 329-335.
- Pearson, G. (1983). *Hooligan: a history of respectable fears*. Londres: Macmillan Press.
- Pellegrini, A.D. and Bartini, M. (2001). "Dominance in early adolescent boys: affiliative and aggressive dimensions and possible functions." *Merrill-Palmer Quarterly*, 47, 142-163.
- Pikas, A. (2002). "New developments of the shared concern method." *School Psychology International*, 23, 307-326.
- Potter, D., Reynolds, D. and Chapman, C. (2002). "School improvement for schools facing challenging circumstances." *School Leadership and Management* 22(3), 243-256.
- Rigby, K. (1998). "Suicidal ideation and bullying among Australian secondary school children." *Australian Educational and Developmental Psychologist*, 15, 1, 45-61.
- Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. Londres: Jessica Kingsley Publishers.
- Robson and Smedley (1996). "First things first." *Roehampton Teaching Studies*.
- Roland, E. (2000). "Bullying in school: three national innovations in Norwegian schools in 15 years." *Aggressive Behaviour*, 26: 1, 135-143.
- Roland, E., Bjørnsen, G. and Mandt, G. (2001). "Tackling violence in schools: a report from Norway", presented to the EC CONNECT Initiative UK-001: Tackling Violence in Schools on a European-Wide Basis Symposium, Goldsmiths College, Londres, 6-8 avril.
- Roland, E. and Munthe, E. (1997). "The 1996 Norwegian program for preventing and managing bullying in schools." *Irish Journal of Psychology*, 18:2, 233-247.

- Roland, E. and Galloway, D. (2002). "Classroom influences on bullying" *Educational Research*, 44, 299-312.
- Roland, E. and Galloway, D. (2004). "Is the direct approach to reducing bullying always the best?, in P.K. Smith, D. Pepler, and K. Rigby, (eds.), *Bullying in schools: how successful can interventions be?* Cambridge: Cambridge University Press.
- Rutter, M., Maugham, B., Mortimer, P., Ousten, J. and Smith, A. (1979) *Fourteen thousand hours: secondary schools and their effects on children*. Cambridge: Harvard University Press.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K. and Kaukiainen, A. (1996). "Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group." *Aggressive Behaviour*, 22, 1-5.
- Salmivalli, C., Kankinen, A., Kaistanemi, L. and Lagerspetz, K. M. J. (1999). "Self-evaluated, self-esteem, peer-evaluated self-esteem and defensive egotism as predictors of adolescents' participation in bullying situations." *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, 1268-1278.
- Sammons, P., Hillman, J. and Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools*. Londres: Institute of Education/Office for Standards in Education.
- Schafer, M and Korn, S (2003). "Numerous programmes – no scientific proof", in P.K. Smith (ed.) *Violence in schools: the response in Europe*. Londres: Routledge Falmer.
- Scherer-Thompson, J. (2002). *Peer support manual*. Londres: Mental Health Foundation.
- Schon, D. (1982). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Shaughnessy, J. and Jennifer, D. (2003). "An evaluation of checkpoints for schools." Report for Birmingham LEA. P.K. Smith (ed.) (2003). *Violence in schools: the response in Europe*. Londres: Routledge Falmer.
- Smith, P.K. and Sharp, S. (1994). *School bullying: insights and perspectives*. Londres: Routledge.
- Smith, P.K., Cowie, H., Olafsson, R. and Liefvooghe, A. (2002). "Definitions of bullying: a comparison of terms used, and age and sex differences, in a 14-country international comparison." *Child Development*, 73, 4, 1119-1133.
- Smith, P.K. (ed.) 2003. *Violence in schools: the response in Europe*. Londres et New York: Routledge Falmer.
- Smith, P.K., Ananiadou, K. and Cowie, H. (2003). "Interventions to reduce school bullying." *Canadian Journal of Psychiatry*, 48, 591-599.
- Smith, P.K., Pepler, D. and Rigby, K. (2005). (eds.). *Bullying in schools: how successful can interventions be?* Cambridge: Cambridge University Press.
- Soløy, M. (1998). "Gran skole fant medisiner mot hverdagsvold." [L'école Gran a trouvé l'antidote contre la violence dans la vie quotidienne] *Aftenposten*, vendredi 27 novembre.

- Stacey, H. (2000). "Mediation and peer mediation", in H. Cowie and P. Wallace, *Peer support in action*. Londres: Sage.
- Stevens, V., Van Oost, P. and de Bourdeaudhuij, I. (2004). "Interventions against bullying in Flemish schools: programme development and evaluation", in P.K. Smith, D. Pepler and K. Rigby (eds.), *Bullying in schools: how successful can interventions be?* Cambridge: Cambridge University Press.
- Suckling, A. and Temple, C. (2002). *Bullying: a whole-school approach*. Londres: Jessica Kingsley Publishers.
- Underwood, M. K. (2002). "Sticks and stones and social exclusion: aggression among girls and boys", in P.K. Smith and C.H. Hart (eds.), *Blackwell handbook of childhood social development*. Oxford, Blackwell.
- United Nations (1991). United Nations Convention on the Rights of the Child, in *Innocenti Studies*. Florence: UNICEF.
- Varnava, G. (2000). *Towards a non-violent society: checkpoints for schools*. Londres: National Children's Bureau.
- Varnava, G. (2002). *How to stop bullying in your school: a guide for teachers*. Londres: David Fulton.
- Vettenburg, N. (1999). «Rapport général», in *Violence à l'école - Sensibilisation, prévention, répression*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.
- Vettenburg, N. and Huybregts, I. (2001). "Anti-social student behaviour and feelings of unsafety among teachers." Presentation at the International Conference on Violence in Schools and Public Policies, Paris, 5-7 mars.
- Vitaro, F., Tremblay, R.E., Kerr, M., Pagani, L. and Bukowski, W.M. (1997). "Disruptiveness, friend's characteristics and delinquency in early adolescence." *Child Development* 68, 676-689.
- Vygotsky, L.S. (1976). *Thought and language*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Weare, K. and Gray G. (2003). What works in developing children's emotional and social competence and well-being?, DfES Research report 456, The Health Education Unit, Research and Graduate School of Education, université de Southampton.
- Welsh, W.N., Greene, J.R. and Jenkins, P.H. (1999). "School disorder: the influence of individual, institutional and community factors". *Criminology*, 37, 73-115.
- WHO fi-006. World Health Organisation: <<http://www.health.fi/connect>>
- Wolke, D., Samara, M. and Woods, S. (in prep.). "Creating characters and social relationships of those involved in bullying: description and implications for new approaches to intervention." manuscrit soumis, université de Bristol.
- Young, M. and Commins, E. (2002). *Global citizenship*. Cambridge: Chris Kingston Publishing.

Les auteurs

Chris Gittins est conseiller principal du gouvernement pour l'amélioration du comportement, l'assiduité à l'école et la réduction de la violence à l'école, du Département de l'éducation et de la formation professionnelle, au Royaume-Uni.

Le professeur Peter K. Smith est directeur de l'Unité pour les études sur l'école et la famille au collège Goldsmiths, université de Londres. Son ouvrage *Violence in schools, the response in Europe* est le compte rendu le plus récent de ses travaux en ce domaine.

Peter Galvin est psychologue-éducateur pour *Educational Leeds*. Auteur d'ouvrages sur la gestion du comportement, il est aussi le concepteur de la base de données de Leeds et de l'instrument d'audit du comportement et de l'absentéisme en milieu scolaire.

Le docteur Julie Shaughnessy est chargée de cours principale à l'école de formation des enseignants de l'université de Surrey, à Roehampton. Elle est la coordinatrice du PEGC, diplôme de 3^e cycle en pédagogie. Elle est également membre fondateur de l'Observatoire du Royaume-Uni.

Julie Casey est psychologue et consultante diplômée (*Emotional Literacy*). Elle est membre de l'équipe qui élabore la stratégie nationale anglaise en matière de comportement et d'absentéisme en milieu scolaire.

Le professeur Helen Cowie enseigne la psychiatrie et la pédagogie. Elle est directrice de l'Observatoire du Royaume-Uni pour la promotion de la non-violence de l'Institut européen de la santé et des sciences médicales (université du Surrey).

Le professeur Mona O'Moore, directrice (fondatrice et coordinatrice) du Département de l'éducation, et *Stephen James Minton* (chercheur en éducation) travaillent ensemble au Centre de recherche et de ressources pour la prévention des brutalités du Trinity College de Dublin.

George Robinson et *Barbara Maines* sont les fondateurs et les propriétaires des éditions Lucky Duck, et les auteurs d'une vaste gamme d'ouvrages dans le domaine du développement de l'élève. *Robyn Hromek* travaille en Australie en tant que psychologue-éducateur. A eux trois, ils ont accumulé une somme considérable de connaissances dans les domaines de la psychologie éducative, de la culture d'établissement, de la formation des maîtres, du conseil et des cours dans le domaine de la gestion comportementale.

Annexe – Enfance et violence

Le programme d'action «Enfance et violence» est un élément d'une initiative plus large du Conseil de l'Europe, «Edifier une Europe pour et avec les enfants», dont l'objectif est de développer une approche basée sur les droits de l'enfant au travers de toutes les activités de l'Organisation.

Dans tous nos Etats membres, les enfants sont victimes des pires formes de violence et de violations de leurs droits fondamentaux. Pour beaucoup de bonnes raisons, le respect des droits des enfants et de leur droit à la protection contre la violence est une priorité pour les gouvernements de la plupart de nos Etats membres. Tous les Etats membres ont ratifié la Convention des Nations Unies sur les droits de l'enfant et sont supposés développer des plans d'action nationaux pour en assurer la pleine mise en œuvre.

La violence à l'égard des enfants est très étroitement liée à des formes plus larges de violence et de criminalité organisée. La violence touche les enfants à l'école, dans la rue, dans les institutions qui les accueillent et au sein de la famille. Les enfants sont aussi des victimes de crimes plus globaux comme le trafic des êtres humains, le trafic de drogue, le terrorisme, les conflits armés et la cybercriminalité.

La complexité de ces problèmes appelle le recours à des stratégies globales permettant de coordonner les efforts de tous les acteurs et de mobiliser l'ensemble des ressources disponibles. Aussi, les objectifs pour le programme sont :

- assurer l'application des droits des enfants et leur protection contre toute forme de violence ;
- impliquer directement les enfants et les jeunes dans les politiques de lutte contre la violence ;
- définir des stratégies d'action sur le terrain concernant les différents contextes et types de violence à l'égard des enfants. Cinq domaines d'intervention ont été identifiés : la famille ; l'école ; les institutions d'accueil ; la communauté ; l'exploitation sexuelle et l'abus des enfants ;
- élaborer des stratégies nationales de prévention ;
- élaborer des propositions de stratégies locales intégrées de prévention ;
- sensibiliser et diffuser l'information sur les droits des enfants.

Sales agents for publications of the Council of Europe
Agents de vente des publications du Conseil de l'Europe

BELGIUM/BELGIQUE

La Librairie européenne
Rue de l'Orme 1
B-1040 BRUXELLES
Tel.: (32) 2 231 04 35
Fax: (32) 2 735 08 60
E-mail: mail@libeurop.be
http://www.libeurop.be

Jean de Lannoy
202, avenue du Roi
B-1190 BRUXELLES
Tel.: (32) 2 538 4308
Fax: (32) 2 538 0841
E-mail: jean.de.lannoy@euromet.be
http://www.jean-de-lannoy.be

CANADA

Renouf Publishing Company Limited
5369 Chemin Canotek Road
CDN-OTTAWA, Ontario, K1J 9J3
Tel.: (1) 613 745 2665
Fax: (1) 613 745 7660
E-mail: order.dept@renoufbooks.com
http://www.renoufbooks.com

CZECH REP./RÉP. TCHÈQUE

Suweco Cz Dvovoz Tisků Praha
Ceskomoravska 21
CZ-18021 PRAHA 9
Tel.: (420) 2 660 35 364
Fax: (420) 2 683 30 42
E-mail: import@suweco.cz

DENMARK/DANEMARK

GAD Direct
Fiolstæde 31-33
DK-1171 KOBENHAVN K
Tel.: (45) 33 13 72 33
Fax: (45) 33 12 54 94
E-mail: info@gadirect.dk

FINLAND/FINLANDE

Akateeminen Kirjakauppa
Keskuskatu 1, PO Box 218
FIN-00381 HELSINKI
Tel.: (358) 9 121 41
Fax: (358) 9 121 4450
E-mail: akatilaus@stockmann.fi
http://www.akatilaus.akateeminen.com

GERMANY/ALLEMAGNE

AUSTRIA/AUTRICHE

UNO Verlag
August Bebel Allee 6
D-53175 BONN
Tel.: (49) 2 28 94 90 20
Fax: (49) 2 28 94 90 222
E-mail: bestellung@uno-verlag.de
http://www.uno-verlag.de

GREECE/GRÈCE

Librairie Kauffmann
Mavrokordatou 9
GR-ATHINAI 106 78
Tel.: (30) 1 38 29 283
Fax: (30) 1 38 33 967
E-mail: ord@otenet.gr

HUNGARY/HONGRIE

Euro Info Service
Hungexpo Europa Kozpont ter 1
H-1101 BUDAPEST
Tel.: (361) 264 8270
Fax: (361) 264 8271
E-mail: euroinfo@euroinfo.hu
http://www.euroinfo.hu

ITALY/ITALIE

Libreria Commissionaria Sansoni
Via Duca di Calabria 1/1, CP 552
I-50125 FIRENZE
Tel.: (39) 556 4831
Fax: (39) 556 41257
E-mail: licosa@licosa.com
http://www.licosa.com

NETHERLANDS/PAYS-BAS

De Lindeboom Internationale Publicaties
b.v.
M.A. de Ruyterstraat 20 A
NL-7482 BZ_HAAKSBERGEN
Tel.: (31) 53 574 0004
Fax: (31) 53 572 9296
E-mail: books@delindeboom.com
http://www.delindeboom.com

NORWAY/NORVÈGE

Akademika A/S Universitetsbokhandel
PO Box 84, Blindern
N-0314 OSLO
Tel.: (47) 22 85 30 30
Fax: (47) 23 12 24 20

POLAND/POLOGNE

Główna Księgarnia Naukowa
im. B. Prusa
Krakowskie Przedmieście 7
PL-00-068 WARSZAWA
Tel.: (48) 22 22 66
Fax: (48) 22 26 64 49
E-mail: inter@internews.com.pl
http://www.internews.com.pl

PORTUGAL

Livraria Portugal
Rua do Carmo, 70
P-1200 LISBOA
Tel.: (351) 13 47 49 82
Fax: (351) 13 47 02 64
E-mail: liv.portugal@mail.telepac.pt

SPAIN/ESPAGNE

Mundi-Prensa Libros SA
Castelló 37
E-28001 MADRID
Tel.: (34) 914 36 37 00
Fax: (34) 915 75 39 98
E-mail: libreria@mundiprensa.es
http://www.mundiprensa.com

SWITZERLAND/SUISSE

Adeco - Van Diermen
Chemin du Lacuez 41
CH-1807 BLONAY
Tel.: (41) 21 943 26 73
Fax: (41) 21 943 36 05
E-mail: info@adeco.org

UNITED KINGDOM/ROYAUME-UNI

TSO (formerly HMSO)
51 Nine Elms Lane
GB-LONDON SW8 5DR
Tel.: (44) 207 873 8372
Fax: (44) 207 873 8200
E-mail: customer.services@theco.co.uk
http://www.the-stationery-office.co.uk
http://www.itsofficial.net

UNITED STATES and CANADA/

ÉTATS-UNIS et CANADA
Manhattan Publishing Company
468 Albany Post Road, PO Box 850
CROTON-ON-HUDSON,
NY 10520, USA
Tel.: (1) 914 271 5194
Fax: (1) 914 271 5856
E-mail: info@manhattanpublishing.com
http://www.manhattanpublishing.com

FRANCE

La Documentation française
(Diffusion/Vente France entière)
124 rue H. Barbusse
93308 Aubervilliers Cedex
Tel.: (33) 01 40 15 70 00
Fax: (33) 01 40 15 68 00
E-mail: vel@ladocfrancaise.gouv.fr
http://www.ladocfrancaise.gouv.fr

Librairie Kléber (Vente Strasbourg)

Palais de l'Europe
F-67075 Strasbourg Cedex
Fax: (33) 03 88 52 91 21
E-mail: librairie.kleber@coe.int

Council of Europe Publishing/Editions du Conseil de l'Europe

F-67075 Strasbourg Cedex

Tel.: (33) 03 88 41 25 81 – Fax: (33) 03 88 41 39 10 – E-mail: publishing@coe.int – Website: http://book.coe.int

Les enfants sont en sécurité dans la plupart des écoles. Mais cela ne signifie pas que tous les membres d'une communauté scolaire vivent et apprennent ensemble et en harmonie tout le temps. La violence à l'encontre des enfants peut prendre diverses formes; elle peut notamment se manifester par des violences physiques et verbales, et par des brimades. Cet ouvrage est un guide pratique à l'intention des écoles pour la formation du personnel aux techniques de réduction de la violence. Il porte notamment sur deux questions de fond: comment créer et maintenir un environnement d'apprentissage dans lequel la violence n'est pas tolérée, et comment répondre à la violence quand elle se présente afin de protéger cet environnement.

Chaque chapitre porte sur un aspect crucial de la politique scolaire; il décrit les problèmes et propose des activités destinées à être intégrées dans un programme de formation visant à répondre aux besoins spécifiques des groupes de personnel, parmi lesquels les enseignants ainsi que le personnel d'accompagnement qui ne cesse d'augmenter dans les écoles européennes.

Pour les directeurs d'établissement, les administrateurs et les pédagogues, ce guide devrait être un complément utile aux ressources disponibles dans leur pays pour réduire la violence à l'école.



www.coe.int

Le Conseil de l'Europe regroupe aujourd'hui 46 Etats membres, soit la quasi-totalité des pays du continent européen. Son objectif est de créer un espace démocratique et juridique commun, organisé autour de la Convention européenne des Droits de l'Homme et d'autres textes de référence sur la protection de l'individu. Créé en 1949, au lendemain de la seconde guerre mondiale, le Conseil de l'Europe est le symbole historique de la réconciliation.

ISBN-10: 92-871-5868-1

ISBN-13: 978-92-871-5868-0



15 €/23 \$US

<http://book.coe.int>

Editions du Conseil de l'Europe