

L'intégrale

Des violences à l'école...

Par Annie Feyfant

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

« Violence scolaire », « violence à l'école »... Largement médiatisée, l'émergence d'actes de violence physique au sein d'établissements scolaires ou aux abords des écoles, à l'encontre d'adultes ou d'enfants/adolescents, a suscité depuis plus de dix ans la publication de nombreux livres et d'articles, ainsi que l'organisation de colloques et la création de l'[Observatoire international des violences scolaires](#).

Les objectifs, les interventions et les conclusions des « [États généraux de la sécurité à l'école](#) », organisés en France en avril 2010, ont mis en avant cette violence qui se manifeste dans l'école et dont le caractère « criminalisant » est indéniable (Pirairat, 2002a).

Or, cette violence laisse dans l'ombre bien d'autres situations difficiles et tout aussi préoccupantes pour les acteurs dans l'École. Il existe en effet d'autres incidents qualifiés de violents ou pouvant conduire à des faits de violence, dont les définitions et les contours divisent sociologues, psychologues ou philosophes, et qui impactent l'acte d'enseigner, le processus d'apprentissage ou la construction du citoyen par l'École. Aborder un sujet comme celui de la violence scolaire multiplie les entrées : la violence se définit selon des normes variables historiquement et culturellement. Elle n'est pas unique mais multiforme, elle est le fait d'individus mais aussi de la société ou de l'institution dans lesquelles vivent ces individus ; analyser ce phénomène suppose une compréhension et une prise en compte des multiples facteurs qui engendrent les comportements de violence.

« La violence scolaire qu'on observe concrètement sur le terrain, c'est plutôt une succession de petits faits quotidiens. C'est cette violence-là qui use enseignants et élèves » (Cécile Carra).

Le parti pris de ce dossier est de passer en revue les travaux de recherche récents analysant les formes de la violence à l'école et de comprendre ce qui se passe avant l'enseignement secondaire. Il laisse de côté une partie non négligeable de la recherche sur la violence scolaire en général, dans les collèges et les lycées en particulier. Il tente d'aborder, par effleurements, des problématiques moins visibles.

1. État des lieux | 2. Processus de socialisation et de scolarisation | 3. État des conflits
| 4. Gestion de la classe | 5. Discussion autour de l'autorité | 6. Conclusion |
[Bibliographie](#).

*Remerciements à Cécile Carra et Françoise Carraud
pour leurs conseils avisés.*

1. État des lieux

Prenons comme point de départ quelques éléments constitutifs de la violence : on distingue les violences institutionnelles et les violences contre l'institution, les violences contre les adultes et les violences entre pairs, les violences extraordinaires et les violences ordinaires, les violences délibérées et les violences pulsionnelles, les violences anomiques et les violences ontologiques (Meirieu, [2009](#)). La violence dont « on » parle est une violence criminalisante (Prairat, [2002a](#)), il s'agit de bagarres, de vols, de dégradations, d'atteintes à la personne.

1.1 Les recensements statistiques

Quantifier la violence pose le problème de la divulgation et de l'interprétation des chiffres : les établissements scolaires, ne souhaitant pas être stigmatisés par des chiffres bruts et brutaux, ne fournissent des données que sur les faits majeurs de violence.

Chaque recherche sur la violence à l'école tente d'évaluer l'ampleur du phénomène. C'est souvent en travaillant sur des données plus larges, au niveau de la cité ou de la famille, qu'on peut construire quelques séries pertinentes. Plusieurs enquêtes ont été administrées, dans le milieu des années 1990, sur la victimation et le climat scolaire, dans plusieurs pays européens (Carra, [2009a](#)).

En France, l'enquête SIVIS (système d'information et de vigilance sur la sécurité scolaire) est un recueil de données sur la violence en milieu scolaire. Réalisée auprès d'un échantillon d'un millier d'établissements publics du second degré, elle se compose de deux questionnaires : l'un porte sur les incidents graves et leurs caractéristiques, l'autre recueille l'appréciation du chef d'établissement concernant le climat qui règne dans son établissement ou aux abords de celui-ci (Laïb et Guérout, [2009](#)).

En 2008-2009, 80% des incidents graves sont des atteintes aux personnes ; parmi celles-ci, 39% sont des violences physiques, 35% des violences verbales. Cependant, moins d'un élève sur mille a été impliqué dans une de ces violences spectaculaires qui émeuvent l'opinion publique (Troger, [2009](#)).

Les données recueillies montrent que le taux de réponse des collègues est supérieur à celui des lycées (professionnels ou généraux) et que le questionnaire sur le climat est mal renseigné, quelle que soit la catégorie d'établissement (Laïb et Guérout, [2009](#)). Comment appréhender ce climat et surtout le climat dans la classe, dont l'observation et l'analyse s'appuient sur des discours, le plus souvent des ressentis d'enseignants, mais quelque fois aussi d'élèves ?

Ce défaut d'évaluation des comportements problématiques quotidiens est représenté par l'expression « chiffre noir » qui désigne le décalage entre la violence réelle et la violence mesurée. Bien souvent, seules les enquêtes auto-reportées ou de victimation peuvent permettre d'appréhender cette violence « cachée ».

Les résultats de la première enquête internationale de l'OCDE sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage (TALIS), menée dans 23 pays, donne quelques éléments d'information, en rapprochant climat en classe et sentiment d'efficacité des enseignants (ou impacts sur les apprentissages). (NB : la France, les États-Unis, le Canada, l'Allemagne et le Royaume-Uni n'ont pas participé à l'enquête). 28 % des enseignants interrogés indiquent qu'en début de cours, il leur est nécessaire d'attendre un temps relativement long avant que le calme ne s'établisse ; ils perdent également beaucoup de temps pendant le cours du fait d'interruptions inappropriées par les élèves ou du fait du bruit (OCDE, [2009](#)).

De même que dans l'enquête SIVIS, TALIS mentionne les réponses faites par les chefs d'établissement sur le climat de l'école. Cela permet d'avoir quelques éléments quant aux autres incidents graves recensés, imputés aux violences verbales à caractère raciste, antisémite, homophobe ou sexiste, ayant fait l'objet d'une plainte ou d'un signalement ou dont l'auteur est passé en conseil de discipline (SIVIS) mais aussi quant aux actes d'intimidation ou de violence verbale envers des élèves (34% des faits recensés) et envers les enseignants (17%) (TALIS).

Que peut-on retenir des constats et préconisation de cette dernière enquête ? Le climat dans les classes représente un enjeu politique : il affecte de manière évidente les résultats scolaires des élèves (et donc les évaluations PISA) ; « *le comportement des élèves en classe et la création d'un environnement d'apprentissage sûr et productif sont deux facteurs importants dans de nombreux établissements et peuvent constituer l'un des aspects les plus difficiles du travail et du développement professionnel* » des enseignants, donc des agents de l'État (Davidson *et al.*, [2009](#)).

Bien que moins récentes et portant sur un échantillon bien plus réduit, les études réalisées par P. Coslin entre 1995 et 2002 ont permis de dresser un inventaire de comportements jugés perturbants par les enseignants et les élèves ou constatés lors d'observations. Le comportement le plus anodin pour l'enseignant étant « *s'endormir réellement pendant un cours* », le plus gênant « *parler à haute voix sans rapport avec l'activité de la classe* », en passant par « *intervenir sans être sollicité par le professeur* » (aussi perturbant que d'« *apporter un couteau à cran d'arrêt en classe* »). Pour l'élève, l'échelle des perturbations va de « *discuter à voix basse avec d'autres élèves* » à « *insulter un professeur* » en passant par « *refuser ouvertement de participer aux activités en classe* ». Les comportements les plus souvent constatés : rire avec un ou plusieurs élèves, arriver en retard au collège, discuter à voix basse avec d'autres élèves, interrompre les autres élèves pendant leurs interventions, refuser ouvertement de participer aux activités en classe, intervenir sans être sollicité par le professeur (Coslin, [2006](#)).

On retrouve cette typologie dans les enquêtes menées en 2001 et 2008 par le *National Union of Teachers*, en Angleterre. Les comportements vécus comme problématiques par les enseignants sont essentiellement la perturbation du cours (fréquence hebdomadaire) et la tenue de propos injurieux (fréquence hebdomadaire forte) (Hayden, [2009](#)).

Une équipe de l'IUFM Nord Pas-de-Calais, dirigée par Cécile Carra, a travaillé sur un échantillon d'une trentaine d'écoles primaires de l'agglomération lilloise. 37 % des élèves interrogés estiment qu'il y a beaucoup de la violence dans leur école ; 41 % disent en avoir été victimes et 30 % déclarent avoir été violents au moins une fois. Du côté des enseignants, un tiers d'entre eux déclarent avoir été victimes de violence directe, et le plus souvent due aux parents, mais aussi témoins de situations de violence entre élèves qu'ils auraient ressenties comme menaçantes (Carra, [2009d](#)).

1.2 Formes de transgressions ressenties ou constatées

La qualification des actes de violence relevés par des enquêtes quantitatives ou qualitatives montre combien les discours sont influencés par la place de l'enquêté dans l'appareil éducatif et par son positionnement par rapport à l'acte d'enseignement/apprentissage – et par bien d'autres facteurs (âge, type d'établissement, relations avec les pairs, etc.).

Plusieurs indicateurs ont été proposés dont un « score violence » pour mesurer le climat de violence, à partir de réponses à la violence perçue, la victimation et la violence auto-déclarée (Carra, [2006](#), p. 21-23). D'autres scores ont été « *construits pour appréhender le climat relationnel, le climat relatif au règlement, le climat éducatif, le climat de justice et le climat de travail* ». Ces indicateurs montrent que le vécu des élèves de primaire est marqué par les violences entre pairs (Carra, [2009b](#)). Les élèves du secondaire, quant à eux, font référence à des transgressions du domaine conventionnel : bavardage, réplique, contestation sans agressivité (Casalfoire, [2003](#)). Il y a plus de victimes que d'auteurs mais ces derniers assument et motivent leurs actes, alors que les violences subies paraissent moins avouables.

Carol Hayden nuance cette proportion entre victimes et auteurs car elle a constaté que le nombre d'élèves responsables de violences était supérieur au nombre de victimes, signe d'une nouvelle forme de violence, la violence de groupe (Hayden, [2009](#)).

Pour les enseignants et les éducateurs, les transgressions constatées sont du domaine conventionnel : bavardage, déplacement intempestif, refus d'une consigne, réplique, chahut, tenue vestimentaire provocante. Ces problèmes sont essentiellement liés à application des règles scolaires et au respect des statuts de chacun des acteurs. De l'avis des parents, la transgression est à la fois de l'ordre de la morale et des conventions sociales : les sanctions sont jugées humiliantes et disproportionnées, ils constatent un manque de transparence dans l'explicitation des sanctions, une iniquité dans les procédures d'exclusion et mettent en avant l'impact des décisions scolaires sur le bien-être des enfants ainsi que les difficultés du dialogue avec l'institution scolaire (Casalfoire, [2003](#)).

Une des formes les plus médiatisées, notamment aux États-Unis, le *school bullying* se rapporte aux brimades et harcèlement entre pairs. Mais dans la recherche d'une définition commune sur laquelle s'appuyer pour quantifier la violence à l'école, on se rend compte que la violence peut se définir du point de vue de la victime ou de l'auteur. Dans le premier cas, un enfant peut ne pas être conscient d'avoir été victime d'un acte de violence ; inversement, un enfant peut ne pas qualifier de violente une attitude qu'il a pu avoir à l'encontre d'un de ses camarades. Enfin l'appréciation de certaines violences est largement subjective, il est donc difficile de les catégoriser et chaque approche privilégie telles ou telles variables (Carra, [2009a](#)).

Certaines analyses des discours enseignants montrent que ces derniers ne nomment pas toujours la violence verbale. Selon les situations, cette violence peut correspondre à différents degrés d'incivilités : dans certains collèges (favorisés), les enseignants ont une appréhension et interprètent certaines postures physiques, certaines mimiques, comme des violences potentielles ; dans d'autres contextes (moins favorisés), ils constatent des violences verbales banalisées et regrettables, « *parce que faisant partie du bagage linguistique des élèves* » : incivilités, manquements aux règles sociales de l'établissement, sans conflit avec l'enseignant. Un troisième degré de violence ressenti correspond à une violence verbale aggravée (insulte, obscénité, tutoiement) que les enseignants cherchent à éviter (Schultz-Romain, [2005](#)).

On a vu que les enseignants parlent de situations de violence pour des violences ressenties plutôt que réellement subies. Pour C. Carra, ce sentiment est « *lié à un type de représentation particulier du métier et au sentiment de perte de reconnaissance sociale* (Faggianelli et Carra, [2006](#)).

Dans l'enquête portant sur les élèves du primaire dans le département du Nord (2003-2004), le niveau d'appréhension de la violence, notamment de la violence physique, peut être corrélé aux représentations sociales de la violence. Ainsi, lorsqu'on compare la perception de la violence dans les écoles en ZEP et dans d'autres écoles, on s'aperçoit que parmi les enseignants, ceux de ZEP sont beaucoup plus sensibles aux phénomènes de violence (potentielle ou réelle) alors que la perception du niveau de violence par les élèves n'est que légèrement plus marquée pour les élèves de ZEP (Carra, [2009b](#)).

« *Face à une même situation, les enseignants adopteraient souvent un point de vue conventionnel lié à la légitimité de leur autorité et de la responsabilité qui y est associée, tandis que les élèves leur opposeraient une lecture en termes personnels liés à des enjeux d'ordre privé* » (Galand, [2008](#)).

Pour C. Carra, que l'approche soit sociologique (variables contextuelles et sociales) ou éducative (impact sur le climat d'école et les apprentissages), les débats se structurent en deux problématiques construites autour du paradigme des normes et des déviations, pour l'une, et autour du paradigme des risques et des préjugés, pour l'autre. Une revue de la littérature de recherche montre la centration des recherches sur des facteurs de risque individuels et familiaux. « *La représentation dominante qui apparaît en creux est celle d'une école qui subit des violences qui lui sont étrangères et qu'elle doit gérer* ». Cette représentation d'une violence subie par l'institution scolaire induit une focalisation des actions proposées en Europe sur la prévention et la dissuasion des comportements à risque des élèves (surveillance, inflation des règles, durcissement des sanctions, renvoi devant la justice) (Carra, [2009a](#)).

Comme disait Robert Ballion, il y a déjà plus de dix ans : « *on réagit au moindre incident, comme si la gravité ne tenait pas à sa nature même mais à sa valeur de signe avant-coureur* » (cité par E. Prairat) ou encore « *Il y a [...] un comportement sécuritaire fantasmé qui consiste à vouloir éradiquer tous les comportements jeunes, y compris ceux liés à l'adolescence et à la brutalité inhérente aux jeunes garçons* ».

Les violences ressenties sont, quelle que soit la raison de ce ressentiment, un phénomène actuel, impossible à minimiser mais sans doute à relativiser ou contextualiser et dont les tentatives d'explication et de prévention sont aussi diverses que les actes qu'elles cherchent à comprendre.

À partir d'une recension des travaux de recherche, A. Verhoeven et E. Serhadlioglu ont construit quatre « modèles d'intelligibilité » de la violence à l'école : « *les failles de l'intégration sociale, la violence institutionnelle, la violence sociétale et l'exclusion, l'étiquetage et la carrière [scolaire ou sociale] déviante* » (Verhoeven et Serhadlioglu, [2009](#)).

2. Processus de socialisation et de scolarisation

2.1 Socialisation

La notion de socialisation n'étant pas stable, nous retiendrons, par simplification, qu'il s'agit d'un « processus par lequel des individus deviennent des êtres sociaux (socialisés), c'est-à-dire des membres de groupes, de collectifs ou de sociétés » (Dubar, [2000](#)). Il serait possible de voir la socialisation comme « un processus par lequel sont transmises des valeurs et des normes dans le but de construire une identité sociale et d'intégrer l'individu à la société » (Dubar) mais cette deuxième définition introduit les concepts de valeurs et de normes, aux contours et finalités discutables et visiblement dépassés. Certains contestent la notion de socialisation « par » l'école, mais il existe bien un processus d'intégration dans un groupe, une culture, une « socialisation scolaire », et plus globalement une « socialisation démocratique » (cf. Danic, *Dictionnaire de l'éducation*, 2008).

L'étude des règles sociales et de leurs transgressions met au jour trois domaines de règles : moral, conventionnel et personnel (Casalfiore, [2002](#)) ; « *la distinction entre ces 3 domaines apparaît très tôt chez l'enfant [...] et ce, dans des populations très diversifiées du point de vue culturel, religieux et socio-économique* » (Galand, [2008](#)). Néanmoins, il est difficile pour l'enfant de comprendre les codes, les valeurs et le langage de l'institution scolaire car ils « *ne recouvrent pas forcément ceux de la famille. Plus la distance est grande, plus le travail psychique et cognitif à fournir par l'enfant sera important* » (Passerieux, [2007](#)).

Les résultats d'enquête de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), en 2007, portant sur l'attitude des élèves en fin de primaire et en fin de collège montrent que « *les écoliers actuels sont plus ouverts aux autres mais moins disposés à obéir aux lois et aux règles qu'il y a dix ans. Quant aux collégiens, ils font preuve d'un moindre respect des normes scolaires que ceux de la décennie précédente* » (Cavet, [2009](#)).

L'école est-elle toujours ce lieu où il est permis de s'ouvrir sur le monde et la culture ? Le délitement de ce rôle, longtemps privilégié, de l'école est-il le signe d'une rupture, d'un processus d'isolement, d'individualisme ? L'affaiblissement de la valeur instrumentale de l'école porte préjudice à l'image et à la légitimité de l'enseignant, représentant de cette institution qui déçoit puisqu'elle ne peut plus garantir de promotion sociale, ni même un quelconque emploi. « *Plus l'école s'adosse à un monde du travail en crise, plus celui-ci la délègue en retour* » (Prairat, [2008](#)).

La question du vivre ensemble est au cœur des débats. S. Vincent souligne qu'une socialisation basée sur l'exploitation du « *dynamisme de la personne dans son rapport à l'environnement social et sa capacité d'invention de soi, sur la base d'interactions et d'expériences significatives et adaptées* » est souvent jugée trop permissive et peu efficace. Un certain nombre d'écoles secondaires canadiennes ont fait le projet d'instaurer une « culture de socialisation » au niveau de l'établissement et de son environnement social : les valeurs, les objectifs et les actions à plus ou moins long terme sont négociés et partagés entre les acteurs scolaires, parents, élèves, enseignants, etc. (Vincent, [2008](#)).

2.2 Normes scolaires

Il y a, dans la plupart des dispositifs d'apprentissage, un écart entre ce que l'école attend et ce que l'élève va mobiliser spontanément. Ainsi, la tâche visible masque le savoir invisible, rendant toute difficulté d'appropriation « anormale » (Bonnéry, [2008](#)). La mise en activité cognitive des élèves suppose d'avoir intégré un certain nombre de codes. Si le sens et l'utilité de la contrainte ne sont pas compris, celle-ci ne peut qu'être vécue comme une violence imposée à l'enfant (Passerieux, [2007](#)).

Le refus de l'ordre scolaire, l'incapacité à donner un sens à la présence dans l'établissement scolaire sont marqués par des comportements anormiques : agitation incessante, bagarres. « *Le chahut anormique, désordre diffus et peu ritualisé, témoigne d'une désacralisation des règles* » (Prairat, 2008). Cette réaction aux contraintes institutionnelles « *se manifeste contre les établissements et toutes personnes qui leur sont associés (personnels et élèves)* » (Coslin, 2004).

Pour l'équipe ESSI/ESCOL, on assiste à un déplacement du rapport au savoir. Désormais, les priorités de l'école mêlent différenciation pédagogique et formation de l'acteur social, tout en optant pour une mise en œuvre individualiste des apprentissages. En intégrant les « savoirs omniprésents » dans un fonctionnement social (savoirs, savoir-faire, savoir-être), « *l'intervention scolaire a changé de sens, non sans désordre et confusion, et tout particulièrement dans les milieux où les pratiques scolaires sont les plus éloignées des pratiques familiales* » (Dubost, 2008).

Le chahut est-il un acte anti-social ? Le comportement anti-social (*anti-social behaviour*) « *désigne des actes dont le caractère illicite n'est pas avéré mais qui contribuent à déstabiliser la communauté de voisinage ou à perturber le climat scolaire* ». L'usage du concept de comportement anti-social est plutôt Nord-américain et se situe plus dans la recherche d'une « conformité sociale » que dans une tentative d'explication de la violence (Carra et Faggianelli, 2003).

À Mons-en-Barœul, Cécile Carra a constaté que l'école Freinet a perdu sa réputation d'établissement violent avec l'arrivée de la nouvelle équipe et du nouveau mode de fonctionnement mettant « *en évidence l'association des élèves à la production de normes et à la régulation des déviances* ». « *Si le phénomène de violences scolaires ne peut se comprendre qu'en rapport à des normes, on peut alors émettre l'hypothèse que son évolution au sein d'un établissement est fonction de sa plus ou moins grande capacité à construire de la norme, à la faire partager et respecter* » (Carra, 2004a).

En France, les enseignants interrogés se plaignent, dès 1995 et plus encore en 2003, de l'érosion dans le partage des tâches de socialisation entre famille et école (Alexander *et al.*, 2003).

2.3 « Relations aux parents et violences scolaires »

C'est dans un article portant ce titre que Pierre G. Coslin présente une enquête cherchant une possible corrélation entre les perturbations de la vie scolaire et l'histoire familiale et scolaire des jeunes qui en sont les auteurs (Coslin, 2004). Dans son approche psychologique de la violence à l'adolescence, P. G. Coslin montre combien la cellule familiale, déterminante dans la formation du lien social, dès le plus jeune âge, peut avoir un rôle désocialisant. Dans le cas de pratiques éducatives trop libérales, l'enfant ou l'adolescent ne peut concevoir de limite à la vie sociale ; *a contrario*, des pratiques trop autoritaires ne lui laissent d'autre possibilité que d'exercer son agressivité hors du cadre familial (Coslin, 2004).

« *L'éducation familiale socialise l'enfant et le conduit à acquérir son autonomie, à construire son identité et à renforcer ses sentiments, ses manières d'agir et ses croyances* » (Pourtois et Desmet, 2000). L'intérêt familial pour l'école, que Coslin qualifie de « bienveillance éducative » tout en donnant quelques limites et points de repères, ouvre un espace de communication susceptible de réduire les comportements violents à l'école. Coslin définit la bienveillance morale comme un ensemble de « *valeurs et croyances des parents allant dans le sens des normes sur l'éducation et de la fréquentation scolaire, et toutes conduites des parents visant le développement intellectuel de l'enfant* » (Coslin, 2004).

Mais les relations parents-enseignants ne sont pas si simples et reposent bien souvent sur l'appréciation de l'autorité des uns ou des autres. « *L'accroissement des prérogatives parentales au sein de l'école et les tentatives professorales récurrentes d'influencer les pratiques éducatives des parents modifient un exercice séparé de l'autorité. En effet, les enseignants ne peuvent plus imposer aux parents leurs décisions et méthodes pédagogiques sans les expliquer. De même, les parents doivent de plus en plus caler leurs pratiques éducatives sur les attentes et les exigences de l'école* » (Dejaiffe, 2008). On observe quatre logiques de relations parents-enseignants, qui peuvent se superposer :

- logique de disqualification mimétique : les enseignants reprochent aux parents un déficit d'autorité, les parents transmettent à leur enfant une représentation qui disqualifie l'autorité de l'enseignant ;
- logique de dépendance : l'enseignant considère que l'autorité dépend des parents et ceux-ci lui demandent de faire la preuve de sa conscience professionnelle ;
- logique d'indépendance : l'enseignant gère sa classe, transmet les savoirs et entend que les parents se chargent de l'éducation de leur enfant ;
- logique de complémentarité : si l'autorité est exercée indépendamment par les parents et les enseignants, une certaine complémentarité s'installe sur laquelle l'enfant peut s'appuyer pour construire sa relation à l'autorité (Robbes, 2008).

Au Canada, la prise en charge de la lutte contre la violence fait appel aux parents et plusieurs associations considérant que télévision et jeux vidéo constituent le ferment de la violence des enfants et adolescents, organisent des « défis de la dizaine », excluant télévision et jeux vidéo des pratiques familiales, pour une durée de dix jours. Ces défis sont accompagnés par des enseignants et éducateurs, qui proposent des activités alternatives. Même si la durée moyenne d'abstinence est plus proche de cinq jours que de dix, les parents, les ensei-

gnants et les élèves (surtout les filles), constatent une amélioration du climat à l'école et plus encore à la maison (Lapointe et Freiberg, [2006](#)).

2.4 Des transitions scolaires délicates

La première étape importante dans le développement social et scolaire de l'enfant est bien évidemment l'entrée à la maternelle. L'enfant doit assumer deux changements : d'abord, il « *développe ses habiletés cognitives* » dans un environnement social en profond changement ; il doit aussi s'engager dans une tâche académique, dans le calme, même si le jeu reste encore présent, tout en tenant compte d'une relation nouvelle avec l'adulte enseignant et au milieu de nombreux camarades de classe.

Comme l'explique C. Passerieux, l'école maternelle n'est pas tout à fait une école. Une de ses missions principales affichées est de permettre à chaque enfant de devenir un élève, de s'inscrire dans un processus d'apprentissage, qui se traduit « *en termes d'acquisition de compétences individuelles et non pas de savoirs* ». Pour apprendre ensemble, il faut savoir vivre ensemble et cela « *renvoie à du comportemental, de l'obéissance aux règles, de la relation aux autres* » (Passerieux, [2007](#)).

L'intériorisation des normes de comportement comme base d'une socialisation scolaire (Lahire, [1993](#)) signifie-t-elle une normalisation, un formatage de comportements au détriment d'une normativité définie comme l'ensemble des conditions requises pour entrer dans les apprentissages (connaissances des codes, langage spécifique, conscience de son rôle et de son engagement) ?

Le mode de socialisation est lié à des pratiques sociales : l'enfant entrant à l'école est confronté à une autre forme de socialisation que celle qu'il rencontre dans le cadre familial. De plus, « *la rencontre avec les savoirs se fait avec (et contre) les autres* » (Passerieux, [2007](#)).

L'enfant doit gérer sa prise de parole : « *les élèves doivent apprendre une parole différée, déconnectée de l'action* ». La parole devient un objet, un support, et l'usage du langage peut alors constituer une rupture avec les pratiques familiales qui s'avère discriminante pour certains élèves.

L'enfant est confronté à un rapport aux autres différent de celui auquel il était habitué. Il découvre qu'un adulte peut aussi être quelqu'un qui pose des questions, et attend une réponse connue (par l'adulte). L'enseignant doit donc expliciter ce qu'il fait, quel est le but de sa question, donner des repères par rapport aux activités précédentes, à ce que l'élève connaît (Passerieux, [2007](#)).

Une deuxième étape délicate est le passage de l'école primaire (*elementary school*) au collège (*middle school*). Pour l'élève, il engendre une perte des repères quant aux rythmes, à l'organisation des enseignements, aux rapports privilégiés qu'il avait avec un seul enseignant. Pour l'enfant, il s'accompagne d'un passage à la pré-adolescence. Plusieurs études américaines soulèvent le problème de la coexistence entre les enfants de sixième, fraîchement débarqués de l'école élémentaire et des élèves de plus de quatorze ans. Les plus jeunes seraient plus perturbateurs, voire commettraient plus d'actes répréhensibles que les plus âgés, parce que plus impressionnables et parce que moins surveillés que leurs aînés.

3. État des conflits

Les conflits, qu'ils soient qualifiés de socio-cognitifs ou non, résultent des interactions, oppositions, questionnements par lesquelles s'élaborent les apprentissages. Ils ne sont donc pas tous négatifs, mais « *présentent le risque de déboucher sur une violence destructrice* » (Floro et al., [2003](#)).

3.1 Discipline et indiscipline

On note un glissement de la notion de discipline. Dans un cadre contraint, elle peut s'apparenter à une entreprise de modelage et de dressage des corps (Prairat, [2008](#)). Cette vision stricte de la discipline influe sans doute sur la contradiction actuelle entre le besoin de plus de discipline et l'idée que « *toute méditation sur la discipline serait [...] une méditation anachronique* » (Prairat, [2002b](#), p. 19). La discipline peut servir l'objectif de faire apprendre une leçon à la classe entière, elle peut aussi s'ajuster et permettre de « *développer un esprit de coopération sociale et la vie communautaire* » (Lusignan, [2001](#)). Elle « *fait entrer l'élève dans une culture de responsabilité* ». Plus prosaïquement, c'est l'« *ensemble des dispositifs et des régulations qui sont communément établies en vue de garantir le déroulement normal des activités dans une classe et plus largement dans un établissement d'enseignement* » (Prairat, [2008](#)).

Certains élèves cherchent à se dégager de l'emprise scolaire ou contestent les dispositifs de régulation en empêchant le déroulement du cours, en cherchant à atteindre le professeur dans sa fonction, son statut plutôt que sa personne. Ils contestent les règles et modalités de travail, autrement dit, ils dénoncent un contrat implicite instauré sans leur consentement (Estrela, [1996](#)). C'est ce « *rapport relâché, flottant, distendu aux normes, aux règles et aux rituels constitutifs de l'ordre scolaire* » que Prairat nomme l'indiscipline (Prairat, [2008](#)).

Anne Barrère utilise le terme d'incidents pour caractériser des faits qui se produisent en réaction à tout de qui touche à l'évaluation (rendu de copie, passage de niveau, orientation, etc.). La contestation de ce jugement scolaire, peut prendre la forme d'une attitude perturbatrice (en acte ou en verbe) mais elle peut aussi se traduire par une apathie scolaire qui est une forme de désordre en creux (Barrère, [2002](#)).

Les Anglo-saxons parlent plutôt de perturbations ou de problème de discipline, c'est-à-dire de situations et de comportements dérangeant les processus d'enseignement-apprentissage. Aux États-Unis, les problèmes de discipline, ou ce qu'on appelle les incivilités, sont souvent traités d'un point de vue comportemental et sont assez souvent gérés par un psychologue au sein de l'établissement.

Comme l'explique Robin Alexander, le seuil du comportement acceptable à l'école, selon l'âge des élèves, diverge d'un pays à l'autre. Des comportements informels, un langage familier peuvent être acceptés aux États-Unis, par exemple, alors que beaucoup d'enseignants français les interprèteraient comme un manque de respect (Alexander *et al.*, 2003). De même, dans une étude comparative sur l'éducation des enfants de six ans, on observe qu'au Danemark et en Finlande, où les enseignants sont moins préoccupés par la discipline, l'engagement des élèves dans les apprentissages et le climat de la classe sont favorables aux apprentissages, contrairement à l'Angleterre (Ofsted, 2003). Cependant, cette relative tolérance n'a pas d'effet réducteur sur le nombre de violences constatées. R. Alexander observe une tension entre les valeurs dans la classe, les valeurs de solidarité humaine, les orientations pédagogiques et celles de la société. Les explications sur le bon fonctionnement du système éducatif finlandais pointent des divergences d'ordres culturel, économique et social, même s'il est « *au moins aussi difficile d'expliquer la nature et les raisons de l'incivilité que d'expliquer le différentiel de résultats scolaires* » (Alexander *et al.*, 2003).

Pour les enseignants anglais, les conflits entre élèves traduisent une déviance par rapport à la moralité individuelle. Ils condamnent donc le transgresseur. Les enseignants français traiteraient plus le conflit comme une remise en cause de la cohésion du groupe classe et chercheraient un retour réflexif des élèves perturbateurs (Raveaud, 2006). R. Alexander pointe « *la difficulté d'atteindre l'équilibre dans l'enseignement entre la promotion d'une conscience collective et le développement de l'individu – et de ses apprentissages* » (Alexander *et al.*, 2003).

Si « *la violence est l'affaire des policiers et des juges, l'indiscipline est l'affaire des enseignants et des équipes éducatives* » (Prairat, 2002b) ; ces « *menus désordres sociaux qui occupent la cité* » relèvent de la gestion de la classe, de la gestion de l'établissement ; ils constituent une forme de violence lourde à porter pour les cadres et enseignants.

Lors d'un débat sur l'apprentissage de la civilité à l'école, R. Alexander a souligné que « *l'inquiétude quant au comportement des jeunes et à la perte de la civilité n'est pas nouvelle, et elle n'est pas non plus spécifique à la France* » : cette perte de repères est un trait caractéristique des relations intergénérationnelles. Son étude comparative, entre la France et l'Angleterre, montre que 80% des collégiens et lycéens anglais interrogés dénoncent des perturbations de certains de leurs camarades et que 45% des anciens enseignants sondés disent avoir quitté la profession du fait du comportement des élèves (Alexander *et al.*, 2003).

3.2 Les violences verbales

Comment aborder la notion de violences verbales ? Pour certains linguistes, il est question de violences normatives, en lien avec des pratiques langagières. L'école est le « *lieu privilégié d'une lutte permanente d'imposition des normes linguistiques* » (Declercq et El Karouni, 2007).

Qu'entend-on, ici, par violence normative ? Pour K. Declercq et S. El Karouni, si la violence à l'école est associée à un écart, une infraction à la norme, une transgression des règles, une perturbation durable, la violence normative est liée à une frustration, à des interdits et des obligations qu'un groupe ou un individu impose à un autre groupe ou individu.

Leur analyse s'appuie sur la situation en Belgique, où la massification de l'enseignement et un flux migratoire important ont généré une profonde hétérogénéité linguistique et culturelle. Dans les quartiers à forte densité de populations issues de l'immigration, les deux chercheuses constatent les effets de nouvelles modalités de socialisation culturelle et d'un isolement social des jeunes. Cet isolement se ressent aussi du point de vue des pratiques langagières : étant peu sensibles « *aux modulations des circonstances d'usage de la langue* », les jeunes manquent d'interactions langagières avec d'autres groupes, ils se comprennent à demi-mots autour d'un langage à forte valeur identitaire. Ces pratiques discursives et communicatives entrent en conflit avec le dogme du bon usage, « *l'idéologie monolingue unificatrice* » (Declercq et El Karouni, 2007).

Pour K. Declercq et S. El Karouni, la violence verbale a diverses facettes : il peut s'agir d'insultes ou d'invectives, du domaine de l'agression ; de joutes oratoires ou « *vannes* », d'ordre ludique ; de décalages stylistiques intra-verbaux ou situationnels qui témoignent souvent d'une mauvaise maîtrise de la langue ; de détournements, d'emprunts à l'arabe, au turc. Ce qui est perçu comme violent par les adultes peut ne pas être intentionnel. Cependant, l'analyse faite en communauté francophone de Belgique montre que les violences langagières existent, qu'elles témoignent d'un mal-être social, de l'existence de « *sociolectes* » interprétés comme des signes potentiels de violence. De plus, « *dans l'enceinte scolaire, le sentiment d'étrangeté est encore renforcé par la méconnaissance des enseignants du bagage sociolinguistique des élèves plurilingues* » (Declercq et El Karouni, 2007).

C'est également ce qui ressort des entretiens menés par C. Schultz-Romain auprès d'enseignants de français, en collège. Dans les collèges favorisés, la violence est ressentie comme latente par les enseignants, alors que dans les autres collèges, elle est non seulement réelle, mais ressentie fortement comme une menace. Cette violence est à la fois marquée par des « *normes orales scolaires [...] dérivées des normes dominantes nationales sur le plan phonétique et phonologique* » et par une méconnaissance de normes langagières identitaires ou familiales. « *L'école se doit donc d'intervenir en aidant chaque enfant à percer les mystères de l'écrit, mais aus-*

si en lui donnant les moyens d'acquérir la langue et les codes spécifiques qui permettent d'être à l'aise dans des sociabilités plus larges que celles auxquelles il se rattache spontanément » (Schultz-Romain, [2005](#)).

Pour Yveline Fumat, l'usage d'un langage trop rude ou grossier n'est pas forcément un choix de l'enfant, si l'on parle ainsi chez lui. Il convient alors « de ne pas projeter une intentionnalité provocatrice là où il n'existe que simple usage habituel » (Fumat, [2000](#)). Dans ses réflexions sur l'éducation à la civilité, Y. Fumat fait référence au langage inter-jeunes, susceptible de générer des réactions de violence entre pairs, mais qui, le plus souvent, s'apparente à des « insultes rituelles », une injure en appelant une autre, comme un jeu : on retrouve ici l'observation de Declercq et El Karouni sur les joutes oratoires.

Mais on ne peut excuser tout décalage verbal et les entretiens avec des enseignants et des élèves mentionnent par exemple des actes délibérés d'incivilités, dont l'objectif est d'aviver des tensions, de provoquer, tout en restant dans les limites du règlement intérieur de l'établissement. Un ton moqueur, un regard ou une attitude insolente, une insulte inaudible pour l'enseignant mais pas pour les copains sont autant de provocations commises par des élèves qui maîtrisent les règles du jeu de l'institution. « Même lorsqu'elles viennent d'une transgression délibérée, elles révèlent un jeu avec les codes et une perversion des actions (on fait le contraire de ce qu'il convient de faire) qui traduirait plutôt une science des rapports sociaux et un certain contrôle de soi » (Fumat, [2000](#)). Si ces incivilités ne conduisent pas à la violence, elles sont ressenties comme une menace pour les adultes. Une simple formule de politesse, appuyée à l'excès, peut être plus blessante qu'une injure proférée sous le coup de la colère.

Vis-à-vis des pairs, la violence verbale, parfois comptabilisée dans les actes de harcèlement, est fortement représentée dans les enquêtes auprès des élèves, que ce soit en communauté française de Belgique, en France, en République tchèque, etc. En Espagne, ces harcèlements (comportements d'exclusion sociale, injures, surnoms offensifs), deux fois plus fréquents au primaire, sont souvent l'œuvre de groupe d'agresseurs (Rodriguez et Salarich, [2009](#)).

À ce stade de cette synthèse, il est nécessaire de préciser que le harcèlement, sous sa forme verbale et psychologique, est en train d'évoluer : de récents travaux font référence au *cyberbullying* (ou cyberbrimade).

« Tout apprentissage est un temps de déstabilisation cognitive et affective pour l'élève. Assimiler des connaissances nouvelles demande, en effet, de remettre en question ce que l'on sait déjà » (Favre et Mottot, [2008](#)). La réaction parfois violente qu'engendre une telle déstabilisation se heurte assez souvent à un défaut de compréhension de la part de l'adulte car, comme le dit C. Carra, la violence est le plus souvent considérée au travers du prisme de l'adulte (Carra, [2009b](#)).

Sans doute marqués par une approche psychologique, les travaux de recherche sur la socialisation des enfants/adolescents pointent les moments critiques dans l'évolution du « métier d'élève ».

3.3 Quelle victimisation ?

3.3.1 Du côté des élèves

L'école peut être le lieu « d'abus symboliques d'autorité » (Pain, [2007](#)), ceux que P. Merle mentionne dans son livre *L'Élève humilié* ([2005](#)) : rabaissement individuel ou collectif, injure liée à l'incompétence scolaire (ou non), autant d'humiliations, de jugements dévalorisants, d'ironies blessantes, utilisés par certains enseignants. « Les victimes en sont le plus souvent les élèves en difficulté, c'est-à-dire majoritairement ceux d'origine sociale modeste » (Troger, [2006](#)).

Les brimades à répétition (*bullying*), phénomène étudié pour la première fois en Norvège, au début des années 1980 (Olweus, [1993](#)), font l'objet de nombreux travaux car ces actes sont constatés un peu partout, en Amérique du Nord, en Europe, en Asie ou en Australie. Comme d'autres formes de violences, le *bullying* est un moyen pour les élèves de montrer leur caractère dominant, d'obtenir une reconnaissance, pervertie, de leurs pairs. « Par ailleurs, [ce phénomène] met sur le devant de la scène la violence entre élèves, laissant de côté le rôle que peuvent jouer les personnels et les normes de l'institution scolaire » (Carra et Faggianelli, [2003](#)).

La recherche des causes de la violence scolaire amène certains à mettre en question le principe de « l'élève au centre ». Car « Affirmer que les élèves sont libres et responsables de leurs actes, que l'école fait tout pour leur réussite, c'est rendre les individus coupables de leurs échecs ». Le sentiment d'échec s'accompagne de ou engendre la peur du mépris, de la relégation et la perte d'estime de soi (Dubet et Fournier, [2004](#)).

L'élève peut se replier sur lui-même, il peut aussi faire du « verdict scolaire un objet de discussions, en exprimant un sentiment d'injustice ». Si la discussion n'est pas possible, si ce désir de contestation, n'est pas accueilli comme il le souhaite, il peut déborder des limites de la forme scolaire (Barrère, [2002](#)). Dans l'enquête lilloise menée par C. Carra, près de 30% des élèves des écoles aux scores de violence élevés (voir supra) estiment que leurs résultats scolaires sont injustes. Ils réagissent d'autant plus mal aux remarques individuelles des enseignants (Carra, [2009b](#)).

L'élève humilié, déjà en difficulté est ainsi aspiré un peu plus bas par un contexte d'apprentissage défavorable. Les élèves « violemment renvoyés à leur propre échec par l'institution, [...] développent des sous-cultures d'opposition/adaptation à l'école ou basculent dans des conduites de déviance » (Robbes, [2010](#), p. 44).

On a vu que certains actes d'incivilités ou de violence sont motivés par un sentiment d'injustice ou d'échec. Lorsqu'on interroge les élèves, ils font également référence aux enseignants qui montrent une préférence pour

tel ou tel élève, pour un groupe d'élèves. Leur sentiment d'injustice les incite à ne pas participer à la régulation de la vie de l'établissement ou de la classe ; ce sentiment est encore exacerbé par des pratiques enseignantes discriminatoires (Carra, [2009b](#)).

Pour Philippe Vienne, les comportements étiquetés comme « déviants » peuvent être compris comme des formes de réponse et de résistance à la violence inhérente à la confrontation de deux univers symboliques – celui de l'école et celui de la rue –, ou encore à la violence institutionnelle liée à la relégation scolaire (Vienne cité par Verhoeven et Serhadlioglu, [2009](#)).

Néanmoins, selon les témoignages d'élèves de l'enseignement secondaire, les actes de violence, d'humiliation, d'injures envers les élèves sont majoritairement le fait d'autres élèves et le soutien des enseignants s'avère crucial pour prévenir les agressions et la démotivation scolaire (Galand *et al.*, [2009](#)).

3.3.2 Du côté des enseignants

Les enseignants doivent à la fois gérer un climat de classe conflictuel ou des situations d'enseignement perturbées et accompagner chaque élève dans ses apprentissages. « *Ce dont il faut que le professeur se soucie, c'est que l'élève se sente en sécurité pendant ces périodes de déstabilisation. Pour cela, il faut accompagner le jeune en l'autorisant à se tromper ; qu'il puisse tâtonner, explorer, expérimenter et en l'aidant à accepter ses erreurs et ses doutes* » (Favre et Mottot, [2008](#)).

Le statut social de l'enseignant ne peut plus se revendiquer d'une autorité naturelle fondée sur le savoir transmis. Continuer à le croire « *ne peut que conduire celui qui ne parvient pas à tenir sa classe à culpabiliser* » (Renaut, [2009](#), p. 18). « *Beaucoup d'enseignants n'ont pas suffisamment travaillé sur leurs émotions : quand les élèves refusent d'obtempérer, ils le ressentent comme une mise en cause affective d'eux-mêmes* » (Favre et Mottot, [2008](#)).

Plusieurs études, s'appuyant sur des enquêtes concernant de 500 à 6 000 enseignants, montrent toutes que les agressions verbales et l'indiscipline sont des facteurs de stress et de désengagement professionnel beaucoup plus forts que les violences physiques. Ces situations tendent à s'améliorer dans un contexte de travail coopératif entre collègues et d'implication forte des chefs d'établissement dans la gestion des conflits (Galand *et al.*, [2007](#)).

De même que la « violence scolaire » est associée à un mal-être vis-à-vis des normes scolaires et de l'institution qui les imposent, des manifestations non orchestrées, comme pouvaient l'être les chahuts du temps jadis, peuvent prendre un caractère endémique empêchant de manière quasi permanente toute communication dans la classe. « *C'est un mal chronique et relativement indifférencié, il attaque et ronge en permanence les dispositifs institutionnels ainsi que les capacités de résistance et de travail des enseignants* » (Georges Lapassade, [1993](#)).

Les enseignants sont à la fois victimes et coupables. Ils sont victimes car le chahut anémique (ou l'indiscipline) est perçu comme une atteinte à l'autorité professorale. Ils sont coupables car ce même chahut est ressenti comme la conséquence d'une faute personnelle, « *comme le signe d'une professionnalité hésitante et incapable de nouer un dialogue constructif avec des élèves* » (Prairat, [2002b](#)).

P. Meirieu explique que, face à la violence, les adultes adoptent plusieurs stratégies : ils peuvent réagir par la violence, montrant ainsi qu'ils sont affectés par ce comportement et attendent de cet aveu de fragilité un possible dialogue, au risque d'engager un « bras de fer » impliquant un vainqueur et un vaincu. Ils peuvent également opter pour l'indifférence, réaction perturbante pour l'autre mais qui peut laisser penser qu'on entérine la violence. Ils peuvent enfin, choisir d'exclure du collectif l'élève violent, mais la mise « hors-champ » de la violence « externalise le problème » et peut ne pas avoir d'impact sur les causes de la violence (Meirieu, [2009](#)).

Le mouvement sociopédagogique *Changements pour l'égalité* (communauté francophone de Belgique) a dressé un [tableau des transgressions](#) en fonction de deux critères : qu'est-ce qui est transgressé d'une part et d'autre part avec quelle intention. Pour chaque couple transgression/intention, le tableau donne un exemple de réaction observée d'enseignants d'écoles primaires ou d'écoles spécialisées. Les transgressions peuvent s'attaquer aux habitudes et coutumes (politesse, respect), aux règles implicites du groupe, aux valeurs partagées, aux règles hiérarchiques ou de l'institution (retard) ou encore aux lois et valeurs de la société. Ces transgressions peuvent être non intentionnelles (malentendu, inadvertance) mais sont commises le plus souvent dans l'intention de gagner (pour le plaisir, pour un profit personnel), de perturber (prendre un risque, provoquer, attirer l'attention) ou de faire évoluer une situation (boycott, réaction à une injustice ressentie, grève, etc.). À chaque transgression, peuvent correspondre plusieurs réactions visant à soumettre (punir sans expliquer), à se solidariser (recherche de solution), à interpellé (rappel des règles à l'ensemble de la classe) ou à viser l'efficacité (sanction ou exclusion, pour continuer le cours) (Bonfond, [2009](#)).

Nous restons ici dans le cadre strict des enseignements, dans la classe, mais il existe des incivilités, des incidents qui touchent l'enseignant personnellement, soit en classe (sans lien avec des situations didactiques), soit dans les couloirs, soit hors de l'établissement. Le cadre social de l'interaction s'efface pour céder la place une relation individuelle qui perturbe inévitablement la relation pédagogique et détériore le climat scolaire (Barrère, [2002](#)).

4. Gestion de la classe

Il ne s'agit pas ici de faire état des travaux traitant de la gestion de la classe dans tous ses aspects mais de rendre compte de quelques considérations sur le climat de la classe et sur les modes de fonctionnement proposés ici ou là.

4.1 La gestion des conflits

Bien souvent, « *la relation enseignant-élève constitue une structure fermée, faite d'une réaction obligatoire, stable et hiérarchique [...] qui ne favorise pas la considération mutuelle* » (Galand, [2008](#)). On observe quatre types de stratégies pour gérer les situations de conflits :

- niveau 0 : réactions impulsives, agressions physiques, qui peuvent être signes de retrait, de protection ;
- niveau 1 : réactions de type autoritaire, assertif, qui marquent une opposition argumentée ou une soumission ;
- niveau 2 : influence psychologique, persuasion, marchandage, conciliation ;
- niveau 3 : recherche de collaboration, adaptation, accord mutuel.

À partir d'une cinquantaine de récits d'adultes, B. Galand montre que pour les enseignants et les parents, la stratégie utilisée est de niveau 1, alors que pour les éducateurs et les médiateurs, c'est la stratégie de niveau 2 (Galand, [2006](#)). Tout resterait à faire, donc, pour que s'installe une relation de collaboration dans laquelle l'élève puisse construire ses savoirs et s'engager volontairement dans un processus d'apprentissage.

La **médiation entre pairs** est pratiquée en France, dans des écoles primaires, par exemple. Les petits médiateurs sont formés et accompagnés. Souvent orientées vers la prévention des bagarres dans la cours, ces médiations peuvent avoir pour objet le combat contre les incivilités, avec des modalités de coéducation, en partenariat avec les familles (Bayada et Boubault, [2004](#)).

Une autre stratégie pour régler un conflit ou éviter l'installation d'une situation conflictuelle consiste à sanctionner le ou les perturbateurs.

Pour Éric Debarbieux, les problèmes de violence en milieu scolaire ne peuvent se régler par des mesures répressives : « *les camps de rééducation, voire les camps militaires pour certains délinquants, les leçons de morale, tout ce qui ressort d'une approche pavlovienne ne fait pas reculer la violence des jeunes* ».

Pour être éducative, une sanction doit avoir un triple but : éthique, social et politique (Prairat, [2009](#)). De même que la notion d'autorité (éducative) fait débat (voir plus loin), la notion de sanction éducative est discutée d'un point de vue éthique. Faut-il sanctionner un enfant uniquement s'il est responsable et conscient de son acte (notion de punition légitime, selon la pédagogie Freinet) ou bien faut-il sanctionner pour que l'enfant prenne conscience de sa responsabilité et de la portée de ses actes ?

Outre cette dimension éthique, la sanction doit avoir une dimension politique : elle est un rappel à la loi, aux règles sociales du groupe. Elle ne doit pas être « *une stratégie de réactivation du pouvoir du maître* ». Mais il convient alors de réfléchir sur la qualité de la loi qui doit faire sens et ne pas être un outil de domination. La troisième dimension de la sanction est d'ordre social : la sanction est un coup d'arrêt ; elle vise à renouer un lien social que la transgression a défait. E. Prairat décline les différentes approches de la sanction, opposant la sanction exemplaire, qui instrumentalise le fautif, à une sanction qui s'affiche sur les murs de l'établissement pour « donner à penser » (Prairat, [2009](#)).

Les politiques de sanction/récompense peuvent s'avérer improductives. En **Angleterre**, les structures institutionnelles ont préconisé un certain nombre de règles disciplinaires, basées sur la sanction individuelle, l'élève étant jugé responsable de son comportement « déviant ». Ruth Woods a étudié l'impact sur des élèves d'une école primaire de règles fondées sur les théories comportementales. Ces règles s'avèrent inefficaces car elles ne prennent pas en compte la sensibilité des enfants, comptant sur la seule sanction pour déclencher des sentiments de honte et de tristesse ; elles instaurent un sentiment d'injustice, un climat de suspicion et de perte de confiance ; elles peuvent induire un comportement encore plus agressif, souvent valorisé par les pairs ou les jeunes hors de l'école (Woods, [2008](#)).

En **France**, le sentiment d'injustice, ressenti d'autant plus fortement que les élèves sont en difficulté scolaire et sociale, se construit aussi à partir des sanctions infligées. L'étude de C. Carra, dans l'agglomération lilloise, montre que, dans les écoles aux scores de violence élevés, 61,8% des enfants disent avoir déjà été punis contre 38,6% ailleurs ; que les punitions les plus usitées dans ces écoles sont des penums : « faire des lignes » (selon la moitié des élèves) ; les punitions collectives y sont surreprésentées ; les élèves jugent que les sanctions ne sont pas conformes au règlement intérieur ou ne sont pas appliquées équitablement (Carra, [2009b](#)).

Quelles sont les sanctions prises contre un élève violent ou perturbateur ? L'usage de l'exclusion temporaire de l'établissement scolaire est en augmentation en Angleterre, essentiellement motivé par le « comportement perturbateur persistant » de l'élève incriminé (Hayden, [2009](#)).

Lors de l'observation des transgressions dans l'école, citée plus haut, A. Bonnefond a également listé les sanctions appliquées. Il s'agit pour l'enseignant de « faire payer » (enseignants autoritaires ou dépassés par les événements), de rétablir l'ordre (recherche d'une efficacité à court terme), d'expliquer, de comprendre (sanction de type réflexif, pour travailler sur le sens des règles) ou de faire réparer. Pour cette chercheuse belge, il manque à cette panoplie une sanction qui répare et qui réintègre dans le groupe (Bonnefond, [2009](#)). C'est aussi

ce qu'exprime E. Prairat lorsqu'il explique que la sanction doit s'accompagner d'un geste à l'intention de la victime ou du groupe. Une sanction éducative doit s'adresser à un sujet (explicitation) et elle doit porter sur des actes et des comportements (l'individu ne doit pas être pointé comme un tricheur mais comme ayant commis une tricherie). Si la sanction est une forme de privation d'un droit, elle doit aussi s'accompagner d'un processus de resocialisation (Prairat, [2002b](#)).

Même si les thérapies comportementales ou cognitives suscitent beaucoup de méfiance en France, É. Debarbieux conseille d'envisager la mise en place de techniques telles que l'autocontrôle (maîtrise de l'agressivité), la restructuration cognitive (faire travailler l'élève sur son rapport au monde, ses automatismes de pensée) et la résolution de problèmes (Debarbieux, [2008](#)). Des programmes de gestion de la colère donnent également de bons résultats, notamment au Québec (Royer, [2005](#)).

4.2 Le climat de la classe

Quels modes de fonctionnement peuvent faciliter l'intégration à l'école maternelle ?

Cette question rejoint celle d'un enseignement de la civilité. La civilité ne peut s'enseigner comme une matière scolaire, allant de soi, par des leçons de morale assénées chaque matin. Pour Y. Fumat, comme l'acquisition du langage et de certaines gestuelles chez les tout-petits, la civilité peut s'apprendre par imitation ou identification, voire automatisme (Fumat, [2000](#)). Il ne s'agit donc pas d'énoncer des règles de civilité mais de faire en sorte que le vivre ensemble soit rythmé, par exemple, par des rituels qui construisent une organisation collective, en groupe, « dans laquelle chacun peut intervenir et se construire individuellement » (Amigues et al., [2009](#)).

Plusieurs études longitudinales montrent combien l'interaction entre l'enseignant et l'enfant est importante dans l'éducation pré-primaire. Le choix de l'enseignant quant à l'organisation des apprentissages et le niveau de motivation a une forte incidence sur le comportement des élèves.

Pour les premières classes du **primaire**, l'impact du **climat de classe** sur le développement cognitif et émotionnel des enfants est indéniable. Des recherches longitudinales américaines montrent que les méthodes différenciées d'enseignement, l'organisation des apprentissages, l'implication de l'enseignant et l'attention portée à chacun de ses élèves favorisent le développement émotionnel des élèves et améliorent les comportements. Les refus d'entrer dans une tâche ou de suivre les consignes de l'enseignant sont moindres lorsque les activités se font sur un mode coopératif et en petits groupes (Wilson et al., [2007](#)). De même, Sylvain Connac observe qu'en offrant aux élèves de bonnes conditions d'accueil et d'apprentissage, dès le tout début de la scolarité, on peut contribuer à la prévention des actes de violence. Bien entendu, il ne s'agit pas uniquement de faire travailler en petits groupes (comme c'est souvent le cas à l'école élémentaire) ou d'individualiser les relations ; mais travailler sur un mode coopératif, c'est aussi apprendre le respect, pratiquer implicitement la non-violence (Connac, [2010](#)).

Si l'école ne peut changer le mauvais « score social » de certains établissements ou de certains élèves, elle peut faire apprendre autrement et proposer d'adopter des règles de vie sans contrainte particulière, en gérant la classe au quotidien (Carra, [2009c](#) ; Reuter, [2007](#)).

Dans les pays anglo-saxons, la littérature de recherche rapporte les nombreuses expériences de prévention de la violence en milieu scolaire, construites autour du **bien-être de l'enfant**. Cette approche peut prendre plusieurs formes. L'une d'entre elles, qui a surtout fait l'objet de recherche en psychologie de l'éducation, est « l'approche globale des établissements scolaires », traduction moins expressive que le vocable anglais « *whole-school approach* ». Cette approche prend la forme de politiques, d'accords et de stratégies :

- politiques sur la gestion des comportements, sur la lutte contre l'intimidation et le harcèlement et sur l'égalité des chances ;
- accords entre le foyer et l'établissement scolaire ;
- stratégies ou approches spécifiques permettant de mettre en œuvre ces politiques et ces accords.

Le programme d'enseignement peut être un vecteur de « *promotion des valeurs prosociales, par exemple au travers de l'éducation à la citoyenneté* ». Certains élèves ont des objectifs personnels liés à leur comportement (et à l'apprentissage scolaire) et d'autres bénéficient de projets personnels pour des raisons comportementales et sociales (Hayden, [2009](#)).

Les États-Unis sont sans doute les leaders en matière de développement de **programmes pour améliorer le climat scolaire et prévenir les violences**. Judith Lapointe et Jérôme Freiberg ont étudié une quarantaine de ces programmes, admettant que certains autres sont inopérants voire contraires au but recherché. Ils ont retenu les programmes satisfaisant aux conditions suivantes :

- prévention de l'indiscipline, des comportements antisociaux et des agressions, ou formes d'intervention pour les réduire ;
- gestion du programme en grande partie dans le milieu scolaire (et non dans la communauté ou la famille) et gestion des interventions ou activités dans l'école ou la classe ;
- ciblage des élèves de 3 à 18 ans ;
- accompagnement par des personnes-ressources (informations et outils nécessaires à l'implantation des programmes).

Les deux chercheurs américains ont classé les programmes d'intervention retenus en huit catégories. Cette typologie, outre un côté utilitaire, permet de constater combien les problèmes « à régler » outre-Atlantique ressemblent à ceux qui se posent dans les systèmes éducatifs français et européens. Il y a d'abord des programmes pour gérer la classe (organisation, meilleure prise en compte des élèves, de leurs compétences, de leur bien-être), pour gérer les groupes à risques ou pour former à la gestion des comportements déviants. Des programmes proposent des stratégies pour contrer l'indiscipline ou intègrent la prévention dans un curriculum enseigné en classe. Certains programmes s'intéressent à la résolution de conflits, à la médiation entre pairs et d'autres sont organisés hors la classe pour les élèves ayant des comportements à risque (Lapointe et Freiberg, [2006](#)).

Des programmes similaires ont également été mis en place en Angleterre, mais leur évaluation a été faite sur une échelle trop restreinte ou à trop court terme pour en déduire scientifiquement « ce qui marche » (Hayden, [2009](#)).

Pour P. Meirieu, le « vivre et apprendre quand même ensemble » peut passer par trois types d'objectifs pour les enseignants : différer, symboliser, stabiliser. Différer, c'est surseoir à la réaction immédiate (on entend le message mais on fixe les conditions du dialogue), c'est aussi accepter les différences et éviter de coller des étiquettes. Symboliser, c'est donner les moyens à l'élève de traduire sa pensée, de s'interroger sur sa pertinence, de mettre en images ses pulsions et lui donner les moyens de comprendre le monde sans être contraint de l'agresser pour entrer en relation avec lui. Stabiliser, c'est aménager du collectif dans lequel l'élève puisse utiliser le « je » ou le « nous » plutôt que le « on » (rôle, responsabilité, implication, participation, etc.) (Meirieu, [2009](#)).

Dès l'école maternelle, le « mieux vivre ensemble », tout en s'appuyant sur les objectifs pédagogiques officiels, a recours aux méthodes actives : un temps est consacré aux événements de la vie de la classe et de l'école ou à des situations importées de la famille ou du quartier. Il s'agit de verbaliser les émotions, de trouver des solutions aux conflits évoqués, en travaillant sur le vocabulaire et en utilisant divers modes d'expressions (dessin, théâtre, jeux de rôle, poésie, etc.). La parole contre la violence, suggérée par P. Meirieu, prend ici tout son sens. Outre une amélioration du vocabulaire des élèves, dans le champ des émotions notamment, on constate une diminution des tensions entre élèves, la disparition du *bullying*. Non seulement les élèves sont demandeurs de ces « temps forts » de discussion, mais ils s'investissent volontiers dans les projets coopératifs (Fortin, [2008](#)).

La plupart des recherches relatives à la prévention ou à la lutte contre la violence à l'école mentionnent la nécessaire formation des enseignants et plus généralement des équipes éducatives. Pour sortir du cercle des pays francophones ou anglophones, citons par exemple, le travail de Magdalena Kohout-Diaz qui fait le point sur les programmes de lutte contre le harcèlement scolaire (*šikana*) en République tchèque. Suivant une « Indication méthodologique » du ministère de l'éducation, un programme spécifique donne quelques recommandations de mise en œuvre d'une stratégie de formation des équipes en treize points. Les éléments essentiels s'appuient sur le principe d'une formation de toute l'équipe de l'établissement (au niveau national). Les grandes lignes de ce processus de formation/prévention sont les suivantes : observation et évaluation de la situation locale et de la motivation des enseignants par des spécialistes, suivie de l'élaboration d'une stratégie commune ; mise en place du processus de prévention pendant et en dehors des enseignements, ainsi que d'un régime de protection des élèves ; organisation de collaborations ou partenariats avec les parents, les établissements spécialisés et les écoles proches ; évaluation du programme (Kohout-Diaz, [2009](#)).

5. Discussion autour de l'autorité

5.1 Des approches sociologique, philosophique ou anthropologique de la « crise de l'autorité »

Il est difficile de trouver une base commune pour débattre de l'autorité à l'école (ou autorité éducative) et pouvoir répondre à la question : la violence à l'école est-elle liée à une crise de l'autorité ?

H. Arendt est souvent citée dans les textes sur l'autorité. On peut retenir de ses propos, qui datent des années 1960, qu'« *il existe bien sûr un lien entre la disparition de l'autorité dans la vie publique et politique et sa disparition dans les domaines privés et pré-politiques de la famille et de l'école* » ou encore que « *l'éducation ne vise plus désormais à introduire le jeune dans le monde comme tout mais plutôt dans un secteur [économique] bien particulier* » (Arendt, [2003](#)). Or, l'institution scolaire perd de jour en jour son crédit comme sas de passage vers l'âge adulte et vers un métier. « *Cette crise de confiance est ressentie, de manière particulièrement aiguë, par les familles les plus modestes qui, en un siècle, ont inversé leur rapport à l'école* » (Prairat, [2008](#)).

La société actuelle fait entrer les jeunes dans un monde particulier, où les notions d'universalité et d'humanisme ne font plus partie des valeurs. H. Arendt observait le rejet par les adultes de la responsabilité du monde. On retrouve cette critique dans les propos de B. Robbes, lorsqu'il explique que la société met l'enfant devant des modèles contradictoires : d'un côté une sollicitation à consommer à outrance, de l'autre l'exigence d'un effort pour acquérir des savoirs (Robbes, [2010](#)). De même, E. Prairat dénonce-t-il le rôle trop fort du présent dans nos sociétés, l'impossibilité d'ancrage dans la durée. Le présent fait référence à la mode, à la consommation, à la publicité : « *la culture des pères cède le pas devant le culte des pairs et la transmission tend à s'effacer devant l'imitation* » (Prairat, [2008](#)). Faut-il rapprocher cette critique des propos de H. Arendt,

pour laquelle l'éducateur doit faire le lien entre l'ancien et le nouveau ? En 1972, H. Arendt expliquait que « dans le monde moderne, le problème de l'éducation tient au fait que, par sa nature même, l'éducation ne peut faire fi de l'autorité, ni de la tradition, et qu'elle doit cependant s'exercer dans un monde qui n'est pas structuré par l'autorité ni retenu par la tradition » (Arendt, [2003](#)).

Ces derniers propos, sortis de leur contexte historico-politique, laisseraient à penser que l'autorité éducative ne pourrait s'entendre que sous les trois formes proposées par M. Weber : autorité traditionnelle, légale ou charismatique (Gauchet, [2008](#)).

Pour E. Prairat, l'autorité est une question d'influence, de permission. Influencer c'est aussi autoriser : « autoriser à exister, à grandir, à apprendre, à se tromper, à être reconnu et respecté dans sa dignité humaine, à créer, à aimer » (Guillot, [2006](#)). Prairat va dans le même sens, dans sa définition de l'autorité, en énonçant que « refuser d'influencer, c'est refuser d'éduquer » (*Dictionnaire de l'éducation*, 2008). Il ne s'agit pas d'une influence manipulatrice, en ce sens qu'elle se fait dans le cadre d'une alliance de volonté. Cette influence (autorité) éducative a quatre grandes caractéristiques : elle est libératrice (elle aide l'enfant à croître) ; elle est action indirecte (sa volonté aide l'enfant à vouloir) ; elle est temporaire et, surtout, elle présuppose la reconnaissance. Cette reconnaissance, ces volontés partagées, en action, naissent dans une réciprocité respectueuse (Prairat, [2003](#)), accompagnant ainsi la relation asymétrique entre enseignant et élève (Robbes, [2006](#)).

5.2 Critiques de l'autorité

L'autorité a longtemps été associée au pouvoir et notamment à l'absolutisme religieux. Le citoyen doit pouvoir participer à la chose publique en s'émancipant de cet absolutisme (Gauchet, [2008](#)).

Dans les années 1970, les travaux sur la reproduction sociale s'accompagnent d'une opposition aux formes traditionnelles d'autorité, « moyen par lequel l'institution dissimule la violence symbolique de son pouvoir » (Robbes, [2010](#)). Mais plus encore que l'autorité, ce sont les méthodes d'éducation qui sont remises en cause. Les tenants d'un courant non-directif préconisaient d'exclure l'autorité de l'école (Houssaye, [2007](#)) parce que synonyme de contrainte et d'abus, d'un jeu de pouvoir antinomique de la liberté individuelle. Pour les contradicteurs, ces pédagogies antiautoritaires développent un modèle d'autorité charismatique, où l'image de l'enseignant « sans faille » se rapproche de celle du « bon maître » (schéma d'autorité traditionnelle) (Robbes, [2010](#)).

La critique de l'autorité dans l'éducation remet en cause l'institution scolaire : « la socialisation par l'imposition d'une normalisation autoritariste ne correspond plus aux attentes des usagers de l'école », « la pluralité des normes des acteurs du champ scolaire rend incertain l'accord sur la définition d'une norme commune » (Robbes, [2010](#)). L'école a non seulement « besoin de construire sa légitimité sociale », mais elle doit aussi faire face à la disparition du consensus sur les attitudes scolaires et les normes comportementales (Prairat, [2002](#)).

Quel est le processus de déconstruction observé ? L'école ne représente plus l'opportunité de progresser dans l'échelle sociale ; elle perd « sa légitimité en parvenant de moins en moins à faire croire qu'elle peut garantir l'insertion socio-économique de tous les élèves. Ceux-ci en viennent à douter de la légitimité statutaire de ceux qui les enseignent » (Robbes, [2010](#), p. 44). De plus, dès le début des années 1990, les sociologues ont montré la difficulté des élèves socialement et culturellement défavorisés « à donner un sens à leur expérience scolaire », difficulté accrue lorsque ces élèves sont scolarisés dans des « classes à tonalité sociale défavorisée » (Duru-Bellat, [2004](#)). Dans ce contexte, l'autorité enseignante ne se fonde plus sur le savoir savant mais sur la capacité de l'enseignant à créer « des conditions didactiques et pédagogiques permettant à l'élève d'être engagé dans l'activité d'apprentissage » (Robbes, [2010](#)). Il convient sans doute de ne pas traduire cette capacité par la notion d'« autorité didactique » qui, « loin de se réduire à la personne de l'enseignant, à son pouvoir ou à ses savoirs, [...] se déplace sur la situation d'enseignement et devient alors une des conditions de l'apprentissage de l'élève » (Marchive, [2005](#)).

Autre facteur déqualifiant l'institution scolaire : l'école n'est plus la seule source de savoirs, son « autorité transcendante et universelle est battue en brèche » (Robbes, [2010](#)), ce qui déstabilise les enseignants français interrogés par R. Alexander, qui se demandent si « les valeurs de la République et l'amour des savoirs » pourraient résister encore longtemps à l'avalanche de valeurs contradictoires promues par la télévision, l'Internet, les jeux vidéo, dans la rue comme à la maison (Alexander et al., [2003](#)).

« Ce qui est central, surtout, dans la relation maître/élève, c'est de décontaminer l'autorité d'un rapport de domination/soumission. L'autorité qui permet de faire grandir est l'autorité qui rend auteur, qui définit un cadre, des valeurs, ce n'est pas l'autorité de quelqu'un qui a besoin, pour sa propre sécurité intérieure, que l'élève obéisse » (Favre et Mottot, [2008](#)). Dans une relation pédagogique, qui valorise la recherche d'autonomie de l'élève, celui-ci ne peut accepter l'autorité qu'à la condition que celle-ci soit juste et s'exerce dans le cadre d'un respect mutuel. « L'exercice de l'autorité rencontre alors parfois en même temps qu'elle la décuple une susceptibilité adolescente portée à vif » (Barrère, [2002](#)).

6. Conclusion

Ce dossier se devait de faire part de travaux publiés depuis moins de 10 ans. Néanmoins il faut noter que la plupart des constats énoncés dans ces travaux diffèrent assez peu de ceux énoncés au début des années 1990. Un même constat, sur l'existence d'une violence multiforme, sur ses explications protéiformes, et déjà des sug-

gestions de prévention, d'analyse, des guides à l'usage des éducateurs. L'évolution de la société, les crises diverses et variées paupérisant les uns, déstabilisant les autres, ont amplifié le phénomène pour les enfants de milieux défavorisés et dans les établissements scolaires les accueillant.

Le débat sur la violence physique dans et hors l'école, entre élèves ou entre élèves et adultes et proposer des solutions pour sécuriser le milieu scolaire, en évitant le passage à l'acte, ne peut faire l'économie d'une prévention d'ordre (in)disciplinano-pédagogique, comme le dit E. Prairat (2002).

Le qualificatif de scolaires s'applique essentiellement à des violences engendrées par le cadre scolaire, soit du fait des contraintes qu'il impose aux individus, soit de par sa fonction éducatrice, plus ou moins bien acceptée, plus ou moins bien organisée. Les phénomènes de violence à l'école, statistiquement stables au fil des années, semblent de moins en moins lisibles mais de plus en plus prégnants. Sans doute du fait de la porosité entre le social et le scolaire au sein de l'école mais aussi du fait des tensions entre adultes (enseignants, parents, responsables des politiques éducatives, éducateurs, etc.) sur le sens donné aux notions d'éducation, d'enseignement, d'apprentissage et de transmission des savoirs. Les travaux de recherche rendant compte de ressentis d'élèves ou d'enseignants montrent comment certaines situations pédagogiques favorisent les conflits ou au contraire les atténuent et combien le climat d'école et de classe peut être déterminant pour les apprentissages et la pratique enseignante. La divulgation de ces travaux, le partage d'expériences probantes, en formation initiale et continue des enseignants et des conseillers principaux d'éducation, pourraient étayer utilement les premiers pas des personnels éducatifs fraîchement recrutés.

□ Voir aussi

- [Violences à l'école en Communauté française : Le regard du chercheur](#). Le Groupe interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation, l'Éducation et la Formation (GIRSEF) propose depuis peu un portail rassemblant les travaux de recherche sur la violence à l'école en communauté francophone de Belgique. Benoît Galand et ses collègues proposent plusieurs articles et contributions sur les relations entre élèves et enseignants, l'impact sur l'engagement des enseignants, les caractéristiques émotionnelles et relationnelles *des élèves agresseurs ou victimes, etc.*
- *International Journal of Violence and School / Journal internationale École et violence*. Revue à comité de lecture, fondée par [l'Observatoire international de la violence à l'école](#) en 2005, ce journal vise à faire avancer les connaissances sur la violence juvénile, dans toutes ses formes, considérée dans un contexte plus large que celui de l'école.

Bibliographie

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

- ALEXANDER Robin, HOFMANN Jan & PRAIRAT Eirick (2003). *L'apprentissage de la civilité à l'École : Regards croisés*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, DESCO, p. 1-36.
- AMIGUES René & ZERBATO-POUDOU Marie-Thérèse (2009). *Comment l'enfant devient élève : Les apprentissages à l'école maternelle*. Paris : Retz.
- ARENDT Hannah (2003). *La crise de la culture*. Paris : Gallimard, (1^{re} éd. 1972).
- BARRÈRE Anne (2002). « Un nouvel âge du désordre scolaire : Les enseignants face aux incidents ». *Déviance et société*, vol. 26, n° 1, p. 3-19.
- BAYADA Bernadette & BOUBAULT Guy (dir.) (2004). *Pratiques d'éducation non-violente : Nouveaux apprentissages pour mettre la violence hors-jeu*. Paris : Charles Léopold Mayer.
- BONNÉRY Stéphane (2008). « L'écart culturel entre l'école et les élèves des classes populaires : Espace d'appropriation, d'opacité ou de résistance ? ». In Université de Nantes. *Ce que l'école fait aux individus, Nantes, 16-17 juin 2008*. Nantes : Centre nantais de sociologie, p. 1-7.
- CARRA Cécile & FAGGIANELLI Daniel (2003). « Violences à l'école : tendances internationales de la recherche en sociologie ». *Déviance et société*, vol. 27, n° 2, p. 205-225.
- CARRA Cécile (2004). « Participation citoyenne et construction de normes : quels effets sur les violences scolaires ». *Spirale*, n° 34, p. 41-53.
- CARRA Cécile (2009). « Tendances européennes de la recherche sur la violence et les déviances en milieu scolaire : Acquis, problèmes et perspectives ». *International Journal of Violence and School*, n° 10, décembre, p. 97-110.
- CARRA Cécile (2009). « Pour une approche contextuelle de la violence : Le rôle du climat à l'école ». *International Journal of Violence and School*, n° 8, juin, p. 2-23.
- CARRA Cécile (2009). « Violences à l'école et "effet-établissement" : Monographie d'une école "Freinet" en éducation prioritaire ». *Déviance et société*, n° 33, p. 149-172.
- CARRA Cécile (2009). *Violences à l'école élémentaire*. Paris : Presses universitaires de France.
- CASALFIORE Stefania (2002). « Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire : I. Nature et sens des transgressions sociales à l'origine des conflits dans la dyade enseignant-élève ». *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, n° 16, juin, p. 1-30.

- CASALFIORE Stefania (2003). « Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire : II. Nature des stratégies de résolution ». *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, n° 20, février, p. 1-32.
- CAVET Agnès (2009). « Quelle vie scolaire pour les élèves ? ». *Dossier d'actualité de la VST*, n° 49, novembre, p. 1-20. En ligne : <<http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/49-novembre-2009.php>>.
- CONNAC Sylvain (2010). *Apprendre avec les pédagogies coopératives : Démarches et outils pour l'école*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- COSLIN Pierre G. (2006). « Violences et incivilités au collège ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 35, n° 2, p. 163-182.
- DAVIDSON Michael & JENSEN Ben (dir.) (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Paris : OCDE.
- DEBARBIEUX Éric (2008). *Les dix commandements contre la violence à l'école*. Paris : Odile Jacob.
- DECLERCQ Karolien & EL KAROUNI Salima (2007). « Violence de la jeunesse / violence sur la jeunesse : Regards croisés sur la perception de la violence langagière de populations scolaires issues de l'immigration ». *Sociétés et jeunes en difficulté*, n° 3, mars.
- DEJAIFFE Benoît (2008). « Quand parents et enseignants "s'arrangent" ». *Diversité Ville-École-Intégration*, n° 155, décembre, p. 139-143.
- DEKLERCK Johan (2009). « Comportements à problèmes et déviances dans le système éducatif belge : Équilibres régionaux contrastés ». *International Journal of Violence and School*, n° 10, décembre, p. 1-34.
- DUBAR Claude (2000). « Socialisation ». In *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Nathan, p. 974-977. (1^{re} éd. 1998).
- DUBET François & FOURNIER Martine (2004). « École : la révolte des "vaincus" ? ». *Sciences Humaines*. Hors série, n° 47, décembre-février, p. 42-43.
- DUBOST Marie-Hélène (2008). « Du refus de la tradition au brouillage de la transmission : La recomposition de la forme scolaire à l'épreuve ». In Université de Nantes. *Ce que l'école fait aux individus, Nantes, 16-17 juin 2008*. Nantes : CENS, CREN, p. 1-17.
- DURU-BELLAT Marie (2004). *Quel est l'impact des politiques éducatives ? Les apports de la recherche*. Paris : Commission du débat national sur l'avenir de l'école
- ESTRELA Maria Teresa (1996). *Autorité et discipline à l'école*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- FAVRE Daniel & MOTTOT Florence (2008). « L'agressivité, un déni d'émotivité ». *Sciences humaines*, n° 190, février, p. 26-27.
- FLORO Michel, LEVÉQUE Lionel, RATET Cécile & ROSELLE Chantal (2003). « Pratique de classe et gestion des conflits ». *Expressions*, n° 21, avril, p. 159-188.
- FORTIN Jacques (2008). *Mieux vivre ensemble dès l'école maternelle*. Paris : Hachette éducation. (1^{re} éd. 2004).
- FUMAT Yveline (2000). « La civilité peut-elle s'enseigner ? ». *Revue française de pédagogie*, n° 132, p. 101-113.
- GALAND Benoît (dir.) (2006). *L'autorité à l'école*. Bruxelles : Changement pour l'égalité.
- GALAND Benoît (dir.) (2008). *Réinventer l'autorité à l'école*. Éditions Couleur Livre
- GALAND Benoît (2009). « L'école peut-elle être un lieu de prévention des comportements violents ? ». *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, n° 69, septembre, p. 1-37.
- GAUCHET Marcel (2008). « Fin ou métamorphose de l'autorité ». In Blais Marie-Claude, Gauchet Marcel & Ottavi Dominique (dir.). *Conditions de l'éducation*. Paris : Stock, p. 135-212.
- GUILLOT Gérard (2006). *L'autorité en éducation : Sortir de la crise*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- HAYDEN Carol (2009). « Déviance et violence dans les écoles : Compte-rendu de recherches en Angleterre ». *International Journal of Violence and School*, décembre, p. 1-35.
- HOUSSAYE Jean (2007). *Autorité ou éducation ?* Issy-les-Moulineaux : ESF.
- KOHOUT-DIAZ Magdalena (2009). « Déviances et violences en milieu scolaire et leur évolution en République tchèque ». *International Journal of Violence and School*, n° 9, septembre, p. 1-21.
- LAÏB Nadine & GUÉROULT Florent (2009). « Les actes de violence recensés dans les établissements publics du second degré en 2008-2009 ». *Note d'information*, n° 09.22, octobre, p. 1-6.
- LAPASSADE Georges (1993). *Guerre et paix dans la classe : La déviance scolaire*. Paris : Armand Colin.
- LAPOINTE Judith M. & FREIBERG Jérôme H. (2006). « Research-Based Programs for Preventing and Solving Discipline Problems ». In *Handbook of classroom management: research, practice, and contemporary issues*. Washington : Lawrence Erlbaum, p. 735-786.
- LUSIGNAN Guy (2001). « La gestion de la classe : un survol historique ». *Vie pédagogique*, n° 119, avril-mai, p. 19-22.
- MARCHIVE Alain (2005). « Effets de contrat et soumission à l'autorité : Un cadre explicatif des difficultés scolaires ». In Talbot Laurent (dir.). *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*. Ramonville-Saint-Agne : Érès, p. 181-192.
- MEIRIEU Philippe (2009). « Quelle parole contre la violence ? ». In Académie de Créteil. *Les Mercredi de Créteil, Créteil, 21-21 janvier 2009*. Créteil : IUFM de l'académie de Créteil.
- MERLE Pierre (2005). *L'élève humilié : L'école, un espace de non-droit ?* Paris : Presses universitaires de France.
- OFFICE FOR STANDARDS IN EDUCATION (2003). *The education of six year olds in England, Denmark and Finland: An international comparative study*. Londres : Ofsted.

- OLWEUS Dan (1993). *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Willinston (VT) : Blackwell Publishers/AIDC.
- PAIN Jacques (2007). *L'école et ses violences*. Paris : Économica.
- PASSERIEUX Christine (2007). « La socialisation dans et par les apprentissages ». In IUFM de l'académie de Créteil. *Journée maternelle 94 - L'école maternelle, un lieu d'apprentissages, Créteil 2006*. Reims : CRDP, p. 1-9.
- PRAIRAT Eirick (2002). *Questions de discipline à l'école et ailleurs*. Ramonville : Érès.
- PRAIRAT Eirick (2002). *Sanction et socialisation*. Presses universitaires de France.
- PRAIRAT Eirick (2005). *De la déontologie enseignante*. Paris : Presses universitaires de France.
- PRAIRAT Eirick (2009). *La sanction en éducation*. Presses universitaires de France.
- RAVEAUD Maroussia (2006). *De l'enfant au citoyen*. Paris : Presses universitaires de France.
- RENAUT Alain (2009). *La fin de l'autorité*. Paris : Flammarion.
- REUTER Yves (dir.) (2007). *Une école Freinet : Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*. Paris : L'Harmattan.
- ROBBES Bruno (2010). *L'autorité éducative dans la classe : Douze situations pour apprendre à l'exercer*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- RODRIGUEZ BASANTA Anabel & SALARICH I BANUS Anna (2009). « La violence scolaire en Espagne ». *International Journal of Violence and School*, décembre, p. 1-26.
- ROYER Égide (2005). *Comme un caméléon sur une jupe écossaise : Ou comment enseigner à des jeunes difficiles sans s'épuiser*. Montréal : École et comportement.
- SCHULTZ-ROMAIN Christina (2005). « Description de la violence verbale en situation difficile d'enseignement ». In Université d'Avignon : Centre de recherche interdisciplinaire, langue et identité culturelle. *De l'impolitesse à la violence verbale, Avignon, 11-13 mai 2005*, p. 1-19.
- TROGER Vincent (2006). « La violence scolaire ». *Sciences humaines*, n° 172, p. 8-13.
- TROGER Vincent (2009). « Peut-on mesurer objectivement la violence scolaire ? ». *Sciences humaines*, n° 208, octobre, p. 46-48.
- VERHOEVEN Marie & SERHADLIOGLU Eliz (2009). « L'école à l'épreuve de la violence : Modèles d'intelligibilité, recherche et action publique en communauté française de Belgique ». *International Journal of Violence and School*, n° 10, décembre, p. 1-19.
- VINCENT Suzanne (2008). « La construction du lien social à l'école ». *Éducation et francophonie*, vol. 36, n° 2, p. 1-15.
- WILSON H. Kent, Pianta Robert C. & Stuhlman Megan (2007). « Typical Classroom Experiences in First Grade: The Role of Classroom Climate and Functional Risk in the Development of Social Competencies ». *The Elementary School Journal*, vol. 108, n° 2, novembre, p. 81-96.
- Woods Ruth (2008). « When rewards and sanctions fail: a case study of a primary school rule-breaker ». *International Journal of Qualitative Studies in Education*, vol. 21, n° 2, mars-avril, p. 181-196.

Rédactrice : Annie Feyfant

Ce *Dossier d'actualité* est une publication mensuelle de la Veille scientifique et technologique.
© INRP.

- Pour citer ce document :
FEYFANT Annie (2010). « Des violences à l'école... ». *Dossier d'actualité de la VST*, n° 54, mai. En ligne : <<http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/54-mai-2010.php>>.
- Vous pouvez faire part de vos réactions à ce Dossier en laissant un commentaire sous l'[article](#) correspondant dans notre blog : « Écrans de veille en éducation ».
- Vous abonner ou vous désabonner <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/Abonnement.htm>
- Consulter les nouveautés http://www.inrp.fr/vst/Dernieres_MAJ.php
- Nous contacter veille.scientifique@inrp.fr

Institut national de recherche pédagogique
Veille scientifique et technologique

19, allée de Fontenay – BP 17424
69347 Lyon cedex 07
Tél. : +33 (0)4 72 76 61 00
Fax. : +33 (0)4 72 76 61 93



membre associé de  Université de Lyon