

Prévenir les violences à l'école : Quelle place pour les pratiques d'enseignement ? ⁽¹⁾

par Benoît Galand ⁽²⁾

L'objet de cette contribution est de s'interroger sur les relations éventuelles entre pratiques d'enseignement et phénomènes de violence en milieu scolaire, dans l'optique de dégager des pistes de prévention possibles. Les pratiques d'enseignement ne constituent bien sûr ni le seul niveau, ni le seul mode d'action possible pour faire face aux violences à l'école.

Elles ont néanmoins l'avantage d'être en grande partie sous le contrôle direct des équipes éducatives et d'offrir ainsi potentiellement à ces équipes des moyens pour agir concrètement sur les situations auxquelles elles sont confrontées. Ces pratiques ont aussi l'avantage de faire partie de la fonction-même d'un(e) enseignant(e) et d'être applicables au niveau des groupes-classes, sans demander à l'enseignant(e) de devenir un spécialiste de toutes les difficultés personnelles que pourraient rencontrer ses élèves.

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

Après avoir identifié ce qui pose problème, il s'agit ensuite d'évaluer la marge de manoeuvre dont disposent les équipes éducatives pour y faire face (Charlot & Emin, 1997).

Les difficultés qui se posent en milieu scolaire dépendent-elles principalement des caractéristiques individuelles des élèves, de la composition de la classe ou de l'école, ou sont-elles en partie fonction des projets éducatifs mis en oeuvre dans les établissements ? Nous examinerons ce que les résultats de différentes recherches nous apprennent concernant le poids respectif de ces différents facteurs dans la prédiction des phénomènes de violence à l'école.

Dans l'éventualité où un espace d'intervention existe pour les équipes éducatives, il reste à savoir comment l'utiliser (Debarbieux & Blaya, 2002). Quelles sont les pratiques qui sont en lien avec les pro-

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

En résumé, ce chapitre poursuit trois objectifs principaux :

1° dépasser les discours à propos de violences à l'école en tentant d'évaluer, à partir d'une enquête systématique, ce

M. Frenay & C. Maroy (Eds.) - *L'école, 6 ans après le décret «missions» : Regards interdisciplinaires sur les politiques scolaires en Communauté française de Belgique* (pp. 301-316) - UCL - Presses Universitaires de Louvain (2004).

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

(2) Adresse de correspondance : Faculté de Psychologie, Université Catholique de Louvain, 10 Place du Cardinal Mercier, B-1348 Louvain-la-Neuve, Belgique. Courriel : benoit.galand@psp.ucl.ac.be

Les élèves sont nettement plus souvent victimes que les adultes

- qui «fait violence» aux personnes fréquentant les établissements scolaires;
- 2° examiner s'il est possible d'identifier des variables propres aux pratiques d'enseignement qui sont reliées aux problèmes identifiés, au-delà des caractéristiques socio-démographiques des élèves;
- 3° et modéliser les relations entre ces variables et leurs effets sur ces problèmes, afin de proposer des pistes d'action aux agents du système éducatif.

Point de départ

Les éléments avancés dans ce chapitre s'appuient sur une série de recherches menées depuis cinq ans par notre équipe⁽³⁾. Une de ces études, menée en collaboration avec l'université de Liège, porte sur un échantillon représentatif des différentes filières de l'enseignement secondaire de la Communauté française (Buidin, Petit, Galand, Philippot & Born, 2000)⁽⁴⁾. Cet échantillon comprend environ 5.000 élèves et 1.500 membres des équipes éducatives issus d'une quarantaine d'écoles répartie sur le territoire de la Communauté. Les principaux résultats de cette enquête ont été répliqués trois ans plus tard auprès d'un autre échantillon de près de 3.000 élèves et 650 membres des équipes éducatives (Lecocq, Hermesse, Galand, Lembo, Philippot & Born, 2003). Une autre série d'études plus limitées totalise plus de 1.250 élèves provenant d'une dizaine d'établissements scolaires, âgés de 12 à 21 ans, répartis équitablement par genre et issus de toutes les années et toutes les filières (Galand, 2001).

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

Une première façon d'aborder cette question est de s'intéresser à la fréquence des atteintes dont les personnes déclarent avoir été elles-mêmes victimes. C'est le principe de l'enquête de victimation, qui a l'avantage de fournir une image assez complète des phénomènes étudiés (Carra & Sicot, 1997). Les résultats de la plus grande enquête de ce type menée en Belgique sont résumés dans le graphique 1.

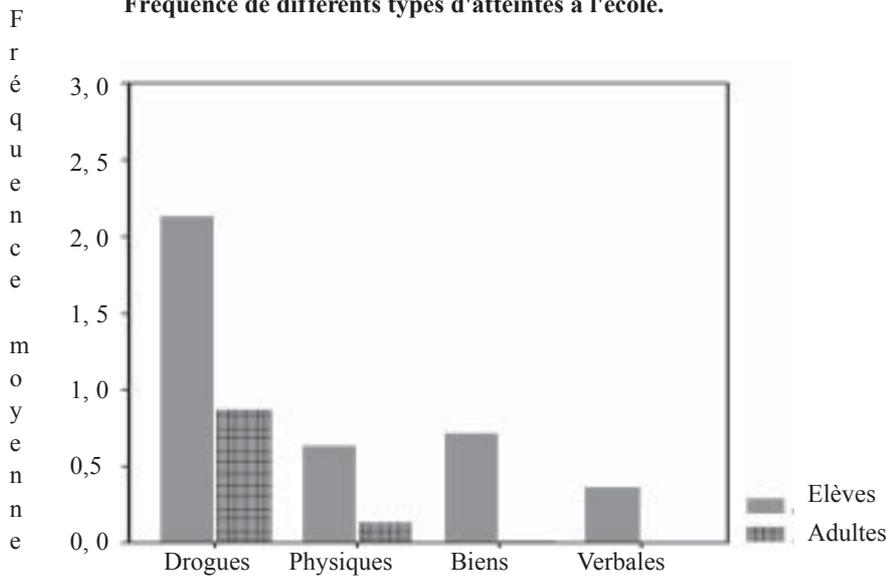
Pour la clarté de la présentation, les faits étudiés ont été regroupés en quatre catégories. La première catégorie, relative aux *atteintes verbales*, regroupe les moqueries, les insultes racistes, les rumeurs et les intimidations verbales. La seconde, relative aux *atteintes aux biens*, regroupe les vols et la dégradation du matériel. La troisième, relative aux *atteintes physiques*, regroupe le racket, les menaces avec objets ou armes, les coups et les attouchements ou actes sexuels non désirés. La quatrième catégorie concerne la *proposition de drogue*, qui constitue plus un facteur de risque qu'une victimation proprement dite et qui a été traitée séparément (Hawkins, Catalano & Miller, 1992). Le graphique 1 présente la fréquence moyenne de ces différentes catégories d'atteintes pour les élèves et pour les membres des équipes éducatives (sur une échelle de 0 = jamais à 3 = quatre fois et plus). Deux constats s'imposent à la lecture de ce graphique.

Premièrement, quel que soit le type de victimation les élèves sont nettement plus souvent victimes que les adultes travaillant dans les écoles. Deuxièmement, aussi bien chez les élèves que chez les adultes, ce sont les atteintes verbales qui sont les plus répandues. L'analyse plus détaillée indique que les atteintes subies en milieu scolaire se caractérisent essen-

tiellement par des faits mineurs d'un point de vue juridique, les faits de violence graves étant relativement rares (et même extrêmement rares en ce qui concerne les atteintes physiques à l'égard des membres des équipes éducatives; Galand, Philippot, Petit, Born & Buidin, à paraître). Ces observations sont confirmées par les résultats des mesures de délinquance auto-révélee réalisées auprès des élèves, autrement dit par les comportements répréhensibles que les élèves déclarent avoir commis à l'école. Les comportements répréhensibles les plus souvent rapportés par les élèves sont d'ordre verbal (ex. provocation d'autres élèves) ou matériel (ex. dégradation d'objet), ceux les moins rapportés sont de l'ordre des atteintes physiques (ex. racket) ou de la consommation de drogue dure (Lecocq et al., 2003). De plus, suivant les réponses données par les élèves, les comportements prosociaux – aide et soutien à d'autres élèves – apparaissent nettement plus répandus que les comportements asociaux rapportés ci-dessus.

Ces constatations suggèrent que les phénomènes de violence à l'école ne présentent généralement pas le caractère dramatique et paroxystique que les médias leur attribuent, et que les élèves en sont les premières victimes.

Fréquence de différents types d'atteintes à l'école.



(3) L'auteur tient à remercier particulièrement Pierre Philippot, Donatien Macquet, Geneviève Buidin et Catherine Lecocq pour leur précieuse collaboration.

(4) Sauf l'enseignement artistique et l'enseignement spécial.

Pas lieu de s'alarmer d'une hypothétique flambée de violence dans les écoles

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

Objet de controverses passionnées, la question de l'évolution de la violence à l'école a également retenu notre attention. Afin d'apporter une première réponse à cette question, une enquête identique a été répliquée à trois ans d'intervalle dans plus d'une vingtaine d'établissements scolaires (Lecocq et al., 2003). Les comparaisons effectuées entre les deux moments de l'enquête soulignent principalement la stabilité des phénomènes étudiés. La seule différence notable d'un point de vue statistique est une diminution des atteintes contre les biens subies par les élèves.

Des enquêtes similaires menées aux États-Unis sur une trentaine d'années montrent également une grande stabilité des victimations en milieu scolaire, au-delà des légères fluctuations d'une enquête à l'autre sur certains indices (Hyman & Perone, 1998).

D'après les résultats obtenus en Communauté française, il n'y a donc pas lieu de s'alarmer d'une hypothétique flambée de violence dans les écoles. Dans le même temps, les résultats invitent à se garder de tout triomphalisme. Les problèmes de violence identifiés lors de la première enquête sont toujours présents avec la même intensité, et on ne note aucune amélioration significative dans les conditions d'apprentissage auxquelles les élèves disent être confrontés.

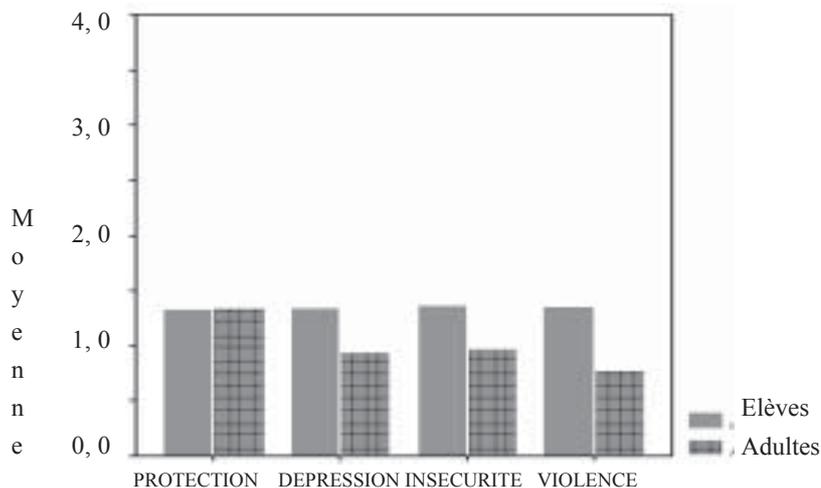
Cependant, au-delà tous ces résultats descriptifs, nous avons cherché à identifier les événements qui ont le plus d'impact sur la qualité de vie des personnes fréquentant les écoles.

Cette démarche nous semble un complément utile aux tentatives de définition et de quantification des phénomènes de violence. En prenant en compte le vécu des victimes, elle permet d'évaluer ces phénomènes autrement que selon une grille de lecture juridique ou morale. Toutes les formes de violence à l'école ont-elles le même retentissement dans la vie des personnes ? Les violences physiques ont-elles plus d'impact que les autres formes de violence ? Est-ce plutôt le caractère répétitif d'une atteinte qui porte à conséquence ? Dans nos recherches, nous nous sommes intéressés à quatre indicateurs d'impact (Galand et al., à paraître). Le premier est la perception du niveau de violence dans l'établissement, c.-à-d. l'estimation faite par la personne du nombre de fois que se produisent différents faits de violence dans son école. Le deuxième indicateur est le sentiment d'insécurité à l'école, mesuré par une série de questions portant sur l'inquiétude et la peur ressentie à l'école. Le troisième indicateur concerne le bien-être subjectif, évalué via la fréquence déclarée d'une série de symptômes dépressifs. Enfin, le quatrième indicateur est relatif aux conduites de protection que la personne met

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

Un pattern de réactions plus direct et confrontant chez les garçons et plus indirect et évitant chez les filles

Moyennes des indicateurs de qualité de vie à l'école.



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

l'on peut légitimement penser que certains faits sont trop fréquents et que l'on ne s'occupe pas assez de ceux qui en sont victimes.

Une première implication que l'on peut tirer de ces résultats est que, vu la nature même des problèmes désignés sous le terme «violence à l'école», des réponses essentiellement répressives n'auraient qu'une efficacité très limitée. En perturbant les apprentissages et en créant un climat de suspicion, des réponses de ce type risqueraient même d'aggraver la situation (Noguera, 1995; Hyman & Perone, 1998). Il n'est pas question de nier la nécessité de sanctionner certains actes, mais bien de reconnaître que le noeud du problème n'est pas là. Il faut d'ailleurs ramener le problème à de justes proportions, l'image de l'école que donnent les élèves est globalement positive et l'école reste pour la plupart des élèves un lieu relativement protégé par rapport à l'extérieur en terme de victimation.

Quels facteurs explicatifs ?

Après avoir recadré le problème de la violence à l'école, il s'agit maintenant de mieux cerner les facteurs qui sont associés à une plus ou moins grande exposition à ce qui fait violence aux élèves et aux membres des équipes éducatives.

Pour ce faire, nous avons procédé à des analyses de régression multiple, qui permettent d'identifier parmi un grand nombre de variables celles qui sont effectivement liées aux problèmes qui nous occupent. Dans ces analyses, il a été tenu compte à la fois des caractéristiques individuelles des personnes interrogées, de la composition de l'établissement qu'elles fréquentent, et des pratiques éducatives ou organisationnelles qu'elles rapportent rencontrer.

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

Les pratiques éducatives et organisationnelles des équipes éducatives jouent également un rôle

disponibilité, de l'équité et du soutien des enseignants de leur établissement. A l'opposé, les résultats montrent que les élèves ont plus de risque d'être victimes ou auteurs de violences à l'école quand ils rapportent être confrontés à des pratiques d'enseignement qui mettent l'accent sur la comparaison et la compétition entre élèves. Il apparaît donc que les pratiques éducatives présentes dans l'environnement scolaire de l'élève auraient une incidence sur la violence subie et agie par ce dernier, quelles que soient ses caractéristiques personnelles (Kaplan, Gheen & Midgley, 2002).

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

l'équipe pédagogique mentionnés plus haut se vérifient.

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

catives et organisationnelles mises en oeuvre en son sein (Lecocq et al., 2003).

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

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

Le rôle des pratiques d'enseignement

En concordance avec la littérature scientifique disponible, les recherches menées

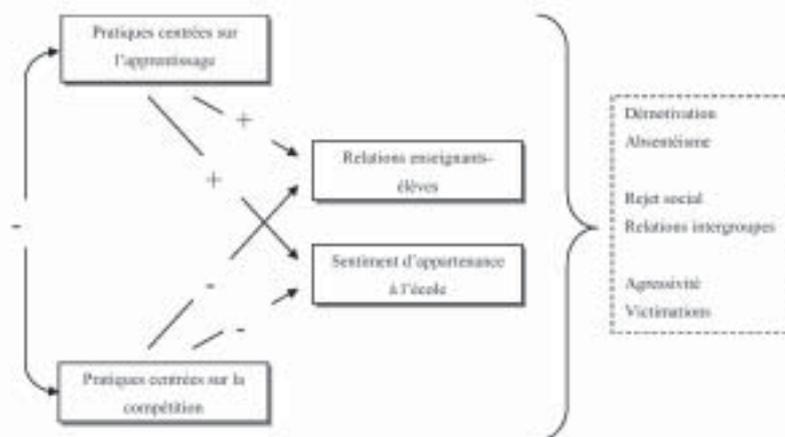
Des pratiques pédagogiques compétitives et inégalitaires ont des effets négatifs

par notre équipe présentées ci-dessus mettent en évidence le rôle de deux catégories de pratiques d'enseignement : le type de pratiques pédagogiques mis en oeuvre par les enseignants et la qualité des interactions offertes aux élèves par les

enseignants (Galand & Philippot, 2003). Afin de préciser les effets associés à ces pratiques, une série d'analyses de modélisation en équations structurales ont été réalisées. Cette technique statistique permet de modéliser les relations entre un

ensemble de variables et de comparer des modèles postulant différentes chaînes de relations entre ces variables. Le pattern de résultats qui émerge de ces analyses est synthétisé dans la figure 1.

Figure 1.
Effets de pratiques d'enseignement sur le vécu scolaire des élèves.



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

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

classe, et en retour sur leurs propres conditions de travail.

Que faire ?

Un nombre croissant d'études empiriques soutiennent donc l'idée que les pratiques d'enseignement adoptées par les enseignants peuvent avoir une incidence sur plusieurs phénomènes qui font violence en milieu scolaire. En se basant sur les mesures utilisées dans les recherches présentées jusqu'ici, il est possible d'être plus précis à propos des pratiques d'enseignement en question. Si l'on souhaite réduire l'intensité des phénomènes de violence étudiés, les résultats exposés ci-dessus suggèrent qu'il est utile de mettre en oeuvre des pratiques (a) qui offrent aux élèves des opportunités de choix et de participation par rapport au contenu et à la gestion des activités d'apprentissage, (b) qui aident les élèves à faire le lien entre le contenu des apprentissages et leur vie quotidienne de manière à leur faire découvrir en quoi ces apprentissages leur donnent un pouvoir de compréhension et d'action supplémentaire, (c) qui véhiculent des attentes positives vis-à-vis des

Encourager les activités qui permettent une certaine participation et une certaine reconnaissance des élèves

progrès réalisables par chaque élève, et (e) où l'erreur n'est plus considérée comme une faute mais bien comme un élément à part entière du processus d'apprentissage (Nicholls & Thorikildsen, 1995). L'apprentissage par projet (Bastin & Roosen, 1990), l'apprentissage par problème (Evensen & Hmelo, 2000), et l'apprentissage coopératif (Abrami, Chambers, Poulsen, De Simone, D'Appollonia & Howden, 1996) fournissent des exemples de méthodes pédagogiques bien documentées qui intègrent la plupart de ces recommandations. Quelle que soit la méthode choisie, les pratiques d'évaluation paraissent particulièrement importantes, car elles influencent fortement la perception qu'ont les élèves des objectifs de l'enseignant(e) (Galand & Grégoire, 2000). D'autre part, vu leurs conséquences négatives, les pratiques d'enseignement qui favorisent la compétition entre élèves semblent également à proscrire (Midgley, 2002; Roeser, Eccles & Sameroff, 1998). Plus précisément, les résultats obtenus invitent à bannir les pratiques (f) qui augmentent la saillance ou la valeur accordée à la comparaison sociale entre élèves, (g) qui véhiculent des attentes négatives vis-à-vis de certains élèves ou (h) qui accordent la priorité à certains élèves et en négligent d'autres (Cohen, 1994).

De plus, les résultats mettent en avant l'importance de la qualité des relations entre enseignants et élèves par rapport aux phénomènes de violence étudiés. Plus précisément, les résultats suggèrent un impact positif de la disponibilité et de l'écoute des enseignants vis-à-vis des élèves, du soutien qu'ils leur apportent du point de vue scolaire, de l'équité dont ils font preuve dans leurs rapports avec eux, dans les sanctions et dans les évaluations (Ryan & Patrick, 2001). Par contre, les résultats invitent à éviter tout comportement discriminatoire ou dévalorisant à l'encontre d'un élève, comme certaines plaisanteries faites devant toute la classe. A cet égard, une meilleure formation des enseignants aux pratiques de gestion des groupes-classes pourrait peut-être s'avérer utile (Chouinard, 1999). Rappelons que les résultats indiquent que la qualité des relations enseignants-élèves est liée aux pratiques pédagogiques des enseignants. Il semble donc peu pertinent d'opposer re-

lationnel et pédagogique. Le contexte social et les rapports sociaux font d'ailleurs partie intégrante des processus d'apprentissage (Doise & Mugny, 1997). Il est fort probable qu'il y ait une synergie fonctionnelle entre les pratiques d'enseignement décrites ci-dessus et les comportements sociaux dont nos résultats suggèrent l'utilité (Vasquez-Bronfman & Martinez, 1996). Les résultats suggèrent également d'encourager les activités qui permettent une certaine participation et une certaine reconnaissance des élèves dans la vie de l'école (Vayer & Roncin, 1987), afin de développer un sentiment d'appartenance à l'école. Certaines activités extra-scolaires organisées conjointement par des enseignants et des élèves peuvent probablement être utiles à cet effet. Mais cela peut sans doute aussi être fait via le développement d'activités d'apprentissage coopératives (Cowie & Berdondini, 2001), puisque à nouveau les résultats présentés indiquent un lien entre pratiques pédagogiques des enseignants et sentiment d'intégration scolaire des élèves.

Conclusions

Au total, les recherches passées en revue indiquent que les pratiques d'enseignement constituent un niveau d'intervention pertinent par rapport à la nature des phénomènes qui «font violence» en milieu scolaire. Via ces pratiques, les équipes éducatives disposent d'une capacité d'action significative et concrète, qui ne nécessite pas la prise en charge individuelle de chaque élève. De nombreuses initiatives locales vont d'ailleurs dans le sens des résultats présentés et ont souvent fait leur preuve, démontrant qu'un(e) enseignant(e) ou une équipe peut faire la différence à son niveau (Mouvet, Munten & Jardon, 2002). Néanmoins, ces initiatives sont souvent transitoires et restent généralement très localisées. Pour la plupart, elles n'arrivent pas à se propager et à s'inscrire dans la durée, dans la structure de fonctionnement des écoles. Comme le montrent certains résultats décrits plus haut, les pratiques d'enseignement sont loin d'être les seuls facteurs en jeu. D'autres facteurs systémiques, institutionnels et organisationnels entrent en ligne de compte.

Les parents et les familles ont aussi un rôle à jouer dans la prévention des violences à l'école, de même que les médias (Dernoncourt & Mirzabekiantz, 2002). Et tous ces éléments n'épuisent sans doute pas la complexité de ce problème. Outre ce que chacun peut faire à son niveau, il apparaît donc qu'une prévention efficace et durable nécessite de renforcer les collaborations entre les différents acteurs de l'éducation et les synergies entre les différents niveaux d'action.

Références

- Abrami, P.C., Chambers, B., Poulsen, C., De Simone, C., D'Appollonia, S. & Howden, J. (1996). L'apprentissage coopératif : Théories, méthodes, activités. Montréal : Editions de la Chenelière.
- Astor, R.A., Meyer, H.A. & Behre, W.J. (1999). Unowned places and times : Maps and interviews about violence in high schools. *American Educational Research Journal*, 36, 3-42.
- Bastin, G. & Roosen, A. (1990). L'école malade de l'échec. Bruxelles : De Boeck.
- Buidin, G., Petit, S., Galand, B., Philippot, P. & Born, M. (2000). Violences à l'école : Enquête de victimisation dans l'enseignement secondaire de la Communauté française de Belgique. Etude interuniversitaire commanditée par le Ministère de la Communauté française de Belgique. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Carra, C. & Sicot, F. (1997). Une autre perspective sur les violences scolaires : L'expérience de victimisation. In B. Charlot & J.-C. Emin (Coord.), *Violences à l'école : Etat des savoirs* (pp. 61-81). Paris : Armand Colin.
- Charlot, B. & Emin, J.-C. (Coord.) (1997). *Violences à l'école : Etat des savoirs*. Paris : Armand Colin.
- Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques en gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 25, 497-514.
- Clémence, A. (2001). Violence et incivilités à l'école : La situation en Suisse. In E. Debarbieux & C. Blaya (Eds.), *La violence en milieu scolaire : Dix approches en Europe* (pp. 183-200). Paris : ESF.
- Cohen, E.G. (1994). Le travail de groupe : Stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène (traduit par F. Ouellet). Montréal : Editions La Chenelière.
- Cowie, H. & Berdondini, L. (2001). Children's reactions to cooperative group work : A strategy for enhancing peer relationships among bullies, victims and bystanders. *Learning and instruction*, 11, 517-530.

- Crick, N.R., Casas, J.F. & Mosher, M. (1997). Relational and overt aggression in preschool. *Developmental Psychology*, 33, 579-588.
- Debarbieux, E. & Blayat, C. (Eds.) (2001). La violence en milieu scolaire : Dix approches en Europe. Paris : ESF.
- Debarbieux, E. & Blayat, C. (Eds.) (2002). Violence à l'école et politiques publiques. Paris : ESF.
- Debarbieux, E., Dupuch, A. & Montoya (1997). Pour en finir avec le «handicap socioviolent» : Une approche comparative de la violence en milieu scolaire. In B. Charlot & J.-C. Emin (Coord.), *Violences à l'école : Etat des savoirs* (pp. 17-40). Paris : Armand Colin.
- Debarbieux, E., Garnier, A., Montoya, Y. & Tichit, L. (1999). La violence en milieu scolaire : Le désordre des choses. Paris : ESF.
- Delannoy, C. (2000). Elèves à problèmes, écoles à solutions ? Paris : ESF.
- Demoncourt, O. & Mirzabekiantz, G. (2002). L'agresseur et la victime du bullying au sein des écoles de la Communauté française de Belgique. Mémoire de licence non publié, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique.
- Doise, W. & Mugny, G. (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif*. Paris : Armand Collin.
- Evensen, D.H. & Hmelo, C.E. (Eds.) (2000). *Problem-based learning : A research perspective on learning interactions*. Mahwah (NJ) : LEA.
- Figueira-McDonough, J. (1986). School context, gender, and delinquency. *Journal of Youth and Adolescence*, 15, 79-98.
- Funk, W. (2001). La violence à l'école en Allemagne : Un état des lieux. In E. Debarbieux & C. Blaya (Eds.), *La violence en milieu scolaire : Dix approches en Europe* (pp. 25-42). Paris : ESF.
- Galand, B. & Dupont, E. (2002). L'impact de la discrimination perçue et de l'intégration scolaire sur l'adoption de croyances favorables à l'usage de la violence physique. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 55, 64-72.
- Galand, B. & Grégoire, J. (2000). L'impact des pratiques scolaires d'évaluation sur les motivations et le concept de soi des élèves. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 29, 431-452.
- Galand, B. & Philippot (2003). L'école telle qu'ils/elles la voient : Développement d'une mesure des perceptions du contexte scolaire par les élèves du secondaire. Manuscrit en révision.
- Galand, B. & Philippot, P. (mars 2001). L'influence des pratiques pédagogiques et des relations entre élèves et enseignants sur les problèmes de comportement à l'école. Communication orale à la 1^{ère} Conférence mondiale «Violences à l'école et politiques publiques», Paris, France.
- Galand, B. (2001). Nature et déterminants des phénomènes de violence en milieu scolaire. Thèse de doctorat non publiée, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique.
- Galand, B. (à paraître). Le rôle du contexte scolaire et de la démotivation dans l'absentéisme des élèves. *Revue des sciences de l'éducation* (n° spécial).
- Galand, B., Bourgeois, E., Philippot, P. & Lécocq, C. (mai 2003). Le rôle des pratiques d'enseignement dans la prévention et l'émergence des phénomènes de violence à l'école. Communication orale à la 2^{ème} conférence mondiale sur la violence à l'école, Québec, Canada.
- Galand, B., Philippot, P., Dupont, E. & Macquet, D. (2000). Violence et démotivation dans les écoles secondaires : Quelles causes pour quelles solutions ? Actes du 1^{er} Congrès des Chercheurs en Education. Ministère de la Communauté française, Bruxelles, Belgique.
- Galand, B., Philippot, P., Petit, S., Born, M. & Buidin, G. (à paraître). Regards croisés sur les phénomènes de violence en milieu scolaire : Elèves et équipes éducatives. *Revue des sciences de l'éducation*.
- Hawkins, J.D., Catalano, R.F. & Miller, J.Y. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood : Implications for substance abuse prevention. *Psychological Bulletin*, 112, 64-105.
- Hyman, I.A. & Perone, D. (1998). The other side of school violence : Educator policies and practices that may contribute to student misbehavior. *Journal of School Psychology*, 36, 7-27.
- Kaplan, A., Gheen, M. & Midgley, C. (2002). Classroom goal structure and student disruptive behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 191-211.
- Lécocq, C., Hermesse, C., Galand, B., Lembo, B., Philippot, P. & Born, M. (2003). Violence à l'école : Enquête de victimation dans l'enseignement secondaire de la Communauté française de Belgique (2003). Etude interuniversitaire commanditée par le Ministère de la Communauté française de Belgique. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Lehalle, H. (1985). *Psychologie des adolescents*. Paris : PUF.
- Midgley, C. (Ed.) (2002). Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning. Mahwah (NJ) : Lawrence Erlbaum.
- Mouvet, B., Munten, J. & Jardon, D. (2002). Comprendre et prévenir la violence. *Le Point sur la Recherche en Education*, 22, 45-72.
- Nicholls, J.G. & Thorkildsen, T.A. (Eds.) (1995). *Reasons for learning : Expanding the conversation on student-teacher collaboration*. New York : Teachers College Press.
- Noguera, P.A. (1995). Preventing and producing violence : A critical analysis of responses to school violence. *Harvard Educational Review*, 65, 189-212.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school : What we know and what we can do*. Oxford : Blackwell.
- Payet, J.-P. (1998). La ségrégation scolaire : une perspective sociologique sur la violence à l'école. *Revue Française de Pédagogie*, 123, 21-34.
- Price, J.H. & Everett, S.A. (1997). Teachers' perceptions of violence in the public schools : The MetLife survey. *American Journal of Health Behavior*, 21, 178-186.
- Roeser, R.W., Eccles, J.S. & Sameroff, A.J. (1998). Academic and emotional functioning in early adolescence : Longitudinal relations, patterns, and prediction by experience in middle school. *Development and Psychopathology*, 10, 321-352.
- Rutter, M. (1983). School effects on pupil progress : Research findings and policy implications. *Child Development*, 54, 1-29.
- Ryan, A.M. & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38, 437-460.
- Schuster, B. (1996). Rejection, exclusion, and harassment at work and in schools : An integration of results from research on mobbing, bullying, and peer rejection. *European Psychologist*, 1, 293-317.
- Smith, P.K., Madsen, K.C. & Moody, J.C. (1999). What causes the age decline in reports of being bullied at school ? Towards a developmental analysis of risks of being bullied. *Educational Research*, 41, 267-285.
- Snyder, M. & Haugen, J.A. (1994). Why does behavioral confirmation occur ? A functional perspective on the role of the perceiver. *Journal of Experimental Social Psychology*, 30, 218-246.
- Van Dick, R. & Wagner, U. (2001). Stress and strain in teaching : A structural equation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 243-259.
- Vasquez-Bronfman, A. & Martinez, I. (1996). La socialisation à l'école : Approche ethnographique. Paris : PUF.
- Vayer, P. & Roncin, C. (1987). *L'enfant et le groupe*. Paris : PUF.