

# La violence à l'école : comprendre et faire face

Pr. Eric Debarbieux

Observatoire International de la Violence à l'École  
Université Paris-Est Créteil

## 1 : La violence à l'école : une violence spécifique

Au-delà des faits-divers célèbres qui ont fait craindre la montée d'une violence terrifiante dans les écoles, la violence en milieu scolaire est surtout une violence de victimations mineures, mais répétitives, dont il convient de ne pas minorer les conséquences.

### *Une violence de répétition*

Les schools massacres comme celui de *Columbine High School* en 1999 ont causé une peur considérable non seulement aux USA, mais dans le monde entier. Or, quel que soit le caractère tragique de la violence létale dans les écoles, celle-ci ne tend pas à se développer et l'école reste un lieu protégé. Proportionnellement, il y a 50 fois plus d'homicides de jeunes hors de l'école que dans l'école. De plus ce risque n'augmente pas: ainsi on observe une décline du nombre de morts dans les écoles américaines depuis 1999 (de 33 à 21 en 2009).

Sans pour autant devoir les mésestimer, l'importance quantitative des crimes et délits en milieu scolaire reste restreinte. L'expérience personnelle de victimation est, autant pour les élèves que pour les enseignants, liée à des incidents mineurs, les victimations sérieuses sont très rares (Gottfredson, 2001). Ces incidents mineurs ne sont pas si on les examine isolément dramatiques. Mais tout change lorsqu'il y a répétition de ces petites agressions, lorsque ce sont toujours les mêmes personnes qui en sont victimes ou qui les perpétuent. A ce niveau le grand standard international est la notion de « *school bullying* ». Ce concept appelle à la prise en compte de faits aussi ténus en apparence que les moqueries, les mises à l'écart ou les brutalités du quotidien. Il s'agit d'une violence répétée, verbale, physique ou psychologique, perpétrée par un ou plusieurs élèves à l'encontre d'une victime qui ne peut se défendre, en position de faiblesse, l'agresseur agissant dans l'intention de nuire à sa victime (Smith et Sharp, 1994). Le *school bullying* est lié à la réunion dans un espace spécifique, l'école, de groupes de pairs qui peuvent parfois exercer des pressions douloureuses sur des individus de

leur âge. Toutefois l'intrusion du cyber bullying et de la cyber violence prolonge et intensifie ce harcèlement.

### *Conséquences de la violence à l'école*

La répétition de ces micro violences a des conséquences en termes de santé mentale au niveau par exemple de la dépression et des tentatives de suicide (Blaya, 2010). De plus, les enfants victimes ont une opinion plus négative de l'école et sont plus souvent absents ; ils ont des résultats scolaires inférieurs à la moyenne (Sharp et Smith, 1994).

Une recherche récente a montré que des effets de long terme touchent aussi les agresseurs (Farrington & Ttofi, 2011). Cette recherche menée sur une population suivie de l'âge de 8 ans à l'âge de 48 ans a prouvé que le *bullying* était relié chez les agresseurs à une vie marquée par la violence, la délinquance et l'échec personnel. Plus souvent au chômage, ou dans des emplois mal payés et peu gratifiants, les maltraitants chroniques semblent avoir plus de difficultés à développer des relations humaines positives une fois adultes.

En ce qui concerne les violences les plus lourdes, le harcèlement subi à l'école joue un rôle important dans les *school shootings*, comme le montre une recherche du FBI (Vossekuil et alii, 2002). Cette recherche prouve que 75% de tous les *school shooters* ont été victimes de maltraitance entre élèves. La peur développée par l'élève agressé est une des raisons pour se rendre armé à l'école.

### *Prévalence de la violence en milieu scolaire*

La mesure de la prévalence de la violence à l'école est très lacunaire dans la plupart des pays. Il faut d'abord savoir que seules 9% des agressions violentes contre les adolescents sont signalées à la police lorsqu'ils sont commis dans les écoles contre 37% lorsqu'ils sont commis dans les rues. L'institution scolaire a tendance à traiter en interne les faits de délinquance, voire à les cacher ou les minorer.

Pour pallier les insuffisances du relevé administratif, se sont développées des enquêtes de victimation spécifiques à la violence en milieu scolaire. Les recherches ont permis de montrer que la prévalence du *bullying*, variable entre les pays, oscillait dans une fourchette comprise généralement entre 4% et 6% de *bullies* et entre 6% et 15% de *bullied*.

Autre exemple : une enquête sur la violence dans les écoles du Québec a été réalisée par une équipe de Montréal (Janosz & alii, 2009) sur un important échantillon en écoles secondaires (57684 élèves, 5151 adultes). Elle montre le caractère genré de la victimation dans toutes les catégories de violence : la violence verbale (13,3% des filles versus 20,2% des garçons) aussi bien que la violence physique (10,3% des garçons contre 2,9% des filles).

La victimation des enseignants est une autre partie importante de la violence à l'école. Elle est moins répandue que celle des élèves ; elle est surtout verbale et beaucoup plus rarement physique. Toutefois d'après l'enquête québécoise précitée 19,8% des enseignants du secondaire ont été insultés 1 fois dans l'année, 10,4% 2 fois et 8,8% 3 fois ou plus, 61% ne l'ont jamais été. 3,7% ont été agressés physiquement 1 fois, 1,2% 2 fois et 0,1 trois fois ou plus. 95% n'ont jamais été agressés physiquement. La variabilité sociale des agressions contre les enseignants est importante (Gottfredson, 2001) pouvant passer de 17% d'enseignants agressés dans des districts urbains difficiles à moins de 2% dans les districts ruraux. La violence en milieu scolaire est rarement une violence d'intrusion. Dans toutes les enquêtes, moins de 10 % des faits de violence sont perpétrés par des personnes extérieures à l'établissement.

### **2 : Les causes de la violence à l'école**

Si les principaux modèles causaux montrent l'importance de facteurs extérieurs à l'école, ces facteurs ne doivent pas masquer l'importance des facteurs endogènes, liés à l'organisation des établissements et au climat scolaire.

#### **Les facteurs personnels**

Les caractéristiques de l'élève peuvent avoir une influence sur le fait d'être victime ou agresseur. Certaines caractéristiques sont admises par tous. La première est liée au genre : les garçons sont beaucoup plus exposés au risque, tant comme victimes que comme agresseurs (Royer, 2010). Il ne s'agit pas d'une fatalité « biologique » et cela ne signifie pas que les filles ne peuvent pas être également agresseurs.

Un deuxième consensus existe pour noter une forte relation entre intelligence faible des sujets et violence à l'école. Les difficultés à analyser correctement les rapports sociaux et le manque d'empathie sont bien observées (Vitaro & Gagnon, 2003 p. 243).

Les enfants plus petits, plus faibles, timides, dépressifs sont plus souvent victimes (Voss et Mulligan, 2000). Les recherches sur les adolescents et adolescentes homosexuels ou considérés comme tels par leurs pairs ont montré un net lien avec la victimation brutale ou verbale (Benbenishty & Astor, 2005). Les mêmes travaux comme les travaux français (Blaya, 2010) mettent en évidence que la victimation peut être liée à des enfants intellectuellement précoces.

#### **Les facteurs familiaux**

Les pratiques éducatives inadéquates des parents se caractérisent par le peu d'engagement des parents dans

les activités de leur enfant, par la méconnaissance des activités de leurs enfants, par l'instabilité de la discipline ou par les pratiques disciplinaires punitives et coercitives (Kazdin, 1995).

Certes la permissivité excessive est corrélée au risque de développer des troubles du comportement, (Fortin, 2003). Mais la corrélation est beaucoup plus forte avec un style parental excessivement autoritaire (Dumas, 1999) et particulièrement avec un usage du châtiment corporel. Le style inconsistant, par manque de règles claires ou par alternance de phases de rigidité et d'indifférence, est aussi un facteur de risque.

#### **Facteurs socio-économiques**

Le faible niveau socio-économique des familles est fortement associé aux conduites agressives. Dans l'étude systématique de Hawkins et alii (2000), la pauvreté est un des meilleurs facteurs explicatifs des problèmes précoces rencontrés par les enfants de 6 à 11 ans. En ce qui concerne le harcèlement à l'école, les facteurs socio-économiques ne sont jamais totalement explicatifs, voire ne jouent que de manière très périphérique (Olweus, 1993). On pourra donc affirmer que les facteurs économiques sont des facteurs aggravants, mais qu'ils ne sont pas une explication unique.

#### **Facteurs associés à l'influence des pairs**

Nous avons démontré à partir d'une enquête de délinquance auto reportée en France (Debarbieux et Blaya, 2009 a) que la plupart de ces groupes de pairs sont des groupes amicaux protégeant contre la violence. Mais 8% des élèves reconnaissent faire partie d'une bande délinquante ; et une fois la bande intégrée, la violence individuelle augmente considérablement. On observe alors un absentéisme scolaire, des problèmes disciplinaires, la suspension et enfin, l'abandon des études. L'identification à des groupes de pairs délinquants est depuis longtemps renseignée comme un des facteurs les plus corrélés à la délinquance des mineurs en général (Cusson, 2002).

#### **Facteurs associés à l'école**

Le climat de l'école peut contribuer à augmenter les troubles oppositionnels et les troubles de comportement des élèves (Kasen et alii, 1990). A l'inverse certains milieux scolaires résistent mieux que d'autres à la propagation des actes violents et il en est de même au niveau de la classe (Salmivalli & Voeten, 2004). Des facteurs de protection liés au travail de collaboration entre adultes, à la présence d'un système disciplinaire clair et cohérent, à la stabilité des équipes d'enseignants (Gottfredson, 2001), à des activités communautaires pratiquées avec l'école et à la collaboration des parents sont souvent cités comme favorisant le maintien d'un climat scolaire sûr (Benbenishty et Astor, 2005)

Le climat scolaire est prédicteur du succès de la mise en place des programmes d'intervention. Statistiquement, les facteurs les plus explicatifs de l'augmentation de la victimation sont l'instabilité de l'équipe enseignante, puis le manque de clarté et l'injustice dans l'application des règles (Payne et alii, 2006). Bref, l'importance d'une vision partagée entre adultes des règles de vie dans un établissement, ne saurait être minimisée. Elle est une des conditions à l'intervention et à la prévention efficace contre la violence à l'école.

### 3 : Prévenir la violence à l'école

En ce qui concerne l'action contre la violence à l'école, la communauté scientifique dispose de données évaluatives importantes. Nous avons publié par ailleurs une revue complète des évaluations disponibles au sujet de la violence à l'école (Debarbieux et Blaya, 2009 b), à partir d'une recherche bibliographique pour la période de 1990 à 2008, comptabilisant dans cette période 17 méta-analyses et 27 revues de questions totalisant près de 2200 évaluations (par exemple : Gottfredson *et al.*, 2003 ; Hawker & Boulton, 2000 ; ou Wilson & Lipsey, 2007, Smith & alii, 2006).

#### **Ce qui ne marche pas**

Parmi les stratégies inefficaces, plusieurs catégories de programmes sont décrites. La première catégorie consiste à mettre ensemble des élèves ou des jeunes en difficulté dans des lieux ou pour des activités spécifiques. Par exemple les revues de synthèses portant sur les camps de redressement (boots camps) montrent qu'ils n'ont pas d'effet (Bottcher & Ezell, 2005). Il est prouvé depuis longtemps que rassembler des jeunes en difficulté avec la loi augmente les actes délictueux (Cusson, 2002, p.112).

La deuxième catégorie de mesures inefficaces est liée aux limites de la simple protection physique des établissements scolaires. Il en va ainsi des détecteurs de métaux à l'entrée des établissements. Les effets pervers en sont connus : ressentiment montant des élèves par sentiment de mépris, surtout quand cela se double d'opérations comme la fouille des cartables. De même la vidéosurveillance a été largement évaluée, d'une manière plus générale qu'au seul niveau scolaire, et il faut bien dire que les résultats sont décevants (Welsh & Farrington, 2002): la vidéosurveillance ne diminue que de manière très marginale la délinquance. Tout ceci ne signifie pas que toute protection physique des établissements scolaires doit être exclue. Mais il apparaît plutôt que le facteur humain et relationnel est plus important. La troisième catégorie de mesures inefficaces tient dans les attitudes inappropriées vis-à-vis des élèves: punitions excessives (Gottfredson et alii, 2003), méthodes comportementales sans utilisation de méthodes cognitives, simples « leçons de morale » individuelles, non-promotion de la réussite scolaire. Plus loin la « tolérance zéro » fait largement preuve de son inefficacité (APA, 2006).

#### **Ce qui marche**

La première condition pour des programmes efficaces est bien décrite par les résultats d'une recherche de Wilson et Lipsey (2007) : il n'y a pas de preuve de l'efficacité des programmes en classes ou en établissements spécialisés. Dans la mesure du possible, c'est donc l'intervention en milieu scolaire ordinaire qui est la plus efficace.

Il existe un large consensus sur les actions efficaces suivant les différents niveaux de la prévention. Les actions de prévention universelle portent sur l'ensemble d'un établissement scolaire, sur la classe et sur les individus eux-mêmes. Ce qui est le plus efficace va toujours dans le même sens : interventions pour établir des normes claires, lisibles et justes, augmentation des attitudes encourageantes pour un renforcement *positif* des comportements, gestion coopérative, réorganisation des classes dans le sens d'une plus grande flexibilité, assouplissement de l'emploi du temps, renforcement de la cohésion de l'établissement. Les pratiques de justice restaurative sont largement préconisées (voir Thomson & Smith, 2010).

Pour la prévention secondaire, dirigée vers des élèves identifiés comme porteurs de facteurs de risque

importants, les techniques cognitives et le renforcement des compétences sociales (en particulier l'empathie) ont un impact très positif (Mytton *et al.*, 2008). Les programmes d'entraînement du raisonnement moral et d'entraînement à la résolution des problèmes sociaux sont parmi les plus souvent cités. Il est aussi démontré que des formations des parents et des visites à domicile (en particulier d'infirmières lors de la période post natale) sont efficaces.

Pour l'intervention tertiaire, qui concerne les cas les plus difficiles de jeunes déjà bien ancrés dans la violence (Coyle, 2005), les stratégies efficaces nécessitent des programmes plus élaborés, multimodaux, liant travail avec la famille et l'école et travail avec le jeune lui-même par des interventions cognitives-comportementales, le développement des compétences, et surtout par la recherche de perspectives sociales nouvelles (Herrenkohl *et al.*, 2004).

#### **Contexte et conditions d'implantation des programmes**

La recherche insiste sur l'importance des conditions d'implantation des programmes, or ces conditions sont plus souvent adverses que favorables : les « bonnes pratiques » identifiées ont des limites dans leur application, tenant à des effets de contexte. Les données « montrent que l'impact positif des programmes n'apparaît pas à court terme (c'est-à-dire trois mois), mais à plus longs intervalles, de un à cinq ans. Les résultats suggèrent que les programmes ont besoin de temps pour pénétrer la culture d'établissement et influencer les attitudes des élèves et du personnel de l'école » (Smith *et al.*, 2005 : 20).

Si la recherche montre comment les conditions d'implantation des programmes sont essentielles pour leur réussite, il est évident que ceux-ci ne peuvent pas se mener sans une adhésion des adultes référents ordinaires, comme les professeurs ou les parents. Cette adhésion dépend d'un système de valeurs partagées, de l'histoire des équipes dans les établissements, des relations entre parents et enseignants (Benbenishty et Astor, 2005), elles-mêmes dépendantes de contextes culturels particuliers. Dans le cas de sociétés où l'école est vécue comme une forteresse devant se couper des communautés (c'est le cas en France), il est douteux que ces programmes puissent s'implanter efficacement.

#### **Conclusion**

La violence à l'école est un phénomène complexe qui ne peut se résoudre par des mesures simples. Trop vue par le biais des seules violences paroxystiques, elle est plutôt victimations mineures mais dont la dimension répétitive est le problème essentiel. La violence à l'école n'est pas essentiellement une violence d'intrusion ; elle est dépendante des relations entre tous les acteurs de l'école : enseignants, hiérarchie, élèves, parents, divers personnels. Elle ne peut et ne pourra se traiter par le seul apport de personnels extérieurs, même si ceux-ci peuvent être des aides précieuses. Il est alors important de réfléchir sur l'amélioration des conditions rendant possible l'action préventive, par exemple en termes de formation des personnels. Il est très vraisemblable qu'améliorer la lutte contre la violence scolaire n'est pas simplement lutter directement contre le problème mais entraîner un changement global des relations humaines dans les établissements scolaires et avec les communautés

avoisinentes. Nous pouvons citer en conclusion cette proposition de Galloway et Roland (2005 : 38) : « Le problème est que beaucoup de programmes qui visent à changer les comportements, dont les programmes anti-bullying, tendent à regarder le problème de comportement comme le problème premier : arrangez-vous avec ce problème et tout ira bien ! Pourtant l'évidence suggère que l'efficacité d'une école est infiniment plus complexe qu'éliminer ou réduire les problèmes de comportement. C'est certainement important, mais ne peut sensiblement être vu indépendamment de l'organisation scolaire et de sa gestion, ni de la qualité de l'enseignement dans la classe ».

### Références

American Psychological Association Zero Tolerance Task Force, (2006). Are Zero Tolerance Policies Effective in the Schools? An Evidence Review and Recommendations. December 2008. *American Psychologist*, vol. 63 n°9 pp. 352-362.

Benbenisty, R. & Astor, R.A. (2005), *School Violence in Context: Culture, Neighborhood, Family, School and Gender*. New York: Oxford University Press.

Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires: l'école en difficulté*. Bruxelles : De Boeck.

Bottcher, J. & Ezell, M.E. (2005). Examining the Effectiveness of Boot Camps: A Randomized Experiment with a Long-Term Follow Up. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, Vol. 42, No. 3, pp. 309-332

Coyle, J. P. (2005). Preventing and Reducing Violence by At-Risk Adolescents: Common Elements of Empirically Researched Programs. *Journal of Evidence-Based Social Work*, 2, (3/4) 125-139. On line: <http://www.haworthpress.com/web/JEBSW>

Cusson, M. (2002). *Prévenir la délinquance. Les méthodes efficaces*. Paris : PUF. Collection Criminalité internationale.

Debarbieux, E. & Blaya, C. (2009 a). Des "Bandes de jeunes" en France: Une enquête de délinquance auto-reportée auprès de jeunes collégiens. In Bauer (A.) (dir.), *La criminalité en France, rapport 2009 de l'observatoire national de la délinquance*. Paris, CNRS éditions.

Debarbieux, E. & Blaya, C. (2009 b). Le contexte et la raison : agir contre la violence à l'école par « l'évidence » ? *Criminologie* (Montréal), mai 2009.

Dumas J.E. (1999). *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent*. Bruxelles : DeBoeck et Larcier.

Farrell, A. D., Meyer, A. L., Kung, E., Sullivan, M. & Terri, N. (2001). Development and Evaluation of School-Based Violence Prevention Programs. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30 (1), 207-220.

Farrington, D.P. Et Ttoffi M.M. (2011). Bullying as a predictor of offending, violence and later life outcomes. *Criminal Behaviour and Mental Health* 21: 90-98 (2011). Published online in Wiley Online Library([wileyonlinelibrary.com](http://wileyonlinelibrary.com)) DOI: 10.1002/cbm.801

Fortin, L. (2003). Student's antisocial and aggressive behavior : development and prediction. *Journal of Educational Administration*, Volume 41 number 6, pp. 669-689.

Galloway, D.M. & Roland, E. (2005). Is the direct approach to reduce bullying always the best? In Smith, P.K, Pepler, B. et Rigby K. *Bullying in Schools. How Successful Can Interventions Be ?* Cambridge University Press, pp. 37-54.

Gottfredson, D.C. (2001). *Schools and delinquency*, Cambridge: University Press.

Gottfredson, D.C. (2003), *School-based Crime Prevention*, in Sherman, L.W., Farrington, D.P., Welsh B.C., Mackenzie, D.L., (2003), *Evidence-Based Crime Prevention*. London and New York, Routledge

Hawkins, J.D., Herrenkohl, T.I., Farrington D.P., Brewer, D., Catalano, R.F., Harachi, T.W., & Cothorn, L. (2000). Predictors of School Violence. Washington D.C.: OJJDP.

Herrenkohl, T.I., Chung, I., Catalano, R.F. (2004). Review of research on the predictors of youth violence and school based and community based prevention approaches, in P. Allen-Meals 1 M.W. Fraser (eds.), *Intervention with children and adolescents: An interdisciplinary perspective*. Boston: Pearson, pp. 449-476.



Janosz, M., Pascal, S. & Bouthillier, C. (2009). *La violence perçue et subie dans les écoles secondaires publiques québécoises: portrait de multiples échantillons d'écoles entre 1999 et 2005*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Groupe de recherche sur les environnements scolaires. Montréal : Université de Montréal.

Kasen, S., Johnson, J., & Cohen, P. (1990). The impact of school emotional climate on student psychopathology. *Journal of Abnormal Child Psychology* 18(2): 165-177.

Kazdin, A.E.(1995). *Conduct Disorders in Childhood and Adolescence*. Thousand Oaks, Canada: Sage publications.

Mytton, J., DiGiuseppu, C., Gough, D., Taylor, R., & Logan, S. (2008). School-based secondary prevention programmes for preventing violence. *The Cochrane Library*, 2008, Issue 1. On line: <http://www.thecochranelibrary.com>

Olweus, D., (1978), *Aggression in the schools: bullies and whipping boys*, Washington, DC: Hemisphere.

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

Payne, A., Gottfredson, D. & Gottfredson G. (2006). School Predictors of the Intensity of Implementation of School-Based Prevention Programs: Results from a National Study. *Prevention Science*, vol 7, 2, pp. 225-237

Royer, E. (2010). *Leçons d'Éléphant pour la réussite des garçons à l'école*. Québec : École et comportement

Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviors associated with bullying in schools. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 246-258.

Smith P.K.& Sharp S. (1994), *School Bullying : insights and perspectives*, London: Routledge.

Smith, J. D., Cousins, J. B. & Stewart, R. (2005). *Antibullying Interventions in Schools : Ingredients of Effective Programs*. *Canadian Journal of Education*, 28 (4), 739-762

Thompson, F. & Smith P. K. (2010). Stratégies contre le harcèlement et la maltraitance à l'école – Ce qui se fait et ce qui est efficace. *Revue française d'éducation comparée*. N° spécial Recherches internationales sur la violence à l'école. N°8. Novembre 2010.

Vitaro, F. & Gagnon, C. (2000). *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents*. Tome 2: problèmes externalisés. Québec: Presses de l'Université du Québec

Voss, L.D. & Mulligan, J. (2000). Bullying in schools: are short pupils at risk? *Questionnaire study in a cohort*. *British Medical Journal*, 320, pp. 612-613.

Vossekuil, B., Fein, R., Reddy, M., Borum, R., & Modzeleski, W. (2002). *The Final Report and Findings of the Safe School Initiative: Implications for the Prevention of School Attacks in the United States*. U.S. Department of Education, Safe and Drug-Free Schools Program and U.S. Secret Service, National Threat Assessment Center, Washington, D.C..

Walker, H.M., & Gresham, F.M. (1997). Making schools safer and violence-free. *Intervention in School and Clinic*, n°32, pp. 199-204.

Welsh, B.C., & Farrington, D.P. (2002). *Crime prevention effects of closed circuit television : a systematic review*. Londres, Home Office Research Study no 252.

Wilson, S., & Lipsey, M. W. (2007). Update of a meta-analysis of school-based intervention programs. *American Journal of Preventive Medicine*, 33 (Suppl.), 130-143