

# **Contribution du Conseil scientifique des États généraux de la sécurité à l'École**

---

**Les sanctions disciplinaires dans les établissements  
scolaires et la violence à l'École**

**Propositions concernant la formation des enseignants  
(formations initiale et continue et accompagnement)**

# Les sanctions disciplinaires dans les établissements scolaires et la violence à l'École

## *Contribution du Conseil scientifique des États généraux de la sécurité à l'École*

Au mois de juillet, le ministère de l'éducation nationale a demandé au CS des États généraux de bien vouloir lui apporter sa contribution concernant le lien entre les sanctions disciplinaires extrêmes et la violence à l'École et particulièrement les effets de l'exclusion.

Plusieurs contributions ont été recueillies, émanant ou non du CS, et en particulier des contributions de Fran Thomson et Peter K. Smith (Unit for School and Family Studies, Goldsmith University of London), de Claire Beaumont, de l'université Laval à Québec et membre du Comité Québécois pour les jeunes en difficulté de comportement, d'Egide Royer, de l'université Laval à Québec, de Russel Skiba, de l'université de l'Indiana (USA), de Rami Benbenishty, de l'université Bar Ilan en Israël et de Philip Slee, de l'université Flinders (Australie). Ce document présente une courte synthèse de ces contributions proposée par Eric Debarbieux. Il utilise également quelques données d'une enquête (à paraître) réalisée auprès des personnels de direction en France par l'Observatoire International de la Violence à l'École (enquête réalisée par E. Debarbieux et Georges Fotinos). Cette contribution vient compléter la fiche réalisée par notre conseil scientifique à l'occasion des États généraux sous le titre : « Climat de l'école, approche globale et clarté des règles ».

## **Introduction**

Dans de nombreux pays du monde le problème des comportements inacceptables, et en particulier violents, est devenu un problème majeur dans les années 1990. La réponse adoptée a souvent été un fort durcissement des procédures disciplinaires et la promotion de l'idée, sinon des pratiques de la « tolérance-zéro » ce qui a conduit aux USA, comme au Québec ou en Angleterre, à un considérable accroissement des exclusions temporaires ou définitives (Wald & Losen, 2003). Ces politiques ont donné lieu à d'intenses critiques dont les principales sont : le renforcement de l'exclusion et de l'inégalité sociale qu'elles impliquent, en particulier sur le plan « racial », le caractère très erratique des « violences » ainsi punies avec parfois des exclusions pour des motifs mineurs (American Psychological Association, 2006), l'effet peu dissuasif de ces mesures, et finalement le renforcement de la haine contre l'École et de la culture antiscolaire qu'elles entraînent.

## **Exclusions scolaires et inégalité sociale**

La première raison d'éviter l'exclusion scolaire est qu'elle redouble et renforce l'exclusion sociale. Ainsi, aux USA, il est particulièrement remarquable que si l'exclusion temporaire est devenue un mode de gestion courant des problèmes de comportement, celui-ci s'applique de manière très inégale : d'après une recherche de Skiba et Rausch (2006), la fréquence des exclusions temporaires apparaît varier énormément entre les écoles. Le taux d'élèves touchés par une exclusion temporaire varie entre 9% et 92% suivant les établissements. La même enquête au niveau national montre que 10% des écoles sont responsables de 50% des exclusions temporaires. Ces écoles sont très majoritairement des écoles de zones

urbaines sensibles accueillant des étudiants de minorités « ethniques » défavorisées. Bref, la recherche a largement montré avec un haut degré de probabilité une véritable inégalité raciale liée aux exclusions et aux punitions scolaires. Ainsi, aux USA, les étudiants noirs sont exclus temporairement à des taux deux à trois fois supérieurs que les autres et sont, de même, plus souvent soumis à l'exclusion définitive, voire au châtement corporel (Skiba, Michaeli, Nardo, & Peterson, 2002). Cela est vrai même en contrôlant la variable statistique du niveau de pauvreté (Wallace, Goodkind, Wallace, & Bachman, à paraître). La recherche montre également que ceci n'est pas du à un comportement répréhensible plus fréquent chez ces élèves, qui sont plus durement et plus systématiquement punis pour les mêmes infractions (Townsend, 2000; Vavrus & Cole, 2002). Dès 1996, une recherche publiée en France et précisée ultérieurement (Debarbieux, 1999 ; Debarbieux, 2003 et Moignard, 2006) montrait que l'exclusion scolaire contribuait à construire une « ethnicisation » des rapports sociaux. Elle rejoignait des recherches plus anciennes de Zimmerman (1982) qui indiquaient comment les punitions à l'école avaient un caractère social marqué, tant au niveau de la classe sociale que des variables « ethniques » (voir aussi pour le Royaume-Uni DFES, 2006, qui a les mêmes résultats).

En France, une enquête à paraître en septembre 2010 (Debarbieux et Fotinos, 2010), réalisée auprès de 1542 personnels de direction par l'Observatoire International de la Violence à l'École, montre bien le caractère très socialement marqué de l'exclusion scolaire, qu'elle soit temporaire ou définitive. Ainsi, par exemple, 15% des collèges situés en Zone urbaine sensible ont exclu définitivement plus de dix élèves au cours de l'année scolaire, contre 2,1% des autres collèges et ils ne sont que 6,6% à n'avoir exclu aucun élève, contre 35,6% des autres collèges. 37.9% des collèges de « Réseau ambition réussite » ont procédé à plus de 200 exclusions temporaires, contre 11,2% des collèges ordinaires. La moyenne des conseils de discipline en RAR est de 13,63 conseils, contre 3,49 ailleurs. Celle des exclusions définitives est de 11,48 contre 2,50. Il ne s'agit pas évidemment d'en accuser les équipes en place, mais de poser un problème qui résulte d'un vrai décalage entre l'École et les classes populaires, dans un contexte de ségrégation urbaine.

Il n'est en tout cas pas étonnant que bien des procédures disciplinaires soient perçues non pas comme l'application de la justice à l'École, mais comme un effet de l'arbitraire. Cela se renforce par l'usage fréquent de l'exclusion temporaire pour des motifs variés, allant de l'absentéisme aux problèmes de travail scolaire, de violences mineures aux violences plus sérieuses, cet usage changeant suivant les établissements, ou parfois la personnalité des chefs d'établissement, la composition et la formation des équipes éducatives, etc. (Heaviside, Rowand, Williams, & Farris, 1998).

## **Les effets de l'exclusion scolaire et de l'inflation répressive**

Les données indiquent constamment que l'exclusion disciplinaire a des effets négatifs sur les résultats scolaires. Elles augmentent l'absentéisme (Ekstrom, Goertz, Pollack & Rock, 1986) et sont hautement prédictives de décrochage scolaire (Blaya, 2010). Elles contribuent ainsi fortement à augmenter le risque de délinquance pour une partie des élèves. Le paradoxe est qu'elles diminuent le contrôle social.

Par ailleurs, la plupart des exclusions et, plus loin des punitions scolaires, touchent les garçons. Ainsi, aux USA comme au Québec, 80% des exclusions sont dirigées contre des garçons (Skiba & Rausch, 2006 ; CQJDC, 2010). Les résultats sont identiques au Royaume-Uni (Osler et al. 2002). Une recherche récente en France (Ayrals, 2009, à paraître au PUF en 2010) portant sur l'ensemble des punitions données dans six collèges en Aquitaine montre également que 80% de ces punitions sont données à des élèves de sexe masculin, contribuant ainsi à une véritable « fabrique des garçons ». La norme machiste devient la punition qui donne « virilité ». L'exclusion est vécue comme une récompense plus que comme une punition par certains élèves (Tobin, Sugai, & Colvin, 1996).

Enfin, des résultats solides montrent que quels que soient les variables sociales des élèves considérés, un fort taux d'exclusion scolaire est fortement corrélé à une baisse moyenne des réussites aux tests de niveau pour l'ensemble d'un établissement. (Davis & Jordan, 1994; Skiba & Rausch, 2006).

## Punitions, climat scolaire et violence à l'École

Une étude nationale considérable menée aux USA (Payne et alii, 2006) basée sur un échantillon de 1287 écoles montre que le climat scolaire est prédicteur du succès de la mise en place des programmes d'intervention contre la violence à l'École. Ce climat scolaire est très lié à la clarté des règles et à un sentiment de « justice scolaire ». Une recherche de Soule et Gottfredson l'a montré à partir d'une enquête de victimation et climat scolaire dans un échantillon de 234 écoles (Soule, 2003). Statistiquement, les facteurs les plus explicatifs de l'augmentation de la violence sont l'instabilité de l'équipe enseignante puis le manque de clarté et l'injustice dans l'application des règles ce qui n'empêche pas l'importance des facteurs socio-économiques ou familiaux, mais ils sont loin d'être les seuls (voir Gottfredson et alii, 2004). Il faut alors bien dire qu'il y a une singulière illusion à vouloir régler le problème de la violence scolaire par l'exclusion et la seule punition. Un système punitif inadapté et inflationniste ne peut qu'ajouter de la difficulté et devenir non un remède mais une cause de violence parmi d'autres. Il ne s'agit évidemment pas d'être contre la « répression » pour des raisons idéologiques, mais pragmatiques : non seulement l'exclusion scolaire ne règle pas le problème, mais elle l'augmente et le diffuse dans le corps social. Il est d'ailleurs illusoire de penser que l'exclusion des plus « durs » puisse régler le problème : les enquêtes tant en France (Bachmann, 1998 ; Debarbieux 2003) qu'aux USA (Skiba & Rausch, 2008) montrent que le taux d'agression ne diminue pas et que des « successeurs » prennent vite la place des exclus, avec qui d'ailleurs ils restent souvent en contact, dans un système qui peut parfois être quasi-mafieux.

La réflexion sur les règles scolaires, la clarté de ces règles et leur partage entre élèves et adultes est une nécessité (Benbenishty et Astor, 2006). Ce n'est pas un « à côté » de l'action éducative et pédagogique mais un des aspects centraux de la vie scolaire. L'injustice scolaire n'est pas seulement inefficace, elle ajoute aussi du ressentiment et contribue fortement à l'augmentation des violences antiscolaires. Comme nous le précisons dans les travaux préparatoires aux Etats généraux, prévenir la violence ne peut se faire que si l'établissement adopte une attitude globale, un engagement dans la pratique quotidienne. Chaque aspect de la vie scolaire doit être pensé pour aider à créer ce climat positif. La plupart des programmes pour améliorer le climat reposent sur plusieurs principes : par exemple, ils s'équilibrent souvent entre deux tentatives majeures : a) établir des règles claires appliquées constamment et avec justice et b) créer une atmosphère de respect et d'attention pour toute la communauté : élèves, parents, professeurs et équipe.

L'École a besoin d'établir, d'expliquer et de communiquer des règles claires. Cela peut se faire de multiples façons. Les voies les plus sûres passent par la participation et l'interaction entre les élèves, l'équipe et les parents. Cela concerne aussi bien la conduite des élèves entre eux ou vis-à-vis des enseignants que celle des enseignants vis-à-vis des élèves... ou des collègues. Il est essentiel que ces règles soient connues de tous et soient appliquées de manière juste et constante. L'application différente de celles-ci suivant les professeurs, et surtout lorsque elles s'adressent aux minorités, particulièrement ethniques crée un climat délétère d'injustice et d'incertitude.

La prévention est - et de loin - considérée comme plus efficace que la sanction, comportant moins d'effets pervers. On se reportera à cet égard à l'ensemble des travaux du conseil scientifique. Toutefois, en cas de violence avérée, il est bien sûr nécessaire de procéder à des interventions plus précises. Les interventions peuvent varier de la sanction punitive à des pratiques de justice restauratrice dans une perspective non punitive. Au Royaume-Uni,

par exemple, (Thomson et Smith, 2010) le ministère de l'Éducation recommande que la « violence » soit toujours sanctionnée. De nombreux professionnels préfèrent cependant avoir recours à d'autres pratiques non punitives, au moins pour les cas les moins graves.

## Sanctions et stratégies d'intervention

Les sanctions directes ne sont pas tant une stratégie ou une méthode qu'un terme général désignant un éventail de punitions utilisées par l'établissement scolaire, en fonction de la gravité et pouvant être utilisé de façon graduée si le comportement indésirable persiste.

Les sanctions varient souvent comme suit, si l'on suit l'exemple de l'Angleterre, qui est assez représentatif : réprimande de la part du principal/directeur ; rencontre avec les parents ou représentants légaux ; exclusion temporaire de la classe ; retrait des privilèges ou récompenses antérieures ; retenues ; travaux d'intérêt collectif ; exclusion temporaire ou définitive de l'établissement. Ce type de sanctions a pour objectif de faire comprendre à l'auteur que son attitude est intolérable ainsi que les limites d'un comportement acceptable. Il s'agit de faire réaliser à l'élève en question les conséquences de son geste et de prévenir toute récidive, ainsi que de signifier aux autres élèves que ce type de comportement est inacceptable afin qu'ils ne l'imitent pas. L'école montre ainsi que le règlement et les règles de vie en communauté sont à prendre au sérieux. Des sanctions moins importantes peuvent être appliquées par l'ensemble des personnels scolaires et seuls le chef d'établissement ou son assistant peuvent avoir recours à l'exclusion temporaire ou définitive. Toutefois, les effets de l'exclusion ou de sanctions moins sévères ne sont pas prouvés (DFES, 2006). Des études de cas sur les jeunes ayant été exclus montrent qu'il est ensuite très difficile de les retrouver et qu'il ne s'agit pas d'une « solution miracle », bien au contraire (Frankham et al, 2007). Toutefois, lorsque cette procédure s'est avérée nécessaire elle ne doit en aucun cas être une fin en soi. Ce qui compte est en particulier la clarté des procédures et contrat de réintégration – qui sont une obligation en Australie, par exemple.

Devant ces difficultés maintenant bien connues des stratégies alternatives sont maintenant de plus en plus utilisées, et l'on notera l'importance de la contribution australienne à cet égard. Parmi ces approches, celle basée sur le concept de justice restaurative semble une des plus prometteuses, aussi la présenterons-nous un peu plus longuement. Nous tenons toutefois à disposition la description d'autres approches importantes (méthode Pikas, Méthode du Groupe de Soutien ou No Blame Approach, etc. in Thomson & Smith, 2020 ou programmes ADAGRA, méthode de résolution des problèmes, réalité-thérapie etc. au Québec et aux USA in Debarbieux et al. 2007). Nous avons voulu toutefois nous baser sur des concepts ayant directement à voir avec la justice scolaire et proposer cette pratique non comme « la » solution mais comme un exemple de ce qu'il est possible de faire.

*Les approches restauratives, un exemple de pratiques alternatives efficaces* (adapté de Thomson et Smith, 2010)

Les approches restauratives sont basées sur des pratiques de justice restaurative. Elles sont composées par un éventail de réponses possibles et hiérarchisées allant de la conversation informelle à des rencontres et des réunions formelles. Le principe sous-jacent étant de tenter de résoudre le conflit et réparer les préjudices causés en ce concentrant sur l'auteur du problème qui est informé des sentiments de la victime, encouragé à reconnaître les conséquences de ses actes et à qui on propose un moyen de réparer le mal causé. Une des grandes constantes trouvée chez les agresseurs est en effet le manque d'empathie, l'incapacité à se mettre « à la place de la victime », victime souffrant souvent d'une grande solitude et d'un manque de solidarité des pairs. Cette approche offre aux victimes la reconnaissance de leur statut et une mesure de réparation (RJC 2005) et s'oppose à une

approche punitive (Zehr, 1990, Braithwaite, 2002). Toutefois, les écoles peuvent avoir recours à la punition si un élève refuse de faire réparation à la victime ou ne se conforme pas aux décisions prises. Dans ce contexte, il s'agit toujours de pratique restaurative.

Au Royaume-Uni, les approches restauratives ont tout d'abord été développées dans le cadre de la justice juvénile et la délinquance et basées sur trois principes essentiels: la responsabilité (l'agresseur ainsi que ses parents apprennent à reconnaître et accepter leur responsabilité pour le délit commis); la réparation (la victime est consultée et invitée à participer à des actions de médiation et de réparation afin d'aider l'agresseur à réparer les dommages ou la détresse dont il est l'auteur); la résolution (régler une dispute de façon positive de sorte à ce que les élèves et leurs familles soient libérés de tout conflit ou menace).

Ce type d'approche est de plus en plus utilisé en milieu scolaire. Les pratiques mises en œuvre dépendent de la nature et de la gravité de l'incident et varient de simples discussions entre les élèves impliqués à des sessions complètes de justice restaurative. L'efficacité d'un tel processus dépend de la capacité des élèves à exprimer ce qu'ils ressentent et à parler de leurs relations avec les autres. Une bonne activité de préparation pour ce type d'intervention est la mise en place de cercles de résolution de problèmes. Ce type d'action favorise l'adoption d'approches restauratives simples telles que des discussions et l'élaboration de plans d'action. Sous la supervision d'un enseignant, les élèves s'assoient en cercle et discutent des problèmes rencontrés et qui ont besoin d'être résolus. Tous les élèves ont l'opportunité de s'exprimer mais un à la fois pendant un temps donné. Les élèves ayant participé à ces cercles en ont une opinion très positive, notamment sur l'apprentissage de résolution de problèmes et d'expression de ses sentiments. Toutefois, si les enseignants n'ont pas bénéficié d'une formation suffisante ou ne sont pas expérimentés, cela peut être problématique (Braithwaite, 2002; Taylor, 2003).

Des réunions rapides peuvent être tenues entre les élèves impliqués et un membre du personnel formé au cours desquelles le problème est étudié et le ou les auteurs sont invités à proposer des idées potentielles de réparation. Lors d'une session de pratique restaurative complète, une réunion formelle et structurée est organisée. Elle implique la participation des protagonistes ainsi que de leurs familles ou représentants légaux, amis et représentants de l'école qui sont rassemblés afin de discuter et résoudre le problème. Le membre du personnel en charge de présider la rencontre est bien formé à ce type de pratique et a organisé différentes rencontres individuelles afin de s'assurer qu'une telle session est pertinente et que les protagonistes sont prêts à apporter réparation pour les actes commis.

Des évaluations montrent l'efficacité des pratiques restauratives en milieu scolaire en Australie (McGrath & Noble, 2006) et en Belgique (Burssens & Vettenburg, 2006). Au Royaume-Uni, l'évaluation de 105 sessions menées dans des écoles de Nottingham (Tinker, 2002) montre que 78% d'entre elles ont eu une issue positive et 16% se sont conclues de façon partiellement positive. L'évaluation d'un programme expérimental dans les écoles de Lambeth met en évidence des résultats prometteurs dans la résolution d'incidents sérieux (Edgar, 2002). Une évaluation nationale (Youth Justice Board, 2004), a trouvé que 92% des sessions avaient été positives et que six mois plus tard, 96% des accords étaient toujours respectés. Une étude écossaise conclut que la justice restaurative « propose une approche positive et efficace pour promouvoir des relations harmonieuses dans l'école et la résolution satisfaisante de conflits ou problèmes de victimation » (Kane et al, 2007).

Sherman and Strang (2007) recommandent que pour être efficace, l'approche restaurative doit être adoptée comme une politique générale d'établissement avec le soutien total des équipes de direction et une formation appropriée aux techniques restauratives du personnel. Sans cette adoption d'une culture commune, les autres pratiques de l'établissement, notamment en ce qui concerne la gestion de la discipline et les punitions et les principes de

l'approche restaurative, peuvent être en situation de conflit. Les approches restauratives sont plus efficaces si tous les participants ont une expérience dans les techniques d'écoute ; la communication non-violente ; la gestion de la colère et l'adoption de pratiques réflexives. Tout nous pousse, donc, une fois de plus, à insister avec force sur la nécessité de développer la formation des personnels.

Synthèse réalisée par Eric Debarbieux

Le 8 septembre 2010

## **Propositions concernant la formation des enseignants (formations initiale et continue et accompagnement)**

### ***Conseil scientifique de suivi des États généraux de la sécurité à l'École***

Ces propositions ont été élaborées par le conseil scientifique élargi aux intervenants lors de la réunion des États généraux.

### **Résumé et compléments de la synthèse préliminaire du CS:**

La formation du personnel enseignant est au cœur des préoccupations actuelles lorsqu'on aborde la question de la violence à l'École. La littérature scientifique rapporte un taux important du niveau de stress chez les enseignants, un risque particulièrement élevé de victimation chez les jeunes enseignants mal préparés et inexpérimentés, de même qu'un haut pourcentage d'abandon de la profession dans les cinq premières années d'enseignement.

Le taux de victimation chez les jeunes enseignants prenant leur poste est fortement corrélé aux lacunes de la formation, aux situations difficiles et à la violence à l'École. Il en est de même pour leurs élèves. Deux des plus grands facteurs prédisposant à la victimation sont « une formation lacunaire en gestion de classe » et « une méconnaissance de la réalité scolaire ».

Pour prévenir la violence à l'École, le personnel scolaire doit posséder des connaissances de base pour comprendre les contextes dans lesquels peuvent prendre place ces situations de même que les facteurs personnels, familiaux, sociaux – y compris scolaires - qui influencent le développement des comportements agressifs chez les élèves.

La formation, qu'elle soit initiale ou continue, doit viser à rendre l'enseignant capable de créer des environnements d'apprentissage sains, permettant de diminuer les risques que des comportements violents ne surviennent (prévention), d'intervenir rapidement lorsqu'il fait face à des débordements d'agressivité ou à des menaces (intervention d'urgence) et d'effectuer un retour réflexif individuel et collectif sur ses interventions en vue de les bonifier, de les ajuster le cas échéant et d'en faire profiter les collègues (évaluation et mutualisation).

Il faut souligner que la formation initiale doit aussi préparer les futurs intervenants scolaires à développer des aptitudes au travail d'équipe puisque les pratiques collaboratives constituent des éléments essentiels à considérer pour renforcer la cohésion au sein d'un même établissement et aider à la création de liens positifs avec le quartier et les familles.

Le comité scientifique appelle ainsi l'attention du ministère sur la nécessité d'une formation qui ne soit pas basée sur le seul modèle du cours magistral, insuffisant pour ses effets de formation. Ainsi, la forme même de la formation importe : travail en groupe (résolution des problèmes, productions écrites et orales communes), utilisation de techniques éprouvées

(analyse de pratiques, théâtre, forum, techniques de dynamiques de groupe) qui doivent être pratiquées par les étudiants eux-mêmes.

## Vers un plan d'action progressif pour rénover et faire évoluer la formation

Ce que nous allons proposer dans ce texte n'est pas un plan global, maximaliste, et du coup totalement inapplicable dans le contexte idéologique et économique français, mais une série d'actions progressives visant à faire évoluer la qualité de la formation reçue, en fonction également des annonces faites lors des EG par le ministre et renforcées par le Président de la République. Il apparaît, en effet, et ce n'est pas particulier à la France, que le manque de formateurs compétents dans ce domaine est un des problèmes majeurs. Si l'on veut appliquer les acquis de la recherche et des évaluations de pratiques de formation sur un plan large plusieurs étapes paraissent nécessaires :

- a) Renforcement et élargissement des formations de formateurs pour créer un groupe spécifique d'une soixantaine de personnes (deux par académies) très soudées sur des références communes et une mission de dissémination (1<sup>ère</sup> étape). Pour nous, seul le renforcement des savoirs théoriques et des savoir-faire des formateurs peut permettre un changement de long terme (on rappellera à cet égard l'enquête de Balaya, 2005, montrant que si des modules de formation existent seuls 14% des formateurs de ces modules ont eux-mêmes reçu une formation spécifique préalable). Cette formation de formateurs doit disposer d'un temps suffisant pour produire des effets maxima et être très en pointe sur les acquis de la recherche internationale d'un point de vue interdisciplinaire.
- b) Sans attendre toutefois les effets de cette rénovation à long terme, nous proposons la mise en place de modules de formation initiale (dans les universités) et de modules de formation continue (2<sup>ème</sup> étape, pouvant se mener en partie en parallèle avec la 1<sup>ère</sup> étape) dont les formateurs devront par la suite accepter eux-mêmes de se perfectionner (3<sup>ème</sup> étape). Ces modules pourraient être négociés au cours du premier semestre universitaire 2010/2011 pour être opérationnels au second semestre de cette même année universitaire.
- c) Développement supplémentaire sur quelques universités pilotes de formations innovantes plus complètes avec un statut d'expérimentation.
- d) Création d'un site Internet sur la dissémination des pratiques innovantes évaluées ou prometteuses de prévention et de gestion de la violence à l'École sur un plan international avec forum permanent.
- e) Développement de E-Learning (par exemple site INRP, Site AVC@SL ...).

## Connaissances et compétences à acquérir

Plutôt que de se baser sur des connaissances de psychologie ou de sociologie générale de l'éducation nous préconisons des connaissances directement adaptées au problème de la violence à l'École, mais également utiles en général pour l'amélioration de la discipline dans

les lieux scolaires et l'amélioration du climat scolaire, conditions préalables à toute prévention efficace.

Le contenu de la **formation de formateurs** qui pourrait être proposée par le ministère (ESEN, par exemple) avec l'aide éventuelle du comité scientifique et des réseaux de l'Observatoire International de la Violence à l'École, devrait se baser sur l'acquisition de certaines connaissances de base nécessaires au développement de compétences minimales permettant au personnel scolaire de mieux prévenir et gérer les situations de violence dans les établissements d'enseignement. Cette **formation de formateurs** devra alterner E-Learning, regroupements avec cours, pratiques interactives et élaboration de plans communs d'intervention et d'évaluation des formations avec un forum permanent, afin que les étudiants ou le personnel scolaire actif puissent développer leurs compétences en situation réelle d'apprentissage. Cela implique bien sûr un effort sur la durée – une formation sérieuse ne peut s'établir en quelques heures ni même en quelques jours. Ceci est bien dans l'esprit des EG qui veulent prendre le recul du temps et de longue durée pour traiter enfin le problème autrement que dans la seule urgence.

### **1 : Connaissances théoriques de base sur la compréhension du phénomène violence à l'École**

Ces savoirs sont liés de près au développement des compétences rendant le personnel scolaire capable d'identifier la source des problèmes et d'agir de façon systémique en prévention et en situation de violence.

- a) *Définitions, mesure et conséquences de la violence à l'École* : délinquance, violences répétées, harcèlement entre pairs, distinction entre troubles de comportement et difficultés de comportement, jeux dangereux et auto-violence, cyber harcèlement ; les conséquences de la violence répétitive en termes individuels (troubles psychologiques, conséquences sur la scolarité, le décrochage et l'absentéisme) et collectifs (théorie de l'incivilité) ; les signes d'alerte ; la question du normal et du pathologique.
- b) *Modèles explicatifs* : facteurs de risque et de protection (facteurs individuels, facteurs sociaux, facteurs familiaux, facteurs scolaires) ; approche systémique de la violence à l'École.
- c) *Modèles d'action* : les niveaux de la prévention (prévention primaire, secondaire, tertiaire en prévention universelle, sélective et ciblée) ; la prévention basée sur l'école et le rôle des personnels ; règles et climat scolaire : La « *Wöhler schéol approcha* » et l'importance du travail collectif ; différence entre approche disciplinaire (les conséquences logiques et prévisibles des actes) et répressive.
- d) Gestion des émotions (la peur, la colère...) et gestion du stress, la question des contre-attitudes de l'enseignant (en plus de ses émotions). Valoriser le repérage des ressources, des potentialités propres à l'élève (*cf.*, gestion de la classe)
- e) Approche des textes de lois (code civil, code pénal) permettant la connaissance des droits et devoirs des adultes et des jeunes.

## 2 : Gestion de classe

Rappel : La gestion de classe c'est « L'ensemble des pratiques éducatives utilisées par l'enseignant afin d'encourager chez ses élèves le développement de l'apprentissage autonome et de l'autocontrôle » (Evertson et Randolph, 1995).

Les connaissances théoriques de base visent à développer chez le personnel scolaire, la capacité (compétence) à instaurer un climat scolaire sain et stimulant sur le plan des apprentissages disciplinaires et sociaux tout en prévenant l'apparition de situations de violence. Ces savoirs concernent :

- a) Le fonctionnement de la classe, c'est-à-dire les règles de conduite et de fonctionnement à mettre en place en ce qui concerne les élèves : les procédures (déplacements, rituels, droit de parole, horaires), l'environnement (gestion de l'espace, du matériel, respect de l'espace scolaire), les tâches (consignes, respect des consignes, propreté des travaux...); le repérage des ressources et des potentialités propres à chaque élève.
- b) La direction de classe : connaître les liens entre construction de l'autorité et solidité de l'institution, connaître les styles pédagogiques et leur efficacité, pratiquer la clarté des consignes (caractère précis, concis et rationnel), et la constance dans l'application des règles (modalités de formulation des règles), la discipline coopérative et/ou collaborative.
- c) Les interactions sociales élèves/élèves et élèves/enseignant : connaître les types de réponse des élèves à la consigne, éviter les renforcements négatifs par les conflits de pouvoir dans la classe ou l'école (usage de la menace, réponses impulsives, rabaissement de l'élève en groupe...vs écoute active, consignes simples, possibilité de choix de réponses diverses, renforcements positifs, pédagogie de la réussite).

## 3 : Gestion et travail des groupes et en équipe

Partant du constat simple que les personnels de l'éducation et en particulier les enseignants passent la majeure partie de leur vie professionnelle à gérer des groupes sans avoir jamais reçu une formation à la dynamique des groupes, il convient de pallier ces lacunes initiales. Il s'agit ici d'acquérir, par une formation théorique et pratique sur la dynamique de groupe et la pédagogie en groupe, des compétences permettant aux enseignants de comprendre et d'agir sur les individus et le groupe en situation d'apprentissage scolaire et social, de stimuler le travail d'équipe entre élèves, de même que tout type de pratique collaborative entre enfants et entre enfants et adultes. Il est largement montré, d'autre part, que le travail en équipe, surtout lorsqu'il est centré sur l'atteinte d'un but commun, un partage équitable des tâches et le respect entre les membres, est le meilleur facteur de protection possible contre la violence. Ce domaine couvre donc autant les relations entre adultes que les relations entre et avec les élèves.

Les connaissances théoriques de base à acquérir dans le domaine de la **gestion du travail de groupe et en équipe** visent à développer chez le personnel scolaire, la capacité

(compétence) à instaurer un climat scolaire sain, motivant et stimulant sur le plan des apprentissages tout en prévenant l'apparition de situations de violence. Ces savoirs concernent :

- a) *Communication* : connaissance des habiletés de communication (clarification, reformulation, écoute, critique constructive, gestion des conflits interpersonnels, médiation).
- b) *Techniques de gestion de groupe* : acquis de la psychologie sociale (en particulier théories de la conformité, des minorités actives); entraînement concret à la dynamique de groupe (brainstorming, résolution de problèmes, organisation du travail en groupe).
- c) *Techniques éducatives collaboratives et coopératives* : les pratiques d'entraide en groupe d'enfants ou d'adultes (compagnonnage, mentorat, tutorat, counselling, cercles d'amis); la conduite des assemblées (circle time, réunion coopérative, conseil : circulation de la parole et règles de communication (par exemple : maîtres-mots, critiques, propositions).

#### **4 : Partenariats**

Le CS souligne avec les grandes synthèses internationales réalisées que la qualité du lien avec les familles est prédictive de comportements plus sûrs à l'adolescence et même de problèmes de santé moins importants. De plus, l'implication des parents des enfants de minorités a depuis longtemps été identifiée comme un facteur de réussite scolaire, malgré des éventuelles conditions difficiles. De même, le traitement des jeunes les plus en difficulté ne peut se faire par le seul enseignant et la nécessité du travail partenarial doit dépasser les clivages catégoriels. En conséquence, il s'agira ici de poser les fondements du travail partenarial avec les parents, d'acquérir une connaissance des réseaux d'aide possible et des principaux partenaires issus de la communauté et pouvant assurer du soutien au personnel pour les aider dans leurs tâches multiples nécessaires pour la réussite scolaire et sociale des élèves.

Ainsi, les connaissances théoriques de base à acquérir en lien avec le travail de partenariat visent à développer chez le personnel scolaire, la capacité (compétence) à initier et à maintenir des partenariats avec les parents ou tout autre organisme extérieur à l'école. Ces savoirs concernent plus spécifiquement :

- a) *Les fondements du travail partenarial avec les parents* : les effets positifs de la collaboration avec les parents sur le comportement de l'élève, sur ses apprentissages et sur la diminution de la violence à l'École (cf. la synthèse du CS réalisée pour les EG, la littérature internationale est à ce niveau beaucoup plus précise que la littérature française), le mode de collaboration participatif (premiers contacts, suivi régulier, principes de la communication bidirectionnelle, compréhension des contraintes de chaque partie, reconnaissance du rôle de chacun, construction de buts communs), l'organisation pratique des contacts ou rencontres avec les parents (communications écrites, appels téléphoniques, rencontres

« régulières » et rencontres « exceptionnelles », préparation d'un « plan de rencontre », adaptation de ces outils aux différentes classes sociales comme par exemple privilégier la communication verbale dans certains cas, visites).

- b) *Les partenaires publics* (médecine scolaire, RASED, services sociaux scolaires, police, travail social, justice, associations périscolaires) et *les modalités de collaboration* : la rencontre avec ces différents partenaires sera, bien entendu, privilégiée par l'acquisition des connaissances concernant la disponibilité des partenaires de la communauté, leurs modes de fonctionnement, les embûches et les actions facilitant la mise en place et le maintien de partenariats, la réalité parfois différente de ces partenaires qui interviennent dans des domaines autres que ceux scolaires et l'apport complémentaire de chacun d'eux à la mission éducative de l'École.
- c) *Les modèles d'intervention multimodaux* : il s'agit ici de connaître les types d'intervention possibles faisant intervenir à la fois la collaboration des parents et celle de différents organismes de la communauté (comme par exemple les programmes d'aide à la parentalité organisés par d'autres organismes externes à l'école mais sollicitant la participation du milieu éducatif).

## 5 : Gestion de crise dans la classe

Rappel : la situation de crise en milieu éducatif désigne habituellement « une crise d'agressivité entraînant la désorganisation d'un élève et pouvant menacer la sécurité des personnes présentes » (Beaumont et Sanfaçon, 2005).

La crise est un des moments les plus destructeurs pour les individus et les groupes et il est nécessaire d'intégrer dans la formation des personnels et particulièrement des enseignants une formation à ces situations.

Les connaissances théoriques de base à acquérir en lien avec la gestion de crise dans la classe visent à développer chez le personnel scolaire, la capacité à faire une lecture rapide de la situation, de prendre une distance permettant d'éviter l'escalade paroxystique ou au moins de savoir gérer de manière éducative et non-culpabilisante (pour l'enseignant comme pour l'élève) les effets de la crise, ses conséquences et le retour à la vie scolaire « normale » après ce grave écart de conduite. Les savoirs à acquérir concerneront plus spécifiquement :

- d) *La notion de situation de crise* : connaissance de la littérature sur la nature des différentes situations de crise allant jusqu'aux crises majeures survenues dans un établissement scolaire (exemple : Guidelines présentés par DG Cornel lors des EG)
- e) *La philosophie derrière l'intervention efficace en situation de crise d'agressivité* : aider et sécuriser.
- f) *La reconnaissance des phases du processus de crise* (apparition, développement, désorganisation, décompression, récupération) et les signes verbaux et non-verbaux associés (indicateurs de stress tels que regards, poings crispés, tension, manifestation verbale, anxiété, agitation, escalade...).
- g) *Les techniques d'apaisement* : distance physique, ton de la voix, explicitation ou répétition des consignes, requêtes positives, renforcements positifs, délai accordé,

médiation par un tiers. Pour l'adulte : reconnaissance et gestion de ses propres émotions.

- h) *L'usage de l'empathie en situation de crise* : techniques de reformulation, d'écoute active, d'offre de soutien (au lieu de menace d'expulsion), élaboration d'un plan prévisionnel d'intervention de crise dans un établissement scolaire, l'entraide entre adultes pendant et après la situation intense.
- i) *L'après-crise* : phénomènes de compensation (pleurs, gêne, humiliation), gestion de la phase de compensation hors du groupe, retour réflexif sur la crise avec l'élève (entraide entre adultes éventuelle).

## Modules de formation initiale

Le comité scientifique a réfléchi sur une formation initiale à partir de trois modules de douze heures de cours chacun + 24 heures de TP – le temps nécessaire d'après la littérature pour produire des effets de formation est de 40 heures. Nous misons sur un effet cumulatif des modules. L'alternance apport théorique / séances interactives nous semble nécessaire (cf. les acquis de la psychologie sociale à cet égard). Nous insistons sur le fait qu'une véritable formation ne saurait se limiter à un nombre d'heures trop restreint et nécessite du temps et du travail personnel pour l'assimiler.

Il nous paraît alors souhaitable de proposer ces modules en L3, M1, M2. Il nous semble, en effet, important de proposer une première approche de ces problèmes avant le niveau master, dans ce qui constitue en fait une socialisation professionnelle précoce. Le problème de la violence à l'École, et plus largement les problèmes de discipline ou de gestion de classe ne sont pas des « extras » qu'un module de quelques heures suffirait à faire connaître. La prévention de la violence nécessite une intégration dans les pratiques scolaires et éducatives quotidiennes, et une intégration des pratiques et attitudes dans l'ethos des personnels et futurs personnels.

**Nous proposons que ces modules déclinent le sous-titre choisi pour les EG : « Comprendre, prévenir, agir ». Ils reprennent une partie des connaissances et des compétences visées proposées dans le paragraphe précédent auquel on se référera pour le détail des propositions.**

La personne compétente pour agir en prévention et faire face à la violence à l'École doit ainsi faire appel à plusieurs ressources et savoir les mobiliser en contexte d'action. Ces ressources peuvent être des savoirs, des savoir-faire, des attitudes et peuvent s'alimenter au contact des collègues, de personnes-ressources, de la littérature spécialisée, etc. Il est important de préciser que la compétence d'une personne ne s'observe pas par la seule acquisition de connaissances et c'est pourquoi la formation proposée doit aussi se baser sur la pratique concrète afin de généraliser les connaissances acquises en une application plus concrète adaptée à la réalité scolaire. Cette compétence à intervenir adéquatement se manifeste quand une personne utilise/mobilise

toutes ses ressources (savoirs, pratiques et vécu) pour agir lorsque la situation réelle le requiert. C'est dans cette optique que la formation initiale et continue en matière de prévention et d'intervention de la violence en milieu scolaire doit être abordée pour parvenir aux objectifs visés par ces formations.

En formation initiale, nous suggérons que les procédures d'évaluation des acquis tiennent compte des lieux de formation et des types de diplôme, et que la place des disciplines scolaires demeure continuellement en toile de fond puisque la pédagogie et plusieurs aspects qui y sont liés de près (gestion de classe, climat scolaire motivant et stimulant, différenciation de l'enseignement) ne peuvent que faire partie des réflexions à avoir sur la création de climats scolaires stimulants, sains et sûrs pour tous.

#### Module 1 : Comprendre : Définitions, causes et conséquences de la violence à l'École

- 1) *Acquisition de connaissances* : cours sur les définitions, mesures et conséquences de la violence à l'École, les modèles explicatifs (facteurs de risque et de protection, facteurs individuels, sociaux, familiaux et scolaires), les modèles explicatifs de la violence à l'École.
- 2) *Développement des compétences à intervenir* : Travaux pratiques (TP) : discussions de groupes et exposés sur les domaines et problèmes évoqués par le cours ; études de cas à partir de situations concrètes susceptibles d'être rencontrées en milieu scolaire ; mises en situation.

Validation du module : Un exposé (éventuellement mené à plusieurs) en TP, un devoir sur table pour le cours (deux sujets au choix)

#### Module 2 : Prévenir : les actions efficaces dans la classe et dans l'école.

- 1) *Acquisition de connaissances* : cours sur les différents modèles d'action : les niveaux de la prévention (prévention primaire, secondaire, tertiaire) ; la prévention basée sur l'école et le rôle des personnels ; le travail en équipe de collaboration, règles et climat scolaire (la « *Whole school approach* » et l'importance du travail collectif) ; la différence entre approches disciplinaire (les conséquences logiques et prévisibles des actes) et répressive.
- 2) *Développement des compétences à intervenir* : Travaux pratiques (TP) : discussions de groupes et exposés sur les domaines et problèmes évoqués par le cours ; études de cas à partir de situations concrètes susceptibles d'être rencontrées en milieu scolaire ; mises en situation.

Validation du module : Un exposé (éventuellement mené à plusieurs) en TP, un devoir sur table pour le cours (deux sujets au choix) – utilisation de techniques de dynamiques de groupe.

### Module 3 : Agir : Gestion de classe (niveau 1)

- 1) *Acquisition de connaissances* : cours sur le fonctionnement de la classe (règles de conduite et de fonctionnement, procédures, environnement tâches ; la direction de classe (construction d'une saine autorité, styles pédagogiques, clarté des consignes, application des règles ; les interactions sociales élèves/élèves et élèves/enseignant ; le problème des renforcements négatifs par les conflits et les luttes de pouvoir.
- 2) *Développement des compétences à intervenir* : Travaux pratiques (TP) : discussions de groupes et exposés sur les domaines et problèmes évoqués par le cours, pratique de la résolution des problèmes, du théâtre interactif ; études de cas à partir de situations concrètes susceptibles d'être rencontrées en milieu scolaire, mises en situations, jeux de rôle.

Validation du module : Un exposé (éventuellement mené à plusieurs) en TP, un devoir sur table pour le cours (2 sujets au choix)

## Modules de formation continue

Il s'agit ici de modules destinés aux enseignants nouvellement nommés, mais qui pourraient bien sûr être investis par les autres enseignants ou personnels (12 heures de cours chacun + 24 heures de TP). Ils sont conçus comme un élargissement et un approfondissement des modules précédents. Ils pourraient très bien être dispensés sur deux ou trois ans plutôt qu'une année. Ils visent à un équilibre entre l'acquisition des connaissances et des compétences nécessaires au travail au sein de la classe, avec les différents publics par l'élargissement nécessaire au travail en équipe collaborative et au travail partenarial.

### Module 1 : Troubles et difficultés de comportement

- 1) *Acquisition de connaissances* : cours sur l'approfondissement de la connaissance de publics difficiles, distinction entre troubles et difficultés de comportement, connaissance des approches, interventions et programmes efficaces évalués scientifiquement, conditions d'implantation de ces programmes.
- 2) *Développement des compétences à intervenir* : Travaux pratiques (TP) : étude de la littérature existante, discussions de groupes sur des situations concrètes, études de cas à partir de situations concrètes susceptibles d'être rencontrées en milieu scolaire ou analyse de situations rencontrées par les professionnels présents, mises en situations, jeux de rôle ; rencontres de professionnels en charge de l'enfance et l'adolescence en difficulté. Une activité d'apprentissage en situation collaborative, proposée en pages 74 ou 76 du document (*Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation*, 2010), permettrait à la fois de pratiquer le mode de travail collaboratif (en résolution de problème) tout en favorisant l'amélioration des connaissances sur ce module.

## Module 2 : Analyse des pratiques, gestion de classe (niveau 2) et gestion de crise dans la classe

- 1) *Acquisition de connaissances* : cours sur la construction de la gestion de classe comme prévention de la crise (règles de conduite, direction de classe, interactions dans la classe). Processus de crise (définition, connaissance des différences phases), principes de la gestion de crise, élaboration d'un plan de gestion de crise...
- 2) *Développement des compétences à intervenir* : Travaux pratiques (TP) : analyse de situations vécues par les enseignants, études de cas, théâtre interactif, retour réflexif sur la gestion des émotions ; études de cas à partir de situations concrètes susceptibles d'être rencontrées en milieu scolaire, mises en situations, jeux de rôle ou analyse de situations rencontrées par les professionnels présents.

## Module 3 : Principes et pratiques de la gestion de groupe en classe et dans l'établissement

- 1) *Acquisition de connaissances* : cours sur la connaissance de la chaîne de communication, médiation et conflit ; techniques de groupe (acquis de la psychologie sociale); techniques éducatives collaboratives et coopératives (pratiques d'entraide, conduites des assemblées/conseils de classe, conseils d'école, heure de vie de classe...).
- 2) *Développement des compétences à intervenir* : Travaux pratiques (TP) : entraînement concret à la gestion de groupe : brainstorming, résolution de problèmes, organisation du travail en groupe ; études de cas à partir de situations concrètes susceptibles d'être rencontrées en milieu scolaire analyse de situations vécues, mises en situations, jeux de rôle.

## Module 4 : Les partenaires de l'École

- 1) *Acquisition de connaissances* : cours sur le travail avec les parents (effets et modalités), connaissance des partenaires de l'école, aide à la parentalité et interventions multimodales (la place de l'enseignant dans ces interventions) ; modalités et pratiques pour un partenariat efficace.
- 2) *Développement des compétences à intervenir* : Travaux pratiques (TP) : discussion de groupe et échanges de pratiques, rencontre avec des partenaires institutionnels (professionnels de l'école et hors de l'école). Mises en situation (par exemple : construction d'un plan de rencontre avec les parents) ; études de cas à partir de situations concrètes susceptibles d'être rencontrées en milieu scolaire / analyse de situations vécues, mises en situations

*Version au 23 septembre 2010*