

VIOLENCES A L'ECOLE : PROBLEMATIQUE EPISTEMOLOGIQUE ET SEMANTIQUE D'UNE RECHERCHE COMPARATIVE ALLEMAGNE-ANGLETERRE-FRANCE

JACQUES PAIN

PROFESSEUR DE SCIENCES DE L'ÉDUCATION

En 1996, nous terminions une recherche comparative européenne dirigée conjointement avec le Centre International d'Études Pédagogiques de Sèvres, portant sur neuf collèges, trois collèges allemands, trois collèges anglais, trois collèges français. Une double approche fut mise en œuvre : monographique, par l'ethno-observation et l'analyse internes ; par questionnaires, auprès de plus de mille élèves et trois cents personnels de ces établissements.

Nous nous intéresserons ici plus particulièrement à trois dimensions problématiques de ce travail pour beaucoup sémantique autour de « l'école », engagé par une vingtaine de personnes :

Les mentalités et les rapports sociaux de recherche dans les 3 pays.

Les difficultés de construction comparative de paradigmes culturels interprétatifs.

L'émergence « par défaut » d'un concept transversal et d'une échelle européenne de la « violence à l'école ».

Les violences à l'école en Europe

Entre 1992 et 1996, un appel d'offres du ministère de l'Éducation nationale et du ministère de l'Intérieur français conjoints, a permis à une quinzaine de groupes de chercheurs et à une centaine de personnes de mener des études et des recherches sur différents aspects de la violence à l'école, tant dans la direction des personnels, des élèves, des spécificités adolescentes, que de l'établissement scolaire, ou des différentes formes de violences sur les terrains.

Cet appel d'offres a permis à quelques groupes, et nous permit en particulier, d'engager pendant quatre ans une recherche comparative sur les phénomènes de violence à l'école en Allemagne, en Angleterre et en France, avec le Centre International d'Études Pédagogiques de Sèvres.

Champ sémantique européen de la violence

Nous commencerons par une approche de ce que nous avons appelé alors et nous avons commencé l'enquête internationale par là le champ sémantique.

La violence plonge ses racines dans notre inconscient. Mais les fondements de cette violence sont multiples et variés, et pour chaque pays, il en existe des représentations fantasmatiques hypertrophiées par l'histoire et la culture.

Pour simplifier, on pourrait arrêter une première idée. Quand on parle de violence en France, on parle de la violence des banlieues, étroitement liée à la marginalisation de nombreux jeunes. On

connote donc toujours banlieue et jeunes dans cette image de violence aujourd'hui chargée d'insécurité.

La violence en Allemagne semble plus particulièrement liée à la violence d'extrême-droite et au racisme. Nous avons pu, dans certaines écoles maternelles assister à des leçons contre le racisme, et trouver du matériel d'affichage ou de lecture entièrement construit autour de situations raciales et racistes.

En Espagne, jusqu'à tout récemment, la violence connotait plutôt l'insécurité et bien sûr maintenant le terrorisme, les phénomènes de drogue, les accidents de la route. Nous avons repéré à Barcelone, à Séville, des recherches qui lient, un peu comme nous le faisons, les problématiques de violence en milieu urbain, de vulnérabilité sociale, et les violences à l'école.

Au Portugal, où nous nous rendons régulièrement depuis quatre ans, la violence est totalement prise dans l'émergence d'une nouvelle population urbaine, là aussi, après une grande opération de relogement qui a duré plus de dix ans, aussi bien dans les grandes villes, à Porto et Lisbonne, que dans d'autres villes portugaises, nous pensons à Setubal en particulier. Ce gigantesque transfert de populations a engendré les problèmes que l'Europe a connus un peu partout dans ces urbanisations souvent précipitées, qui n'ont pas réellement pensé l'accueil des jeunes d'aujourd'hui dans des sociétés de rupture, de transplantation.

En Angleterre, en Italie, il y a cette spécificité stade et football, qui imprègne l'imaginaire collectif. La France n'en est pas si loin. Quant à la Russie, société en pleine reconstruction, la violence y exprime crûment l'insécurité. La violence à l'école reste un phénomène marginal, dans la mesure où comme en Italie, il s'agit avant tout d'incidences criminelles globales. Nous avons visionné des films italiens où les enfants des maffiosi tenaient la rue et l'école. On pourrait presque, au point où nous en sommes, penser que se centrer sur les violences à l'école, aujourd'hui en Europe, est le privilège des mieux nantis.

Et c'est logique, si on pense à la pyramide de Maslow qui fonde sur les besoins les plus élémentaires - se nourrir, s'habiller, les besoins plus développés - affectifs, sociaux, culturels. Dès lors, l'approche par le droit occidental, plus encore par les attitudes, des phénomènes de violence à l'école, l'approche par « les valeurs » est un luxe qui ne se généralise que par la volonté de quelques-uns, ou par l'aboutissement d'une politique globale de développement culturel et mental.

Repérons une particularité qui nous a frappé dans ces approches comparatives. En Espagne, en Italie, si la violence à l'école n'est pas un problème national, c'est aussi parce que les structures et le tissu associatif et familial ne sont pas les mêmes. Comme au Portugal, ce lien familial et social fort fait que les relations entre les enseignants et les élèves sont, *a priori*, ou plus chaleureuses, ou prétendues ou pensées plus chaleureuses. Elles sont basées sur la confiance. Cependant, nous avons vu tout récemment à Lisbonne les mêmes interrogations qu'en France se développer. Il y a le tournant européen du troisième millénaire.

Par ailleurs, dans ces pays du sud, l'institution-école est encore un espace protégé, respecté tant par les parents que par les jeunes, et la violence s'exerce dans la rue, ce qui en France reste en bonne partie vrai. Mais nous en parlons beaucoup plus. La violence et la société de la violence sont entrées à l'école. C'est autant positif que négatif. Ça veut dire que l'école fait partie de la société européenne mondialisée d'aujourd'hui.

Citons cette image statistique forte : dans cinquante ans, une personne sur deux pourrait être d'un autre pays que celui où elle vit.

Il faut ajouter que la France, l'Hexagone comme disent certains de nos amis étrangers, est prise dans sa propre représentation. Nous sommes les seuls en Europe à avoir le système scolaire que nous avons, non en terme de réussite mais en durée de la scolarité. Dans beaucoup de pays d'Europe, la

scolarité n'est obligatoire que jusqu'à quatorze ans. Les 14-16 ans vont ou non à l'école, et même s'ils y vont, ils ne sont pas pris dans les mêmes problématiques qu'en France. En règle générale, la violence, sauf en Angleterre, depuis les événements de Dunblane (1995), est traitée comme un phénomène social. L'école est elle réellement un enjeu déterminant sur ce plan-là, se demandent les uns et les autres, l'accord ne se faisant que sur la prévention éducative ? Il est pourtant vrai que l'école est une cible privilégiée pour les démonstrations criminelles.

Penser multiculturel

L'Allemagne, l'Angleterre et la France étaient les objets de l'enquête que nous avons menée¹. Les manifestations de la violence y ont de prime abord la même origine sociologique « de contexte ». Il y a un problème de perspective sociale et économique surspécifique pour beaucoup de familles et de jeunes en Angleterre, en Allemagne, en France. Une perte des repères, une crise des valeurs, une massification scolaire mécanique dont la France est le héraut.

Dans la recherche européenne qui nous occupe ici, nous sommes partis de la définition de ce que nous avons appelé, à travers nos interventions et nos expériences, un établissement sensible. Le profil d'un établissement sensible en France est le suivant. C'est un établissement marqué par une violence interne, de surspécificité sociale, conjoncturelle ou structurelle locales. Nous retrouvons nos trois grands indices de spécificité : chômage, échec, stigmatisation.

Dans chaque pays, nous avons un système anthropologique spécifique : supports de croyances, idéologies, certitudes métaphysiques, y compris au niveau inconscient. Ainsi, pour essayer de caractériser un peu rapidement, mais, comme nous l'avons repéré, l'Allemagne, est différentialiste, inégalitariste au sens où tous les hommes sont techniquement, religieusement, asymétriques. La société et l'école sont ordonnées sur un système de places et de stratifications arrêtées où les communautés ont une assignation précise. Les hommes ne sont pas entendus socialement équivalents. L'Allemagne est une démocratie communautaire sans cesse sollicitée par les ruptures différentielles, qui doit réellement lutter contre les fragmentations et sans cesse fédéraliser son approche.

L'Angleterre est aussi différentialiste. Mais plus avant, et dans la dynamique anglo-saxonne, qui d'ailleurs de plus en plus pénètre les problématiques françaises, l'Angleterre est multiculturaliste. On va parfois jusqu'à l'éloge des différences, à l'ethnicisme ou à l'ethnicisation des écoles. Il n'est pas rare de rencontrer des établissements privés ou publics totalement différents, repérés par les uniformes mais aussi par la dimension ethnique. On a vu récemment en France cette possibilité s'ouvrir, dans un étroit contrôle républicain, mais il est indéniable que cette problématique différentialiste gagne la mondialité d'aujourd'hui.

En Angleterre, la société est aussi inégalitariste, asymétrique. Les places et les stratifications y sont arrêtées, et ne sont pas équivalentes. On a des écoles communautaires où existe un système d'options très détaillées, très ouvertes, sans garantie nationale, ce qui est en train de se développer en France également. Un système quasi individualisé, où tout un chacun peut faire un parcours plus ou moins ajusté à ses propres compétences. L'orientation fonctionne à travers les choix propres des élèves. Dès lors, les examens, les résultats, incombent à la filière et aux choix postulés.

La classe anglaise est peu repérable. Elle est plutôt ouverte en Allemagne. Elles sont beaucoup plus mobiles, plus souples, plus fluctuantes. Et ce noyau fermé élèves-enseignant qu'est une classe française « frontale », comme disent de nous nos voisins, on ne le retrouve pas en Allemagne et en Angleterre.

¹ PAIN J., BARRIER É., ROBIN D. (1997), *Violences à l'école, Allemagne-Angleterre-France : Une étude comparative de douze établissements du deuxième degré*, Vigneux, Matrice.

La France est universaliste, c'est-à-dire qu'elle prône l'égalitarisme, l'équivalence des hommes, sans bien sûr le tenir, ce qui met d'autant plus en exergue contradictoire les places, les choix de places, les sélections, les exclusions, et ce qui enferme l'école dans le porte-à-faux que nous connaissons bien, le paradoxe que nous avons déjà cité.

L'école française dévoile une rupture interne. Elle conserve son image nobiliaire, mais dans le même temps, on y réussit de moins en moins bien, et elle n'a pas de supériorité majeure en Europe. On continue d'arrêter la classe en Allemagne à treize heures. La France, elle, s'acharne sur son modèle quantitativiste du savoir à tout prix. Elle n'y réussit pas si mal, mais elle s'enferme dans les contradictions d'une Europe qui, mine de rien, est en voie de mondialiser la France elle-même.

Fixons ici la violence dans les trois pays concernés.

En Allemagne, la violence tire vers l'autorité, le pouvoir, la puissance. Il y a là, pensons-nous, le syndrome de la Première et de la Deuxième Guerre mondiale. La vision de la violence est aussitôt sociale et politique, indexée sur le racisme et la mise en question de la démocratie. C'est ce qui fait qu'en Allemagne, les recherches sont étroitement liées aux réponses concrètes à la violence.

Pour notre enquête il nous fallut l'examen et l'autorisation des Länder, des familles, et un contrôle juridique. Notons qu'en Allemagne il n'est pas possible de mentionner l'origine sociale des élèves et encore moins de l'inscrire dans des dossiers.

En Angleterre, parler de *violence in the school* n'a aucun sens pour un Anglais puisque le terme employé c'est celui de *bullying*. Le *bullying*, c'est ce qu'on appelle le *mobbing* en Suède ou en Norvège, au Canada. C'est une origine à la fois scandinave et anglo-saxonne qui parle ici. Le *bullying* recouvre toutes les formes de brutalités, de brimades, qui nuisent à la personne, dans une relation de pouvoir ou de contrainte physique ou morale, à l'école, à la maison, au travail, disent Peter Smith et Sonia Sharp². Toutes les formes de victimation, dirait Dan Olweus. Nous avons vu précédemment comment je l'ai étendu à la problématique de la violence ordinaire dans nos institutions.

Voyons maintenant les points les plus importants qui nous permettent de comprendre à la fois la différence et les comparaisons possibles entre les trois pays. Raisonons par les critères qui sont les nôtres.

Le contexte ? En Allemagne comme en Angleterre, on ne parle pas couramment à l'école de la police ou de la justice. On ne comprend pas ou on ne saisit pas bien l'intérêt du partenariat français sur ce point. Pourtant, les faits de délinquance, délictuels ou criminels, sont signalés, poursuivis et instruits. On peut trouver d'ailleurs des informations très claires, dans certaines brochures anglaises d'établissements que nous avons pu consulter, ou dans certaines brochures allemandes diffusées par les syndicats. Nous avons pu, en Allemagne, dans la Ruhr, visiter une salle de collège qui était encore équipée d'une sonnette électrique autrefois liée directement au commissariat du quartier.

Ce qui est intéressant dans cette problématique contextuelle, c'est de noter qu'en Allemagne comme en Angleterre, un partenariat de fait s'est mis en place, et que nul n'a éprouvé le besoin, comme en France, de l'institutionnaliser. Tous les problèmes de violence, au sens où nous l'entendons en France, sont traités par la police et par la justice.

En Allemagne, les parents ont un poids social et juridique important. Ils sont présents dans les écoles, et certaines écoles peuvent encore être pensées, conçues et influencées par les parents. En Angleterre comme en Allemagne, les parents avaient, encore tout récemment, le choix d'écoles et

² SMITH P. K., SHARP S. (1994), *School bullying, insights and perspectives. Tackling bullying in your school, a practical handbook for teachers*, Londres, Routledge.

pouvaient même préconiser en groupe une ouverture d'école. Les conseils d'administration ont un rapport direct à la vie et au recrutement professionnel des établissements. Ils peuvent prêter ou louer leurs locaux. Les communautés jouent le jeu. Les établissements, en Allemagne, dépendent des autorités des Länder, et les chefs d'établissements peuvent être choisis sur des critères politiques et sociaux. Nous avons pu visiter une Gesamtschule franchement socialisante, dans la Sarre, organisée autour d'une démocratie tout à fait étonnante des parents, des élèves et des enseignants. Ce type d'établissement ne dépasse pas 10 % des écoles, mais il existe. On y trouve aussi des pédagogies actives, bien sûr.

Dans cette école, nous avons découvert des parents et des élèves qui étaient occupés à repeindre et refaire une salle de classe avec l'administration. Un élève sur trois était inscrit dans l'une des douze commissions de la vie scolaire de l'établissement. Il y avait une palette de lieux, de propositions d'activités de soutien et de vie scolaires fonctionnant entre midi et deux, et exception, l'après-midi.

En Angleterre, les établissements peuvent choisir d'être subsidiés par le gouvernement ou par les pouvoirs locaux. La grande majorité dépend des pouvoirs locaux. Mais le conseil d'administration a les pleins pouvoirs de gestion et recrute contractuellement le chef d'établissement et les professionnels, sur candidatures, appels d'offres, et sur compétences. Nous avons, par exemple à Bristol et à Londres, souvent été étonnés par le *Times educational*, journal spécialisé qui contient chaque semaine des dizaines de pages de petites annonces classées de demandes et d'offres de travail. Il y a encore deux ans, si vous acceptiez de travailler en milieu sensible, vous étiez rémunéré jusqu'à 30 ou 40 % de plus que si vous postuliez des lieux plus calmes. Et si vous acceptiez de prendre des responsabilités comme chef d'établissement dans des quartiers sensibles, vous pouviez également vous voir multiplier les primes ou gonfler le salaire par rapport à l'ordinaire des écoles. Rien de miraculeux, mais nous avons pu noter en Angleterre comme en Allemagne des variations de 1 à 3 dans la hiérarchie des salaires par rapport à la sensibilité du terrain et à la prise de responsabilités.

En Angleterre, on trouve souvent dans le hall ou à la sortie les tableaux d'excellence de l'établissement, ses évaluations, les sanctions qui ont été prises, et le tableau de bullying. Cette dimension morale est tout à fait importante. Nous avons pu dire à l'époque que l'Angleterre et l'Allemagne liaient essentiellement, nous l'avons vérifié dans nos questionnaires, l'éducation et l'enseignement. Alors qu'en France les enseignants consultés hésitaient à 1 sur 2 sur cette question : « Faut-il ou non lier l'éducation et l'enseignement ? », nos voisins, à 90 %, n'hésitaient pas sur le « Oui ».

L'établissement. Il y a des différences radicales de statut, donc d'attitudes des directions dans les trois pays. Mais on peut affirmer que, dans les trois pays, les projets pédagogiques sont à la mesure des directions en chair et en os et de la dimension plus ou moins collective du projet d'établissement.

En Angleterre, le projet d'une école peut l'emporter sur un autre et la faire émerger du nombre. En Allemagne aussi, mais moins ostensiblement. L'émergence du hit-parade des établissements est quelque chose qui, n'est pas extraordinaire dans le monde anglo-saxon, alors qu'en France, l'évaluation publique et extérieure a bien du mal à passer.

Une clé d'ambiance de l'établissement, c'est ce qu'on appelle en France la vie scolaire. En Allemagne comme en Angleterre, il n'y a pas ces professionnels de la vie scolaire, les conseillers principaux d'éducation, les surveillants et plus récemment, les aides éducateurs. La vie scolaire est

une heureuse innovation française. C'est quelque chose de structurant. Évidemment, elle a ses déviances, puisque comme des professionnels gèrent le « disciplinaire », on pourra voir les enseignants y reporter leurs problèmes, des chefs d'établissement renvoyer violence et discipline à la vie scolaire.

En Allemagne et en Angleterre, les enseignants participent à la vie de l'établissement. Ce qui nous a frappé, c'est que, par exemple en Angleterre, les enseignants peuvent être sollicités à longueur d'une journée continue. Dans leurs tâches, la responsabilité de rencontrer leur classe et les élèves est une obligation. Ils ne peuvent pas esquiver des rendez-vous, ni les évaluations. Ils ne peuvent pas non plus manquer les coordinations disciplinaires entre classes.

Il y a, il est vrai, des avantages et des inconvénients dans chacun des systèmes, mais ce que nous préconisons ici, c'est de prendre chacune de ces différences et de les penser en avantages, ou de les penser comme une interrogation de nos propres pratiques.

Par ailleurs, ni l'Allemagne ni l'Angleterre n'ont une école maternelle aussi structurée que la nôtre.

Une autre réalité européenne, et le débat récent l'a montré, c'est la place qu'occupent les religions en Allemagne et en Angleterre. J'ai pu voir de véritables groupes de parole, organisés par des personnalités communautaires, dans des cadres ethniques, et de vrais débats s'effectuaient à l'école. L'éducation civique peut être pensée dans ce sens-là, une éducation civique et religieuse, dans le sens préconisé par Debray dans son rapport ³, c'est-à-dire une éducation civique à la religion, aux religions ou à l'agnosticisme, autrement dit au choix de vie.

À Bristol, un affrontement entre jeunes Sikhs fut réglé par la communauté sikhe à la demande du responsable des relations publiques de l'établissement, enseignant, entre midi et deux heures, dans l'enceinte scolaire (1995).

En Angleterre, on a un tutorat spécifique de vigilance sociale à l'école, intitulé *pastoral care*, le soin « pastoral ». Le pasteur, c'est un terme très connoté pour nous, disons le conseiller, assure la cohérence de l'éducation dans l'ensemble de l'école. Il intervient dans la coordination et le traitement des faits problématiques dans les classes ou dans l'école.

Parfois, nous avons pu voir, dans ce que les Anglais appellent les *assembly* du matin qui ouvrent la journée d'école, de véritables séances collectives de maintien civique et d'édification morale, y compris dans le sens positif. Dans le meilleur des cas, une participation s'installait et une discussion de la vie quotidienne y était menée. Nous noterons anecdotiquement, mais cela en vaut la peine, que nous avons pu être accompagnés dans certains établissements par des élèves qui nous ont présenté les lieux. Nous avons rencontré des assemblées d'élèves, nous avons aussi été invités par des groupes de médiateurs-élèves qui ont leurs locaux dans l'établissement et tiennent à jour les faits disciplinaires de l'établissement. Les faits disciplinaires au sens large, ceux qui concernent les élèves, mais aussi ceux qui concernent les attitudes des enseignants.

C'est loin d'être général. Mais il nous semble que les Anglo-saxons vont plus loin dans le respect des élèves élus et des médiations à l'école. Nous avons pu voir et lire des cahiers de bullying tenus par les élèves, relus et contrôlés par les « pasteurs », et qui, chaque fois, donnaient lieu – et là on retrouve une idée liée en France au traitement direct, qui reste juridique en l'occurrence – à ce que nous pourrions appeler un traitement direct institutionnel et pédagogique des faits et des violences d'attitude dans un établissement scolaire. Ils sont traités, discutés, et résolus ou répondus dans les jours qui suivent.

³ DEBRAY R. (2002), *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque*, Rapport de mission.

En ce qui concerne la classe, ce réacteur nucléaire de l'établissement scolaire français, elle est beaucoup plus diffuse en Angleterre, repérable mais liée au monde extérieur en Allemagne, nous y insistons.

En Angleterre et en Allemagne, les enseignants sont présents sur les lieux, et ils remplacent au pied levé l'un de leurs collègues. Les enseignants sont responsables des élèves. Les syndicats enseignants, en Allemagne comme en Angleterre par exemple, ce qui n'était pas le cas jusqu'à tout récemment des syndicats français, diffusent des documents importants sur la prévention de la violence. Ils se sont mis très tôt, en somme, dans le travail de prévention, je vais le dire de cette façon, de la santé mentale des enseignants. En France, le SNES s'y est timidement attaqué il y a déjà sept ou huit ans, mais les choses ne vont pas de soi.

Par rapport aux élèves, dans les trois pays, les vécus scolaires, pour être très différents, sont tout de même tous marqués par l'évolution actuelle de la jeunesse. On commence à s'en plaindre partout ! En Allemagne, les élèves sont beaucoup plus interpellants, plus participants. Lorsqu'ils sont en voyage en France, les élèves et les enseignants sont toujours intrigués par la dimension rigide de l'enseignement français, l'impossibilité de bouger, de rentrer et sortir, de manger en classe, de grignoter, ou d'arrêter un enseignant pour lui poser des questions.

On trouve des clubs dans un certain nombre d'écoles, en particulier dans les Gesamtschule. Dans les établissements que j'ai pu visiter, en Angleterre ou en Allemagne, les chahuts ne sont pas des choses extraordinairement étonnantes et ne sont pas nécessairement des violences à l'égard des enseignants. Je me souviens d'un lundi matin, dans un établissement de Bristol, où le chahut était une chose admise, et était en particulier considéré comme l'entrée dans une semaine d'école après un week-end de vacances. Une très grande liberté régnait ; mais d'heure en heure, jusqu'en ce début d'après-midi du lundi, les personnels reprirent le contrôle de l'ensemble de la situation et des élèves.

Dans cet établissement, nous avons découvert une « classe du silence ». Une classe nommée le *quiet room*, où les élèves particulièrement perturbés, dérangeants pour les autres, pouvaient, d'un commun accord avec les enseignants, être envoyés et rester là le temps qu'ils le souhaitent, attendant de reprendre leurs esprits ; puis ils pouvaient rentrer en classe, et cela n'entraînait pas de sanction. Un enseignant, bien sûr, était à disposition dans ce lieu, ce non-lieu scolaire. C'est une clé de la prévention de la violence que de penser, au niveau de la classe, la possibilité de ponctuellement ne pas y travailler.

Voilà ce que nous dit une enseignante anglaise : « Éduquer ? Mais bien sûr ! Pourquoi serions-nous là, sinon ? Nous sommes des adultes. » La pratique religieuse est libre, nous l'avons vu. La reconnaissance ethnique est affichée, revendiquée, en Angleterre. En Allemagne, les règlements intérieurs sont supervisés par des juristes. Paradoxalement, alors que la France se réfère au droit, nous commençons seulement à comprendre que le droit et le pénal n'ont un sens dans la justice des mineurs et à l'école que liés au fonctionnement de l'établissement, et en particulier à la gestion du règlement intérieur et de la vie scolaire. En Angleterre les établissements ont une discipline souvent stricte, mais j'allais dire pacifiante et rassurante, très exigeante en politesse. Elle laisse nostalgiques les visiteurs français qui ont connu des établissements mal contrôlés, où le déferlement indistinct des élèves est en lui-même une stupeur et un étonnement.

Les Anglais, les Allemands, beaucoup plus facilement que les Français – sauf pour les chefs d'établissement pour qui maintenant c'est clair –, nous disent que l'entrée à l'école, l'accueil, la parole, les saluts, la politesse, tout ce que nous avons décliné de ces attitudes structurantes de la vie quotidienne de l'école, sont les fondements d'une éducation civile et civique.

Les pédagogies, dans cette fonction sociale classe, jouent un rôle important. En France, nous avons des expériences étonnantes mais mal connues. Elles sont toujours à la limite et à la marge. En

Allemagne, le petit groupe, les groupes de travail, sont dans la plupart des établissements bienvenus. On voit par exemple en Allemagne, dans le cadre de ce qu'ils appellent la loi sur la participation à l'école, que les *Gesamtschule* ne doivent pas proposer plus d'un tiers d'enseignement frontal, magistral. Les Allemands caricaturent souvent les Français comme obsédés par un certain caporalisme qui remonterait, selon eux, au centralisme napoléonien.

Voyons les conclusions des chefs de projet, à l'issue du colloque de Giessen (mars 1996) où ont été discutés une vingtaine de projets, où nous étions présents.

Composantes essentielles et nécessaires pour une évolution de l'école, dans la perspective d'une prévention des phénomènes de violence :

- Changement dans l'organisation,
- Changement dans la communication,
- Conception générale de la mission éducative,
- Évolution des pratiques enseignantes. Pour une pédagogie de projet,
- L'école lieu de vie.

Pour résumer la structure des établissements, nous dirons qu'en Allemagne nous avons la *Hauptschule* – en pleine mutation –, qui a été la voie la plus fréquentée. Elle débouche essentiellement sur les écoles professionnelles et l'apprentissage au bout de la neuvième année de scolarisation. La *Realschule*, avec un diplôme qualifiant en fin de dixième année de scolarisation. Le *Gymnasium*, équivalent du lycée français, qui n'a longtemps accueilli qu'une minorité d'élèves et qui mène, après treize ans de scolarisation, douze ans dans les nouveaux Länder, à l'*Abitur*, équivalent du baccalauréat. Et la *Gesamtschule*, nous en avons parlé.

Le système anglais est resté longtemps très sélectif, il l'est encore. L'idée qu'il est possible de trier à onze ans, et de répartir les élèves du secondaire en trois types d'établissements – les *grammarschools*, classiques, les *technical schools*, et les *secondary modernschools* qui datent de 1944 – persiste.

En fait, ce sont les *comprehensive schools* – polyvalentes – qui s'imposèrent et imposèrent l'hétérogénéité, un peu comme partout en Europe, à côté des écoles privées et des *grammarschools*. L'école est obligatoire jusqu'à quinze-seize ans, la suite tient du post-obligatoire. Le *General Certificate of Secondary Education* sanctionne l'école secondaire (1988). Le curriculum officiel est fixé dans les grandes dimensions au niveau national. Et nous l'avons dit, les choix possibles renvoient pratiquement ce curriculum à une élaboration locale, voire à chaque établissement. La scolarité est éclatée et le cursus tout autant, en de multiples groupes de matières, de niveaux et de besoins.

En quelques mots

Pour conclure ce chapitre, parlons non pas des différences qui sont importantes et qui sont éducatrices en elles-mêmes, mais des comparaisons que nous pouvons établir. Nous l'avons répété, la violence s'inscrit dans une dimension propre. L'agression anglaise n'est pas la *gewalt* allemande, ni la violence française. Les liaisons mentales opérées par ces termes ne sont pas du même ordre. Il y a donc un grand poids des contextes nationaux. Les distances culturelles marquent particulièrement les regards, et le regard sur les faits de violence. Cependant, des constantes se dessinent.

Premier point, la place faite aux enfants comme personnes et non seulement comme élèves apparaît particulièrement sensible dans les résultats de l'étude. On peut dire qu'indépendamment des

lieux et des pays, lorsque l'organisation de la vie de l'établissement donne une place aux élèves dans son fonctionnement, ou bien qu'une écoute est organisée et systématique, alors la perception de la violence est moins forte, voire inexistante dans les meilleurs cas.

Les grandes enquêtes de victimation, ou les recherches de l'Observatoire de la violence en France, nous permettent aujourd'hui d'affirmer, en lien avec notre propre expérience, que la perception de la violence, qui est l'objet même de ces enquêtes, dépend de l'organisation et de la structuration de ces établissements. Donc, que le sentiment de la violence est un sentiment directement lié à la plus ou moins grande participation collective et « partenariale » à la vie de l'école.

Deuxième point, la mobilisation des adultes est fondamentale. Si les adultes sont mobilisés, y compris les personnels dans leur ensemble, s'ils travaillent collectivement à une dynamique de prévention, dans la classe, dans l'ordinaire, dans la vigilance à l'égard des phénomènes de violence, la convivialité et la rigueur vont aller de pair vers le plus grand contrôle des phénomènes de violence.

Troisième point. La perception de la violence chez les enfants et les adolescents évolue avec l'âge. On voit très bien que les plus jeunes vont, entre dix à quinze ans, vers un durcissement dans cette perception, et un fatalisme négatif.

Nous avons eu l'occasion de travailler deux années durant avec des classes de sixième et de cinquième. Il y a là vraiment un travail important à effectuer sur ces mécanismes de perception, de décryptage et de compréhension mentales de la violence.

Quatrième point. Un peu partout, on constate un affaiblissement des références morales. Ainsi, pour un ensemble important d'élèves, les faits de violence se banalisent au point d'être considérés comme sans importance. Il en est ainsi des agressions verbales, de nature sexuelle ou raciste, des violences physiques et des atteintes aux biens des personnes, et à la limite de la délinquance.

Certes, la violence dans l'établissement peut être le reflet de la violence externe, et la perte de toute référence, celle de la communauté d'appartenance. Mais la vie scolaire est impliquée dans cette évolution, et une politique de prévention joue un rôle structurant à condition que, comme dans les grandes interventions menées par Dan Olweus, Peter Smith et d'autres, en Angleterre, en Allemagne, au Japon, aux États-Unis, ce soit des campagnes de masse, touchant des groupes d'établissements en réseau, sur plusieurs mois, voire plusieurs années.

ANTI-BULLYING CAMPAIGN !

Ce que l'on constate à travers les recherches que nous avons pu faire, c'est que moins les établissements sont organisés pour favoriser la participation et l'écoute des élèves, dans des cadres clairs et partagés par tous, des règles et des lois, plus chaque communauté, chaque individu, se construit ses propres standards de co-existence, sans vie collective. C'est bien le prototype du problème à dimension européenne. Les règles et lois des pays, les règles et lois des communautés se croisent dans les « règlements intérieurs ». Qu'en est-il du règlement intérieur des valeurs humaines dans nos institutions ? On pourrait dire ici, qu'en est-il du règlement intérieur de l'Europe ?

Fermer les yeux devant cette nécessité éducative et politique est aujourd'hui excessivement dangereux.

Bibliographie :

PAIN J., BARRIER E., ROBIN D. (1999), *Violence à l'école : Une étude comparative européenne à partir de douze établissements du second degré en Allemagne, Angleterre, France, Vigneux, Matrice.*

PAIN J. (2006), *L'École et ses violences*, Paris, Anthropos Economica.