

## PÉDAGOGIE CONTRE VIOLENCE ?

Entretien avec **Eric Debarbieux**, propos recueillis par **Martine Fournier**  
*in Martine Fournier, **Éduquer et Former***

Editions Sciences Humaines | « Synthèse »

2016 | pages 327 à 333

ISBN 9782361063580

Article disponible en ligne à l'adresse :

-----  
<https://www.cairn.info/eduquer-et-former---page-327.htm>  
-----

Distribution électronique Cairn.info pour Editions Sciences Humaines.

© Editions Sciences Humaines. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

ENTRETIEN AVEC ÉRIC DEBARBIEUX

## PÉDAGOGIE CONTRE VIOLENCE ?

**Dans vos livres comme *Violence à l'école, un défi mondial*, ou *Les dix commandements contre la violence à l'école*, vous vous érigez contre un discours démagogique autour de la violence scolaire.**

C'est effectivement le tout premier défi de la violence à l'école. Partout dans le monde, on utilise quelques faits divers isolés pour dresser le constat d'une école à feu et à sang et proposer les solutions les plus simplistes et populistes comme remède : le tout répressif, le rejet des jeunes des quartiers populaires, la sempiternelle accusation d'un laxisme des parents. Il faut rappeler qu'au Brésil par exemple, Lula avait été élu avec pour principe la tolérance zéro que Ségolène Royal prônait les « camps militaires » (humanitaires, certes!) pour les jeunes délinquants et qu'en juin 2009, à l'Éducation nationale notre ministre de l'époque Xavier Darcos prônait détecteurs de métaux, fouilles des cartables et vidéosurveillance comme solutions magiques.

Face au piège de l'exagération se trouve celui, inverse, de la négation : « Après tout, ce n'est pas si grave, la violence scolaire existait déjà du temps de la guerre des boutons ! » De mon point de vue, c'est un autre politiquement correct consistant à minimiser la réalité pour ne pas faire le jeu des politiques sécuritaires, ne pas entacher la réputation des établissements scolaires, etc.

Quand survient un fait dramatique (une fusillade collective aux États-Unis, une professeure poignardée en France), il est normal de le dramatiser : la position intenable est de la banaliser, c'est alors une sorte de mépris

de la victime. Mais il faut souligner que les faits divers les plus dramatiques et spectaculaires restent extrêmement rares. Même aux États-Unis, où l'on se réfère souvent au massacre de Colombine, la violence dans les écoles par les armes à feu est en diminution depuis 1993. En revanche, il existe une violence banale que ces focalisations sur des actes spectaculaires nous empêchent de voir.

Je pense que pour pouvoir coller au plus près de la réalité de la violence scolaire, il ne faut ni exagération ni négation, que ce soit dans la description, le recensement, l'explication des faits violents, ou l'intervention qui s'en suivra.

### **Certes, mais comment se faire une idée de la réalité? Quelles statistiques existent?**

On sait que la statistique publique sur la délinquance en général mesure le degré de connaissance que les services de l'État ont de cette délinquance. Mais cette statistique est dépendante des incitations administratives à la produire, c'est une première limite, et surtout elles ne sont pas assez proches de l'expérience victimaire. Bien peu de victimes témoignent spontanément de leur victimation, par peur, par honte, par manque de lieux d'écoute.

C'est pourquoi, il faut procéder à des enquêtes de victimation auprès des personnes concernées sur les dommages réellement subis. Notre observatoire procède le plus régulièrement possible depuis 1993 à ce type d'enquêtes dans les écoles de France: des indicateurs mesurent par des questionnaires auprès des élèves et des adultes le climat scolaire de l'établissement, le sentiment d'insécurité, la fréquence et l'intensité des violences. Nous venons de réaliser des enquêtes auprès des personnels de direction (20 % des chefs d'établissements), d'un échantillon randomisé (tiré au hasard) de 13000 élèves du cycle 3 en école primaire. La connaissance progresse. Elle va d'autant progresser que l'Éducation nationale a enfin décidé de faire

procéder régulièrement à une vaste enquête de victimation en collèges (la première concerne 18000 élèves au mois de mars 2011, résultats en octobre de la même année) : il aura fallu quinze ans de combat pour enfin arriver à imposer cette idée aux « États généraux de la sécurité à l'école ».

En attendant ces nouveaux résultats, rappelons que nos enquêtes de victimation montrent globalement une stabilité de la violence scolaire. Mais ces moyennes masquent des disparités très fortes dans les établissements situés dans les zones d'exclusion, les quartiers dits « sensibles », où enseigner et apprendre est devenu très difficile.

Le problème de fond de la violence à l'école, ce sont plutôt les micro-agressions – moqueries, insultes, bagarres, vols, rackets – qui sont à prendre au sérieux lorsqu'elles se répètent sans cesse et sont toujours dirigées vers les mêmes (le plus petit, le plus gros, l'élève stigmatisé pour sa couleur de peau). C'est alors que peuvent se développer des sentiments d'insécurité et de perte d'estime de soi qui peuvent aller très loin. Les Anglo-Saxons appellent cela le « *school bullying* », c'est-à-dire des formes de harcèlement et des brutalités entre pairs. Et les recherches ont établi des corrélations entre les tentatives de suicide à l'adolescence et ces formes de harcèlement précoce. Même si l'on constate une augmentation très préoccupante de la haine pour le professeur, les premières victimes de la violence scolaire sont majoritairement les élèves qui sont aussi les plus « victimiseurs ». D'où ma proposition de pousser vers un consensus politique en faisant de la lutte contre le harcèlement à l'école une grande cause nationale. C'est ma mission actuelle.

**Cette violence est-elle selon vous importée dans l'école ou spécifique à l'institution scolaire ? Autrement dit, est-on dans le modèle de la « forteresse assiégée » ou dans celui d'une institution qui générerait la violence ?**

Toutes les études, notamment américaines, montrent que les causes de la violence sont multiples, avec des

risques accrus par l'exclusion sociale, notamment dans les quartiers les plus sensibles. Dans tous les cas, il existe une combinaison de facteurs : familiaux, socio-économiques, liés à la position des minorités et, également, à la personnalité des enfants violents. Mais il n'existe aucun déterminisme absolu qui générerait un handicap « socioviolent » : on peut être noir, de famille monoparentale dont la mère est au chômage, vivant dans un quartier difficile sans pour autant développer une quelconque violence.

De son côté, l'école peut, elle aussi, produire de la violence. C'est ce qui se passe par exemple, lorsque la répartition des élèves engendre de véritables « classes ghettos ». Certaines recherches présentent même les facteurs scolaires comme les plus déterminants. Ces facteurs sont liés à l'organisation des établissements, au mode de nomination des enseignants et à la stabilité des équipes, et aux pratiques pédagogiques.

**Vous comparez les différents programmes mis en œuvre pour faire reculer la violence à l'école. Quelles conclusions peut-on en tirer ?**

À partir des enquêtes de victimation, on sait qu'il existe une très forte corrélation entre climat de l'établissement et violence scolaire. Que ce soit dans les quartiers les plus difficiles, de très grande pauvreté et de très fort exil, en Angleterre comme en France, dans les bidonvilles de Ouagadougou ou de Rio de Janeiro, le système d'organisation de la vie scolaire s'avère extrêmement important. Même sans politique publique très forte, certains établissements parviennent, par des actions volontaristes, à faire reculer la violence.

La première condition pour cela est la stabilité des équipes éducatives et la manière dont elles se gèrent. Il n'existe pas de possibilité de travailler contre la violence scolaire avec des équipes instables ou qui ne s'entendent pas. Les enseignants isolés sont impuissants. À ce sujet, le mode français de nomination, qui consiste à envoyer de

jeunes professeurs, pour leur premier poste, à 500 ou 600 kilomètres de chez eux dans un établissement de banlieue, sans parfois aucun réseau social autour ni aucune équipe constituée, est criminogène!

En général, la violence tombe sur des personnes isolées : l'enfant qui n'appartient pas au quartier, à un groupe constitué, y compris ethnique; l'enseignant parachuté qui arrive dans une école où il n'existe pas de travail d'équipe. C'est la théorie de la disponibilité des cibles, bien connue des criminologues, qui fait que les individus isolés sont plus facilement visés.

D'où l'importance d'un climat convivial dans les écoles, d'un sentiment d'appartenance à un groupe partageant des valeurs communes pour les élèves comme pour les adultes. Il existe par exemple en Espagne des programmes de « *conviviencia escolar* » qui ont fait reculer très sensiblement la violence par la diminution de l'isolement des élèves : cela peut paraître banal, mais certains projets pédagogiques – organisation de fêtes scolaires, activités comme la réalisation d'une pièce de théâtre, pédagogie coopérative où les élèves prennent part aux décisions – sont pour cela très efficaces.

### **Et au niveau des politiques scolaires ?**

D'une part, les vastes plans nationaux qui lancent de beaux mots d'ordre (« nous allons restaurer l'autorité ») sont la plupart du temps inefficaces. Pour reprendre l'expression d'Egide Royer, directeur de l'Observatoire canadien pour la prévention de la violence à l'école, « on n'a pas besoin de prêt-à-porter mais de cousu main ». Les programmes nationaux peuvent avoir des résultats lorsque les acteurs locaux s'approprient ces initiatives pour les adapter à leur terrain. C'est ainsi que lorsqu'en France on a créé les emplois jeunes, certaines équipes d'enseignants se sont mobilisées pour donner de vrais profils de postes à ces emplois, et non pour avoir des surveillants supplémentaires : par exemple, dans les écoles primaires, ils ont été employés pour faire du

soutien personnalisé selon les besoins des enfants.

D'autre part, on sait que les approches en fonction des facteurs de risques, l'usage des thérapies comportementales ou cognitives sont objet de méfiance dans le débat français. Pourtant, les méta-analyses montrent que certaines interventions centrées sur les comportements ont une efficacité réelle. Elles doivent pour cela s'appuyer sur l'encouragement et non sur la répression : les camps de rééducation, voire les camps militaires pour certains délinquants, les leçons de morale, tout ce qui ressort d'une approche pavlovienne ne fait pas reculer la violence des jeunes. En revanche, l'usage des thérapies cognitives peut faire changer les comportements. Cela n'empêche pas de réfléchir sur les fonctionnements collectifs qui sont à la base des violences « antiscolaires », sur l'exclusion sociale et sur les discriminations par exemple, mais il n'empêche que dans certains cas des programmes individualisés sont nécessaires.

Encore une fois, toutes ces actions réussissent lorsqu'il existe au sein des établissements une volonté de l'équipe éducative dans son ensemble. En France, il faut bien dire que l'on est confronté à un problème très franco-français, qui est la difficulté des enseignants à travailler en équipe et le refus du travail pédagogique dans le second degré. Rappelons que le tiers du temps d'un enseignant anglais est consacré à des tâches d'encadrement, de travail pédagogique en équipe, de suivi individuel des élèves hors des heures de cours proprement dites. Lorsque Philippe Meirieu, sous le ministère Allègre, avait voulu simplement instaurer du tutorat méthodologique (aider les élèves à mieux apprendre), il s'est mis à dos – et pour longtemps – des milliers d'enseignants !

On ne peut que déplorer le vent antipédagogue qui souffle sur la France depuis quelques années et fait reculer toutes les initiatives que j'ai évoquées. Le succès d'un livre comme *La Fabrique du crétin*, ce pamphlet rétrograde contre la pédagogie qui s'est vendu à des milliers d'exemplaires, atteste de ce climat. Et la formation des jeunes enseignants est dramatiquement dépourvue de tous les

aspects pédagogiques du métier qui devraient accompagner la transmission des savoirs, particulièrement auprès des publics difficiles. L'urgence est là, les pouvoirs publics commencent à en être très conscients après une période dominée par le refus de la pédagogie. Il faut construire cette formation (et non la reconstruire). Soyons clairs : elle n'a vraiment jamais existé !

**Même dans des pays où sévit une forte violence de la rue, vous montrez que l'école peut parfois être un relatif îlot de paix protégé par les habitants du quartier.**

Dans les favelas de Rio tout comme en Afrique, on a pu constater une forte adhésion des élèves à leur école et à leurs enseignants, et un lien entre la communauté et l'école : les habitants du quartier, outre les parents, circulent librement dans les établissements, s'installent dans la cour.

L'impact des communautés de voisinage est d'ailleurs attesté dans certaines expérimentations anglaises pour faire reculer la violence. Aux États-Unis, il existe un mouvement dit des « petites communautés » qui consiste à restaurer le lien quartier-école. Il ne s'agit pas de communautarisme mais plutôt de lien social, à l'opposé d'une tendance qui consiste à écarter les familles de l'école. Chez nous, il faudrait une véritable révolution des mentalités pour impulser de telles pratiques.

Propos recueillis par Martine Fournier