

## 10. LA SECURITE A L'ECOLE ENVISAGEE DANS UNE OPTIQUE GLOBALE: PERSPECTIVE INTERNATIONALE

Margaret Shaw

Centre international pour la prévention de la criminalité, Canada

**Résumé :** En matière de sécurité scolaire, l'optique dite 'globale' implique une collaboration et des partenariats entre des intervenants très divers à l'intérieur comme à l'extérieur de l'école. Exploitant les résultats d'un examen des politiques et des pratiques, la présente contribution évoque les tendances internationales en matière de sécurité scolaire, y compris pour ce qui touche à la définition des problèmes et à leur incidence, mais aussi les dispositifs et les projets en place dans neuf pays, la méthode générale et la politique adoptées. Au vu des tendances récentes et des problèmes constatés dans ce domaine, elle présente en conclusion les caractéristiques de la sécurité scolaire selon qu'elle est abordée ou non dans une optique globale.

### **Fusillade scolaire : deux jeunes sont blessés**

*Nouvelle-Orléans :* Deux adolescents qui se disputaient une arme à feu se blessent mutuellement. La scène s'est passée hier dans un établissement d'enseignement secondaire de premier cycle. Elle est survenue après qu'un autre élève, âgé de 13 ans, qui avait été exclu, leur eut glissé une arme à travers la clôture... Les témoins disent avoir vu ces élèves de 8<sup>ème</sup> année se quereller avant la fusillade, au moment où ils passaient sous le détecteur de métaux placé à l'entrée de l'établissement...Le jeune accusé d'avoir fourni l'arme a été arrêté à son domicile dans une cité proche.. Il avait été exclu pour avoir été mêlé à une bagarre (Associated Press, septembre 2000).

### **Introduction**

- En 1997, un établissement secondaire situé dans un quartier économiquement défavorisé de Londres, Royaume-Uni, s'est trouvé confronté à une série de problèmes de racisme et de violence opposant des élèves de minorités ethniques à des élèves Blancs. Le quartier a connu plusieurs vagues d'immigration, ainsi qu'un exode d'une partie de sa population (« fuite des Blancs »). 85 pays différents sont représentés dans le public scolaire ; les difficultés d'apprentissage, l'indiscipline et l'absentéisme sont très répandus ; le taux de rotation du personnel est par ailleurs élevé. Des affrontements raciaux et des actes d'intimidation se produisent dans les rues avoisinantes ; lorsque deux bandes rivales s'affrontent, les téléphones cellulaires servent à appeler les renforts (Shaw, 2001).
- En Afrique du sud, en 2001, un enseignant était impliqué selon les rapports dans 30% des cas de viol sur des jeunes filles de 15 à 19 ans (Human Rights Watch, 2001). De manière générale, les établissements sont confrontés à un grave problème de violence, d'armes à feu et de bandes organisées, dans une société où historiquement le niveau de violence a toujours été élevé.<sup>1</sup>
- A début des années 1990, au lycée d'East Hartford, Connecticut, États-Unis, - où sont représentés 70 pays et 45 langues au sein du public scolaire – les problèmes de violence, de toxicomanie, de tensions raciales et de bandes avaient atteint un tel niveau que le personnel scolaire et les services sociaux locaux s'avaient dépassés.

- En 1992, une école primaire située dans une région défavorisée du point de vue socio-économique de l'Ontario, Canada, fonctionnait au sein d'un environnement marqué par un fort taux de chômage et un taux de rotation élevé de la population, ainsi que par une recrudescence de la criminalité et des violences familiales. Les élèves de l'établissement se livraient à des déprédations dans les entreprises locales. On envisageait la fermeture de cet établissement qui enregistrait les résultats scolaires les plus médiocres de la région.

Ce microcosme qu'est le milieu scolaire reflète les problèmes de sécurité que connaît l'ensemble de la collectivité, que ce soit dans les rues avoisinantes, dans le quartier ou dans la commune, au foyer, dans les autres institutions sociales et au-delà. Aborder la sécurité scolaire dans une optique globale, c'est instaurer une collaboration et des partenariats entre des intervenants très divers au sein même de l'école comme à l'extérieur. Dans chacun des cas évoqués ci-dessus, les établissements, confrontés à des problèmes qui les dépassaient, ont collaboré à l'échelon local avec des partenaires et des associations à l'élaboration d'une stratégie et de dispositifs capables de régler efficacement leurs problèmes : ils se sont donc placés dans une optique globale.

### **Examen conduit par le Centre international pour la prévention de la criminalité**

Le Centre international pour la prévention de la criminalité (CIPC) est une organisation non gouvernementale, dont le siège est à Montréal, Canada. Il a été créé en 1994 et il a pour objectif la prévention de la criminalité et la sécurité collective. Il bénéficie de l'appui des pouvoirs publics, d'organisations nationales et internationales et de municipalités ([www.crime-prevention-intl.org](http://www.crime-prevention-intl.org)).

Entre 2000 et 2001, le CIPC, réagissant à une demande du Bureau of Justice Assistance [*Services de soutien technique*] du ministère de la Justice des États-Unis, a procédé à un examen comparatif international des politiques et des pratiques en matière de sécurité scolaire (Shaw, 2001).<sup>2</sup> Le fait de se placer dans une optique internationale plutôt que nationale ou régionale a permis d'aborder le problème sous un angle nouveau. On a eu ainsi la possibilité d'observer l'évolution des schémas d'activité, des pratiques et des politiques dans des contextes différents et moins familiers. Depuis la publication du rapport, le CIPC a poursuivi son travail sur le rôle de la police en milieu scolaire et il a organisé en novembre 2002 un colloque international à Bruxelles, Belgique, sur la prévention de la criminalité en milieu scolaire (Observateur International, 2003).

Depuis la fin de cet examen, il s'est passé beaucoup de choses dans le domaine de la sécurité scolaire, avec notamment de nombreuses manifestations locales et internationales, un travail politique accompagné d'une évolution des pratiques, et la mise en route de projets. On a enregistré de nouvelles tragédies dans des pays comme l'Australie, l'Allemagne, le Japon et les États-Unis. Les mouvements de population des zones rurales vers les zones urbaines, l'immigration légale ou clandestine, la détérioration de la situation sociale et économique et le crime organisé international exposent les gouvernements nationaux, les autorités locales, les écoles et leur collectivité locale à des pressions et à des problèmes persistants (voir par exemple Ferola, 2002 ; Kromhout et van San, 2003). Ces facteurs sont susceptibles de pénaliser l'intégration sociale des familles, des enfants et des jeunes et d'aggraver la criminalité et la victimisation.

Face à la montée du sentiment d'insécurité et de risque, certains pays prônent la réaction forte et la dissuasion, le renvoi du coupable ou son exclusion temporaire et une politique de tolérance zéro. Ces réactions émanent parfois d'organisations enseignantes, qui demandent une protection renforcée face aux parents violents (Hayden, 2002). Les réactions sont parfois plus extrêmes.<sup>3</sup> La lutte contre la menace terroriste a donné lieu à un débat et à l'élaboration d'une stratégie dans plusieurs pays. Aux États-Unis par exemple, 98% des 'agents de ressource' (policiers) intervenant en milieu scolaire interrogés lors d'une enquête en 2002 déclarent que leur établissement est vulnérable face aux éventuelles attaques terroristes ;

et ils sont 90% à déclarer que les élèves courraient un risque plus important si les agents de ressources ne portaient pas d'arme (NASRO, 2002).

Et pourtant, pendant cette même période, nos connaissances en matière de pratiques de sécurité en milieu scolaire ont notablement progressé. Il a été publié de nouvelles listes de pratiques exemplaires, satisfaisantes ou prometteuses (voir par exemple Smith, 2003) ; on a réuni des données et conçu des instruments visant à conforter les pratiques efficaces (voir par exemple USDOJ, 2003) ; il s'est créé des observatoires de la violence scolaire, en particulier l'Observatoire européen de la violence scolaire à Bordeaux, France ; il a été rédigé des manuels, des guides et du matériel de formation (voir par exemple USDOE, 2002) ; enfin, un certain nombre d'instances, notamment le Conseil de l'Europe, le Forum européen pour la sécurité urbaine et l'Institut australien de criminologie, ont organisé des rencontres nationales, régionales ou internationales. Ces développements rendent encore plus indispensables l'adoption de l'optique globale et la pratique du partenariat.

## **Tendances internationales**

### ***La sécurité scolaire en vedette***

Les résultats de l'examen CIPC (Shaw, 2001) inclinent à penser que si la violence scolaire ne date pas d'hier elle ne suscite que depuis peu l'attention des pouvoirs publics et de l'opinion. Trois grands facteurs expliquent cette prise de conscience.

Premièrement, la publicité qui entoure dans plusieurs pays les violences en milieu scolaire suscite d'un côté une prise de conscience des problèmes et de l'autre des réactions excessives de la part des médias, de l'opinion et des pouvoirs publics. Même si les incidents n'ont absolument rien de systématique – aux États-Unis mêmes, les données réunies depuis 1992 indiquent que les décès en milieu scolaire ne représentent que moins de 1% des morts violentes chez les jeunes -, il apparaît désormais comme évident que la violence est possible en milieu scolaire, dans l'enseignement primaire, comme dans l'enseignement secondaire ou tertiaire, en milieu urbain comme en milieu suburbain ou rural ; et qu'à ces actes de violence peuvent être mêlés, dans le rôle de la victime ou du coupable, aussi bien des élèves que des enseignants ou des agents du personnel de soutien, des intrus déjà repérés ou des personnes parfaitement inconnues. Dans de nombreux pays, la forte publicité qui entoure ces incidents a entraîné l'adoption d'une législation, de procédures ou de directives spécifiques. Au fil du temps, elle a suscité par ailleurs une plus grande sensibilité à ce type de problème et à ses origines. Il n'en reste pas moins que les gros titres donnent une image déformée de la réalité et entraînent souvent des réactions excessives et une intervention des pouvoirs publics obéissant à la « logique du moment ».

Deuxièmement, on constate un changement général d'attitude vis-à-vis des violences et une sensibilité accrue à l'impact des comportements violents et des atteintes dont sont victimes les enfants et les jeunes, notamment les brimades, les bagarres et l'intimidation. Une enquête sur les jeunes en Angleterre et au Pays de Galles constate ainsi que 51% des jeunes entre 11 et 16 ans avaient subi une agression, que 30% d'entre eux avaient été victimes de brimades et que 29% avaient été confrontés au racisme en milieu scolaire (Observateur international, 2003). Dans la plupart des pays, ce type de problème passait pratiquement inaperçu avant la fin des années 1980. La recherche internationale des dix dernières années met en évidence les graves effets à court et à moyen terme de la victimisation des jeunes et des adolescents en milieu scolaire. Le projet original de Dan Olweus en Norvège dans les années 1980 montre que l'on peut réduire de 50% les brimades en se plaçant dans une 'optique globale', donc en ayant une action intégrée à laquelle on associe tous les secteurs de la communauté scolaire. Cette méthode est désormais appliquée à l'extérieur de l'Europe, notamment en Australie, au Canada, au Japon, en Nouvelle Zélande et aux États-Unis (Rigby, 2002). Rançonnement, *bullismo*, *raquet* : autant de termes qui ont fait l'objet de recherches abondantes en France, en Italie et en Scandinavie (Smith, 2003).

Troisièmement, la recherche et les connaissances progressent, tant en ce qui concerne le risque que les facteurs de protection en matière d'agressions et de victimisation : la violence scolaire et les pratiques efficaces sont désormais mieux connues. Un nombre de plus en plus important d'études longitudinales réalisées dans différents pays mettent en évidence les facteurs de risque permettant de prévoir les agressions et la victimisation, ainsi que les facteurs susceptibles de prémunir les enfants et les jeunes (CIPC, 1999 ; NCP, 1999). On trouve notamment parmi eux des facteurs liés à la famille, au cadre de vie, à la personnalité individuelle et à l'école. Jusqu'ici, personne certes n'aurait songé sérieusement à contester à l'école un rôle important dans l'atténuation de comportements tels que l'agression, la victimisation, l'absentéisme ou l'exclusion ou dans l'instauration d'un climat et d'un esprit favorables à la rétention et à l'épanouissement des élèves. Mais on se fait désormais une idée plus précise de la manière dont l'école peut intervenir pour réduire les facteurs de risque et renforcer les facteurs de protection pour le public scolaire (Gottfredson *et al.*, 2000).

Compte tenu de la *diversité* des facteurs de risque, de type social, environnemental, familial et personnel, qui interviennent dans la violence et dans l'intimidation, le besoin se fait sentir de programmes transversaux de prévention. Un ensemble de plus en plus fourni d'éléments montre que le ciblage précis des interventions, en particulier l'adoption d'une optique globale par rapport aux brimades scolaires, réduit *effectivement* le risque de violence et de délinquance parmi les jeunes. Ces interventions ont probablement par ailleurs une bonne efficacité par rapport au coût. De nombreuses études sur les interventions précoces – dont *Head Start* – font apparaître des résultats impressionnants en termes d'amélioration de la situation personnelle, ainsi qu'en termes de rentabilité (Debarbieux et Blaya, 2001). C'est ainsi qu'une étude sur les États-Unis estime à USD 228 le coût par ménage d'une réduction de 10% de la criminalité par le recours à des peines de prison plus lourdes, contre USD 32 par ménage par le recours à un dispositif visant à inciter les jeunes à terminer leur scolarité (CIPC, 1999).<sup>5</sup> Il est beaucoup plus efficace, en termes de coût, de chercher à empêcher les jeunes de rejoindre une bande organisée que de travailler avec les jeunes déjà en bande. C'est cette connaissance de l'efficacité de certaines pratiques qui inspire une grande partie du travail actuel sur la sécurité scolaire et la prévention des brimades.

### ***Définition et incidence des problèmes***

Une telle évolution explique certes l'intérêt pour les problèmes de sécurité scolaire, mais l'examen arrive à la conclusion qu'il n'existe pas d'accord général sur la notion de 'sécurité scolaire' (Shaw, 2001). En réalité, la comparaison internationale des schémas et des tendances est malaisée dans la mesure où – les États-Unis exceptés – peu de pays pratiquent la collecte régulière des données.<sup>6</sup> Il existe par ailleurs de gros écarts d'un pays à l'autre par rapport à la définition de termes comme celui de 'violence'; ces écarts s'observent également dans le contexte politique et historique de ces pays. L'information, les mesures publiques et les projets visent les brimades, le vandalisme et les vols en milieu scolaire et ils ne traitent ni les violences graves ni les agressions venues de l'extérieur.

Néanmoins, de nombreux pays expriment les mêmes préoccupations face à la progression de la violence scolaire, notamment des brimades et des agressions. Les écoles souhaiteraient être à l'abri des phénomènes suivants :

- Accidents et blessures.
- Vols.
- Brimades et intimidation.
- Intrusions.

- Harcèlement sexuel et racial et l'intimidation.
- Peur de la victimisation.
- Violences et agressions de certains élèves contre d'autres élèves ou contre les agents.
- Vandalisme et incendie criminel.
- Agression collective, extorsion de fonds, commerce de drogue et autres activités en bande organisée.
- Violences commises par les enseignants/agents.
- Violences commises par les parents à l'encontre des élèves ou du personnel.

Certaines de ces préoccupations traduisent un changement d'attitude vis-à-vis des violences scolaires, avec des mesures de renvoi de plus en plus fréquentes et une stratégie de tolérance zéro. L'évolution constatée dans les pratiques en matière de déclaration des incidents suscite par ailleurs quelques inquiétudes. Une étude suédoise (Estrada, 2001), qui compare les comptes-rendus d'incidents survenus en milieu scolaire, en Suède, entre les années 1980 et les années 1990, montre sans ambiguïté que la progression apparente des agressions tient en fait au mode de déclaration. Jusqu'au milieu des années 1980, on ne signalait à la police que les incidents majeurs, l'établissement traitant lui-même les incidents mineurs. Depuis que les établissements doivent impérativement signaler tous les incidents, on constate une augmentation de 300% des épisodes de violence depuis 1993. Cette progression peut parfaitement s'expliquer par une accumulation d'incidents mineurs, plutôt que par un schéma d'aggravation de la violence. Globalement, on peut conclure au vu du schéma constaté dans plusieurs pays que :

- La plupart des pays déclarent être confrontés à un problème d'agressions, de violences mineures et d'intimidation, quel que soit le type d'établissement.
- Certains pays croient constater depuis quelques années une progression de la violence à l'école ; d'autres attribuent la recrudescence des incidents signalés à un changement d'attitude vis-à-vis de la violence, à une évolution du mode de déclaration et à une plus grande sensibilité à la violence.
- Les problèmes de comportement ne se posent de manière fréquente et récurrente que pour une minorité d'élèves, ou bien dans les établissements implantés dans une zone confrontée à des problèmes sociaux et économiques graves.
- Certains pays, en petit nombre, sont confrontés à un problème grave de violence juvénile, avec extorsion de fonds collective, attaques et harcèlements de type racial, agressions sexuelles, activités en bande organisée, utilisation d'armes et consommation de drogue. Les établissements touchés sont souvent implantés dans des zones urbaines ou suburbaines fortement défavorisées.
- Les comportements violents et les agressions sont généralement le fait d'élèves qui s'en prennent à d'autres élèves et beaucoup moins souvent à des professeurs. Les violences exercées par des enseignants contre des élèves sont rares.
- Dans de nombreux pays, le niveau déclaré d'insécurité en milieu scolaire semble plus élevé que par le passé.

## **Dispositifs et projets internationaux**

Pour répondre à cette évolution, il s'est mis en place ces dernières années un certain nombre de dispositifs et de projets intéressant le milieu scolaire. Comme le fait remarquer une étude nationale sur la prévention de la délinquance aux États-Unis (Gottfredson *et al.*, 2000) :

On est surpris du nombre et de la diversité des dispositifs et des activités actuellement en place dans les établissements scolaires pour réduire ou prévenir les problèmes de discipline.

On admet la nécessité d'une stratégie à long terme. La politique de tolérance zéro accompagnée de renvois ou d'exclusions temporaires est certes de nature à rendre dans un premier temps les choses plus faciles pour l'encadrement, mais elle accroît le risque d'échec et de récurrence. Par ailleurs, elle revient à transférer le coût de la prise en charge des élèves concernés à un autre secteur, celui des services de police et de santé ou des services sociaux. Or, plusieurs pays ont mis au point au plan national, régional ou local une stratégie intersectorielle de prévention de la délinquance en milieu scolaire qui s'inscrit dans le contexte plus large d'une politique nationale de prévention. Cette stratégie prend en compte la multiplicité des causes expliquant les violences scolaires et la nécessité de plans de prévention à long terme encourageant un partenariat entre les établissements (enseignants, élèves, personnel de soutien), les parents, les jeunes, les services de santé et les services sociaux, les services du logement, les employeurs et la police. Elle prévoit parfois un financement pour la mise au point et la mise en oeuvre des projets, notamment pour la formation et l'assistance technique. Voici un certain nombre d'exemples de stratégies adoptées par les pays.

### ***Australie***

En Australie, le problème de la sécurité scolaire suscite des initiatives tant du Commonwealth que des États ([www.aic.gov.au/conferences/schools/](http://www.aic.gov.au/conferences/schools/)). La Prévention nationale de la criminalité travaille, en concertation avec le Commonwealth et les États, à l'élaboration d'une méthode permettant d'aborder de manière cohérente le problème dans l'ensemble des États et elle investit dans des projets à long terme (entre huit et dix ans) visant à renforcer la capacité des établissements, de leurs agents et de la collectivité. L'État d'Australie méridionale a entrepris un examen exhaustif de actions de prévention et de sa ligne politique. Les conflits scolaires sont abordés au Queensland et dans le Territoire de la capitale australienne dans le cadre d'une stratégie réparatrice prévoyant des projets pilotes novateurs (voir par exemple Morrison, 2002). On réfléchit par ailleurs à une stratégie permettant à l'établissement de réagir à l'intervention de bandes organisées (White, 2002).

### ***Belgique***

La Belgique a mis au point une série de plans d'action ciblant le décrochage scolaire, l'offre de formations en vue de l'emploi et les besoins des immigrants. Elle s'efforce par ailleurs d'améliorer la liaison entre la police et l'école.

### ***Canada***

Depuis 1998, la Stratégie nationale pour la prévention du crime mène une recherche très importante sur les méthodes 'globales' de traitement des brimades scolaires (NCPS, 2004). Elle finance par ailleurs la mise en oeuvre en milieu scolaire et l'évaluation de plusieurs dispositifs novateurs. Le projet modèle « Together We Light the Way » ([www.togetherwelighththeway.com](http://www.togetherwelighththeway.com)) qui intéresse l'enseignement primaire est reproduit en de nombreux points du territoire. Il s'agit de créer une communauté sûre, respectueuse et accueillante et de susciter un sentiment d'identification entre l'école et la collectivité. Ce projet s'est traduit par une réduction notable des problèmes de comportement, notamment en matière de brimades, et

par une amélioration, notamment au niveau des résultats scolaires (voir Dean, Leithwood et Leonard dans la présente publication).

Plusieurs provinces, dont l'Alberta, la Colombie britannique, le Québec et la Nouvelle Écosse, ont également mis au point un dispositif de médiation et de lutte contre les brimades.

### ***Danemark***

Le Danemark est le premier pays à avoir mis en place une capacité nationale en matière de prévention de la criminalité ; il existe depuis 25 ans un système intégré de conseils dans la plupart des municipalités. Sont représentés dans ces conseils les établissements, la police et les travailleurs sociaux, qui travaillent en concertation à réduire la criminalité et la victimisation. Les dispositifs prévus dans les établissements mettent l'accent sur l'éducation civique et la résolution de conflits. Une série d'études pilotes a par ailleurs été lancée pour améliorer le climat scolaire, la résolution de conflits et les compétences de médiation des professeurs, qui bénéficient à ce titre d'une formation spéciale.

### ***Europe***

L'Union européenne soutient activement le projet CONNECT, qui diffuse un rapport sur la violence et les brimades à l'école dans 17 pays (Smith, 2003 ; Smith dans la présente publication). Le dispositif SécuCités Ville et École, qui a le soutien du Forum européen pour la sécurité urbaine, associe sept villes européennes qui échangent leurs expériences et leurs réflexions en vue d'optimiser le travail en partenariat sur la violence à l'école (Vanhove et Raynal, 2004). Le Conseil de l'Europe vient de demander aux États Membres de prendre des dispositions pour faciliter les partenariats entre établissements pour la prévention de la violence à l'école (COE, 2002).

### ***France***

En 1997, les pouvoirs publics ont mis en place un plan national de lutte contre la violence à l'école et soutenu la création d'observatoires scolaires qui réunissent des données destinées à un indicateur de la santé et de la sécurité des établissements scolaires et de leurs communautés. C'est ainsi qu'à l'Université de Bordeaux l'Observatoire européen sur la violence en milieu scolaire fait désormais partie d'un réseau international de recherche. Il a présidé la Deuxième conférence mondiale sur la violence à l'école au Québec, en mai 2002. Dans le cadre d'un dispositif national, 7.000 jeunes, dont beaucoup sont issus de régions à fort taux de chômage, ont bénéficié d'une formation au métier de médiateur social ou d'assistant scolaire ; le personnel médical et social a été étoffé dans les établissements situés dans des zones à risque ; il a été mis en place des projets d'intervention novateurs et une évaluation des formations dans les 26 régions les plus exposées à la violence et à la délinquance ; et il a été créé dans les écoles des programmes de formation au secourisme, à la vie civique et à la lutte contre la violence. Il en résulte un recul de la violence et de la délinquance dans plusieurs régions.

### ***Pays-Bas***

Les actions cherchent à traiter essentiellement les brimades scolaires, les réactions face aux incidents, la sûreté des infrastructures, la formation aux compétences sociales et la formation de capacités en milieu scolaire. Le projet *Amsterdam School Safety* (VIOS, [www.vios-amsterdam.nl](http://www.vios-amsterdam.nl)), projet régional prévu sur une durée de cinq ans, rassemble quelque 40 établissements secondaires. Il fait appel à des plans de sécurité, à l'amélioration physique des établissements et au soutien du programme d'études et des services sociaux pour faire en sorte que le problème de la sécurité au sein des établissements participants soit abordé sous l'angle de l'intégration et de la prévention (Steinmetz et Ruijsendaal, 2002).

## ***Afrique du sud***

En Afrique du sud, la violence à l'école se situe à un niveau particulièrement élevé ; on signale périodiquement des actes de violence graves, l'intervention de bandes organisées, des viols ou des agressions sexuelles à l'encontre de jeunes filles (Human Rights Watch, 2001). Un rapport de 1999, *Les jeunes et la violence en milieu scolaire*, établit les origines de cette violence et appelle de ses vœux une amélioration en ce qui concerne le soutien et la prise en charge par l'école, le respect de soi-même chez les élèves, leur identité, leurs valeurs morales de base, ainsi que leurs compétences en matière de résolution de problèmes. Il attire également l'attention sur le rôle important de la communauté, qui doit faire confiance à l'école et s'y impliquer. Les actions privilégient actuellement les établissements dans lesquels les besoins sont les plus pressants et elles font appel à des formations structurées à la sécurité scolaire. Les projets exemplaires tels que Tiisa Thuto, CRISP et CASS bénéficient du soutien des établissements et des autorités scolaires, des autorités nationales et locales et d'organisations non gouvernementales telles que *Independent Project Trust (ITP)* et *Business Against Crime*.

- **Tiisa Thuto.** Il s'agit de mettre en place des partenariats entre les établissements scolaires, les parents, les entreprises locales et les associations de la commune. On fait appel à des formations en modules prenant en compte les besoins spécifiques de l'établissement (secourisme, vie en société). L'évaluation s'étant révélée positive, le projet va être étendu à l'ensemble des établissements de la province de Gauteng.
- **CRISP.** Ce programme facilite la création, à l'extérieur des établissements scolaires, de centres de ressources à l'intention des familles, l'idée étant de renforcer la cohésion familiale. Il prévoit par ailleurs des équipes de sécurité qui mettent en contact les parents, les écoles, les organisations locales et la police.
- **CASS.** Au cours des années 1990, ITP a conçu le programme SMART, qui propose aux élèves, aux enseignants et à l'encadrement administratif une formation à la résolution de conflits. Mais face à la persistance de la violence et de l'activité de bandes organisées, on est arrivé à la conclusion qu'il fallait attaquer le problème à la base. C'est ainsi qu'est né CASS en 1997. Il s'agit d'un modèle global mobilisant tous les partenaires de la communauté. Les pouvoirs publics nationaux ont conçu des directives et un matériel de soutien destinés aux administrateurs scolaires, aux éducateurs et aux commissions de sécurité. Parmi les innovations dans le domaine de la formation de capacité figure l'idée d'une association entre les écoles locales en vue d'échanger des expériences, de s'apporter un soutien mutuel et de réduire le coût des interventions. (Roper, 2002).

## ***Royaume-Uni***

En Angleterre et au Pays de Galles, l'inquiétude suscitée par l'exclusion sociale et la criminalité juvénile est à l'origine de plusieurs initiatives visant à réduire les renvois, l'absentéisme et la délinquance en milieu scolaire et à investir davantage dans les actions de formation et de soutien précoces. Les crédits vont d'abord aux établissements confrontés à des problèmes graves et au traitement des groupes ou des zones à haut risque. En 1998, le ministère de l'Intérieur a affecté un crédit de GBP 12 millions au Plan de réduction de la criminalité dans les établissements secondaires (CRISS). Dans le cadre de ce plan, pour lequel il est prévu une évaluation locale et nationale, 103 établissements se sont fixé des objectifs chiffrés en ce qui concerne la réduction des brimades, de l'absentéisme et de la criminalité sur une période de deux ans.

En 2002, le Youth Justice Board ([www.youth-justice-board.gov.uk](http://www.youth-justice-board.gov.uk)), en concertation avec le ministère de l'Éducation et des Qualifications (DfES) et l'Association des commissaires de police, a mis en place le

projet 'Partenaires pour la sécurisation de l'école. Des agents de police ont été postés dans un certain nombre d'établissements implantés dans une zone à taux de criminalité élevé et il a été créé 155 équipes de prévention de la criminalité juvénile formées à partir de plusieurs associations. Ces équipes ont pour mission de collaborer avec les responsables de la santé et de l'éducation, les agences de l'emploi, les organes de la justice et les écoles à la conception de programmes de prévention. Il est également prévu un dispositif de mentorat à l'intention des élèves du primaire ou de jeunes ayant décroché de l'école qui sont en quête d'une formation ou d'un emploi. Il existe des programmes associant le foyer et l'école à l'intention des jeunes entre 11 et 17 ans pour prévenir l'exclusion scolaire ; le personnel de soutien, qui intervient dans l'établissement, vient en aide aux élèves et à leurs parents. Il a été par ailleurs mis en place neuf projets pilotes destinés à lutter contre l'exclusion sociale par le biais de conférences à l'intention de groupes de familles et par la médiation. Plusieurs formations et manuels de lutte contre l'intimidation ont été conçus et évalués.

En 1988, le Scottish Office a parrainé un programme de recherche sur les brimades, une première au Royaume-Uni. Le projet a été réalisé en 1989 dans dix établissements secondaires, l'échantillon étant composé de 942 jeunes âgés de 12 à 16 ans. Dans les années 1990, il a été conçu à l'intention des établissements scolaires un matériel pédagogique sur la prévention des brimades et plusieurs initiatives ont été lancées pour traiter ce problème (Mellor, 1997). En 1999, l'Exécutif écossais a mis en place à l'Université d'Edinburgh un réseau de lutte contre les brimades scolaires ([www.antibullying.net](http://www.antibullying.net)).

### ***États-Unis***

Le gouvernement fédéral finance plusieurs projets majeurs consacrés à la sécurité scolaire. L'Institut Hamilton Fish de Washington coordonne l'élaboration et l'évaluation de stratégies de prévention en milieu scolaire et propose des directives détaillées pour aborder la sécurité scolaire dans une optique globale ([www.hamfish.org](http://www.hamfish.org)). L'initiative *Safe Schools Healthy Students* finance des autorités locales de l'éducation qui coopèrent avec des responsables de la santé publique, la police, les établissements scolaires, les élèves et les parents sur la conception de formations à la prévention de la violence ([www.mentalhealth.org/safeschools](http://www.mentalhealth.org/safeschools)). Au ministère de l'Éducation, le Service *Safe and Drug-Free Schools*, qui vient de publier une synthèse des dispositifs exemplaires ou prometteurs (USDOE, 2002), soutient largement cette activité ([www.ed.gov/about/offices/list/osdfs](http://www.ed.gov/about/offices/list/osdfs)). Le bureau des *Community Oriented Police Services* (COPS) a lui aussi conçu plusieurs actions importantes en milieu scolaire.

Plusieurs États ont lancé des actions similaires. Le projet *Safe Communities, Safe Schools*, qui est coordonné par le Centre pour l'étude et la prévention de la violence à l'Université du Colorado, assure une assistance technique et un soutien aux écoles locales et à leur communauté. Le Centre d'assistance aux élèves, mis en place au lycée d' East Hartford dans le Connecticut, a réduit le nombre d'élèves renvoyés ou temporairement exclus et le nombre de décrochages scolaires en utilisant à la fois une technique de résolution de conflits et de médiation par les pairs et l'intervention d'instances extérieures apportant leur concours sur des questions allant de la santé mentale ou de la toxicomanie à la formation en vue de l'emploi ou à l'appui de la police (Meggie, Edwards et Gwozdz, 2001).

### ***Caractéristiques communes des méthodes et des mesures***

En résumé, les *dispositifs et les initiatives spécifiques* abordent les brimades dans une optique 'globale' à l'échelle de l'établissement ; ils prévoient une intervention précoce, ainsi que le concours et la formation des parents ; le mentorat et le soutien à l'intention des jeunes ; la médiation et la résolution de conflits en milieu scolaire ; la formation à la lutte contre la violence et les bandes organisées ; des dispositifs de lutte contre le racisme, la toxicomanie et de promotion de la vie saine ; et diverses formes de collaboration entre la police et l'école. Le recours à la médiation par les pairs et au mentorat montre à quel point il est indispensable d'associer les jeunes eux-mêmes au traitement des problèmes et à l'élaboration

des solutions. Il s'est par ailleurs mis en place des *structures spécifiques* – centres de ressources ou commissions de sécurité dans les écoles, équipes locales associant divers organismes, agents de liaison entre l'école et la collectivité – en vue d'inspirer, de coordonner et de prendre en charge les mesures de sécurité en milieu scolaire.

A la lumière de l'expérience de ces pays, on peut dégager les caractéristiques des dispositifs de sécurité efficaces. Ces dispositifs :

- Réagissent de manière active, et non passive, à l'événement.
- Associent la collectivité et prévoient une action un soutien et une intégration, et non une action visant à isoler et à exclure.
- Ont recours à des partenariats entre l'école et la communauté pour prévoir et élaborer leur stratégie et leur projet.
- Mettent en place des plans qui conviennent à l'ensemble de la population scolaire et qui prennent en compte les besoins des élèves à risque et de leur famille.
- Ciblent les établissements à risque et leur proposent des solutions inspirées des bonnes pratiques et préalablement validées.
- Associent les jeunes eux-mêmes à la conception et à la réalisation des projets.
- Font appel à la médiation et à la résolution de conflits et mettent l'accent sur le climat scolaire.

### **La sécurité abordée dans une optique globale**

De telles initiatives ont un caractère dynamique et préventif, mais ne se placent pas toutes dans une optique globale. Les dispositifs pris isolément s'insèrent parfois dans une stratégie globale, mais ne la remplacent pas.

L'optique globale peut être définie comme une méthode prévoyant :

- Une batterie complète de plans et d'initiatives à court ou à plus long terme ciblant les besoins et les problèmes spécifiques.
- Une batterie complète d'objectifs en rapport avec l'ensemble des problèmes qui se posent dans le contexte local.
- Une planification stratégique systématique, accompagnée d'une ample collecte de données et de leur analyse, d'un plan d'action, de sa mise en oeuvre et de son évaluation.
- L'intervention de toute une série de particuliers, de groupes, d'institutions et d'organisations tant au sein de l'école qu'à l'extérieur.

L'optique globale a pour constituants essentiels les éléments suivants :

- L'identification et la mobilisation des partenaires clés au sein de la communauté scolaire, notamment des agents et des élèves, des parents, des organismes locaux, des associations communales et du secteur privé.
- Une analyse approfondie, en partenariat, des problèmes que pose localement l'école.
- La mise au point d'un plan d'action local.
- L'action et l'évaluation des résultats de cette action, à court et à long terme.
- Une révision du dispositif existant et la conception d'un nouveau dispositif pour répondre à l'évolution des besoins.

Le Tableau 10.1 présente les éléments qui distinguent l'optique globale d'une optique non globale en matière de sécurité scolaire : caractéristiques d'ensemble, objectifs, partenariats, modalités, zones et actions privilégiées et fondement théorique.<sup>7</sup>

### **Tendances et problèmes actuels**

Comme c'est généralement le cas dans le domaine de la prévention, l'élaboration d'une stratégie en matière de sécurité scolaire n'est pas chose aisée, surtout dans le climat politique actuel ; cela demande un pouvoir de conviction, de l'énergie, de l'expérience et des crédits. Quels sont les changements les plus positifs et les problèmes auxquels est actuellement confrontée l'optique globale ?

- Les établissements ont réussi dans de nombreux pays à mettre en place des mesures globales de bonne qualité, mais dans le contexte général du milieu urbain la sécurité scolaire reste considérée comme un domaine à part ne relevant pas des dispositifs intégrés de réhabilitation urbaine ou de prévention de la délinquance. Il convient de dépasser le niveau de l'établissement pris isolément pour s'intéresser au quartier et intégrer la sécurité dans la structure plus large du pouvoir municipal/local, à l'instar du modèle d'Amsterdam.
- En mettant les écoles en réseau ou en les regroupant, selon le contexte local, on peut contribuer à créer une capacité.
- Le débat au sein de la communauté s'anime lorsqu'on évoque l'intérêt d'une action de prévention à long terme.
- L'existence d'un modèle de référence ne garantit pas la réussite sur le terrain. Il faut insister en permanence sur la formation et le soutien, car ce sont les êtres humains qui assurent le succès d'un dispositif.
- Il faut envisager la ligne d'action sous l'angle du processus, pas uniquement en termes de résultats (Casella, 2002).
- Les méthodes visant à faire acquérir, en matière de vie collective, des compétences axées sur l'action palliative, la conciliation et la réconciliation sont de plus en plus utilisées. Il importe que l'école propose en regard une culture qui ne soit ni punitive, ni vindicative.
- Il convient d'accorder désormais davantage d'attention au problème des différences culturelles et ethniques et aux inégalités de traitement.

- Même s'il prend du temps, le suivi des initiatives globales n'est pas difficile. Il n'en va pas de même pour l'appréciation de leurs effets, qui est plus complexe.
- Il importe de trouver le juste équilibre entre les mesures législatives ou réglementaires 'venues d'en haut' et les initiatives 'de la base' qui doivent être facilitées et encouragées (voir Hayden, 2003).

Dans l'application d'un dispositif, il importe d'éviter la précipitation. Les bailleurs de fonds et les décideurs doivent s'intéresser davantage à l'élaboration et à la mise en oeuvre de la stratégie, dans tel ou tel contexte spécifique, et moins à la mise en exergue des succès à court terme. La communauté locale doit comprendre pour sa part que les succès durables sont fonction du temps et des efforts investis par l'ensemble de la collectivité. Il convient par ailleurs de ne pas nourrir d'espairs excessifs : les modèles de projets surestiment parfois l'efficacité d'une intervention, précisément parce que ce sont des *modèles*.

Du point de vue de l'auteur, la réponse à apporter à la question posée par Eric Debarbieux au milieu des années 1990 est nette et précise :

Faut-il donc couper l'école de son environnement, la protéger des agressions extérieures ? Ou bien la solution ne résiderait-elle pas dans un authentique partenariat avec les habitants ? L'école doit-elle s'impliquer fortement dans la vie de la communauté à ses portes ou se contenter d'être une école de quartier parmi d'autres ? (Debarbieux, 1996).

La réponse est 'non'. L'école ne doit pas s'isoler, se fermer, ou s'entourer d'une clôture de protection. Il importe qu'elle travaille en partenariat avec la communauté locale et qu'elle s'implique totalement dans la vie collective.

**Tableau 10.1. La sécurité scolaire abordée dans une optique globale ou non globale: caractéristiques des deux formules**

	<b>Optique globale</b>	<b>Optique non globale</b>

<i>Caractéristiques générales</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Partenariats larges entre l'école et la communauté</li> <li>- Plan stratégique</li> <li>- Intégratrice. Dispositions et directives précises assorties d'une démarche flexible</li> <li>- Objectifs à court et à long terme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Limitée, partenariats internes uniquement et recours à un ou deux services extérieurs</li> <li>- Les actions sont imposées "d'en haut", sans partenariat ou consultation</li> </ul>
<i>Objectifs</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Objectifs spécifiques, dont: prévention de la victimisation, des agressions, de l'absentéisme, des décrochages scolaires, du vandalisme et de la toxicomanie; mise en place d'une formule de résolution de conflits inculquer le sens du respect dans l'attitude et le comportement; amélioration de la santé, de l'ambiance scolaire et des résultats scolaires</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un ou deux objectifs : réduction de la violence et du vandalisme; ou de la toxicomanie et de l'absentéisme p.ex.</li> </ul>
<i>Partenariats</i>	Corps enseignant; personnel administratif, élèves; parents; conseil de gestion; population et entreprises locales ; services locaux (police, service de la jeunesse, de la famille, de la santé, et services sociaux)	Internes uniquement; aucune participation des parents ou de la communauté ; quelques rapports avec des institutions ou services extérieurs
<i>Procédure</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Évaluer l'importance des problèmes</li> <li>- Élaborer un plan d'action</li> <li>- Le mettre en oeuvre</li> <li>- Assurer un suivi permanent et évaluer les actions</li> <li>- Modifier et étoffer le plan</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Application d'un dispositif, collecte de données, suivi et évaluation en réaction à un problème non identifié , réaction ne s'inscrivant pas dans un plan stratégique à long terme</li> </ul>
<i>Domaines ciblés</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'intérieur et l'extérieur de l'école, et les déplacements entre l'école et les alentours</li> <li>- Pendant et après les heures de cours</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Site scolaire uniquement, ou trajets d'arrivée et de départ</li> <li>- Pendant les heures de cours exclusivement</li> </ul>
<i>Actions ciblées</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Centre scolaire de ressource p.ex.</li> <li>- Procédures de résolution de conflit, intégrée dans le programme d'études</li> <li>- Service de soutien aux victimes</li> <li>- Dispositif de soutien aux parents</li> <li>- Maîtres: soutien et formation</li> <li>- Plans de mise en sûreté et aménagement du milieu</li> <li>- Contacts suivis avec le quartier</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Groupe ciblé d'élèves ou intégration dans le programme d'études</li> <li>- Priorité à la sécurité physique, à la surveillance et à la réaction en situation</li> </ul>
<b>Fondement théorique</b>	Considérer l'école et ses valeurs, les élèves et leur famille comme s'inscrivant dans le schéma socio-économique du milieu local , détecter les causes profondes; le modèle structurel est indispensable, mais on table aussi sur la rationalité des choix et sur l'apprentissage social	Tendance à s'intéresser surtout au comportement individuel à partir d'un modèle d'apprentissage social, ou bien confiance dans la rationalité des choix pour modifier la situation

## Notes

1. Le taux d'homicide en Afrique du sud en 2001-2002 était de 48 pour 100.000 ha., contre 7 pour 100.000 aux États-Unis (Leggatt, 2003).

2. En raison des limitations imposées par les problèmes linguistiques et l'existence ou l'accessibilité des publications et d'autres matériels, on s'est contenté d'aborder les pays en développement ou d'utiliser des traductions ou des examens secondaires décrivant le travail effectué dans d'autres régions ou dans d'autres pays.

3. C'est ainsi qu'une école de Detroit aux États-Unis exige de tous les élèves qu'ils portent un collier électronique ; à la suite du meurtre de deux écolières, une mère au Royaume-Uni a implanté une puce électronique dans le bras de sa fille pour assurer sa « sécurité ».

4. Conférence du Conseil de l'Europe "Partenariats locaux pour la prévention et la lutte contre la violence à l'école", Strasbourg, Décembre 2002; Forum européen pour la sécurité urbaine « Sécurité Ville et École », Paris, février 2003; et conférence de l'Institut australien de Criminologie "École et prévention du crime", Melbourne, septembre 2002.

5. L'étude provient au départ de la RAND Corporation (voir Greenwood, *et al.*, 1995).

6. Le ministère de la Justice des États-Unis (2003) publie tous les ans un indicateur de la criminalité et de la sécurité scolaires. Mais l'exactitude de ses données a été contestée (NASRO, 2002).

7. Voir Casella (2002) pour une discussion des implications, en termes d'action publique, des différentes explications théoriques de la violence à l'école.

## Références

Casella, R. (2002), "Where Policy Meets the Pavement: Stages of Public Involvement in the Prevention of School Violence", *International Journal of Qualitative Studies in Education*, Volume 15, No. 3, pp. 349-372.

Council of Europe (COE) (2002), *Local Partnerships for Preventing and Combating Violence at School*, Final Conference Declaration, 2-4 December 2002, Strasbourg.

Debarbieux, E. (1996), *La violence en milieu scolaire : état des lieux*, Éditions sociales françaises, Paris.

Debarbieux, E. and C. Blaya (eds.) (2001), *Violence à l'école et politiques publiques*, Éditions sociales françaises, Paris.

Estrada, F. (2001), "Juvenile Violence as a Social Problem: Trends, Media Attention and Societal Response", *British Journal of Criminology*, Vol. 41, No. 4, pp. 639-655.

Ferola, L. (2002), *Juvenile Crime in the EU Applicant Countries: Trends and Prevention Policies*, Censis, Rome.

Gottfredson, G., *et al.* (2000), *National Study of Delinquency Prevention in Schools*, Final Report to National Institute of Justice, Bureau of Justice Assistance. Washington, D.C., [www.gottfredson.com](http://www.gottfredson.com).

Greenwood, P.W., *et al.* (1995), *Diverting Children from a Life of Crime: Measuring Costs and Benefits*, Santa Monica, California.

Harber, C. (2001), "Schooling and Violence in South Africa: Creating a Safer School", *Intercultural Education*, Vol. 12, No. 3, pp. 263-271.

Hayden, C. (2003), *Exclusion from School in England: The Evolving Policy Agenda*, paper presented at the “Second International Conference on School Violence”, Quebec, May 2003.

Human Rights Watch (2001), *Scared at School: Sexual Violence against Girls in South African Schools*, [www.hrw.org/report/2001/safrica](http://www.hrw.org/report/2001/safrica).

International Center for the Prevention of Crime (ICPC) (1999), *Répertoire-synthèseII sur la criminalité: analyse comparée d’actions réussies pour la sécurité de la collectivité*, ICPC, Montréal.

L’Observateur international (2003), “Deuxième colloque annuel sur la prévention de la criminalité du CIPC» – Bruxelles, Novembre 2002”, No. 12, 24 janvier 2003, [www.crime-prevention-intl.org/io\\_old/english/index\\_12\\_2003.htm](http://www.crime-prevention-intl.org/io_old/english/index_12_2003.htm).

Kromhout, M. and M. van San (2003), “Crime among Juveniles and Young Adults in New Ethnic Groups”, *Serienam: Onderzoek en Beleid* 206, Boom Juridische Uitgevers, WODC Den Haag.

Leggatt, T. (2003), “Save Our Cops. Preventing Police Killings”, *SA Crime Quarterly*, No. 4, Institute of Security Studies, Pretoria.

Meggie, M., S.E. Edwards and K. Gwozdz (2001), *Conflict Resolution. A Blueprint for Preventing School Violence*, The Solomon Press, New York.

Mellor, A. (1997), *Bullying at School: Advice for Families*, Scottish Council for Educational Research, Edinburgh.

Morrison, B. (2002), “Bullying and Victimisations in Schools: A Restorative Justice Approach”, *Trends and Issues in Crime and Criminal Justice*, No. 219, Australian Institute of Criminology, Canberra.

National Association of School Resource Officers (NASRO) (2002), *2002 School Resource Officer Survey*, NASRO, Cleveland, Ohio.

National Crime Prevention (NCP) (1999), *Pathways to Prevention*, National Crime Prevention, Commonwealth Attorney General’s Department, Canberra.

Stratégie nationale sur la sécurité communautaire et la prévention du crime (NCPS) (2004), “L’incidence de l’intimidation au Canada. Stratégie nationale sur la sécurité communautaire et la prévention du crime”, [www.prevention.gc.ca/en/library/publications/fact\\_sheets/bullying/](http://www.prevention.gc.ca/en/library/publications/fact_sheets/bullying/).

Rigby, K. (2002), *A Meta-Analysis of Methods and Approaches to Reducing Bullying in Pre-Schools and Early Primary Schools in Australia*, National Crime Prevention, Commonwealth Attorney General’s Department, Canberra.

Roper, M. (2002), “Kids First: Approaching School Safety”, in E. Pelsler (ed.), *Crime Prevention Partnerships. Lessons from Practice*, Institute of Security Studies, Pretoria.

Smith, P.E. (ed.) (2003), *Violence in Schools: The Response in Europe*, RoutledgeFalmer, London and New York, [www.scre.ac.uk/bully](http://www.scre.ac.uk/bully).

Shaw, M. (2001), *Promoting Safety in Schools. International Experience and Action*, Crime Prevention Series No. 3, Bureau of Justice Assistance Monograph, United States Department of Justice, Washington, D.C., [www.ncjrs.org/pdffiles1/bja/186937.pdf](http://www.ncjrs.org/pdffiles1/bja/186937.pdf).

Soomeren, P., C.H.D. van Steinmetz and W. Ruijsendaal (2002), *Prevention of Crime in and around High Schools. Lessons in Implementation*, paper presented at the conference on the “Role of Schools in Crime Prevention”, 30 September - 1 October 2002, Melbourne, Australia.

United States Department of Education (USDOE) (2002), *Exemplary and Promising Programmes 2001*, Safe, Disciplined and Drug-Free Schools Expert Panel, Washington, D.C.

United States Department of Justice (USDOJ) (2003), *Indicators of School Crime and Safety 2003*, Bureau of Justice Statistics, Washington, D.C.

Vanhove, A. and Raynal, M. (2004), *Sécucités Cities and Schools*, Daphne Programme, Centre National de Documentation Pédagogique, Paris, [www.fesu.org/fesu/upload/pdf/Publi\\_VillesetEcoles\\_2004\\_VA2.pdf](http://www.fesu.org/fesu/upload/pdf/Publi_VillesetEcoles_2004_VA2.pdf).

White, R. (2002), “School Strategies to Deal with Gangs”, *Trends and Issues*, No. 240, Australian Institute of Criminology, Canberra.