

14. LA VIOLENCE A L'ECOLE: PERSPECTIVE EUROPEENNE

Peter K. Smith

Goldsmiths College, Université de Londres, Royaume-Uni

Résumé : On présente ici l'initiative CONNECT UK-001 sur la violence à l'école dans les pays de l'Union européenne. On décrit l'organisation et la structure des rapports nationaux sur les projets et l'on présente une synthèse des principaux points abordés et des observations. On s'interroge par ailleurs sur la possibilité d'une comparaison entre les différentes définitions de la « violence à l'école », sur l'importance des sources de données existantes et sur les initiatives locales, nationales et internationales visant à réduire la violence. Le document évoque les améliorations, au niveau des connaissances et de l'action, que pourraient apporter la validation des projets, un soutien financier et le recours à une méthode pluridisciplinaire.

Contexte de l'Étude CONNECT UK-001

La violence à l'école est reconnue comme un problème social majeur qui affecte le bien-être et la réussite scolaire des élèves, et qui est susceptible de porter atteinte aux valeurs démocratiques et à la formation citoyenne. La Commission européenne (CE) soutient depuis 1998 un certain nombre d'initiatives en ce domaine, dans le cadre d'une action de recherche destinée à conforter l'intégration européenne par l'instauration de rapports entre divers groupes de partenaires européens et par une amélioration de l'enseignement et des possibilités de formation dans les États de l'Union européenne. Le projet CONNECT UK-001 est l'une des six actions concernant la violence à l'école financées par la CE entre 1998 et 2002.

Le projet avait pour objectif principal de produire des *rapports par pays* faisant le point sur la violence à l'école dans les 15 pays Membres et dans deux pays qui étaient encore associés à l'époque de l'étude (2001). La plupart des pays européens ont donc participé au projet, à l'exception du Lichtenstein qui n'a pas été inclus en raison de ses dimensions réduites, et de pays non Membres ou candidats à l'adhésion tels que Malte, la Suisse et les pays d'Europe orientale. Un tel éventail permettait de se faire une bonne idée des activités menées dans 17 pays du nord, de l'ouest, du sud et du centre de l'Europe.

On a par ailleurs choisi *trois projets d'intervention* déjà en place dans différents pays Membres – le dispositif italien de soutien par les pairs, la méthode globale utilisée à l'école Gran en Norvège et l'initiative « Checkpoints for Schools » au Royaume-Uni – pour bénéficier d'un soutien et d'une évaluation supplémentaires. Ces trois projets ont été évalués respectivement par des partenaires de Finlande, d'Irlande et de France.¹

Élaboration des rapports par pays

Organisation des rapports

Pour faciliter la préparation des rapports, chaque pays a mis en place deux équipes partenaires. Dans la plupart des cas, la première équipe était constituée à partir d'un département universitaire ou d'un institut de recherche, alors que la seconde regroupait des enseignants, des organisations parents-enseignants et des responsables de services de l'Administration. On a par ailleurs examiné d'autres travaux conduits à l'échelon national ou européen tels que le rapport sur la violence à l'école rédigé par Vettenburg (1999) pour le Conseil de l'Europe.

En avril 2001, il a été organisé un symposium au Goldsmiths College de Londres. Les avant-projets de rapports par pays ont été distribués et discutés en petits groupes, l'objectif étant d'en homogénéiser la

présentation. Les rapports ont été finalisés en août 2001 et mis sur le site Internet du projet, pratiquement sans révision préalable, dans leur version anglaise et sous forme de résumés (ou très rarement de versions intégrales) en français, en allemand et en espagnol.

Structure des rapports

Le format, normé, comprenait :

- **Les données de base.** Cette partie donnait des indications contextuelles. On y trouvait une description succincte du pays (population, grandes régions, principales langues parlées, appartenance ethnique et minorités ethniques) ; de son système scolaire (durée de la scolarité obligatoire et facultative, organisation de la scolarité par âge et par type d'établissement, durée et emploi du temps de la journée scolaire, enseignement spécial et gestion par les établissements des comportements perturbateurs, place faite dans le programme à ce thème) ; des problèmes de langue ou de définition ; et du contexte historique (événements passés susceptibles d'éclairer la conception actuelle de la violence à l'école, interventions et stratégie sur ce point).
- **L'état de nos connaissances.** Dans cette partie, on abordait les statistiques nationales ou régionales récentes sur l'incidence de la violence à l'école ; l'information sur les différents types de violence, en fonction de 'binômes' spécifiques (d'élèves à élèves, d'élèves à enseignants, d'enseignants à élèves), les schémas en fonction du groupe d'âge et du sexe ; l'effet de facteurs tels que l'appartenance ethnique, le statut socio-économique et les besoins particuliers ; enfin les variations en fonction du type d'établissement et du climat de l'établissement.
- **Les actions visant à réduire la violence.** Cette partie abordait les mesures publiques prises à l'échelon national, régional et local pour lutter contre la violence et l'intimidation. Il était demandé aux pays de fournir une information sur la nature des initiatives ou des dispositifs ; sur les validations déjà réalisées des dispositifs ; et sur les études de cas, réalisées en milieu scolaire ou ailleurs, faisant ressortir une manière prometteuse ou efficace d'aborder le problème, susceptible le cas échéant d'être appliquée à plus grande échelle.

Principaux points abordés et observations majeures

Les rapports ont tous fait l'objet d'une révision par souci de cohérence ; ils ont été mis à jour jusqu'à la fin de l'année 2001 ou le début de 2002 et publiés sous le titre *Violence in Schools : The Response in Europe* [Les réactions en Europe face à la violence scolaire] (Smith, 2003). Il a été par ailleurs demandé à des commentateurs d'Australie, d'Israël et des États-Unis de donner leur avis sur les rapports au regard de la situation dans leur propre pays. On trouvera ci-dessous les principaux points abordés et les observations majeures.

Problèmes de définition

Si l'on voulait comparer les problèmes qui se posent dans les différents pays, il importait de se mettre à peu près d'accord sur le contenu du concept de 'violence à l'école'. Treize langues étaient représentées dans l'étude et chacune d'entre elles donnait au terme une acception légèrement différente. Le mot anglais *violence* par exemple est proche de l'italien *violenza*, mais il se démarque nettement du grec *βία* ou de l'islandais *ofbeldi*. Il vaut de noter que le rapport de l'Espagne insiste beaucoup sur le concept opposé, celui de *convivencia*, ou coexistence harmonieuse. Dans la partie 'Données de base' des rapports, il était

demandé aux pays de dire comment ils définissent, décrivent ou délimitent le concept, en s'inspirant par exemple des statistiques nationales ou du règlement intérieur des établissements scolaires.

La définition de départ proposée par l'étude est celle d'Olweus (1999) pour qui la 'violence' ou le 'comportement violent' sont assimilables à « un comportement agressif à l'occasion duquel l'individu ou le délinquant se servent de leur corps ou d'un objet (y compris une arme) pour infliger une blessure ou une gêne (relativement graves) à autrui. » Ici, la violence recouvre le recours à la force ou à la puissance physiques, mais non l'agression verbale ou l'agression relationnelle/indirecte, qui consiste par exemple à répandre des rumeurs sur une personne ou à l'ostraciser (Underwood, 2002). Elle inclut bien entendu les brimades physiques, c'est à dire l'agression répétée contre un individu physiquement moins fort, mais aussi les bagarres entre égaux, qui ne sont pas assimilables à des brimades. Cette définition satisfait certains auteurs, dont ceux du rapport du Danemark et de l'Allemagne.

Les définitions plus larges sont elles aussi très usitées. L'Organisation mondiale de la Santé (OMS) définit la violence comme « la menace ou l'utilisation intentionnelle de la force physique ou du pouvoir contre soi-même, contre autrui ou contre un groupe et une communauté qui entraîne ou risque fortement d'entraîner un traumatisme, un décès, des dommages psychologiques, un mal-développement ou des privations. » Le fait que l'on prenne en compte aussi bien la menace que le passage à l'acte justifie que l'on inclue, comme cela se fait en France, le *sentiment* d'insécurité.

Les définitions englobent parfois la violence institutionnelle et la violence engendrée par les inégalités. Selon la définition adoptée par la France, la Grèce et l'Italie, la violence à l'école est assimilable à des représailles. Même si les définitions d'Olweus et de l'OMS englobent les conséquences dommageables de la violence, les rapports de la Belgique et de la France insistent donc beaucoup pour que soient pris en compte les incidents de « micro-violence » ou les « incivilités », donc les incidents relativement mineurs de dérogation aux règles de la politesse ou les infractions à un certain nombre de règles, non assimilables à des « actes de violence » selon la définition usuelle, mais qui peuvent présenter un grand intérêt pour comprendre les origines et la nature de la violence à l'école.

Ces divergences ont fait l'objet de discussions au symposium d'avril sans que l'on parvienne à un accord. Il a été reconnu que les différences terminologiques étaient imputables à des questions de méthode et de nationalité. Il a été demandé à chacune des équipes de bien préciser la définition utilisée, surtout pour la présentation des données.

Source et importance des données disponibles

L'instrument le plus couramment utilisé pour la collecte des données est le questionnaire que remplissent les élèves. Un exemple bien connu est celui du questionnaire 'brimades/victimes' d'Olweus. (Olweus, 1999). Mais on trouve par ailleurs des enquêtes auprès des victimes, des entretiens structurés, des rapports d'enseignants et des observations de comportements violents. La plupart des pays disposent certes de chiffres sur la violence à l'école, mais de nombreux rapports évoquent l'absence de collecte systématique des données ou de séries temporelles. D'autres pays ne disposent pas de données sur la violence proprement dite et les données qu'ils fournissent ne cadrent pas avec la définition acceptée : on évoque par exemple les brimades accompagnées de violences physiques (Grèce, Islande, Irlande et Italie notamment) ; les accidents ayant pour origine un acte violent (Danemark) ; les faits relevant de catégories pénales telles que « le comportement anti-social », « la délinquance juvénile » ou « le vandalisme », catégories dans lesquelles on range les déprédations, la consommation de drogues et autres actes non obligatoirement assimilables à des 'violences' (Belgique, Islande, Italie et Norvège notamment) ; enfin des données sur le nombre d'exclusions scolaires (Royaume-Uni).

La plupart des pays fournissent des données sur les violences d'élève à élève ; les autres binômes sont moins fréquemment cités. L'Autriche, l'Allemagne, l'Irlande, la Norvège et le Royaume-Uni donnent des indications sur les violences d'élève à enseignant. Sauf dans le cas de l'Irlande, les données sur les violences d'enseignant à élève sont rares. De même, le nombre de données sur les violences d'adulte à adulte est très limité, même si l'Irlande et le Royaume-Uni donnent des chiffres provenant d'une recherche consacrée à la violence sur le lieu de travail.

De nombreux rapports s'intéressent au lien entre la violence à l'école et un certain nombre de facteurs, dont la région et la situation socio-économique ; le type d'établissement ; et les caractéristiques du public scolaire : âge, sexe, appartenance ethnique, classe sociale, milieu familial et besoins particuliers en matière d'éducation. Le risque de victimisation décroît certes avec l'âge – les victimes éventuelles acquièrent avec les années une certaine force physique et elles savent mieux éviter les rencontres fâcheuses -, mais du côté des agresseurs on note une augmentation des actes violents en milieu et en fin d'adolescence : le refus des normes et les comportements à risque deviennent alors plus fréquents et ils rencontrent davantage d'écho au sein du groupe des pairs (Arnett, 1992). Les différences en fonction du sexe apparaissent elles aussi très nettement, surtout si la statistique ne prend en compte que les violences physiques : le taux de violence est beaucoup plus élevé chez les garçons que chez les filles. Il existe un certain nombre de statistiques sur le harcèlement sexuel.

La plupart des rapports font état en introduction d'une progression du nombre d'élèves issus de l'immigration au cours des dix dernières années. Les tensions raciales sont parfois très présentes, ce qui a des répercussions sur le milieu scolaire. Les enfants issus d'une minorité ethnique ou de l'immigration sont parfois en butte au harcèlement racial et ils arrivent parfois dans l'établissement avec des attentes bien particulières et leur propre bagage de privations et de frustrations.

Les pays qui fournissent des séries temporelles se trouvent de ce fait en mesure de se pencher sur un sentiment très répandu et souvent trompeur, celui d'une progression de la violence dans le temps (Pearson, 1983). Certains pays (dont l'Allemagne et la Norvège) parlent d'une situation stable ou d'une légère augmentation du nombre d'incidents ; d'autres présentent une courbe en cloche avec une augmentation suivie d'une diminution (Italie), alors que pour d'autres encore le bilan est mitigé et dépend du type de violence envisagé (Autriche).

Initiatives visant à réduire la violence à l'école

La plupart des ministères de l'Éducation demandent aux établissements de faire en sorte que le cadre proposé « garantisse le respect mutuel » Mais seuls la Belgique, la Finlande, la France, l'Allemagne, l'Irlande, le Luxembourg, la Suède et le Royaume-Uni prévoient dans leur dispositif juridique la prévention des voies de fait ou des brimades dans l'enceinte des établissements (Ananiadou et Smith, 2002), ce qui implique éventuellement l'adoption d'une optique ou d'une politique globales de prévention. Une telle stratégie d'action fournit certes un cadre, permet de répartir les responsabilités et indique les sanctions envisageables, mais elle peut se révéler impuissante face à la violence si elle ne s'allie pas à d'autres initiatives. Les rapports évoquent un certain nombre d'initiatives au niveau national, régional et local ou au niveau de l'établissement.

Les actions à grande échelle s'appuient parfois sur un dispositif complet où l'on trouve à la fois un enseignement dans le cadre du programme, un travail individuel avec les élèves à risque et d'autres mesures (Smith, Pepler et Rigby, 2004). Le dispositif anti-brimades d'Olweus par exemple, très utilisé en Norvège parallèlement à d'autres initiatives, a été également adopté en Autriche, en Finlande et en Allemagne, alors que l'Islande envisage de l'adopter ; le dispositif *Safe Schools* est très répandu au Portugal ; l'Andalousie et la région de Séville ont mis au point le dispositif SAVE ; enfin le dispositif Farsta est souvent utilisé en Suède. Ces dispositifs ont désormais une solide assise ; leur format obéit à une

norme et ils prévoient des brochures et des matériels à l'intention des enseignants et des élèves. Les autres initiatives mentionnées dans les rapports sont moins standardisées.

Parmi les initiatives rapportées, certains ne visent pas directement la violence, mais plutôt des facteurs connexes :

- **Méthodes globales de prévention.** Plusieurs initiatives s'intéressent aux éléments de prévention tels que le climat scolaire et la responsabilisation des élèves. Le rapport du Danemark fait ainsi état d'une Journée parlementaire au cours de laquelle il est organisé parmi les élèves un débat et un vote sur les problèmes de scolarité, sur les améliorations à apporter et sur la manière de procéder. Une telle activité est susceptible de favoriser globalement le sentiment de solidarité et de citoyenneté et de proposer quelques suggestions pratiques en matière de lutte contre la violence. Il a également été organisé des Journées parlementaires en France et en Suède.
 - *Agir sur le climat scolaire.* Certains rapports par pays évoquent l'action entreprise pour améliorer l'ambiance dans l'établissement et dans les classes grâce à une formation des maîtres, un dispositif de soutien par les pairs et le développement personnel et social. Le dispositif *Life Skills* de l'Islande en est un exemple. Certaines évolutions observées aux Pays-Bas et en Norvège inclinent à penser que l'optique globale pourrait receler davantage de promesses que les mesures visant spécifiquement à prévenir les brimades. Le rapport du Luxembourg évoque des mesures visant à améliorer l'environnement scolaire, y compris le cadre physique.
 - *Responsabiliser les élèves.* Les interventions préventives s'adressent parfois aux élèves. Le rapport de l'Autriche évoque une action de formation à la compétence sociale et celui de la Belgique, un système comportant des fiches de résultats positifs. Plusieurs pays (dont l'Autriche, l'Italie et le Royaume-Uni) mettent en place une médiation par les pairs et le développement des compétences en matière de résolution de problèmes ou cherchent à stimuler l'amour-propre des élèves (c'est le cas du dispositif *Pathways* de l'Irlande). Le diaporama de Nuutinen en Finlande vise à modifier l'attitude des élèves en créant visuellement un effet de choc qui fait ressortir le caractère inacceptable de la violence.
- **Méthodes sécuritaires.** Certaines initiatives préfèrent traiter les actes de violence au moment où ils se produisent ou bien réduire les occasions d'incidents. Dans plusieurs pays (Autriche, Espagne et Royaume-Uni), il a été mis en place des lignes ouvertes qui permettent aux élèves de demander conseil de manière anonyme au téléphone. Dans d'autres pays, les élèves vulnérables sont équipés de bracelets électroniques munis d'une alarme qui peut être activés en cas de menace ou d'attaque (Finlande) ; un dispositif de réaction rapide est mis en place pour réagir aux actes de violence lorsqu'ils se produisent ; on fait appel à des vigiles scolaires (dispositif *Safe Schools* du Portugal) ; et les conditions générale de sécurité sont renforcées en ce qui concerne les armes et l'entrée de personnes non autorisées, avec recours à la vidéosurveillance. Ces méthodes 'sécuritaires' sont parfois indispensables dans certaines situations, mais elles risquent d'aller à l'encontre d'un autre objectif, l'amélioration de l'ambiance de l'école et la *convivencia*. Le rapport du Portugal sur le dispositif *Safe Schools* montre le passage progressif d'une attitude sécuritaire à une méthode plus pédagogique qui vise à promouvoir chez l'élève la confiance en soi et le sens des responsabilités.
- **Méthodes axées sur le milieu scolaire.** Dans certains pays (Autriche et Pays-Bas), les classes sont dotées d'un règlement écrit qui traite de la violence et qui encourage les comportements

positifs. Dans d'autres rapports (Royaume-Uni), c'est l'optique globale qui est privilégiée. Les enseignants rédigent le règlement de la classe et les mesures à l'échelle de l'établissement et jouent de ce fait un rôle essentiel. Le soutien des enseignants est un point majeur dans le travail d'intervention. Tous les membres de la communauté sont certes concernés par le problème de la violence, mais ce sont les enseignants qui sont généralement en première ligne, car ce sont eux qui doivent faire face aux incidents réels et rédiger les rapports sur les voies de fait entre élève. Pour être efficace, l'optique globale doit préciser le rôle des enseignants, des autres agents et des parents d'élèves.

- **Formation.** Plusieurs pays déclarent organiser des actions de formation spécifiques (Irlande et Espagne p.ex.) et fournir aux enseignants une information et des matériels (dossier de lutte contre les brimades au Royaume-Uni). D'autres pays proposent aux enseignants le concours d'un assistant, qui est soit un aide-éducateur (France) soit un mentor (Royaume-Uni). Mais on ne s'intéresse guère à l'intervention du personnel non enseignant – surveillants des aires de jeu, concierges, cuisiniers et infirmiers – ou des parents dans la réduction de la violence à l'école.

Validation des actions

Un thème revient souvent dans les rapports, celui de l'absence d'évaluation pour de nombreuses initiatives. Le rapport australien note « une abondance de matériels non fondés sur une recherche empirique » ; le rapport suédois remarque l'absence d'évaluation indépendante pour le dispositif Farsta ; et le rapport du Portugal dit qu'il n'a jamais été publié d'évaluation indépendante pour le dispositif *Safe Schools*. Les rares validations donnent des statistiques sommaires, avec une évaluation des réductions en pourcentage, mais n'abordent pas le problème du rapport coût-qualité des interventions.

La qualité de la validation tient souvent à plusieurs facteurs :

- **L'équipe d'évaluateurs.** Il est hautement souhaitable que l'évaluation des actions visant à réduire la violence à l'école se réalisent de manière indépendante. Ce sont en générale les concepteurs de l'intervention qui en réalisent l'évaluation (Smith, Pepler et Rigby, 2004). Or il vaut mieux que l'évaluation soit réalisée par une tierce personne, objective, que les résultats de cette évaluation n'intéressent pas à titre personnel.
- **Source des données.** Certaines évaluations s'appuient sur les rapports rédigés par les enseignants. Ces rapports ne manquent pas d'intérêt, mais les données en sont parfois subjectives et ne donnent qu'une simple indication sur l'expérience vécue par les élèves. Les évaluations qui s'appuient sur les dossiers de l'établissement relatant les manquements à la discipline, les expulsions et les incidents, ont une apparence plus objective, mais la relation des incidents est elle-même soumise à plusieurs facteurs. Les évaluations qui s'appuient sur les déclarations des élèves (de l'agresseur, de la victime et des pairs) sont parfois plus riches d'enseignements. Les données tirées de l'observation sont plus fiables, mais une recherche à grande échelle prend du temps et coûte cher.
- **Champ de l'évaluation.** Certaines évaluations à grande échelle portent sur plusieurs établissements et des milliers d'élèves. Ce type d'étude permet une analyse de la variation entre établissements et classes d'un même établissement et il est susceptible de fournir une indication sur l'efficacité probable des interventions dans d'autres établissements. Si le dossier est suffisamment étoffé, on peut par ailleurs se faire une idée du rapport coût-qualité de l'intervention. Mais à moins d'une analyse multivariée et d'un complément de données

qualitatives, il est difficile de cerner les processus qui contribuent au succès ou à l'échec d'une intervention.

- **Méthode quantitative ou qualitative.** Aux formules à grande échelle, à niveaux multiples et à examen de la situation 'avant' et 'après', pourraient venir s'ajouter des méthodes plus qualitatives ou des formules d'entretiens individuels. Les méthodes qualitatives – entretien détaillé, groupe de discussion – sont peut-être mieux à même de mettre en évidence la réalité de la violence telle qu'elle est perçue par les différents acteurs, les itinéraires d'accès et de sortie de la violence, la chronologie des comportements violents, et leurs motivations. Ces vues ne sont certes pas inaccessibles à la recherche quantitative, mais elles sont souvent ignorées. L'analyse quantitative procède par agrégation d'individus différents et peut de ce fait conclure à la nullité du résultat si elle ne prend pas soin de distinguer les cas individuels ou les sous-catégories.

L'auteur et ses collègues (Cowie *et al.*, 1994) ont allié méthode quantitative et méthode qualitative pour évaluer les effets de la mise au programme, dans l'enseignement du premier degré, du travail de groupe en partenariat. Ils ont utilisé une procédure formelle d'examen de la situation 'avant' et 'après' et mené des entretiens ouverts avec des élèves et des enseignants pris un à un. Le bilan est mitigé : les élèves sont soit totalement acquis, soit hostiles au travail de groupe. Les victimes de brimades et d'agressions profitent certes du travail de groupe pour acquérir davantage d'assurance et se faire des amis, mais les auteurs des brimades et des agressions rejettent le travail de groupe précisément pour les mêmes raisons. Ces derniers se sentent souvent remis en question et tentent de 'saboter' le travail. L'essentiel en l'occurrence, c'est que certaines tendances globales (en ce qui concerne l'adhésion au travail de groupe ou la réduction de l'agression) risquent d'être occultées ou simplifiées à l'excès si les différences au niveau des expériences individuelles ne sont pas prises en compte. Les formules de recherche « à interlocuteur individuel » (Morgan et Morgan, 2001) analysent quant à elles les expériences des élèves et les processus de changement au cas par cas. Elles passent quelquefois par des études de cas sur des élèves à forte agressivité, études qui s'intéressent à la manière dont ils vivent la scolarité et à l'incidence des interventions en milieu scolaire sur leur comportement.

Comment progresser

Comment progresser ? Les rapports par pays de CONNECT UK-001 signalent plusieurs points sur lesquels des améliorations seraient souhaitables.

- **Définitions.** Il conviendrait de se mettre d'accord sur les actes et les comportements constitutifs de la 'violence'. On peut songer à l'élaboration d'une statistique comparative qui serait conçue en termes de *comportements* et qui éviterait les termes comme 'violence' ou 'brimades', qui ne font pas l'unanimité.
- **Données.** Une base de données recensant les interventions validées dans les pays de la Communauté européenne – pays qui, en dépit de leurs différences, ont dans une certaine mesure un patrimoine culturel commun et qui oeuvrent de concert à l'intégration de leurs économies et de leurs systèmes éducatifs – représenterait une ressource extrêmement précieuse. La création d'observatoires de la violence à l'école (à l'exemple de la France et du Royaume-Uni) permet de constituer des bases de données plus étoffées sur le problème global de la violence à l'école.
- **Soutien financier.** On trouve certes dans certains pays des exemples de bonnes pratiques, mais dans d'autres la question est dans une large mesure passée sous silence. Il importe que dans l'ensemble des pays européens les autorités régionales et nationales mobilisent les

ressources nécessaires pour permettre aux établissements de traiter le problème, notamment par des actions de formation à l'intention des enseignants. Or, la question ne suscite guère d'intérêt à l'échelon national. L'aide apportée aux enseignants et aux établissements a certes des mérites, mais le soutien aux collectivités locales dans lesquelles ces établissements sont implantés représente lui aussi une partie essentielle de la solution. Ce sont les débats et les actions de recherche qui nous diront si les établissements peuvent valablement adopter des solutions 'autarciques' ne faisant pas appel à la communauté ou à la collectivité. Mais il est incontestable que des facteurs plus larges entrent ici en jeu.

- **Validation.** Il importe de valider systématiquement les initiatives. La recherche doit bénéficier d'un financement lui permettant de réaliser une évaluation par rapport à laquelle les enseignants, les chefs d'établissement et les conseillers en éducation devront jouer un rôle de facilitation.
- **Méthode interdisciplinaire.** S'ils veulent se faire une idée plus précise des problèmes, les chercheurs doivent aller au-delà des limites de leur discipline. Le psychologue par exemple va s'intéresser aux facteurs individuels tels que la violence parmi les pairs, le caractère et les données familiales. Cette façon de faire est certes méritoire, mais il est facile pour le psychologue de passer à côté des facteurs sociaux plus larges. Dans une optique plus sociologique, on défendra la thèse selon laquelle la violence pourrait être considérée comme justifiée si l'on admettait que la société, la communauté et l'école elle-même sont violentes. Les évolutions dans le temps et les écarts constatés entre les pays pour ce qui touche au taux de violence peuvent parfaitement correspondre à des évolutions et à des différences intéressantes non seulement les systèmes scolaires, mais aussi les schémas de la violence au sein de la collectivité toute entière. Et ils traduisent peut-être aussi l'attention et le respect dont témoignent les médias lorsqu'ils présentent le phénomène de la violence.

Dans de nombreux pays, le taux de violence en milieu scolaire n'est pas en augmentation et les incidents graves ne sont pas fréquents. Le taux de violence est souvent plus important à l'extérieur du milieu scolaire. Il n'en demeure pas moins que l'école se doit d'être un lieu sûr. Les rapports par pays qui ont été mentionnés ici montrent que de nombreux établissements ne sont pas aussi sûrs qu'ils devraient l'être. La marge d'amélioration est importante si l'on veut faire de l'école un lieu plus sûr et plus épanouissant, un véritable lieu de *convivencia*. Ces dernières années, nos connaissances sur la question se sont considérablement étoffées. Avec de l'organisation et un financement, nous pouvons faire encore mieux.

Note

1. Pour plus de détails sur les cinq projets et de manière plus générale sur l'initiative CONNECT, notamment sur les rapports d'évaluation se reporter au site Internet www.gold.ac.uk/connect/; à la proposition FI-006 de Connect de Plan d'action contre la violence à l'école en Europe (www.health.fi/connect) ou au site de l'Observatoire européen de la violence à l'école, www.obsviolence.pratique.fr. L'observatoire du Royaume-Uni peut être joint à www.ukobservatory.com.

Références

Ananiadou, K. and P.K. Smith (2002), "Legal Requirements and Nationally Circulated Materials against School Bullying in European Countries", *Criminal Justice*, Vol. 2, pp. 471-491.

Arnett, J. (1992), "Reckless Behaviour in Adolescence: A Developmental Perspective", *Developmental Review*, Vol. 12, pp. 339-373.

Cowie, H., et al. (1994), *Co-operative Group Work in the Multi-ethnic Classroom*, David Fulton, London.

Morgan, D.L. and R.K. Morgan (2001), "Single-Participant Research Design", *American Psychologist*, Vol. 56, pp. 119-127.

Olweus, D. (1999), "Sweden", in P.K. Smith *et al.* (eds.), *The Nature of School Bullying: A Cross-national Perspective*, Routledge, London, pp. 2-27.

Pearson, G. (1983), *Hooligan: A History of Respectable Fears*, Macmillan Press, London.

Smith, P.K. (ed.) (2003), *Violence in Schools: The Response in Europe*, RoutledgeFalmer, London.

Smith, P.K., D. Pepler and K. Rigby (eds.) (2004), *Bullying in Schools: How Successful Can Interventions Be?* Cambridge University Press, Cambridge.

Underwood, M.K. (2002), "Sticks and Stones and Social Exclusion: Aggression among Girls and Boys", in P.K. Smith and C.H. Hart (eds.), *Blackwell Handbook of Childhood Social Development*, Blackwell, Oxford.

Vettenburg, N. (1999), "Violence in Schools. Awareness-raising, Prevention, Penalties. General Report", in Council of Europe, *Violence in Schools, Awareness-raising, Prevention, Penalties*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.