

Micro-violences, ou violences DE l'école À l'école

Introduction

Le climat scolaire reflète le jugement des parents, des personnels enseignants - non enseignants et des élèves concernant leur expérience de vie et du travail au sein de l'école, sans pour autant résulter d'une simple perception individuelle. Il renvoie donc à la qualité de vie à l'école. Il concerne les normes, les buts, les valeurs, les relations interpersonnelles, les pratiques d'enseignement, d'apprentissage, de management et la structure organisationnelle inclus dans la vie de l'école. Des facteurs de maintien ou d'amélioration d'un climat scolaire serein ont été identifiés (schéma 1)

Schéma 1 : 7 facteurs de maintien ou d'amélioration du climat scolaire

Justice scolaire : un sentiment de justice améliore les contextes d'apprentissage des élèves et les conditions d'exercice des personnels de l'Éducation nationale. Il favorise aussi la collaboration positive avec les familles et les partenaires. C'est ce qui va aider les élèves à comprendre le sens des règles, des droits, des devoirs et à acquérir les compétences sociales nécessaires pour un comportement juste avec autrui, respectueux, responsable et citoyen.

Qualité de vie à l'école : la qualité de vie à l'école, c'est l'attention portée à la qualité des temps, des espaces, à la convivialité scolaire et au bien être.

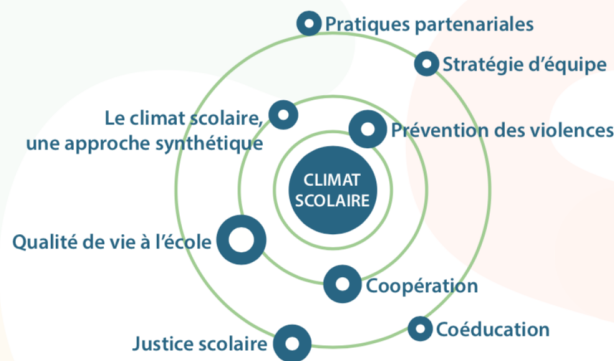
Pratiques partenariales : les pratiques partenariales s'appuient sur l'ensemble de la communauté éducative, les collectivités territoriales et les associations. Un lien fonctionnel clair à partir de projets d'actions évalués fondés par exemple sur des chartes.

Stratégies d'équipe : une stratégie d'équipe c'est l'attention portée à l'accueil, l'accompagnement, la mutualisation pluri-professionnelle, la cohérence et la cohésion, la parole d'acteurs, le bien être des personnels.

Coéducation : une coéducation réussie avec les familles, c'est l'attention portée à l'accueil, à la communication, à la parole des parents.

Pédagogie et coopération : les stratégies pédagogiques pour un climat serein s'appuient sur la coopération entre élèves, la motivation, l'engagement, la parole de l'élève et les élèves acteurs.

Prévention des violences et du harcèlement : un plan de prévention à l'école prend en compte : le harcèlement, la lutte contre toute forme de discrimination, la gestion de crise dans la classe et dans l'école.



Le contexte d'enseignement a changé

Pour l'Observatoire Européen de la Violence Scolaire (OEVS), ce qui est nouveau, ce sont d'abord les violences quotidiennes et répétées, non pas les actes criminels qui restent rares mais cette « violence ordinaire » constituée d'insultes, de provocations, de vols, de coups, de racket et de dégradations.

Ce qui est nouveau, c'est l'augmentation de ces actes et donc leur fréquence, et non les actes en eux-mêmes. Cette augmentation s'est faite au cours des années 1990 et notamment entre 1995 et 1999. D'après Éric Debarbieux (2006)¹ « ces actes ne doivent être ni sous-estimés ni surestimés ». Le sentiment d'insécurité gagne un nombre plus important d'élèves et d'enseignants. Pour Debarbieux, s'observe une forte dégradation des relations vécues entre élèves et entre élèves et professeurs. D'après les élèves, tout conduit à l'affirmer : il y a une agressivité plus forte contre les enseignants ; les salles de classe sont plus fréquemment citées comme lieux violents ; on constate une perte de crédit des enseignants, tant du point de vue relationnel que du point de vue didactique.

Ce qui a changé, c'est le rapport des élèves à l'école et le développement de la démotivation. Pour Érick Prairat (2005)², on assiste à « une érosion de la légitimité traditionnelle de l'école ». Un rapport de refus, de rejet, de désintérêt vis-à-vis de l'école

¹ DEBARBIEUX, E.(1996). La violence en milieu scolaire : 1 : Etat des lieux, Paris, ESF

² PRAIRAT É. (2005), De la déontologie enseignante, Paris, PUF.

se développe. Les élèves ne croient plus en l'école. Ils sont en conflit avec elle et le manifestent. D'ailleurs, ils expriment plus librement leurs droits, les connaissent mieux et manifestent de plus en plus spontanément leurs refus ou leurs désaccords, de telle sorte que les professeurs ont face à eux des élèves potentiellement plus réactifs par rapport aux contraintes, mais aussi des élèves eux-mêmes stressés, affectés, déprimés par leur environnement social et familial.

La qualité de la relation avec les élèves devient déterminante pour l'efficacité didactique. Enseigner ne peut plus être réduit à transmettre. La mise en œuvre de compétences véritablement fécondes réclame une réelle professionnalité pédagogique. Jamais la formation relationnelle n'a été aussi nécessaire qu'aujourd'hui.

La violence à l'école est une thématique présente dans plusieurs colloques ou séminaires du monde éducatif. Les médias se font généralement l'écho des violences physiques subies par les élèves ou les enseignants au sein des établissements scolaires. Pour autant, au-delà de ces phénomènes de violences exceptionnelles, Eric Debardieux (1996)³ a montré que de nombreuses incivilités, ou micro violences, nuisent au climat scolaire et par voie de fait aux apprentissages puisque la sentiment d'insécurité est accrue. Les violences, qu'elles que soient leur forme, et peut-être même les plus invisibles, remettent en question la satisfaction des besoins fondamentaux tels que Maslow (1970)⁴ les a décrits (Fiche Faire émerger les besoins des élèves) et les conditions d'un climat d'apprentissage favorable.

Se questionner sur la thématique de la violence en milieu scolaire, c'est chercher à prendre en considération la violence de l'école.

Par exemple :

La prise en compte des efforts consentis : nier ou négliger le temps et l'énergie dépensés par l'élève au profit d'un jugement sur le seul résultat sans s'attacher aux conditions de l'obtention de ce résultat. La prise en compte de la difficulté chez les élèves qui peinent est absente. Le renforcement du sentiment d'infériorité à l'égard des élèves qui semblent réussir facilement est renforcé.

L'indifférence : se sentir invisible, avoir le sentiment de ne pas exister ou de ne pas avoir sa place en classe : absence de consultation et de considération de son point de vue par exemple. L'indifférence ne doit pas être confondue avec l'autonomie offerte qui laisse une large part d'auto-détermination à l'élève ; celui-ci exerçant alors ses choix et construisant son chemin personnel d'apprentissage, de manière suivie, accompagnée, valorisée.

Le rythme d'enseignement trop rapide : imposer un rythme, dicté par les exigences programmatiques, les connaissances à donner et non par les apprentissages effectifs des élèves. Ce rythme immuable reste uniforme, sans prise en compte des différences. Il laisse à penser aux intéressés qu'ils ne sont pas à leur place et que l'enseignement ne leur est pas adressé. Le sentiment d'incompréhension de ce qui est dit et fait en classe renvoie une image de soi dégradée, qui pousse au décrochage.

La dévalorisation publique : transmettre une appréciation négative, directe de manière nominative ou indirecte sur le fruit produit ; l'élève reçoit des propos parfois qui le remettent en question sur la base de présupposés qui résument une situation, un contexte. Par exemple, recevoir une note pour un élève n'est jamais un moment anodin. Cette dernière qui se doit d'être le reflet du travail peut également être perçue par l'élève comme le reflet de sa propre personne, de sa valeur en tant qu'élève. Elle peut donc, en tant que telle constituer une violence subie par l'élève. C'est pourquoi, plusieurs travaux préconisent d'accompagner la note d'un commentaire visant à aider l'élève à percevoir ce qu'il a réussi et ce qu'il lui reste à apprendre. Ceci vise à atténuer son impact possiblement néfaste.

Plus largement, la réception d'un résultat, couplée à une modalité de distribution publique où l'ensemble de la classe est tenu informé de la note obtenue par chaque élève, est d'autant plus insupportable pour celui-ci ou celle qui la vit, car elle rend visible ses difficultés aux yeux de tous. Ces derniers sont placés acteurs du renforcement de l'effet délétère produit. Cette procédure de distribution est décuplée lorsqu'elle est associée à un commentaire négatif ou désobligeant.

La mise en compétition des élèves : la modalité de distribution des notes évoquée plus tôt accentue un phénomène de comparaison sociale, on parle alors de comparaison sociale forcée, et induit une mise en compétition des élèves entre eux. L'étude de Galand & Tolmatcheff (2016)⁵ tend à prouver que la mise en compétition des élèves, au-delà des sourires

³ Ibid

⁴ MASLOW A. (1970) "Motivation and Personality", English Edition by Harper & Row.

⁵ GALAND B TOLMATCHEFF C (2016) Filles et garçons face au harcèlement à l'école : deux réalités différentes ? International journal on school climate and violence prevention

moqueurs peut aboutir à une augmentation de la prévalence des phénomènes de cas de harcèlement au sein d'une classe ou d'un établissement scolaire. A la place de cette mise en compétition, l'École se tourne progressivement vers la coopération et la collaboration entre élèves, la cohésion du groupe, le bien vivre et bien construire ensemble.

Une pédagogie stéréotypée : toute forme de communication et de gestion du collectif est culturellement typée. Elle témoigne d'un mode de pensée en référence à des repères que sont des connaissances, des valeurs, des croyances. Lorsque le poids des croyances dépasse celui des connaissances alors les stéréotypes opèrent leur méfait par l'entretien, voir le renforcement de certaines idées pré-établies qui tendent à devenir la norme, voire caractériser ou définir la nature humaine. Les stéréotypes influencent notablement la manière dont les élèves s'engagent dans les apprentissages, jusqu'à nourrir une forme de déterminisme social : les filles, les garçons, les pauvres, les riches, les jeunes en situation de handicap... (Evain 2021)⁶

Une relation pédagogique « humaine » : Marcel Postic (1979)⁷ désigne la relation pédagogique comme "l'ensemble des rapports sociaux qui s'établissent entre l'éducateur et ceux qu'il éduque, pour aller vers des objectifs éducatifs, dans une structure institutionnelle donnée, rapports qui possèdent des caractéristiques cognitives et affectives identifiables, ont un déroulement et vivent une histoire." Toutefois est-il nécessaire que "les profs aiment les élèves" et que "les élèves aiment leurs profs pour rester à l'école" ? (Virat 2019)⁸. Très souvent, l'importance de la dimension affective dans l'histoire d'apprentissage vécue par l'élève est ignorée, voire rejetée. Pourtant, s'il ne semble pas falloir tomber dans certains excès (séduction, démagogie, absence de contenus d'apprentissages...), cette dimension affective apparaît comme un aspect prégnant de l'engagement des élèves. Les propos de Daniel Pennac (2009)⁹ tenus dans son essai inspiré par sa propre vie d'écolier ou bien encore les travaux des sociologues François Dubet et Marie Duru-Bellat (2015)¹⁰ tendent à conforter cette idée. Une posture empathique face aux doutes et aux difficultés éprouvés renforce le respect de la personne, la tolérance de l'erreur, la croyance en la réussite de chacun. Ces derniers sont autant d'éléments qui dynamisent l'envie d'apprendre, et permettent de faire accepter les passages difficiles pour conduire au plaisir de réussir.

Les conséquences

Dans ces différents exemples, le cerveau est parasité par les émotions négatives ressenties qui nuisent à l'engagement actif et volontaire dans les apprentissages proposés, et à plus long terme à l'épanouissement et l'émancipation des élèves.

L'un des effets néfastes à long terme est une atteinte sur le regard porté sur soi, ses capacités, sa projection personnelle, qui nuisent à l'engagement, à la qualité et la quantité d'apprentissage. Cela peut se résumer par le concept de résignation apprise (ou impuissance apprise) qui a été développé par Seligman et Mayer (1976)¹¹. Il présuppose qu'un élève croyant qu'il est incapable de réussir et ne percevant pas le résultat de ses efforts risque de développer un fort sentiment de perte de contrôle. Cet élève peut alors se persuader qu'il ne réussira jamais, quoi qu'il fasse, peu importe ses efforts, et par conséquent réduire son engagement dans l'activité. Il semblerait que les expériences vécues par un ou une élève, de manière récurrente, l'amène à développer cette forme de résignation. Des signes de décrochage passif deviennent alors visibles : désintérêt, passivité, absentéisme perlé, apathie, voire violence. Il est donc utile de préserver un équilibre entre les situations d'apprentissage qui demandent à l'intéressé de sortir de sa zone de confort et d'expérimenter, et ce que ce même sujet se sent capable de soutenir comme remise en question. Le recours à une relation pédagogique humaine, le suivi et l'accompagnement constituent des appuis précieux pour l'élève, comme pour le professeur.

⁶ EVAIN D. (2021) Tentative d'une relation pédagogique non genrée, *e-novEPS* n°21

⁷ POSTIC M. (1979) *La relation éducative*, éd.PUF

⁸ VIRAT M. (2019) *Quand les profs aiment les élèves - Psychologie de la relation éducative*, éd.Odile Jacob

⁹ PENNAC D. (2007) *Chagrins d'école*, éd.Folio

¹⁰ DUBET F. DURU-BELLAT M. (2015) *10 propositions pour changer l'école*, éd. Seuil

¹¹ SELIGMAN M. MAIER S. (1976) *Lernead Helplessness : theory and evidence*, *Journal of experimental Psychology* n°105, p 3-46