

Prévenir la violence à l'école: Entre «bonnes pratiques» et réalité du contexte

Eric Debarbieux

Président de l'Observatoire International de la
Violence à l'école

Université Victor Segalen Bordeaux- France

Un constat paradoxal

- Egide Royer (2001) « si nous savons bien des choses sur la violence à l'école, sa prévention et la réelle efficacité de programmes rigoureusement évalués, l'utilisation de ces informations sur le terrain n'a pas suivi la montée du problème ».
- « La prévention du crime aujourd'hui comme dans le passé a tendance à être conduite plus par la rhétorique que par la réalité » (Visher et Weisburd, 1998, p. 238 ; voir aussi Sherman et alii, 2002 ou encore Farrington & Welsh, 2007)

Le pari de l'evidence-based policy

- « L'homme sage règle son comportement sur les preuves devant lui » Hume (Traité de l'entendement humain – 223-4)

- « En prévention les triomphes autoproclamés sur la foi de chiffres de complaisance sont légion ». Maurice Cusson (2002): le refus des charlatans

Critères scientifiques d'évaluation

- Trois standards sont communément admis pour l'évaluation de l'efficacité des programmes (Surgeon General, 2004) :
 1. rigueur expérimentale (pré-test avant l'implantation du programme, post test et groupe témoin)
 2. échantillons tirés au hasard, ou ayant des conditions égales entre groupe expérimental et groupe témoin)
 3. évidence d'effets de dissuasion, et réplication de ces effets sur plusieurs échantillons.

La méta analyse comme standard

- une méta-analyse se base sur l'ensemble des études publiées à partir de critères d'éligibilité précis.
- Référence pour la violence à l'école disponible au Québec: Debarbieux et Blaya 2009, Le contexte et la raison: agir contre la violence à l'école par l'évidence. *Criminologie*, mai 2009.

Un exemple: DARE

- *Drug Abuse Resistance Education program in schools*
- « En 1983, faisant face à un problème accru de drogue chez les jeunes, le Los Angeles Police Department, sous la direction du Chief Daryl Gates, décida qu'une nouvelle approche pour combattre la consommation de drogue était nécessaire. Le Los Angeles Police Department travailla avec le Los Angeles Unified School District et créa un programme pour les élèves de 5ème et 6ème grades. Le programme est appelé D.A.R.E., pour Drug Abuse Resistance Education. Le cours dure 17 semaines et est donné par un officier de police en uniforme. Le D.A.R.E. officer vient à l'école une fois par semaine et enseigne durant une heure... Le cours est basé sur un curriculum structuré et évoque des questions comme la consommation de drogue, les conséquences du comportement, la résistance à la pression des pairs, la manière de dire non, l'amélioration de l'estime de soi, les images médiatiques de la drogue, le rôle positif des modèles, et les systèmes de soutien ». Il s'agit d'un programme dont le but est clairement de vivre « une vie sans drogue et libre de violence (violence-free) ». (site DARE)

Evaluation DARE


- Les fonds publics à destination de D.A.R.E. sont incroyablement élevés. Ainsi, pour les Etats Unis d'Amérique, le coût annuel de D.A.R.E. oscille entre 230 et 700 millions de dollars US. Pour la seule ville de New York le coût est de plus de 10 millions de dollars par an
- Evaluations nombreuses dont Susan Ennet (1994)
- En 1998 une analyse de l'U.S. Department of Education a montré la meilleure efficacité des programmes autres que D.A.R.E.. Plus de quinze études ont montré que D.A.R.E. n'est pas efficace, même si ce programme améliore l'image de la police chez une partie des jeunes.

Ce qui ne marche pas

- Exemples: DARE, les boots camps, la vidéosurveillance, les fouilles de cartable, leadership par les pairs, Entraînement au self-control ou à la compétence sociale sans utilisation des méthodes cognitivo-béaviorales, regroupement des élèves difficiles dans des classes ou des structures spécialisées, attitudes uniquement punitives...

Ce qui marche: la prévention primaire

- Les actions de prévention primaire portent sur l'ensemble d'un établissement scolaire, sur la classe et sur les individus eux-mêmes. Voir Wilson et Lipsey (2006) et Gottfredson (2002).
- Actions efficaces: interventions pour établir des normes claires, lisibles et justes, augmentation des attitudes encourageantes et récompenses pour un renforcement *positif* des comportements, gestion coopérative en classe et hors de la classe, réorganisation des classes dans le sens d'une plus grande flexibilité (pour éviter des classes ghettos), assouplissement de l'emploi du temps

- 
- Le renforcement de la cohésion de l'établissement est une norme absolue
 - Ces interventions larges visent à établir de nouvelles routines de travail à aider à la construction de l'efficacité de l'établissement scolaire (planification, capacité à soutenir et implanter des changements positifs). Des études ont également montré comment une meilleure progressivité des apprentissages pouvait diminuer les attitudes agressives des élèves

Ce qui marche: la prévention secondaire

- Cette prévention porte sur des élèves identifiés comme présentant des facteurs de risque importants
- Les techniques cognitives-comportementales et le renforcement des compétences sociales (en particulier l'empathie) ont un impact très positif. Programmes proposant un entraînement du raisonnement moral et un entraînement à la résolution des problèmes
- Les formations des parents et les visites à domicile (infirmières lors de la période post natale) sont efficaces. Le développement de services sociaux de proximité est une stratégie efficace par augmentation du capital social d'un secteur et par possibilité de recevoir une aide immédiate (recherches de l'Urban Institute)

Ce qui marche: prévention tertiaire

- Concerne les cas les plus difficiles de jeunes déjà bien ancrés dans la violence et la délinquance
- Pour les cas lourds la thérapie systémique familiale est plus efficace. les stratégies efficaces nécessitent des programmes plus élaborés, multimodaux, liant travail avec la famille et l'école et travail avec le jeune lui-même par des interventions cognitives-comportementales, le développement des compétences, et surtout par le développement de perspectives sociales nouvelles.

Des conclusions encourageantes

- La recherche internationale est donc très encourageante. Et l'on pourrait penser que sa diffusion et son développement pourront à terme fortement contribuer à résoudre le problème. Pourtant cela n'est pas si simple et les « bonnes pratiques » identifiées ont des limites dans leur application, tenant à des effets de contexte.

Limites des « bonnes pratiques »

- Limites épistémologiques: commande politique, surreprésentation des programmes US.
- Limites de terrain: Quel que soit le programme en jeu les conditions dans lesquelles il est implanté sur le terrain sont au moins aussi importantes que le programme lui-même.
- Malgré l'évidence scientifique de leur efficacité, ces programmes eux-mêmes ou les leçons que l'on peut en tirer ont du mal à se généraliser. **Ce sont plus souvent des programmes de démonstration que des routines.**

L'importance des « valeurs partagées »

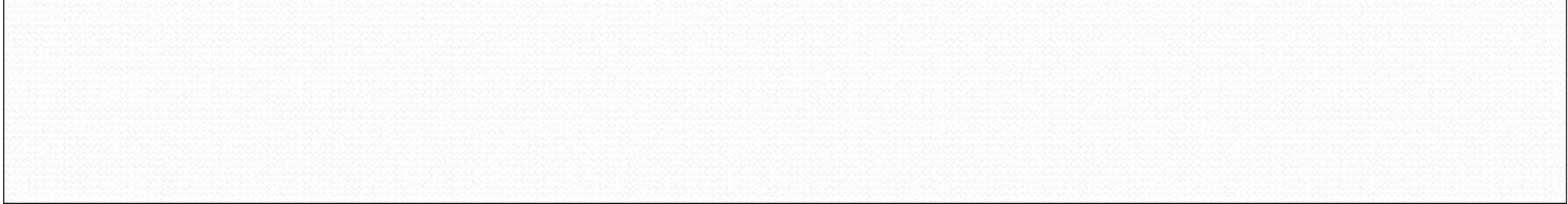
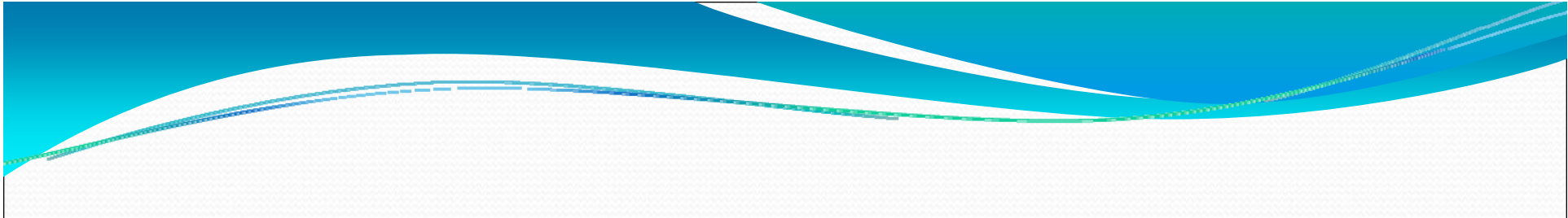
- « Les écoles gouvernées par un système de valeurs partagées et d'attentes quant au comportement, dans lesquelles des interactions sociales profondes s'établissent et dans lesquelles les élèves développent un fort sentiment d'appartenance, et l'impression que les adultes se soucient d'eux souffrent également de moins de désordre» (Gottfredson, 2002)

La fatigue enseignante

- Galloway et Rolland (2005) « combien peut-on raisonnablement attendre que les enseignants acceptent de faire ? Dans un temps de pression montante pour démontrer les plus hauts standards, combien de temps supplémentaire accepteront-ils ou seront-ils capables de faire ? »



Là où n'existent pas de
« pratiques exemplaires »



Un exemple au Brésil

	Coups	Insultes	Racisme	Présence racket
France	24.6%	75%	23%	37%
Angleterre	25.6%	65.7%	23%	27%
Brésil	4.8%	60%	9%	29%

Sources : Debarbieux (2003), Unesco (2004), Blaya (2001) – Observatoire International de la Violence Scolaire

Comparaison de l'appréciation du « quartier » ou du village d'implantation de l'école par les élèves djiboutiens et français

quartier SOURCE	nul	pas terrible	moyen	bien	génial	TOTAL
Djibouti	6,2%	4,9%	13,3%	33,1%	42,6%	100%
France	6,3%	9,5%	15,1%	37,8%	31,3%	100%
TOTAL	6,3%	7,8%	14,4%	36,0%	35,6%	100%

$\chi^2 = 72,12$, ddl = 4, 1-p = >99,99%.(Source Debarbieux, 2005)

Conclusions

- Au-delà donc de tout « programme » la résistance de ces communautés pauvres à la violence scolaire est une leçon importante. Elle montre que lorsque l'école fait sens pour les parents, qu'il existe un sentiment d'appartenance conjointe de l'établissement scolaire et du quartier alors se forme un contexte vertueux et efficacement routinier pour la prévention de la violence : la restauration des routines du lien social pourrait bien être une condition préalable à l'implantation de programmes plus ciblés.

- Les victimes de la violence sont souvent des individus isolés. Cela est vrai des élèves, de ces 4 à 5 pour cent d'élèves agressés à répétition, cela est vrai des enseignants dans des équipes instables et mal régulées. Ce que nous disent les recherches menées dans ces pays et ces communautés pauvres, n'est-ce pas au fond les vertus simples du lien social ordinaire ?
- La violence est routinière, usante, quotidienne. Et si la lutte contre la violence était autant une affaire de pratique ordinaire et d'accord communautaire que de programme particulier ? Ce qui ne veut pas dire que les programmes soient inutiles! Mais qu'ils sont en contexte
- Petite méditation d'un Français « influent »

- Observatoire International de la Violence à l'école :
debarberic@aol.com

- www.ijvs.org (site de International Journal on Violence and Schools)

