

Violence au cycle d'orientation : qu'en disent les actrices et acteurs ?

***Tour d'horizon des situations
qui chahutent l'école***



**Youssef Hrizi
Marion Dutrévis**

Octobre 2022

**Violence au cycle d'orientation :
qu'en disent les actrices et acteurs ?**

*Tour d'horizon des situations
qui chahutent l'école*

**Youssef Hrizi
Marion Dutrévis**

Octobre 2022
Fin des travaux : juin 2021

Remerciements

Nous tenons tout d'abord à remercier l'ensemble des directions des établissements du cycle d'orientation qui ont toutes pris le temps de répondre à notre questionnaire, et plus particulièrement les trois écoles qui nous ont accueillis dans leurs locaux. Un immense merci aux directions de ces établissements ainsi qu'aux élèves, aux membres du corps enseignant, aux équipes médico-psycho-sociales ainsi qu'au personnel administratif et technique pour nous avoir consacré de leur temps et livré leur point de vue sur la violence scolaire.

Nous remercions également chaleureusement les personnes du groupe d'accompagnement du DIP : Renée Van Der Bent et Pierrick Dudognon du service Suivi de l'élève, Eléonore Zottos et Nicolas Bindschedler du secrétariat général, Dominique Bruxelles des ressources humaines, pour les échanges fructueux dans la phase de conception de l'étude notamment.

Nous remercions enfin nos collègues Christiane Pouly pour son apport dans la recherche bibliographique, Narain Jagasia pour sa relecture de ce rapport et le soin apporté au travail d'édition, et Martin Benninghoff, directeur du SRED et référent de ce projet pour son accompagnement durant la réalisation du projet.

Compléments d'information :

Youssef Hrzi

Tél. +41/0 22 546 71 32

youssef.hrzi@etat.ge.ch

Marion Dutrévis

Tél. +41/0 22 546 71 38

marion.dutrevis@etat.ge.ch

Responsable de l'édition :

Narain Jagasia

Tél. +41/0 22 546 71 14

narain.jagasia@etat.ge.ch

Internet :

<https://www.ge.ch/dossier/analyser-education>

Diffusion :

Service de la recherche en éducation (SRED)

12, quai du Rhône - 1205 Genève

Tél. +41/0 22 546 71 00

Document 22.050

Le contenu de ce document n'engage que la responsabilité du service de la recherche en éducation.

Table des matières

Résumé	5
Zusammenfassung	7
Introduction	9
Contexte.....	9
Plan de l'étude	10
La violence scolaire : état des lieux des recherches et contexte local	11
Définition et mesure de la violence scolaire	11
Mesure de la violence scolaire	12
Les facteurs explicatifs de la violence scolaire.....	13
La violence dans les établissements genevois du CO	16
Méthodologie de l'étude	21
Passation d'un questionnaire auprès des directions d'établissements	21
Réalisation d'entretiens dans trois établissements.....	21
Résultats	23
La violence scolaire telle qu'elle est vue et vécue par les actrices et les acteurs	23
<i>Violence : de quoi parle-t-on exactement ?</i>	23
<i>Les formes de violence et les situations conflictuelles rapportées</i>	24
<i>Évolution de la violence au CO : quels constats ?</i>	30
Les règles en vigueur dans les établissements du CO	33
<i>Les documents règlementaires des établissements</i>	33
<i>Processus d'élaboration des règles de l'établissement et adhésion des publics</i>	34
La gestion des violences et des situations conflictuelles dans les établissements du CO	36
<i>La prévention de la violence scolaire</i>	36
<i>Les modes de régulation des conflits</i>	39
<i>Les réponses de l'école aux actes de violence</i>	42
<i>Le recours à des acteurs externes : entre collaboration et manque de dialogue</i>	46
Synthèse et pistes de réflexion	49
Encourager et monitorer le travail sur le climat scolaire.....	49
Améliorer la vision commune des règles et des sanctions.....	50
La collaboration et le travail en réseau.....	51
Déprédations des bâtiments et espaces scolaires : une forme particulière de violence qui peut servir de base à un travail collectif	53
Références bibliographiques	55
Annexes	59
Annexe 1 : Mandat du secrétariat général du DIP	60
Annexe 2 : Enquête auprès des directions d'établissements du cycle d'orientation	63

Résumé

La violence scolaire fait régulièrement l'objet de débats politiques et médiatiques à Genève comme ailleurs. Récemment encore, la presse locale et romande s'est fait le relais de faits divers qui donnent l'image d'une école genevoise aux prises avec une forte violence scolaire. À cette visibilité médiatique s'ajoute souvent un questionnement politique et c'est dans ce contexte que le service de la recherche en éducation (SRED) a reçu mandat du secrétariat général du département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse (DIP) pour mener une étude sur la violence scolaire dans les établissements genevois du cycle d'orientation (CO).

La violence scolaire fait l'objet de nombreux travaux scientifiques qui visent à définir et comprendre ce phénomène, à en mesurer l'ampleur et/ou à penser des modes de prévention et de régulation. La définition et la mesure de la violence en contexte scolaire mettent en avant le décalage possible entre les remontées médiatiques et politiques et la réalité vécue dans les écoles. Selon la méthodologie utilisée et les faits mesurés, l'analyse de la violence en contexte scolaire peut conduire à des constats bien différents. À Genève, si par le passé quelques travaux se sont intéressés à la violence qui se déroule au sein des établissements du secondaire I, aujourd'hui c'est essentiellement au moyen d'un recensement administratif (SIGNA) que s'effectue la mesure des faits de violence scolaire. Pour avoir une vision plus large de ces phénomènes, le travail présenté ici donne la parole aux acteurs et actrices de l'école.

Cette étude combine deux sources d'information. D'une part, l'ensemble des directions d'établissements des CO du canton se sont exprimées, par le biais d'un questionnaire, sur les documents qui régissent les règlements, normes et valeurs de leur établissement ainsi que sur les actions menées en matière de prévention et de lutte contre la violence scolaire. D'autre part, trois établissements nous ont ouvert leurs portes et autorisé à mener des entretiens collectifs avec celles et ceux qui « vivent » quotidiennement l'école (équipes de direction, personnel enseignant, personnel des équipes médico-psycho-sociales, personnel administratif et technique et élèves).

Dans l'ensemble, les données recueillies montrent que si les personnes (adultes et élèves) construisent des représentations différenciées de ce que représente la violence au CO, la majorité exprime être confrontée dans son quotidien à des faits de violence qualifiés d'« ordinaires », par opposition aux événements qui font l'objet d'une médiation. Il s'agit le plus souvent de conflits entre individus qui sont réglés avec plus ou moins de succès (et de compréhension mutuelle) par les personnes concernées. Selon l'opinion générale des adultes et des élèves, la situation dans les établissements ne semble pas s'être péjorée ces dernières années bien que certains changements dans les phénomènes de violence sont rapportés (p. ex. violence en groupe, problématique du harcèlement et des réseaux sociaux). Dans l'ensemble, les directions d'établissements témoignent accorder une importance particulière aux questions du bien-être à l'école et du climat scolaire. C'est souvent sous ce prisme qu'une diversité d'actions ciblées sur les apprentissages scolaires, les règles de vie, la promotion de la santé, la prévention de la violence sont conduites dans les établissements du CO. Ce travail implique des collaborations avec différents partenaires dont certaines, notamment celles avec les familles et parfois l'Institution scolaire, restent, selon les propos des personnes rencontrées, à consolider. L'étude souligne par ailleurs que malgré ces efforts, un décalage entre élèves et adultes persiste parfois dans l'appréciation de certaines situations quotidiennes (de ce qui relève ou non de la violence) ou encore dans l'acceptation de certaines règles de vie communes.

Au final, si l'école n'échappe pas à une exposition à la violence présente dans le reste de la société, les résultats de l'étude rappellent que les situations problématiques auxquelles les adultes et élèves du CO sont confrontés dans leur quotidien sont assez éloignées des quelques faits médiatisés. Il nous semble qu'un nouvel outil permettant de monitorer les différentes composantes du climat dans les établissements scolaires offrirait une vision plus proche de l'expérience ordinaire, cette mesure se voulant complémentaire à l'enquête administrative (SIGNA) conduite chaque année et visant à recenser les actes de violence graves (dont la qualification pénale est évidente notamment) qui se manifestent à l'école.

Zusammenfassung

Gewalt in der Schule ist in Genf und anderswo regelmässig Gegenstand politischer und medialer Debatten. Erst kürzlich wurden in der Lokalpresse und in der französischsprachigen Schweiz verschiedene Vorkommnisse aufgegriffen, die das Bild einer Genfer Schule vermitteln, die mit starker schulischer Gewalt zu kämpfen hat. Zu dieser Medienpräsenz kommt häufig eine politische Fragestellung hinzu, und vor diesem Hintergrund hat der Bildungsforschungsdienst (SRED) vom Generalsekretariat des Departements für Erziehung, Ausbildung und Jugend des Kantons Genf (DIP) das Mandat erhalten, eine Studie über die schulische Gewalt in den Genfer Schulen der Sekundarstufe I (cycle d'orientation, CO) durchzuführen.

Schulische Gewalt ist Gegenstand zahlreicher wissenschaftlicher Arbeiten, die darauf abzielen, dieses Phänomen zu definieren und zu verstehen, es zu beschreiben, sein Ausmass zu messen und/oder Präventions- und Regulierungsmethoden zu erarbeiten. Die Definition und Messung von Gewalt im schulischen Kontext zeigt die mögliche Diskrepanz zwischen der medialen und politischen Berichterstattung und der in den Schulen erlebten Realität. Die Analyse der Gewalt im schulischen Kontext kann je nach verwendeter Methode und gemessenen Fakten zu unterschiedlichen Befunden führen. In Genf haben sich zwar in der Vergangenheit einige Arbeiten mit dem Thema der schulischen Gewalt in der Sekundarstufe I beschäftigt, heute werden die Gewalttaten in Schulen jedoch hauptsächlich mit Hilfe einer administrativen Statistik erfasst (SIGNA). Um einen breiteren Überblick über diese Phänomene zu erhalten, lässt die hier vorgestellte Arbeit die Akteure und Akteurinnen der Schule zu Wort kommen.

In dieser Studie werden zwei Informationsquellen kombiniert. Einerseits haben sich alle Schulleitungen der Sekundarschulen des Kantons mittels eines Fragebogens zu den Dokumenten geäussert, welche die Regeln, Normen und Werte ihrer Schule bestimmen sowie zu den Massnahmen, die sie in Bezug auf die Prävention und Bekämpfung von Gewalt in der Schule einleiten. Andererseits öffneten uns drei Schulen ihre Türen und erlaubten uns, Gruppeninterviews mit denjenigen zu führen, welche die Schule im Alltag "erleben" (Schulleitung, Lehrkräfte, Mitarbeitende der medizinisch-psychosozialen Teams, Verwaltungs- und technisches Personal sowie Schülerinnen und Schüler).

Insgesamt zeigen die gesammelten Daten, dass die Personen (Erwachsene sowie Schülerinnen und Schüler) unterschiedliche Vorstellungen davon haben, was Gewalt in der Sekundarschule bedeutet, dass die Mehrheit jedoch zum Ausdruck bringt, in ihrem Alltag mit Gewalt konfrontiert zu sein, die als "gewöhnlich" bezeichnet wird, im Gegensatz zu den Ereignissen, die Gegenstand einer Mediation sind. Meistens handelt es sich dabei um Konflikte zwischen Einzelpersonen, die von den Betroffenen mit mehr oder weniger Erfolg (und gegenseitigem Verständnis) reguliert werden. Nach der allgemeinen Meinung der Erwachsenen sowie Schülerinnen und Schüler scheint sich die Situation in den Schulen nicht verschlechtert zu haben, obwohl von einigen Veränderungen bei den Gewaltphänomenen berichtet wird (z. B. Gewalt in Gruppen, Problematik des Mobbing und der sozialen Netzwerke). Insgesamt geben die Schulleitungen an, dass sie den Themen Wohlbefinden in der Schule und Schulklima besondere Bedeutung beimessen. In diesem Zusammenhang werden oftmals eine Vielzahl von Massnahmen durchgeführt, die auf das schulische Lernen, die Lebensregeln, die Gesundheitsförderung und die Gewaltprävention in den Sekundarschulen abzielen. Diese Arbeit setzt eine Zusammenarbeit mit verschiedenen Partnern voraus, von denen einige, insbesondere die Zusammenarbeit mit den Familien und manchmal auch mit der schulischen Institution, nach Aussagen der befragten Personen noch konsolidiert werden müssen. Die Studie weist ausserdem darauf hin, dass trotz dieser Bemühungen manchmal eine Diskrepanz fortbesteht zwischen Schülerinnen und Schülern und Erwachsenen, wenn es um die Beurteilung bestimmter Alltagssituationen (was unter Gewalt fällt und was nicht) oder die Akzeptanz bestimmter gemeinsamer Lebensregeln geht.

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass die Schule zwar nicht frei ist von Gewalt, die auch in der übrigen Gesellschaft vorkommt, aber dass die problematischen Situationen, mit denen die Erwachsenen und Schülerinnen und Schüler in ihrem Alltag in den Sekundarschulen konfrontiert sind, in den meisten Fällen ziemlich weit entfernt sind von den wenigen Ereignissen, die in den Medien publik gemacht werden. Unserer Ansicht nach könnte ein neues Instrument zur Überwachung der verschiedenen Komponenten des Schulklimas einen Einblick bieten, der der alltäglichen Erfahrung näherliegen würde. Dieses neue Instrument würde die jährliche Verwaltungserhebung (SIGNA) ergänzen, welche die in der Schule auftretenden schweren Gewalttaten erfasst (insbesondere solche, die eindeutig strafrechtlich relevant sind).

Introduction

Contexte

À Genève, la violence en milieu scolaire s'est imposée à l'agenda politique depuis les années 1990, avant de devenir une thématique prioritaire d'action publique éducative au milieu des années 2000 (Frauenfelder & Mottet, 2012 ; Gros, 2013). Les premiers faits marquants se déroulent à Meyrin où une recrudescence d'actes de vandalisme sur les infrastructures et les équipements sportifs amène les autorités communales à organiser une quinzaine d'information et de prévention de la violence (1993). Cet événement est considéré dans le canton comme le point de départ du débat public sur la violence institutionnelle et juvénile. Par la suite, les violents débordements qui se sont déroulés à Genève en 1998 en marge du sommet de l'Organisation mondiale du commerce (OMC) conduisent le Conseil d'État à mandater un conseil d'experts scientifiques pour, d'une part, mettre en lumière les raisons de ces événements et, d'autre part, proposer des solutions à la violence des jeunes en milieu urbain (Vuille & Gros, 1999). Actuellement, ces questionnements sont toujours présents et, par intermittence, les médias (*Le Temps*, *Le Courrier*, *la Tribune de Genève*, etc.) relatent des faits divers scolaires qui ravivent le sentiment que la violence est fortement présente dans nos écoles.

Parallèlement à cette couverture médiatique, la thématique s'invite de manière récurrente dans les débats politiques. Dans un article consacré à la constitution de la violence en milieu scolaire comme un problème public à Genève, Frauenfelder et Mottet (2012) soulignent que ce sont des membres du Parlement qui portent cette question au Grand Conseil en 1993 et contribuent progressivement à en faire une problématique politique, sociale et scientifique¹. Il est intéressant de souligner que le mécanisme décrit ici s'observe dans d'autres contextes (voir p. ex. Merle [2007] pour le contexte français). À l'heure actuelle, les inquiétudes autour de la violence scolaire occupent encore les débats parlementaires, comme en témoigne la récente motion adoptée en mai 2022 visant à mesurer l'ampleur du racket dans les écoles (M2769-A).

La violence scolaire inquiète également ailleurs. À l'échelle romande, la question des perturbations scolaires interroge (Gremion & Monney, 2021 ; voir aussi Moignard & Ruby (2018) pour la situation en France), avec la perception d'une augmentation des troubles du comportement chez les élèves (Guilley et al., 2021) et d'une précocité accrue des comportements perturbateurs dans le contexte genevois (Dutrévis, Cecchini & Ducrey, 2022). Certaines formes spécifiques de violence telle que le cyberharcèlement émergent et entraînent le développement de nombreux plans d'action comme c'est le cas à Genève (DIP, 2018), dans d'autres cantons (p. ex. Vaud²) ou à l'étranger (p. ex. France³). Pourtant, l'augmentation de la violence scolaire est loin d'être confirmée par la recherche (p. ex. DEPP, 2021 ; Debarbieux, 2017, cité par Gremion & Monney, 2021 ; Hrizi, 2022).

Dans ce contexte, le secrétariat général du DIP a confié au SRED la mission de mener une étude sur les violences qui se manifestent au sein des établissements genevois du CO (cf. *Annexe 1*). La présente étude, au caractère exploratoire, vise ainsi *i*) à mieux appréhender la manière dont les adultes de la communauté scolaire et les élèves définissent la violence à l'école et *ii*) à connaître les préoccupations et les actions menées dans les établissements, ainsi que les besoins exprimés.

¹ La violence scolaire a suscité l'émergence d'un champ de recherche foisonnant en sciences de l'éducation, sociologie, psychologie, médecine et criminologie notamment, en réponse à la demande sociale et surtout politique de lui apporter des réponses opérationnelles (Carra & Faggianelli, 2003 ; Lester, Cayleigh & Ward, 2017).

² Pour plus de détails, consulter : <https://www.vd.ch/themes/formation/sante-a-lecole/prestations/harcelement-intimidation-et-violences-entre-eleves/>

³ Pour plus de détails, consulter : <https://eduscol.education.fr/974/le-harcelement-entre-eleves>

Plan de l'étude

De nombreuses recherches et autres écrits scientifiques traitent de la violence en contexte scolaire.

Les réflexions rapportées dans ces textes abordent la violence scolaire sous différents angles complémentaires : il peut s'agir d'en définir les contours, d'en mesurer l'ampleur, d'en comprendre la genèse ou encore de chercher à la prévenir. Chacune de ces entrées fera l'objet d'une rapide synthèse qui, combinée aux préoccupations cantonales, permettra d'introduire les principales questions de recherche auxquelles ce travail tente de répondre.

Ensuite, nous détaillerons la méthodologie retenue pour cette étude.

Les résultats constituent le cœur de ce rapport. Ils visent dans un premier temps à objectiver les représentations que chaque composante de la communauté scolaire (équipes de direction, personnel enseignant, personnel des équipes médico-psycho-sociales, personnel administratif et technique, élèves) se font de la violence présente au CO. Dans un second temps, les analyses se concentrent sur le cadre scolaire et plus particulièrement sur les règles qui régissent la vie des établissements. Enfin, la dernière partie des résultats traite de la prévention et de la gestion des situations qui posent problème à l'école.

Sur la base de ces résultats et de la littérature scientifique, la conclusion propose des pistes de réflexion pour améliorer le travail déjà engagé.

La violence scolaire : état des lieux des recherches et contexte local

Définition et mesure de la violence scolaire

Avant d'entrer dans les enjeux de définitions, il convient tout d'abord de préciser l'existence de plusieurs positionnements sémantiques par rapport au terme utilisé. Plus précisément, doit-on parler de violence à l'école ou de violence scolaire ? Pour Merle (2007 ; 2009), la violence à l'école renvoie à une violence qui se veut le reflet d'une délinquance ordinaire se déroulant au sein de l'établissement scolaire. La violence scolaire, quant à elle, se réfère à une violence spécifique générée par et dans le contexte scolaire. Pour donner un exemple de ces différences de conception, le vol d'une montre pendant le cours d'éducation physique serait à considérer comme une violence à l'école, alors que des insultes basées sur les résultats scolaires de l'élève renverraient quant à elles à une forme de violence scolaire.

Dans le cadre de cette étude, nous utilisons indifféremment les termes susmentionnés. Nous envisageons les phénomènes qui s'observent à l'école dans une acception plus large que celle proposée par Merle et rejoignons la définition retenue par exemple par Bowen et al. qui conçoivent la violence à l'école comme « *tout comportement non désiré, perçu comme étant hostile et nuisible, portant atteinte à l'intégrité physique ou psychique d'une personne, à ses droits ou à sa dignité. La violence peut être vécue et commise par des élèves ou par le personnel scolaire* » (2018, p. 200).

Cette définition appelle néanmoins à quatre remarques :

- elle se focalise sur des actes visant des personnes et non des choses. Néanmoins, un acte de violence envers un lieu ou un objet peut indirectement porter atteinte à une personne ;
- elle met l'accent sur le point de vue de la victime ou des témoins. Autrement dit, c'est plus l'appréciation subjective de l'acte (perception) que l'acte en lui-même qui détermine le caractère violent ou non de ce dernier ;
- elle définit les conséquences du comportement en termes d'atteinte physique ou morale ;
- elle désigne les élèves et le personnel exerçant son activité dans l'enceinte scolaire, mais n'inclut pas les parents. Il ne s'agit pas ici de dire que la violence ne peut pas découler de situations et d'actions externes à l'école, mais simplement de circonscrire la violence en contexte scolaire.

Différentes dimensions qui transparaissent ci-dessus sont prises en compte pour définir la violence scolaire. On peut, d'une part, s'interroger sur la catégorie des personnes impliquées et leurs statuts. S'agit-il des élèves ? du corps enseignant ? des autres professionnels qui fréquentent l'établissement ? des parents ? S'agit-il de situations de violence interindividuelles ? entre pairs ? intergroupes ? Doit-on considérer l'expérience des victimes ? des personnes impliquées en tant qu'auteurs ou auteurs ? des témoins ? des personnes intervenant dans la régulation des conflits ? D'autre part, étudier la violence scolaire exige de s'interroger sur les lieux et les temps dans lesquels elle s'exerce. Dans l'enceinte de l'établissement ou en dehors ? Faut-il considérer ce qu'il se passe dans la classe ? dans la cour de récréation ? sur le chemin de l'école ou dans le temps parascolaire ? Et à l'ère numérique, faut-il inclure le cyberharcèlement dont l'expression intervient souvent hors temps scolaire dans le champ d'analyse ?

Au-delà de ces considérations, la communauté scientifique s'accorde sur le caractère multiforme que peut prendre la violence scolaire. Pour Carra et Faggianelli, « *les faits se déclinent à la Prévert : de la délinquance aux comportements d'indiscipline, des crimes aux suicides, du harcèlement aux rumeurs, aux moqueries et aux mensonges. Le champ de la violence à l'école semble ainsi pouvoir s'étendre de manière infinie aux moindres situations d'écart aux normes* » (2003, p. 208). Différentes catégories sont par ailleurs mobilisées dans les recherches produites depuis les années 1990 telles que les comportements antisociaux (notion particulièrement populaire dans la littérature anglo-saxonne), le (cyber)harcèlement, les incivilités ainsi que les microviolences (Debarbieux & Montoya, 2011 ; Carra & Faggianelli, 2003).

Axe de recherche 1

Les éléments ci-dessus mettent en lumière la complexité du phénomène de la violence scolaire.

Dans le cadre de cette étude, il s'agit d'aborder la violence scolaire sans a priori sur ce qu'elle englobe.

Un des objectifs est de saisir ce que tout un chacun considère comme relevant de la violence à l'école.

Mesure de la violence scolaire

Évaluer l'ampleur de la violence à l'école reste une préoccupation majeure des travaux scientifiques (Feyfant, 2010). La quantification de ce phénomène s'effectue selon deux approches qui prennent en considération l'expérience de vie des individus (enquêtes par questionnaires) ou les transgressions constatées par l'institution scolaire (enquêtes administratives).

Les enquêtes administratives consistent à demander aux directions d'établissements scolaires de rapporter les faits de violence survenus au cours de l'année scolaire en leur sein. À notre connaissance, ce type d'approche est déployée à l'échelle nationale en France (Système d'information et de vigilance sur la sécurité scolaire, SIVIS) et régionale en Suisse, dans le canton de Genève (recensement des faits de violence dans les établissements scolaires publics, SIGNA⁴). Ces deux enquêtes ont la particularité de se focaliser sur une forme particulière de violence, à savoir les actes considérés comme graves (voir Hrzi [2022, p. 10] ou Merle [2007, p. 53] pour une définition des critères de gravité).

Le choix quant au périmètre des données recueillies (à savoir restriction aux formes les plus graves) a conduit une partie de la communauté scientifique à se montrer critique à l'égard des statistiques institutionnelles. Les chiffres produits et rapportés au nombre total des élèves donnent à voir les actes graves comme un phénomène mineur de la vie scolaire. La fiabilité de ce type d'enquête est parfois questionnée en raison de l'utilisation fluctuante des outils de recensement ou du positionnement des établissements face au monitoring des faits de violence (hostile, indifférent ou favorable au signalement). De manière plus générale, les statistiques émanant de l'administration scolaire, de la Police ou la Justice, souffrent de la critique de refléter davantage la violence portée à la connaissance de l'institution que la violence réellement subie par les individus (Debarbieux, 2004 ; Carra & Faggianelli, 2003)⁵. Cela nous amène à la seconde approche.

L'approche la plus répandue est celle qui s'intéresse aux expériences de vie de celles et ceux qui fréquentent l'école et leur exposition à la violence quotidienne. Élèves et adultes sont ainsi questionnés en qualité de victimes, d'auteurs et d'auteurs ou de témoins. Depuis le début des années 2000, une multitude d'études privilégiant le recueil de données autodéclarées (*self-report*) a vu le jour en Europe, mais la plupart ne permettent pas de suivre l'évolution du phénomène puisqu'elles sont rarement répétées dans le temps (Debarbieux, 2004). Certaines enquêtes périodiques font néanmoins figure d'exception et offrent un regard longitudinal sur la victimation en milieu scolaire à l'échelle internationale⁶, nationale (en France notamment) ou régionale (les cantons de Neuchâtel et du Valais par exemple).

En définitive, selon la méthodologie choisie et la définition considérée, l'ampleur du phénomène peut varier largement. Cette variation est avant tout imputable au fait que sous l'appellation commune de « violence scolaire », on ne mesure en réalité pas exactement la même chose, et pas de la même manière. Sans débattre ici de la pertinence des deux approches (dont chacune présente des avantages

⁴ Précisons qu'un nouvel outil permettant d'assurer le suivi et le traitement des incidents graves qui surviennent en milieu scolaire et sont susceptibles d'impacter le climat d'établissement (InScol) est déployé à la rentrée 2022. Cet outil propose une mesure autorapportée des incidents graves par les directions d'établissements. À partir de cette date le recensement SIGNA n'est plus effectué.

⁵ Dans un texte de 2009, Merle évoque pour sa part « *les deux mondes de la violence scolaire* » (p. 91) pour mettre en perspective les statistiques produites par le Ministère de l'éducation nationale en France et les expériences de violence scolaire vécues et rapportées par les élèves.

⁶ Nous pouvons citer dans une certaine mesure les enquêtes *Health Behaviour in School-aged Children* (HBSC) et *International Self-reported Delinquency Survey* (ISRD), auxquelles la Suisse participe. Nous y revenons plus tard dans le texte.

et des inconvénients), il nous semble opportun de rappeler que, compte tenu de la complexité du phénomène, une mesure multiforme (associant différents types d'informations) de la violence à l'école semble indispensable pour tenter d'en apprécier la réelle ampleur.

Axe de recherche 2

Dans cette recherche, le choix méthodologique s'est porté sur une approche méthodologique mixte combinant des analyses de données quantitatives et qualitatives (cf. méthodologie de l'étude).

L'objectif principal de l'étude n'est pas d'évaluer l'ampleur du phénomène mais de recueillir les perceptions des personnes impliquées dans l'école sur les formes de violence auxquelles elles font face dans leur quotidien et sur leur évolution.

Les facteurs explicatifs de la violence scolaire

Pour agir sur la violence, il est important d'en comprendre les ressorts. Comme tout phénomène social, la violence en contexte scolaire peut résulter de multiples facteurs individuels, contextuels ou sociétaux (Debarbieux, Alessandrin, Dagorn & Gaillard, 2018). La littérature scientifique met ainsi en évidence différents facteurs qui peuvent intervenir dans l'émergence de comportements violents. Il nous semble utile d'en présenter ici une vision à deux dimensions plaçant d'un côté les facteurs externes à l'école et de l'autre les facteurs internes. Cette vision, très simplifiée, a pour but de centrer par la suite notre attention sur ce que l'école peut faire, sans nier l'existence d'autres facteurs.

Expliquer la violence : les facteurs externes à l'école

La plupart des causes invoquées pour expliquer les situations qui chahutent l'école sont externes à l'environnement scolaire. Le principal agent incriminé est sans conteste la famille, vers qui convergent les critiques de l'opinion publique et d'une partie des directions d'établissements et du corps enseignant (Debarbieux, 2006), arguant le relâchement de l'autorité des parents, voire la non-éducation (ou mauvaise éducation) reçue par les enfants. Ce jugement autour de la famille semble toujours d'actualité puisque l'absence de cadre parental relatif à l'éducation, et particulièrement l'utilisation abusive des écrans, a aussi été soulevée lors de nos entretiens avec les personnes impliquées au CO :

« On se repose sur l'école pour éduquer les enfants. » (Personnel enseignant)

« Combien de fois on entend qu'ils sont sur leur portable jusqu'à trois-quatre heures du matin... Donc là aussi, on peut se dire [...] le parent, finalement, il pourrait prendre le téléphone portable et dire "Quand tu vas te coucher, t'en as plus besoin en principe puisque tu dois dormir et être dans de bonnes dispositions pour le lendemain". Donc voilà, on voit qu'il y a un manque de cadre. » (Personnel de direction)

La recherche met en outre l'accent sur le rôle de la famille dans les conduites à risques des jeunes. Si plusieurs caractéristiques de la composition familiale sont parfois évoquées (p. ex. séparation parentale, famille recomposée, enfant unique), un consensus semble se dégager autour d'attitudes relevant davantage de la présence de criminalité au sein du cercle familial ou de maltraitance, du relâchement dans la supervision parentale, de la faible relation entre les parents et l'enfant (p. ex. affectif, intérêt dans les activités scolaires et de loisirs) ou encore du style adopté dans l'éducation (autoritaire, laxiste).

D'autres aspects intrinsèques à l'individu et à son milieu social sont par ailleurs impliqués. Parmi les caractéristiques personnelles identifiées comme favorisant le recours aux solutions violentes figurent la difficulté de certains jeunes à analyser correctement les situations sociales (p. ex. tendance à exagérer l'hostilité des autres), des déficiences dans le contrôle de soi, un tempérament impulsif (p. ex. agitation, hyperactivité) ou encore des lacunes sur le plan cognitif (Duhamel-Maples, 1996). Galand (2011) ajoute, selon l'avis de plusieurs auteures et auteurs, que les transgresseurs tendent à légitimer le passage à l'acte en considérant qu'il est normal de perdre le contrôle de soi dans certaines circonstances ou en se déresponsabilisant sur la victime (« *il l'a bien cherché, c'est de sa faute* »). Pour les publics les plus aguerris – souvent engagés auprès de pairs délinquants – l'usage de la violence est parfois érigée en norme : l'acte délictueux remplit alors une fonction primaire (p. ex. appropriation d'un objet désiré) et

sociale au sein du groupe d'appartenance (p. ex. maintien de la réputation, évolution du statut, rite d'initiation). Outre l'influence des pairs, la présence de délinquance à proximité de l'environnement scolaire peut favoriser une forme de porosité entre les violences qui se produisent à l'extérieur et celles qui surviennent à l'école. La violence est également envisagée comme une forme de socialisation typique de l'âge juvénile répondant aux spécificités de la construction identitaire de l'adolescence (Boxberger, 2016 ; Carra, 2008).

D'autres causes se rapportant à des évolutions sociétales peuvent être mobilisées. Trois exemples nous semblent particulièrement pertinents à relever. Le premier renvoie au développement des outils numériques et à la part croissante de temps que consacrent les jeunes aux réseaux sociaux. L'accès aux ressources numériques redéfinit d'une part le périmètre scolaire, et rend d'autre part possibles de nouvelles formes de violence. À cet égard, soulignons que la cyberviolence – et en particulier le cyberharcèlement – fait l'objet d'une attention accrue de la part des institutions scolaires et de la communauté scientifique (Berthaud & Blaya, 2015 ; Macilotti, 2019). Le second exemple a trait au rapport à l'autorité. Plusieurs travaux s'interrogent en effet sur l'évolution du rapport des élèves à l'autorité scolaire que Beretti (2019) formalise ainsi : « Comment penser l'autorité dans les classes à l'heure d'une école soumise aux principes contemporains d'une société démocratique ? » (p. 15). Le dernier exemple renvoie enfin à la dégradation des débouchés professionnels qui s'offrent aux élèves. Merle évoquait déjà cette problématique en 2009, pour illustrer comment une pratique scolaire pouvait être historiquement considérée comme « normale », mais peut aujourd'hui être comprise comme violente :

« L'institution scolaire et la société tout entière, par leur mode de fonctionnement, la concurrence généralisée qu'elles fabriquent, la mesure quasi obsessionnelle de la performance, la précarisation des métiers, fragilisent la perception de soi d'élèves et développent les angoisses scolaires et sociales. Hier, le propos personnel vexant était sans conséquence ; aujourd'hui, il est perçu comme un signe d'incompétence personnelle. » (2009, p. 98)

Expliquer la violence : les facteurs internes à l'école

Cet extrait, imbriquant école et société, permet de faire la transition vers les facteurs scolaires à l'étude lorsqu'on cherche à identifier les moteurs de la violence à l'école. Nous avons d'ailleurs vu précédemment que, selon certains auteurs (voir p. ex. Merle), les actes qui se produisent dans l'enceinte de l'école et qui émanent de l'institution scolaire ou des personnes qui y travaillent sont les seules manifestations assimilables à de la violence scolaire. De manière plus générale, il semble actuellement admis que les caractéristiques structurelles et organisationnelles des établissements scolaires peuvent engendrer une forme de violence (Forster, 2014). La composition démographique et l'organisation scolaire participent à expliquer les différences d'exposition à la violence entre établissements. Fréchou (2021) précise à cet effet que les écoles françaises qui concentrent davantage d'élèves issus des classes sociales les plus favorisées sont deux fois plus nombreuses à déclarer une absence d'incidents graves durant l'année scolaire que les établissements les moins favorisés (56% vs 24%). Ce résultat d'une inégale répartition territoriale de la violence – davantage présente dans les zones urbaines dites « sensibles » – est conforté par les travaux de Debarbieux et d'autres enquêtes menées dans différents pays (p. ex. Suède, Irlande, États-Unis, Canada). Concernant l'organisation scolaire, on parle de violence institutionnelle ou de ségrégation scolaire pour évoquer notamment les modes de regroupement des élèves selon leur niveau scolaire, leur maîtrise de la langue ou encore leurs besoins particuliers (Conseil de l'Europe, 2017 ; Felouzis & Charmillod, 2017 ; Galand, 2011 ; Sahrai, 2015). Les pratiques enseignantes semblent également jouer un rôle. Galand, Hospel et Benoit (2014) soulignent à ce titre que les variations observées d'une classe à l'autre dans l'expression de comportements violents seraient – au moins en partie – imputables au travail de l'enseignante ou de l'enseignant.

Une autre dimension de l'école est par ailleurs interrogée : le climat d'établissement. Bien qu'il n'existe pas de définition consensuelle de cette notion, le climat scolaire renvoie de manière générale à la qualité de vie qui règne au sein de l'école (Thiébaud et al., 2019). Selon plusieurs auteures et auteurs, il joue un rôle prédominant dans l'occurrence de la violence. Steffgen et Recchia (2011) précisent qu'un climat scolaire adéquat (ou positif) permet de réduire les violences, alors que son corollaire tend à les augmenter. Ce lien entre violence à l'école et climat scolaire est par ailleurs conforté par de nombreuses recherches (voir Debarbieux et al., 2012 ; Debarbieux, 2015 ; Poulin, Beaumont, Blaya & Frenette, 2015) ; les nouvelles formes de violence telle que le cyberharcèlement n'échappent à ce constat (Blaya, 2015). Janosz, Georges et Parent (1998) rappellent en revanche que si le climat agit comme un facteur de résilience et de bien-être, il est lui-même conditionné par la présence et l'ampleur des problèmes collectifs (sociaux et scolaires) présents au sein de l'école.

Axe de recherche 3

La présente étude est également l'occasion de questionner chacune et chacun sur les facteurs qui participent à la présence de violence au sein des CO à Genève.

Les échanges doivent aussi permettre d'identifier les personnes impliquées dans les situations problématiques et les principaux types de rapports d'opposition (violences et/ou conflits) qui accompagnent la vie ordinaire de trois établissements du CO.

Prévenir les violences : le rôle de l'école

De manière générale, deux stratégies complémentaires sont à l'œuvre dans la prévention des violences en milieu scolaire et conduisent le personnel de l'école à axer, au quotidien, leur travail sur le vivre-ensemble (p. ex. attention portée au respect des règles), tout en déployant des actions, ponctuelles ou durables, qui traitent d'objets plus spécifiques (p. ex. ateliers et expositions sur les discriminations). Bien souvent, la prévention des violences scolaires est envisagée dans une réflexion plus générale d'amélioration (ou de maintien) du climat de l'établissement.

Plus concrètement, Galand (2011) et d'autres auteurs⁷ précisent qu'il existe au moins trois types d'approche en matière de prévention des problèmes de comportement à l'école.

- 1) La régulation des activités d'apprentissage : il s'agit ici de (re)mobiliser l'élève dans ses apprentissages, dans une approche qui évite les sanctions et engage l'élève dans des activités pédagogiques.
- 2) La gestion de la discipline : cette approche vise à simplifier, expliciter et positiver les règles de l'établissement, en mettant l'accent sur la valorisation des comportements attendus.
- 3) L'apprentissage social et émotionnel : l'accent est mis ici sur les compétences transversales, en vue de soutenir le développement scolaire, social et la santé mentale.

Ces trois approches ne sont pas incompatibles. Elles participent toutes à prévenir les comportements violents et peuvent agir à différents niveaux et/ou dans différents périmètres scolaires. Si elles visent avant tout le comportement des élèves, elles impliquent également la participation, l'adhésion et le comportement du personnel scolaire. Ces différentes approches touchent par ailleurs à des dimensions clés du climat scolaire telles que l'apprentissage, les relations interpersonnelles, les règles et sanctions de l'établissement ou encore les caractéristiques organisationnelles de celui-ci.

Axe de recherche 4

La présente étude s'est intéressée aux actions déployées en matière de prévention à Genève ainsi qu'aux gestions locales des situations.

Tous les établissements du CO ont répondu à un questionnaire permettant *i)* de faire l'inventaire des actions mises en œuvre pour prévenir les comportements violents en leur sein, *ii)* d'exposer les documents réglementaires qui fixent le cadre de leur établissement (p. ex. règlement interne, charte) et *iii)* d'identifier l'implication (ou la non-implication) des élèves et adultes dans différents événements de la vie de l'école (p. ex. élaboration des règles de vie commune, participation aux actions de prévention).

D'autres témoignages, tirés d'entretiens dans trois établissements du CO, mettent en lumière différentes formes de régulation des conflits et la circulation des informations.

⁷ Ces dimensions se retrouvent par ailleurs largement dans la définition du climat mentionné par McCabe et al. (2009 ; cités par Debarbieux, 2015, p. 13) : « *Le climat scolaire renvoie à la qualité et au style de vie à l'école. Le climat scolaire repose sur les modèles qu'ont les personnes de leur expérience de vie à l'école. Il reflète 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.* »

La violence dans les établissements genevois du CO

Avant d'apporter quelques éléments sur l'exposition des établissements du CO à la violence, il est important de rappeler que les élèves suisses ont, en moyenne, un niveau élevé de satisfaction à l'égard de la vie en général (Consortium PISA.ch, 2018). Avec quelques pays (Espagne, Autriche, Albanie, Argentine), c'est en Suisse que le sentiment d'appartenance⁸ des élèves à la communauté scolaire est le plus fort. Une majorité de jeunes qui se rendent quotidiennement à l'école déclarent s'y sentir à l'aise, entourés, acceptés et appréciés par les autres. Pour autant, ce résultat réjouissant ne doit pas laisser penser que les lieux où sont dispensés les savoirs sont préservés de toute forme de violence. Les résultats de la première enquête PISA sur le harcèlement à l'école ont montré, par exemple, que la jeunesse suisse compte parmi la plus exposée à des manifestations violentes verbales et physiques assimilées à une forme de harcèlement. Entre 3% et 11% des jeunes déclarent ainsi avoir subi, au moins quelques fois par mois au cours des 12 derniers mois, des moqueries, des menaces, des rumeurs (négatives), des situations d'ostracisme, des vols ou des coups et bousculades. Ces éléments nous donnent quelques indications au niveau national, mais qu'en est-il de la situation dans les établissements genevois du degré secondaire I ?

Répondre à cette question n'est pas simple puisque les travaux scientifiques abordant la violence en milieu scolaire genevois sont relativement rares ; tout du moins, peu reposent sur des données empiriques d'envergure (dépassant l'échelle d'un établissement ou d'une classe) permettant une généralisation des résultats. En 2009, Kaiser et De Marcellus ont entrepris un recensement de l'ensemble des recherches empiriques relatives à la violence scolaire effectuées dans (ou incluant) des établissements genevois sur la décennie passée. Après avoir répertorié près de 400 références bibliographiques⁹ (incluant des travaux d'étudiants), seulement une vingtaine ont finalement été retenus après analyse de leur contenu. Les autres travaux, écartés par les auteurs, traitaient de contextes scolaires situés en dehors de Genève, reposaient sur des données réduites (p. ex. peu d'élèves/de classes étudiées) ou ne s'inscrivaient pas dans une approche d'étude empirique (p. ex. texte de conférences, article de presse). Si ce recueil montre la grande variété d'approches employées pour étudier les problématiques de la violence et des incivilités, il souligne également la quasi-absence de recherches répétées dans le temps et/ou menées dans l'ensemble des établissements du canton, permettant une vision globale de ces phénomènes et leur suivi. Quelques travaux font néanmoins figure d'exception ; nous proposons ci-après d'en présenter certains résultats.

Étude genevoise menée dans le cadre du programme national PNR40

La plus vaste enquête de terrain réalisée dans le canton a été conduite dans le cadre du programme national de recherche PNR40 « Violence au quotidien - crime organisé ». Menée entre juin 1997 et mai 1998, l'étude vise à dresser un état des lieux de la violence dans les CO genevois. Une série de collecte d'information¹⁰, associant la passation de plusieurs questionnaires et la réalisation d'entretiens, a permis de recueillir le point de vue d'une quinzaine de directions d'établissements, de près de 1'800 élèves et 240 enseignantes et enseignants ainsi que d'une quarantaine de parents. Les résultats montrent que la violence est présente dans la totalité des établissements. L'intensité de la violence observée durant

⁸ Dans l'enquête PISA 2015, le sentiment d'appartenance à l'école a été mesuré à partir des affirmations suivantes : « Je me sens comme un étranger (ou hors du coup) à l'école » ; « Je me fais facilement des amis à l'école » ; « Je me sens chez moi à l'école » ; « Je me sens mal à l'aise, pas à ma place dans mon école » ; « Les autres élèves ont l'air de m'apprécier » ; « Je me sens seul à l'école ».

⁹ Le référentiel a été constitué à partir d'une recherche bibliographique sur le réseau des bibliothèques de Suisse romande [mots-clés « violence » et « incivilités »] et d'une consultation de travaux conduits au sein du DIP (directions générales, groupe de travail *Vie et climat scolaire*), de l'Université de Genève (FAPSE) et de la Haute école de travail social (HETS) [mots-clés « violences à l'école », « incivilités », « climat scolaire » et « victimisation »].

¹⁰ Le projet PNR40 a été mené dans l'ensemble de la Suisse romande (GE, VD, VS, NE, JU, FR, BE). La méthodologie développée repose sur trois phases de collecte d'information. Phase 1 : envoi d'un questionnaire aux directions de tous les établissements du secondaire I (GE : 16 établissements participants, 1 refus). Phase 2 : passation d'un questionnaire aux élèves et membre du corps enseignant d'une douzaine d'établissements sélectionnés selon des critères de taille (moins de 300 élèves vs plus de 400 élèves) et de problèmes de violence évoqués par les directions (faibles vs élevées). Une extension a été demandée pour le canton de Genève (DGCO) conduisant à interroger dans l'ensemble des collèges du CO les élèves (GE : 1'749) et les maîtres (GE : 78) de deux classes de niveau différent (faibles exigences scolaires vs fortes) par degré. Phase 3 : réalisation d'entretiens avec des parents (GE : 41), corps enseignant (GE : 42) et élèves (GE : 42).

l'année scolaire à Genève est qualifiée de « forte » dans 15 des 16 CO participant à l'étude (Clémence, Egloff, Cortolezzis & Rochat, 1997). Les directions d'établissements ont en effet déclaré la survenance de plus d'une dizaine d'évènements se rapportant à des formes variées de violence parmi lesquelles figurent : des bagarres sévères entre élèves, des problèmes de racket, la détention d'armes, des vols (matériel scolaire, argent, effet personnel), des agressions verbales entre élèves et membre du corps enseignant, des cas de dépression chez ces derniers, des cas d'anorexie chez les élèves, des problèmes d'absentéisme, d'alcool et des actes de vandalisme sur les bâtiments (ou le mobilier). Bien que largement présente, la violence ne figure pas parmi les préoccupations majeures des cadres : les problématiques concernant l'avenir incertain des élèves, les restrictions budgétaires, l'échec scolaire ou encore le désintérêt des parents sont jugés plus préoccupants. Une différence est néanmoins observée selon l'âge des directrices et directeurs d'établissements, les plus jeunes étant davantage sensibles à certaines manifestations de violence – les agressions entre élèves et le vandalisme notamment – que leurs collègues plus âgés.

L'étude fournit par ailleurs quelques informations quant à la victimation des élèves et adultes. Près d'un tiers des directions scolaires ont été victimes d'injures de la part de parents d'élèves et environ 15% de la part d'enseignantes ou enseignants. Du côté des élèves, ce sont les agressions physiques qui sont les plus fréquemment observées (Clémence et al., 1999). Entre 19% et 27% des jeunes admettent leur implication dans une bagarre au cours des trois derniers mois, soit en qualité de victime, d'auteur ou de témoin¹¹. Les incidents scolaires font également état de rapports conflictuels entre élèves et membre du corps enseignant qui se manifestent le plus souvent sous la forme d'injures, dans de rares cas de coups, et de comportements inappropriés (« signes d'impolitesse ») perturbant le bon déroulement de la leçon (p. ex. refus de répondre, désobéissance). Il est intéressant de relever que la violence exercée est parfois bidirectionnelle : environ 20% des élèves et du personnel enseignant déclarent avoir été victimes d'injures de l'autre groupe. La victimation des enseignantes et enseignants engage d'autres types d'acteurs, comme certains parents d'élèves ou les collègues de travail. Bien que souvent mentionnées comme source d'épanouissement¹², les relations entre pairs reflètent aussi des situations conflictuelles, comme le rapportent 21% des adultes.

Figure 1. Personnes impliquées et mesures prises dans la résolution des conflits

	Personnel enseignant	Direction de l'école	Autre personnel de l'école	Instance extérieure à l'école
Agression verbale entre élèves		-	Psychologue (harcèlement)	-
Agression physique entre élèves	Discussion, sanctions disciplinaires	Renvoi temporaire ou définitif	Psychologue, personnel de la médiation scolaire (discussion)	-
Comportement d'indiscipline en classe		Discussion, sanctions disciplinaires	-	-
Vandalisme, vol	-	Réparation, dédommagement financier, discussion, renvoi	-	Police, Justice (dépôt de plainte)

Source : tableau produit à partir des résultats de l'étude de Clémence, Cortolezzis, Dumont, Egloff, Kaiser et Rochat (1999).

¹¹ Une variation de la victimation est observée selon l'implication des élèves : 19% déclarent avoir été frappés, (victime), 27% rapportent avoir tapé un camarade (auteur) et 27% disent connaître un camarade qui a été battu (témoin).

¹² Voir notamment l'enquête de Studer et Quarroz (2017) qui s'est intéressée à la santé du personnel enseignant romand, à laquelle ont participé 665 enseignantes et enseignants du canton de Genève (44% des personnes interrogées). Parmi les types de relations que l'on peut qualifier de *conflictuelles* ou d'*apaisantes*, les rapports entretenus avec les collègues sont vécus comme une source d'épanouissement pour près de 69% des enseignantes et enseignants romands (pas de distinction pour le canton de Genève). Les relations avec les parents d'élèves sont davantage source de tension (pour 35%) alors que les relations avec la direction sont vécues de manière partagée : 25% les ressentent comme une source de tension, 35% comme source d'épanouissement et 40% de manière neutre.

Outre ces éléments d'exposition à certaines formes de violence, l'étude s'est intéressée à la résolution des conflits et plus particulièrement aux mesures prises face aux problèmes de vandalisme, d'indiscipline grave (entrave aux règles scolaires) et d'agressions entre élèves. Il ressort que la grande majorité des situations sont gérées au niveau de l'établissement, tant du point de vue des sanctions prononcées que des personnes impliquées (*Figure 1*). Les cas de vandalisme, dans une moindre mesure de vol, sont les seules infractions qui impliquent l'intervention de services extérieurs à l'institution de scolaire (Police et Justice lorsqu'il y a dépôt de plainte). La résolution de cette infraction passe aussi par des prises en charge internes à l'établissement impliquant le plus souvent la direction. Elles prennent alors les formes de la réparation telles que le dédommagement financier, des travaux de nettoyage ou d'entretien, la réparation du matériel détérioré. Les réponses institutionnelles face aux vols diffèrent selon l'importance des situations, allant d'une discussion avec la personne ayant commis les faits et restitution du bien dérobé au renvoi temporaire ou définitif de l'école. La gestion de la violence entre élèves, verbale ou physique, est avant tout du ressort du personnel enseignant. L'intervention d'autres corporations se fait dans des situations particulières comme le harcèlement (psychologue) ou dans des cas jugés graves (direction, personnel de médiation scolaire). La régulation des comportements d'élèves qui gênent l'enseignement se fait selon deux approches disciplinaires privilégiant, d'un côté, la sanction systématique lorsque les règles ne sont pas respectées (p. ex. salle de renvoi, heures de retenues) et de l'autre, le maintien du lien avec l'élève par le biais de l'échange avec l'individu et/ou l'ensemble de la classe. L'absence des parents comme agents impliqués dans la résolution des conflits n'est qu'apparente puisque des rencontres avec l'école sont organisées dans certaines situations, qui n'ont cependant pas été précisées par Clémence, Egloff, Cortolezzis et Rochat (d'où leur non-représentation dans le tableau de la *Figure 1*).

Enquête de victimation visant à mesurer la prévalence du (cyber)harcèlement entre élèves

Ces dernières années ont vu l'émergence d'une attention portée à la cyberviolence et au harcèlement en milieu scolaire. À Genève, une enquête a été menée en 2012 pour estimer l'ampleur de ce phénomène dans les établissements secondaires¹³, à laquelle ont participé 1'179 élèves du CO âgés de 12 à 16 ans. Près de 8.5% des jeunes déclarent avoir été victime d'une forme de harcèlement – physique, psychologique ou cyberharcèlement – lors des trois mois qui ont précédé l'enquête, 5.3% d'en avoir commis (Gros, 2013). Même si les enquêtes menées sur ce thème sont difficilement comparables en raison de la diversité des approches utilisées dans le repérage des situations de harcèlement¹⁴, nous pouvons dire que le taux d'exposition genevois converge avec ceux observés dans les cantons de Neuchâtel (8.4%, Lucia, Stadelmann & Pin, 2018) et de Vaud (9%, Lucia, Stadelmann, Ribeaud & Gervasoni, 2015). L'étude rapporte qu'à Genève les actes perpétrés relèvent essentiellement de coups et d'insultes (via les outils numériques également) et qu'ils impliquent, dans la plupart des cas, des élèves d'une même classe. Les victimes adoptent souvent un comportement de repli sur soi et peu d'élèves parlent de ce qu'ils vivent. Lorsque le silence est brisé, c'est généralement à un ami et aux parents qu'ils se confient. Les adultes de l'école semblent rarement représenter un interlocuteur vers lequel les victimes se tournent spontanément.

¹³ L'enquête a conjointement été menée au secondaire II et 1'742 élèves y ont participé (âge variant de 13 à 22 ans).

¹⁴ L'identification des cas de harcèlement diffère selon les études. À titre illustratif, pour les enquêtes conduites dans les cantons de Neuchâtel et de Vaud, les équipes de recherche se sont appuyées sur les réponses des élèves à six items se rapportant à diverses manifestations du harcèlement (frapper, menacer, ridiculiser, casser des affaires, harceler sexuellement, ignorer/exclure). La personne est alors considérée comme victime de harcèlement dès lors qu'elle a subi au moins un des six actes, à raison d'au moins une fois par semaine, durant les 12 derniers mois. Pour l'étude genevoise, les formes de prévalence analysées sont plus nombreuses et portent sur des aspects physiques (pincement, coup, agression sexuelle, autre), psychologiques (humiliation, calomnie, insulte, menace, racket, rejet social, autre) et relatif au cyberharcèlement (cf. idem psychologique). D'autres études, comme l'enquête internationale *Health Behaviour in School-aged Children* (HBSC) par exemple, à laquelle la Suisse participe (sur-échantillonnage pour le canton de Genève), tendent à mesurer les cas de harcèlement scolaire en adoptant une approche plus directe qui consiste à demander à l'élève si elle ou il a été victime de harcèlement (« *Au cours des derniers mois, combien de fois as-tu été harcelé à l'école ?* ») ainsi que la fréquence d'apparition (de « *jamais* » à « *plusieurs fois par semaine* »). D'autres différences portent par ailleurs sur la période d'observation de la prévalence (trois derniers mois à GE vs douze derniers mois à NE et VD) ou le profil des participants (élèves de 9-10-11CO à GE vs élèves de 11CO à NE et VD).

Recensement annuel des actes graves répertoriés par les écoles

Les recherches empiriques qui viennent d'être rapidement présentées n'ont pas été conçues pour être pérennisées et n'ont pas été reconduites. Elles n'offrent donc aucune information en matière de métamorphose des phénomènes observés à l'échelle du canton. Le suivi de la violence en milieu scolaire genevois et de son évolution repose principalement sur l'enquête administrative SIGNA (diminutif de « signalement ») qui est conduite chaque année depuis 2007¹⁵ dans l'ensemble des établissements scolaires des degrés d'enseignement primaire, secondaire I et II. L'enquête se base sur les déclarations des directions d'écoles qui recensent dans une application informatique les actes de violence survenus et considérés comme graves. Les incidents retenus sont circonscrits par trois critères : la qualification pénale, le signalement à la police ou à la justice, le retentissement important dans la communauté éducative. L'enquête SIGNA se focalise ainsi sur un aspect particulier de la violence plus extraordinaire, de par son caractère et l'exposition médiatique qui l'accompagne parfois, que les situations témoignant des conflits quotidiens (ordinaires) de l'école. Elle se démarque en outre des autres recherches avec une approche méthodologique qui se base sur les transgressions constatées par l'institution scolaire et n'échappe de fait pas aux limites précédemment évoquées inhérentes à ce type de travaux¹⁶. Nonobstant ces éléments, l'enquête SIGNA permet de rendre compte des formes de transgressions autres que les violences interpersonnelles, comme les déprédations envers les bâtiments et matériels scolaires par exemple, peu présentes ou ignorées de certaines enquêtes de victimation.

Les résultats des recensements annuels fournissent des informations sur la quantification et la qualification des actes relevant d'une expression grave de la violence en milieu scolaire (p. ex. nature des incidents, caractéristiques des personnes impliquées en tant que victimes, auteures ou auteurs). Concernant l'ampleur des violences graves, il ressort qu'au cours des sept dernières années, environ 120 actes sont, en moyenne, déclarés par les établissements du CO chaque année (Hrizi, 2022). Les faits rapportés font avant tout état de préjudices directement portés à des personnes (64%, principalement des violences physiques 38%, des insultes et menaces graves 20%), de dommages causés aux biens matériels et équipements scolaires (16%, comprenant des dégradations, des vols, des tags ou la détérioration de biens personnels) ainsi que d'infractions aux règles de sécurité de l'école (18%, essentiellement des jets de pierres/autres projectiles 8%, des incendies 5%)¹⁷. Les élèves fréquentant l'école représentent le groupe le plus impliqué dans les situations répertoriées par les directions d'établissements : ils sont en effet à la fois les principales victimes et personnes incriminées. Leur implication en tant que protagoniste s'inscrit d'abord dans des violences entre pairs, mais également dans des rapports conflictuels avec les adultes de l'établissement (le plus souvent le personnel enseignant) ou des actes à l'encontre des équipements scolaires. En revanche, la responsabilité d'un membre du personnel de l'école¹⁸ n'est engagée qu'à de rares exceptions (une ou à deux situations par année tout au plus). Ce constat s'éloigne des résultats du Programme national de recherche (PNR) 40, qui souligne la présence de digressions verbales (injures) de la part du corps enseignant à l'encontre d'élèves. Cet écart pourrait notamment s'expliquer par l'absence de situations répondant au seuil de gravité fixé dans l'enquête SIGNA ou par le fait que de tels phénomènes sont souvent tus par les victimes (ou tout du moins, pas communiqués aux directions d'établissements). L'enquête SIGNA met enfin en évidence l'implication de personnes n'ayant aucun rapport avec l'institution scolaire (9%) ; les situations rapportées correspondent alors principalement à des intrusions

¹⁵ Depuis la rentrée scolaire 2022, le recensement SIGNA n'est plus effectué. Une nouvelle application informatique (InScol) permet dorénavant aux directions d'établissements de signaler les incidents graves (notamment les incidents susceptibles d'impacter le climat de l'école) qui surviennent en milieu scolaire, d'en assurer le suivi et le traitement. Ce nouvel outil doit également participer au monitoring plus global de ces phénomènes à l'échelle du canton (production de statistiques notamment).

¹⁶ Une des limites spécifiques à l'enquête SIGNA réside notamment dans le dernier critère utilisé pour qualifier la gravité d'un acte : « avoir eu un retentissement important dans la communauté éducative ». Cet aspect est susceptible d'être variablement interprété par les directions d'établissements ce qui pourrait altérer l'homogénéité attendue des données enregistrées dans l'application informatique.

¹⁷ Une dernière catégorie regroupe une série d'autres faits graves (2%) tel que les trafics divers (produits psychotropes ou autres trafics), les cas de suicide (y c. tentative) et d'autres faits non explicités.

¹⁸ Le personnel de l'école comprend les membres de l'équipe de direction de l'établissement, le corps enseignant, les membres du personnel médico-psycho-social (y c. éducatrice et éducateur) et le personnel administratif et technique.

au sein des bâtiments ou à des violences physiques (à l'encontre d'élèves de l'établissement) et verbales (envers le personnel enseignant et de direction).

Certains établissements du CO sont-ils plus exposés que d'autres ?

Il n'existe, à notre connaissance, pas d'études susceptibles d'apporter des éléments précis et contextualisés à la situation genevoise. La position adoptée face aux approches discriminant les établissements scolaires est par ailleurs délicate, puisque les travaux mettant en exergue des différences de niveaux d'exposition à la violence suscitent à la fois de l'intérêt et des craintes légitimes. D'un côté, le désir de certains parents qui souhaitent éviter de scolariser leurs enfants dans des écoles qu'ils jugeraient moins sécurisées ; mais aussi un intérêt scientifique à identifier les facteurs de résilience liés aux différents contextes scolaires, ou à déconstruire certains mythes relevant de la réputation de certains lieux. De l'autre, un risque inéluctable de stigmatisation des établissements scolaires et de dégat d'image, difficilement réversible, qu'engendrerait la publication de ce type de travaux¹⁹.

L'étude de Clémence et al. (1997) nous éclaire cependant sur un point : aucun des établissements genevois du secondaire I ne semble échapper aux phénomènes de violence. Ce résultat n'est en réalité pas surprenant puisque les comportements transgressifs observés notamment à l'école sont souvent rattachés à la période de l'adolescence²⁰. La tranche d'âge des jeunes qui traversent le CO serait donc plus encline à se confronter aux règles imposées par le cadre scolaire et à parfois les enfreindre. Pour autant, le passage à l'acte n'est pas du ressort de tous. Et nous avons vu précédemment, dans la littérature scientifique qui s'est intéressée aux causes (appelées aussi « facteurs de risques » et qui favorisent la manifestation de comportements déviants chez la jeunesse) que plusieurs caractéristiques se rapportant à l'individu (personnalité, histoire personnelle), à son environnement (famille, zone d'habitation, fréquentation des pairs) mais aussi à l'école (implantation et composition scolaire, vie, pratiques pédagogiques et gouvernance des établissements) contribuent à expliquer la présence de violence en milieu scolaire.

Axe de recherche 5

La présente étude vise par ailleurs à donner la parole aux élèves et au personnel de l'école.

Cette approche qualitative doit offrir un regard complémentaire aux résultats tirés de l'enquête administrative SIGNA, et notamment préciser les tendances dégagées en matière d'évolution des phénomènes observés à Genève.

¹⁹ À ce propos, l'expérience qu'a connue la France dans le milieu des années 2000 constitue un cas d'école. En 2006, l'hebdomadaire *Le Point* obtient, à l'issue d'une bataille juridique, les données du Ministère de l'éducation nationale et publie un classement des établissements scolaires français du plus « paisible » au plus « violent » (n° 1572). La médiatisation de ce palmarès suscita l'indignation de syndicats de personnel de direction (SNPDEN), d'associations de parents d'élèves (FCPE) et du ministre de l'Éducation nationale. Face au dégat d'image occasionné et aux appels de diverses organisations de terrain à ne plus renseigner les statistiques ministérielles, le recensement administratif conduit par les services de l'administration (DEPP) a dû être abandonné. Il sera remplacé à la rentrée 2007 par une nouvelle enquête (SIVIS), disposant notamment d'un cadre juridique du Conseil national de l'information statistique (CNIS) qui garantit la protection et l'anonymisation des données récoltées.

²⁰ Philippe Gutton (2002) déclare dans ce sens, dans son ouvrage *Violence et adolescence*, que « si la violence est de tous les âges et de toutes les sociétés, l'adolescence en est bien le paradigme. »

Méthodologie de l'étude

L'étude s'appuie sur une méthodologie mixte combinant des analyses de données quantitatives (analyse descriptive) et qualitatives (analyse de contenu) issues de deux prises d'informations réalisées entre juin 2020 et janvier 2021.

Passation d'un questionnaire auprès des directions d'établissements

Un questionnaire a été adressé à l'ensemble des 19 directions d'établissements du CO dans le courant de l'été 2020 (cf. *Annexe 2*). Ce recueil de données nous a permis d'identifier les différents types de documents qui fixent le cadre réglementaire des établissements et de nous rendre compte, par le biais d'un recensement des diverses actions conduites au cours de ces cinq dernières années, de l'importance et du degré d'appropriation de la thématique de la violence scolaire.

L'ensemble des directions d'établissements ont répondu au questionnaire et nous ont transmis un vaste corpus documentaire :

- une cinquantaine de documents précisant le cadre réglementaire : il s'agit essentiellement de règlements internes à l'école, de mémentos parents-élèves (parfois collaboratrices-collaborateurs) ainsi que de diverses chartes situées au niveau de l'établissement et/ou de la classe (p. ex. guide de civilité, règles de travail en classe) ;
- près de 70 actions répertoriées : si certaines actions ciblent de manière directe les enjeux de prévention des violences (plus particulièrement le harcèlement et les cyberdangers) et des discriminations, elles s'inscrivent de manière plus générale dans une volonté d'amélioration du climat scolaire. Elles englobent des aspects variés telle que la gestion de conflits (p. ex. médiation par les pairs), la promotion de la santé (p. ex. alimentation) et du bien-être, la lutte contre les difficultés scolaires. Les actions rapportées renvoient par ailleurs à des événements ponctuels ou à des projets d'établissements.

Outre l'inventaire de ce qui existe et de ce qui est fait, le questionnaire offre des renseignements sur les personnes impliquées dans l'élaboration des documents, les publics visés et leur mode de diffusion (p. ex. présentation, échange).

Réalisation d'entretiens dans trois établissements

Une série d'entretiens individuels et collectifs (*y. c. focus groups*) a été conduite entre septembre 2020 et janvier 2021 avec différentes personnes issues de la communauté scolaire de trois établissements du CO. Les informations recueillies lors de cette seconde phase ont permis de faire émerger les points de vue des élèves et des adultes sur la notion de violence scolaire (p. ex. de quoi parle-t-on ? Quels types de faits ? Qui est concerné ?) et d'aborder la gestion quotidienne des événements (p. ex. personnes ressources, réponses apportées, transmission et partage des informations). Le déroulement des entretiens a consisté à alterner des temps de réflexion individuels, autour des éléments de définition et du sens donné aux actes (gravité), et des temps de mise en commun et d'échanges. Une discussion plus libre a ensuite été engagée autour d'un partage d'expériences relatif à la gestion de situations.

Dans l'ensemble, nous avons rencontré près d'une soixantaine de personnes occupant des statuts différents :

- membres de l'équipe de direction de l'établissement : 2 personnes par CO
- membres du personnel enseignant : 4 à 6 personnes par CO
- membres de l'équipe médico-psychosociale (EMPS)²¹ : 4 à 6 personnes par CO
- membre du personnel administratif et technique (PAT)²² : 1 personne par CO
- distinctement deux groupe d'élèves²³ de 9^e (4 à 6 personnes par CO) et de 11^e (4 à 6 personnes par CO).

Les personnes ayant pris part aux entretiens présentent des profils variés au regard du genre, de l'expérience professionnelle (ou dans l'école), de la discipline enseignée, de la fonction spécifique occupée (p. ex. maîtrise de classe), de leur implication (ou non) dans le projet de l'école, des niveaux scolaires (regroupements et sections) et de leur vécu en matière de violence scolaire (p. ex. auteur, victime).

Choix des établissements

La seconde phase de l'étude s'est focalisée sur trois des dix-neuf établissements du canton. Ce choix est motivé par un certain pragmatisme (la passation d'entretiens auprès de l'ensemble des CO requiert la mise en place d'un dispositif d'étude d'envergure) et une nécessaire adhésion du terrain (la participation à cette deuxième prise d'information n'était pas obligatoire et une école a décliné notre invitation). Pour pallier cette limite, qui confère à cette partie de l'étude un caractère « exploratoire », nous avons sélectionné trois établissements du CO qui offrent une diversité de contextes en matière de vécus et de prévention de la violence en milieu scolaire.

- Un *établissement A*, confronté à des faits de violence dont certains actes ont fait l'objet d'une médiatisation dans un passé récent. Ce dernier entame une phase de réflexion globale autour des attentes comportementales et, au moment de la réalisation de l'étude, des désaccords internes (entre le personnel enseignant et l'équipe de direction) concernant l'approche à adopter face aux comportements difficiles d'une partie des élèves (pratiques disciplinaires) sont présents. L'établissement connaît une stabilité des effectifs au cours des dix dernières années, mais sa population scolaire a évolué (elle compte à ce jour parmi les écoles ayant la plus faible part d'élèves issus des classes sociales favorisées ; l'école a vu sur la décennie passée cette population se réduire de moitié).
- Un *établissement B*, également exposé à des faits de violence. Après avoir (auto-)diagnostiqué une péjoration de l'ambiance en son sein (« *on sentait que ça n'allait pas au niveau des élèves, au niveau des enseignants [...] et qu'il fallait changer quelque chose* »), l'établissement a initié un travail de cohésion autour de la définition de valeurs communes et des stratégies collectives à adopter pour lutter contre les incivilités. Une série de réflexions a abouti à la composition de plusieurs groupes de travail, impliquant l'ensemble du personnel de l'école (sur la base du volontariat), visant à améliorer le « bien-vivre ensemble ». L'établissement fait partie des écoles dont la population scolaire, au demeurant stable ces dernières années, comporte une faible part d'élèves socialement favorisés.
- Un *établissement C* qui se démarque des deux autres établissements, notamment du point de vue de la composition sociale de la population scolaire (on y observe une part d'élèves issus des classes sociales favorisées supérieure à la moyenne cantonale) et du contexte géographique de l'implantation du site (les bâtiments scolaires se situent au cœur d'une zone villas). L'établissement a connu ces dernières années une augmentation significative de ses effectifs. Aucun projet durable (de type projet d'établissement) renvoyant à des problématiques de violence à l'école n'est rapporté, même si des actions ciblées (p. ex. sur un degré) y sont développées durant l'année scolaire.

²¹ Y compris parfois la présence d'une éducatrice ou d'un éducateur.

²² Le plus souvent, nous avons rencontré une personne de la conciergerie.

²³ En raison des restrictions de déplacement dans les écoles induites par la situation sanitaire, nous avons seulement pu rencontrer les élèves de deux établissements sur les trois.

Résultats

La violence scolaire telle qu'elle est vue et vécue par les actrices et les acteurs

Nous avons vu précédemment que la notion de violence fait encore débat dans la communauté scientifique tant les possibilités d'appréhender le phénomène sont variées. Bon nombre de recherches retiennent une approche subjective et laissent le soin aux individus de délimiter ce que tout un chacun entend comme relevant ou non de la violence. Un des intérêts de notre étude consiste à donner la parole aux personnes de terrain afin de mieux comprendre quelle signification elles accordent aux termes de *violence à l'école*, d'en identifier les manifestations quotidiennes et de saisir la sensibilité personnelle face aux situations vécues (jugent-elles certains actes plus graves que d'autres ?).

Violence : de quoi parle-t-on exactement ?

« Pour vous (toi), c'est quoi la violence ? », « Pour vous (toi), c'est quoi la violence à l'école ? », « Pour vous (toi), c'est quoi la violence dans votre (ton) école ? » C'est à partir de cette série de questions (simples) que nous avons abordé les définitions spontanées, ordinaires et par-là le périmètre de la violence scolaire lors de nos entretiens. Le recueil d'information fut riche de mots, d'explications et de tirades qui, bien que différents de prime abord, s'entendent à circonscrire la violence en deux grandes catégories.

La première conception, largement plébiscitée par l'ensemble des élèves et par la majorité des adultes, tend à considérer la violence du point de vue de l'individu. La violence est alors définie comme « *ce qui nous fait du mal* » ou « *ce qui fait mal aux autres* ». Il peut s'agir aussi bien de gestes que de mots qui provoquent une émotion, de l'« *émoi* », un « *malaise* », de la « *peur* » ou qui « *choque* ». Partant de ces qualificatifs, les personnes s'accordent à exclure du périmètre de la violence tout ce qui touche aux matériels et bâtiments scolaires.

« *La violence, c'est surtout quand quelqu'un ressent quelque chose.* »

« *De là où je suis, enfin s'il y a des choses qui s'adressent au matériel, j'ai l'impression que quand même, ça me touche moins.* »

« *Casser une vitre, à la limite tu peux la remplacer.* »

Durant ces discussions, une seconde approche déterminant les contours de la violence en fonction du cadre réglementaire a émergé. Plusieurs personnes entrevoient la violence comme un dépassement des limites admises qu'ils classent selon différents niveaux hiérarchiques se rapportant à la Loi, à la réglementation scolaire et à une série de règles normatives.

« *On a ce règlement scolaire, justement du bien vivre-ensemble. Et c'est au moment où les règles ne sont plus appliquées que la violence arrive, quoi.* »

« *La violence à l'école [...] c'est un agissement, une attitude, un comportement, une situation, une réaction, qui est de l'ordre de l'inacceptable sociétal. Voilà, tout simplement, qui dépasse les normes.* »

Cette conception minoritaire²⁴ a fait l'objet de nombreux échanges au sein des groupes. Si les cadres législatif et réglementaire de l'école offrent un socle intelligible de ce qui est acceptable, les normes de

²⁴ La référence au cadre réglementaire a davantage été évoquée lors des échanges avec les équipes EMPS et, dans un établissement en particulier, avec le corps enseignant.

références²⁵ identifiées pour délimiter la violence renvoient à des représentations plus personnelles qui sont loin d'être partagées par tous.

« Pour moi, c'est un comportement qui est demandé aux élèves dès qu'ils commencent l'école. »

« Quand un élève arrive, il a déjà un certain âge, donc une certaine éducation qu'il a eue par sa famille. Et pour moi, les normes commenceraient par là. Et ensuite, il y a les normes sociétales. C'est-à-dire qu'on sait comment se tenir en société. Mais partout, ça veut dire à la Migros, dans le bus... »

« Quand on parle de norme, en fait, on voit qu'il y a comme un tout petit peu qui est notre perception propre, de par notre histoire. »

Les professionnelles et professionnels de l'école situent donc la violence entre ces deux grandes balises que sont les rapports à l'intégrité de la personne et les rapports aux cadres réglementaires, ces différentes significations étant relevées par la littérature (Bowen et al., 2018 ; Pain, 1994). Un autre élément saillant des entretiens réside dans la lecture très subjective des situations de violence. Les personnes qui mobilisent l'une ou l'autre des catégories de définition ont tendance à apporter plusieurs nuances, liées au vécu, à la sensibilité et personnalité, qui confère à la violence une approche personnelle, relevant presque de l'intime, et évolutive.

« Je pense qu'il y a eu effectivement chez l'un et chez l'autre [adultes et ados] ce sentiment d'effraction et de limite dépassée. C'est très partagé. Alors évidemment, ils ne sont jamais d'accord, hein ? de où sont les limites de l'un et de l'autre. » (Personnel EMPS)

« Ça dépend de qui ça vient. » (Élèves)

« Si c'est de l'humour ou pas, mais ça on le voit. » (Élèves)

« Ça me fait réfléchir sur de nouveau cette notion de norme. Qu'est-ce qui fait qu'une norme, et finalement les comportements jugés violents, changent ou pas ? Eh ben, moi, c'est souvent le manque de réactivité. Par exemple, on vient ici, les règles de l'établissement sont X, Y, Z. Si on ne les respecte pas, voici la procédure à faire. Et si un incident se passe et que cette procédure elle n'est pas suivie, et que la répétition s'installe [...] ou qu'il y en a d'autres qui arrivent, eh ben ça nous fait changer notre norme. Tout d'un coup, on va peut-être accepter des comportements, ou alors ne plus faire y attention, qu'on jugerait à la base violents, ou en tout cas inappropriés. Et avec le temps, oui, elles changent [les normes]. » (Personnel enseignant)

« L'année dernière, moi, j'ai eu trois classes qui étaient jugées extrêmement difficiles. [...] J'ai dans un premier temps, par souci de bienveillance, voulu créer du lien. J'ai accepté des choses qui sont de l'ordre de l'inacceptable, [...] que je considère comme extrêmement violentes, [...] et qui étaient très fréquentes. Les normes, je pense, elles changeaient sans que je m'en rende compte. En fait, j'étais de plus en plus tolérante. » (Personnel enseignant)

Les formes de violence et les situations conflictuelles rapportées

Après avoir proposé une définition spontanée de la notion, une partie des échanges a porté sur les événements relevant de situations violentes et/ou conflictuelles qui accompagnent la vie ordinaire des trois établissements du CO qui nous ont ouvert leurs portes. L'idée n'est pas ici de faire un inventaire des situations problématiques, mais de revenir sur les principaux types de rapports d'opposition exprimés par les actrices et acteurs de terrain.

La violence entre élèves

La recherche a montré que la violence à l'école touche avant tout les élèves : ils sont les principaux agents incriminés, mais surtout les principales victimes. Les phénomènes de violence entre pairs ont largement occupé nos discussions et une palette relativement large de faits, plus ou moins récurrents, concernant les élèves a été énoncée. Selon un avis partagé dans les trois écoles, les formes de violence les plus inhabituelles relèvent des gestes auto-agressifs (p. ex. scarifications, automutilations), des troubles psychologiques (p. ex. mauvaise image de soi, dépression et idées noires), des phobies

²⁵ Carra (2013) rappelle dans ce sens qu'il existe une pluralité de systèmes normatifs (p. ex. normes scolaires, professionnelles et institutionnelles, juvéniles et enfantines, normes spécifiques aux différentes catégories sociales) déterminés au niveau collectif (p. ex. société, groupe de pairs) et individuel.

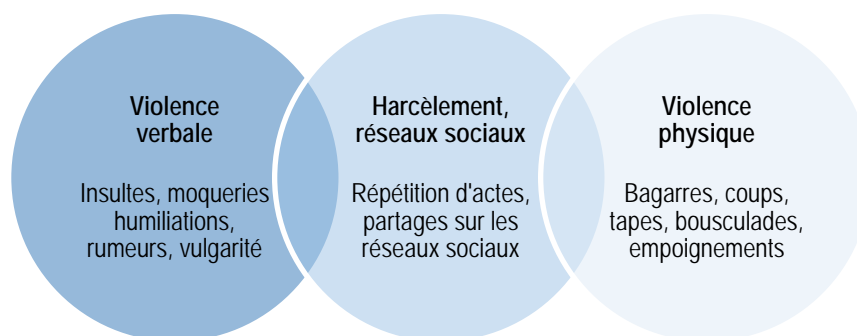
scolaires ou encore des comportements à caractère sexuel (forcés notamment, la fréquence des comportements inappropriés pouvant être discuté). Bien que constituant un délit pénal, les situations de vols s'avèrent être perçues différemment, les élèves considérant l'appropriation parmi les actes les moins préoccupants (« *Ben les vols, pour moi c'est pas de la violence* ») contrairement aux adultes (« *Le vol, c'est un délit* »). La visibilité des cas de vol est en revanche variable selon les protagonistes.

La violence que l'on pourrait qualifier d'*ordinaire* au CO, dans le sens de *courante*, relève de trois catégories (Figure 2). Les deux premières sont des grands classiques et englobent les manifestations physiques et verbales. Il s'agit bien sûr des bagarres durant les temps de pause (à la récréation ou à proximité de l'école), mais aussi des coups, bousculades et autres empoignements entre élèves. La fréquence d'apparition des bagarres entre jeunes semble intervenir de manière épisodique, indépendamment des établissements.

« Moi, ça fait dix-huit ans que je suis là. Mais des gros trucs graves, moi, j'en ai peu vus. Ce n'est pas toutes les semaines qu'on a dans la cour des bastons. Ce n'est pas ça. Je veux dire qu'on a des petits éclats de temps en temps, deux ou trois qui se prennent la gueule à cause d'une copine, ou des filles entre elles à cause d'un copain. » (Personnel EMPS)

« J'ai entendu parler de bagarres. Enfin, je sais qu'il y en a assez souvent dernièrement, d'ailleurs. » (Personnel enseignant)

Figure 2. Principales formes de violence rapportées entre élèves



La violence verbale entre élèves est sans conteste la forme la plus propagée. Outre les insultes ponctuelles, c'est davantage le langage employé dans les interactions verbales entre jeunes qui interpelle les adultes de l'école. La banalisation d'expressions injurieuses est ainsi décriée (« *les "ta mère", "fils de" [...] sortent maintenant toutes les trente secondes de la bouche d'un gamin* », PAT) et un décalage dans l'appréciation de certaines situations s'observe entre, d'un côté, des élèves qui considèrent souvent ces insultes, moqueries ou même certaines pratiques violentes (p. ex. tapes, coups²⁶) comme un « jeu », et de l'autre, des adultes mal à l'aise avec des propos et comportements qui ne correspondent pas à leurs valeurs personnelles et aux comportements attendus au sein de la communauté scolaire.

« Effectivement, de manière fréquente, pour ne pas dire quotidienne, cette violence verbale est devenue quelque part un mode de communication pour les élèves, qui ne se rendent pas forcément compte des mots qu'ils emploient. Donc du coup, voilà, les insultes ont remplacé les virgules et les points, un peu, dans les phrases... »

« J'ai parfois de la peine à faire la différence, par rapport à cette violence qu'ils font entre eux. Parfois quand je leur fais la remarque, ils me disent : "Ah mais madame, on rigole". Et voilà, moi, là, je suis un peu empruntée. Je ne sais plus très bien ce qui est normal pour des ados de cet âge-là. En tout cas ça ne correspond pas à ma norme. » (Personnel enseignant).

²⁶ On pense notamment au jeu d'agression dit « jeu du cercle » qui nous a parfois été mentionné, où la personne est propulsée au centre d'un cercle puis agressée par un groupe de pairs.

Les transgressions verbales se manifestent également par des moqueries sur le physique, la tenue vestimentaire, l'attitude prétendue féminisée/masculinisée ou encore le niveau scolaire. Un témoignage d'élève montre par ailleurs que l'usage de la violence s'inscrit dans des logiques d'agressions et de réactions, la violence pouvant être envisagée comme une réponse face à ce qui est perçu comme une attaque : « *Moi quand j'étais en 9^e R1, y'a un élève qui s'est moqué dans les couloirs en disant "Ah encore un R1 !" Alors je lui ai cassé la gueule.* »

Ces dernières années sont marquées par l'avènement des réseaux sociaux et l'attention particulière portée au harcèlement à l'école. Ces deux sujets font incontestablement partie des préoccupations les plus partagées et sont, de l'avis général, jugés comme représentant les formes de violence les plus graves²⁷. Plusieurs facteurs ont été avancés pour expliquer cette focale, parmi lesquels figure l'absence de cadre permettant de gérer les situations qui se déroulent hors du temps et de l'espace scolaire. Avec la généralisation de leur usage par les élèves, les réseaux sociaux semblent s'introniser comme un nouvel espace où se produisent, et parfois se prolongent, les formes ordinaires de violence en présentiel (p. ex. insultes, moqueries, colportages de rumeur) et d'autres plus spécifiques aux outils numériques (p. ex. diffusion, partage d'images et de vidéos). Ces technologies sont à la fois un puissant vecteur de faits jusqu'ici circonscrits à un périmètre physique et un marqueur de l'histoire personnelle remettant en cause le principe de droit à l'oubli.

« Il est clair que les réseaux sociaux, ça reste aujourd'hui un problème. Dans le sens où je pense que la violence physique c'est une chose, on peut [la] gérer parce qu'on a le cadre qu'il faut. On peut intervenir, on peut discuter, on peut [se] concerter et autre. Ce qui nous fait souci, c'est vraiment cette violence psychologique, où là, finalement, nous, on n'a pas prise [sur] l'élève. »
(Personnel de direction)

« On s'est rendu compte que la difficulté [avec les réseaux sociaux], c'est que ça reste. Vous pouvez avoir une image qui a tourné il y a deux ans en arrière et finalement qui revient la dernière année en 11^e. Les élèves ne peuvent pas effacer ce qu'ils publient et ça c'est difficile parce qu'ils arrivent pas vraiment à tourner la page. » (Personnel EMPS)

La problématique de la visibilité, du point de vue des adultes, du harcèlement et des faits véhiculés sur les réseaux sociaux est par ailleurs soulignée. Le repérage au quotidien des situations de harcèlement se heurte à la difficulté d'identifier des faits²⁸ qui se déroulent habituellement hors de la surveillance des adultes et se présentent sous des formes difficilement perceptibles. Ils prennent souvent conscience de ces situations lorsque la parole se libère (par le biais de la victime ou de son entourage). Certains jeunes par ailleurs expriment la difficulté de se tourner vers les adultes particulièrement dans les situations de diffusion d'images/vidéos à caractère sexuel ou la propagation de rumeurs (enjeux d'image de soi).

« Et tout d'un coup, on apprend qu'il y a des rumeurs et qu'il y a déjà des gamins qui sont bien en souffrance. Parce que ça fait X temps qu'ils sont avec des messages complètement hallucinants... » (Personnel EMPS)

« Ce qui est extrêmement compliqué dans le harcèlement, c'est ce côté d'invisibilité justement. Ça ne se fait pas en frontal. Ça se fait dans des petits coins, à la récréation, dans les interpauses, au moment où la personne qui va agresser sait qu'il y aura peu de visibilité. Et ça va être souvent très bref, comme ça. [...] Et le fait que ça soit toujours dans ces interstices fait que c'est très compliqué à repérer. » (Personnel EMPS)

²⁷ Parmi les formes de violences jugées les plus graves figurent également les violences à caractère sexuel, les actes physiques et psychologiques qui induisent une conséquence importante pour la victime (p. ex. hospitalisation). D'autres aspects relevant de la préméditation ou des circonstances dans lesquelles l'acte s'est produit ont aussi été évoqués.

²⁸ En 2019, un rapport de la Cour des comptes mettait en exergue cette difficulté que rencontre le personnel enseignant dans le repérage des situations de harcèlement ; ces dernières se manifestent en effet à l'abri de la présence des adultes et sous la forme de microviolences (p. ex. moqueries, insultes, exclusion, pincer, tirer les cheveux) qui, prises isolément, relèvent de « *degrés légers ou moyen de gravité* » (p. 53).

Les conflits impliquant des adultes

La violence à l'école n'est pas l'apanage des élèves. Lors de nos rencontres, plusieurs situations jugées problématiques impliquent également les adultes ; elles renvoient pour la plupart à des rapports conflictuels avec les élèves, mais aussi entre pairs.

La victimation du corps enseignant se manifeste essentiellement sous une forme verbale. Les atteintes à l'intégrité physique sont fort heureusement rares. Une réponse du Conseil d'État (QUE 1162-A, 2019) à une interrogation parlementaire sur le nombre d'agressions physiques envers le personnel enseignant du CO confirme le décalage entre la perception²⁹ d'un phénomène bien ancré (et en croissance) et la prévalence avérée traduisant le caractère exceptionnel de tels faits (deux à sept cas déclarés par an au cours des trois dernières années). Dans les trois établissements qui nous ont ouverts leur porte, plusieurs enseignantes et enseignants ont en revanche été confrontés à des intimidations physiques de la part d'élèves qui n'hésitent pas, par une posture de rapprochement physique (« *il est venu à cinq centimètres* », « *limite devant mon nez* »), à impressionner et défier l'adulte. La plupart des relations conflictuelles avec les élèves débouchent cependant sur des écarts de verbalisation allant du tutoiement (« *c'est bon, tu veux que je sorte, je sors* ») à l'insolence, ou jusqu'à l'insulte. Ces comportements sont différemment perçus par les adultes : certains attribuent ces conduites à l'adolescence et adoptent une attitude d'acceptation (« *Ben, c'est l'âge de la confrontation. [...] Je trouve plus inquiétant un élève qui ne réagit pas* », personnel enseignant) alors que d'autres voient dans ces manifestations une érosion du respect à l'égard de l'institution scolaire (« *ces élèves n'ont aucun respect pour leur prof, quoi. [...] Et ils le reconnaissent. En tout cas avec certains profs, ils font n'importe quoi* », personnel EMPS ; « *Ils vous défient. Ils n'ont pas de respect* », PAT).

Plusieurs propos précisent que si le personnel enseignant est souvent la cible de violences verbales, certaines personnes sont aussi parfois coupables de propos déplacés envers les élèves (« *C'est vrai qu'il y a des enseignants qui sont à bout aussi, et puis parfois qui lâchent des mots, des choses, qui sont pas adéquates* », personnel EMPS ; « *... et certaines personnes, elles se font insulter par le prof* », élève) ; ces témoignages d'une transgression verbale polysémique rejoignent en ce sens les résultats observés par Clémence et al. (1999). Toujours dans le cadre de la relation pédagogique, quelques élèves alertent sur une forme d'abus de pouvoir dont elles et ils s'estiment parfois victimes lors de la prononciation de sanctions, jugées arbitraires et non proportionnées par exemple : « *Nous, on a une prof, on fait à peine un truc, elle nous dit "carnet". Du coup nous ça nous énerve, [...] c'est pas qu'on la cherche, mais genre on le lance le carnet ! Après, elle nous dit "Ah ben, je vais annoter !"* » Dans cet extrait, il est intéressant de souligner que l'élève explique que son comportement inadéquat résulte d'une situation vécue comme une injustice (assimilée à de la violence) liée à la pratique enseignante. Le sentiment de ne pas être suffisamment écouté par les adultes lors de conflits qui impliquent un pair est également évoqué.

Élève : « Mais des fois, y'a souvent des profs qui visent un seul élève dans la classe. Et qui après, tout le long de l'année ils font que le rabaisser, enfin lui dire des choses qui sont blessantes. Et du coup l'élève, il se sent mal parce qu'il sait que le prof l'aime pas, ça le blesse. »

SRED : « Comment il fait cet élève pour sortir de ça ? »

Élève : « Ben justement il peut pas. S'il va le dire à des profs, ils le croient pas. Ils disent : "t'as pas de preuves". Et s'il fait ça, il y a sûrement une raison, parce que tu fais ci ou ça... »

La vie dans la communauté scolaire fait aussi parfois l'objet de tensions entre adultes. Quelques situations discutées reflètent des difficultés dans les relations interprofessionnelles ou avec les parents. Concernant ces derniers, les oppositions portent essentiellement sur la remise en cause de sanctions scolaires (p. ex. retenues, mesures réparatrices visant à nettoyer les dommages commis), de méthodes d'apprentissage ou le fait que l'élève consulte un membre de l'équipe EMPS sans l'accord parental. La relation avec les familles est parfois vécue comme une source de tension (surtout pour le corps enseignant), certains conflits ayant débouché sur des actions pénales (dépôt de plainte), des agressions verbales et dans de rares cas physiques.

Des tensions entre différentes corporations présentes à l'école peuvent aussi exister. Certains témoignages, en particulier de membres de l'équipe EMPS³⁰, expriment un sentiment de manque de reconnaissance professionnelle de la part du reste des adultes de l'école. Cette perception résulte d'une

²⁹ Ce sentiment est alimenté par la forte exposition médiatique qu'entraîne ce genre d'événements (informations reprises par différents médias et couverture sur plusieurs jours).

³⁰ Des propos dans ce sens nous ont été rapportés dans deux des trois établissements.

implication trop tardive dans la résolution des situations problèmes ou d'une faible connaissance de l'expertise métier :

« Tu leur as expliqué quatre-cinq fois, puis ils te disent "Ah tu fais ça ? Ah je ne savais pas" » (Personnel EMPS)

« L'autre jour dans un conseil de classe, on parlait d'un élève qui va habituellement très mal, qui avait des idées noires. Et puis les enseignants, pour la première fois, n'ont pas compris, la plupart disaient : "Mais comment ça, il est déprimé ? Il va très bien, il rigole avec ces copains. Moi j'y crois pas une minute, qu'il est déprimé" » (Personnel EMPS)

D'autres situations renvoient à des désaccords (notamment à l'égard de la gestion disciplinaire à adopter), pouvant déboucher sur des tensions dans les rapports entre le personnel enseignant et la direction de l'établissement. Combaz et Cacouault-Bitaud (2014) distinguent à ce titre trois sources de conflits découlant de perceptions divergentes de l'activité professionnelle des deux professions – les pratiques d'évaluation (jugées parfois trop sévères), le management de l'établissement (estimé comme trop autoritaire) et l'application des sanctions (manque de soutien perçu vs sanctions jugées disproportionnées ou inappropriées) – dont certains aspects ont été discutés dans un des établissements participant à la seconde phase de l'étude.

Déprédations des bâtiments et du matériel scolaire

Les dégradations envers les bâtiments, locaux, mobiliers et matériels scolaires sont considérées comme les violences les moins préoccupantes par l'ensemble des personnes rencontrées (aussi bien les élèves que les adultes). Pendant nos entretiens, nous avons proposé un exercice visant à classer une série d'actes se rapportant à la violence scolaire eu regard à leur gravité perçue. Des actions visant à occasionner des dégâts³¹ ont souvent été reléguées parmi les événements anodins. Ce constat qui de prime abord peut surprendre est à mettre en perspective avec la conception prédominante d'une notion de violence avant tout centrée sur l'individu. Les déprédations sont parfois conçues comme un jeu par les jeunes (*« c'est juste pour s'amuser »*) et correspondant à l'expression d'un sentiment non maîtrisé (*« je n'appelle pas ça de la violence, c'est plus un énervement »*, PAT). Il semblerait que ces actes constituent, d'une certaine manière, une part de déviance tolérée ou admise pour cette classe d'âge.

« Les jets de pierre, alors on a discuté et on s'est dit : "Ben voilà, est-ce que peut être des fois... Il faut aussi des fois rigoler sur des choses" » (Personnel EMPS)

Sur le terrain, la liste des faits observés se décline à la Prévert : dégradation de poubelles, de robinets et lavabos (provoquant certaines fois des inondations), de serrures, utilisation d'extincteurs, dépôt de déchets aux abords de l'école, jets de pierre ou autres projectiles (p. ex. pétards), vitres et portes cassées, usage du feu (p. ex. départ de feu, traces de brûlures). La fréquence d'apparition de ces actes est variable selon les établissements, les périodes (*« Quand il y a des grandes périodes scolaires, on a un petit peu plus de dégradation »*, PAT) et les années. Récemment, des départs de feu dans plusieurs écoles ont par exemple contribué à accentuer l'avènement de cette infraction (*« Là, à un moment, à l'ECG, ils mettaient le feu dans les toilettes, donc on a eu des gens qui commençaient à jouer avec les briquets pour essayer de mettre le feu ou faire une trace en brûlant du plastique »*, PAT). Les actrices et acteurs de terrain constatent que les déprédations se manifestent plus fréquemment dans les lieux peu exposés à la présence d'adultes. Les faits sont souvent imputés aux élèves de l'établissement et dans une moindre mesure à des personnes non identifiées ou à des jeunes fréquentant les abords de l'école en dehors des temps scolaires.

La violence institutionnelle

Longtemps écartée des facteurs expliquant la présence de violence en son sein, l'institution scolaire suscite aujourd'hui l'intérêt d'une partie de la recherche. Nous pourrions résumer les réflexions qui tentent d'intégrer des variables scolaires au problème autour de cette question posée par Debarbieux (2006a, p. 165) : *y a-t-il une part de l'école à la construction de la violence à l'école ?* De manière plus précise, cette approche s'intéresse aux éléments relevant du contexte scolaire (p. ex. l'organisation scolaire, la réglementation, le style pédagogique) qui ont un impact sur la victimation et le climat d'établissement. Nous avons vu précédemment que les facteurs de risque associés à l'école sont multiples (cf. *Introduction*) et l'organisation scolaire, notamment lorsqu'elle implique le regroupement

³¹ Les items en question sont les suivants : « Jet de pierres, autres projectiles » et « Dégradation matériels et locaux ».

d'élèves présentant des difficultés de comportement et/ou scolaire, est fréquemment pointée du doigt ; la concentration de ce type de profils peut favoriser à certains égards le développement d'attitudes collectives négatives vis-à-vis de l'école (Galand, 2011). Lors de nos entretiens, plusieurs personnes ont évoqué l'impact de l'organisation actuelle du CO. Du côté des élèves, l'opinion générale est plutôt indifférente au système de regroupement selon le niveau scolaire ; la plupart des jeunes rencontrés adoptent un discours méritocratique sur ce mode d'organisation (« *le regroupement des élèves, c'est pas violent. Si quelqu'un est en CT et qu'il veut monter, c'est à lui de faire l'effort* »). Des jeunes rapportent néanmoins avoir fait l'objet de moqueries en raison de leur assignation supposée au regroupement le plus faible (« *Ah, encore un R1 !* »), alors que d'autres témoignages laissent présager une certaine forme de violence psychologique (faible estime de soi au niveau des apprentissages et frustrations induites par les enjeux d'orientation).

« Quelqu'un qui est en CT, ça peut le blesser. Il peut se sentir inférieur et ça peut le blesser. »

« Moi, je suis la plus nulle [du groupe d'élèves présents à l'entretien], je suis en CT. Et certains se moquent toujours. Et puis [...] le mot "Collège", c'est tabou. Nous, on va faire un apprentissage alors que le rêve, c'est le Collège. »

Si les avis des élèves sont nuancés, les discours des adultes dénoncent de manière plus affirmée la stigmatisation résultant de l'organisation du CO et les conséquences en termes d'orientation pour la suite du parcours des jeunes (« *C'est quand même une forme de violence de mettre ensemble des ados qui ont beaucoup de peine et qui sont aussi souvent plus agités. Ça a des répercussions sur les élèves et les enseignants qui gèrent ces classes* » ; « *c'est incroyable comme forme de violence au niveau de l'orientation, de finir le cycle dans une classe, d'être promu [...] et de pas pouvoir poursuivre en douzième* »).

Autre conséquence indirecte du système de formation mis en évidence, les passerelles permettant les réorientations vers le niveau plus exigeant ; l'extrait ci-dessous révèle la difficulté à maintenir une dynamique de classe après le départ en cours d'année de près d'un tiers de son groupe :

« L'année passée, j'avais une 11^e CT. En début d'année on était treize, c'était une classe qui se passait assez bien. Et puis après, avec les passerelles, il y en a quatre qui sont partis. Et il restait plus que neuf élèves [...] et ben tout ce qu'ils savaient faire après, c'est se tirer vers le bas. Parce qu'ils se sentaient être les derniers des débiles, en gros. Et à la fin de l'année, c'était extrêmement dur à gérer parce que tout le monde se tirait dans les pattes. On a essayé plein de choses avec l'équipe enseignante, on se retrouvait beaucoup de fois par mois pour essayer de trouver des solutions, prendre un cadre plus strict... Mais tout ce qu'on utilisait et ce qu'on essayait de faire, ça n'aboutissait à pas grand-chose. » (Personnel enseignant)

La question de la collaboration avec la hiérarchie a également été soulevée par deux des trois directions d'établissement. La perception d'un manque de concertation et d'implication lors de la prise de décision est notamment exprimée. Deux exemples, à travers le passage du nouveau carnet de l'élève harmonisé à l'ensemble des CO et l'interdiction de l'utilisation du téléphone portable, ont été énoncés pour illustrer ce sentiment et le souhait d'amélioration des échanges avec la hiérarchie.

« C'est vrai que c'est difficile. Je me mets à la place, je veux dire, de ma hiérarchie. C'est difficile, parce que chaque établissement a sa manière de fonctionner. [...] Mais le problème, c'est qu'on a tous nos prérogatives, on a tous lancé des actions, des projets d'école. Et puis, ça a été fait d'une certaine manière, ça a été concerté avec tous les acteurs de l'école, ça a un sens pour tous. Mais d'imposer quelque chose [...] qui ne correspond pas à tout ce qui a été mis en place... Je vous donne l'exemple d'un carnet d'élève [...] On arrivait à un carnet d'élève qu'on avait élaboré ici, dans le cadre de l'école, avec des règles de vie. [...] Ça avait été discuté, ça avait été concerté. Il correspondait vraiment à l'identité du lieu. Tout ça a été balayé du jour au lendemain et on a imposé un carnet d'élève commun pour tous les CO, avec les mêmes règles dedans, pour tout le monde. »

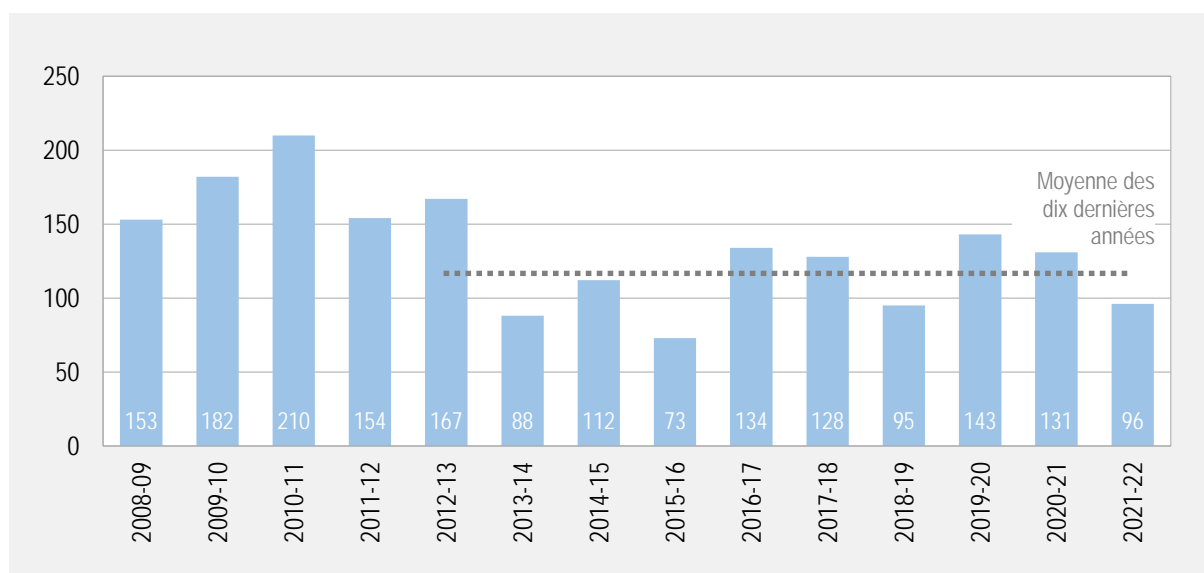
« Et puis, de temps en temps, on a deux-trois choses prescriptives qui [...] ne sont pas mauvaises de surcroît. Moi, je ne dis pas le contraire [...], supprimer tous les téléphones portables dans les écoles, j'adhère à fond. Mais je veux dire, [...] voilà, on se met autour de la table, [on discute] "voilà, moi, j'ai envie de prendre cette décision, je vais aller dans ce sens". Puis c'est concerté, c'est discuté, on a l'impression qu'on a participé aussi à cette décision. » (Personnel de direction)

Évolution de la violence au CO : quels constats ?

La question de l'évolution de la violence à l'école est sans doute l'une des plus discutées puisqu'elle émerge à chaque nouvelle manifestation, qui plus est lorsqu'elle fait l'objet d'une couverture médiatique. Une des difficultés à esquisser une réponse qui rencontre l'adhésion collective réside dans les différentes approches possibles employées pour étudier les phénomènes de violence à l'école. Nous avons jusqu'ici mis en évidence combien, tant du côté de la recherche que du terrain, les éléments de définition et de mesure (opérationnalisation et méthodologie) peuvent amener à certaines dissonances.

À ce jour, l'unique source d'information cantonale mobilisable pour esquisser une tendance est l'enquête administrative SIGNA. Bien que restreintes à certaines formes de violence (les plus graves), les données fournies par l'institution scolaire depuis une quinzaine d'années n'indiquent pas un accroissement des situations de violence grave au sein des écoles genevoises. Une fluctuation est certes observée (Figure 3), mais le nombre d'incidents est resté relativement stable au cours des dix dernières années avec environ 120 actes déclarés en moyenne chaque année ; une perspective plus lointaine laisse entrevoir une diminution des faits déclarés. Toutefois, l'absence d'autres données longitudinales liées au contexte genevois nous invite à une certaine retenue ; Debarbieux (2011, p.9) rappelle à ce titre l'importance de disposer de mesures complémentaires puisque « croiser les sources et multiplier les regards est une base méthodologique constante pour toute enquête en sciences humaines. On sait [...] qu'aucun indicateur ne peut se suffire à lui seul et que seule leur multiplicité peut permettre d'approcher [...] la violence à l'école. »

Figure 3. Nombre d'incidents graves recensés par les établissements du CO, 2008-2021



Source : SRED / Recensement SIGNA

À défaut de pouvoir nous appuyer sur d'autres d'études empiriques (p. ex. enquêtes de victimation) pour discuter de cette tendance, il nous semble intéressant de revenir sur les échanges que nous avons eus avec les différentes personnes impliquées dans l'école et ayant participé à la seconde phase de l'étude. Nos rencontres laissent transparaître un sentiment général, largement partagé, d'une absence d'augmentation de la violence au sein des CO :

« Ça fait vingt ans que je travaille au CO, je trouve que c'est vraiment des phénomènes qui peuvent être assez ponctuels, comme ça, ou qui peuvent s'installer pendant une durée, mais j'ai pas l'impression d'une [...] ascendance des phénomènes de violence. » (Personnel EMPS)

« Et moi [...] je me suis posé la question : est-ce qu'au fil de ces quarante-deux ans de travail, est-ce que la violence, elle a augmenté ? Et en fait, je me suis trouvé à repenser à certaines situations où je me dis : mais la violence, elle a toujours existé dans le cadre scolaire [...] Je repense à certaines situations, elles n'étaient pas forcément particulièrement marrantes non plus. » (Personnel enseignant)

Ces témoignages semblent ainsi rejoindre les signalements des directions d'établissements rapportant une certaine stabilité des actes violents sur la période écoulée (cf. les enquêtes SIGNA). Certaines années sont pourtant marquées par des volées d'élèves qui remettent en cause l'accalmie décrite. Récemment, le comportement des élèves provenant de l'enseignement primaire et entrant en 9^e est pointé du doigt :

« Bon, c'est assez étonnant parce que ça fait quand même deux ans qu'on [...] voit des 9^e année qui arrivent, qui sont complètement déstructurés, qui même mènent la vie dure aux 11^e, mais clairement, chose qu'on n'avait pas avant. » (Personnel de direction)

« Moi, quand j'ai commencé, c'était les 11^e qui avaient, en gros, le pouvoir. Mais maintenant, même les petits, ceux qui arrivent en 9^e, c'est déjà des terreurs. C'était déjà des terreurs au primaire. Donc après, ils arrivent ici et s'attaquent aux grands. Non, les petits 9^e, ça se dégrade d'année en année. » (PAT)

Ces récits, relatés dans deux des CO participant à l'étude, étonnent en effet dans la mesure où ils s'écartent de l'image que l'on se fait parfois des jeunes qui appréhendent une transition synonyme de nombreux changements (statut dans l'école, organisation et encadrement). En réalité, selon les propos de membres de l'équipe EMPS qui se rendent dans les classes du dernier degré primaire chaque année, l'inquiétude d'entrée au CO est toujours présente. Elle est parfois accentuée par la réputation – injustifiée selon les protagonistes mais toujours tenace – de certains établissements. Cohabitent dorénavant parmi ces futurs entrants des élèves aux comportements plus agités qui *« pensent qu'en arrivant au CO, ils peuvent tout faire. »*

Si la régulation de ces conduites ne semble pas être des plus problématiques, d'autres épisodes peuvent davantage marquer la vie d'un établissement et fragiliser le climat de l'école : *« Pendant trois ans, c'était l'enfer »* (membre du personnel EMPS). À l'origine de cette atmosphère, un groupe d'une vingtaine à une trentaine d'élèves qui s'adonnent à une escalade inouïe d'incivilités (déprédations, départs de feu et sabotages répétés notamment) et de violences à l'encontre d'autres élèves (violences physiques et pressions psychologiques, *« omerta »*) et de certains membres du corps enseignant (perturbations de cours et agressions). De telles situations sont assez exceptionnelles et témoignent de la difficulté de l'école à composer avec certains profils de jeunes en rupture avec l'institution scolaire et par ailleurs engagés dans une forme de délinquance.

« Honnêtement moi, depuis certainement douze ou treize ans que je travaille ici, évidemment j'avais rencontré des faits de violence, mais très ponctuels, et puis finalement qui se réglait assez facilement, parce que c'était des événements très isolés. Les trois dernières années qu'on a eu, on avait effectivement une violence, qui se traduisait ici, mais qui en fait naissait finalement ailleurs. C'était des violences qui se transposaient ici, parce qu'elles existaient dans les quartiers environnants. » (Personnel de direction)

Outre ces événements sporadiques, les actrices et acteurs de terrain témoignent de plusieurs changements dans les phénomènes de violence³² parmi lesquels figurent l'accentuation des violences collectives et l'intensification de l'implication des filles. L'implication d'un collectif est fréquente dans les situations de harcèlement scolaire (DIP, 2018) et faire appel à l'intervention de tiers, parfois extérieurs à l'établissement (p. ex. membre de la fratrie, entourage) pour résoudre un conflit entre camarades reste une pratique toujours présente. Le groupe est ainsi envisagé comme un agent de régulation même si son rôle de facilitateur d'agression est également évoqué et relevé :

« En groupe, il fait le malin. Par exemple [...] il peut insulter quelqu'un [...] mais quand il est tout seul [...] il vient vers lui [la victime] et il lui dit : "Ouais, j'suis désolé" » (Élève)

« Quand ils sont à plusieurs ils se sentent pousser des ailes, et à ce moment-là ils osent franchir des pas que seul, un élève ne ferait pas. » (Personnel enseignant)

Les violences collectives s'observent aussi par le biais de bandes de jeunes issus de zones d'habitations différentes (quartiers), d'établissements voisins, qui entretiennent une certaine hostilité (rivalité). Les abords du CO sont parfois le théâtre d'intimidations et d'attroupements, pouvant déboucher sur des rixes. Ces rassemblements sont souvent relayés par les réseaux sociaux et se produisent souvent à

³² Une des principales évolutions de ces dernières années concerne l'impact de la démocratisation de l'usage des réseaux sociaux et le phénomène du harcèlement à l'école. Ces deux aspects ne sont pas repris ici puisqu'ils ont été développés précédemment (cf. ci-dessus *La violence entre élèves*).

des moments où les adultes sont encore présents dans l'école, ce qui dissuade la plupart du temps le passage à l'acte physique.

« On commence à voir des petites bandes ou des choses comme ça, par quartier. Mais, ça, entre guillemets, c'est nouveau. » (PAT)

« Il y a eu le cas des jeunes qui sont venus de l'autre école. [...] Ils sont venus parce qu'ils voulaient se taper. Bon, après on a su, on a pu gérer. Mais il y a des groupes qui viennent des autres écoles [...] et s'insultent. » (PAT)

« De temps en temps, il y a un petit rassemblement à 16h. Mais là, [...] tout le monde est au courant par les réseaux sociaux, et puis ils ne sont pas très malins de se mettre là [devant l'école] parce qu'il y a de toute façon un doyen qui va sortir. » (PAT)

« C'est des fois des gros groupes. Mais souvent, la police elle est au courant, elle intervient. » (Personnel EMPS)

Une autre évolution évoquée concerne la violence des filles. En nous gardant de toute généralisation, plusieurs adultes et élèves rapportent une implication plus prégnante de certaines adolescentes qui n'hésitent pas à basculer dans une violence physique que l'on pensait jusqu'ici réservée aux garçons. Si les bagarres sont, somme toute, encore marginales, l'intensité dont elles font part est ici soulignée tout comme leur propension à faire appel au groupe de pairs pour régler les conflits.

« Les filles, c'est vachement plus violent, contrairement à ce qu'on pourrait croire, quand elles se battent. Mais c'est très rare. » (Personnel EMPS)

« Des fois, on voit des jeunes filles qui sont assez agressives, [...] plus agressives que les garçons. C'est depuis quelques années, là, depuis cinq, six ans [...], je ne sais pas pourquoi, mais... Est-ce qu'elles veulent s'imposer ? » (PAT)

« Elles auraient plus tendance à vouloir en venir aux mains les filles maintenant. » (PAT)

« Par exemple une fille qui en harcèle une autre sur les réseaux, la fille qui se fait harceler elle va le dire à ses potes, et ses amis vont venir après [...]. Ça va ramener de plus en plus de personnes et des fois ça va jusqu'à la bagarre. » (Élèves)

« C'est jamais seul. Une fille n'a pas un problème avec une fille. Elle a un problème avec une fille et ses potes. Et ses potes ont un problème avec une fille et ses potes à elle. » (Élèves)

L'essentiel en bref

- Les actrices et acteurs de l'école ne s'accordent pas entre eux sur la définition de la *violence scolaire*, qui est soit limitée aux atteintes à l'intégrité de la personne, soit conçue plus largement en renvoyant aux atteintes aux cadres réglementaires (loi, règlements, normes). Outre ce clivage, les personnes rencontrées expriment une approche très personnelle de la violence (notamment liée au vécu, à la sensibilité et à la personnalité).
- Les situations problématiques auxquelles les élèves et adultes sont confrontés dans leur quotidien sont assez éloignées des faits divers scolaires médiatisés (p. ex. usage d'armes, agression physique d'enseignante ou enseignant). Ils renvoient essentiellement à des événements plus ordinaires qui se caractérisent par des abus de langage, des incivilités et des rapports conflictuels entre les différentes composantes de la communauté scolaire (élèves-corps enseignant, entre adultes de l'école, avec la hiérarchie).
- Dans l'ensemble, les personnes rapportent ne pas percevoir d'augmentation de la violence ces dernières années au CO, même si certaines volées d'élèves semblent poser plus de problèmes que d'autres. Elles témoignent en revanche de plusieurs changements (p. ex. problématiques des réseaux sociaux et du harcèlement, violences en groupe, aggravation de l'implication des filles).

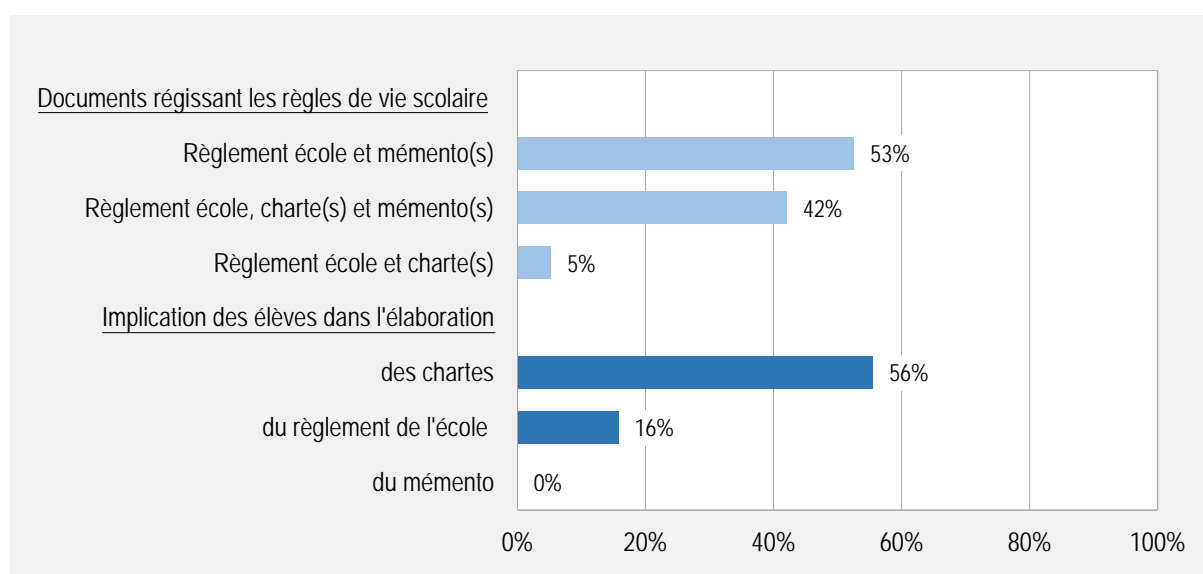
Les règles en vigueur dans les établissements du CO

Les documents réglementaires des établissements

Les règlements, chartes et mesures disciplinaires sont un ensemble de repères qui organisent la vie en communauté (Thiébaud et al., 2019). Pour identifier les différents types de documents qui établissent les règles de vie des établissements du CO, nous avons dans la première phase de l'étude adressé un questionnaire à l'ensemble des directions d'écoles. D'après les retours des dix-neuf sites, le cadre réglementaire des établissements du CO semble être régi par un ensemble d'écrits internes qui s'articulent autour de trois types de sources : le règlement intérieur, le mémento parents-élèves (parfois collaboratrices-collaborateurs) et enfin d'autres documents traitant des attentes comportementales des élèves au sein de l'école (p. ex. charte, guide de civilité, règles de travail).

Les établissements ayant la liberté de construire et de définir un cadre correspondant à une identité locale³³, tous ne s'appuient pas sur le même corpus réglementaire (Figure 4). Pour près d'une école sur deux, les règles de vie de l'école sont circonscrites dans un règlement interne et un mémento, tandis que le cadre réglementaire de 42% des établissements est composé des trois types de sources précitées ; seule une école (5%) déclare ne pas disposer d'un mémento parents-élèves.

Figure 4. Documents fixant le cadre réglementaire des établissements du CO et implication des élèves dans les groupes d'élaboration



Source : SRED / Enquête auprès des directions d'établissements du CO (N=19).

Ce rapide tour d'horizon montre que deux types de sources se posent comme des éléments incontournables du cadre scolaire : le règlement interne et le mémento. L'analyse du contenu des différents règlements qui nous ont été transmis témoigne d'une grande diversité dans le volume (1 à 16 pages), le support (majoritairement papier, quelques affiches et synthèses) et les sujets abordés. Parmi les thèmes transversaux figurent souvent les valeurs de l'établissement (respect et responsabilité notamment), les règles et comportements attendus dans différents lieux de la vie collective (p. ex. classes, halls, escaliers, couloirs, cafétéria, toilettes, préaux, alentours de l'école) ; l'explicitation des objectifs dudit règlement, les références au cadre légal ou encore le principe des sanctions et leur application n'y sont en revanche pas systématiquement mentionnés. Les thèmes non traités dans les règlements internes le sont dans les autres types de sources ; c'est dans ce sens que nous pouvons parler de corpus réglementaire (par opposition à un document unique de référence).

³³ Le cadre plus général est fixé par la Loi sur l'instruction publique (LIP) et le Règlement du cycle d'orientation (RCO).

Le mémento à l'intention des familles (parents-élèves) se veut être une forme de carte de présentation de l'école et de son contexte. Bien qu'une différence de densité demeure présente (de 16 à 32 pages), une certaine homogénéité de contenu est observée. On y retrouve, sous des formes variables, des informations sur le fonctionnement de l'école (p. ex. présentation des personnes et de leurs fonctions, calendrier scolaire, horaires, périmètre de l'école), l'enseignement et les apprentissages (p. ex. grille horaire des disciplines, conditions de promotion, soutiens, évaluations), les aspects réglementaires ainsi que les spécificités de l'établissement (p. ex. présence de groupe de référence au sein de l'école, classes intégrées, l'appartenance au REP). Le mémento destiné aux familles est en réalité bien plus qu'un instrument de communication puisqu'il réunit, hormis quelques exceptions, l'ensemble des règles, chartes et autres aspects disciplinaires de l'école.

Thiébaud et al. (2019) rappellent que pour parvenir à l'appropriation collective des règles de vie (et une cohérence dans leur application), il importe d'impliquer un maximum d'actrices et d'acteurs lors du processus d'élaboration des documents fondateurs du cadre de l'école, mais aussi de les discuter et présenter largement. À cet effet, les directions des dix-neuf établissements rapportent que les règlements internes et autres chartes, guides de civilité font systématiquement l'objet d'une présentation et d'un échange avec les élèves en début d'année scolaire. Seulement la moitié des écoles réalisent en revanche ce type d'actions avec le mémento parents-élèves destiné avant tout aux familles. Si des interrogations sur la lisibilité de l'ensemble des règles de vie de l'école du point de vue des élèves peuvent être émises, nous relevons que ces derniers sont rarement impliqués dans le groupe d'élaboration du règlement interne (3 sites sur 19, soit 16%) ; ils le sont néanmoins davantage dans les différentes productions traitant des attentes comportementales (p. ex. contrat de conduite en classe, rituels d'entrée, contrat de respect mutuel).

Processus d'élaboration des règles de l'établissement et adhésion des publics

Il ressort de nos rencontres que trois grandes étapes participent à l'élaboration des règles communes d'un établissement (*Figure 5*)³⁴. La première étape passe par la prise de conscience collective de la dégradation de la situation locale. Ce constat est l'élément déclencheur d'une réflexion plus profonde autour des règles de vie et valeurs partagées au sein de l'établissement. Cette seconde étape est généralement effectuée par un collectif réunissant dans l'idéal les différentes composantes de la communauté scolaire ; mais nous avons vu précédemment que certains groupes (notamment celui des élèves) ne sont pas toujours associés à cette réflexion. La troisième et dernière étape du processus consiste à diffuser ces règles et à les expliciter afin de gagner l'adhésion de chacun. D'après nos échanges, la diffusion et la communication s'effectuent selon différents canaux (p. ex. affiches placardées, présentation formelle en début d'année) que les élèves évoquent de manière plutôt floue. Si bien souvent les jeunes admettent connaître l'existence de règles particulières à l'école, certains propos laissent penser que paradoxalement, ils en connaissent assez mal la teneur et les modes de diffusion :

« [Le règlement], moi je l'ai dans mon sac. On nous a donné une feuille. »

« [Le règlement], alors je crois pas qu'ils nous l'aient distribué, après on en a peut-être parlé en classe, c'est possible... »

« Peut-être que c'est les nouveaux carnets parce que ceux de l'année passée, je sais qu'il y avait les règles dessus. »

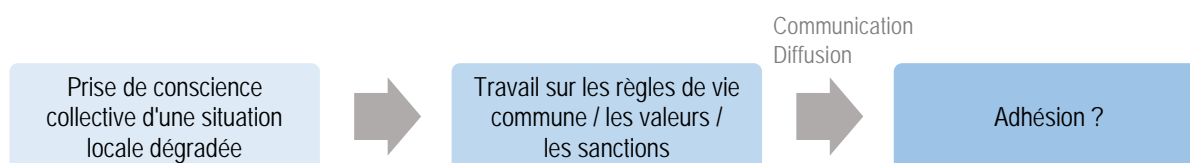
La confusion qui se dégage de ces extraits se retrouve également lorsque les élèves évoquent le contexte de la classe ; une difficulté particulière est ici soulevée lorsque les jeunes passent d'un enseignement à un autre, signifiant parfois un changement de règles :

« Ben, dès que l'on rentre dans la classe faut rester en mode "travail", enfin faut être sérieux et pas commencer directement à faire le "kéké", on va dire. »

« En fait, tous les profs ils ont leurs règles. Du coup, c'est pour ça qu'on a des problèmes d'annotations. Parce que y'a un prof qui dit quelque chose et y'a un autre prof qui dit quelque chose. Nous, on fait comme avec celui d'avant et l'autre il dit "non", et c'est pour ça qu'on a des annotations. »

³⁴ Précisons que les trois établissements qui nous ont accueillis en sont à des stades différents du processus d'élaboration et de diffusion des règles.

Figure 5. Processus d'élaboration et de diffusion des règles des établissements



À l'issue des discussions avec les élèves, il semble qu'en dépit du travail de communication des règles engagées par les établissements, elles ne soient pas toujours « reçues » par les élèves (tout du moins une partie) qui en ont peu conscience et/ou n'y portent que peu d'intérêt. Difficile, dans ces conditions, d'imaginer que toutes et tous les respectent. Un enjeu important semble se dessiner ici. Et si dans certaines écoles la construction du cadre scolaire s'effectue avec l'adhésion de tous les adultes qui parlent d'une même voix, du travail reste à faire pour embarquer l'ensemble des élèves dans ce processus. À ce titre, lorsque l'on questionne les jeunes sur les nouvelles règles à instaurer, peu de propositions émergent, et la plupart aboutissent à la conclusion que pour « *une grosse partie, ce serait la même chose que ce qu'il y a* ».

L'autre élément qui ressort de nos entretiens concerne l'adhésion. De l'aveu des jeunes, il arrive parfois que la transgression du règlement de l'école s'effectue de manière délibérée : les élèves connaissent la règle mais la transgressent car elles ou ils n'y adhèrent pas, ou bien n'en comprennent pas le sens (c'est d'ailleurs un aspect que nous retrouverons plus tard au sujet des sanctions scolaires). Durant les *focus groups*, les élèves ont illustré cette incompréhension par différents exemples. Plusieurs élèves témoignent ainsi au sujet des tenues vestimentaires, comme le port d'un couvre-chef par exemple (« *J'ai jamais compris pourquoi il n'y avait pas le droit de porter un bonnet ou une casquette* ») ou le fait de garder leur veste en classe alors que selon leur ressenti, « *il fait trop froid* ». Généralement, leurs propos laissent davantage transparaître une incompréhension de la règle qu'une réelle défiance, même si une forme de colère a pu s'exprimer au moment de se faire sanctionner pour le non-respect de l'une ou l'autre de ces règles.

Une autre illustration de la non-adhésion et remise en question de certains points du règlement concerne l'usage du téléphone portable au CO. La question de savoir si cette interdiction est « juste » selon leur point de vue amène la discussion suivante :

Élève : « Non, le téléphone... à la pause il dérange pas. À la pause de 5 minutes ok, mais à la pause de 15 minutes... je sais pas... il dérange pas. »

SRED : « Donc vous n'avez jamais le droit de l'avoir ? »

Élève : « Non. On avait le droit encore l'année dernière, mais maintenant on n'a plus le droit. »

SRED : « OK, ça a changé cette année. Ils vous ont expliqué pourquoi ? »

Réponse collective : « Non. »

Élève : « Ils ont juste dit qu'on n'a plus le droit. »

Élève : « Ils ont dit [que] c'est [...], c'est eux³⁵ qui décident, mais ils n'ont pas dit pourquoi. »

SRED : « Et avant, il y avait des problèmes parce qu'il y avait le téléphone ? »

Élève : « Non, pas du tout. Il pourrait y avoir quoi comme problème si on s'en sert à la pause ? »

SRED : « Peut-être, après il y a des photos qui sont prises, qui vont tourner. »

Élève : « Mais si on le fait pas à la pause, on peut le faire à la pause de midi. Qu'ils nous interdisent, ça change quoi ? Qu'ils nous interdisent... toute la matinée, toute l'après-midi, on n'a pas notre téléphone, ça sert à quoi ? »

³⁵ L'élève fait ici allusion au DIP.

Cet extrait met en avant une double problématique. D'une part, les élèves ne voient pas en quoi l'usage du téléphone (durant les temps de pause) pourrait constituer une difficulté et perturber le cadre scolaire. Il y a donc une réelle incompréhension sur le sens de la règle. D'autre part, les adultes de l'établissement semblent ne pas avoir porté et défendu la pertinence de la règle. Bien sûr, ce constat est modéré de manière plus générale par les propos d'élèves qui reconnaissent que selon les sujets et les personnes, les adultes de l'école (principalement le corps enseignant) font preuve de plus d'explications, de compréhension et d'appréciation des situations.

L'essentiel en bref

- Le cadre réglementaire des établissements du CO est régi par un ensemble de sources : le règlement intérieur, le mémento parents-élèves ainsi que d'autres documents traitant des attentes comportementales des élèves au sein de l'école (p. ex. charte, guide de civilité, règles de travail).
- Un travail sur les règles et les valeurs transparaît dans les règlements et mémento des établissements, mais se fait souvent sans les élèves.
- De manière générale, les établissements du CO font un travail important de communication sur les valeurs partagées au sein de l'école et les règles de vie communes. Ces dernières ne sont en revanche pas toujours connues ou comprises par les élèves.

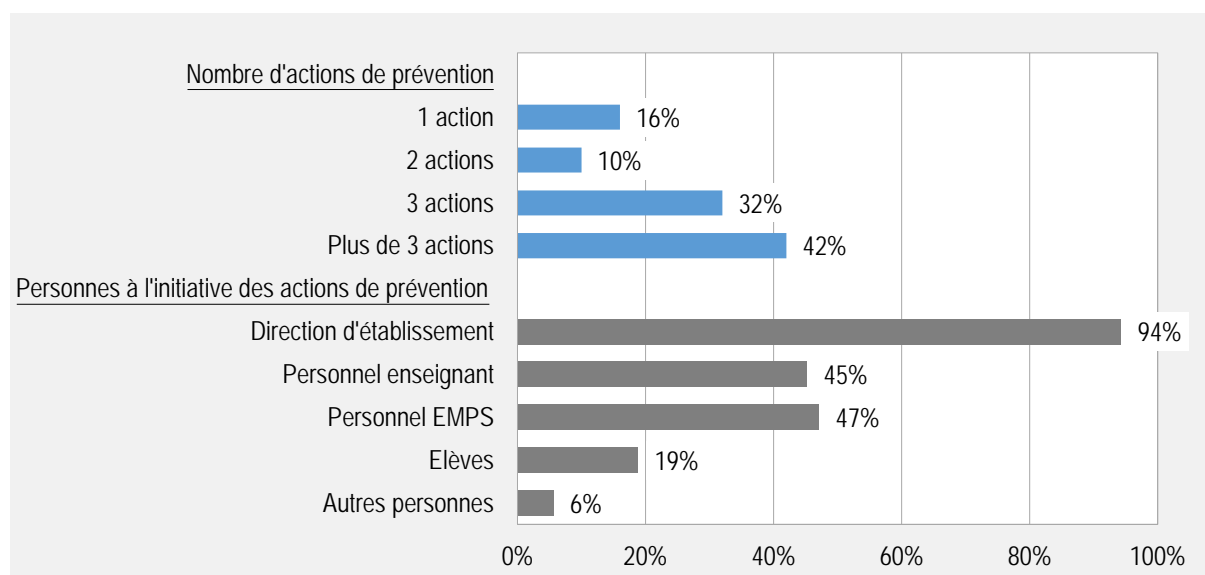
La gestion des violences et des situations conflictuelles dans les établissements du CO

Comment les établissements du CO gèrent-ils les violences et les situations conflictuelles au quotidien et que mettent-ils en place pour y remédier ? Plusieurs axes se dégagent ici, abordant les aspects de la prévention au sein des établissements, de la gestion des conflits, des réponses apportées et des personnes impliquées. Nous proposons de revenir ci-après sur ces différents points.

La prévention de la violence scolaire

« Gouverner, c'est prévoir » comme le dit la maxime. En ce sens, la gestion de la violence à l'école passe par un nécessaire travail de prévention et de sensibilisation des publics scolaires. À Genève, les résultats de notre étude montrent que l'ensemble des établissements du CO ont déployé, au cours des cinq dernières années, des actions de prévention et de lutte contre la violence scolaire. Les différentes directions d'écoles rapportent au total plus de 70 actions conduites en leur sein avec une volumétrie variable selon les sites : 16% des établissements déclarent avoir conduit une seule action sur cette période, 42% rapportent avoir mené 2 à 3 actions, et une proportion équivalente plus de 3 actions (Figure 6).

Figure 6. Nombre d'actions de prévention de la violence scolaire rapportées par les directions des CO au cours des cinq dernières années, et personnes à l'initiative de ces actions



Source : SRED / Enquête auprès des directions d'établissements du CO.

Pour aller plus loin que cette quantification, précisons que la grande majorité des actions déployées s'inscrivent dans une longévité (70% des actions recensées ont une visée durable contre 30% d'actions plus ponctuelles). Sans grande surprise, la prévention des violences est pilotée par les directions d'établissements qui sont à l'initiative³⁶ de la quasi-totalité des actions (94%). Pour autant, d'autres personnes sont fréquemment associées à ce travail collectif³⁷ : le personnel enseignant et l'équipe médico-psycho-sociale participent au lancement de respectivement 45% et 47% des actions, alors que les élèves comptent parmi les acteurs de l'école les moins fréquemment associés à la conception des actions (19%). Soulignons enfin que les partenaires externes telles que la direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO), les familles, la Police et certaines associations sont très rarement à l'initiative des projets (6%). Pour les deux derniers acteurs cités, ils sont en revanche sollicités en cours d'année pour mener des interventions de sensibilisation auprès des jeunes (p. ex. présentations et discussions, pièces de théâtre, spectacles) ; les sujets abordés ces dernières années renvoient souvent aux dangers liés au numérique, à la sensibilisation à l'égard des discriminations ou du racisme.

En s'intéressant à présent au contenu des actions conduites dans chaque établissement du CO, il ressort de prime abord une forte variété dans ce qui est mis en place. Ce résultat, qui peut surprendre, rejoint en réalité les apports de la littérature scientifique sur le sujet, qui préconise différentes entrées complémentaires en matière de prévention de la violence scolaire (eu égard à la vision multifactorielle du phénomène). Pour poursuivre la description des actions menées dans les établissements, nous reprenons ci-après la catégorisation proposée par Galand (2011, cf. *Introduction*).

Certaines actions focalisent l'attention des professionnels du CO sur la *régulation des activités d'apprentissage*, et plus particulièrement à (re-)donner du sens aux apprentissages et à l'école. C'est le cas par exemple du programme LIFT³⁸ qui sensibilise les élèves au monde du travail, ou du programme ATOLL qui fournit un soutien individualisé aux élèves en difficulté (dans une moindre mesure,

³⁶ Précisons que parmi les près de 70 actions recensées par le biais du questionnaire adressé aux directions des 19 établissements, seulement 53 ont fait l'objet d'une description suffisamment détaillée permettant d'identifier les types de personnes à l'initiative de ces actions. La suite des résultats présentés se concentrent sur ce sous-groupe.

³⁷ Il est intéressant de souligner que 70% des actions rapportées sont initiées par un collectif de personnes regroupant de manière quasi systématique la direction d'établissement du CO et d'autres composantes de la communauté scolaire (parfois aussi des personnes plus éloignées de l'institution scolaire) ; 30% des actions sont en revanche le fait d'un type d'acteur unique.

³⁸ Le projet LIFT est un projet de prévention des risques de non insertion professionnelle en fin de scolarité obligatoire. Il s'adresse aux élèves qui n'ont pas toutes les bonnes conditions de départ pour intégrer le monde du travail ; l'objectif étant de les sensibiliser au monde du travail en leur proposant, tout au long de leur scolarité au CO, des stages de longue durée (4 à 5 stages de 3 mois). Plus d'informations : <https://jugendprojekt-lift.ch/fr/>

mentionnons également les systèmes de tutorat). Plusieurs établissements se sont par ailleurs engagés dans une formation à l'enseignement explicite, qui conçoit un enseignement structuré en trois étapes successives que sont le modelage, la pratique dirigée et la pratique autonome (Bissonnette, Richard, Gauthier, & Bouchard, 2010) ; d'autres établissements le mentionnent plus simplement comme une ressource, tant pour les apprentissages scolaires que pour les aspects relevant des règles de vie, en écho au point suivant.

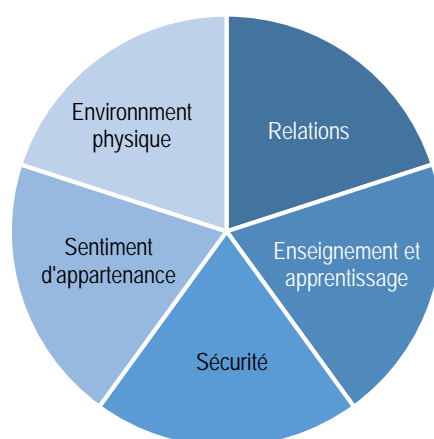
Les actions rapportées par les directions d'établissements du CO ont aussi pour objectif la *gestion de la discipline*. Cela se manifeste concrètement par des présentations, échanges et temps d'explicitation des règles de vie avec les élèves (de manière systématique en début d'année scolaire et plus ponctuellement en cas d'écarts). Comme évoqué précédemment, certaines écoles engagent des réflexions plus collectives sur les valeurs communes et partagées, les comportements attendus à l'école et en classe et parfois sur les sanctions en cas de transgression. Plusieurs de ces travaux ont débouché sur l'élaboration de chartes et autres rituels de la vie quotidienne.

Enfin, une série d'actions concerne ce que Galand (2011) regroupe dans la catégorie de l'*apprentissage social et émotionnel*. Une majorité d'établissements travaillent ainsi sur la problématique du harcèlement scolaire. Certains projets, dont LIFT, sont également l'occasion de développer les compétences sociales et émotionnelles des élèves. Les comportements en matière de santé (p. ex. alimentation) sont aussi au cœur des préoccupations de plusieurs établissements.

En définitive, l'étendue des actions déployées au sein des établissements du CO tend vers un objectif commun : celui d'améliorer le climat scolaire (bien vivre ensemble) et de facto réduire et prévenir la violence à l'école. Cette stratégie rejoint la littérature scientifique qui, comme évoqué en début de rapport, atteste des effets positifs d'un bon climat d'établissement sur la manifestation de comportements déviants. C'est dans ce sens qu'en évoquant ses préoccupations actuelles, une direction d'établissement mentionne de manière synthétique plusieurs objectifs en lien avec le climat scolaire, allant de la réussite des élèves à la confiance que peuvent avoir les élèves envers les adultes de l'établissement. On retrouve ainsi l'idée d'un climat scolaire multidimensionnel, qui exige de travailler simultanément sur plusieurs dimensions (*Figure 7*).

« Ma préoccupation principale, c'est la réussite des élèves. Et puis c'est aussi l'amélioration du climat d'établissement. Il faut qu'on retrouve la confiance de nos élèves. » (Personnel de direction)

Figure 7. Les dimensions principales du climat scolaire selon Debarbieux (2015)



Focus sur la prévention quotidienne dans trois établissements du CO

Les entretiens menés dans les trois CO qui nous ont ouvert leurs portes permettent d'approfondir cette analyse générale en se concentrant sur le travail de prévention réalisé au quotidien. Pour accomplir le travail continu, les adultes, et dans une moindre mesure les élèves, mobilisent différentes stratégies conscientes ou inconscientes. La participation et l'adhésion collective est décrite comme l'une des conditions centrales de la dynamique recherchée : les acteurs parlent ainsi de « système », de

« réseau », d'« équipe » pour rendre compte de la dimension collective du travail de prévention entrepris quotidiennement, comme l'attestent les propos suivants :

« Je demande aux jeunes de faire partie de mon équipe. Vous faites partie de mon équipe. Voilà, nous faisons tous partie d'un système et vous faites partie de mon équipe. En faisant un geste de ne pas jeter, ne pas casser, ne pas abimer, vous êtes en train de me donner un coup de main, et c'est pour votre bien. » (PAT)

La communication constitue également un élément essentiel pour l'ensemble des actrices et acteurs. À la question de savoir comment les élèves font pour éviter les bagarres, une jeune nous répond : « *Faut discuter. Si ça s'arrange pas, voilà... si ça s'arrange c'est bien.* » Cela concerne aussi les rapports élèves-adultes, même si la communication est parfois difficile à instaurer : « *Le plus important pour moi, avec les jeunes, c'est la communication, d'avoir la communication avec eux, pour éviter que les choses aillent un peu plus loin* » (Personnel de direction).

Autre ressource possible : la formation. Elle est, à ce titre, à la fois mentionnée par certains établissements dans les actions conduites ces dernières années, et spontanément évoquée dans les entretiens parmi les outils de prévention. Sont le plus souvent évoqués les formations à l'enseignement explicite et les ateliers consacrés au harcèlement et à sa prise en charge (on pense à la formation aux entretiens de *préoccupation partagée*, méthode également mobilisée dans d'autres cantons).

Une stratégie nous semble particulièrement intéressante à relever. À travers différentes actions du quotidien, la présence des adultes dans les différents espaces ressort des multiples échanges. Elle se manifeste sous des formes diverses : il s'agit à la fois de se montrer accessible (« *travailler les portes ouvertes* »), d'occuper les espaces de l'école (« *éviter les zones grises* »), de développer une certaine écoute (« *droit d'être entendu* ») et réactivité (« *symboliquement, ça montre à l'élève qu'il a dépassé des limites* ») ou encore d'assurer un entretien et contrôle permanent (« *les extincteurs, ils sont dégoupillés souvent. Ils les préparent pour après venir arroser. Donc on est derrière tout le temps* »). L'ensemble des témoignages recueillis renvoie à ce que nous qualifions comme relevant de la présence, mais d'une présence attentive et qui se veut bienveillante. S'y rattache également l'idée d'un entretien permanent de l'espace, pour maintenir un lieu de vie dans lequel tout un chacun se sent bien.

Les modes de régulation des conflits

Malgré le travail de prévention, des faits de violence se manifestent dans tous les établissements. Comme nous l'avons décrit précédemment, ces faits relèvent d'une violence essentiellement « ordinaire », plus rarement d'actes considérés comme graves par les actrices et acteurs. Les événements les plus fréquents prennent souvent la forme de relations interpersonnelles ou intergroupes tendues, que l'on peut qualifier de conflits. Toutes les composantes de la communauté scolaire sont alors concernées, à savoir des conflits entre élèves (ou groupes d'élèves) mais également des conflits (dont la fréquence est variable) entre élèves et enseignants. Sur ce point, soulignons que pour Merle, « *le conflit n'est pas un choix, il résulte de la distance entre l'univers culturel des décrocheurs d'une part, les attentes et pratiques pédagogiques des professeurs d'autre part* » (2007, p. 59).

Des conflits largement autorégulés

Dans de nombreuses situations, la résolution des conflits se fait selon un principe d'autorégulation, dans le sens où aucune personne externe au conflit n'est sollicitée. Cette stratégie est d'ailleurs à l'œuvre autant du côté des élèves que des adultes de l'école, comme nous le verrons par la suite. L'échange rapporté ci-dessous montre néanmoins des perceptions différentes à l'égard de la solution privilégiée par une partie des élèves. Parfois, la résolution d'un conflit passe par l'acte de se venger comme le souligne l'élève 1, par ailleurs conscient des limites d'une telle solution (exposition à une punition à venir notamment). L'élève 2 suggère pour sa part que l'intervention de l'adulte est nécessaire et constitue la seule garantie de rompre la spirale de la violence des jeunes :

Élève 1 : « Ce qui se passe, c'est qu'il y a forcément une vengeance. On peut jamais passer à autre chose s'il n'y a pas de vengeance. À part s'il y a un pardon ou quelque chose comme ça. Mais c'est rare. Ce qui va se passer, c'est punition du doyen, tout ça... »

Élève 2 : « Je pense qu'ils [les adultes] devraient mettre les deux personnes ensemble. Faire des trucs pour qu'ils se pardonnent l'un à l'autre et que ça s'arrête. Sinon ça va jamais s'arrêter. »

La régulation des situations s'effectue également par le biais du groupe de pairs, cette notion étant essentielle à leurs yeux : « *Si on est tout seul... c'est comme une jungle en fait, on va se faire manger.* » Autant nous avons vu précédemment que le groupe peut exercer une influence sur le passage à l'acte violent (effet de groupe), autant il est aussi décrit comme un agent protecteur et régulateur, les autres élèves pouvant intervenir pour calmer une situation.

Les élèves invoquent plusieurs raisons pour justifier l'autorégulation. La volonté de « *régler ses affaires tout seul* » s'explique en partie par le fait que les adultes de l'école et les parents « *font trop une histoire pour rien* ». Cela nous a davantage été évoqué par les élèves de 11^e qui ajoutent parfois percevoir un manque de soutien de la part des adultes de l'école. Quelques témoignages d'élèves expriment le fait que les adultes ne s'impliquent pas toujours dans la résolution de conflits ou qu'elles ou ils se défendent entre eux (et se protègent) lors des conflits entre adultes et élèves. Ces comportements induisent chez les jeunes un sentiment de méfiance et d'injustice, ce qui peut développer leur perception d'un climat d'établissement détérioré (Debarbieux, 2015). Les échanges suivants illustrent en partie l'injustice perçue :

« Les adultes se cachent la vérité. Ils ne croient pas les élèves, alors que si on est beaucoup à dire la même chose, il faut nous écouter. » (Élève)

Élève 1 : « Des moqueries »

Élève 2 : « Surtout en gym. Y'a des insultes et du coup ça part... »

SRED : « Ok, et là le prof de gym il fait quoi ? »

Élève 3 : « Rien. »

Élève 4 : « Ah il fait rien ! Nous notre prof il fait rien du tout. »

Élève 5 : « Il dit : "Tant que je ne vois pas, je ne fais rien". Ben ouvre les yeux alors ! Je sais pas moi... »

Les adultes de l'étude ont également recours à l'autorégulation. On parle ici essentiellement des membres du corps enseignant dont la relation entretenue avec les élèves est celle qui génère le plus de conflits. La majorité des personnes interrogées considère que les événements qui se produisent dans la classe sont de leur ressort : « *C'est nous qui allons vivre toute l'année avec ces élèves, donc c'est à nous de les gérer dans un premier temps* ». Cette gestion peut prendre différentes formes, allant d'une approche compréhensive tournée vers le dialogue et l'échange, à une approche plus disciplinaire de confrontation-sanction, voire parfois à une absence totale de réaction³⁹ (lâcher-prise). Nous y reviendrons dans la dernière partie des résultats consacrée aux mesures et sanctions. Le choix de l'autorégulation trouve sa source dans des motivations différentes qui traduisent la volonté de ne pas rompre le lien avec l'élève, d'asseoir une position d'autorité ou encore de centrer son attention sur l'enseignement (et donc de ne pas agir tant que cela n'entrave pas le déroulement du cours).

La sollicitation des ressources de l'établissement

Si la plupart des situations conflictuelles génèrent des stratégies d'autorégulation, dans certains cas les ressources de l'établissement sont mobilisées. De manière générale, une différence de traitement selon l'âge semble s'opérer puisque les élèves de 11^e évoquent rarement cette possibilité alors que les élèves de 9^e semblent l'envisager plus souvent. En revanche les jeunes (et ce quel que soit leur âge) n'hésitent pas à solliciter les personnes présentes dans l'école lorsqu'une relation de confiance est nouée. Les élèves expriment par exemple spontanément discuter de leurs difficultés avec les membres du corps enseignant qu'elles ou ils perçoivent comme les « *bons profs* » :

« Oui, il y a une prof super. Elle est super parce qu'on va hyper vite dans le programme. Et aussi quand on a un problème, on peut vraiment en parler avec elle. Elle, elle applique vraiment la bienveillance. Elle est là pour nous aider, nous donner des conseils. »

« Oui, un bon prof, c'est un prof qui explique bien. J'en avais une, avec elle je comprenais tout. Elle explique bien. Elle est à l'école, elle nous comprend. »

³⁹ Dans les échanges, cette absence de réaction a été évoquée, soulevant ainsi la problématique plus générale de la collaboration interprofessionnelle ; certains membres de l'équipe EMPS regrettent, selon les cas, de ne pas être sollicités lors de conflits entre élèves et le personnel enseignant, ou leur implication trop tardive.

Cet extrait est intéressant puisqu'il donne à voir, selon le point de vue des élèves, que le rapport privilégié avec l'enseignant se construit sur deux dimensions principales : le processus d'apprentissage d'une part, et l'intérêt personnel qui leur est porté d'autre part (ce qui est ici associé à de la bienveillance et de la compréhension). D'autres adultes de l'école sont aussi sollicités par les élèves comme les membres de l'équipe EMPS par exemple (quelques élèves de 9^e rapportent aussi pouvoir se tourner vers un adulte, « *n'importe lequel* »). Il ressort en revanche des discussions que le contact avec les professionnels de la santé est rarement spontané (les élèves sont ainsi souvent conviés à les consulter) ; cet échange ne semble d'ailleurs pas toujours souhaité et/ou bien accueilli par les familles. En définitive, beaucoup plus que la fonction, c'est la proximité et le lien de confiance qui est prépondérant pour libérer la parole.

Les adultes de l'établissement sont également amenés à faire appel aux ressources existantes. À l'intérieur de chaque corps de métier, les pairs constituent une ressource privilégiée pour échanger ; cela vaut autant pour les conseils de direction, les personnels enseignants, les équipes MPS ou autres professionnels en charge de l'entretien des bâtiments. La communication entre pairs vise à la fois l'écoute, le partage d'expériences et la médiation dans les rapports conflictuels avec les élèves. S'il existe bien évidemment une pluralité de points de vue au sein de chacune des professions (et parfois des divergences), les professionnelles et professionnels de l'école semblent, dans l'ensemble, trouver en leurs pairs le soutien recherché.

Entre professions, les choses ne sont pas toujours aussi évidentes. Si des collaborations semblent plutôt bien fonctionner dans les trois établissements du CO (p. ex. entre les directions et les PAT), certaines des personnes des équipes EMPS rencontrées ont exprimé un manque de reconnaissance, alors même que les autres professionnels rapportent les considérer comme une ressource précieuse. Ces deux extraits, provenant d'établissements différents, témoignent de ce rapport complexe à la fois avec les personnels enseignant (extrait 1) et de direction (extrait 2).

Extrait 1 : « Oui, avec [...] une autre vision que ce que les profs peuvent voir sur le moment, où ils se sentent tout d'un coup infirmiers, psychologues, papas, mamans, la totale. Et puis de rester dans leur cadre à eux qui est le scolaire, ils se font bouffer [...]. Et ça, on n'arrête pas de leur dire : "Non, ça, ça va trop loin, ce n'est pas pour toi. Parce que tu vas te faire bouffer, tu nous le refilles". Mais ça, pour que ça passe, ils sont dans... Oui, ils sont lancés, quoi. Et ils pensent qu'ils peuvent refaire le monde. Et des fois, ils sont très embêtés, très embêtés. »

Extrait 2 : « Quand ça se passe dans la classe, quand il y a une tache d'huile, peut-être que là on va être contactés. Mais souvent le train est déjà parti, la direction a agi, elle a fait ses trucs, ses exclusions, ses machins... Donc nous on n'a pas besoin de beaucoup plus de temps de gestion, on a peut-être besoin de beaucoup plus d'écoute ou de travail avec les directions, pour autant que ça l'intéresse. »

De multiples filtres dans la gestion des violences scolaires

Nous avons vu précédemment que différents modes de régulation des violences et situations problématiques sont mis en œuvre dans les établissements. L'un d'entre eux repose sur l'autorégulation, et nous en avons décrit quelques exemples relatifs aux conflits interpersonnels. En réalité, cette pratique peut être étendue à d'autres formes de violence ; c'est par exemple le cas avec les dégradations du matériel et des infrastructures scolaires, comme le souligne cette personne membre de la conciergerie :

« Dernièrement, on n'a pas eu des dégradations énormes. On a eu des inondations, par exemple. Ils ouvrent le robinet, jusqu'à ce que ça déborde. Ils prennent le soin de boucher les égouts... Voilà ça, on vient, un coup de balai, un coup d'aspi, et adieu. Donc, ça, on ne va pas le signaler. Par contre, la casse de la vitre, l'horloge du couloir qui a été cassée, ça, on le signale. Le feu qui a démarré, ça on le signale. »

Que cela concerne une dispute entre deux élèves, un conflit entre maître et élève, l'inondation des éviers, il n'est en effet pas rare que certains de ces événements ne fassent pas l'objet d'une remontée à la hiérarchie de l'établissement notamment. Le critère de *gravité de la situation vécue* est souvent mentionné comme déterminant pour le transfert de l'information, ce jugement faisant appel à une large part d'appréciation subjective. De manière inconsciente (ou non), certains filtres s'immiscent dans la circulation de l'information, participant alors à amoindrir la connaissance d'une partie des faits de violence au sein de l'établissement. Selon une logique proche, les directions aussi peuvent dans leur pratique de gestion ne pas relayer une partie des faits, participant ainsi au processus de déperdition de l'information :

« Aujourd'hui, c'est le bon sens qui l'emporte. Et c'est dans l'établissement scolaire qu'on essaye de gérer les problèmes. Alors, bien sûr que s'ils sont trop importants, et si la presse s'en mêle et autre, ben voilà, là on n'aura pas le choix. On va informer, on va dialoguer. » (Personnel de direction)

« Chaque fois qu'il y a des grosses situations, on fait un signalement. Maintenant, je n'ai pas l'impression qu'il y ait beaucoup de solutions qui soient amenées par ce biais-là. [...] Et comme moi [...] je compte plus, je dirais, sur ma collaboration avec mes collègues directeurs parce que finalement on est tous confrontés au même problème. Et puis bon, un certain nombre d'idées qu'on a mises en place ici, [...] c'est aussi en voyant ce que faisaient d'autres des collègues, que je les ai mises en place. » (Personnel de direction)

À cette gestion humaine s'ajoutent des formes particulières de la violence actuelle qui, de par leur nature, sont plus difficilement repérables ou visibles. On pense ici au cyberharcèlement et, plus généralement, à la cyberviolence que Blaya (2015) définit comme suit : *« [elle] comprend le cyberharcèlement, mais peut aussi consister en un échange mutuel de messages désagréables, menaces, insultes entre deux ou plusieurs individus, sans qu'il y ait déséquilibre de pouvoir »* (p. 31). Cette violence, qui n'est pas déconnectée de la violence *« in real life »* (termes employés par l'auteure), échappe pour l'essentiel au regard des adultes dans la mesure où elle se produit dans le cyberespace et/ou dans une temporalité qui dépasse l'horaire scolaire :

« Avec les réseaux sociaux, ce harcèlement il continue, et il est en continu pour certaines personnes. Je trouve que ça, c'est d'autant plus violent pour les enfants, parce qu'ils arrivent à la maison, ils continuent d'être harcelés. » (Personnel enseignant)

Dans ce prolongement, d'autres formes de violence peuvent aussi échapper à l'institution, du simple fait qu'elles se déroulent hors du périmètre scolaire et/ou qu'elles restent tuées par les victimes.

Pour finir, soulignons que le constat dressé ne signifie pas que les pratiques en vigueur pour gérer la violence quotidienne dans les établissements du CO sont inadéquates ou encore inefficaces. Qu'ils soient pertinents ou non, ces différents niveaux de filtres participent sans doute aux écarts possibles de perception quant à la présence de comportements violents en contexte scolaire, amenant une forme d'incompréhension lorsque les actrices et acteurs du monde politique (et/ou médiatique) font de la violence scolaire un enjeu fort.

Les réponses de l'école aux actes de violence

Nous proposons à présent d'aborder les réponses institutionnelles qui interviennent dans le cadre de la gestion des violences scolaires. Précisons que les résultats à venir se basent exclusivement sur les faits qui relèvent de la responsabilité des élèves⁴⁰.

Quelle prise en charge pour quel type de violence ?

Dans les établissements du CO qui nous ont accueillis, on perçoit un traitement différencié des faits de violence scolaire eu égard à la nature des événements et leur gravité. Nous avons vu précédemment que les transgressions verbales sont, d'après les propos recueillis, la forme la plus fréquente : *« la violence verbale, c'est quelque chose qui, j'ai l'impression [...] est quand même banalisé. »* À ce titre, plusieurs personnes ont fait part de leur regret face à l'absence de réponse institutionnelle lors de la manifestation de ce type de violence, notamment lorsqu'il s'agit d'injures. Une personne membre du corps enseignant s'exprime dans ce sens : *« J'ai posé la question [à la direction] : est-ce qu'une insulte, c'est un acte grave qui mérite un renvoi ? La réponse a été... je l'ai sentie catastrophique : "Oui mais non, mais il faut bien comprendre que"... C'est oui ou c'est non ? »* L'absence de protocoles stricts et systématiques pour toutes les formes de violence⁴¹, mentionnant avec clarté la sanction à appliquer,

⁴⁰ Précisons que durant nos entretiens, personne ou presque n'a évoqué spontanément les réponses à des faits de violence commis par des adultes. Les rares personnes à en avoir signalées sont les élèves, pour regretter l'absence de réciprocité pour des comportements ou propos jugés identiques aux leurs. Une direction d'établissement a également relevé une pratique de notation, jugée non adaptée, et pour laquelle elle a dû intervenir.

⁴¹ Parmi la documentation qui nous a été transmise par l'ensemble des directions d'établissements du CO, il est systématiquement fait mention du protocole de traitement des situations de harcèlement ou de celles relevant de la maltraitance. En revanche, le régime des sanctions pour les autres formes de violence, notamment les plus

fait néanmoins l'objet d'avis partagés : certaines des personnes interviewées le regrettent alors que pour d'autres, une telle rigidité empêcherait de prendre en compte les spécificités de chaque situation et une gestion « humaine » des situations.

De nombreuses personnes soulignent que les réponses apportées aux transgressions des élèves se construisent parfois sur la gravité de l'acte. Hormis quelques actes sur lesquels la totalité des actrices et acteurs de l'école s'accordent (p. ex. le harcèlement, les violences à caractère sexuel, les faits entraînant un préjudice important pour la victime), il ressort des discussions que l'appréciation de la gravité de l'acte (et la question de savoir si le seuil fatidique a été franchi ou non) dépend de plusieurs éléments essentiellement subjectifs. Interviennent par exemple dans le jugement, la conception que les professionnels se font de l'autorité au sens large mais aussi la sensibilité personnelle face à l'acte en question ; de manière plus détachée, l'aspect de la répétition (il peut tout aussi bien s'agir de récurrence ou d'accumulation de transgressions) est aussi évoqué. Ces diverses considérations conduisent parfois à des lectures des situations et de la réponse à adopter qui diffèrent d'une personne à l'autre, pouvant chez certaines personnes laisser entrevoir une forme d'inégalité dans le traitement et la réponse institutionnelle apportée.

« C'est vrai que lorsqu'un élève se bat, la règle c'est qu'il soit exclu de l'école. Après, moi, je n'ai pas envie de vous dire que quand il y a "ça" comme problème on met "ça" en place... C'est au cas par cas. Alors, vous me direz que ce n'est pas juste. Je suis d'accord avec vous. Il n'empêche qu'on ne va pas appliquer les mêmes sanctions envers un élève qui est récalcitrant et ça fait dix fois qu'il fait la même erreur, que pour un autre où il y a peut-être... Il faut analyser la situation, puis peut-être que s'il l'a fait, il est responsable. Mais on peut peut-être comprendre le... son geste. Enfin, je crois qu'il y a des niveaux aussi. Et ça, je pense que c'est important. L'écoute, elle est importante. » (Personnel de direction)

Bien sûr, les différentes positions décrites peuvent être plus ou moins présentes et marquées dans les contextes scolaires où un travail visant à définir des stratégies communes face aux violences et autres incivilités au sein de l'établissement n'a pas été conduit ; il n'en demeure pas moins que ces positions individuelles divergentes peuvent exister.

Temporalité de la réponse

Nous avons vu précédemment que la réactivité face aux faits de violence constitue une plus-value importante en matière de prévention et de gestion de la violence scolaire. Pour autant, la réponse apportée n'est pas toujours immédiate. Lorsque des situations problématiques surgissent, un temps peut être pris pour faire diminuer la pression et la dimension émotionnelle de la situation. Ce temps peut aussi s'avérer nécessaire pour écouter l'ensemble des personnes impliquées. Une interaction entre membres du corps enseignant d'un même établissement témoigne que la réaction immédiate (à chaud) n'est pas toujours la meilleure solution :

Personnel enseignant 1 : « Moi, j'ai tendance, dans une situation comme ça où je sens que ça monte... Alors, avec l'expérience, je n'en ai presque plus qui monte, mais ça m'est arrivé au début, c'est descendre de vélo, puis de regarder pédaler. C'est-à-dire de descendre, de prendre la classe à témoin et de dire : "Qu'est-ce qui nous arrive là, maintenant ?" »

Personnel enseignant 2 : « Moi, je dirais que je ne fonctionne pas forcément systématiquement quand il y a un souci justement, avec une sanction ou avec un rendez-vous doyen, etc. Pareil, toujours avec l'expérience, j'ai plutôt perçu qu'il fallait un lien avec ces élèves-là. »

Personnel enseignant 3 : « J'ai encore un peu de peine à prendre du recul comme le font mes collègues. Et c'est vrai que je vais essayer de m'inspirer de ce qu'ils disent. Moi, s'il y a un clash, je vais y aller de front. Et peut-être que c'est aussi pour ça qu'il y a des clashes. »

Cet extrait illustre deux types de réactions (et leurs effets) face aux conflits et altercations avec les élèves au sein de la classe. Il reflète également l'apprentissage, avec les années d'expérience, de la gestion de certaines situations difficiles, mais aussi l'importance et la plus-value des échanges de pratiques entre professionnels.

ordinaires, sont moins fréquentes ; peu d'établissements nous ont transmis des documents dans ce sens (ces aspects sont parfois abordés dans les règlements de l'école mais pas de manière systématique et harmonisée à l'échelle de tous les établissements).

Une gestion qui oscille entre indifférence, compréhension et répression

Dans certains cas, les comportements des élèves ne sont pas suivis de sanctions. Cette absence de réponse, plutôt minoritaire aux dires des personnes interviewées, trouve parfois sa raison dans l'absence de vision partagée vis-à-vis de la règle de l'établissement. C'est ainsi que l'illustrent les propos d'un élève ci-dessous au sujet d'une situation vécue lors d'un cours de gymnastique :

« Et il [l'enseignant] a juste dit : "Ils ont qu'à sortir leur téléphone, ça je m'en fous"... En fait on était en train de se promener et y'avait une personne qui a dit : "Ah ils ont sorti le téléphone" et il a dit "Ah non, moi je m'en fiche qu'ils l'aient sorti, moi ce que je veux c'est qu'ils avancent. »

D'autres fois, le lâcher-prise résulte d'une accumulation d'événements donnant la perception d'un climat scolaire dégradé (p. ex. sentiment d'absence d'application du règlement disciplinaire, répétitivité des violences) à laquelle s'ajoutent des difficultés personnelles (p. ex. état d'épuisement)⁴².

Dans la grande majorité des cas, les situations ou faits de violence ne sont pas laissés sans réponse. L'intervention de l'adulte prend alors plusieurs formes (et sens). Cela consiste parfois à s'interposer afin de mettre fin à un conflit entre élèves ou une situation perçue comme conflictuelle et violente. C'est notamment le cas lors de bagarres ou empoignades entre élèves :

« Je me suis mis au milieu. Je les ai repoussés comme un arbitre de boxe. Je ne les ai pas regardés. Et puis... ils étaient encapuchonnés, ou je ne sais pas quoi. Mais ils n'ont pas d'arme, on est bien d'accord. Et puis finalement, un est parti en courant, est sorti du bâtiment, puis l'autre a filé. » (Personnel enseignant)

La personne se qualifie ici d'arbitre ; l'objectif était d'interrompre l'altercation sans y être mêlé, comme cela est précisé par ailleurs.

De manière plus générale, deux principales approches, l'une plutôt « compréhensive » – il s'agit de la position majoritaire des personnes interrogées – et l'autre plutôt « répressive », dans les modes de gestion des conflits, nous ont été rapportés. L'extrait suivant tiré d'un entretien avec une direction d'établissement illustre (par un exemple extrême) ces deux visions :

« Mais, je veux dire, je vais être un peu cru, mais... si on est dans le couloir et puis qu'un enseignant demande à un élève de sortir ou d'enlever sa casquette ou d'enlever ses écouteurs, et que l'élève – je suis désolé, je suis cru, mais – dit : "Mais vous êtes une grosse pute", ben il y a deux... enfin, il y a deux options... il y en a tout un tas, d'options. Mais, finalement, on va dire que l'option d'avant, ça aurait été de dire : "Tu viens avec moi, et tu vas prendre une demi-journée de renvoi". Et puis l'option actuelle qu'on essaye de mettre en place, c'est : "Mais écoute, essaye de reformuler, déjà". Et puis c'est complètement différent. »

À l'opposé, certaines personnes de l'école perçoivent le mode de gestion compréhensif comme quelque chose de trop permissif, comme l'indique l'extrait suivant :

« Certaines personnes ont mal pris l'idée que... On va dire que cette éducation positive, on a l'impression que tout d'un coup, il faut dire aux élèves : "Ah mais t'es chou, t'es pas si méchant que ça", alors qu'il a jeté un caillou. » (Personnel enseignant)

Bien sûr, il ne s'agit pas dans les faits d'une réalité dichotomique mais plus d'un continuum dans les réponses aux actes de violence. Néanmoins, les entretiens menés donnent à voir des conceptions parfois diamétralement opposées sur la gestion des situations et des pratiques disciplinaires à adopter.

Pour de nombreuses personnes, les réponses apportées sont guidées par une volonté de maintenir le lien avec les élèves, de les écouter et d'essayer de comprendre les raisons de leurs comportements. Cela se manifeste quotidiennement de plusieurs façons : par le fait de donner la parole aux protagonistes (droit d'être entendu), le dialogue et la communication ; certaines personnes ont par exemple recours à l'humour pour désamorcer certaines tensions dans les classes :

⁴² Une personne membre du corps enseignant précise à cet effet : *« Eh ben moi, c'est souvent le manque de réactivité [qui pose problème]. Admettons que les règles de l'établissement sont x-y-z et que si les élèves ne les respectent pas, voici la procédure à faire. Lorsqu'une première fois un incident se passe et que cette procédure n'est pas suivie, puis une deuxième fois, et que là la répétition s'installe [...] eh ben tout d'un coup, on va peut-être accepter des comportements, ou alors ne plus faire attention à ces comportements, qu'on jugerait à la base violents ou en tout cas inappropriés. »*

« Moi, je fonctionne beaucoup par l'humour et ça désamorçe beaucoup de choses. C'est-à-dire que l'élève qui me fait : "Oui, mais là, toi !", je vais limite m'amuser à lui répondre sur le même ton, pour montrer un petit peu l'ironie voltairienne. » (Personnel enseignant)

D'autres formes telles que la médiation (entre élèves ou entre maître et élève) impliquant dès lors la présence de tiers sont aussi employées. Derrière ces différentes stratégies, on retrouve l'idée de maintien du lien nécessaire à l'engagement scolaire des élèves et à un climat d'établissement positif. Si ces modalités de réponses sont largement rapportées par les adultes, les élèves que nous avons interrogés le perçoivent peu (ou pas systématiquement). Les jeunes relaient davantage le manque d'écoute de la part des adultes, essentiellement du personnel enseignant (qui sont leur contact le plus fréquent), l'absence de compréhension de la situation et le rôle potentiel des adultes dans la genèse de la situation étudiée :

« Juste dire "un élève a insulté un prof", ça marche pas. On peut pas punir quelqu'un sur ça. Il t'insulte, toi tu l'insultes. C'est pas : il t'a rien fait, et toi tu commences à l'insulter. Ça commence jamais comme ça. Il y a toujours au début, un truc qui t'a énervé. » (Élève)

Des sanctions qui font débat

Lorsque les sanctions sont prononcées, deux dimensions principales sont discutées, en plus des éléments présentés précédemment. Il s'agit d'une part, de savoir si la réponse est adaptée à la gravité des faits et d'autre part, si la sanction fait sens d'un point de vue pédagogique.

L'adéquation entre la gravité de l'acte et le niveau de la sanction prononcée (sévérité) est parfois questionnée. Plusieurs actrices et acteurs de l'école – et il ne s'agit pas seulement des élèves – reprochent aux adultes des sanctions disproportionnées par rapport aux actes commis. S'ajoutent alors à la lecture différente des situations entre élèves et adultes, des écarts perceptifs entre les adultes eux-mêmes :

« Pour moi, refus de se mettre au travail, ça mérite un renvoi. Parce qu'ils sont là pour faire quelque chose. Alors... je ne vais pas renvoyer tout de suite. Mais des fois aussi, ça m'est arrivé dans les classes plutôt exigeantes qui vont aller au Collège. Voilà, il faut avoir la calculatrice, ce sera un cours sur la calculatrice. Il vient sans la calculatrice, ben tu ne peux rien faire, tu vas en salle de renvoi. C'est... pour moi c'est un renvoi aussi qui est mérité. » (Personnel enseignant)

« Mais on a des renvois pour des élèves qui arrivent en retard ou qui n'ont pas leur matériel. Ce qui est complètement contradictoire. » (Personnel de direction)

Le sens des sanctions est lui aussi parfois débattu, certaines personnes les comprenant (« Le prof, quand il a toute une classe qui chahute... Enfin, pour lui, forcément c'est pas simple à gérer, mais c'est vrai que c'est pas génial comme punition, d'envoyer chez un autre prof ou à la salle de renvoi », élève) et d'autres, en plus grand nombre, critiques à leur égard. Ce questionnement peut venir des élèves ou des parents notamment :

« En fait, on a un camarade en classe, il s'est fait punir parce qu'il avait beaucoup trop d'annotations et beaucoup trop de retenues. Et en fait, il doit écrire le règlement en changeant de couleur à chaque lettre. » (Élève)

« Il y a une époque où le directeur les faisait... Quand il y avait un petit peu trop d'abus, il leur faisait prendre une pince, et puis un sac poubelle, pour aller nettoyer les pourtours ou quoi que ce soit. Puis il a dû arrêter, parce qu'il y a des parents qui ont un petit peu gueulé, parce qu'il n'avait pas le droit de faire ça. » (PAT)

Le cercle vicieux de l'accumulation des sanctions

L'absence de sens est aussi associée aux conséquences de la sanction (impact) qui peuvent parfois générer davantage de violences ou entraver l'apprentissage des élèves. Le premier extrait illustre l'engrenage dans lequel une sanction non comprise et perçue comme injuste par l'élève conduit à une détérioration de la relation avec l'adulte et une gradation des sanctions :

« Par exemple, il nous dit de sortir, et nous on dit "non", parce qu'il y a pas de motifs, le doyen il arrive et il dit : "T'es pas sorti, c'est de ta faute. C'est deux heures de retenue". Et après t'y vas pas parce que t'es énervé et du coup, ça va être exclusion. C'est un cercle vicieux. » (Élève)

Dans le second extrait, également issu de propos d'élèves (11^e), est évoquée la mesure particulière de l'horaire aménagé et les impacts en matière de scolarité et d'orientation qui en découlent :

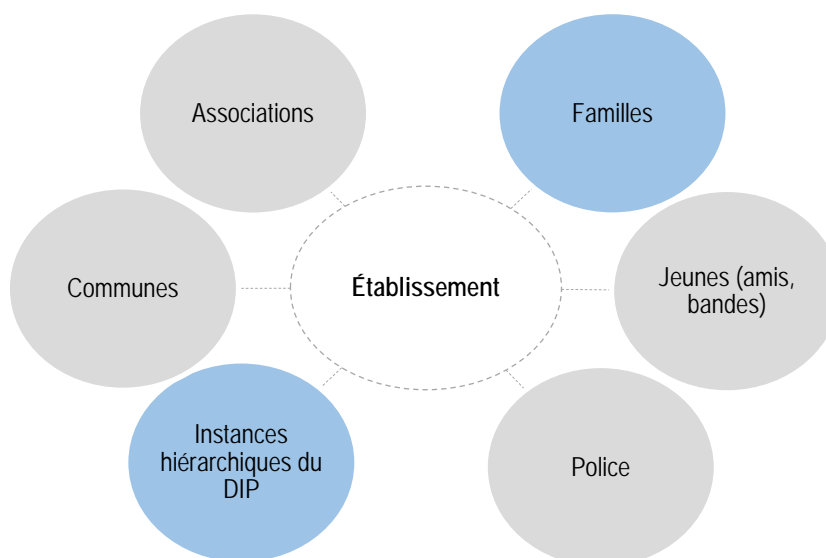
« C'est quand tu te fais beaucoup renvoyer, ils t'enlèvent la moitié de tes cours. Ils te donnent du travail mais t'es chez toi. Comme t'as la moitié des cours, t'as pas les notes. Et au final tu fais quoi ? T'es pas promu, t'es en R1, R2 ou R3 mais t'es pas promu, tu peux aller nulle part. »

Mais il arrive parfois que les sanctions usuelles ne donnent pas entière satisfaction mais demeurent mobilisées faute de meilleure solution. Parmi ces dernières, le fait de changer un élève de classe ou d'établissement a été évoqué plusieurs fois. Certaines des personnes rencontrées y voient la possibilité d'un nouveau départ pour l'élève dans un autre environnement, alors que d'autres considèrent le changement de lieu plutôt comme un rejet de l'élève et/ou du problème. Quelle que soit la position adoptée, déplacer un élève est une pratique qui existe mais qui semble encore questionner les directions d'établissements du CO.

Le recours à des acteurs externes : entre collaboration et manque de dialogue

Si la majorité des faits de violence sont gérés « intramuros », le personnel de l'école s'appuie parfois sur des partenaires externes dont la *Figure 8* offre une représentation schématique des agents sollicités. Nous avons déjà évoqué plusieurs de ces partenaires dans les pages qui précèdent (cf. partie sur la prévention des violences scolaires). Au moment d'aborder dans nos entretiens la thématique des réponses apportées aux faits de violence dans les écoles, les partenariats avec la famille et les instances du DIP ont fréquemment été soulevés ; certains des propos recueillis soulignent que ces partenariats restent à (re-)construire.

Figure 8. Partenaires externes impliqués dans la gestion des situations de violence scolaire



La relation famille-école

Évoquons tout d'abord la relation entre l'école et les familles des élèves. S'il existe une vision d'un idéal collaboratif (Giuliani & Payet, 2014), la relation n'est pas (totalement) satisfaisante avec les familles ; de l'aveu de nombreuses personnes rencontrées, celle-ci reste parfois à construire. Plusieurs éléments participent à justifier ce constat. Ogay (2017) rapporte à ce titre la représentation toujours tenace d'une partie du personnel scolaire qui regrette l'absence de travail éducatif des parents. Cette vision d'un déficit de la fonction parentale est encore présente, comme le souligne l'extrait suivant :

« C'est aussi un travail que doivent mener les parents. Et j'ai pas l'impression que ce soit toujours le cas. Mais peut-être parce que ce sont des parents, aussi, qui rencontrent de grandes difficultés, je veux pas condamner, ils font certainement de leur mieux dans les difficultés qu'ils rencontrent. Et c'est pour ça que je pense qu'ils ont besoin d'aide, aussi. » (Personnel de direction)

D'autres fois, c'est le lâcher-prise des familles, voire leur position passive (ne permettant pas une construction collective), qui est souligné :

« En tout cas, pour les élèves en grande rupture [...] ce qu'on aimerait accentuer, c'est faire en sorte que la famille soit plus actrice en fait de ce suivi [...] et ça, c'est un gros point faible. Parce que pour l'instant, les parents on les appelle, on les fait venir, on a une discussion avec, mais de toute façon la problématique ils la connaissent, ça fait des années qu'ils la traînent avec leurs enfants. Ils sont dépités comme nous. Ils sont en fait spectateurs mais pas acteurs. Et ça, c'est vraiment un des points qu'on aimerait améliorer. »

« On fait toujours venir les parents, et puis on parle toujours de ce qu'on va mettre comme sanction en place pour leurs enfants. Donc c'est toujours discuté avec eux, mais ça ne peut pas être négocié. Je veux dire clairement, parce qu'autrement on perd la face, et puis ce n'est pas le but non plus [...] Tant que la famille n'est pas actrice de ce qui est mis en place, on ne peut pas aboutir à quelque chose de complètement satisfaisant. » (Personnel de direction)

Le constat d'une certaine faiblesse dans le partenariat avec les familles relève aussi de la responsabilité de l'école, ce qu'une direction d'établissement admet tout en mentionnant les efforts entrepris pour stimuler cette relation :

« C'est vrai que c'est peut-être un point sur lequel il faudrait qu'on travaille un peu plus. Ça, je dois avouer que je pense qu'on n'est pas très bons là-dessus. Mais ce n'est pas faute d'avoir essayé, et ce n'est pas faute d'avoir lancé des conseils d'établissement régulièrement [...] C'est vrai que je sors souvent un peu frustré de ces conseils d'établissement où les parents viennent avec des demandes qui ne sont pas forcément réalisables ou qui n'ont pas lieu d'être car elles sont déjà résolues. Puis c'est vrai que c'est difficile, pour les faire adhérer à ce projet [de l'école]. Mais c'est peut-être nous qui sommes responsables. Ça, clairement, je pense qu'on a une part de responsabilité où on devrait plus les intégrer dans des projets d'école, par exemple sur un atelier spectacle de fin d'année. »

Dans l'ensemble, la relation famille-école est donc bien questionnée. Les actrices et acteurs s'accordent sur son importance, mais pour différentes raisons ou représentations de ce que cette relation doit être, école et familles ne se trouvent pas sur un pied d'égalité lorsqu'il faut gérer les faits de violence. Ce constat d'une relation asymétrique rejoint à ce titre largement la littérature scientifique sur le sujet (Ogay, 2019).

La relation avec les autres instances du DIP

Si le partenariat avec les familles pourrait être amélioré, une autre relation a mobilisé une partie des discussions : celle avec les différents partenaires du DIP (allant de la DGEO au plus haut niveau hiérarchique du département). Cette relation est parfois source de critiques de la part du personnel de l'école et particulièrement des directions d'établissements. Les griefs évoqués peuvent renvoyer au manque de réactivité de certains services sollicités dans des situations qui appellent des réponses immédiates. Il ne s'agit pas de reproches adressés aux personnes, mais plutôt du regret d'un manque de moyens pour prendre en charge les cas les plus complexes.

« Mais pour les faits [...] les plus graves de violence, des fois je me dis... d'avoir une réactivité un peu plus grande de la part du SPMI. Là, il manque... à mon avis, oui, il manque des forces. Tout à fait. On sollicite souvent leurs services, il y a peu de réactivité, et il y a pas toujours une prise en charge. » (Personnel de direction)

Parfois, les réponses du département ne sont pas à la hauteur des espérances espérées. Certaines sont vues comme des « *patches* » plutôt que comme des réponses qui apportent des solutions sur la durée. La réactivité est également questionnée : « *Quand il y a des cas graves qui sont relayés plus haut, c'est plus haut que les choses sont extrêmement lentes, voire ignorées* » (Personnel enseignant)

Pour nuancer quelque peu ces constats, précisons que les différentes instances hiérarchiques du DIP sont aussi considérées comme une ressource pour gérer les situations qui posent problème dans les écoles. À ce titre, une des directions d'établissement souligne la disponibilité de la direction générale et de ses services associés : « *On les sent en tout cas à disposition [il est ici question du service Suivi de l'élève]* » (Personnel de direction).

L'essentiel en bref

- De manière générale, les établissements du CO témoignent d'une implication active dans la prévention de la violence scolaire. De nombreuses actions sont rapportées, dont le contenu et la forme varient selon les contextes scolaires. Les efforts déployés tendent vers une volonté, perceptible dans la quasi-totalité des écoles, de travail sur le climat d'établissement.
- Au quotidien, plusieurs modes de régulation des conflits sont mis en œuvre. Le plus souvent, ce sont des stratégies d'autorégulation qui sont privilégiées pour résoudre les situations de violence ordinaire : une majorité de personnes (tant les élèves que le personnel de l'école) ne mobilise aucune des ressources existantes. Solliciter une aide (interne ou externe à l'établissement) est davantage une pratique réservée aux faits perçus comme graves. Une part de subjectivité dans l'appréciation des situations intervient (seuil de gravité franchi et sanction adéquate), ce qui questionne d'une part l'harmonisation des pratiques (et par la même occasion l'égalité de traitement) et d'autre part, participe au processus de déperdition de la connaissance des faits de violence qui ont lieu dans les écoles.
- Concernant la réponse institutionnelle aux violences scolaires, certaines des personnes rencontrées déplorent l'absence de protocole systématique pour certaines formes de violences, notamment la violence verbale (rappelons que pour certaines manifestations comme le harcèlement, un protocole existe). D'autres soulignent en revanche l'importance d'un traitement spécifique à chaque situation (qui tient compte des particularités de la situation et des individus). Deux approches (*compréhensive* vs *répressive*) coexistent, ce qui peut parfois être source de désaccord dans les pratiques disciplinaires à adopter. Plus généralement, le partenariat avec les familles et les autres instances du DIP reste à travailler.

Synthèse et pistes de réflexion

Encourager et monitorer le travail sur le climat scolaire

Comme présenté au début de ce rapport, le monitoring à l'échelle du canton des violences scolaires, et en particulier celles qui se déroulent au CO, repose sur une enquête administrative (l'enquête SIGNA, qui sera dès la rentrée 2022 remplacée par un nouvel outil). Si l'apport des nombreux recensements réalisés depuis 2007 est certain, SIGNA présente l'inconvénient de se focaliser uniquement sur une partie de la violence qui se déroule en contexte scolaire, à savoir les faits les plus graves⁴³.

Les résultats de cette étude soulignent que la violence que l'on peut qualifier d'*ordinaire* au CO, dans le sens de *courante*, relève avant tout de manifestations verbales telles que les insultes, injures, moqueries et plus largement de la vulgarité du langage des élèves. Les différentes personnes que nous avons rencontrées rapportent par ailleurs être, dans leur quotidien, davantage confrontées à des rapports conflictuels entre les différents protagonistes de l'école (on pense bien sûr aux rapports maître-élèves mais aussi aux relations entre adultes) ou à des faits assimilés à de l'incivilité (p. ex. déprédation et dégradation des bâtiments et du matériel scolaire). Les témoignages recueillis décrivent le plus souvent des événements assez éloignés des faits divers médiatisés (p. ex. agression physique du personnel de l'école, violence impliquant l'usage d'une arme). Ces résultats propres au contexte genevois rejoignent par ailleurs les constats bien établis dans la littérature scientifique qui rappellent que la violence scolaire n'est pas essentiellement crimes et délits (voir p. ex. Debarbieux, 2006b).

À ce jour, une partie des actes décrits échappent aux outils de monitoring actuellement déployés dans le canton, eu égard aux critères retenus pour juger de la gravité d'un acte (et donc figurer dans le périmètre du recensement). La présente étude montre par ailleurs qu'une part des faits de violence qui ont lieu au CO ne sont pas portés à la connaissance des directions d'établissements, voire des instances hiérarchiques du DIP. Ces différents constats questionnent sur la vision d'ensemble, aussi bien à l'échelle locale que cantonale, du phénomène des violences scolaires. Ils suggèrent de fait la pertinence d'un outil qui propose un monitoring plus précis, intégrant notamment les actes relevant d'une violence plus ordinaire qui s'observe au CO. Cet outil pourrait consister en une enquête auprès des différentes composantes de la communauté scolaire (p. ex. équipes de direction, personnel enseignant, personnel des équipes médico-psycho-sociales, personnel administratif et technique, élèves et leurs familles) abordant les différentes dimensions du climat scolaire (notamment les questions de sécurité à l'école, de prévalence des violences, de sentiment de bien-être à l'école).

Menées à intervalles réguliers, de telles enquêtes (par questionnaire) permettraient un suivi de l'évolution du phénomène. L'outil pourrait également être mis à disposition des établissements qui le désirent afin qu'ils puissent disposer d'une mesure du climat scolaire en leur sein, ces résultats pouvant être profitables pour envisager des actions spécifiques répondant à un besoin local. D'après nos échanges, les directions d'établissements du CO semblent demandeuses d'un tel outil. Au cours de notre étude, il ressort que certaines expressions de la violence observées au CO peuvent émaner de conflits préexistants dans les établissements primaires (p. ex. les situations de harcèlement). Une étude similaire dans le degré d'enseignement primaire pourrait faire sens (c'est d'ailleurs ce qui était envisagé dans les premières discussions qui ont précédé le lancement de ce projet) ; une alternative possible serait, à terme, d'adapter l'outil afin qu'il soit également applicable au niveau des établissements primaires.

Enfin, nous pensons qu'un tel outil, qui repose sur les déclarations des personnes, s'inscrit pleinement dans une perspective plus globale de monitoring cantonal du climat scolaire (et des violences scolaires). Il viendrait ainsi compléter d'autres outils existants (p. ex. les enquêtes administratives) ou les travaux qui s'inscrivent dans le même champ de recherche (p. ex. l'enquête HBSC sur les

⁴³ Pour rappel, les faits considéré comme « graves » doivent vérifier l'une des trois conditions suivantes : avoir une qualification pénale, avoir fait l'objet d'un signalement à une instance spécifique (police ou à la justice) et avoir eu un retentissement important dans la communauté scolaire.

discriminations ou le harcèlement scolaire), cette diversité de regards et de sources d'information étant nécessaire pour travailler sur la prévention des violences en contexte scolaire⁴⁴.

- Développer un outil de monitoring du climat scolaire intégrant l'ensemble des actes de violence qui se déroulent dans les établissements du CO (y compris les formes plus « ordinaires »). Cet outil devrait être applicable aussi bien au niveau cantonal que local.
- Penser le monitoring global de la violence scolaire en articulant les différentes données à disposition.

Améliorer la vision commune des règles et des sanctions

Inclure au maximum les élèves et l'ensemble du personnel dans l'élaboration des règles

La majorité des établissements du CO effectue un travail important sur les règles de vie de l'établissement. Ces règles sont souvent construites à l'issue d'un travail collectif impliquant les adultes (les élèves le sont très rarement). Comme mentionné dans ce rapport, les entretiens que nous avons menés dans les écoles indiquent que les jeunes ne semblent pas toujours « recevoir » ces règles, le terme « recevoir » pouvant se comprendre à deux niveaux.

La première signification est celle d'une méconnaissance des règles. Globalement, les élèves ont conscience de leur existence et, la plupart du temps, de leurs canaux de diffusion (p. ex. discussion en classe, affichage dans les couloirs, informations dans les carnets). Pour autant, les jeunes peinent à en délivrer le contenu. L'information qui leur est donnée n'est donc pas traitée et le travail de communication sur les règles mené par le personnel scolaire n'atteint pas le but recherché (assimilation des règles de vie communes). La seconde signification est celle d'un manque d'adhésion de la part des jeunes. Certaines règles, comme par exemple le fait d'enlever sa casquette, d'éteindre son téléphone, de ne pas garder sa veste en classe (y compris en cas de froid) suscitent une forme d'incompréhension chez les élèves. L'absence de réponses du personnel de l'école (p. ex. « *Ce n'est pas moi qui fais les règles* » ou « *le chef c'est moi* »), associée à un manque de sens, conduit à une désobéissance que les jeunes n'assimilent pas à une forme de violence.

Pour que les élèves « reçoivent » ces règles et y adhèrent, pourquoi ne pas en faire des vecteurs de communication, au même titre que les adultes de l'établissement ? Des supports qui font sens pour les jeunes et les mobilisent dans la transmission des règles pourraient faciliter le traitement de l'information et leur adhésion aux règles établies. Par ailleurs, ce travail pourrait être pensé de manière cyclique, pour que les nouvelles volées (9^e) participent au processus. Ce qui est vrai pour les élèves l'est également pour les adultes. Si l'on observe, dans l'ensemble, une implication plus importante des adultes dans l'élaboration des règles de l'établissement, ce constat n'est pas valable pour tous les établissements. De plus, comme le montre la littérature, il est important que les règles s'adressent à tous, élèves comme adultes, pour éviter une vision unilatérale de la relation qui amène les jeunes à penser que « *les adultes ont toujours raison* ».

- Travailler à la construction d'une communauté éducative qui implique élèves et adultes de l'école dans les processus d'élaboration et de diffusion des règles.
- Répéter ce travail de manière cyclique afin d'intégrer les nouveaux élèves, collaboratrices et collaborateurs au processus. Veiller par ailleurs à adapter les règles aux évolutions sociétales et poursuivre les efforts visant à susciter l'adhésion collective.

⁴⁴ À noter que les éléments rapportés ici font certainement déjà l'objet de réflexions au sein du groupe de travail *Vie et climat scolaire* du DIP.

Construire une vision harmonisée des réponses aux différentes formes de violence

Dans leurs propos, les élèves rapportent un manque d'homogénéité dans les pratiques disciplinaires. Le personnel de l'école ne partage pas non plus toujours la même vision et les témoignages recueillis dans le cadre de cette étude décrivent un continuum qui oppose deux approches, l'une plus compréhensive (basée sur l'écoute) à l'autre plus répressive (basée essentiellement sur les sanctions).

Une vision harmonisée et partagée permettrait de réfléchir collectivement sur ces différents points et d'éviter des clivages pouvant parfois être source de conflits. Elle semble aussi essentielle pour une autre raison. La littérature montre en effet que les sanctions visent différemment les élèves selon certaines caractéristiques individuelles ou sociales. Les systèmes de sanctions sont souvent inéquitables (Grimault-Leprince & Merle, 2008 ; Merle, 2015 ; Ayrat, 2010) et altèrent la perception de la justice scolaire qui constitue une dimension essentielle d'un climat d'établissement positif (Debarbieux, 2015). Cette inéquité peut aussi renvoyer l'image qu'élèves et adultes ne sont pas logés à la même enseigne (voir Merle, 2015, sur l'humiliation des élèves).

Toute forme de violence mérite-t-elle sanction ? Répondre à cette question nécessite de prendre en compte plusieurs dimensions dont celle du « sens » semble fondamentale. À quoi sert la réponse apportée à un fait de violence ? Fait-elle sens pour les élèves ? Et permet-elle uniquement de sanctionner ou également d'éduquer et de prévenir ? Les élèves le mettent en avant dans cette étude, en critiquant des sanctions qui les écartent de l'école et des apprentissages ou qui leur demandent un travail répétitif de copie d'un règlement. D'autre part, la réponse doit être proportionnelle à l'acte visé et cohérente d'une situation à l'autre.

- Construire une vision partagée des sanctions scolaires permettant un traitement équitable des situations de violence et favorisant le sentiment de justice scolaire (notamment des réponses qui soient proportionnées aux actes qu'elles sanctionnent et qui s'adressent à l'ensemble de la communauté éducative, y compris les adultes).
- Proposer des réponses aux comportements violents qui fassent du sens d'un point de vue pédagogique (veiller à cet effet à l'accumulation de sanctions pouvant conduire à une escalade).

La collaboration et le travail en réseau

Encourager la collaboration au sein de l'établissement

Cette étude a été l'occasion d'interroger divers professionnelles et professionnels (membre d'équipes de direction, du personnel enseignant, du personnel des équipes médico-psycho-sociales, du personnel administratif et technique) de trois établissements du CO. Pour beaucoup, la violence scolaire – et de manière plus générale le climat scolaire – est une question collective et systémique. Il apparaît ainsi que la collaboration entre les corporations de l'école est un élément important puisqu'il participe à la perception d'un climat positif. À l'issue de nos rencontres avec les adultes et les élèves, plusieurs témoignages laissent entendre que cette collaboration n'est pas toujours évidente. Plusieurs hypothèses peuvent expliquer ce constat.

La première hypothèse est institutionnelle. Au sein des établissements, le personnel actif relève de différents rattachements institutionnels : le personnel enseignant a comme référent direct la direction de l'établissement (et en amont la DGEO) ; les équipes EMPS, bien que membres du DIP, sont rattachées à d'autres offices du département ; et le personnel de conciergerie ne relève pas de la responsabilité du DIP. Il arrive parfois que les communications et informations qui parviennent à toutes et tous varient selon les actrices et acteurs (puisque elles proviennent de sources différentes), de même que leurs contingences respectives en termes de rendre-compte.

La seconde hypothèse est organisationnelle. Les enseignantes et enseignants sont en effet des membres « permanents » de l'école, de par leur présence plus importante sur les lieux de formation, ce qui induit un contact direct avec les élèves et les directions d'établissements. Les rapports interindividuels sont donc fréquents. Les membres des équipes EMP, et dans une moindre mesure de la conciergerie, sont à cet égard moins visibles pour les élèves (mais peut-être aussi pour le reste du

personnel de l'école). La légitimité perçue, pour ces deux groupes de professions, peut en pâtir et les autres adultes ainsi que les élèves peuvent passer à côté de ressources qui existent mais qui ne sont pas assez visibles.

La troisième hypothèse renvoie aux conceptions et visions contrastées qui cohabitent au sein de l'établissement. En général, les points de divergence s'observent quant au rôle de l'école ou de la mise en œuvre de l'autorité scolaire (Beretti, 2019 ; Perier, 2010 ; Robbes, 2006). Ils peuvent aussi renvoyer à des expériences différentes, avec des personnes plus ou moins démunies face aux comportements violents et qui adoptent les réponses qui leur semblent les plus adéquates. Les visions contrastées de l'autorité éducative rendues visibles dans cette étude témoignent de la nécessité de travailler ensemble sur cette question via la formation – Robbes (2020) souligne à ce titre que l'autorité n'est pas une compétence innée, mais qu'elle s'apprend – mais aussi l'échange de pratiques permettant de prendre conscience des différences avant de construire du commun.

Une dernière hypothèse concerne la faible implication des élèves. Comme le souligne Blaya, « améliorer le climat scolaire, c'est, aussi, associer adultes et élèves dans une démarche collective » (2016, p. 34) et les résultats de cette étude montrent que les élèves pourraient parfois davantage être impliqués (notamment dans les processus d'élaboration des règles).

- Renforcer la collaboration entre le personnel de l'école (notamment entre les différentes professions) pour rendre visible et légitimer chaque ressource, pour développer une culture d'établissement et intensifier le sentiment d'appartenance favorable au climat scolaire (Blaya, 2016 ; Draelents & Dumay, 2011 ; Debarbieux, 2015).
- Renforcer la formation et les échanges de pratiques pour développer une vision commune de l'autorité éducative.

Renforcer les partenariats avec les agents externes à l'établissement

Lorsqu'il est fait mention de la politique de prévention et de gestion des situations de violence, les protagonistes interrogés évoquent plusieurs partenariats avec des agents qui se situent parfois à la frontière ou en dehors de l'école. Le travail avec certains de ces partenaires externes semble relativement complexe, les relations étant perçues comme hiérarchiques ou non réciproques. Deux types de partenariats semblent particulièrement concernés par cette question et suscitent de l'attention.

Le premier partenariat a trait à la relation famille-école. La famille est considérée comme un partenaire essentiel de l'école, sur le sujet de la violence scolaire comme sur toutes les questions éducatives. L'éducation dépasse effectivement le périmètre des bâtiments scolaires et il est nécessaire d'offrir un système cohérent à l'élève, dans et en dehors de l'école, pour éviter un décalage trop important d'un espace de vie à l'autre (c'est notamment le cas des attentes comportementales). En ce sens, une vision partagée entre l'école et les familles semble essentielle et nécessaire. Durant nos entretiens, les personnes rencontrées – ce point de vue est largement partagé par l'ensemble des professions – décrivent une relation famille-école encore perfectible, ce qui constitue un véritable enjeu ; ce constat est d'ailleurs souligné par la littérature scientifique (voir p. ex. Beaumont, 2011 ; Bérubé & Pouliot, 2020). Comme relevé dans cette étude, si les familles sont toujours considérées comme un partenaire privilégié, la relation existante ne va pas toujours jusqu'à une réelle collaboration, sans que cela soit imputable uniquement à l'une ou l'autre des parties.

Le second partenariat renvoie à la relation qu'entretient le personnel de l'établissement avec différentes entités hiérarchiques de l'institution scolaire. Si plusieurs des personnes rencontrées perçoivent les instances hiérarchiques du DIP dans son ensemble (et les services associés) comme une ressource certaine en cas de difficultés, une partie fait part d'un avis plus nuancé. Selon les propos recueillis, la collaboration gagnerait à être améliorée, impliquant notamment davantage de concertation et d'implication des directions d'établissements dans la prise de décision, ainsi qu'une réactivité accrue pour répondre aux situations de violence.

- Poursuivre les efforts visant à développer la relation famille-école afin de d'améliorer ce partenariat.
- Renforcer le lien entre les établissements du CO et les autres instances du DIP. Une réflexion commune autour de l'autonomie des établissements pourrait par exemple constituer une base de travail (Feyfant, 2017 ; Scheerens & Maslowski, 2008).

Déprédations des bâtiments et espaces scolaires : une forme particulière de violence qui peut servir de base à un travail collectif

Pour conclure, il nous semble important de rappeler que la violence scolaire est un objet qui fait appel à notre subjectivité. En effet, comme nous l'avons vu tout au long de ce rapport, des différences de points de vue émergent rapidement lorsqu'il s'agit de définir la violence, d'en délimiter les contours, les seuils de gravité ou encore son traitement ; chacun de ces aspects renvoie à la sensibilité, aux opinions et autres croyances personnelles. Initier un travail collectif visant à construire des pratiques communes au sein de l'établissement – on pense notamment à l'approche disciplinaire à adopter lors de la manifestation d'événements assimilés à de la violence – peut certaines fois s'avérer problématique. Il n'est effectivement pas exclu qu'une approche trop « frontale » ou « directe » sur un sujet aussi clivant puisse parfois engendrer des tensions et conflits au sein de l'établissement, ce qui va à l'encontre de l'effet recherché (amélioration du climat).

Une entrée possible consiste dès lors à s'intéresser dans un premier temps aux bâtiments et espaces scolaires. Ce sujet revêt une importance particulière puisqu'un environnement scolaire de qualité (à la fois propre, accueillant et sécurisant) participe à développer le sentiment de bien-être à l'école (Chapon, 2009 ; Debarbieux, 2015). Il offre par ailleurs l'opportunité d'amorcer un travail collectif, avec des personnes de sensibilités différentes, autour d'un sujet qui est dans l'ensemble probablement moins « émotionnel ». Discuter des multiples actes de détérioration des bâtiments et du matériel qui s'observent dans les établissements du CO (p. ex. vandalisme, dégradation des salles, tags) est alors l'occasion de questionner le collectif sur le sens donné à ces actes (nous avons précédemment vu que ces comportements sont souvent banalisés : « *La violence contre les bâtiments, ça ne fait de mal à personne !* ») mais aussi sur les sanctions qui en découlent. Il pourrait être intéressant d'associer à cette réflexion les familles qui s'opposent parfois aux mesures prononcées par l'établissement, comme c'est parfois le cas lorsque la réparation par l'élève responsable est prononcée. Il s'agit ici d'une entrée en matière possible permettant par la suite de s'atteler à d'autres aspects de la vie scolaire peut-être plus « sensibles ».

Dans l'éventualité d'une telle démarche, plusieurs axes de réflexion peuvent être envisagés :

- **Les déprédations des bâtiments et espaces scolaires sont-ils une forme de violence ?**

Nous l'avons déjà évoqué auparavant, une partie des élèves et du personnel estiment que non. Néanmoins, cette vision n'est pas partagée par toutes et tous et des discussions autour de l'impact de ces formes de violence, qui contribuent à instaurer un cadre peu propice aux apprentissages et au bien-être, pourraient amener certaines personnes à revoir leurs opinions.

- **Comment, collectivement, prévenir ce type de violence ?**

Comme souligné dans l'étude, ces faits de violence (comme de nombreux autres) échappent à la connaissance des directions d'établissements. Un monitoring local (et cantonal) serait une première mesure à prendre pour en connaître l'ampleur et le coût (Chapon, 2009) et pouvoir ainsi déterminer la nécessité d'entreprendre ou non des actions pour y remédier. Si le monitoring révèle l'existence réelle d'une problématique, alors un travail de prévention impliquant l'ensemble des élèves et adultes de l'école, voire des partenaires externes, pourrait être engagé.

▪ **Comment répondre à ce type de violence ?**

Un autre axe de réflexion concerne les réponses à donner, celles-ci ne suscitant pas toujours l'adhésion collective. Nous avons précédemment évoqué la vision parfois non partagée entre certaines familles et l'école autour de mesures réparatrices intervenant hors temps scolaire. Des désaccords internes à l'école peuvent par ailleurs exister eu égard à l'appréciation que tout un chacun se fait de ce type de violence. S'entendre sur les réponses nécessaires et acceptables par la collectivité permettrait de stimuler la collaboration entre les différents partenaires.

Références bibliographiques

- Ayral, S. (2010). Sanctions au collège. *Socio-logos, Revue de l'association française de sociologie*, 5, 2010. URL : <http://socio-logos.revue.org/2486>.
- Beaumont, C. (2011). La violence à l'école... ça vaut le coup d'agir ensemble. *Bulletin semestriel no 5*, publié dans le cadre du plan d'action ministériel, Québec, Gouvernement du Québec.
- Beaumont, C., Galand, B. & Lucia, S. (2015). *Les violences en milieu scolaire : définir, prévenir, agir*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Beretti, M. (2019). L'autorité à l'école : entre enseignants et élèves, une norme relationnelle ? *Recherches en éducation*, 35, 15-26.
- Beretti, M. (2019). *La relation d'autorité éducative au prisme de la confiance*. Thèse de doctorat, Université Jean Monnet Saint-Etienne, Lyon.
- Berthaud, J., & Blaya, C. (2015). Pratiques numériques, perception de la violence en ligne et victimation chez les étudiants. *Recherches en éducation, hors-série n° 7*, 146-161.
- Bérubé, A., & Poiliot, E. (2020). La violence physique à l'école secondaire : point de vue des intervenants scolaires sur l'implication parentale. *Sociétés et jeunesse en difficultés*, 24.
- Blaya, C. (2015). L'école à l'ère du 2.0 Climat scolaire et cyberviolence. *Éducation et formations*, 88-89, 29-40.
- Blaya, C. (2016). Violence à l'école : les élèves acteurs du changement. *Revue Projet*, 352, 34-39.
- Bowen, F., Levasseur, C., Beaumont, C., Morissette, É., St-Arnaud, P. (2018). La violence en milieu scolaire et les défis de l'éducation à la socialisation. Dans J. Laforest, P. Maurice, L.M. Bouchard (dir.), *Rapport québécois sur la violence et la santé*. Québec : Institut national de santé publique du Québec.
- Carra, C. (2008). Violences à l'école élémentaire. Une expérience enfantine répandue participant à la définition du rapport aux pairs. *L'Année sociologique*, 58/2, 319-337.
- Carra, C. (2013). Violences à l'école, réponses professionnelles et Éthique. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 46, 15-31.
- Carra, C. et Faggianelli, D. (2003). Violences à l'école : tendances internationales de la recherche en sociologie. *Déviance et Société*, 27, 205-225.
- Chapon, E. (2009). Prévention de la violence scolaire. Une approche socio-économique. *Revue Française de Gestion*, 195, 29-42.
- Clémence, A., Cortolezzis, C., Dumont, P., Egloff, M, Kaiser, C. & Rochat, F. (1999). *La violence dans les écoles secondaires en Suisse romande. Le point de vue des enseignants et des élèves*. Lausanne : Université de Lausanne.
- Clémence, A., Egloff, M., Cortolezzis, C. & Rochat, F. (1997). *La violence dans les écoles secondaires en Suisse romande. Le point de vue des directions*. Lausanne : Université de Lausanne.
- Combaz, G. & Cacouault-Bitaud, M. (2014). La pédagogie : une source de conflits entre chefs d'établissement et enseignants ? Le cas du secondaire en France. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(3), 449-470.
- Conseil de l'Europe (2017). Lutter contre la ségrégation scolaire en Europe par l'éducation inclusive : document de synthèse.
- Consortium PISA.ch (2018). *PISA 2015 : Les élèves de Suisse en comparaison internationale*. Berne et Genève : SEFRI/CDIP et Consortium PISA.ch.
- Cour des comptes (2019). *Évaluation de la politique de lutte contre le harcèlement entre élèves en milieu scolaire*. Genève : CdC.

- Debarbieux E. (2011). *À l'école des enfants heureux... enfin presque*. Bordeaux & Paris : Observatoire international de la violence à l'école & UNICEF France.
- Debarbieux, E. & Montoya, Y. (2011). Victimations et harcèlements en France : Le cas de l'école élémentaire. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 53(1), 9-17.
- Debarbieux, E. (2004). Les enquêtes de victimation en milieu scolaire : leçons critiques et innovations méthodologiques. *Déviance et société*, 28, 317-333.
- Debarbieux, E. (2006a). *Violence à l'école : un défi mondial ?* Paris : Armand Colin.
- Debarbieux, E. (2006b). *La violence à l'école, entre exagération et méconnaissance*. INHES/OND–Rapport, 442–452.
- Debarbieux, E. (2012). Faire face à la violence à l'école : programmes ou routines ? In : Harcèlement entre pairs : agir dans les tranchées de l'école. *Actes du 4e Colloque printanier de l'Institut universitaire Kurt Bösch et de l'Institut international des Droits de l'enfant*, Sion, 3 et 4 mai 2012, pp.87-98.
- Debarbieux, E. (2015). Du « climat scolaire » : définitions, effets et politiques publiques. *Éducation et formations*, 88-89, 11-28.
- Debarbieux, E., Alessandrin, A., Dagorn, J. & Gaillard, O. (2018). *Les violences sexistes à l'école. Une oppression viriliste*. Observatoire européen de la violence à l'école.
- DIP (2018). *Plan d'actions et de prévention des situations de harcèlement à l'école*. Genève.
- Draelents, H. & Dumay, X. (2011). *L'identité des établissements scolaires*. Paris : PUF.
- Duhamel-Maples, M. (1996). La violence en milieu scolaire : un défi pour intervenants et intervenantes. *Reflets*, 2(1), 40–57.
- Felouzis, G. & Charmillot, S. (2017). Les inégalités scolaires en Suisse. *Social Change in Switzerland*, N° 8. doi : 10.22019/SC-2017-00001.
- Feyfant, A. (2010). *Des violences à l'école...* Dossier d'actualité de la VST, 54. Lyon : Institut national de recherche pédagogique.
- Feyfant, A. (2017). *À la recherche de l'autonomie des établissements*. Dossier de veille de l'IFé. Lyon : Institut français de l'éducation.
- Forster, S. (2014). *Les élèves difficiles : quel rôle pour les cadres scolaires ?* Actes du séminaire de l'AIDEP, Leysin, 12-13 décembre 2013. Neuchâtel : IRDP.
- Frauenfelder, A. et G. Mottet (2012). La fabrique d'un problème public. Reconnaître, expertiser et gérer la « violence en milieu scolaire ». *Revue suisse de sociologie*, 38, 459-477.
- Fréchou, H. (2021). Résultats de l'enquête Sivis 2019-2020 auprès des établissements publics et privés sous contrat du second degré. *Note d'information, n°21.09*. Paris : DEPP.
- Galand, B. (2011). La prévention des violences scolaires. In D. Curchod-Ruedi, P.-A. Doudin, L. Lafortune, & N. Lafranchise (Eds.), *La santé psycho-sociale des élèves* (pp. 95-124). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Galand, B., Hospel, V., & Baudoin, N. (2014). Prévenir le harcèlement via les pratiques de classe ? Une étude multiniveaux. *Revue Québécoise de Psychologie*, 35(3), 137-157.
- Giuliani, F., Payet, J.P. (2014). Les logiques de la proximité aux familles. *Éducation et Sociétés*, 2.
- Gremion, L., & Monney, C. (2021). *Analyse de situations de perturbation scolaire dans les cantons romands. Questionnements, récurrences, variations et dispositifs de réponse*. Neuchâtel : CIIP.
- Grimault-Leprince, A. & Merle, P. (2008). Les sanctions au collège. Les déterminants sociaux de la sanction et leur interprétation. *Revue Française de Sociologie*, 49, 231-267.
- Gros, D. (2013). L'observation des faits de violence en milieu scolaire à Genève. *Note d'information du SRED, n°56*. Genève : SRED.
- Hrizi, Y. (2022). *Actes de violence dans les établissements publics genevois d'enseignement recensés dans SIGNA*. Genève : SRED.

- Janosz, M., Georges, P., & Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : Un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue Canadienne de Psycho-éducation*, 27(2), 285-306.
- Kaiser, C. & De Marcellus, O. (2009). *Recensement et synthèse des recherches empiriques relatives à la violence en milieu scolaire effectuées dans des établissements genevois depuis 1998*. Genève : SRED.
- Lascoumes, P. & Le Galès, P. (2012). *Sociologie de l'action publique*. Paris : Armand Colin.
- Lester, S, Cayleigh, L. & Ward, C. L. (2017). What do we know about preventing school violence? A systematic review of systematic reviews, *Psychology, Health & Medicine*, 22, 187-223.
- Lucia, S., Stadelmann, S. & Pin, S. (2018). *Enquêtes populationnelles sur la victimisation et la délinquance chez les jeunes dans le canton de Neuchâtel*. Lausanne : Institut universitaire de médecine sociale et préventive.
- Lucia, S., Stadelmann, S., Ribeaud, D. & Gervasoni, J-P. (2015). *Enquêtes populationnelles sur la victimisation et la délinquance chez les jeunes dans le canton de Vaud*. Lausanne : Institut universitaire de médecine sociale et préventive.
- Macilotti, G. (2019). Violence et humiliation à l'ère numérique : une étude en milieu scolaire. *Médecine et hygiène*, 43, 299-328.
- Merle, P. (2007). Le conflit dans l'école : question scolaire et question sociale. *Le Télémaque*, 31, 51-62.
- Merle, P. (2009). Les deux mondes de la violence scolaire. *Enfances & Psy*, 45, 91-101.
- Merle, P. (2015). *L'élève humilié : L'école, un espace de non-droit ?* Paris : PUF, Collection Éducation et formation.
- Moignard, B. & Rubi, S. (2018). Les figures de la déviance à l'école : les « élèves perturbateurs » comme analyseurs de la transformation des milieux éducatifs et scolaires. *Éducation et sociétés*, 41, 43-61.
- Ogay, T. (2017). *Quand l'enfant devient élève, et les parents, parents d'élèves. Construction de la relation entre les familles et l'école lors de l'entrée à l'école*. Rapport scientifique du projet FNS 100019 152695, Université de Fribourg.
- Ogay, T. (2019). Rapprocher école et familles : espoirs déçus. *Revue d'information sociale*, REISO.org.
<https://www.reiso.org/articles/themes/politiques/3955-rapprocher-ecole-et-familles-espoirs-decus>
- Périer, P. (2010). *L'ordre scolaire négocié*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Poulin, R., Beaumont, C., Blaya, C., & Frenette, E. (2015). Le climat scolaire : un point central pour expliquer la victimisation et la réussite scolaire. *Canadian Journal of Education*, 38, 1-23.
- Robbes, B. (2006). *Les trois conceptions actuelles de l'autorité*. Cahiers pédagogiques.
<http://1libertaire.free.fr/GMendel31.html>
- Robbes, B. (2020). *L'autorité éducative dans la classe*. Paris : ESF Sciences humaines.
- Sahrai, D. (2015). Égalité des chances et discrimination dans le cadre de la scolarisation spécialisée des enfants et des jeunes issus de la migration. In A. Haenni Hoti (éd.), *Équité – Discrimination et égalité des chances au sein du système éducatif. Migration et origine sociale* (pp. 51-63). Berne : CDIP.
- Steffgen, G. & Recchia, S. (2011). Violence à l'école : Climat scolaire et agression envers les enseignants. *Formation et Profession : Bulletin du CRIFPE*, 18(1), 14-16.
- Studer, R. & Quarroz, S. (2017). *Enquête sur la santé des enseignants romands*. Lausanne : Institut universitaire romand de Santé au Travail.
- Thiébaud, M., Treyvaud, N., Piscitelli, E., Piaget, M., Ghinet, S., Magnin, L., Serafin, A. (2019). *Mieux vivre ensemble à l'école, climat scolaire et prévention de la violence*. Neuchâtel : Département de l'éducation et de la famille (DEF) et Genève : Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse (DIP).
- Unesco (2019). *Au-delà des chiffres : en finir avec la violence et le harcèlement à l'école*. Paris : Unesco.

Annexes

Annexe 1 : Mandat du secrétariat général du DIP

**Annexe 2 : Enquête auprès des directions d'établissements
du cycle d'orientation**

Annexe 1 : Mandat du secrétariat général du DIP



REPUBLIQUE ET CANTON DE GENEVE

Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse

La Secrétaire générale

Lettre de mission

Etude exploratoire relative aux violences dans les établissements scolaires au Cycle d'orientation

Contexte

La violence scolaire, qu'elle s'exprime dans la classe ou dans le préau d'école, a toujours été présente dans le monde scolaire. Si jusqu'au tournant des années septante, elle était contenue par une autorité scolaire coercitive, au milieu des années nonante (Escofet, 2012), elle s'exprime de plus en plus fortement, allant jusqu'à aboutir à des comportements graves, qui inquiètent les acteurs de l'éducation.

À Genève, la violence en milieu scolaire s'est imposée à l'agenda politique depuis les années nonante, avant de devenir une thématique prioritaire d'action publique éducative au milieu des années 2000 (Frauenfelder et Mottet 2012; Gros 2013). Les premiers faits marquants se passent dans la commune de Meyrin, où une recrudescence d'actes de vandalisme sur les infrastructures et les équipements sportifs amène les autorités communales à organiser une quinzaine d'informations et de préventions de la violence (1993). Cet événement est considéré dans le canton comme le point de départ du débat public sur la violence institutionnelle et urbaine. Un second événement en 1998 a fortement marqué les réflexions sur la problématique de la violence juvénile. En marge du sommet de l'Organisation mondiale du commerce (OMC), de violents débordements se sont déroulés à Genève, conduisant le Conseil d'État à mandater un conseil d'experts pour étudier la violence des jeunes en milieu urbain. Actuellement, ces questionnements sont toujours présents et par intermittence, les médias (le Temps, Le Courrier, La Tribune de Genève, etc.) relatent des faits divers scolaires qui ravivent le sentiment que la violence a envahi l'école. Récemment, en automne 2019, au collège du Renard des enseignants se sont fait agresser physiquement par des élèves, ce qui a généré quelques insécurités de la part du personnel enseignant et posé des difficultés aux autorités scolaires. Auparavant, au printemps 2019, une situation au collège de Montbrillant a également été médiatisée.

Fort de ces faits, le DIP a la volonté de répondre au plus près aux besoins des enseignants et des établissements. La conseillère d'État notamment souhaite agir et trouver des réponses efficaces à cette problématique.

Considérant

- La préoccupation partagée des différents acteurs autour des violences dans les établissements scolaires au vu en particulier des actes ayant eu lieu récemment
- Les travaux de refonte sur le monitoring et le recensement des faits de violence graves (Signa) actuellement en cours
- Le rapport 151 de la Cour des Comptes (octobre 2019) concernant le harcèlement entre pairs et les recommandations y relatives
- Le projet relatif à l'évolution du cycle d'orientation CO22

Un mandat est confié au SRED pour

Mener une étude exploratoire sur les violences dans les établissements scolaires au cycle d'orientation.

Objectifs de la lettre de mission

La présente étude, au caractère exploratoire, vise à mieux appréhender la définition de la violence scolaire selon les acteurs éducatifs, ceci afin de développer des pistes d'approfondissement en matière d'étude. Elle sera ainsi focalisée sur une première compréhension du phénomène de violences au sein des établissements scolaires du Cycle d'orientation, selon un recueil de points de vue des acteurs de la communauté scolaire.

L'ensemble des violences dans ce périmètre scolaire de l'établissement (du CO) seront examinées. Au vu des situations remontées à la DGEO, les violences adultes -- élèves feront l'objet d'une attention particulière.

Les questions plus particulièrement abordées sont les suivantes :

- Comment les acteurs appréhendent-ils la violence scolaire ? Mise en résonance et explication de ces différences de perception et de définition(s) plurielle(s) selon les acteurs interrogés.
- Quelles sont les préoccupations vécues dans les établissements interrogés : quelles sont les évolutions des violences constatées ?
- Quels sont les dispositifs mis en place et le travail mené au sein de l'établissement ?
- Quels sont les besoins des acteurs dans la gestion de la violence scolaire ?
- Quelles sont les réponses institutionnelles apportées aux actes de violence commis dans les établissements scolaires ?

Une analyse des tendances intercantionales (voire des pays voisins) éclairera en complément l'étude, à travers des recherches existantes ou données à disposition.

Modalités

La présente étude s'appuiera sur des entretiens semi-directifs auprès des différents acteurs scolaires (directions d'établissement, enseignants, équipes MSP et personnel administratif, élèves) dans trois établissements. La sélection de ces établissements est établie par la DGEO.

Il s'agit de trois établissements, offrant une diversité de regards et de vécus en matière de violence scolaire :

- Un établissement exposé à une violence scolaire médiatisée
- Un établissement qui a développé des projets autour de cette question
- Un établissement peu exposé ou tout du moins peu communiquant sur les actes de violence scolaire.

Des échanges complémentaires avec des acteurs concernés sont également prévus selon une liste à établir d'entente avec la DGEO, ainsi que la DGOMP et la DGOEJ notamment.

De la documentation produite par les établissements ayant trait à la thématique ou constitutifs du climat d'établissement (règlements, charte, documents de réflexion ou plans d'action)

Livrable(s) et délai(s)

D'ici fin juin 2020 : communication sur l'étude auprès des acteurs concernés et confirmation des trois collèges désignés.

A partir de juin 2020 : prise d'informations auprès des établissements

Mars 2021 : présentation de résultats intermédiaires par oral

Livrable final : **d'ici fin juin 2021**, remise d'un document synthétisant l'ensemble des résultats de l'étude. Le statut du document et son périmètre de diffusion (interne / externe au DIP) seront définis en

concertation avec les acteurs concernés et la direction du département avant la rédaction finale du document (dont le format sera adapté en conséquence).

Sous des modalités décrites dans le plan de projet, des restitutions des résultats de recherche auront lieu. Des présentations complémentaires selon des publics ciblés et des modalités à préciser, seront définies en concertation avec les acteurs partenaires de la recherche.

La valorisation scientifique de la recherche pourra être effectuée selon des modalités à définir (contribution à des colloques, rédaction d'articles scientifiques) et en fonction des opportunités contextuelles.

Plan de projet

La méthodologie, le déroulement du projet avec un calendrier, ainsi que les livrables sont précisés dans un plan de projet élaboré par le SRED et adressé à la secrétaire générale.

Personnes de contact

SRED

- Youssef Hrizi (coordinateur du projet)
- Marion Dutrévis
- Martin Benninghoff, référent direction SRED pour le projet

Personnes référentes au sein du département

L'étude sera articulée avec les travaux CO22 et en particulier le groupe de travail relatif au climat d'établissement.

Des échanges seront également à prévoir avec la DGOMP et la DGOEJ.

Personnes de contact

- Pour la DGEO, Renée van der Bent (SSE), Dominique Bruxelles (SRH).
- Pour le Secrétariat général, Nicolas Bindschedler

Date:

03/07/20



Paola Marchesini

Annexe 2 : Enquête auprès des directions d'établissements du cycle d'orientation



REPUBLIQUE ET CANTON DE GENEVE
Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse
Service de la recherche en éducation

ENQUÊTE AUPRÈS DES DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENTS DU CYCLE D'ORIENTATION

Chaque année, la médiatisation de faits divers scolaires ravive le sentiment que la violence a envahi nos écoles. Si personne ne semble remettre en cause l'existence de ce phénomène, plusieurs interrogations relevant de sa nature (*qu'entend-t-on par violence ?*), de son évolution (*la violence à l'école augmente-t-elle ?*), de ses métamorphoses (*les manifestations violentes sont-elles identiques à celles observées autrefois ?*), de ses causes (*quelles sont les raisons de ces violences ?*) et de son traitement institutionnel (*quelles actions sont mises en place pour lutter contre la violence ?*) se posent de manière récurrente.

Le Service de la recherche en éducation (SRED), sur mandat de la Secrétaire générale du DIP, va prochainement mener une étude exploratoire auprès de trois établissements scolaires du Cycle d'orientation. Elle visera à appréhender les perceptions de différents acteurs éducatifs (directions d'établissement, enseignants, équipes MSP et personnel administratif, élèves) sur la violence scolaire et permettra d'aborder la gestion des faits de violences au quotidien ainsi que les réponses institutionnelles apportées.

En préambule, nous vous sollicitons aujourd'hui afin de répondre à un questionnaire. Ce dernier doit nous renseigner sur 1) les **documents internes régissant les règles de vie** au sein de votre établissement ainsi que sur 2) les **activités que vous avez menées en lien avec la question des violences scolaires**. Cette prise de contact est également l'occasion de **recueillir de la documentation** sur ces deux aspects (p. ex. règlement d'établissement, chartes, description d'actions menées).

Nous vous remercions par avance pour le temps que vous consacrez à ce questionnaire et les différents documents que vous mettrez à notre disposition.

Nous vous rappelons que l'ensemble des informations collectées seront traitées de manière strictement confidentielle et que votre participation est essentielle puisqu'elle nous permettra de dresser un état des lieux dans les différents collèges du Cycle d'orientation.

Équipe de recherche du SRED

Youssef Hrizi	youssef.hrizi@etat.ge.ch	022 546 71 32
Marion Dutrevis	marion.dutrevis@etat.ge.ch	022 546 71 38

VIE ET RÈGLES DE L'ÉCOLE

1) Votre établissement dispose-t-il d'un (ou plusieurs) document(s) interne(s) établissant ou rappelant les règles de vie commune ?

Pour répondre, il vous suffit de faire un double clic sur la case souhaitée puis de sélectionner la valeur "case activée".

Oui Non

Si oui, pouvez-vous renseigner les informations suivantes :

Type de document (1/3)	Qui a participé à l'élaboration de ce document ? <i>Plusieurs réponses possibles</i>	Le document s'adresse-t-il :	Ce document fait-il l'objet d'une présentation auprès : <i>Plusieurs réponses possibles</i>	Ce document fait-il l'objet de discussions ou d'échanges entre enseignants et élèves ?
<p>➤ Règlement intérieur</p> <p><input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non</p> <p>Année de réalisation :</p> <p>Dernière actualisation :</p> <p><i>Merci de nous transmettre par courriel une copie de votre règlement d'établissement</i></p>	<input type="checkbox"/> Éèves <input type="checkbox"/> Familles d'élèves <input type="checkbox"/> DGEO <input type="checkbox"/> Direction d'établissement <input type="checkbox"/> Personnel enseignant <input type="checkbox"/> Personnel médico-psycho-social <input type="checkbox"/> Autre(s) partenaire(s), précisez :	<input type="checkbox"/> Exclusivement aux élèves <input type="checkbox"/> A l'ensemble des personnes qui fréquentent l'établissement	<input type="checkbox"/> Des élèves <input type="checkbox"/> Des familles d'élèves <input type="checkbox"/> Du personnel enseignant <input type="checkbox"/> Du personnel médico-psycho-social <input type="checkbox"/> Du personnel administratif <input type="checkbox"/> Aucune présentation	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non

Type de document (2/3)	Qui a participé à l'élaboration de ce document ? <i>Plusieurs réponses possibles</i>	Le document s'adresse-t-il :	Ce document fait-il l'objet d'une présentation auprès : <i>Plusieurs réponses possibles</i>	Ce document fait-il l'objet de discussions ou d'échanges entre enseignants et élèves ?
<p>➤ Charte(s) ou guide de civilité</p> <p><input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non</p> <p>Année de réalisation :</p> <p>Dernière actualisation :</p> <p><i>Merci de nous transmettre par courriel une copie de votre(vos) charte(s) ou guide de civilité</i></p>	<input type="checkbox"/> Éèves <input type="checkbox"/> Familles d'élèves <input type="checkbox"/> DGEO <input type="checkbox"/> Direction d'établissement <input type="checkbox"/> Personnel enseignant <input type="checkbox"/> Personnel médico-psycho-social <input type="checkbox"/> Autre(s) partenaire(s), précisez :	<input type="checkbox"/> Exclusivement aux élèves <input type="checkbox"/> Exclusivement aux adultes de l'école <input type="checkbox"/> A l'ensemble des élèves et adultes de l'école	<input type="checkbox"/> Des élèves <input type="checkbox"/> Des familles d'élèves <input type="checkbox"/> Du personnel enseignant <input type="checkbox"/> Du personnel médico-psycho-social <input type="checkbox"/> Du personnel administratif <input type="checkbox"/> Aucune présentation	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non
<p>➤ Mémento parents-élèves</p> <p><input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non</p> <p><i>Merci de nous transmettre par courriel une copie du mémento parents-élèves</i></p>	<input type="checkbox"/> Éèves <input type="checkbox"/> Familles d'élèves <input type="checkbox"/> DGEO <input type="checkbox"/> Direction d'établissement <input type="checkbox"/> Personnel enseignant <input type="checkbox"/> Personnel médico-psycho-social <input type="checkbox"/> Autre(s) partenaire(s), précisez :	<input type="checkbox"/> Exclusivement aux élèves <input type="checkbox"/> Exclusivement aux adultes de l'école <input type="checkbox"/> A l'ensemble des élèves et adultes de l'école	<input type="checkbox"/> Des élèves <input type="checkbox"/> Des familles d'élèves <input type="checkbox"/> Du personnel enseignant <input type="checkbox"/> Du personnel médico-psycho-social <input type="checkbox"/> Du personnel administratif <input type="checkbox"/> Aucune présentation	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non

Type de document (3/3)	Qui a participé à l'élaboration de ce document ? <i>Plusieurs réponses possibles</i>	Le document s'adresse-t-il :	Ce document fait-il l'objet d'une présentation auprès : <i>Plusieurs réponses possibles</i>	Ce document fait-il l'objet de discussions ou d'échanges entre enseignants et élèves ?
<p>➤ Autre document, précisez :</p> <p><i>Merci de nous transmettre par courriel une copie de ce document</i></p>	<input type="checkbox"/> Étèves <input type="checkbox"/> Familles d'élèves <input type="checkbox"/> DGEO <input type="checkbox"/> Direction d'établissement <input type="checkbox"/> Personnel enseignant <input type="checkbox"/> Personnel médico-psycho-social <input type="checkbox"/> Autre(s) partenaire(s), précisez :	<input type="checkbox"/> Exclusivement aux élèves <input type="checkbox"/> Exclusivement aux adultes de l'école <input type="checkbox"/> A l'ensemble des élèves et adultes de l'école	<input type="checkbox"/> Des élèves <input type="checkbox"/> Des familles d'élèves <input type="checkbox"/> Du personnel enseignant <input type="checkbox"/> Du personnel médico-psycho-social <input type="checkbox"/> Du personnel administratif <input type="checkbox"/> Aucune présentation	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non
<p>➤ Autre document, précisez :</p> <p><i>Merci de nous transmettre par courriel une copie de ce document</i></p>	<input type="checkbox"/> Étèves <input type="checkbox"/> Familles d'élèves <input type="checkbox"/> DGEO <input type="checkbox"/> Direction d'établissement <input type="checkbox"/> Personnel enseignant <input type="checkbox"/> Personnel médico-psycho-social <input type="checkbox"/> Autre(s) partenaire(s), précisez :	<input type="checkbox"/> Exclusivement aux élèves <input type="checkbox"/> Exclusivement aux adultes de l'école <input type="checkbox"/> A l'ensemble des élèves et adultes de l'école	<input type="checkbox"/> Des élèves <input type="checkbox"/> Des familles d'élèves <input type="checkbox"/> Du personnel enseignant <input type="checkbox"/> Du personnel médico-psycho-social <input type="checkbox"/> Du personnel administratif <input type="checkbox"/> Aucune présentation	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non

2) Souhaitez-vous apporter des informations complémentaires sur les règles de vie commune au sein de votre établissement?

Type d'actions (p. ex. projet d'établissement, journée spécifique, intervention acteurs externes)	Acteurs impliqués <i>Plusieurs réponses possibles</i>	Type de participation	Durabilité de l'action	Portée de l'action	Acteurs à l'initiative <i>Plusieurs réponses possibles</i>	Déploiement suite à un incident
4) Description : <i>Vous pouvez également nous transmettre, par courriel, tout document décrivant l'action menée</i>	<input type="checkbox"/> Une partie des élèves <input type="checkbox"/> Tous les élèves <input type="checkbox"/> Familles d'élèves <input type="checkbox"/> DGEO <input type="checkbox"/> Direction d'établissement <input type="checkbox"/> Personnel enseignant <input type="checkbox"/> Personnel médico-psycho-social <input type="checkbox"/> Autre(s) partenaire(s), précisez :	<input type="checkbox"/> Obligatoire <input type="checkbox"/> Facultative	<input type="checkbox"/> Action ponctuelle <input type="checkbox"/> Action à visée plus durable	<input type="checkbox"/> Action localisée (Quelques classes) <input type="checkbox"/> Action collective (Ensemble de l'établissement)	<input type="checkbox"/> Étèves <input type="checkbox"/> Familles d'élèves <input type="checkbox"/> DGEO <input type="checkbox"/> Direction d'établissement <input type="checkbox"/> Personnel enseignant <input type="checkbox"/> Personnel médico-psycho-social <input type="checkbox"/> Autre(s) partenaire(s), précisez :	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non
5) Description : <i>Vous pouvez également nous transmettre, par courriel, tout document décrivant l'action menée</i>	<input type="checkbox"/> Une partie des élèves <input type="checkbox"/> Tous les élèves <input type="checkbox"/> Familles d'élèves <input type="checkbox"/> DGEO <input type="checkbox"/> Direction d'établissement <input type="checkbox"/> Personnel enseignant <input type="checkbox"/> Personnel médico-psycho-social <input type="checkbox"/> Autre(s) partenaire(s), précisez :	<input type="checkbox"/> Obligatoire <input type="checkbox"/> Facultative	<input type="checkbox"/> Action ponctuelle <input type="checkbox"/> Action à visée plus durable	<input type="checkbox"/> Action localisée (Quelques classes) <input type="checkbox"/> Action collective (Ensemble de l'établissement)	<input type="checkbox"/> Étèves <input type="checkbox"/> Familles d'élèves <input type="checkbox"/> DGEO <input type="checkbox"/> Direction d'établissement <input type="checkbox"/> Personnel enseignant <input type="checkbox"/> Personnel médico-psycho-social <input type="checkbox"/> Autre(s) partenaire(s), précisez :	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non

4) Souhaitez-vous apporter des informations complémentaires sur les actions de prévention ou lutte contre la violence menées au sein de votre établissement?

NOUS VOUS REMERCIONS POUR VOTRE PARTICIPATION !

