

DES ECOLES POUR CONSTRUIRE UNE SOCIETE PLUS HUMAINE!

AS ESCOLAS NA CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE MAIS HUMANA

ESCUELAS EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA SOCIEDAD MÁS HUMANA

Michel Born¹

RESUMÉ: Toutes les sociétés et tous les pays, même les plus économiquement favorisés, laissent un trop grand nombre de jeunes en situation d'exclusion de la société, sans opportunité réelle ou imaginée de trouver une place dans cette société. Ils se trouvent 'marginalisés' et 'carencés' au plan identitaire, socialement et scolairement. Ils ne comprennent pas le sens ni les enjeux de la formation et n'adhèrent pas aux méthodes qu'on leur propose. De plus, l'école contribue à être pour ces jeunes un reflet d'une société difficile à vivre voire hostile par les violences qu'ils y subissent.

Une étude réalisée dans 38 écoles de la communauté française de Belgique, a permis de recueillir des informations pertinentes auprès de 4985 élèves âgés de 12 à 18 ans, représentatifs de la population scolaire de cette partie de la Belgique (Buidin et al 2000, Petit, Born, Manço 2002).

MOTS-CLÉS: École et la société. Jeunes et l'exclusion sociale. Marginalisation.

RESUMO: Todas as sociedades e todos os países, mesmo aqueles economicamente mais favorecidos identificam um grande numero de jovens em situação de exclusão social, sem uma oportunidade real de encontrar um lugar reconhecido na sociedade. Esses jovens vivenciam formas de marginalização e carências no plano identitário, social e escolar e não compreendem a importância da sua formação e não derem aos métodos voltados a esse objetivo que lhe são propostos. Além disso a escola acaba contribuindo para que os jovens vejam a sociedade como um lugar hostil e difícil para se viver em decorrência da violência nela presente. O estudo foi realizado em 38 escolas de uma comunidade francesa da Bélgica com 4985 alunos em idade de 12 a 18 anos e possibilitou tais conclusões acerca da situação do jovens pesquisados.

PALAVRAS-CHAVE: Escola e sociedade. Jovens e exclusão social. Marginalização

RESUMEN: Todas las sociedades y todos los países, incluso los más favorecidos económicamente identifican un gran número de jóvenes en exclusión social, sin una posibilidad real de encontrar un lugar reconocido en la sociedad. Estos jóvenes experimentan formas de marginación y la privación en el plan de identidad, social y escolar y no entienden la importancia de su formación y dos métodos destinados a este objetivo. Además la escuela acaba de ayudar a los jóvenes a ver la sociedad como un lugar hostil y difícil de vivir debido a la violencia presente en ella. El estudio se realizó en 38 escuelas en una

¹ Dr en Psychologie. Professeur Université de Liège Belgique

comunidad francesa de Bélgica con 4.985 alumnos de 12 a 18 años y permitió tales conclusiones sobre los jóvenes situación investigados.

PALABRAS CLAVE: Escuela y de la sociedad. Juventud y la exclusión social. La marginación

DES ÉCOLES OÙ ON EST VICTIME!

Nous avons tout d'abord voulu vérifier l'effet de l'âge et du sexe des élèves sur le taux de victimisations, c'est-à-dire le nombre d'actes dont ils rapportent avoir été victime.

Les analyses réalisées indiquent que ce sont les élèves les plus jeunes qui rapportent le plus de victimisation au sein des écoles, que ce soit contre leurs biens, au niveau verbal ou au niveau physique. La fréquence de ces victimisations semble diminuer avec l'âge, mais cette tendance est spécifique à l'école, les victimisations en dehors de l'école semblent plutôt stables, avec une légère augmentation chez les élèves les plus âgés.

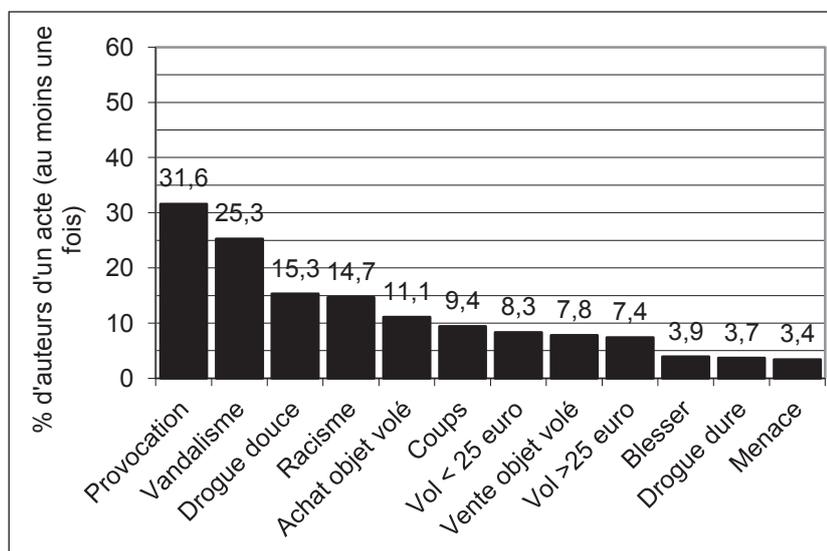
Il ressort également des analyses que le nombre d'atteintes dont sont victimes les élèves varie selon leur genre. Ainsi, les élèves sont d'avantage victimes d'atteintes verbales, physiques ou contre les biens s'ils sont de sexe masculin.

Nous avons également examiné s'il existe une victimisation spécifique aux jeunes d'origine étrangère mais nous n'avons pas trouvé de différences significatives si ce n'est en ce qui concerne les insultes racistes. Un élève sur cinq se dit avoir été victime de propos racistes dans les trois mois qui ont précédé l'enquête. Les élèves issus de parents d'origine extra européenne en constituent la majorité, sans que les élèves d'origine européenne ne soient totalement préservés. Dans 13% de ces cas, le propos violent est attribué à un enseignant mais la grande majorité est attribuable aux condisciples; Le niveau socio-économique de la famille n'influence en rien le risque d'exposition à des propos racistes. Il en est de même pour le caractère mixte du couple parental (Belge/extra Européen): cela n'immunise pas contre le risque de se voir adresser, à l'école, des propos racistes.

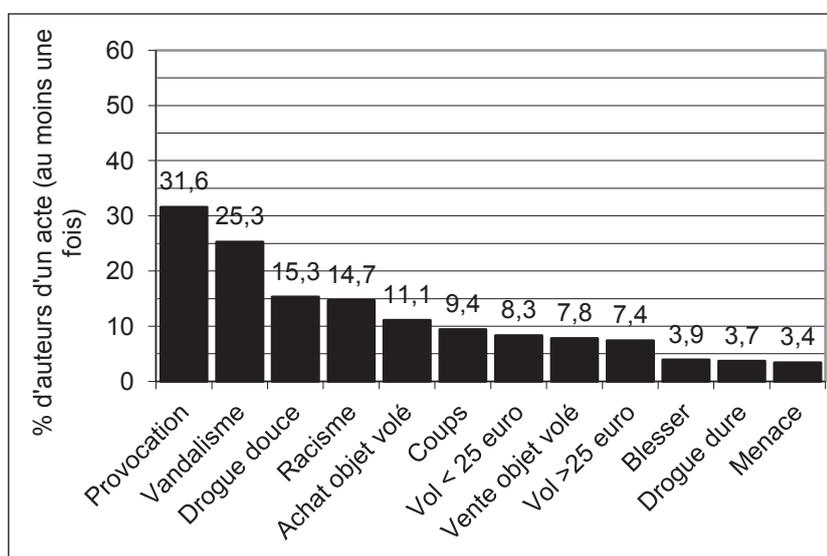
DES ÉCOLES OÙ ON EST AUTEUR DE VIOLENCES !

L'enquête de 2003 comprenait aussi des questions relatives aux conduites asociales auto-révélées adoptées par les élèves eux-mêmes. Les pourcentages d'élèves de notre échantillon déclarant avoir commis ces faits au moins une fois au sein de l'école figurent dans le graphique 1, les pourcentages hors de l'école figurent dans le graphique 2. De manière générale, on peut relever que ces faits sont commis par une plus grande proportion d'élèves hors de l'école qu'à l'école. Dans les deux cas de figure, les faits perpétrés par la plus faible proportion d'élèves

sont la menace de quelqu'un pour obtenir de l'argent ou un objet, la consommation de drogue dure et le fait de blesser quelqu'un avec un objet ou une arme; et ceux perpétrés par la plus forte proportion d'élèves sont la provocation d'autres élèves, la dégradation d'objet ou de matériel et la consommation de drogue douce.



Graph. 1: Pourcentage d'élèves déclarant avoir commis ces faits au moins une fois au sein de l'école



Graph. 2: Pourcentage d'élèves déclarant avoir commis ces faits au moins une fois en dehors de l'école

Le prédicteur le plus puissant des conduites asociales est le score de croyances qu'ont les élèves concernant la violence: plus les élèves pensent que l'usage de la violence est positif et peut résoudre les problèmes, plus ils commettent d'actes asociaux.

Le deuxième prédicteur des conduites asociales est le vécu d'atteintes physiques en dehors de l'école. Plus les élèves rapportent avoir été victime d'atteintes physiques en dehors de l'école, plus les élèves prétendent commettre des conduites asociales. Il semble ainsi que le fait d'être victime de violences physiques ait un impact spécifique sur les conduites asociales, plutôt que le fait d'être victime de violences d'autres types.

Le troisième prédicteur des conduites asociales est la qualité des relations entre les professeurs et les élèves. Ainsi, les élèves qui perçoivent des rapports positifs entre enseignants et élèves rapportent adopter moins de conduites asociales que ceux qui perçoivent des rapports de faible qualité.

On peut également noter que l'âge a un impact significatif sur les conduites asociales. Ainsi, plus les élèves sont âgés et plus ils disent adopter des comportements asociaux. De plus, les résultats indiquent que les garçons rapportent davantage de comportements asociaux que les filles. Les comportements prosociaux sont quant à eux négativement associés aux conduites asociales. Assez logiquement, plus un élève adopte des comportements d'aide envers les autres, moins il y a de chance qu'il adopte des conduites asociales.

La perception du niveau de violence dans l'école et le sentiment d'insécurité à l'école sont tous deux liés à la fréquence des conduites asociales, mais dans des directions opposées. Une perception plus élevée de violence à l'école est positivement liée aux conduites asociales tandis qu'un sentiment élevé d'insécurité est négativement lié à ces conduites. Une interprétation possible de ces résultats est que les comportements asociaux sont une façon de lutter contre le sentiment d'insécurité qui pourrait résulter de la perception d'un niveau élevé de violence au sein de l'école. On peut aussi noter que les élèves des filières qualifiantes rapportent légèrement plus de conduites asociales.

Vouloir trouver les causes de la violence scolaire dans la propension de certains jeunes enfants ou adolescents à agresser serait tout aussi faux que de vouloir en trouver les origines dans des caractéristiques des victimes ou dans des caractéristiques de société. C'est nécessairement dans la rencontre de causalités individuelles et institutionnelles qu'il faut chercher les explications.

Les études sur les violences en milieux scolaires, qu'elles soient effectuées de manière qualitative comme des analyses de cas d'école ou d'enfants ou de manière quantitative à grande échelle par des questionnaires de victimisation ou d'auto-révélation, montrent toutes que certaines écoles sont plus touchées par la violence que d'autres mais que cela ne s'explique pas seulement par les caractéristiques des populations qui les fréquentent. A population similaire, certaines écoles ont un niveau de violence élevé alors que d'autres ont un niveau faible.

Analysons un événement classique et relativement fréquent: une dispute éclate entre deux élèves de 3ème secondaire parce que Jean s'est moqué de Kevin et que celui-ci l'a mal pris. Il lève le poing, l'autre le toise, il donne un coup à Jean sur l'épaule, celui-ci l'invective et ils s'éloignent l'un de l'autre en s'insultant etc. Querelle classique, aucun témoin n'a bougé, le surveillant n'a rien vu et ni les parents ni aucune autorité ne seront informés. L'incident est clos alors qu'il y a eu coups et violence. Si de tels incidents émaillent la vie quotidienne, ils ne prendront de l'importance que s'ils se répètent, sont amplifiés par des conséquences plus graves, par des tensions qui perdurent, des menaces, des rivalités de clans ou de bandes et si des témoins se perçoivent potentiellement en danger, si l'origine ethnique d'un des protagonistes est associée à une dangerosité plus grande, si l'école se sent instabilisée etc.

De telles querelles ont toujours existé et il est devenu classique de rappeler qu'au moyen âge on interdisait le port de dagues dans les établissements scolaires. Sagesse déjà de l'époque qui reconnaissait que c'était moins les querelles qui sont dangereuses que les armes qui amplifient les conséquences des actes violents. Ce n'est qu'un changement dans le type d'arme qui amène certaines écoles américaines à se doter de portiques de sécurité.

A partir de ce cas, on peut tout imaginer, l'usage d'une arme mais aussi qu'un enseignant s'interpose et reçoive des coups. Ce qu'il faut comprendre c'est que chaque épisode de violence est un cas unique qui nécessite une réflexion spécifique car les situations sont différentes et les acteurs sont différents. Tout directeur d'établissement scolaire, tout membre de l'équipe éducative, tout parent doit prendre au sérieux cette question de la violence et ne pas se dire que cela ne le concerne pas, ne concerne pas son école, ses élèves, ses enfants car chacun porte une part de responsabilité dans l'éclosion de la violence de la plus bénigne à la plus grave. Ainsi, la première et principale source de violence en Communauté française est l'existence de filières et d'écoles de relégation générée par la volonté implicite de tous les décideurs partenaires de la vie scolaire. En effet, les plus hauts taux de violence se trouvent dans les écoles et les filières où les élèves aboutissent suite à des choix négatifs ou des réorientations négatives en cascade. Une des causes principales de la violence est de trouver une forte concentration d'élèves issus de milieux culturellement défavorisés dans des filières techniques et professionnelles considérées comme le bas de l'échelle sociale et offrant peu de chance d'emploi. La manière dont le système est construit et entretenu par l'opinion publique et les parents constitue le principal facteur de violence car il offre un terrain favorable à l'éclosion de toutes les formes de déviances, violence et délinquance chez des jeunes prédisposés en raison de leur vulnérabilité sociétale.

La violence est, dans une certaine mesure, inscrite dans la nature humaine en tant que moyen naturel de se protéger, de se procurer un bien et de faire respecter son intégrité et ses désirs comme chez tout mammifère. Il suffit d'observer, à la crèche ou à l'école maternelle, les tout jeunes enfants dotés des premières capacités motrices pour voir que les conduites violentes sont très fréquentes. Tremblay, un chercheur québécois, a largement montré que, contrairement aux idées reçues, l'agressivité décroît fortement entre l'âge de 2 ans où elle est quasi généralisée jusqu'à l'âge de 18 ans où elle devient très rare. C'est la socialisation de l'enfant par les parents, par l'école, par le groupe de pairs qui apprend à l'enfant à se contrôler et à adopter des modes de comportements d'appropriation ou d'affirmation plus socialement adéquats. Mais certains enfants ont de réelles difficultés de contrôle et, surtout, certains vivent dans des milieux où la socialisation est bancal. Par exemple, lorsque les parents donnent des instructions de socialisation contradictoires et renforcent les conduites non compliantes des enfants. Alors, l'enfant apprend que l'agression reste une méthode efficace et amplifie même ce type de conduite au cours de l'adolescence. C'est dans un tel contexte que certaines écoles se débattent pour ne pas être submergées par la violence de certains de leurs élèves.

Dans ces cas, seules les solutions globales et coopératives ont des chances d'endiguer le phénomène.

DES ÉCOLES PLUS HUMAINES!

Certaines écoles se retrouvent particulièrement confrontées à ces phénomènes de renforcements 'idéologiques', de sur-affirmation collective accompagnant la dévalorisation et l'exclusion du 'différent'. Certaines font le constat, déplorant la situation sans savoir comment réagir, d'autres découvrent que seules les solutions globales et coopératives ont des chances d'endiguer le phénomène.

Des écoles adoptent effectivement des stratégies proactives en développant des projets de citoyenneté et d'égalité des chances s'appuyant sur le partenariat avec tous les acteurs internes et externes à l'école dans une réelle inter-culturalité.

Pour mettre en œuvre les actions ces écoles procèdent à une identification des facteurs de protection dans les groupes vulnérables ainsi que ceux qui jouent dans les milieux éducatifs existants et expérimenté sur le terrain. Ensuite elles mettent en place des stratégies d'intervention préventive renforçant les facteurs de protection dans les outils de formation existants et à construire. Ces outils abordent les thématiques d'identité, de différences culturelles, d'origines ethniques, de diversité religieuse avec des adultes de référence pour jeunes (Imam,

professeurs, travailleurs sociaux.). Pour accroître les mécanismes de résilience chez les jeunes un investissement particulier est mis dans des programmes de prévention contre les préjugés tels que les programmes d'éducation à la paix et ceux qui se basent sur la dynamique de groupe tel que EPTO qui est une prise en charge interactive dans un programme de formation structuré sous forme de dynamique de groupe. Ce programme vise à déconstruire les préjugés et les stéréotypes de chacun et à induire des comportements davantage inclusifs.

Il s'agit de favoriser particulièrement la transmission de proche en proche des éléments protecteurs par des acteurs formés (jeunes compris) qui peuvent devenir à leur tour des facilitateurs de résilience après avoir suivi le programme.

Dans cet effort, les écoles qui se mobilisent pour être des promoteurs de paix, respect et humanisme vont chercher l'appui ou le partenariat d'associations de quartiers pour appuyer les projets individuels d'élèves et faire émaner des projets collectifs. C'est l'ensemble des acteurs dans leur diversité (parents pouvoir organisateur de l'école, responsables politiques.) qu'on tente de mobiliser.

Dans les nombreux projets déposés tous les 3 ans auprès de la Fondation Reine Paola de Belgique, dans le cadre de son programme «Ecole de l'Espoir», la plupart mettent en évidence les efforts pour amener et mobiliser les parents les plus culturellement différents dans le projet mis en place par l'école sans oublier chaque fois que c'est possible de mobiliser les ressources de la communauté locale au sens plus large, y compris les responsables politiques tant les promoteurs de ces projets ont conscience de la nécessaire mobilisation de l'ensemble des acteurs sociaux. De la même manière lors d'une recherche action menée en 2008 dans 5 établissements scolaires de Liège (Belgique) les dispositifs de prévention du décrochage scolaire (Born et al 2008) mis en place ont consisté en des actions auprès des trois éléments du triangle élève-école-famille.

De telles approches peuvent jusqu'à un certain point ébranler les dynamiques négatives, rendre du sens et de la richesse à la formation comme à la vie en communauté. Néanmoins, le monde pèse de plus en plus sur l'école qui fait front face à des contradictions qui fragilisent son action et son efficacité. Les valeurs et principes a priori universels et indiscutables qu'elle se doit de défendre sont mis à mal à l'extérieur, voire délégitimés, dans les autres sphères et groupes d'âge. De plus, on voudrait que l'école aie la toute puissance de garantir une certaine paix locale et gérer les précarités que l'on a renoncé à combattre au niveau du reste de la société. Il serait probablement bon que de plus en plus d'écoles ne soient pas dupe de ce message de mission impossible et que, plutôt que de se réfugier dans une utopie de formation en vase clos de leurs élèves elles se mobilisent en réseau de solidarité pour offrir à tous, y compris les plus

démunis, des opportunités de socialisation et d'intégration sociale en collaboration étroite avec tous les acteurs sociaux.

BIBLIOGRAPHIE

BUIDIN et al. *Violences à l'école*: Enquête de victimisation dans l'enseignement secondaire de la Communauté française de Belgique (2000), . Etude interuniversitaire commanditée par le Ministère de la Communauté française de Belgique, à l'initiative de Monsieur Pierre Hazette, Ministre de l'Enseignement Secondaire, des Arts et des Lettres (arrêté du 17 mars 2000 du Gouvernement de la Communauté française).

BORN, M.; BOET, S. Délinquance, désistance et résilience à l'adolescence. In M., Manciaux (Ed.). *La résilience: résister et se construire*. Genève, Suisse: Médecine et Hygiène, 2001.

GAVRAY, C.; FOURNIER, B.; BORN, M. Non-conventional/illegal political participation of male and female youths. *Human Affairs*, july, v. 22-23, p. 405-418, july, 2012.

PETIT, S.; BORN, M.; MANÇO, A. Diversités socioculturelles et violences à l'école: cas de l'enseignement secondaire en Communauté française de Belgique. In: LAAROUSSI, M. V.; MANÇO, A. (Ed.). *Jeunesses, citoyennetés, violences*. Réfugiés albanais em Belgique et au Québec. Paris: L'Harmattan, 2002. p. 55-88.