Entre violence et incivilité

Effets et limites d'une intervention basée sur la communauté d'apprentissage

Violence and anti-social behaviour

Consequences and limits of a learning community-based intervention

Entre violencia e incivilidad

Efectos y límites de una intervención basada en la comunidad de aprendizaje

Jean-Claude Kalubi, Yves Lenoir, Sylvie Houde and Johanne Lebrun

Volume 32, Number 1, Spring 2004

La violence en milieu scolaire

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1079121ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1079121ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (print)

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Kalubi, J.-C., Lenoir, Y., Houde, S. & Lebrun, J. (2004). Entre violence et incivilité : effets et limites d'une intervention basée sur la communauté d'apprentissage. *Éducation et francophonie*, 32(1), 158-171. <https://doi.org/10.7202/1079121ar>

Article abstract

Underlying the discussion on violence and anti-social behaviour in the school milieu is a diversity of values, social codes and individual characteristics. It points to the interdependent relationship between the interventions already undertaken at school and those undertaken in families and in communities. Three lines of discussion arise. The first concerns the perception of the legitimacy of violent and antisocial gestures, from the viewpoint of moral standards and of accepted practices within a given environment. The second line of discussion concerns the place of an individual's responsibility, child or adult, in light of the need to respect collective rights. The third concerns preventative approaches to violence aimed at breaking isolation in favour of a broad social equilibrium. The prospects for development in the learning community come within the scope of this last line of discussion. The development of the roles of the various actors in fostering a climate where civil society can counter violence requires a meticulous examination of the participation of all concerned. The learning community provides an intervention framework capable of stimulating individual learning and critical thinking regarding negative forms of social practices and the ultimate transformation of overall perceptions.

Entre violence et incivilité : effets et limites d'une intervention basée sur la communauté d'apprentissage

Jean-Claude Kalubi, CRIE-CRIFPE, Université de Sherbrooke, Canada

Yves Lenoir, CRIE-CRIFPE, Université de Sherbrooke, Canada

Sylvie Houde, CRIE-CRIFPE, Université de Sherbrooke, Canada

Johanne Lebrun, CRIE-CRIFPE, Université de Sherbrooke, Canada

RÉSUMÉ

Le discours sur la violence et l'incivilité en milieu scolaire renvoie à une diversité des valeurs, des codes sociaux et des caractéristiques personnelles. Il met en évidence les rapports d'interdépendance qui existent entre les interventions déjà faites à l'école et celles exercées dans des familles et communautés. Trois voies de discussion émergent. La première s'oriente vers la perception de la légitimité des gestes violents et inciviques, au regard des mœurs, des normes ou des habitudes de vie des gens dans leur environnement. La deuxième voie concerne la place des responsabilités de chaque citoyen, enfant ou adulte, en fonction des exigences de respect des droits collectifs. La troisième concerne les approches préventives de la violence visant à briser l'isolement au profit d'un équilibre social global. Les horizons de développement des communautés apprenantes s'inscrivent dans cette dernière voie. L'évolution des rôles de différents acteurs en vue d'instaurer un climat de réussite civique contre la violence appelle un examen minutieux des conditions de participation de chacun. La communauté apprenante offre un cadre d'intervention suscepti-

ble de stimuler des apprentissages individuels, la réflexion critique à l'égard des formes négatives des pratiques sociales et la transformation à terme des perceptions globale du monde vécu.

ABSTRACT

Violence and anti-social behaviour: consequences and limits of a learning community-based intervention

Jean-Claude Kalubi, Associate Professor, Yves Lenoir, Professor, Sylvie Houde, Doctoral Student, Johanne Lebrun, Assistant Professor (CRIE-CRIFPE, University of Sherbrooke)

Underlying the discussion on violence and anti-social behaviour in the school milieu is a diversity of values, social codes and individual characteristics. It points to the interdependent relationship between the interventions already undertaken at school and those undertaken in families and in communities. Three lines of discussion arise. The first concerns the perception of the legitimacy of violent and anti-social gestures, from the viewpoint of moral standards and of accepted practices within a given environment. The second line of discussion concerns the place of an individual's responsibility, child or adult, in light of the need to respect collective rights. The third concerns preventative approaches to violence aimed at breaking isolation in favour of a broad social equilibrium. The prospects for development in the learning community come within the scope of this last line of discussion. The development of the roles of the various actors in fostering a climate where civil society can counter violence requires a meticulous examination of the participation of all concerned. The learning community provides an intervention framework capable of stimulating individual learning and critical thinking regarding negative forms of social practices and the ultimate transformation of overall perceptions.

RESUMEN

Entre violencia e incivildad: efectos y límites de una intervención basada en la comunidad de aprendizaje

Jean-Claude Kalubi, catedrático, Yves Lenoir, profesor titular, Sylvie Houde, estudiante de doctorado, Johanne Lebrun, profesora adjunta, (CRIE-CRIFPE, Universidad de Sherbrooke)

El discurso sobre la violencia y la incivildad en el medio escolar implica una diversidad de valores, de códigos sociales y de características personales. Pone en evidencia las relaciones de interdependencia que existen entre las intervenciones que la escuela ha llevado a cabo y aquellas realizadas por las familias o las comunidades. Se presentan tres áreas de debate. La primera se orienta hacia la percepción de la legitimidad de los gestos violentos e incívicos, según las prácticas sociales, las normas y las costumbres de las gentes en su propio medio. La segunda se refiere al

lugar que ocupa la responsabilidad de cada ciudadano, niño o adulto, según las obligaciones que impone el respeto de los derechos colectivos. La tercera se refiere a los enfoques preventivos de la violencia que tratan de romper el aislamiento en favor del equilibrio social global. Las perspectivas de desarrollo de las comunidades de aprendientes se inscriben en esta última vía. La transformación de los roles de los diferentes actores con vistas a instaurar un clima favorable al civismo y contra la violencia hace necesario un examen minucioso de las condiciones de participación de cada individuo. La comunidad de aprendientes propone un cuadro de intervención capaz de estimular los aprendizajes individuales, la reflexión crítica de las formas negativas de las prácticas sociales y la transformación progresiva de la percepción global del mundo.

« Où finit la discipline?
Où commence
la cruauté?
Quelque part entre
les deux. »
François Mauriac

Introduction

À l'origine, la démarche dont rend compte le présent article portait sur les préoccupations de personnes intervenant autour des questions de discipline en classe. La discussion sur les modèles d'intervention et de prévention a permis non seulement de mettre en évidence le caractère multidimensionnel du phénomène de discipline en contextes scolaires, mais aussi de basculer vers les constats de violence (Petinarakis, Gentili et Sénore, 1997). Cette dernière apparaît comme une réalité familière en milieu scolaire, tant au niveau primaire que secondaire. Elle est de plus en plus abordée comme un phénomène intolérable et une réalité inextricable du vécu quotidien des élèves. Ce dernier requiert une intervention spécifique, une organisation structurée et des modes spéciaux de gestion de groupe, afin d'éviter une accumulation des facteurs de vulnérabilité. Il exige aussi de travailler davantage à développer des réflexes de rejet à l'égard des actes racistes, des bagarres, du harcèlement, de l'impolitesse et divers actes d'incivilité (Gouvernement français, 2000; Pain, 2002). La recherche de solutions en matière d'incivilité et de violence passerait d'abord par la cohérence sémantique (Pain, 2002) et ensuite par des rapports d'interdépendance entre les interventions faites en classe, à l'école, dans la famille ou dans la communauté (Cellier, 2003; Smith, 1999; Hébert, 1991). Nul ne peut songer à l'amélioration des moyens d'intervention sans aborder les problèmes de la qualité des savoirs, savoir-faire et savoir-être reconnus dans la société. Toute proposition des moyens spécifiques de prévention devient fragile, si elle ne repose pas sur un certain questionnement des conditions de production de l'ensemble du discours sur la violence. Dès lors, trois orientations s'imposent. Elles consistent successivement à :

- a) Montrer que la conception de la violence recouvre « un champ sémantique » large. Les limites de cette notion tendent à influencer ou à annihiler tout effort de cohérence dans la recherche des solutions adaptées.
- b) Montrer que les modèles d'intervention proposés dans plusieurs travaux d'experts se caractérisent par un va-et-vient entre l'application simple des règles de

discipline et l'allusion à quelques attentes (souvent peu explicitées), en rapport avec les responsabilités de citoyens actifs.

- c) Montrer comment une intervention éducative privilégiant le cadre de communauté apprenante¹ peut offrir des avantages en terme de système d'apprentissage, d'intervention et de prévention de la violence.

Cet article s'appuie sur une partie de la documentation analysée dans le cadre d'une étude sur la discipline en milieu scolaire. Il explore des dimensions particulières de l'engagement dans la prise des responsabilités chez les élèves. Il questionne l'influence des acteurs (venant respectivement de l'école, de la famille et de la communauté) sur la perception générale de la notion de violence, de même que l'incidence de telles perceptions sur les activités de l'élève.

La violence scolaire : une notion problématique

Différentes études ont été produites aux États-Unis, en France ou généralement en Europe, pour tenter de cerner la notion de violence scolaire et les blocages qu'elle peut entraîner en classe ou à l'école, sur les plans cognitif et pragmatique. Plusieurs rapports d'études internationales ont souligné depuis longtemps la nécessité d'articuler des éléments d'observation scientifique et les constats de type multidisciplinaire, pour une description cohérente des composantes de la notion de violence à l'école. Comme le rappelle Pain (2002), la violence est souvent présentée comme un processus construit de délit ou de crime, au regard des qualifications du code pénal. Elle renvoie à un type de comportement (individuel ou collectif) antisocial, caractérisé par des ruptures à l'égard des paramètres socioculturels, des systèmes de valeurs, des attitudes, des directives ou des conventions sociales. Le discours sur la violence en milieu scolaire se lit toujours en fonction des valeurs, des codes sociaux et des caractéristiques personnelles des individus (Debarbieux, 1996). Contrairement aux apparences, ajouteront d'autres chercheurs, « la violence sous toutes ses formes (abus verbal, menace, harcèlement, intolérance, vol, agressions physiques, vandalismes, racisme, ...) fait non seulement partie du quotidien des écoles québécoises, mais tendrait aussi à croître avec les années » (Bowen, Rondeau, Rajotte et Bélanger, 2000, p. 174). Or, comme le mentionnait déjà en 1971 le rapport Selosse (cité par Pain, *ibid.*), la recherche des paramètres et indicateurs de violence devrait faire partie des priorités et viser à identifier plusieurs comportements problématiques. Comme source directe ou indirecte des comportements de violence à l'école, ce rapport mentionne les problèmes individuels de motivation, d'insatisfaction et d'anxiété, l'absence d'autorité, de prestige et de contact sérieux avec les élèves (dans la conduite de la direction), les problèmes relatifs à la gestion des programmes d'enseignement, la qualité des matériels et des manuels (dans le fonctionnement des écoles). Cette présentation traduit une volonté manifeste de considérer certaines

1. Dans ce texte, les termes « communauté d'apprentissage » et « communauté apprenante » s'emploient de manière indistincte.

réalités pédagogiques comme des indicateurs d'une violence potentielle. Si l'on considère cette avenue, une meilleure approche de la notion de violence ne devrait-elle pas toujours revenir sur les rapports complexes entre les facteurs susceptibles de toucher à la fois l'apprentissage des matières, l'instruction ou la qualification, et la socialisation des élèves? Quoi qu'il en soit, toute intervention visant l'efficacité devrait toujours commencer par une description des cadres de référence, des repères sémantiques, des points de convergence, des éléments de comparaison ainsi que des pistes d'interprétation.

Les cadres d'intervention

Dans le rapport Léon, publié en contexte français en 1983, une nuance spécifique vient souligner l'importance du climat de vie dans les communautés de quartier avoisinant différents milieux scolaires. L'école peut alors être considérée comme l'*épicerie* de la violence à l'intérieur d'un écosystème social. Dans une telle perspective, la solution aux questions de violence ne peut venir de l'école que si celle-ci est perçue comme un « espace éducatif élargi » (Pain, 2002). Cette orientation reviendra avec force dans plusieurs travaux des auteurs nord-américains et australiens (Graves, 1992; Liberman, 1992; Slee, 1999). En effet, les résultats des recherches comparatives couvrant les territoires de France, d'Allemagne ou du Royaume Uni, montrent la nécessité de construire un schème global d'interprétation (Pain, 2002), afin de mieux observer les comportements adaptatifs, en même temps que divers symptômes du dérapage social et les possibilités d'intervention valorisées dans chaque système. Ainsi, en Allemagne, l'école afficherait ses prérogatives comme étant avant tout un lieu d'éducation « démocratique ». Les élèves doivent y apprendre des outils relatifs à la participation politique; car, il existe des liens entre toutes les questions sociales à la base d'un climat de violence en milieu scolaire (délinquance, excès de liberté d'expression, racisme, etc.) et le degré d'engagement individuel. Parallèlement à cette tendance, il faut rappeler qu'en France, l'école demeure plutôt un lieu d'enseignement et d'instruction. La violence s'y développe d'abord comme une menace réelle, à l'égard de l'ordre général de l'école. Dans quelle mesure cela justifie-t-il le nombre d'interventions en temps réel et les traitements directs en milieu scolaire lorsqu'il y a un signalement des indices particuliers? Les autorités de justice et de police joueraient en effet un rôle dominant, en ordonnant un certain nombre de réponses et en encourageant des ripostes impressionnantes certes, mais totalement inadaptées dans la plupart des cas.

Une tendance tout à fait originale existe aussi en Angleterre. L'école y demeurerait un lieu d'éducation communautaire, mettant un accent particulier sur l'éducation morale, sur les dispositifs de médiation, afin de faire face aux conflits et au climat de violence. Celle-ci doit être dépistée à partir des critères spécifiques, des faits et gestes précis. Le registre de violence comprend ainsi toute forme de brutalité, de brimade, de nuisance à l'égard de toute personne coincée dans une relation de pouvoir. Il comprendrait également les différentes sortes de harcèlement, d'incivilité et de con-

traintes. Dans son article concernant l'évolution des mesures d'intervention spécialisées en milieu scolaire, Slee (1999) montre comment la recherche de l'ordre et de la quiétude est devenue un impératif dans le système scolaire britannique, afin d'offrir à la communauté des conditions d'existence acceptables. Le recours aux châtiments corporels est même de plus en plus valorisé comme mesure corrective appropriée. Le ministère britannique de l'Éducation aurait même proposé en 1996 de réintégrer de tels châtiments dans l'ensemble des écoles de sa juridiction. Ce gouvernement a eu par la suite droit à de nombreux appuis populaires. D'après Slee (1999), cette attitude du public est facile à justifier, puisque la violence fait parti de mythes intergénérationnels pour lesquels il n'existe aucune solution universelle. Dans ce sens, toute idée de solution, même inadaptée, peut trouver un écho favorable dans les attentes et valeurs de la communauté. Les réflexions de Slee ouvrent alors trois voies de discussion. La première se dessine autour d'une critique de la violence institutionnalisée (fût-elle justifiée par l'intérêt collectif). La deuxième voie concerne une vision des responsabilités personnelles et individuelles des citoyens, dans un système fondé sur le droit et la défense (relativement problématique) des intérêts de chacun. La troisième voie couvre les aspects d'une expérience active, organisée sous l'angle de ce que d'aucuns appellent aujourd'hui une communauté d'apprentissage.

Intervention adaptée et critique d'une pédagogie noire

Dans un plaidoyer sur la maltraitance en éducation, Miller (1984) a montré la nécessité de limiter la profusion du discours sur la violence et de soutenir la recherche de symptômes accessibles, dont la violence n'est qu'une expression manifeste. Dans ce sens, il faudrait prêter de plus en plus attention aux causes, qu'il faudrait analyser et décortiquer en vue d'une meilleure intervention. Pour l'auteur, il est important d'établir des liens entre les expériences de maltraitance en milieu familial, à l'école et au sein de la collectivité afin de repérer les causes souvent escamotées en cette matière. La recherche d'un idéal de personne vertueuse qui a dominé l'éducation familiale de plusieurs générations est à stigmatiser en priorité comme cause de la violence en milieu scolaire, dans l'ensemble de la société moderne. « La seule connaissance des lois du développement de l'enfant, soutient l'auteur, ne nous met pas à l'abri de l'insatisfaction ni de la colère lorsque son comportement ne correspond pas à nos représentations idéales ni à nos besoins ». La recherche de l'idéal de personnes obéissantes suppose une double position du côté des acteurs. En amont, il y a toujours l'adulte et dominateur, et en aval, il y a évidemment l'enfant dans une position de personne condamnée et victime de diverses formes d'humiliation. L'enfant serait vu dans certaines familles comme un produit à modeler à tout prix. Cela conduirait à des excès. Les parents seraient obligés de se servir de mensonges, de manipulation, d'intimidation, d'humiliation, voire de brutalité physique. Pour certains auteurs (Estrela 1994, Furlán 1998, Marzouk et St-Pierre, 1998), la relation pédagogique s'insérerait dans ce modèle. Dans ces conditions, la violence des élèves serait une réponse aux conditions scolaires elles-mêmes (Levinson, 1998), à l'autoritarisme, à l'arbitraire, à la discrimination et à d'autres formes de violence subtile. Pour Miller, le terme de pédagogie noire représenterait cet amalgame de raisons et

d'expressions sensationnalistes avec lesquelles on tente d'expliquer la violence familiale, scolaire ou communautaire. La reproduction de stéréotypes de violence chez l'enfant, que ce soit en milieu familial ou en milieu scolaire, s'appuierait également sur ces réalités (Lemaine, 1997). L'inculcation de la soumission produirait ainsi des cycles de violence (Estrela, 1994). La dynamique de l'imposition entretient des conditions de reproduction durable pour des comportements violents de la part des enfants. Une intervention visant la bientraitance devrait mettre en évidence des solutions articulées autour des besoins socioaffectifs des élèves, des besoins cognitifs, des besoins de considération, et des besoins de rétablissement des valeurs communes (Pourtois et Desmet, 1997). Il s'agirait d'encourager des pratiques éducatives axées sur les dispositifs fonctionnels et les aspirations collectives au sein de la communauté. S'il a été possible d'initier les enfants à la brutalité par des mécanismes d'interaction sociale, il devrait bien y avoir moyen de décontaminer les situations problématiques des enfants en utilisant d'autres outils relevant du bagage culturel collectif. Or, le comportement de violence apparaît comme un ensemble de réactions ou de réflexes liés à la défense des privilèges d'adultes, avec peu de considérations pour le sens de responsabilités, sans lequel on ne pourrait envisager la promotion des valeurs de citoyen et des libertés à partager.

Responsabilités individuelles et citoyenneté

L'hypothèse d'une insuffisance de l'action citoyenne est de plus en plus évoquée comme explication plausible sur les sources de la violence moderne. Dans son ouvrage sur *La violence en milieux scolaires*, Debarbieux (1996) insiste sur l'importance des valeurs, des codes sociaux et des expériences personnelles de vie comme cadre pour une approche stratégique de la question de violence. Dès lors, il est possible d'établir des liens entre la médiatisation de la violence en milieu scolaire et la stigmatisation des phénomènes spécifiques considérés jadis comme marginaux : les migrations massives, les attitudes sociales intolérantes ou hostiles, les conduites violentes et agressives, les tendances au repli sur soi, la recherche de nouveaux regroupements en dehors des groupes d'appartenance, l'attrait vers de nouveaux particularismes et tribalismes, etc. Dans son mémoire sur « l'insécurité, les violences urbaines et les incivilités », Fappani (2001) propose d'abord de mettre l'accent sur l'analyse de ces « objets sociomédiatiques ». Ces derniers doivent leur existence aux besoins de gouvernance venant de différents acteurs, dont l'opinion tend à imposer son rythme à l'ensemble du système relationnel. Ces objets fonctionnent dans l'espace médiatique comme des instruments d'un pouvoir circonstanciel ou accidentel dont la toile de fond demeure les difficultés relationnelles, les sentiments négatifs et les actions de destruction. Ils ont aussi la particularité d'imposer une illusion de cohérence et d'évidence. En effet, plusieurs personnes prises à ce piège tendent à considérer la violence comme une catégorie pourvue de faits concrets et faciles à décrire. Il n'en est rien en pratique. À la nébuleuse sociomédiatique devrait plutôt succéder un cadre d'interprétation, reposant sur des attracteurs idéologiques, des caractéristiques particulières et des facteurs structurants. Ceux-ci doivent être compatibles avec diverses actions de prévention. Dans cet ordre d'idées, le terme *incivilité*

favoriserait l'analyse des rôles des acteurs, les besoins et solutions prioritaires ainsi que les enjeux spécifiques au sein d'une communauté. Il renvoie à la complexité des rôles du citoyen ainsi qu'aux conditions de participation effective des acteurs, dans l'exercice de leurs droits. Les attributs qui lui sont conférés n'ont pas la même portée d'un pays à l'autre. Sans tomber dans des raccourcis explicatifs, il convient de repérer les positions dominantes dans le discours sur la violence en milieu scolaire et de souligner les connotations des gestes déterminants, soit sous l'angle d'une absence de civisme ou plutôt sous l'angle d'une rupture avec les idéaux de sa communauté. Dans les deux cas, il s'agit de mettre l'accent sur la place des responsabilités individuelles dans une conduite favorable à la collectivité. La notion de citoyen est présentée comme associée à l'idée de gestes favorables à la construction d'une *cité harmonieuse* (Graves, 1992), une cité des gens de bonne foi, de bonnes volontés et un lieu de partage. L'essentiel dans la démarche du citoyen reposerait sur un exercice récurrent de « dons librement voulus », en fonction d'une finalité sociale ou spirituelle. Les expériences vécues par chaque citoyen pourront aider ce dernier à s'associer à cet idéal, aux privilèges de son identité (Lenoir, 2001), de son droit de parole (Délpérée, 1998; Hagège, 2000; Vincent, 2001; Agier, 1992), de ses capacités d'action et de l'engagement en faveur de son environnement immédiat (Freiberg, 1999; Dallaire, 2001) ou de sa communauté. La question de violence exige une clarification des conditions d'engagement individuel de chaque acteur, de même que l'articulation entre les gestes, les choix et les valeurs de référence. Dans ce contexte, le développement des cercles de parole ou groupes de discussion devient un élément stratégique important; il faudrait l'analyser comme voie d'intervention contre la violence.

Les communautés apprenantes offriraient une voie de prédilection pour intervenir efficacement contre les attitudes d'indiscipline et les comportements de violence en milieu scolaire.

Pour une intervention basée sur la communauté apprenante

Les communautés apprenantes offriraient, dans l'optique de Guiterrez et Stones (1997), une voie de prédilection pour intervenir efficacement contre les attitudes d'indiscipline et les comportements de violence en milieu scolaire. Elles permettraient une forme d'organisation susceptible d'ouvrir la voie au respect des besoins de chaque élève. Elles faciliteraient des rapports de partenariat, de participation et de réajustement de différentes démarches fonctionnelles. Malgré la diversité présentée par l'important discours quant aux types d'interactions et aux structures des communautés apprenantes, celles-ci apparaissent souvent sous forme de projets collectifs et des figures en construction. Elles permettent de justifier des stratégies opérationnelles pouvant être directement reliées à des besoins d'intervention en matière de violence.

Dans son ouvrage dont le titre² se lit relativement comme une invitation à l'action, Sapon-Shewin (1998) insiste sur les rôles que l'élève peut jouer au sein de sa communauté, comme repères pour la promotion des habiletés individuelles et relationnelles. Pour Aubert (2001), il est nécessaire de mettre en place une nouvelle relation éducative entre l'élève violent et ses pairs, ses parents et ses enseignants. Il faut construire la compréhension et proposer des outils fonctionnels. Les approches à

2. *Because We Can Change the World*

Le principal remède pour contrer la violence consisterait surtout à briser l'isolement au quotidien, ce dernier étant identifié comme principale source de peurs, de stress et de gestes incontrôlés.

privilegier doivent aider non seulement à soutenir les sentiments d'appartenance, mais aussi à stimuler le sens des responsabilités, à renforcer les synergies et actions communes, à renforcer concrètement la lutte contre l'isolement, première étape d'une intervention cohérente. Poursuivant dans ce sens, Sapon-Shewin (1998) insiste sur le fait que le principal remède pour contrer la violence consisterait surtout à briser l'isolement au quotidien, ce dernier étant identifié comme principale source de peurs, de stress et de gestes incontrôlés (qu'il s'agisse des gestes inciviques ou tout simplement des gestes perturbateurs). Il faut admettre que la sociabilité n'est pas une donnée automatique. Elle s'apprend, se développe ou se construit. L'horizon de la « communauté apprenante » apparaît alors comme l'une des innovations conceptuelles privilégiées, dans le contexte d'approche de la violence en milieu scolaire.

Plusieurs travaux antérieurs ont permis d'établir (Kalubi, Houde, Morin, 2003) que la communauté apprenante comprend plusieurs réalités hétérogènes. Comme le rappellent Craipeau, Choplin, Cortési-Grou, Cros, et Perrier (2002), la notion de communauté apprenante viendrait remplir un vide conceptuel (Alter, 1993; Eraut, 2002), en touchant divers enjeux d'innovations collaboratives, des habiletés sociales complexes et des savoirs ou des savoir-faire en renouvellement. Elle renverrait à un processus d'identification collective, tout en structurant des limites des espaces fonctionnels en rapport avec des groupes d'appartenance. Dans une optique socio-constructiviste, la communauté apprenante stimulerait l'apprentissage individuel, même dans des contextes de confrontations idéologiques et sociales. En aidant à désamorcer les crises liées à l'incompréhension entre les individus, la communauté apprenante contribue à la promotion des actions civiques structurées et à poser les bases d'une lutte contre la violence. L'intérêt de la communauté apprenante comme base d'intervention en matière de violence ne repose ni sur le nombre d'alternatives d'apprentissage offertes aux élèves, ni sur des stratégies particulières livrant des élèves à quelques formes de dilemmes constructivistes. Cet intérêt se confirme plutôt par l'importance accordée à la promotion de la parole ou des situations de prise de parole (Johnson et Johnson, 1999; Hansotte, 2002). Une structure imaginaire se met en place; en fonction de cette structure, on peut organiser l'échange de paroles, l'expression du respect mutuel et la démonstration d'une écoute active. Dans ce contexte, la lutte contre la violence en milieu scolaire exige des stratégies d'autogestion sur les plans individuel et collectif, favorise des débats constructifs et un cadre pour stimuler la confiance mutuelle de tous les acteurs concernés.

Sapon-Shewin suggère, pour combattre activement la violence et les incivilités de choisir des points de vérification autour des thèmes de courage, de valorisation, d'intégrité, de coopération et de sécurité.

L'option éducative pertinente devrait miser sur des activités structurées au sein d'une communauté apprenante. Cela aiderait à sortir de la myopie d'un pragmatisme behaviorale et à mettre l'accent sur la participation citoyenne (Hansotte, 2002; Slee, 1999). Ainsi, l'approche d'intervention contre la violence en milieu scolaire constituerait une forme de recherche de la réparation, au détriment des effets destructeurs. Comme le rappelle Aubert (2001), c'est la communauté qui tente de consolider les voies d'éducation, afin de mieux servir ses propres intérêts, besoins et valeurs.

Par ailleurs, la communauté apprenante représente un espace de liberté, de libération et de restructuration (Hansotte, 2002). Elle est fondée sur le partage des expériences, des savoirs et des savoirs-faire. Elle prendrait en compte la diversité des valeurs des participants, dans la perspective d'une coconstruction de la personnalité, de la morale, de la paix et des limites communes. Il s'agit d'amener le participant à améliorer ses échanges avec les autres, autour d'une question aussi brûlante que celle de la violence ou celle de l'incivilité. Les expériences de communauté apprenante contribuent à créer une distance non conflictuelle, à l'égard des règles, des interdits, du conservatisme et de différentes sources de frustration. Deux projets de communauté apprenante permettent d'expliquer l'intérêt d'une telle démarche dans le cadre des interventions contre la violence. Le premier se rapporte à ce que Hansotte appelle la « rationalité stratégique », alors que le second met en jeu une structure de narration interactive (Hétier, 1999).

Dans l'optique de la rationalité stratégique (Hansotte 2002; Vincent, 2001; Xypas, 2002), le diagnostic des situations de violence en milieu scolaire met en lumière diverses situations autour des individus qui s'avouent dépossédés de l'exercice critique et des outils d'intercompréhension. La visée principale d'une communauté apprenante consiste, dans ce cas, à restaurer un système de communication basé sur le respect et la défense des droits de chaque individu. L'élève violent, tout comme sa victime, peut y trouver son compte. En parlant, chaque candidat « agirait » et contribuerait à l'enrichissement de l'engagement des autres, vis-à-vis de leurs responsabilités. L'organisation des échanges permet de réduire les zones d'influences des tabous, des humiliations et des habitudes négatives, en intégrant des suggestions relatives au monde vécu de chacun.

L'espace temporel de la communauté apprenante s'avère positif aussi bien pour les enseignants que pour les élèves. D'après Hansotte, il s'agit d'un cercle fonctionnel où les prétentions à la validité sont soumises à des regards culturels différents. La réussite de ces interventions présuppose que le candidat abandonne dès le départ l'idée de déboucher sur une résolution valide, partagée par tous. Or, n'est-ce pas laisser émerger un écueil important, dans un système où la question de violence exige un minimum de cohérence et une part d'accord au sujet du thème, voire des types d'action et des solutions.

Dans l'optique du projet de recherche de Hétier (1999), la communauté apprenante pourrait ressembler à une structure de narration interactive. L'intérêt de la narration des contes, comme voie d'expérience dans l'éducation contre la violence, consisterait à instaurer un espace interactif entre les élèves, leurs pairs et leurs enseignants. Il s'agit de donner à l'élève l'occasion de prendre une distance réflexive vis-à-vis des approches et exigences de sa moralité. Dans l'analyse faite par Hétier, le conte met en évidence plusieurs phénomènes positifs et négatifs, les conflits entre la vision du bien et du mal, l'inutilité et le potentiel destructeur des actes d'incivilité. Une intervention basée sur la communauté apprenante peut bénéficier d'un cadre d'interprétation à explorer ou à enrichir. Hétier propose une approche duelle, couvrant les domaines de la synchronie et ceux de la diachronie. Sous l'angle diachronique, l'exploration des séquences du récit s'organise dans une trajectoire

qui dévoilerait les rapports des personnages à la parole, de même que les rapports des uns aux autres, les rapports aux solutions, voire aux exigences. Dans plusieurs expériences de narration, l'acte violent est en général suivi d'une réparation qui en annule l'effet potentiellement destructeur. Sous l'angle synchronique, la force de la narration consiste à encourager une exploration des valeurs, afin de souligner l'accès à des liens signifiants. Le risque perçu à ce niveau est de réduire les valeurs à des dimensions transitoires ou éphémères, si personne n'insiste sur la préparation à l'intégration des vertus civiques, de sorte que, comme le rappellent Johnson et Johnson (1999), la vertu civique devienne une évidence pour chaque élève, que les individus établissent des liens concrets « entre l'esprit et la lettre de leurs obligations civiques ».

Conclusion

L'idée de communauté apprenante serait une réponse à l'individualisme qui pollue la culture ambiante de ces dernières années. Pour Hétier (1999), « la culture à laquelle nous pourrions faire appel en éducation devrait être plus communautaire » (p.6). Cette culture pourrait non seulement permettre de parler de violence en milieu scolaire, mais aussi aider à décortiquer tout ce qui la provoque. Si le terme de communauté (Freiberg, 1999b; Graves, 1992) peut se révéler assez puissant et persuasif dans un tel contexte, c'est parce qu'il véhicule les germes d'un processus démocratique, participatif et ouvert aux critiques. Il favoriserait l'instauration des modes d'intervention moins prescriptifs, moins normatifs et compatibles avec diverses exigences de la vie (Pierrot, 2002). Il ouvrirait la voie à un exercice de définition collective des règles du jeu, de façon à miser sur des solidarités émergentes, de même que sur la réinvention d'un horizon des valeurs partagées et conjointement assumées. Dans l'expérience décrite par Hébert, la narration de la violence par le conte, menée auprès des classes accueillant des élèves de niveau primaire, a permis de déclencher des attitudes de réprobation à l'égard de diverses formes de violence : qu'il s'agisse de « transgression de la parole », « harcèlement d'un subalterne », « enlèvement de la princesse », assassinat par l'action de « couper la tête de ses enfants » (p.177). Le travail d'analyse met en évidence les résultats en terme de choix des enfants autour du sens moral, du sens de l'ordre et du sens de l'équilibre au sein de leur communauté. L'une des limites indéniable de cette orientation, du point de vue des applications pratiques, repose sur le poids accordé aux représentations personnelles de chaque enfant. Il en est ainsi de la plupart des expériences de communauté apprenante. Il est difficile de miser sur l'unité de représentations dans l'analyse des causes des pratiques violentes. La sensibilité des enfants à la transgression des règles de vie dans la communauté ne peut être utilisée que comme un indice pour mieux axer le travail sur la place des valeurs; mais elle ne peut pas permettre de déterminer la capacité de ces enfants à s'adapter à de nouveaux contextes, en se débarrassant de tout comportement pouvant être associé à la violence. La capacité des enfants à se réajuster, après une intervention cohérente, constituera un indicateur pertinent de l'intérêt d'une approche dynamique ou non traditionnelle concernant la violence en milieu scolaire.

Références bibliographiques

- Agier, M. (1992). Ethnopolitique : racisme, statuts et mouvement noir à Bahia. *Cahiers d'Études Africaines*, XXXII (1), 53-83.
- Aubert, J.L. (2001). *La violence dans les écoles*. Paris : Éd. Odile Jacob.
- Cellier, H. (2003). *Une éducation civique à la démocratie*. Paris : PUF.
- Craipeau, S., Choplin, H., Cortési-Grou, N., Cros, F. et Perrier, F. (2002). Communautés d'apprentissage et innovation dans les dispositifs de formation : une perspective critique. *Éducation permanente*, 152(3), 159-170.
- Dallaire, N. (2001). Pour une vision large et contextualisée des pratiques d'éducation à la citoyenneté, *Les cahiers du Cirade, École et citoyenneté* 2, 26-48.
- Delpérée, F. (1998). *La démocratie citoyenne*. Bruxelles : Labor.
- Debarbieux, É. (1996) *La violence en milieu scolaire*. Paris : ESF.
- Eraut, M. (2002). Conceptual analysis and research questions : do the concepts of learning community" and "community of practice" provide added value? Paper presented at the Annual meeting of the American educational research association, New Orleans, LA, April 1-5.
- Estrela, M. T. (1994). *Autorité et discipline à l'école*. Paris: ESF Éditeur.
- Fappani (2001)
- Freiberg, J.H. et Brophy, J. (1999). *Beyond behaviorism : changing the classroom management paradigm*. Boston : Allyn and Bacon.
- Freiberg, H. J. (1999b). *School climate : measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. Philadelphia : Falmer Press.
- Furlán, A. (1998). Problèmes de discipline dans les écoles du Mexique: le silence de la pédagogie. *Perspective*, XXVIII(4), 611-627.
- Gouvernement français de l'Éducation (2000)
- Graves, L. N. (1992). Learning communities: Context for a new vision of education and society. *Journal of Education*, 174(2), 57-79.
- Gutierrez, K. et Stone (1997). Creating communities of effective practice: Building literacy for language minority children. In J. Oakes et K Quartz (Eds.) *94th NSSE yearbook: Creating new educational communities* (p. 32-52). Chicago: University of Chicago Press.
- Hansotte, M. (2002) *Les intelligences citoyennes : comment se prend et s'invente la parole collective*. Bruxelles : De Boeck.
- Hébert, J. (1991). *La violence à l'école : guide de prévention et techniques d'intervention*. Montréal : Éditions Logiques.

- Hétier, R. (1999). *Contes et violence : enfants et adultes face aux valeurs sous-jacentes du conte*. Paris : Presses universitaires de France.
- Johnson, D. W. et Johnson, R. T. (1999). The Three Cs of School and Classroom Management. In J. H. Freiberg et Brophy, J. (ed.). *Beyond behaviorism : changing the classroom management paradigm* (p. 119-144). Boston : Allyn and Bacon.
- Kalubi, J.-C., Houde, S. et Morin, B. (2003). *Communauté apprenante élargie : étude des conditions de persévérance des élèves à risque*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Lemaine, B. (1997). *De la pédagogie noire*. Revue Petite Enfance n° 61, janvier.
- Levinson, B. A. (1998). La discipline en amont: qu'est-ce qui pousse les élèves du cycle secondaire à enfreindre les règles scolaires aux États-Unis d'Amérique. *Perspective*, XXVIII(4), 661-677.
- Libermann, A. (1992 1996 dans texte?). The meaning of scholarly activity and building of community. *Educational researcher*, 5-12.
- Marzouk, A. et St-Pierre, D. (1998). *Recherches, approches et considérations sur la discipline en milieu scolaire*. Rimouski : Les Éditions GREME.
- Miller, A. (1984). *C'est pour ton bien*. Paris : Aubier Montaigne.
- Pain, J. (2002). *La société commence à l'école. Prévenir la violence ou prévenir l'école*. Paris : Matrice.
- Petinarakis, J.-P., Gentili, F. Et Sénore, D. (1997). *La discipline est-elle à l'ordre du jour?* Lyon : Centre régional de documentation pédagogique de Lyon.
- Pierrot, A. (2002). *Grammaire française de l'intégration ou jeux de langage et mythologie*. Paris : Fabert.
- Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (1997). *L'éducation postmoderne*. Paris : PUF
- Léon J.M. (1983). *Violence et déviance chez les jeunes : problèmes de l'école, problèmes de la cité : rapport*. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale.
- Selosse J. (1972). - *Le rôle de l'école dans la prévention de la délinquance juvénile : rapport*. Bruxelles : Conseil de l'Europe.
- Sapon-Shevin, M. (1998). *Because we can change the world. A practical guide to building cooperative, inclusive classroom communities*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Slee, R. (1999). Theorizing discipline: practical research implications for schools. In Freiberg, H., J. et Brophy, J. E. (Ed., 1999). *Beyond Behaviorism: Changing the Classroom Management Paradigm*. Boston: Allyn & Bacon, 21-42.
- Smith, P. (1999). Informations générales sur les brimades à l'école. In *Les brimades à l'école. Actes du séminaire européen sur l'enseignement à Bled, Slovénie, du 16-19 avril 1998*. Bruxelles : Conseil de l'Europe.

Vincent, S. (2001). Les conceptions de la citoyenneté et de l'éducation à la citoyenneté chez de futurs enseignantes et enseignants du secondaire. *Les cahiers du Cirade, École et citoyenneté 2*, 92-115.

Xypas, C. (2002). *Les citoyennetés scolaires*. Paris : Presses Universitaires de France.