



Le côté sombre de l'école : politique et recherche sur le comportement anti-social dans les écoles espagnoles

Juan Manuel Moreno

Traduction et adaptation

Catherine Mancel

Éric Debarbieux

La violence scolaire est largement dissimulée en Espagne, pour des raisons de réputation des établissements et des personnels. Les enquêtes, même peu nombreuses, montrent pourtant la prégnance du phénomène et la fréquence des comportements antisociaux. Elles tentent de proposer des analyses multivariées expliquant ces comportements. Les politiques publiques en la matière sont récentes. Pourtant – et c'est exceptionnel – elles insistent d'emblée sur une politique de la punition qui soit précise et formative et non simplement répressive. La tendance à la spécialisation de certains acteurs pour traiter le comportement anti-social s'accélère. Une série de programmes ont été mis en place, dont certains ont été systématiquement évalués. La capacité à agir sur les interactions entre élèves ordinaires et élèves de minorités ethniques ou désavantagées fait l'objet d'une attention particulière.

INTRODUCTION

Ces dix dernières années, dans les écoles européennes, les actes de violence ont connu une fréquence croissante jamais observée jusqu'ici. Certains de ces actes ont eu des conséquences fatales pour des élèves ou des professeurs ; ainsi, ces phénomènes ont un impact considérable dans les médias, et donc sur l'opinion publique en général. Le fait que l'école puisse paraître plus souvent dans les pages de « faits divers » des journaux que dans celles de la section « culture et éducation » inquiète gravement tous les secteurs de la commu-

nauté éducative en Europe. Dans certains pays, les gouvernements ont déjà organisé des campagnes nationales dans les médias, afin de créer une sensibilisation sociale qui pourrait contribuer à prévenir de tels phénomènes violents. Dans d'autres pays, peut-être moins concernés par un comportement antisocial au sein de leurs écoles, les informations disponibles sur la violence en milieu scolaire sont très limitées et les éléments de recherche sont presque inexistants et très superficiels.

En Espagne, il n'y a aucune information officielle et gouvernementale sur le comportement antisocial dans les écoles. Aucun sondage majeur (avec un

échantillon représentatif des élèves et des écoles) n'a été conduit au niveau régional ou national. Il est vrai qu'il n'y a pas eu autant de problèmes de violence « impressionnante » (attirant la couverture des médias nationaux) dans les écoles espagnoles que cela semble être le cas dans d'autres pays européens. Par contre, on pourrait débattre sur cette absence d'information (et sur la volonté de ne pas chercher plus loin) : elle répond à l'implicite et à l'idée bien intentionnée qu'il est préférable de ne pas faire de publicité à ce type d'événement, car cela pourrait avoir des effets néfastes. Il semblerait, en fait, que les écoles sont déjà sous une pression suffisante, et que le corps enseignant est lui-même suffisamment contesté, pour ne pas leur ajouter une source de problème supplémentaire.

Néanmoins, il doit être reconnu que nous affrontons la montée d'une sorte de violence (ou, pour parler plus globalement, d'un comportement antisocial) qui est spécifiquement basée dans l'école, qui appartient à l'environnement scolaire, qui fait partie de sa culture, et qui a une relation avec le système des rapports sociaux qui prévaut et se développe parmi les parents, les professeurs et les élèves. Cet article tentera de donner un compte rendu systématique des recherches qui ont été menées en Espagne au niveau du comportement antisocial dans les écoles ; il traitera aussi des problèmes de politiques publiques et des programmes spécifiques d'action éducative visant à empêcher et traiter ce comportement.

DESCRIPTION ET ANALYSE DU COMPORTEMENT ANTISOCIAL

En Espagne, il n'y a aucune information quantitative disponible à un niveau national sur le comportement antisocial dans les écoles. Cette direction de recherche n'a été empruntée que très récemment. Les études pionnières de Vieira, Fernandez y Quevedo (1989) et Cerezo y Esteban (1992) avaient commencé à attirer l'attention des éducateurs sur le « problème dissimulé » de la violence à l'école. Plus tard, d'autres chercheurs ont suivi : les recherches menées en Espagne ont été essentiellement descriptives, avec généralement des échantillons restreints d'écoles, de professeurs et d'élèves, de ce fait une généralisation n'est guère possible ; de fait, il y a eu très peu de tentatives pour fournir des explications (basées

sur des évidences empiriques) ou des interprétations théoriques. Les chercheurs reconnaissent qu'on connaît peu de choses sur les causes de ces phénomènes ; néanmoins, il y a une information descriptive disponible assez pertinente qui, au moins, a généré des propositions importantes pour une action éducative de façon à prévenir et combattre la violence scolaire.

Définitions employées relatives au comportement antisocial parmi les élèves et entre les élèves et les professeurs, concepts et opérationnalisation de l'intimidation brutale (*Bullying*, en espagnol : *Intimidacion*), de la violence et de l'intimidation sexuelle

Ortega (1992, 1994, 1995 et 1997) a conduit une recherche sur le phénomène spécifique de la brutalité (Intimidation). Cet auteur propose la définition suivante : « Des situations dans lesquelles un ou plusieurs élèves prennent pour cible un élève donné et périodiquement le/la soumette à la moquerie, aux menaces, au harcèlement, aux agressions physiques, à l'isolement social, etc., en profitant de son insécurité, de sa crainte et de ses difficultés personnelles à demander de l'aide » (1995 : 201).

La définition donnée par Melero (1993 : 96) est plus pertinente, par sa tentative d'inclure la totalité du concept de violence scolaire ou de comportement antisocial (1). Cette perspective est féconde parce qu'elle permet de distinguer les phénomènes violents des problèmes simplement disciplinaires, comme le comportement turbulent dans la classe : « Toutes situations, allant au-delà des limites de la discussion ou de la disparité des points de vue, allant à un affrontement physique ou verbal entre des élèves, professeur(s) et élève(s), professeur(s) et parents, ou même parmi des professeurs eux-mêmes ; de surcroît, le cambriolage et les dommages intentionnels sur une propriété personnelle, le matériel scolaire, ou l'infrastructure de l'école elle-même ».

Que savons-nous de la fréquence de ces phénomènes parmi des élèves et entre des élèves et professeurs ?

Ortega (1994, 1995 and 1997) a analysé de près l'intimidation brutale dans des écoles publiques élémentaires et secondaires (2) à Séville. Elle a employé le célèbre questionnaire d'Olweus (traduit en espagnol et adapté à notre culture et

notre système éducatif) ; son étude est en fait une reproduction de l'étude menée au Royaume-Uni, en Suède et en Norvège (3).

Dans l'échantillon d'écoles élémentaires (284 élèves entre 12 et 14 ans), 27 % ont déclaré être très fréquemment maltraités par leurs pairs ; 60 % quelquefois. Seulement 18 % des élèves disaient qu'ils n'ont jamais été brutalisés ou victimes. Dans l'échantillon des écoles secondaires (575 élèves de 14 à 16 ans dans trois établissements, dont un à vocation professionnelle), 5 % des élèves ont déclaré avoir été maltraités très fréquemment et 33 % parfois.

Les affronts, les surnoms méprisants, les menaces, les rumeurs, puis les agressions physiques, les cambriolages et l'isolement forcé d'élèves sont, dans cet ordre, les formes de brutalité et de violence les plus fréquentes parmi les élèves. Dans les deux échantillons, l'intimidation prend clairement la forme d'agression verbale plutôt que d'attaques physiques ; il y a très peu de cas (rapportés) de violence physique et aucun d'intimidation sexuelle.

Les élèves de l'échantillon d'école primaire sont bien informés à propos de ces faits (87 % disent qu'ils connaissent ce sujet). Alors que 21 % ne considèrent pas la violence comme étant un de « leur problème » ; 32 % pensent qu'ils devraient faire quelque chose mais ne savent pas comment, quand ou que faire ; 47 % déclarent qu'ils essaient de stopper ces agressions. Dans les écoles secondaires, 17 % ne la considèrent pas comme leur problème ; presque 50 % pensent qu'ils devraient faire quelque chose mais ne savent pas comment, 34 % essaient d'arrêter ces événements.

Dans les écoles élémentaires, seulement la moitié de ceux qui se considèrent comme victimes en parlent à leurs professeurs ; un peu moins de cette moitié (46 %) en parlent avec leur famille. Une grande partie des agresseurs s'en sortent sans punition et la majorité des élèves pensent que les professeurs ne sont pas capables d'arrêter les agressions. Parmi les élèves du secondaire, seulement 7 % des victimes en parlent à leurs parents.

L'étude exécutée par Melero (1993), sur laquelle nous donnerons plus de détails plus loin, inclut un questionnaire passé à 200 professeurs d'écoles secondaires dans la ville de Malaga. Cette étude a exploré des cas de comportements antisociaux dirigés spécifiquement contre des professeurs. Les résul-

tats montraient qu'en dehors de la violence venant des élèves, il y avait aussi des cas de violence entre professeurs et parents, et même entre les professeurs eux-mêmes. Le pourcentage de professeurs ayant souffert d'une certaine sorte de violence de la part d'élèves, parents ou collègues atteignaient un total de 57 %. 15 % des professeurs avaient souffert de dommages intentionnels sur leur propriété personnelle (spécialement leur voiture). Ils déclaraient aussi qu'ils ne sentaient pas du tout protégés par la législation.

Bien qu'il n'y ait aucune évidence quantitative, notre propre travail dans les écoles (Moreno *et al.*, 1997) tend à suggérer que lorsque les professeurs sont impliqués dans des événements violents même comme victimes, ils tendent à ne pas le dévoiler, afin d'éviter de donner une idée défavorable de leurs aptitudes à contrôler et traiter les situations « difficiles » ou « conflictuelles » avec les élèves et/ou les groupes. Un phénomène analogue est observé quant aux parents d'auteurs de violence ou de victimes (qui ont tendance à être silencieux pour ne pas nuire à la situation de leur enfant dans l'école ou hors de l'école). En bref, ce que nous connaissons et ce que nous voyons en termes de violence, de brutalité et d'intimidation dans les écoles serait seulement une partie d'un énorme iceberg, et la plupart des acteurs impliqués dans ces phénomènes, pour des raisons différentes, tendent à rester secrets et à les dissimuler : les victimes souffrent silencieusement, les agresseurs sont dans l'impunité et le reste des élèves est au courant de la réalité mais ne réagit pas. Si à l'évidence le comportement antisocial en milieu scolaire est beaucoup plus fréquent qu'ordinairement reconnu, il est aussi important de noter le fait que la grande majorité des élèves et des professeurs est prête à « détourner les yeux », dans une attitude impuissante, type d'attitude nécessaire à la reproduction de la violence.

Quelles variables ont un rapport avec la brutalité, la violence, et l'intimidation sexuelle parmi les élèves et entre élèves et professeurs ? Quelles sont les liaisons avec les caractéristiques de la communauté et de l'environnement ?

L'autre étude importante (également descriptive) exécutée en Espagne a eu lieu dans vingt écoles secondaires urbaines et suburbaines à Malaga (Melero, 1993). Cette étude a essayé d'identifier des cas de violence dans des écoles, de chercher la relation possible avec les différents contextes socio-

économiques dans lesquels ils survenaient. Dans une première phase, l'auteur situait des cas de violence en utilisant une méthodologie ethnographique, entretiens semi-directifs avec les principaux, principaux-adjoints, professeurs, élèves, et certains parents ; des données ont été recueillies dans l'environnement communautaire de chaque école. Ce chercheur a identifié et analysé 25 cas de violence dans les vingt écoles. Dans une deuxième phase, en utilisant le questionnaire mentionné ci-dessus, il a exploré l'opinion d'un échantillon de 200 professeurs des écoles impliquées dans l'étude, au sujet des différentes formes et manifestations de la violence et de ses causes possibles, essayant ainsi d'établir des corrélations entre les phénomènes de violence et l'environnement de la communauté scolaire.

L'analyse de données des entretiens et de l'environnement des écoles a permis d'identifier un nombre de variables qui étaient régulièrement présentes dans les 25 cas de violence identifiés. Ces variables sont les suivantes : dans presque tous les cas (à une exception près), des garçons étaient impliqués en tant qu'agresseurs (Ortega avait une conclusion similaire dans son étude). Lorsque les professeurs étaient victimes, il s'agissait toujours de femmes maltraitées par des élèves hommes. Au niveau du cursus scolaire, tous les élèves impliqués redoublaient l'année ou avaient auparavant été redoublants au moins une fois. De même au niveau de leur vécu familial, le père des agresseurs avait dans tous les cas un statut social peu élevé, était un ouvrier qualifié (ou retraité) et la mère, dans tous les cas, travaillait seulement à domicile, l'agresseur ayant au moins trois frères ou sœurs. Tous ces cas ont eu lieu dans des écoles situées en banlieue ; de violents conflits entre élèves de l'école et autres jeunes du quartier semblent habituels. Les fréquentes tentatives de cambriolage ont obligé beaucoup d'écoles à adopter de vigoureuses mesures de sécurité. Concernant les professeurs impliqués dans les cas de violence, tous enseignaient dans des écoles secondaires professionnelles, et, curieusement, toutes les matières étaient représentées à l'exception de la science.

Quelles variables sont supposées influencer le comportement antisocial parmi les élèves et entre élèves et professeurs ? Quelles sont les liaisons avec les caractéristiques de la communauté et l'environnement ?

Les travaux espagnols ne peuvent évidemment pas justifier une généralisation des relations de

causalité entre certaines variables et la probabilité d'apparition d'événements violents dans les écoles. Néanmoins, ils suggèrent au moins trois corrélations très importantes : premièrement, les phénomènes de comportement antisocial dans les écoles montrent un très profond enracinement social dans le quartier ; deuxièmement, il est clair que les phénomènes de violence ne devraient pas être considérés simplement comme des épisodes isolés qui surviennent spontanément et arbitrairement ; troisièmement, la violence scolaire est beaucoup plus fréquente que ce que l'on croit communément et le fait que les victimes et les agresseurs aient des rapports nécessairement prolongés dans le temps peut rendre accablantes leurs conséquences sociales, institutionnelles et personnelles.

Théoriquement (Ortega, 1995, 1996), les variables influençant le comportement antisocial à l'école devraient être recherchées dans trois domaines différents : *Le développement*, c'est-à-dire le processus du développement socio-moral et émotionnel concernant le type de rapports que les élèves établissent entre eux ; *le psychosocial*, qui entraîne les rapports interindividuels, la dynamique socio-affective des communautés et des groupes de référence, ainsi que les processus complexes de socialisation des enfants et des jeunes ; enfin, *l'éducatif*, incluant la configuration des scénarios et des activités dans lesquelles les relations entre pairs prennent place, l'effet sur ces rapports des différents styles d'enseignements et des modèles de discipline scolaire, les systèmes de communication, l'utilisation du pouvoir, et des climats socio-affectifs dans lesquels la vie scolaire évolue.

Quels autres processus ou conditions, à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école, peuvent être pertinents pour expliquer l'augmentation ou la réduction du comportement antisocial ?

D'autres corrélations pertinentes avec le comportement antisocial ont été proposées, dont certaines peuvent même être considérées comme modèles explicatifs de la violence à l'école. Même si elles sont bien documentées et analysées, on doit cependant noter qu'il n'y a aucune étude systématique de corrélation, ni aucune étude causale suffisante sur la violence dans les écoles. C'est là tout un programme de recherche encore devant nous en Espagne. Ces corrélations sont :

- La violence structurelle dérive de l'organisation sociale : ainsi, la violence vient de la participation des élèves à des interactions qui filtrent la violence structurelle qui est présente dans notre société.
- La violence est omniprésente dans les médias auxquels les élèves sont quotidiennement exposés.
- Les modèles violents que les élèves voient (et apprennent) dans leur famille et dans leur environnement.
- La violence dont les élèves souffrent personnellement dans leur environnement et leur famille.
- Le fait que l'école, surtout secondaire, a traditionnellement oublié la dimension éducative non académique (développement moral, intégration sociale, etc.) ; elle a négligé les processus interindividuels implicites de la vie collective dans les établissements et en conséquence a désormais (après la démocratisation de l'instruction secondaire) des difficultés sérieuses à proposer une réponse éducative pour le comportement antisocial.

En bref, la violence proviendrait d'écoles reproduisant le système de valeurs et les modèles normatifs de leur population et de la société. Les élèves pourraient alors être socialisés à l'école avec des anti-valeurs telle que le mécontentement, l'injustice, la non solidarité, le rejet du pauvre et du faible, les mauvais traitements physiques, et des relations interindividuelles basées sur le mépris et l'intolérance vis-à-vis des personnes différentes et vis-à-vis des diversités ethniques en général.

POLITIQUES PUBLIQUES

Jusqu'à une date récente, le comportement antisocial dans les écoles n'avait pas été reconnu explicitement comme un problème par les pouvoirs éducatifs régionaux et nationaux en Espagne et, donc, aucune décision de politique majeure n'avait été prise. Cependant, comme nous le verrons, beaucoup de mesures administratives, politiques et, législatives ont récemment été prises dans le but explicite de prévenir et de lutter contre la violence à l'école (4).

La politique nationale s'adressant spécifiquement au comportement antisocial est contenue dans le « Décret Royal sur les droits et devoirs des élèves et le code de comportement dans les écoles » (Ministère de l'Éducation, 1995). Ce décret énonce des principes généraux afin de définir et de prendre en compte les problèmes de discipline, principes devant être adaptés et développés par des écoles dans leurs propres règlements intérieurs. Le Décret établit une progression des punitions selon la gravité de la transgression et des méfaits. L'accent est mis sur le côté formateur (et pas seulement répressif) de la correction, et les élèves ne doivent pas interrompre leurs tâches d'apprentissage quand ils sont temporairement exclus de leur école.

Dans la pratique récente de l'organisation de base des écoles espagnoles, chaque établissement doit créer et approuver un Document Interne de Règlement (RRI en espagnol) détaillant le code de comportement dans l'école, incluant des règles concrètes, des mesures pour appliquer et promouvoir la conformité de ces règles et les réprimandes devant être appliquées en cas de transgression. Le Conseil d'École (comprenant des représentants des professeurs, des parents et des élèves) délègue à un Comité Disciplinaire, les décisions ultimes face aux comportements antisociaux, aux incidents violents et aux problèmes disciplinaires.

MAÎTRISER OU RÉDUIRE LES INCIDENTS DE COMPORTEMENT ANTISOCIAL

Une différenciation importante peut être faite entre les réactions immédiates aux incidents violents, et la prévention. Dans une perspective éducative et formatrice, des réponses préventives sont proposées pour les comportements antisociaux. Nous consacrerons cette section au versant éducatif et la suivante au versant formatif.

Lorsqu'un incident violent survient, la procédure habituelle est la suivante : dans un premier temps, le professeur qui atteste ou découvre l'incident intervient ; si nécessaire, le tuteur (professeur responsable d'un groupe donné d'élèves) de l'élève(s) sera appelé à prendre en charge le conflit ; si le problème ne peut pas être réglé, le Principal adjoint et/ou le Principal le prend en charge ; si ce n'est pas encore résolu ou si le cas

est très sérieux, il va au Comité de Discipline qui propose la mesure qui doit être prise au Conseil d'École. Dans des cas extrêmes, un dossier disciplinaire est instruit et le Surveillant de zone et même le Directeur Provincial d'Éducation peut déterminer la punition. Comme énoncé au-dessus, il y a une progression des réprimandes qui est parallèle avec les différentes personnes et/ou les corps autorisés à intervenir et à décider ; cela s'accompagne d'un travail global pour améliorer le contexte scolaire, en changeant de groupe l'élève, en l'expulsant de certains cours pour cinq jours, en l'expulsant de l'école pour une période de trois à trente jours et même en changeant d'école l'élève, ce qui constitue les corrections les plus dures. Il va sans dire que cette procédure devrait être considérée comme « une bonne pratique » mais, malheureusement, nous savons que les incidents les plus violents restent dissimulés dans le « côté sombre de l'école ».

Outre les mesures punitives et disciplinaires prises par les professeurs, il existe d'autres acteurs dans le système éducatif qui participent de plus en plus au traitement de ces incidents. Ce sont, d'une part, des professionnels ayant la charge de la formation continue des professeurs qui développent des programmes pour préparer les enseignants à affronter personnellement les conflits et les situations violentes dans les écoles (Esteve, 1986) et à traiter la violence d'une manière éducative. De plus, existent des équipes et des agents de soutien externe aux professionnels, qui travaillent en permanence avec un nombre réduit d'écoles. Certains de ces agents se spécialisent dans la gestion des problèmes de comportements antisociaux (Moreno *et al.*, 1997 ; Ortega, 1996). Suivant l'augmentation des incidents violents (qui commencent simplement à émerger à la surface des écoles et donc au regard du public), cette tendance pourrait s'institutionnaliser dans un avenir proche.

LA PRÉVENTION DU COMPORTEMENT ANTISOCIAL ET LA PROMOTION DU COMPORTEMENT PRO-SOCIAL

Comme suggéré au-dessus, beaucoup de récentes décisions politiques au niveau national ont un impact direct sur la prévention du comportement antisocial et sur la promotion du compor-

tement pro-social. La réforme de l'éducation réalisée actuellement en Espagne a des implications profondes, pertinentes vis-à-vis des deux problèmes : les cours de l'enseignement secondaire, au niveau national, mettent un fort accent sur l'instruction civique et morale (éducation aux valeurs) qui, en même temps, utilise le côté pédagogique en « parapluie » pour toutes les innovations, promouvant l'interdisciplinarité dans le programme d'études (éducation à la paix, éducation sexuelle et égalité des sexes, éducation à la santé et à la consommation, sensibilisation écologique, etc.) (Bolivar, 1996). Il y a aussi un fort accent mis sur le rôle du tutorat des professeurs et des structures de conseil et d'orientation au niveau de toutes les écoles secondaires. L'apprentissage en groupe, l'équilibre émotionnel et l'intégration sociale sont les buts explicites du programme national. Au niveau de la vie scolaire, une participation démocratique des élèves au sein de l'école ainsi que l'élargissement de leurs responsabilités dans des processus de prise de décision sont fortement améliorés par la législation.

Au niveau régional et local, en plus de l'adaptation et du développement des politiques nationales mentionnées ci-dessus, il existe d'importants programmes de discrimination positive (pour les compensations des inégalités), certains parmi eux sont limités à une école et d'autres basés sur un quartier auquel sont fournis différents types de ressources particulières (au niveau matériel et humain). Un bon exemple est le Programme d'actions préférentielles, dans la région de Madrid, qui a été mis en place depuis 1995. Ce type de programmes (en partie inspirés par les ZEP(S) françaises) doit encore être évalué sérieusement ainsi que leur arrièrè-plan idéologique profond, de même que leur impact politique.

Au niveau de l'école, nous décrivons quatre programmes qui peuvent être pris comme « une bonne pratique » traitant de la prévention du comportement antisocial et de la promotion du comportement pro-social. Nous les avons sélectionnés parce qu'ils sont bien documentés, évalués par une importante information quantitative.

Le programme de Développement Social et Émotionnel dans la Classe (Trianes, 1995 ; Trianes et Muñoz, 1994 ; Trianes et Muñoz, 1997) a été réalisé dans plusieurs écoles de Malaga. Trois modules doivent être développés dans la classe. Leurs objectifs incluent : la construction d'un

style de penser non agressif de résolution des problèmes, une perspective morale dans la pré et post évaluation d'une conduite donnée, une pratique et un apprentissage des négociations, l'assertivité et la pro-socialité (soutien et coopération), le développement de la tolérance par rapport aux différences interindividuelles et l'amélioration de la responsabilité sociale, l'apprentissage des procédures démocratiques d'affrontement verbal. Il s'agit de montrer du respect et de savoir accepter les décisions de la majorité.

L'évaluation du programme est basée sur le jugement par des pairs, sur une autoévaluation des compétences sociales et sur une évaluation de celles-ci par les professeurs. On a pu enregistrer des résultats significativement positifs dans l'autoévaluation des compétences sociales, et également dans l'évaluation par les professeurs et par des tests sociométriques. Les auteurs ont également tenté d'identifier des variables explicatives pouvant intervenir dans l'accomplissement des objectifs du programme. Ils ont identifié les « conflits perçus par les professeurs dans le climat de la classe » comme une variable pertinente influençant considérablement la réussite du programme.

Le programme pour la promotion de la tolérance et de la diversité dans un environnement ethniquement hétérogène (Díaz et Aguado, 1992, et Díaz, Aguado et Royo, 1995). Les principaux axes du programme sont : l'apprentissage de la coopération avec des membres d'autres ethnies ; la discussion et la représentation des conflits ethniques valorisant la compréhension des différences ethniques et culturelles, le développement de l'empathie vers des gens ou des groupes qui sont sujets à des préjugés, l'augmentation de la capacité individuelle à résoudre des conflits causés par la diversité, par le biais de la communication, la modélisation des situations et des moyens qui améliorent l'apprentissage, reliant les activités scolaires à des activités quotidiennes exécutées en dehors de l'école par des élèves socioculturellement désavantagés, en favorisant des attitudes et des processus cognitifs qui sont contraires au préjugé racial.

Ce programme a été fréquemment réalisé et son efficacité est systématiquement évaluée. Il a été réalisé en premier lieu dans des écoles publiques (avec des écoliers âgés de 7 ans) à Madrid comprenant une minorité ethnique et des élèves socioculturellement désavantagés. Les résultats

des évaluations montraient des différences significatives en faveur des groupes expérimentaux à l'égard de la tolérance, de la diversité et pour surmonter les préjugés (cognitivement, affectivement et en termes de comportement réel), une meilleure interaction entre les deux ethnies (« blanc » et « gitan »), une amélioration de l'attitude générale envers les camarades d'école et de la motivation pour apprendre, une amélioration importante de l'image de soi des élèves gitans et de leur vision de l'univers scolaire. Dans un contexte similaire, ce programme a été tenté avec des élèves âgés de 10 ans, mais les difficultés au niveau des relations interindividuelles reliées aux préjugés ethniques tendent à être beaucoup plus résistantes au changement (5).

Le programme pour l'extension du développement moral par l'accroissement de la réflexion (Gargallo, 1996). Apparemment plus spécialisé que le précédent, ce programme vise à augmenter la réflexion des élèves, et par répercussion à diminuer l'impulsivité, en supposant qu'il y a un rapport entre la réflexion et le développement moral. Le programme incluait une variété importante de stratégies cognitives devant être travaillées par les élèves dans la classe. Un modèle quasi expérimental était appliqué pour son évaluation (6) ; des différences significatives ont été relevées entre le groupe expérimental et le groupe-témoin, sur les deux points, accroissement de la réflexion et développement moral ; un progrès significatif a pu également être relevé dans le développement moral du groupe expérimental en comparant les résultats du pré-test et du post-test.

Programme pour l'amélioration du comportement des élèves par l'apprentissage des règles (Pérez, 1996). Ce programme porte sur l'apprentissage des règlements et des règles de comportement gouvernant l'école et la classe ; il examine l'évolution de la participation des élèves dans l'organisation de la vie de la classe au travers de leur collaboration active dans l'élaboration des régulations du comportement (7). Il existe trois phases : l'analyse des règles explicites et implicites gouvernant la vie de la classe ; la construction d'un ensemble de règles et leur surveillance par la participation démocratique des élèves ; la mise en œuvre de l'ensemble des règles et la surveillance de la conformité.

Un modèle quasi expérimental a été employé pour l'évaluation ; un questionnaire original traitant de « l'évaluation du comportement en classe » (s'adressant aux professeurs) a été élaboré ; des différences significatives ont été notées quant à l'amélioration du comportement des élèves entre le groupe expérimental et le groupe-témoin, et en comparant les résultats du pré-test et du post-test. Le programme s'est

montré très efficace pour traiter les problèmes de discipline et les comportements turbulents, mais il n'y a aucune évidence que ces activités empêchent les incidents violents, même si l'on suppose que la résolution de problèmes disciplinaires joue un rôle dans la prévention des phénomènes violents plus extrêmes.

Jean-Manuel Moreno
Université de Madrid (UNED)

NOTES

- (1) Aussi loin que les écoles soient concernées par l'intimidation sexuelle, il n'y a seulement qu'une étude menée en Espagne (Ballarín, 1994), bien qu'elle ne fournisse aucune évidence empirique. La violence liée aux différences ethniques et aux préjugés ethniques est mieux connue ; elle sera traitée ultérieurement dans le document.
- (2) Quand ces études ont été menées, les écoles élémentaires espagnoles (école fondamentale - E.G.B.) étaient composées d'élèves de six à quatorze ans ; aujourd'hui, les élèves de 12 à 14 ans vont à l'école secondaire obligatoire (E.S.O.) ou, dans des termes plus internationaux, à l'école secondaire.
- (3) L'étude menée en Grande-Bretagne, en Suède et en Norvège utilisait le questionnaire Olweus auquel Ortega se réfère : Olweus, D. (1993) : **Bullying at school, What we know and what we can do**, Oxford, Blackwell ; Smith, P.K. y Aigu, S. (1991) : « Bullying in U.K. schools : The DES Sheffield Bullying Project, Brutalité, **Early Child Development and Care**, Fol. 77, pp. 47-55. Ortega conclut que ses résultats sont très similaires aux sondages anglais et scandinaves sur les points suivants : les fréquences des épisodes violents, les manifestations spécifiques de ces faits, le profil de l'agresseur, sur la connaissance que les élèves ont des phénomènes de violence dans leur ensemble ainsi que sur leurs réactions, et enfin le manque presque complet d'information et la passivité de la part des professeurs et des parents.
Les différences avec les études étrangères sont : les élèves espagnols ne se sentent pas isolés dans l'école à l'inverse des autres pays, et la majorité disent qu'ils passent un bon moment à l'école. Les classes semblent être plus dangereuses en Espagne que dans les autres pays (où la brutalité survient dans d'autres lieux de l'école), et les parents et les professeurs Espagnols semblent être même moins informés que les Britanniques et les Scandinaves.
- (4) En plus du règlement strictement éducatif référé dans cette section et dans la section 4 de l'article (concernant le programme national), il convient d'indiquer que, en 1994, le Ministère de l'Éducation a signé un accord avec les chaînes télévisées les plus importantes selon lequel les stations s'abstiendraient d'émettre tous types de contenus violents aux heures où les enfants regardent habituellement la TV. La multiplication (ou l'émergence publique) de cas d'agressions xénophobes, de crimes sexuels et de violence physique parmi des jeunes a sensibilisé les professeurs, les organisations d'élèves et les parents qui sont de plus en plus conscients et déterminés face à ces phénomènes et à leurs conséquences à l'école. Une organisation d'élèves reconnue (Les Jeunes contre l'intolérance) joue un rôle essentiel sur ce point. En outre, plusieurs gouvernements régionaux (qui ont assumé le contrôle politique du système éducatif au cours de ces dernières années après un fort processus de décentralisation) ont commencé à développer des programmes traitant de la violence à l'école, dont certains ont donné lieu à débat public.
- (5) La mise en œuvre du programme montrait des difficultés importantes pour son appropriation par les professeurs ; l'implication excessive de l'équipe de chercheurs était un obstacle pour de meilleurs résultats dans la classe. Les stratégies récentes pour développer le programme incluent plus sérieusement dans les activités et la mise en œuvre du programme les professeurs qui travaillent avec les élèves désavantagés dans un environnement interethniques. (Díaz, Aguado y Royo, 1995 : 258).
- (6) Le MFF20 de Cairns et Cammock (Matching Familiar Figures Test) et le DIT (Defining Issues Test) comme mesure du développement moral. Les résultats du DIT indiquent des différences significatives dans le niveau postconventionnel du développement moral pour le groupe expérimental des élèves.
- (7) Le programme a été configuré d'après les modèles d'apprentissage de règle proposée par Curwin et Mendler (1987) : **La disciplina en clase**, Madrid, Narcea, et Watkins et Wagner (1991) : **La disciplina escolar** Madrid, Paidós.

BIBLIOGRAPHIE

- BALLARIN D.P. (1994). - « Violencia sexista en nuestro sistema educativo », en Fernandez, A. (Ed.) : **Educando para la paz. Nuevas propuestas**, Granada, Universidad de Granada, pp. 38-49. « La violence sexuelle dans notre système éducatif »
- BOLIVAR A. (1996). - « Non scholae sed vitae discimus : Limites y problemas de la transversalidad », **Revista de Educacion**, 309, pp. 23-65. « Nous n'apprenons pas par l'école, mais par la vie : Limites et problèmes de la transversalité »
- DIAZ-AGUADO M.J. (1992). - **Programa para favorecer la tolerancia en contextos etnicamente**, Madrid, MEC. « Programme pour améliorer la tolérance dans un contexte ethnique hétérogène »
- DIAZ-AGUADO M.J., ROYO GARCIA P. (1995). - « Educar para la tolerancia. Programas para favorecer el desarrollo de la tolerancia a la diversidad », **Infancia y Aprendizaje**, 27-28, pp. 248-259. « Éduquer par la tolérance. Programme pour favoriser le développement de la tolérance à la diversité »

- CEREZO F., ESTEBAN M. (1992). – « La dinamica bully-victima entre escolares. Diversos enfoques metodologicos, **Revista de Psicologia Universitas Tarraconensis**, Vol. XIV, 2, pp. 131-145. « La dynamique intimidation-victime. Diverses approches méthodologiques »
- ESTEVE J.M. (1986). – « La inoculacio'n del estrés : una técnica adecuada para aumentar la seguridad de los profesores debutantes ante situaciones potencialmente conflictivas », en **Revista Interuniversitaria de Teoria de la Educacion**, Malaga, Universidad de Malaga. « Prévention du stress : une technique adéquate pour augmenter la sécurité des jeunes enseignants avant des situations potentiellement conflictuelles »
- FERNANDEZ I. et al. (1991). – **Violencia en la escuela y en el entorno social. Una aproximacion didactica**, Madrid, CEP de Villaverde. « La violence à l'école et dans l'environnement social. Une approche didactique. »
- GARGALLO B., GARCIA R. (1996). – « La promocion del desarrollo moral a través del incremento de reflexividad. Un programa pedagogico », **Revista de Educacion**, 309, pp. 287-308. « La promotion du développement social à travers l'augmentation de la réflexion. Un programme pédagogique. »
- Ministry of Education and Science (1995). – **Real Decreto por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia en los centros**, BOE, 2 de Junio. « Décret Royal pour la mise en place des droits et devoirs des élèves et d'un code de conduite dans la classe. »
- MELERO MARTIN J. (1993). – **Conflictividad y violencia en los centros escolares**. Madrid, Siglo XXI. « Conflits et violence à l'école. »
- MORENO J.M. et al. (1997). – « Trabajar en los margenes ; una experiencia de asesoramiento en un centro del sur metropolitano de Madrid », en Lorenzo, M. y Bolívar, A. Eds.) : **Trabajar en los margenes : Asesoramiento y formacion en contextos educativos problematicos**, Granada, ICE de la Universidad de Granada, pp. 89-116. « Travaillier en marge ; une expérience de soutien externe dans une école de banlieue du sud de Madrid. »
- ORTEGA R. (1992). – « Violence in schools. Bully-victims problems in Spain », en **Vth European Conference on Developmental Psychology**, Sevilla, Libro de Actas, p. 27. « Violence à l'école. Les problèmes des victimes d'agressivité. »
- ORTEGA R. (1994). – « *Violencia interpersonal en los centros educativos de Educacio'n Secundaria. Un estudio sobre maltrato e intimidacion entre compañeros* » (Interpersonal violence in secondary schools. A study on bullying and intimidation among school peers), **Revista de Educacion**, 304, pp. 253-280. « Violences interpersonnelles dans des établissements du secondaire. Une étude sur la maltraitance et l'intimidation entre élèves. »
- ORTEGA R. (1995). – « Las malas relaciones interpersonales en la escuela : estudio sobre la violencia y el maltrato entre compañeros en segunda etapa de EGB » (Bad interpersonal relations in the school : a study on violence and maltreatment among school mates in the last years of primary school). **Infancia y Sociedad**, 27-28, pp. 192-215. « Les mauvaises relations interpersonnelles dans l'école : une étude sur la violence et la maltraitance entre élèves de collégé (EGB). »
- ORTEGA R., MORA-MERCHAN J. (1996). – « El aula como escenario de la vida afectiva y moral », **Cultura y Educacion**, 3, pp. 5-18. « La classe comme scène de la vie affective et morale. »
- ORTEGA R., MORA-MERCHAN J. (1997). – « El problema de la intimidacion y la victimizacio'n entre escolares », **Revista de Educacion**, 313, pp. 69-87. « Le problème de l'intimidation et de la victimisation entre élèves ».
- ORTEGA R. (1997). – « Proyecto Sevilla anti-violencia escolar. Un modelo de intervencion preventiva contra los malos tratos entre iguales », **Revista de Educacion**, 313, pp. « Le projet de Séville contre la violence scolaire. Un modèle d'intervention préventive contre la maltraitance et les inégalités. »
- PÉREZ PÉREZ C. (1996). – « La mejora del comportamiento de los alumnos a través del aprendizaje de normas ». **Revista de Educacion**, 310, pp. 361-378. « L'amélioration des comportements des élèves à travers l'apprentissage des normes. »
- TRIANES, M.V. (1995) : « Educacion de competencia para las relaciones interpersonales en niños de compensatoria ». **Infancia y Sociedad**, 27-28, pp. 262-282. « Compétence en éducation au niveau des relations interpersonnelles d'élèves du programme d'éducation compensatoire. »
- TRIANES M.V., MUÑOZ A. (1994). – **Programa de Desarrollo Afectivo y Social en el aula**, Malaga, Delegacion de Educacion. « Programme de développement affectif et social dans la classe. »
- TRIANES M.V., MUÑOZ A. (1997). – « Prevencion de la violencia en la escuela ; una linea de intervencion », **Revista de Educacion**, 313, pp. « Prévention de la violence à l'école ; une ligne d'action ».
- VIEIRA M., FERNANDEZ I., QUEVEDO G. (1989). – « Violence, Bullying and Counselling in the Iberian Peninsula », in Roland, E. & Munthe, E. (Eds.) : **Bullying : An international perspective**, London, David Fulton.