

Les agendas 21 scolaires peuvent-ils contribuer à la prévention de la violence au collège ?

Frédéric Lointier

Mots-Clés : éducation au développement durable ; agenda 21 scolaire ;
collège ; prévention ; violence

Résumé

La violence revêt de nombreuses formes et ses conséquences sont multiples. Nous nous intéressons surtout à ses causes que les idées communément admises identifient mal, mais que des points de vue scientifiques relient de plus en plus à une violence éducative subie au sein de la famille. Nous nous penchons tout spécialement sur les impacts que ce phénomène a dans le milieu scolaire des collèges, pour chercher des pistes de réflexion utiles à la prévention de cette problématique délicate.

L'hypothèse est que l'éducation au développement durable pourrait constituer un cadre adéquat permettant à cette prévention de se développer efficacement, dans des projets concrets d'agendas 21 scolaires. Notre étude a porté sur des collèges de l'Hérault, par des recherches documentaires et quatre entretiens avec une enseignante de SVT, une formatrice, un principal de collège et un responsable du conseil général de ce département.

Une amélioration du climat scolaire a pu être constatée par certains acteurs : la prévention de la violence scolaire est un champ vaste et transversal, dans lequel l'éducation au développement durable semble avoir un potentiel d'action. Une étude nationale de 2014 a confirmé cette réalité, en s'intéressant à 630 « éco-écoles » labellisées en France en 2012 et 2013.

La violence revêt de nombreuses formes et ses conséquences sont multiples, mais ces aspects sont globalement partagés par toute la société. Quant à elles, les causes communément admises ne vont pas au fond du problème, et les explications sont parfois contradictoires. Quoi qu'il en soit, la société ne parvient pas aujourd'hui à endiguer ce phénomène. C'est une « question socialement vive » en ce sens qu'elle voit s'opposer des points de vue dans la société, dans la communauté scientifique et dans le système de formation, comme le définissent Legardez et Simonneaux.

Un des points de vue scientifiques émerge toutefois de manière transdisciplinaire, et relie de plus en plus ce fléau à une violence éducative subie notamment au sein de la famille. Des sociologues (Moignard), des pédagogues (Montessori, Floro), ou des neurologues (Karli) convergent progressivement vers cette idée. C'est ce qu'inventorie Maurel dans son ouvrage de 2012, s'appuyant sur les travaux de Miller de 1982. Des études transversales montrent au niveau international, depuis quelques années, le lien de cause à effet qui existe entre ces deux violences : à partir d'une violence subie, à l'âge enfant ou adolescent, est mieux mis en lumière comment la violence peut être intégrée par l'individu, et ensuite dispensée à sa propre rencontre ou envers les autres. On réalise aujourd'hui que l'être humain est d'abord un être relationnel, et non pas doté d'une agressivité innée qu'il faudrait combattre par l'éducation. Il faudrait plutôt préserver notre capital social, génétique, et éviter de le pervertir par une forme de violence physique ou psychologique subie dès la plus tendre enfance.

L'éducation nationale peut quant à elle agir sur les impacts visibles que cette question socialement vive fait apparaître dans le milieu scolaire. Bauer ou Debarbieux s'intéressent depuis longtemps à cette problématique. Participant activement à l'éducation à la citoyenneté, l'instruction civique est le principal vecteur dès le collège. Au lycée, les conseils de vie lycéenne sont en place et permettent entre autres d'élaborer des solutions concrètes pour prévenir cette problématique délicate. Au niveau national, une généralisation¹ de l'Education au Développement Durable est en cours, et une définition récente précise que « l'EDD est, au service de la formation civique, un outil puissant ». Plus focalisé sur notre thème, un guide autour de 7 axes d'approche propose « d'Agir sur le climat scolaire » dès l'école primaire. Enfin, la médiation par les pairs est une façon d'associer les élèves eux-mêmes à cette prévention, en mettant au centre de la résolution de certains conflits quelques élèves formés et volontaires. Il s'agit ici bien d'éducation, et de formation à la solidarité entre élèves.

L'hypothèse que nous avons émise comme base de notre recherche en 2014 est que l'éducation au développement durable pourrait constituer un cadre adéquat permettant à cette prévention de se développer efficacement. Les projets concrets d'agendas 21 scolaires qui germent de plus en plus pourraient en être le terreau. Il s'agit de démarches mettant en commun les bonnes volontés parmi les adultes : enseignants notamment, mais aussi chef d'établissement, et tout autre type de personnel. D'une manière méthodique, partant d'un diagnostic, les thèmes les plus prioritaires sont investis pour initier des changements afin de préserver l'environnement ou la santé (tri des déchets, économie d'eau, meilleure alimentation...). Deux études ont été menées parmi dix collèges de l'Hérault labellisés par le conseil général entre 2009 et 2013, afin de vérifier la pertinence de notre hypothèse.

¹ Circulaire 2011-186 du 24/10/2011 sur la 3^e phase de généralisation de l'Education au Développement Durable

Deux compétences parmi les sept que compte le socle commun de l'éducation nationale (2005), nous intéressaient plus particulièrement : il s'agissait de la 6 et la 7, portant sur les compétences sociales et civiques, et l'autonomie et l'initiative. En effet l'éducation nationale elle-même les définit comme mal traitées par le biais des disciplines traditionnelles, puisqu'elles sont transverses aux matières enseignées.

Des recherches documentaires ont donc été effectuées au démarrage, à partir du niveau national sur le site internet du ministère : mentionnées plus haut, elles ont été axées autour de la généralisation de l'E3D, de l'amélioration du climat scolaire, mais aussi spécifiquement de la médiation par les pairs. Sur un plan plus local, c'est la démarche du conseil général de l'Hérault qui a attiré notre attention, et notamment le partenariat mis en place avec des associations pour agir concrètement afin de mettre en place des agenda 21 scolaires dans des collèges pilotes depuis 2009. Le label de « collège durable » a ainsi pu être décerné à 10 établissements secondaires du département depuis 5 ans. Nous avons alors effectué une recherche documentaire spécifique sur 2 établissements parmi les plus anciens labellisés. Nous avons cherché à analyser entre autres les problématiques de prévention de la violence et de climat scolaire, pour vérifier la pertinence de notre hypothèse.

Quatre entretiens avec des personnes impliquées dans ces projets d'agenda 21 dans les « collèges durables » ont été réalisés par la suite : une enseignante de SVT et un principal de collège ont été questionnés chacun environ 45 minutes sur leur place dans ce projet au sein de l'établissement. Une formatrice d'association et un responsable du conseil général du département ont quant à eux été interrogés sur leur place d'expert ou d'initiateur du projet, leur rôle dans le collège étudié en lien avec leur association, et le projet départemental. Leurs positions ont été riches et complémentaires, même si le temps a manqué pour rencontrer plus de personnes et croiser les points de vue. Aucun autre enseignant moins central, à qui un questionnaire à distance avait été envoyé, n'a pu répondre au document, faute de temps, de relance, ou de motivation pour y répondre.

Il ressort de cette enquête qu'une responsabilisation des élèves est au cœur du succès. Les partenariats noués au sein de la communauté éducative élargie (personnel administratif, cantine, gérant) ou hors les murs des établissements (associations de défense de l'environnement...) ont également joué un rôle majeur dans la dynamique de ces projets.

C'est notamment l'implication de certains élèves eux-mêmes, les « éco-délégués », formés au développement durable dans une pédagogie participative qui a permis de faire adhérer les autres élèves à la démarche d'agenda 21. Ils ont été mis à contribution pour relayer l'information dans leur classe. C'est aussi bien évidemment les enseignants responsables de projet, un peu isolés parfois, qui permettent d'engranger les succès comme l'assimilation dans les habitudes des éco-gestes (tri-sélectif ou économie d'eau et d'énergie).

En filigrane, le climat scolaire semble amélioré par la méthode mise en œuvre dans ce genre de projet, où les élèves sont au cœur de la démarche participative, et où des barrières tombent entre adultes de statuts différents. Certains acteurs l'ont constaté, ce qui pourrait ainsi corroborer l'hypothèse de départ.

Début 2014, les agendas 21 scolaires ont fait l'objet d'une étude² nationale auprès de 630 établissements labellisés « éco-école » en 2012 et 2013. Les résultats de cette étude ont été publiés au printemps 2015 par l'of-FEEE, le bureau français d'un organisme international spécialisé dans l'EDD qui labellise des écoles depuis 2005. Nous pouvons noter qu'un établissement sur 2 estime avoir amélioré son climat scolaire et baissé les tensions et les actes d'incivilités entre élèves, ce qui confirme définitivement le bien-fondé de la démarche dans un domaine où on ne l'attendait pas a priori.

La prévention de la violence scolaire est un champ vaste et transversal, qui nécessiterait que d'autres études confirment ces premiers constats significatifs. Avec 477 « éco-écoles » labellisées en France, et 1800 établissements scolaires engagés dans une démarche similaire³, le terrain à étudier est conséquent et les champs d'investigations ne manquent donc pas. De plus amples recherches permettraient de mieux montrer comment l'éducation au développement durable, par les objectifs qu'elle poursuit et les méthodes différentes qu'elle utilise, concrétise son potentiel d'action sur des questions sociales cruciales de l'envergure et de la complexité de la violence.

² <http://www.eco-ecole.org/component/flexicontent/8-actualites/11654-premiere-etude-nationale-eco-ecole.html>

³ *Note de service n° 2013-111 du 24-7-2013* sur la labellisation E3D des établissements secondaires

Bibliographie

Bauer, A. (2010). Mission sur les violences en milieu scolaire, les sanctions et la place de la famille, *Rapport remis au ministre de l'Éducation nationale*, lisible sur :

http://media.education.gouv.fr/file/Mediatheque/11/9/Rapport-Bauer-mission-violences-scolaires_142119.pdf

Debarbieux, E. (2008). *Les dix commandements contre la violence à l'école*, Paris, Éd. Odile Jacob.

Floro, M. (Mai 1995). Face à la violence dans une école, *Revue Les cahiers pédagogiques*, n° 334.

Floro, M. (1996). *Questions de violence à l'école*, Éd. Érès.

Floro, M. (Mars 2000). La violence à l'école, une question révélatrice, *Revue Psychologie et éducation*, n° 40, pp. 37-58.

Karli, P. (2002). *Les racines de la violence, réflexions d'un neurobiologiste*, Paris, Éd. Odile Jacob.

Legardez, A. & Simonneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions socialement vives*, ESF Éditeur.

Maurel, O. (2012). *La violence éducative, un trou noir dans les sciences humaines*, Éd. L'Instant Présent.

Miller, A. (1984). *C'est pour ton bien : racines de la violence dans l'éducation de l'enfant*, Éd. Aubier.

Moignard, B. (2008). *L'école et la rue : fabriques de délinquance*, Éd. Le Monde / PUF.

Montessori, M. (2001). *L'éducation et la paix*, Éd. Desclée de Brouwer.