

## LE FONCTIONNEMENT DES INSTITUTIONS SCOLAIRES : APPREHENDER LES PHENOMENES DE VIOLENCE A L'ECOLE PAR L'ANALYSE CONATIVE

Isabelle Joing\*, Jacques Mikulovic\*, Gilles Bui-Xuân\*\*

\* Université du Littoral Côte d'Opale – Université Lille Nord de France  
Laboratoire RELACS ER3S – EA 4110  
189b, avenue Maurice Schumann BP 5526  
59379 Dunkerque Cédex  
i\_joing@yahoo.fr  
jacques.mikulovic@wanadoo.fr

\*\* I.U.F.M. du Nord-Pas-de-Calais, Université d'Artois  
Laboratoire ER3S – EA 4110  
9, rue du Temple BP 665  
62030 Arras Cédex  
gilles.bui-xuan@wanadoo.fr

---

**Mots-clés :** Violence, fonctionnement institutionnel, école, institutions, conations

**Résumé.** Les travaux de recherche présentés portent sur l'importance que peut avoir le mode de fonctionnement institutionnel sur le niveau de violence ressentie par les différents acteurs (élèves et professionnels) au sein d'une structure scolaire. 26 collèges publics français du département du Nord ont participé à l'étude. 3192 élèves et 361 membres du personnel ont ainsi été interrogés. Grâce à l'analyse conative, les données obtenues permettent d'appréhender les modes de pensée et d'agir des institutions ; elles ont été associées à un ensemble de facteurs habituellement utilisés pour tenter d'expliquer les phénomènes de violence. Le croisement de ces données a alors permis de dégager les facteurs susceptibles d'être les plus explicatifs du niveau de violence d'un établissement scolaire. Les résultats permettent d'envisager une « responsabilité fonctionnelle » des institutions scolaires dans les phénomènes de violence à l'école.

---

Entre un contexte français où les pouvoirs publics cherchent à externaliser la gestion de la violence à l'école, et une actualité scientifique qui souvent réaffirme la présence d'un effet établissement (Benbenishty et Astor, 2005, 2008) mais le remet également parfois en cause, il semble que la question de la responsabilité de l'institution scolaire reste « vive ». Deux grands types d'approches sont utilisés pour appréhender les phénomènes de violences en milieu scolaire : celles centrées sur les individus et leur environnement (repérage des individus et des conditions familiales, sociales à risque) cherchant à identifier un éventuel « effet de composition » ; celles plus centrées sur l'institution cherchant alors à mettre en évidence un « effet établissement ». Nous ne voulons pas prendre partie dans ce débat d'idées qui nécessite de se positionner entre « effet établissement » et/ou « effet de composition » (Dumay, 2004 ; Dumay et Dupriez, 2004). Nous cherchons au contraire à réinterroger ce débat en proposant une approche « émergente » qui tente de prendre en compte l'ensemble de ces composantes. Nous considérons par exemple que l'identification du fonctionnement institutionnel doit nécessairement intégrer la prise en compte ou non de la composition scolaire. C'est parce que nous partageons le constat émis par Carra (2009) qui affirme que les recherches sur le sujet s'intéressent peu « à l'établissement, son équipe, son fonctionnement, son organisation, ses pratiques professionnelles [...] » et que « la représentation dominante qui apparaît en creux est celle d'une école qui subit des violences qui lui sont étrangères et qu'elle doit gérer », que nous voulons appréhender la violence en cherchant à

identifier le fonctionnement institutionnel (d'une manière globale et compréhensive) pour en évaluer son impact sur le niveau de violence ressentie par les différents acteurs (élèves et professionnels). L'approche se veut compréhensive (l'étude intègre l'ensemble des facteurs disponibles comme des éléments susceptibles d'expliquer la *violence*) et originale : en cherchant à identifier les modes de pensées et d'agir des acteurs, nous souhaitons soulever un point « aveugle » de la recherche, celui d'une approche globale permettant de comprendre le sens et l'essence du fonctionnement institutionnel. En étudiant les modes de penser et d'agir des professionnels, en s'intéressant au fonctionnement des institutions scolaires, autrement dit en tentant de comprendre ce qui organise l'ensemble, l'approche conative apporte des réponses et un éclairage singuliers sur les problématiques de violence à l'école.

## 1. Eclairages théoriques et méthode d'investigation

### 1.1 Mesure du niveau de violence – de quelle violence parle-t-on ?

Dans la littérature scientifique, la définition du concept de *violence* est loin d'être une évidence. Le fait qu'une définition du concept ne puisse pas faire l'économie ni du versant objectif (lié aux faits) ni de celui subjectif (lié aux individus) peut constituer une explication. Une définition de la *violence* par le versant objectif (la qualification et la quantification des faits) peut apparaître insuffisante à deux égards. Le premier est celui du risque de la non exhaustivité des faits : des insuffisances managériales, des omissions (« non-faits »), des inactions ou encore des divergences qui peuvent constituer des violences sans pour autant qu'elles soient qualifiables *in situ*. Ensuite, se pose le problème des normes. Pour définir des faits comme violents ou non, il faut avoir défini des repères normatifs. Or, ceux-ci varient en fonction des individus, des époques, des lieux, des structures sociales si bien que « *la violence dans son exercice et dans sa perception est socialement, spatialement et temporellement contextualisée* » (Bodin 2001, 11). Ces limites nous invitent alors à adopter une approche plus phénoménologique du concept et à définir la violence comme « *ce que l'individu définit comme tel* » (Debarbieux, 1990). Pour ne pas confondre violence et insécurité (un enseignant peut éprouver de la violence alors qu'il se sent en parfaite sécurité dans son établissement) et pour donner du sens au malaise des acteurs (élèves et professionnels), nous questionnerons la *violence à l'école* par la *violence ressentie* par les différents acteurs. Ce positionnement scientifique de type phénoménologique n'occulte en rien une approche par les faits mais redonne du sens aux « violences invisibles » comme peut l'être, par exemple, un climat scolaire négatif (Welsh, 2000 ; Gottfredson, 2001).

### 1.2 Identification du fonctionnement institutionnel

Lorsqu'elle est appréhendée de manière empirique et objective, deux types de violence à l'école peuvent être repérés : les faits graves dont la qualification pénale est évidente constituent le premier type. Les petites violences quotidiennes faites d'incivilités constituent le deuxième type. Elles sont, comme le souligne Blaya (2006), un ensemble de faits cumulés, pénalisables ou non, de petits délits ou infractions non pris en compte qui, répétés, induisent dans le milieu scolaire une impression de désordre, un sentiment de non respect. Ces *micro-violences* (Debarbieux *et alii*, 1999) sont largement répandues dans le système scolaire quel que soit l'établissement (Debarbieux, 2003) si bien que ce sont « *ces petits manquements répétitifs et non les faits graves isolés, qui semblent avoir le plus d'impact sur la qualité de vie à l'école* » (Galand *et alii*, 2004). De ce fait, est-il possible d'établir un parallèle entre les causes potentielles de la violence scolaire et les formes qu'elle est susceptible de prendre (faits graves occasionnels ou micro-violences quotidiennes) ? La manifestation d'un « fait grave » ne pourrait-elle pas s'expliquer par un dysfonctionnement majeur d'un des éléments du système éducatif (déficit socio-affectif de l'élève, humiliation par un professionnel, etc.) ? A l'inverse, la violence « contemporaine » à l'école plus diffuse et implicite ne pourrait-elle pas être la conséquence d'un système tout aussi diffus et implicite ? C'est en tous cas sur cette conjecture que repose notre travail : nous étudierons le niveau de cohérence et de clarification des institutions scolaires et interrogerons son lien avec le

niveau de violence ressentie (par les différents acteurs). C'est donc la « responsabilité fonctionnelle » de l'institution scolaire qui est envisagée.

Dans cette étude, l'institution représente une unité d'apprentissage et de formation scolaire (un collège). Elle est considérée comme un système intégrant l'*univers* des usagers (les élèves et les familles), celui des professionnels et celui de l'environnement. Elle est définie à la fois sous son acception étymologique liée à l'action (fonder, instituer) mais également comme le lieu, c'est-à-dire le produit de cette action.

Puisque nous cherchons à appréhender non seulement un niveau de cohérence et de clarification des institutions scolaires mais également les modes de penser et d'agir des professionnels (qui induisent le niveau de cohérence et de clarification du système), la diversité des institutions scolaires sera repérée sur la base du modèle de la pédagogie conative développé par Bui-Xuân (1993, 1998 ; Mikulovic et al, 2010). Il permet de caractériser les institutions en fonction du (des) principe(s) directeur(s) et du sens (structure, fonction, technique) qui les animent majoritairement. Les conations renvoyant à l'essence des conduites (Spinoza, 1677/1954 ; Citton et Lordon, 2008), elles peuvent se définir comme « *l'inclination à agir dirigée par un système de valeurs incorporées* » (Turpin, 1997). C'est pourquoi, nous avons cherché à définir des étapes de fonctionnement en fonction du (des) principe(s) directeur(s) (ou « conations ») qui pousse(nt) les professionnels à agir (la structure, la fonctionnalité et/ ou la technique). Un curriculum de fonctionnement institutionnel a donc été défini sur la base de ce modèle (Joing, 2010). Cinq étapes<sup>1</sup> ont été identifiées en relation avec le niveau de cohérence<sup>2</sup> et de clarification du système (plus une institution *avance* dans ce curriculum, plus le niveau de cohérence et de clarification est élevé) :

- Etape 1 : étape structurale ; une institution de base, un fonctionnement « spontané ».

A cette étape, le fonctionnement est spontané et intuitif ; il est basé sur le bon sens supposé partagé par tous et sur le charisme, le dynamisme des acteurs. L'émotion est plus perceptible que la méthode. En effet, le niveau de clarification est faible et le fonctionnement est basique et empirique. Autrement dit, il y a une tradition orale de l'institution : les projets n'existent pas ou ne sont pas formalisés et les professionnels sont principalement guidés par la volonté de « faire leur travail du mieux qu'ils peuvent » sans que des principes clairs de gestion de comportement aient été définis collectivement. Le travail en équipe est quasiment inexistant : lorsqu'il existe, il s'agit d'équipes ou de groupes affinitaires. La cohérence est limitée : aucun des trois univers n'est réellement exploité.

- Etape 2 : étape fonctionnelle ; une institution qui s'interroge, un fonctionnement incertain.

A cette étape, l'institution réfléchit et s'interroge davantage, *a minima*, et remet éventuellement en cause ses intuitions de départ. Les questionnements sont partagés avec une partie de « l'équipe ». Néanmoins, le fonctionnement reste incertain et empirique car le niveau de clarification et de formalisation est faible : les processus peuvent être expliqués mais ils ne sont pas formalisés. L'institution fonctionne encore principalement sur une tradition orale. Le travail en « équipe » est difficile et la notion de « groupe » qualifie plus justement l'organisation collective : chacun reste isolé malgré des interrogations similaires. De nombreuses divergences éthiques, axiologiques et techniques existent. Les objectifs et projets lorsqu'ils sont formalisés ne sont en général pas

---

<sup>1</sup> En fonction des indicateurs retenus, une même institution peut se situer à différentes étapes sur le curriculum conatif. Elle peut par exemple être animée par une certaine technicité concernant les prises de décision et/ou le travail en équipe et être organisée par la structure (l'émotion, le bon sens) en ce qui concerne la formalisation des projets et la clarification des processus et procédures de fonctionnement. Ces étapes sont *théoriques*. Dans la pratique, il est possible qu'une institution ait « développée » une maîtrise dans certains domaines et qu'elle soit encore à un fonctionnement spontané dans d'autres. Cependant, l'hypothèse d'une tendance générale qui anime les institutions est émise.

<sup>2</sup> Le niveau de cohérence est défini comme le degré de prise en compte par l'institution des caractéristiques des différents *univers* du système (usagers, professionnels, environnement).

partagés par l'ensemble des acteurs : il n'existe donc pas de projet commun. La cohérence est limitée : aucun des trois univers n'est totalement exploité.

- Etape 3 : étape technique ; une institution procédurière, un fonctionnement maîtrisé.

A cette étape, l'institution s'est interrogée sur la manière dont fonctionnent les structures performantes. Elle investit largement l'axe technique en mettant en place des routines de fonctionnement qui ont été clarifiées collectivement. Le fonctionnement est maîtrisé : l'équipe existe, elle partage des références éthiques, axiologiques et techniques et affiche une cohérence de fonctionnement. Les procédures sont maîtrisées, le fonctionnement est systématisé. Des projets sont définis ; les engagements et les moyens pour les amener à terme sont clarifiés. Une cohérence est affichée grâce à un travail sur l'univers des usagers et des professionnels.

- Etape 4 : étape technico-fonctionnelle ; une institution adaptative, un fonctionnement optimisé.

A cette étape, le fonctionnement est optimisé : l'institution est guidée par les axes technique et fonctionnel ; elle adapte ses routines aux besoins et évolutions (du monde professionnel, des usagers, de l'environnement). Elle réfléchit à l'efficacité des techniques au regard de la singularité de la population accueillie et de son environnement et analyse les réussites des autres institutions. Les processus sont agiles, un système d'évaluation interne repère les défaillances du système et des régulations existent. L'institution réfléchit aux techniques disponibles pour les rendre efficaces et travaille à proposer un système *intelligent* c'est-à-dire capable de s'adapter. La cohérence est complète en prenant en compte l'ensemble des univers.

- Etape 5 : étape de l'expertise ; une institution experte, un fonctionnement innovant.

L'institution utilise, en plus des éléments des étapes précédentes, le charisme et le dynamisme des acteurs pour proposer un service singulier et innovant. Le niveau de cohérence et de clarification est total.

### 1.3 Méthodologie

La méthodologie utilisée vise à identifier les institutions scolaires, d'une part dans leur curriculum conatif de fonctionnement et d'autre part sur des indicateurs<sup>3</sup> pouvant être pertinents pour expliquer un sentiment de violence. Ces caractéristiques d'établissement sont relevées dans le but de mesurer leur impact sur le niveau de violence ressentie par les différents acteurs. Une approche qualitative (entretiens avec les chefs d'établissement) vient compléter l'étude.

#### 1.3.1 Etablissements participants

26 collèges publics du département du Nord soit 12,8 % de la population cible (collèges publics du Nord) ont participé à l'étude. Neuf établissements concentrent des difficultés scolaires et sociales et bénéficient d'une classification officielle : parmi eux, tous sont classés en Zone d'Education Prioritaire (ZEP); deux établissements sont classés au titre du plan de lutte contre la violence (RELEV) et un collège possède la qualification d'établissement « sensible ». Dix-sept établissements ne possèdent aucune qualification en relation avec leur population scolaire. Parmi les vingt-six établissements constituant l'échantillon, cinq collèges sont situés dans une Zone Urbaine Sensible (ZUS)<sup>4</sup>. La dernière enquête sociale départementale réalisée par l'inspection académique classe les 203 collèges publics du Nord du plus défavorisé (1) au plus favorisé (203). Les résultats montrent une excellente validité écologique de l'échantillon retenu ; il est en effet très représentatif de la population cible dans sa répartition.

---

<sup>3</sup> Indicateurs Pour le Pilotage des Etablissements Secondaires (IPES) issus du tableau de bord des établissements.

<sup>4</sup> Territoire infra-urbain défini par les pouvoirs publics français pour être la cible prioritaire de la politique de la ville.

### 1.3.2 Sujets interrogés

361 membres du personnel ont participé à l'étude. 73.9 % des personnes interrogées étaient des enseignants, 16.6 % des surveillants ou des assistants d'éducation, 3.8 % des Conseillers Principaux d'Éducation (CPE), 3.4 % exerçaient une des fonctions suivantes : Assistante Sociale, médecin, infirmier, enseignant documentaliste, et 1.6 % était un personnel Administratif, Technique, Ouvrier, du service Social ou de Santé (ATOSS) autres que ceux mentionnés précédemment. Hormis une légère sous représentation de la catégorie « ATOSS », la structure de l'échantillon est relativement homothétique à celle d'une population d'un établissement scolaire.

3192 élèves ont également participé à l'étude : 1573 filles et 1470 garçons (149 non réponses). 26.4 % d'entre eux étaient des élèves de sixième, 23.1 % étaient en cinquième, 25 % en quatrième et 25.2 % en troisième (0.3% non réponse).

### 1.3.3 Instruments

Afin d'appréhender le niveau de violence des institutions, l'ensemble des acteurs interrogés ont répondu à la question suivante : « Sur une échelle de 1 (pas du tout de violence) à 10 (beaucoup de violence), à combien estimez-vous le niveau de violence dans votre établissement ? ». Cette question permettait alors d'obtenir un score moyen sur 10 du niveau de violence pour chaque institution étudiée.

De plus, les professionnels ont complété un questionnaire qui permettait de situer leur établissement dans le curriculum conatif de fonctionnement institutionnel. Les cinq étapes ont été successivement définies en indicateurs, puis en indices, puis en items et enfin en questions (Joing et al, 2010). Le questionnaire était composé de deux parties principales. La première partie était constituée de sept questions à choix multiples (et à réponse unique). Chacune des réponses était significative d'une étape de fonctionnement (dans cette partie, l'étape 5 n'a pas été envisagée). La troisième partie proposait quinze affirmations. Chacune d'entre elles était caractéristique d'une étape (trois affirmations par étape). Le sujet devait alors se positionner et dire s'il était d'accord ou pas avec ce qui était affirmé. La mise en évidence d'une corrélation significative ( $r = 0,54$  ; alpha de Cronbach  $> 0,9$ ) entre les deux parties du questionnaire valide une bonne consistance interne de l'outil.

Dans un second temps, des entretiens avec les chefs d'établissement de quatre institutions choisies au hasard ont été effectués après la réalisation de l'étude dans le but de confronter les réponses des personnels aux mises en œuvre réelles (triangulation).

Le *tableau de bord* de chaque établissement dans lequel sont présentés les résultats des évaluations IPES (Indicateurs pour le Pilotage des Etablissements Secondaires) a été utilisé. Les dix-neuf indicateurs retenus pour cette étude ont été regroupés en six facteurs : les facteurs liés à la population scolaire, ceux liés aux moyens, les indicateurs spécifiques de la violence, les facteurs liés aux pratiques éducatives, ceux liés à la réussite scolaire et les « autres » (coefficient d'attractivité de l'établissement, nombre d'élèves, etc.).

## 2. Résultats et discussion

### 2.1 Facteurs associés à la violence

Des études corrélationnelles ont été réalisées pour déterminer les principaux facteurs associés au repérage du sentiment de violence à l'école. Les tableaux 1 et 2 présentent les facteurs significativement corrélés ( $r > 0,50$ ) au niveau de violence ressentie par les élèves et les professionnels pour les établissements situés en Zone d'Éducation Prioritaire (« ZEP ») (tableau 1) ou pas (« non ZEP ») (tableau 2).

	Facteurs	Violence ressentie par les élèves	Violence ressentie par les professionnels	Niveau de violence global (élèves et professionnels)
	Violence ressentie par les élèves	1.00	0.93	0.99
Mode de fonctionnement (étape conative)	Fonctionnement institutionnel	- 0.84	-0.75	- 0.80
Population scolaire accueillie	Bourses	0.67	0.72	0.71
	PCS favorisées	(- 0.31)	- 0.51	(- 0.45)
	Evaluation français 6 <sup>ème</sup>	- 0.81	- 0.89	- 0.87
	Evaluations maths 6 <sup>ème</sup>	- 0.69	- 0.73	- 0.72
Moyens	Taux d'encadrement	0.62	0.72	0.69

**Tableau 1** : Coefficient de corrélation (r) des facteurs corrélés significativement, au seuil  $p < .05$ , au repérage de la violence pour les établissements classés « ZEP » (N = 9).

	Facteurs	Violence ressentie par les élèves	Violence ressentie par les professionnels	Niveau de violence global (élèves et professionnels)
	Violence ressentie par les élèves	1.00	0.68	0.89
Mode de fonctionnement (étape conative)	Fonctionnement institutionnel	(- 0.24)	- 0.59	- 0.50
Population scolaire accueillie	Classement de l'établissement	(- 0.40)	- 0.60	- 0.56
	Bourses	0.51	0.58	0.60
	Evaluation français 6 <sup>ème</sup>	- 0.63	- 0.57	- 0.64
	Evaluation maths 6 <sup>ème</sup>	(- 0.45)	- 0.54	- 0.54
Moyens	Nombre d'élèves par classe	(- 0.36)	- 0.54	- 0.51
	Taux d'encadrement	(0.35)	0.68	0.59
Réussite scolaire	Moyenne français au brevet	(- 0.13)	- 0.56	(- 0.41)
	Moyenne maths au brevet	(- 0.08)	(- 0.46)	(- 0.33)
	Moyenne Hist-	(- 0.26)	- 0.54	(- 0.46)

	Géo au brevet			
Autres	Nombre d'élèves	(- 0.03)	- 0.52	(- 0.34)

**Tableau 2** : Coefficient de corrélation (r) des facteurs corrélés significativement, au seuil  $p < .05$ , au repérage de la violence pour les établissements « non ZEP » (N = 17).

En premier lieu, il convient de souligner la récurrence du fonctionnement institutionnel comme indicateur du niveau de violence. Ensuite, les résultats rappellent l'importance des facteurs liés aux caractéristiques de la population scolaire. Enfin, ils révèlent une influence plus importante pour les professionnels que pour les élèves des facteurs relatifs aux caractéristiques (sociales et surtout scolaires) de la population accueillie (notamment dans les établissements « non zep »). Si les deux premiers aspects mettent en tension d'une part l'importance d'une responsabilité de l'institution et d'autre part la présence inéluctable d'un déterminisme social dans la question de la violence scolaire, le troisième aspect pourrait bien opérer une bascule en défaveur d'un quelconque déterminisme. En effet, en mettant en évidence une influence plus importante pour les professionnels que pour les élèves des facteurs relatifs aux caractéristiques de la population accueillie, les résultats ne révèlent-ils pas une institution qui aurait tendance à confondre difficultés des usagers et violence, décalage culturel et/ ou décalage par rapport aux attentes en matière de résultats scolaires et violence ? Les résultats court-circuitent également une nouvelle fois<sup>5</sup> une conception largement répandue sur le terrain qui voudrait faire de la mise à disposition de moyens (financiers, humains) une lutte efficace contre la violence. Même s'il convient d'être prudent par rapport à ce résultat, il est néanmoins possible de s'interroger sur la capacité actuelle des institutions à utiliser efficacement cet atout supplémentaire.

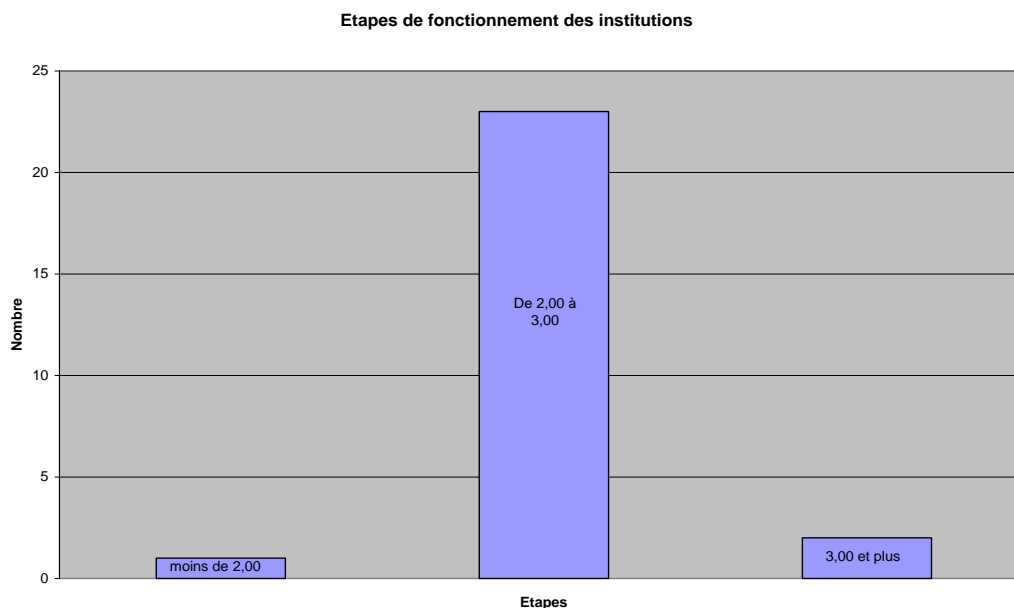
En tout état de cause, les résultats nous éloignent d'une vision fataliste de la violence scolaire et laissent à penser qu'il est possible d'agir, notamment par un fonctionnement adapté.

## 2.2 Fonctionnement des institutions interrogées

L'étude des moyennes arithmétiques obtenues pour chacune des institutions interrogées (N = 26) montre que la majorité des établissements (88,5% ; N = 23) se situe entre une étape 2 et 3 sur le curriculum de fonctionnement institutionnel (figure 1). Autrement dit, il y a une tendance à un fonctionnement incertain. Les moyennes d'établissement sont comprises entre 1, 89 et 3, 17 (M = 2, 53) avec un écart type de 0, 29 ce qui signifie que 68% des institutions interrogées se situent entre 2, 24 et 2, 82 sur leur curriculum de fonctionnement et 95% d'entre elles se situent entre 1, 95 et 3, 11.

---

<sup>5</sup> Les études scientifiques réalisées dans les pays occidentaux n'indiquent aucune relation systématique entre les moyens consacrés aux systèmes d'enseignement et le rendement de ces systèmes (Farley 1982 ; Good et Brophy 1986 ; cités par Galand 2001). De même, Dubet (2002) fait référence à Thélot, C. et Joutard, P. (1999). *Réussir l'Ecole*, Paris, Le Seuil. Qui constatent que « tant sur le plan éducatif que sur le plan pédagogique, le taux d'encadrement n'a cessé d'augmenter ».



**Figure 1** : Répartition des étapes de fonctionnement des institutions interrogées

Le fonctionnement des institutions scolaires est donc très homogène et caractéristique d'une étape fonctionnelle : l'institution s'interroge sans méthode. Les processus ne sont pas formalisés, ce qui limite les possibilités d'évaluation et d'adaptation. S'il convient de revenir sur ce fonctionnement caractéristique, il faut néanmoins souligner l'importance des possibilités d'évolution pour les institutions.

### **2.3 L'effet pervers du fonctionnement institutionnel ? Les points aveugles ?**

En s'intéressant aux conations institutionnelles, l'approche utilisée permet de comprendre ce qui organise un établissement. Elle permet d'identifier ce qui oriente les actions et/ou guide les inactions. En ce sens, elle introduit un regard nouveau, plus global, pour comprendre les phénomènes qui touchent l'école, et notamment la violence. L'étude s'intéressant aux origines de l'action (et/ou de l'inaction), il est alors possible de parler de responsabilité fonctionnelle des institutions scolaires sur le niveau de violence ressentie à l'école. En effet, l'analyse des résultats nous pousse à croire que, non seulement les institutions portent en elles les moyens d'agir (le fonctionnement institutionnel est déterminant) mais qu'en plus elles développent un mode de fonctionnement qui les fragilise dans leur lutte quotidienne contre la violence. Ce fonctionnement singulier amène les institutions scolaires à *jouer l'équilibriste*. En effet, les données obtenues mettent en évidence trois paradoxes de fonctionnement (Joing, 2010) : la culture de l'oral (par opposition à une culture de l'écrit et de formalisation), le manque d'évaluation (culture non évaluative) et la stigmatisation de la différence comme une source de mal-être. Ces modes de pensée et d'agir, caractéristiques d'une étape fonctionnelle, semblent être d'autant plus préjudiciables qu'ils s'opposent à la culture *propre* de l'école française : une culture de l'écrit que doivent développer les élèves, une fonction évaluative et une politique d'intégration - inclusion.

Actuellement, les réponses pour faire face à la violence en milieu scolaire semblent s'organiser autour de trois postures différentes : une posture préventive sous-tendue par les nombreux programmes de prévention (préconisant certains aspects comme le travail en équipe, le partenariat école-police-justice, la formation des enseignants...); une posture coercitive s'inscrivant dans une radicalisation des pratiques professionnelles (durcissement des règles et des sanctions dans le but de dissuader les individus à développer certains comportements); enfin une posture *défensive* (Carra, 2009) centrée sur le repérage des individus à risque. L'approche conative ainsi que les



résultats obtenus incitent à adopter une « posture active » dans laquelle l'institution est invitée à remettre en question son fonctionnement, ses modes de penser et d'agir afin d'impacter sur le niveau de violence ressentie. Si la fonctionnalité ne suffit pas à proposer un environnement mettant le système scolaire à l'abri d'un sentiment de violence, alors il convient sans doute d'envisager une évolution des conations institutionnelles. Bien entendu, la mobilisation politique, institutionnelle et professionnelle est importante et, sur le terrain, les professionnels ne sont pas sans ignorer l'importance des facteurs endogènes. Mais le problème pourrait bien se situer sur le plan conatif c'est-à-dire au niveau d'un système de valeurs incorporées qui orientent les modes d'action et de pensée et limite la résilience. Nous pouvons alors d'ores et déjà nous poser la question de la pertinence d'une réflexion *métaconative* pour l'institution. L'analyse de son propre fonctionnement, permettant de repérer et de comprendre ce qui la pousse à agir, ne constituerait-elle pas une voie intéressante pour les institutions scolaires en proie à lutter contre la violence ?

#### 2.4 Quand parler de performance devient problématique : une autre question vive...

Si la performance scolaire n'est plus l'apanage des élèves mais bien de l'école elle-même (le New Public Management s'impose progressivement comme une théorie du changement social ; Mons, 2007) alors il convient de s'interroger sur la manière d'appréhender le concept. Les questions vives tournent autour non seulement de la manière dont il est possible d'améliorer et d'évaluer la performance des établissements mais également de la définition même de « performance » : sur quels indicateurs peut-on évaluer la performance d'un établissement scolaire ? Se contenter des indicateurs de performance tels que le niveau de violence ou encore la réussite aux examens, n'est-ce pas enfermer certains établissements dans un déterminisme social sans leur donner les moyens de les dépasser ? N'y a-t-il pas des étapes, des lieux de passage, des temps de réflexions préalables avant d'envisager le *statut* d'établissement performant ? Les résultats de notre recherche mettent en lumière un point aveugle de ces questions vives. En effet, il apparaît difficile d'évaluer la performance avant même de s'être attaché à la « conformité » et à « l'effectivité » des pratiques. Or, nos travaux montrent que les institutions fonctionnent majoritairement sur une culture de l'oral, sur un bon sens supposé partagé par tous qui se traduit par un manque de formalisation et donc de cohérence dans les pratiques professionnelles. Ce fonctionnement met à mal la conformité et l'effectivité des pratiques. Un autre curriculum peut donc être posé, celui du chemin vers la performance : conformité, effectivité, efficacité puis performance et une question vive apparaît alors : où en sont les institutions scolaires sur ce *curriculum* ?

### 3. Bibliographie

- Benbenishty, R. & Astor, R.-A. (2005). *School Violence in Context*. Oxford : University Press.
- Benbenishty R. & Astor R.-A. (2008). School violence in an international context. A call for global collaboration in research and prevention. *International Journal of Violence and School*, 7, 59-80.
- Blaya, C. (2006). *Violences et maltraitances en milieu scolaire*. Paris : Armand Colin.
- Bodin, D. [dir.] (2001). *Sports et violences*. Paris: Chiron.
- Bui-Xuân, G. (1993). Une modélisation du procès pédagogique. In G. Bui-Xuân & J. Gleyse (Ed.), *Enseigner l'Education Physique et Sportive* (pp. 77-90). Clermont-Ferrand : AFRAPS.
- Bui-Xuân, G. (1998). *Le Corps mobilisé*. Montpellier : HDR, Université Montpellier 1.
- Carra, C. (2009). Tendances européennes de la recherche sur les violences et déviances en milieu scolaire. Acquis, problèmes et perspectives, *International Journal of Violence and School*, 10, 101-115.
- Citton, Y. et Lordon, F. (2008). *Spinoza et les sciences sociales, de la puissance de la multitude à l'économie des affects*. Paris : Editions Amsterdam.
- Dumay, X. (2004). Effet de composition et/ou effet des pratiques managériales et pédagogiques ? Un état du débat. *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, 34, 1-21.
- Debarbieux, E. (1990). *La violence dans la classe*. Paris : ESF.

- Debarbieux, E., Garnier, A., Montoya, Y. & Tichit, L. (1999). *La Violence en milieu scolaire. Le désordre des choses*. Paris : ESF.
- Debarbieux, E. (2003). *Microviolences et climat scolaire : évolution 1995-2003 en écoles élémentaires et en collèges*. Rapport de recherche.
- Dumay, X. & Dupriez, V. (2004). Effet établissement : effet de processus et/ou effet de composition ? *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, 36, 3-20.
- Galand, B., Philippot, P., Petit, S., Born, M. & Buidin, G. (2004). Regards croisés sur les phénomènes de violence en milieu scolaire : élèves et équipes éducatives. *Revue des sciences de l'éducation*, 30 (3), 465-486.
- Gottfredson, D.-C. (2001). *Schools and delinquency*. Cambridge : University Press.
- Joing, I. (2010). *Comprendre l'institution scolaire pour comprendre la violence? Approche conative de facteurs explicatifs de la violence à l'école*, Les Editions Universitaires Européennes.
- Joing, I., Lorgnier, N., Mikulovic, J. & Bui-Xuân, G. (2010). L'institution scolaire a-t-elle les moyens d'agir contre la violence à l'école ? *Spiral-E*, 45, 3-22.
- Mikulovic, J., Vanlerberghe, G. & Bui-Xuân, G. (2010). De la pédagogie conative à la pédagogie métaconative. *Spirale*, 45, 137-150.
- Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives*, Paris : PUF.
- Spinoza (1677 / 1954). *L'Ethique*. Paris : Gallimard.
- Turpin, P. (1997). Réhabiliter le conatif. *Comment peut-on enseigner une culture corporelle ?*. Colloque international de Montpellier.
- Welsh, W.-N. (2000). The effects of school climate on school disorder. *Annals of the American Academy of Political and Social Sciences*, 567, 88-107.