

Thématique

N° 13

décembre 2005

Les droits de l'homme, l'interdit de la violence scolaire et familiale

Textes de

Claudia C. Caicedo

Bernard Defrance

Philippe Haerberli

Centre international de formation à l'enseignement
des droits de l'homme et de la paix

CIFEDHOP

Le CIFEDHOP a été créé en 1983 par l'Association mondiale pour l'École instrument de paix (EIP). Il est animé par une équipe pédagogique internationale de formateurs et de chercheurs spécialisés dans l'éducation aux droits de l'homme et à la paix. Chaque année, le CIFEDHOP organise, à Genève, une Session internationale de formation pour les enseignants et les enseignantes des écoles primaires, secondaires et professionnelles. Il tient également ailleurs dans le monde des sessions régionales et nationales.

CIFEDHOP

5, rue du Simplon, 1207 Genève, Suisse

Guy-Olivier Segond, Président

Monique Prindezis, Directrice

Téléphone : +41 22 736 44 52

Télécopieur : +41 22 735 06 53

Courrier électronique : cifedhop@mail-box.ch

Site Internet : www.eip-cifedhop.org

Thématique

Coordination

Jean Hénaire

Mise en pages

Graphigne

Impression

Alpha Offset

Les opinions émises dans les articles de cette collection n'engagent que leurs auteurs et non pas nécessairement le CIFEDHOP.

Dans ce numéro

Présentation 9

La violence à l'école 11
par Bernard Defrance

Le conseil de classe : de la régulation du désordre
scolaire aux apprentissages citoyens 41
par Philippe Haeberli

Lucha contra la violencia intrafamiliar :
perspectivas desde la experiencia colombiana 71
por Claudia C. Caicedo

PRÉSENTATION



Justice et droit

L'école peine à considérer que tous ses membres sont égaux en droits. Certes, sa fonction avérée est de mener à bien la réussite scolaire des élèves, mais aussi leur socialisation. Or, à ce chapitre, l'on peut s'interroger sur l'espace réduit de liberté de parole que l'école accorde à ces élèves alors qu'elle prétend par ailleurs vouloir les éduquer à l'autonomie, à l'esprit critique et à la citoyenneté...

Le déficit de parole et d'autonomie est également bien observable au sein de plusieurs familles. Nous en connaissons d'ailleurs les conséquences sur nombre de femmes et d'enfants victimes d'humiliations et de violences. La famille est une institution sociale dont on tient en même temps à préserver jalousement le caractère privé de ses activités. Ce double discours entretient l'ambiguïté dont d'aucuns tirent profit pour cultiver une loi du silence dans laquelle s'engouffrent à l'abri du jour des dérives autoritaires de toutes sortes.

Deux impératifs pour l'école et la famille devraient être à l'ordre du jour : le respect et le droit. L'« Autre » est partout, nous n'existerions pas sans lui et inversement. À cet égard, il convient de faire acte d'écoute et de respect. Il s'agit là de la première règle à confier à l'école et à la famille. La seconde, c'est la justice affirmée par le droit. Si la justice autorise la sanction, elle doit le faire dans le cadre du respect des droits de la personne. À défaut de quoi, l'arbitraire et, qui plus est, la dénégation violente possible de l'injustice seront toujours à craindre.

Jean Hénaire

LA VIOLENCE À L'ÉCOLE*

par Bernard Defrance



Résumé

Dans son article, l'auteur propose une lecture sans complaisance de la violence qui sévit au sein de l'institution scolaire. Selon lui, cette question pose avec acuité le présent et l'avenir d'une volonté citoyenne de vivre ensemble, condition essentielle de l'épanouissement de l'humanité. À la base de ce procès, un postulat : le nécessaire interdit de la violence sous toutes ses formes et applicable à tous sans distinction de statut ou de privilèges. Un vibrant plaidoyer pour une École des droits de l'homme.

Resumen

En este artículo el autor propone una visión sin complacencia de la violencia que azota los recintos escolares. Según él, este problema pone en cuestión con una cierta agudeza la voluntad ciudadana, presente y futura, de convivir, condición esencial para el más amplio desarrollo de la humanidad. En la base de este proceso encontramos un postulado: el de la necesaria prohibición de la violencia bajo todas sus formas, aplicable a todos, sin distinción de estatus o de privilegio. Vibrante discurso por una Escuela de derechos humanos.

* Article déjà paru dans la *Revue de la gendarmerie nationale*. Reproduit grâce à l'aimable autorisation de l'auteur.

I. Mise en contexte

Un peu d'histoire

Pour mémoire, rappelons ces propos de Paul Gerbod¹ :

« En mars 1883, le proviseur du lycée Louis-le-Grand renvoie un élève de la classe de préparation à l'École de Saint-Cyr. Quelques jours plus tard, à la sortie du réfectoire, un certain nombre d'élèves au lieu de se promener, comme c'est l'usage, se massent sous une galerie. Un maître d'études les prie de circuler : des sifflets accueillent son ordre et des chants commencent à s'élever. Le surveillant général intervient : les sifflets et les chants redoublent. Le proviseur décide d'expulser sept mutins et de les reconduire dans leurs familles. La résistance des élèves se raidit. Ils conspuent le nom du chef d'établissement puis, forçant une grille, montent à l'assaut du cabinet du proviseur et commencent à briser les glaces de l'antichambre. Puis ils envahissent le dortoir affecté aux élèves de mathématiques spéciales et le mettent à sac, cassant les lits, éventrant les sommiers et brisant les lavabos. Le recteur est appelé à l'aide par l'administration ; ce haut fonctionnaire décide de faire intervenir une escouade de sergents de ville.

Ceux-ci entrent dans la cour du lycée, bloquent les mutins dans le dortoir. Les élèves rebelles ne capitulent pas, couvrent les représentants de l'ordre d'injures grossières, certains s'arment de barres de fer,

1. *La vie quotidienne dans les Lycées et Collèges au XIX^e siècle* Hachette. Hachette, 1968.

de tessons de vases de nuit ; l'un d'eux renverse trois sergents de ville et oblige les autres à se défendre. Tandis que se déroule aux étages supérieurs ce combat homérique, le proviseur fait prévenir par télégrammes les parents et correspondants des élèves en révolte. Les sergents de ville réussissent à faire évacuer les dortoirs et à maîtriser les insurgés. Parents et correspondants, prévenus à la hâte, arrivent au lycée. Les coupables leur sont remis. Le bilan est sévère : 12 élèves sont exclus de tous les lycées de France, 93 sont exclus de l'établissement, 16 sont autorisés à rentrer comme externes, 4 sont réintégréés après une sévère admonestation.

L'administration n'est pas la seule à souffrir de l'indiscipline des collégiens. Les heures de classe ou d'étude se prêtent au chahut. Dans ses rapports l'inspection se plaint fréquemment du relâchement ou de la mollesse de la discipline dans les classes qu'elle visite. Déjà sous la Restauration, les classes d'histoire ne sont pas prises au sérieux. Durozoir, suppléant de Guizot à la Sorbonne, est incapable de tenir ses élèves : ses congés sont fréquents et prolongés. Dans certains collèges de la capitale, à Bonaparte par exemple, les élèves viennent en amateurs, la classe devient un lieu de rendez-vous mondain. En 1842, les meilleurs « disciplinaires » sont ceux qui obtiennent de leurs élèves "un demi-silence". Edmond Saisset, sous la Monarchie de Juillet, se borne à converser avec quelques élèves assis au premier rang de l'amphithéâtre ; les autres sont livrés à eux-mêmes. Quand le bruit est trop fort, Saisset doit descendre de la chaire pour se rapprocher de ses "disciples". Les heures d'études favo-

risent l'indiscipline. Alphonse Daudet, au collège de Sarlande (Alès), a su se concilier la division des petits. Transplanté dans l'étude des grands, il devient la victime de la malignité et de la "férocité" de ses nouveaux élèves. Dans ce champ clos qu'est le collège, l'agressivité de l'enfance se déploie. Balzac la souligne dans son Louis Lambert. Coteries et cabales enfantines divisent les classes ; les bandes rivales s'affrontent dans les cours ; rancunes contre les forts en thèmes, injustices mal acceptées, amitiés déçues suscitent les sévices et les tyrannies sournoises. Sous l'Empire, les offenses se règlent en duel ; c'est du moins le cas pour les rhétoriciens d'Henri IV. Les mœurs s'assagissent : le poing remplace l'épée. »

Et le port de l'épée ne sera interdit aux lycéens et collégiens qu'à partir d'un décret de 1848... Ce n'est pas d'aujourd'hui que la violence, sous toutes ses formes possibles, sévit à l'école ; ce n'est pas non plus d'aujourd'hui que les enfants ou les jeunes "règlent leurs comptes" par la violence, dans l'école ou en dehors. Et la scène du châtimement du "traître" Bacaillé, à la fin du roman de Louis Pergaud, *La guerre des boutons* – mise à nu, fustigation, crachats et excréments² –, n'est évidemment pas reprise telle quelle dans le film édulcoré d'Yves Robert... Il y a quelques années, la presse titrait abondamment sur les batailles entre gangs de "zoulous", en région parisienne principalement, qui avaient fait un mort sur le parvis de la Défense. Mais, en 1815, un fonctionnaire local fait état de cinq morts dans des rixes entre villages du Quercy, mettant aux prises les jeunes gens célibataires, en l'espace

2. Gallimard, coll. Folio, 256-258.

de huit mois seulement...³ Tout récemment, plusieurs faits divers ont mis en cause des lycéens utilisant des armes à feu pour “régler leurs comptes”. Mais pendant toute la première moitié du XIX^e siècle, c’est à l’épée que se règlent les conflits⁴.

L’analyse historique⁵ montre combien, l’association, qui nous est devenue familière, entre ville et violence, plus précisément banlieue et violence, reste sommaire : l’urbanisation de nos sociétés va de pair au contraire avec un adoucissement relatif des mœurs ; et si la drogue, phénomène de masse nouveau, suscite bien aujourd’hui une délinquance spécifique, elle n’en fonctionne pas moins aussi comme une sorte de “sédatif” de masse, et les énergies qu’elle éteint (parfois définitivement...) pouvaient jadis se déployer de manière d’autant plus sauvage que le maillage des réseaux de “surveillance”⁶ et de prise en charge sociale (école, police, médecine, etc.)⁷ était beaucoup moins serré qu’aujourd’hui.

Et un peu de géographie, aussi

À la relativisation historique des phénomènes de violence il faut ajouter une relativisation géographique. Au moment où la presse, en France, titrait sur le mort du parvis de la

3. François Ploux, « Rixes intervillageoises en Quercy (1815-1850) », *Ethnologie Française*, 1991, n° 3.

4. En 1832, c’est ainsi que meurt, tué en duel au pistolet à vingt ans, Évariste Galois, qui avait cependant eu le temps de bouleverser par ses travaux tout l’édifice des mathématiques.

5. Jean-Claude Chesnais, « Histoire de la violence », Laffont, 1981.

6. Michel Foucault, « Surveiller et punir, naissance de la prison », Gallimard, 1975.

7. Jacques Donzelot, « La police des familles », éditions de Minuit, 1977 ; Philippe Meyer, « L’enfant et la raison d’État », Le Seuil, 1977.

Défense, un reportage télévisé sur les gangs de Los Angeles faisait état de plus d'une centaine de morts pendant les trois mois dudit reportage... Les phénomènes de violence juvénile que nous connaissons n'ont guère de rapports avec ce qui se passe dans un très grand nombre d'autres pays, notamment dans le Tiers-monde (Afrique du Sud, Brésil, etc.), mais pas seulement : il n'y a pas encore d'établissements en France où, malgré les deux ou trois faits divers récents, des portiques de sécurité vérifient à l'entrée que les élèves ne sont pas armés... Ce qui est le cas dans de nombreux établissements aux États-Unis. Sur dix meurtres de jeunes entre 15 et 24 ans commis dans des pays industrialisés, neuf le sont aux États-Unis⁸.

II. Des conditions nouvelles

Une réflexion sérieuse sur la violence à l'école ne peut donc pas ignorer ces éléments historiques et internationaux. Cependant, en France, toutes les enquêtes, notamment auprès des enseignants⁹, reflètent le sentiment d'une violence croissante à l'école : depuis le simple bavardage généralisé, jusqu'au règlement de comptes au pistolet à grenaille ou au couteau, en passant par les projections de lacrymogènes, les chewing-gums bouchant les serrures, les injures, les menaces verbales, les dégradations de véhicules et les agressions physiques de toute nature. Certes, il importe de distinguer la réalité de la violence et sa perception : une certaine loi du silence sur ces phénomènes est en train de se rompre, et c'est tant mieux ; mais la mise en évi-

8. UNICEF, rapport 1993, *Le Monde*, 28 septembre 1993.

9. Jean-Michel Léon, « Violence et déviance chez les jeunes : problèmes de l'école, problèmes de la cité », rapport au ministre de l'Éducation nationale, dactylographié, 1984.

dence médiatique de certains faits divers isolés tend à déformer l'importance réelle que peuvent prendre dans le quotidien de l'école les comportements violents ou délictueux. Et la grande majorité des classes et des établissements fonctionne à peu près normalement¹⁰ ! D'une certaine manière, on pourrait presque dire que, dans certaines circonstances, c'est plutôt l'absence de violence qui peut surprendre que son apparition.

Ceci à cause de deux phénomènes évidents : d'une part, l'école accueille aujourd'hui, jusqu'à un âge de plus en plus avancé, des populations qui n'y avaient jadis pas accès¹¹, et pour lesquelles les normes sociales ne sont pas ou plus acquises et sont donc à reconstruire, ou encore qui appartiennent à des cultures différentes¹² ; et, d'autre part, la société "duale" produit dans certains secteurs urbains (les fameux "quatre cents quartiers") des situations économiques et humaines telles qu'il est difficile de pouvoir ne serait-ce que parler normalement aux enfants ou aux adolescents qui sont nés dans ces situations et qui, soumis au spectacle quotidien de la corruption, de l'argent facile, des mirages de la consommation, ressentent n'importe quel rappel à la loi, ou aux règles élémentaires du vivre ensemble, comme une agression personnelle. Des normes considérées autrefois comme évidentes ne le sont plus, et certains enfants ne savent même plus que tel ou tel de leurs

10. « Les Français et l'École », *Le Monde de l'Éducation*, octobre 1993, 46.

11. Pour prendre un exemple, les effectifs des lycées (qui commençaient à la classe de sixième, et même dès la "11^e" – l'actuel cours préparatoire – dans le cadre des "petits lycées" où allaient les enfants de la bourgeoisie, ce qui leur évitait les promiscuités de la communale...) ne varient pratiquement pas de 1880 à 1939 ; on sait ce qu'il en a été depuis la Libération ; voir Antoine Prost, « L'enseignement en France », 1800-1967, Armand Colin, 1968.

12. « À l'école : l'intégration », *Cahiers Pédagogiques*, n° 296, septembre 1991.

comportements est hors la loi. S'il s'agit encore, dans certaines formes de délinquances, de défis à la loi ou aux adultes, de transgressions à valeur quasi-initiatique¹³, de nombreux comportements anoniques sont de plus en plus dus à l'ignorance pure et simple des règles ! On peut avoir l'impression que le "voyou" au sens classique du terme est en voie de disparition, et que les bandes, par exemple, sont de plus en plus éphémères, de même que les auteurs de délits sont, toujours dans ces secteurs urbains dégradés, de plus en plus jeunes. Mais l'ignorance de la loi n'est pas non plus le seul fait des jeunes "en galère" : si j'en crois mon expérience personnelle (entre six et dix classes par an, de trente à trente-cinq élèves chacune, en terminales de lycée technique, depuis plus de quinze ans...), très nombreux sont les jeunes, fumant de temps en temps un "joint" entre copains, par exemple, qui ignorent – vraiment ! – qu'ils sont passibles de poursuites !

Inévitablement, cette absence de normes ou de repères sociaux a des répercussions sur les comportements à l'intérieur de l'institution scolaire. D'autant que, dans leur immense majorité, les enseignants sont d'anciens "bons élèves" et, ne comprenant pas grand chose à ces "nouveaux lycéens"¹⁴, se crispent sur leurs "savoirs", ignorent à peu près tout ou presque des conditions de vie réelles des familles, et, à part de rares exceptions héroïques, s'empres- sent de fuir au plus vite les situations difficiles¹⁵, laissant aux débutants inexpérimentés le soin de s'occuper des "barbares" !

13. Antoine Garapon, « Faut-il dédramatiser l'adolescence ? », *Lieux de l'Enfance*, n° 5, mars 1986.

14. François Dubet, « Les Lycéens », Le Seuil, 1991.

15. Par le jeu de l'ancienneté et des barèmes.

III. Quelle mission pour l'école ?

Mais si l'école se révèle "désarmée" devant la violence dont les causes lui sont extérieures, il importe de bien voir que la violence a aussi des causes internes au fonctionnement de l'institution : enseignants, élèves et parents se trouvent pris dans une logique institutionnelle écartelée par la triple mission d'instruction, d'éducation et de formation. On demande tout aujourd'hui à l'école ! Instruire (produire des savants), éduquer (produire des citoyens), former (produire des professionnels). Or, la première mission, longtemps dominante, est aujourd'hui de plus en plus parasitée par la troisième, ce qui aboutit, sous le poids des angoisses du chômage, avec les injustices de l'orientation professionnelle et les spécialisations hâtives, à de véritables mutilations chez les enfants et les jeunes de leurs potentialités, même chez ceux qui "réussissent". Quant à la mission d'éducation, la formation du citoyen, elle n'est conçue, là aussi à de rares exceptions près¹⁶, que comme un dérivé subalterne de l'instruction, en annexe souvent négligée des programmes d'histoire et de géographie.

Les violences visibles – et somme toute rares dans leurs manifestations les plus graves – risquent, dans la recherche des solutions, de détourner le regard d'autres formes de violences, cachées, dont les manifestations sont plus difficiles à déceler dans le fonctionnement ordinaire de l'institution, de la classe, de l'établissement. C'est la conjonction entre ces deux ordres de phénomènes qui engendre les violences dans l'école : rencontre parfois explosive entre,

16. Les mouvements pédagogiques ont notamment une longue expérience de l'éducation à la coopération (Office Central de la Coopération à l'École, Institut Coopératif de l'École Moderne, etc.).

d'une part, des générations sans repères, conséquences notamment (mais pas seulement) des précarités de l'emploi et des cadres de vie dégradés, et, d'autre part, une violence institutionnelle cachée, un fonctionnement ordinaire qui ne satisfait finalement à aucune des trois fonctions d'instruction, d'éducation et de formation. Ces manifestations de violences prennent le plus souvent un caractère individuel ou ne mobilisent que de petits groupes, pour des incendies de locaux scolaires par exemple, ou, plus rarement, peuvent mobiliser des masses importantes, comme dans les manifestations lycéennes de 1986 et 1990¹⁷.

Ainsi, vouloir résoudre la question de la violence à l'école oblige à s'attaquer simultanément à ces deux ordres de causes (externes et internes à l'institution), à agir ensemble dans l'école pour en modifier la logique d'exclusion, et dans le cadre de vie, où sévit aussi, sous d'autres formes, la même logique d'exclusion.

IV. Les causes extérieures de la violence

Les réponses possibles aux causes extérieures à l'école sont maintenant connues, ce qui malheureusement ne veut pas dire qu'elles sont mises en œuvre, étant donnés les coûts et les difficultés considérables à surmonter. Elles tiennent en trois mots : emploi, ville, citoyenneté.

17. Le paradoxe étant d'ailleurs, pour les manifestations de 1990, qu'elles se sont déclenchées en protestation contre un sentiment d'insécurité croissant suite à quelques faits divers violents ; voir « Violences à l'École », *Cahiers Pédagogiques*, n° 287, octobre 1990.

Le chômage

On sait le poids du chômage dans les dégradations multiformes de la vie familiale et sociale : comment un enfant pourrait-il s'identifier à un père ou des grands frères constamment au chômage ou réduits aux emplois précaires ? La déstructuration des liens familiaux est parfois extrêmement profonde, d'autant que les médias ne cessent d'entretenir l'image de l'argent facile, que les informations sur les corruptions se multiplient, que la publicité déploie son discours et ses tentations. Si certains enfants ou adolescents versent dans la délinquance, c'est bien en partie le résultat de la perte de ces repères familiaux et de l'immoralité étalée au grand jour de trop de "décideurs"¹⁸. Quelle différence entre la "morale" de tel spéculateur, de tel président de club sportif, de tel élu corrompu, et celle du petit "caïd" de banlieue faisant dans le *business* et les *deals divers*¹⁹ ? Aucune, si ce n'est leur champ d'application ! Et les coûts sociaux engendrés par tel cabinet d'architectes qui, pour arracher le marché, construit en quelques jours – la fameuse "charrette"²⁰ ! – des logements qu'il faudra réhabiliter à coup de milliards moins de vingt après, n'ont aucune commune mesure avec les dégâts provoqués par quelques gamins excités qui jettent trois pierres dans une vitrine !

18. Quand un maire décide délibérément d'enfreindre la loi en "interdisant" d'école des enfants d'origine étrangère, comment peut-on croire que ces enfants puissent accéder à la notion même de loi ? Voir « La violence à l'école », Syros, 1992, 38-40.

19. Anne Giudicelli, La Caillera, Jacques Bertoin, 1991.

20. Voir le texte de Paul Virilio, « La charrette des condamnés à vivre », *Alternatives non-violentes*, n° 38, septembre 1980, reproduit dans *La violence à l'école*, op. cit., 38-40.

Développement de la formation en alternance, encouragements multiples à la mobilité, emplois de proximité, soutien aux entreprises d'insertion à vocation locale et de solidarité internationale, multiplication des régies de quartier²¹, réseaux de solidarité économique, etc., les exemples foisonnent où les victimes de la crise économique actuelle se prennent en charge elles-mêmes, redevenant acteurs de développement. Les logiques de la "crise" ne constituent en rien une quelconque fatalité. Encore faut-il que ces efforts soient encouragés, ne se heurtent pas à des "parcours du combattant" administratifs invraisemblables, où les formalités rebutent les meilleures volontés et où il faut se battre de "bureau" en "commissions", parfois des années²², pour obtenir trois sous de subventions !

La ville

La réanimation économique ne suffit pas. La tâche est immense (et pas seulement dans les secteurs dégradés) pour recomposer une ville et des quartiers à visage humain. Ce n'est pas le lieu de dessiner ici l'utopie urbaine de demain ; j'insiste seulement sur le point qui me paraît le plus important : l'essentiel, la clé de toute recomposition urbaine ou réhabilitation réussie, réside dans la capacité des acteurs à mobiliser les habitants autour de projets débattus, analysés en public, travaillés et retravaillés avec ceux qui vont en bénéficier – et qui vont les financer par

21. Le principe des régies de quartier est de permettre aux habitants eux-mêmes de prendre en charge l'entretien et les réparations courantes de leurs immeubles et ainsi, notamment, de créer des emplois sur place pour bon nombre de jeunes chômeurs.

22. Plus de 600 jours de démarches pour obtenir une subvention de fonctionnement à un réseau d'entraide scolaire à la cité des Bosquets, à Montfermeil !

leurs impôts ! La participation des habitants à la transformation et la gestion de leur cadre de vie est le seul moyen pour qu'à long terme l'argent public ne soit pas gaspillé et que l'on cesse de considérer l'habitat comme juxtaposition de "silos à main d'œuvre", verticaux ou horizontaux²³. Il y a lieu notamment de réfléchir aux dangers de l'éloignement, constamment en aggravation, des lieux de résidence et de travail, qui, à cause des infrastructures de transport rendues ainsi nécessaires, déstructure encore un peu plus le tissu urbain, et, à cause du temps gaspillé, fragilise encore un peu plus les liens familiaux (combien d'enfants à la clé autour du cou, dès l'école primaire ?) ; de même il importerait de réfléchir sérieusement à la défiguration des proches campagnes de toutes les agglomérations d'une quelconque importance, par les implantations de "grandes surfaces" et commerces divers, dans le moment où les commerces urbains de proximité et les marchés populaires disparaissent, disparition qui contribue à rendre la ville invivable pour qui ne sacrifie pas au mythe de l'automobile ou n'en a pas les moyens.

La citoyenneté

Mais la participation active des habitants à la réhabilitation de leur cadre de vie suppose aussi de considérables efforts de développement civique. Là aussi, foisonnent les solutions dont sont porteuses de multiples associations, à

23. Les lotissements de préfabriqués horizontaux, sans équipements sociaux, envahissent les communes rurales des environs des grandes agglomérations, augmentent considérablement les temps de transport, provoquent des situations de surendettement, sans parler des fréquents problèmes de malfaçons, en donnant l'illusion d'accéder au "rêve" de la maison individuelle, pour échapper aux HLM des proches banlieues.

l'égard desquelles les pouvoirs publics, les élus à tous les échelons, les institutions et les services publics sont trop souvent méprisants. En réalité, on pourrait se demander si la perte de "l'esprit civique" ne touche pas bien plus certains élus et certains acteurs des administrations et institutions que les populations elles-mêmes ! Les obstacles à l'action associative sont tels, la plupart du temps, que l'essentiel des énergies bénévoles se volatilise en démarches, procédures, soucis gestionnaires ou matériels, au détriment de l'action elle-même, sans compter que le poids bureaucratique favorise la création artificielle d'associations "bidon", sous la coupe de spécialistes des "commissions" ou de notables divers qui ne représentent qu'eux-mêmes, destinées principalement au drainage des subventions dont l'utilisation ne fait l'objet d'aucun contrôle sérieux.

La reconstruction de l'esprit civique, le développement de la vie associative et culturelle, les occasions multipliées et sans cesse renouvelées de prises de responsabilité pour les jeunes, même et surtout si elles débouchent trop souvent sur des échecs apparents à cause du caractère inévitablement temporaire de "l'engagement" des jeunes dans les actions, sont des conditions bien connues et expérimentées pour enrayer délinquance et violences. Mais qu'on ne s'y trompe pas ! Si quelques jeunes, en se livrant à quelques "rodéos" ou en pillant un ou deux centres commerciaux, obtiennent en quelques jours les millions réclamés en vain depuis des années par les militants associatifs, les élus ou les travailleurs sociaux, il ne faut pas s'étonner de la suite ! Ni des effets pervers selon lesquels on pourrait commencer à penser que "la violence paye" ! Focaliser les efforts publics uniquement sur les quartiers "chauds" aboutit à négliger ceux où il ne se passe rien encore, mais où se préparent les explosions futures : c'est précisément là où c'est

“calme” qu’il faut prévenir ! Pour prendre un exemple, j’ai, à plusieurs reprises, organisé dans mes classes de philosophie, de séries techniques, des rencontres entre responsables policiers et mes élèves : c’est lorsqu’il n’y a justement pas urgence que les problèmes, malentendus et préjugés peuvent se dissiper ! Et ces rencontres, organisées “à froid”, peuvent se multiplier aisément dans les quartiers, entre policiers, magistrats, etc. et jeunes. La citoyenneté ne tombe pas du ciel : elle se construit patiemment, continue à se travailler dans tous les domaines de la vie sociale, et ce travail est un constant recommencement à chaque génération.

V. Les causes internes de la violence

Cependant, tous les efforts entrepris pour enrayer les causes externes de la violence à l’école seront vains si l’école ne parvient pas elle-même à transformer sa propre logique de fonctionnement : il ne s’agit plus ici de violence à l’école, mais de violence de l’école.

Impossible dans le seul cadre de ce bref article de décrire à la fois les obstacles, dans le fonctionnement de l’école, à l’apprentissage de la citoyenneté et les solutions possibles pour répondre à cette exigence. Quelques éléments de réflexion cependant.

Le climat ambiant

Les violences graves sont rares à l’école. Ce qui se dégrade souvent est plutôt de l’ordre d’un “climat” : bavardages incessants, agitations ou apathies, “oublis” de livres ou de cahiers, insolences et injures, hurlements dans les couloirs et les préaux, bousculades, absentéisme, etc. Dans certaines classes, bon nombre d’enseignants ont parfois l’impression

de passer plus de temps à établir ou rétablir l'ordre qu'à enseigner... La vigilance la plus minutieuse à l'égard de tous les signes, même les plus anodins en apparence, de cette dégradation du climat de l'établissement est nécessaire : un "tableau de bord" hebdomadaire, ou mensuel, de tous les incidents selon leur nature et gravité peut être tenu et diffusé systématiquement aux enseignants, dont la perception de ce qui se passe reste souvent très partielle, ainsi qu'à l'ensemble des acteurs de l'établissement sans oublier, surtout, les élèves délégués de classe et les agents (qui sont souvent le personnel "aux premières loges" et qu'on "oublie" de consulter...). Ces efforts de lucidité et d'information, de transparence, ont souvent un effet décisif pour enrayer la montée des phénomènes d'agitation ou de violences.

On peut cependant aussi fournir l'effort nécessaire pour ne pas confondre les effets et les causes, pour chercher de quels dysfonctionnements de l'institution elle-même ces phénomènes sont les symptômes. Et l'on sait bien que, si le traitement des symptômes est nécessaire au soulagement du "malade", ce n'est que la résorption des causes de la maladie qui permet de recouvrer réellement la santé. J'insiste donc ici sur les aspects ordinaires des fonctionnements institutionnels qui me paraissent, pour une véritable éducation à la citoyenneté, les obstacles les plus importants.

Les rapports institutionnels

L'éducation civique, au sens plein du terme, ne consiste pas seulement en "cours d'instruction civique". Elle met en cause un certain type de rapports institutionnels entre l'enseignant et les élèves (quels que soient leurs âges) : la première règle que découvre l'enfant en entrant en classe, c'est l'obéissance. Et d'emblée, dès la première minute de classe,

se pose alors la question essentielle : le citoyen n'est pas seulement celui qui obéit à la loi, c'est aussi celui qui la fait, avec les autres. Dès lors, il s'agit, non pas de faire de l'école (du collège, du lycée) un lieu "démocratique" mais un lieu d'apprentissage de la démocratie, ce qui n'est pas la même chose... La difficulté en effet est que, si les enfants sont bien déjà sujets de droit, ils ne sont pas encore citoyens ; et que le défi pédagogique consiste précisément dans cette tension constitutive de l'éducation entre le "déjà" et le "pas encore"... On ne saurait devenir citoyen uniquement par la grâce de l'état civil. Or, si dans le quotidien de l'école seule l'obéissance est exigée sans que soient développées les capacités à faire la loi ensemble, alors l'apprentissage de la citoyenneté est manqué. Et il est vrai qu'on peut légitimement s'interroger aujourd'hui sur le nombre d'adultes qui, citoyens de droit, se comportent effectivement en citoyens...

On a pris l'habitude de considérer, depuis Montesquieu, que les deux conditions de la démocratie sont, d'une part, du côté de l'organisation de l'État, la distinction des pouvoirs législatifs, exécutifs et judiciaires, et, d'autre part, du côté du citoyen, la vertu. Enfin les principes fondamentaux du droit sont assez clairs : "Nul n'est au-dessus de la loi, nul ne peut se faire justice à lui-même, nul ne peut être juge et partie", etc.. Or, le fonctionnement ordinaire de la classe contrevient, soit par abus vis-à-vis des règles en vigueur, soit du fait de l'application même de ces règles, à la plupart de ces principes fondamentaux.

En ce qui concerne précisément la violence dans la classe, quelles que soient ses formes, des plus anodines aux plus graves : le pouvoir de fixer les règles et de punir en cas de transgression appartient au même individu, l'enseignant. Cette non-distinction des pouvoirs entraîne alors des dan-

gers majeurs. Un des plus évidents, difficilement vécu par les enfants ("C'est pas juste !"), est l'incohérence très fréquente des règles et des sanctions, qui risque d'empêcher chez les élèves la construction de la notion même de loi : d'années en années (pour l'école primaire), d'heures en heures (dès la sixième), les règles de comportement imposées aux enfants risquent de varier en fonction de la personnalité ou du caractère (et même de la simple "humeur" !) des enseignants, les uns tolérant ce que d'autres ne supportent pas, les uns exigeant sous menace de punitions ce à quoi d'autres n'attachent aucune importance. Les exemples sont ici multiples²⁴ et bien connus des parents... Une deuxième incohérence très fréquente consiste à punir un comportement anodin (mâcher du chewing-gum, oublier d'enlever sa casquette, etc.) et à fermer les yeux devant des comportements plus graves (moqueries à l'égard de la "tête de turc", injures, etc.). Là aussi, les témoignages de mes élèves sont fort nombreux²⁵. Enfin, la confusion des pouvoirs dans la classe aboutit à ancrer dans l'esprit des élèves – ce qui ne manque pas d'avoir des effets sur le comportement du futur citoyen – l'idée que la loi, loin d'être la convention, l'inter/dit (ce que nous "disons entre" nous pour pouvoir vivre ensemble), n'est que la traduction du "caprice" de celui qui a le pouvoir (momentanément...) d'imposer "sa" loi ("Qu'ils aillent faire ça ailleurs, mais pas chez moi !").

Ce qui risque alors d'avoir un triple effet :

pour la minorité des "bons élèves", de ne motiver la "réussite" scolaire que par la seule envie de "passer de l'autre

24. Bernard Douet, « Discipline et punitions à l'école », PUF, 1987.

25. « Sanctions et discipline à l'école », Syros, 1993.

côté du manche”, pour pouvoir à son tour imposer ses volontés aux autres (ce qu’on appelle “l’ambition“...);

pour la minorité symétrique de la première, les élèves en “échec”, d’induire des sentiments de révolte, des comportements de “fuite”²⁶ ou encore des actes violents détournés vers les plus faibles et plus rarement contre l’institution elle-même et ses acteurs, dans l’illusion de retourner, même un bref instant (payé cher ensuite...), le rapport ordinaire des forces ; et...

...de laisser la masse intermédiaire indifférente aux responsabilités collectives et aux questions civiques, masse apathique repliée dans des comportements individualistes et manipulable au gré des forces multiples (médiatiques, publicitaires...) de séductions irrationnelles, ou d’intérêts corporatistes (en tant qu’égotismes de groupes repliés sur les particularismes locaux, ethniques ou professionnels, et incapables d’accéder à la notion d’intérêt général, de république)²⁷.

VI. La nécessaire distinction des pouvoirs

Certes, on peut penser que, au moins dans les premières années d’école, cette distinction des pouvoirs est difficile, en tant que ces premières années (l’école “maternelle”) prolongeraient la situation familiale. Mais, précisément, l’école n’est pas la famille, et les enfants y vont pour, entre autres choses, y apprendre qu’on peut vivre et travailler avec les

26. Au sens que donne à ce mot Henri Laborit, dans « La nouvelle grille », Robert Laffont, 1974.

27. Le corporatisme professionnel est certainement à cet égard, en France, un des obstacles majeurs à la démocratie ; on sait, par exemple, le poids considérable des “maffias” d’anciens élèves de grandes écoles dans l’organisation administrative de l’État et la répartition des responsabilités politiques et économiques.

autres, sans être obligés de les aimer... L'école est, pour l'enfant, la première "société" : il peut y apprendre ce que ni la famille ni les attaches culturelles et ethniques ne peuvent lui apporter du fait de la prégnance des liens affectifs identitaires. Ainsi, l'école ne peut jouer son rôle d'initiation à la citoyenneté qu'à introduire progressivement cette distinction des différents pouvoirs par laquelle se définit institutionnellement la démocratie. Si la rupture avec les modèles d'autorité familiale est tout à fait nécessaire, elle ne peut cependant porter ses fruits qu'à la condition d'ouvrir le champ à des pouvoirs nouveaux, que si l'interdiction des comportements "régressifs" ouvre la voie des investissements culturels, conditions de la liberté civique.

La non séparation des pouvoirs a aussi comme effets pervers d'empêcher les élèves de comprendre le sens de la punition en cas de transgression des règles. C'est aussi un des principes fondamentaux du droit : toute infraction entraîne punition et réparation. À condition que cette punition soit bien perçue comme l'effet légal d'un comportement illégal. Ce qui suppose que celui qui prononce le jugement et fixe la punition ne soit pas impliqué, même indirectement, dans l'affaire. Sinon la punition ne peut apparaître, même si elle est "objectivement" juste, que comme la vengeance de celui dont l'autorité a été momentanément bafouée. Ce qui risque alors d'enclencher les spirales interminables des provocations et de la répression, principalement si on a affaire à des populations "difficiles", pour lesquelles ce "jeu" avec la loi – et l'adulte ! – constitue l'essentiel du sentiment d'exister.

Et, bien sûr, cette spirale de la violence risque d'être d'autant plus difficile à enrayer que les éducateurs, trop souvent, ne se privent pas d'enfreindre eux-mêmes des règles

dont ils sont pourtant les gardiens symboliques. L'exemple le plus flagrant étant celui de la persistance, plus d'un siècle après leur interdiction²⁸, des châtimens corporels : les enquêtes récentes (et les témoignages de mes élèves, qui sont tous nés après *Mai 68*...) montrent que, s'ils ont tout de même diminué en quantité et en gravité, ils demeurent encore, dans la pratique d'une forte minorité d'enseignants, un moyen "normal" de maintien de l'ordre²⁹. Et on ne peut s'empêcher de constater que des générations entières successives ont été "éduquées", depuis l'interdiction des punitions corporelles, hors la loi : tout le monde se souvient des célèbres coups de règle sur les doigts ! Pourquoi s'étonner des résultats ?

Le citoyen obéit à la loi et non au "supérieur" : lorsque j'obéis, je n'obéis pas à un individu qui aurait pouvoir sur moi, mais j'obéis à la loi dont il est, par délégation et momentanément, porteur, parce que cette obéissance à la loi garantit ma liberté. C'est cela que l'enfant a à découvrir progressivement à l'école et qu'il ne peut découvrir dans sa famille. Tous ceux (comme je l'ai fait pendant longtemps lorsque j'étais professeur en École Normale d'instituteurs) qui ont travaillé dans des classes coopératives, techniques Freinet, pédagogie institutionnelle³⁰, savent que cette éducation civique n'est pas de l'ordre de l'utopie : des classes, des établissements entiers existent³¹, où les élèves apprennent, jour après jour, à organiser le temps, l'espace, les activités, apprennent le maniement des outils matériels, culturels et institutionnels de leur liberté,

28. Arrêté du 18 janvier 1887.

29. Voir Bernard Douet, op. cit.

30. Voir bibliographie des ouvrages publiés par les praticiens de la pédagogie institutionnelle dans « La violence à l'école », op. cit., p. 129, note 40.

31. Par exemple, l'école qui a fait l'objet d'un bref mais remarquable reportage diffusé au cours de l'émission « Bas les masques », de Mireille Dumas, sur France 2, le mardi 28 septembre 1993.

apprennent à régler les conflits par la parole et non les coups, à faire la loi ensemble et à la respecter.

Ce qui est fondamental, dans ces classes et écoles, porte sur les dispositifs de médiation : l'exigence démocratique de distinction des pouvoirs introduit le "tiers" dans la relation en évitant le face-à-face des relations duelles et leurs pièges affectifs ou violents (et parfois les deux en même temps !); la médiation, technique et institutionnelle, évite le très banal : "C'est moi ou c'est eux !", puisque, précisément, il ne peut y avoir éducation que lorsque ce "ou" exclusif perd son sens, lorsque le principe devient : "C'est eux et moi, à propos de..." (ici, placer n'importe quelle tâche et activité scolaire et culturelle).

VII. L'école, un lieu de connaissance et de reconnaissance

Les effets pervers de la non-distinction des pouvoirs ne portent pas seulement sur la question de la discipline, au sens de "maintien de l'ordre", mais aussi sur celle des disciplines, au sens de l'acquisition des savoirs (l'utilisation, dans la langue française, de ce même mot est d'ailleurs très significative...). Ici aussi, le pouvoir de juger des résultats de l'enseignement appartient à l'enseignant lui-même : c'est le même individu qui instruit et qui note les résultats de cette instruction. Les effets de cette confusion institutionnelle des rôles d'"entraîneur" et de "juge" (pour utiliser la métaphore sportive) sont incalculables et imprègnent la totalité ou presque du quotidien de la classe, notamment les structures de la communication³². Comment en effet

32. « Tout ce que tu diras pourra être retenu contre toi : c'est une des choses qu'on apprend à l'école. Lorsqu'on dit qu'un juge instruit une affaire, on fait comme si dans cette acception le terme n'avait aucun rapport avec l'instruction publique. Et si le maître était, à sa manière, un juge d'instruction ? », Philippe Perrenoud, « Métier d'élève et sens du travail scolaire », ESE, 1994, p.151 ; c'est l'auteur qui souligne.

l'élève pourrait-il exprimer ses ignorances, avouer ses manques, si ces "aveux" risquent de lui attirer des remarques désagréables et d'influer sur les notes et "appréciations" portées sur les bulletins, lesquels influent sur les décisions de passage d'une classe à l'autre, sur les commissions d'admission et les jurys d'examen ? Or, il ne peut y avoir d'enseignement efficace qu'à la condition que l'élève puisse exprimer ses ignorances, ses incompréhensions, ses représentations mentales fausses, ses préjugés, en toute sécurité. Mais si la moindre note du moindre exercice est utilisée dans les mécanismes généraux de l'évaluation (la fameuse "moyenne" !), donc de l'orientation, la recherche de la vérité est remplacée par celle de la conformité : « Qu'est-ce que je vais bien pouvoir mettre sur cette copie, qui va "faire bien" ? » Tout se passe à l'école comme si le "droit à l'erreur" y était interdit : ce qui est très précisément contraire à la définition même de l'École³³ !

L'échec scolaire n'explique pas, à lui seul, l'apparition de la violence à l'école : c'est une conjonction de facteurs qui peut la provoquer. Mais, par rapport à un environnement défavorable (brièvement esquissé ci-dessus), l'école représente souvent le seul lieu où les enfants peuvent apprendre que des relations humaines, structurées par un "contrat

33. C'est précisément "le droit à l'erreur" qui constitue la différence essentielle entre l'école et le monde du travail : l'enfant et l'adolescent s'y trouvent protégés des exigences de "productivité" en vigueur dans la vie professionnelle ; et c'est ce qui rend problématique l'extension de l'apprentissage - pour lutter contre le chômage des jeunes - parce qu'il suppose une articulation très précise des différences d'exigence entre les établissements scolaires et les entreprises, qui auront alors à transformer considérablement leurs modes d'approche respectifs de la question, si l'on souhaite que la formation en "alternance" porte tous ses fruits ; voir *Cahiers Pédagogiques*, « École et entreprise », n° 250, janvier 1987, et « L'alternance : quelle pédagogie ? », n° 260, janvier 1988, et aussi : « Les parents, les profs et l'école », Syros, 1990, 109-116.

social", sont tout de même possibles. D'où l'importance extrême, même si tout le monde ne réussit pas en maths ou dans n'importe quelle autre discipline, que les structures institutionnelles de l'école soient conformes aux principes élémentaires du droit. Sinon, la "réussite" n'est que le déguisement d'ambitions immorales, et l'échec renforce les sentiments de rejet (la "sélection"...), qui peuvent alors engendrer des violences, dirigées vers autrui ou retournées contre soi-même³⁴, notamment à l'adolescence.

En effet, acquérir des savoirs et des savoir-faire n'a de sens qu'à ouvrir à des pouvoirs nouveaux : j'obéis aux contraintes techniques et psychologiques du langage, parlé et écrit, parce que ces contraintes ouvrent l'immense champ de la liberté d'expression, de la communication et du dialogue. Il en va de même pour l'ensemble des savoirs et de la culture. Encore faut-il que les conditions scolaires d'apprentissage permettent à l'élève d'apprendre à exercer ses pouvoirs dans le présent même de l'institution scolaire. Or, si un élève majeur n'a pas plus de pouvoirs sur le quotidien scolaire qu'un enfant de maternelle, ce sont toutes les sources de la "motivation" qui s'en trouvent progressivement taries. Au lieu d'augmenter le champ des pouvoirs et des libertés, de permettre la découverte de l'immense variété des savoirs et des cultures, l'école, aujourd'hui, impose trop souvent des renoncements mutilants de la personnalité. À chaque étape des "orientations", il faut renoncer à une part des potentialités de développement culturel : privation des dimensions de la culture technique pour les "bons élèves" ou moyens, orientés en études longues ; privation de la

34. Anne Tursz, Yves Souteyrand et Rachid Salmi, « Adolescence et risques », Syros, 1993.

dimension artistique et littéraire pour les futurs “forçats” des mathématiques et des classes préparatoires ; privation des exigences et informations scientifiques nécessaires au citoyen d’aujourd’hui, pour les “relégués” littéraires ou ceux qui se retrouvent engagés dans des filières professionnelles dévalorisées.

Dès lors, que ces renoncements soient conscients ou non, les jeunes ne peuvent pas ne pas chercher à “compenser” cette absence de pouvoirs réels en “jouant” dans les interstices que laisse encore libres le fonctionnement des institutions familiales, scolaires, médicales, voire judiciaires... Et dans ces “jeux”, où le sujet cherche à éprouver, à la manière d’une auto-initiation³⁵, ses propres limites, la violence, comme frôlement initiatique de la mort, est parfois présente. L’affrontement à la loi risque de devenir quelles que soient les formes qu’il peut prendre, le seul moyen de se prouver qu’il reste encore une marge de liberté...

La réponse est donc pédagogique et institutionnelle³⁶ : fondamentalement, il s’agit d’organiser la classe et l’établissement comme lieu où on peut apprendre progressivement à articuler sa liberté avec celle des autres. Utopie ? Pas du tout. Des milliers d’enseignants le font tous les jours³⁷, et depuis longtemps. Ils ne sont cependant qu’une minorité...

35. David Le Breton, « Passions du risque », Métaillé, 1991 ; Patrick Baudry, « Le corps extrême, approches sociologiques des conduites à risques », L’Harmattan, 1991 ; voir aussi, sur une forme particulière de ces simulacres d’initiation, les bizutages, la revue *Panoramiques*, n° 6, 1992, 172-180 et 190-194, notamment.

36. Jacques Pain, « Écoles : violence ou pédagogie ? », Matrice, 1992.

37. Voir par exemple le reportage de Nathalie Gillot : « Cette classe où les élèves font la loi », dans le cours préparatoire de Marie-Hélène Imbert à l’école Victor-Hugo de la cité des Bosquets à Montfermeil (ce n’est pas n’importe où...), *France-Soir*, 13 mai 1993.

Les réflexions et innovations pédagogiques se limitent trop souvent encore à des questions d'ordre technique (didactique), par exemple sur les "techniques" d'apprentissage de la lecture, ou sur les mathématiques dites "modernes". Or la question préalable est bien celle du sens, celle du désir. Et si le désir humain ne trouve pas à investir ses énergies dans la culture, c'est la violence qui s'installe. Double mission alors pour l'éducateur : que l'école devienne lieu de connaissance et de reconnaissance.

Conclusion : les enjeux

La question de la violence à l'école pose donc, de manière parfois aiguë, celle de la citoyenneté. Montesquieu expliquait que, outre la distinction des pouvoirs, la démocratie supposait la vertu en chaque citoyen. L'école peut-elle être lieu d'apprentissage de la vertu ? Et en quoi consiste-t-elle ? Il ne s'agit pas de "morale" ici, au sens habituel du terme, sinon cette question serait plutôt du ressort de la famille. La vertu civique suppose que chaque citoyen décide librement de consentir à la liberté de l'autre, de respecter quelques principes fondateurs, qui ne peuvent précisément pas se discuter "démocratiquement" puisqu'ils sont précisément ce par quoi une "discussion" démocratique devient possible. Et le principe sans doute le plus fondamental à cet égard réside justement dans l'interdit de la violence. Sous toutes ses formes : physiques, bien sûr, mais aussi psychologiques, sociologiques, économiques et institutionnelles.

Les élèves que nous avons actuellement dans nos classes auront sans doute à s'affronter et à tenter de résoudre des questions sans précédent dans l'histoire de l'humanité : nous savons bien désormais que le triple défi des croisances industrielles, urbaines et démographiques met en

péril la survie même de l'espèce humaine³⁸. Les paléontologues et les biologistes nous expliquent que la durée de vie moyenne d'une espèce mammifère est d'environ sept millions d'années. L'espèce humaine en est à trois millions et demi, semble-t-il... Voulons-nous continuer ? Ce sont nos enfants qui auront à en décider. L'éducation civique aujourd'hui consiste à permettre à tous, quels que soient la place sociale, les savoirs, les compétences, la culture de chacun, de participer à cette décision, de s'armer pour affronter ces défis majeurs et universels.

38. Michel Serres, « Le contrat naturel », François Bourrin, 1990, et « Le tiers-ins-truit », François Bourrin, 1991.

Bernard Defrance est professeur de philosophie en lycée et Secrétaire général de la section française de Défense des enfants international (DEI). Il est l'auteur de nombreux ouvrages sur la violence à (et de) l'école, que l'on peut consulter depuis son site personnel à l'adresse : www.bernard-defrance.net

LE CONSEIL DE CLASSE : DE LA RÉGULATION DU DÉSORDRE SCOLAIRE AUX APPRENTISSAGES CITOYENS¹

par Philippe Haeberli



Résumé

Le domaine de la violence s'est récemment élargi aux questions d'incivilités. Pour répondre au développement du désordre scolaire, un moment est pris sur le temps scolaire par un très grand nombre d'enseignants primaires genevois. Le dispositif de conseil de classe qui appelle la participation des élèves à la vie scolaire est un lieu privilégié de la régulation des relations. Des observations de conseils de classe menées dans deux établissements primaires montrent une forme de résolution des conflits qui s'apparente à une médiation collective. Dépasser la dimension socio-affective qui domine cette forme de médiation suppose d'introduire une référence cognitive. Les références proposées sont le droit et le concept de justice. Le texte prolonge des réflexions amorcées dans un texte publié dans le précédent Thématique² : il les complète par l'apport de matériaux empiriques.

1. Le contexte scolaire considéré dans cet article est le contexte genevois. Plus largement, des éléments sont tirés d'enquêtes menées en Suisse romande ainsi qu'en France.

2. *Thématiques* N° 12, juillet 2004. *La justice a-t-elle une place à l'École ?* en collaboration avec F. Audigier.

Resumen

El ámbito de la violencia se ha expandido recientemente hasta el campo de las incivildades. Como respuesta al desorden escolar, un grupo importante de maestros de escuela primaria ginebrinos han decidido tomar un poco de tiempo de las actividades escolares para resolver estas cuestiones. El dispositivo de reunión de curso pide la participación de los alumnos en la vida escolar y resulta ser un lugar idóneo para regular las relaciones. La observación de reuniones de curso realizadas en dos establecimientos escolares primarios han mostrado que el dispositivo es parecido a una mediación colectiva de conflictos. Sobrepassar la dimensión socio afectiva que domina este tipo de mediación implica introducir una referencia cognitiva. Las referencias que se proponen son el derecho y el concepto de justicia. El escrito continúa la reflexión que se había comenzado en otro texto publicado en el precedente Thématique y lo completa con el aporte de material empírico.

A. Délits et incivilités

Comme pour la plupart des concepts en sciences sociales, celui de la violence recouvre des situations et des actes très hétérogènes. Une grande différenciation de ces actes passe par la distinction entre *délits*, catégorie juridique qui a longtemps défini la « violence » d'une part, et *incivilités*, catégorie émanant de la société civile d'autre part. J'esquisse dans une première partie une analyse de la distinction pour ensuite souligner la nature ouverte et constitutive du vivre ensemble caractérisant les incivilités. Enfin, j'expose quelques résultats d'enquêtes mettant en lumière des décalages entre enseignants et élèves dans leurs perceptions respectives de la violence.

Le champ d'étude ainsi que la définition de la violence se sont étendus constamment ces dernières années. Il n'est plus aujourd'hui uniquement question de *violence physique* et de faits qualifiés de *crimes et délits* par la loi. Toute une gamme d'actes et de situations *a priori* moins graves et surtout très hétérogènes porte aujourd'hui l'étiquette de la violence. Rangés sous le terme générique *d'incivilités*, ils vont de « la simple grossièreté à la petite délinquance, de la saleté au vandalisme » (Debarbieux, 1997). Inclure les incivilités représente non seulement un élargissement considérable du concept de violence à des actes mineurs, du quotidien, mais aussi à un changement notoire d'approche du phénomène de la violence.

Pour illustrer ce changement de perspective, je compare l'approche juridique - qui ne prend pas en compte la plupart des faits d'incivilités - et l'approche sociologique qui considère aujourd'hui les incivilités comme « l'expression dominante des faits de violence et comme le facteur expli-

catif numéro un de la montée du sentiment d'insécurité » (Vuille et Gros, 1999, p. 73). La comparaison est utilisée à des fins d'analyse et dans le seul but de mettre à jour les tensions qui traversent le concept de violence aujourd'hui. Pour ce faire, il est utile de prendre deux pôles extrêmes sur un continuum. En réalité, le droit intègre des éléments décrits par l'approche dite sociologique et vice-versa³.

Dans le droit, les textes juridiques ainsi que l'interprétation de la situation et des textes par le juge sont les deux « acteurs » principaux de la qualification des faits de violence. L'approche sociologique fait, elle, dépendre la qualification « violente » des situations sociales d'un ensemble de codes sociaux, de conceptions et d'attitudes des sujets par rapport à des situations et des actes (Debarbieux, 1997). Ainsi, la définition de ce qui est violent ou de ce qui ne l'est pas, n'est plus seulement fonction de ce qu'en dit la loi et de la manière dont le juge interprète les situations sociales, mais est intimement liée à ce que chacun est amené à considérer comme violent dans son environnement et son quotidien. Une différence notable dans les critères de qualification de la violence entre l'approche juridique et l'approche sociologique réside dans les points de vue pris en compte. Pour la première, en dehors de l'établissement des faits « objectivables » (y a-t-il eu ou non atteinte à l'intégrité corporelle, par exemple ?), c'est essentiellement l'intention de l'auteur de l'acte qui motive la condamnation, et en particulier la volonté de nuire injustement à autrui. Le droit définit ainsi des degrés dans l'intention (qui va de l'irresponsabilité à l'acte perpétré avec pleine conscience et volonté, en passant par la négligence), ce qui va déterminer

3. La sociologie du droit en est une preuve ; la notion de réparation en droit en est une autre.

le prononcé de culpabilité ainsi que, le cas échéant, la fixation de la peine. Dans l'analyse sociologique de la violence, le sentiment d'agression et le mal-être éprouvés par les victimes sont retenus dans l'appréciation de l'acte. La mesure de la gravité de celui-ci repose ainsi en partie sur l'intensité de la souffrance éprouvée par l'individu face à l'acte. Un acte peut être ainsi considéré comme violent, mais non grave si la personne atteinte offre un seuil de tolérance exceptionnellement haut à des actes difficilement supportés par la plupart des gens.

Les incivilités, objet de débat et question de vivre ensemble

L'opposition entre analyse sociologique et juridique de la violence est un bon artefact pour saisir des différences fondamentales dans ce qui est rangé sous le terme de « violence », mais elle est un outil d'analyse qui ne saisit le réel que partiellement. Un coup d'œil rapide à la gamme des actes définis par Debarbieux comme incivils (cf. plus haut) suffit à remarquer que certaines catégories d'actes dits incivils tombent dans celles de délits mineurs ou de contraventions (petite délinquance, vandalisme), donc très largement perçus comme une atteinte aux autres, alors que d'autres sont beaucoup plus ambigus dans le sens où ils sont admis par certains et rejetés par les autres (saleté, grossièreté). Ce flou traduit le fait que les seuils de tolérance, les atteintes au « moi » et ce qui vaut la peine d'être protégé contre les agressions ne sont pas les mêmes pour chacun, pour tout groupe, pour toute culture. La définition de la violence devient ainsi beaucoup plus incertaine. Le respect et l'identification des comportements jugés inacceptables sont compris et faits de façon variable. Des pans entiers de notre vie quotidienne se retrouvent par consé-

quent source potentielle de violence. Songeons à toutes les petites agressions de l'environnement urbain, par exemple, le bruit des voitures ou le bruit des voisins, les bousculades dans la rue ou dans les grands magasins. Il y a là une véritable explosion du domaine de la violence ; dans ce nouveau champ, les violences verbales et morales supplantent la violence physique. Ce qui est considéré comme violent devient ainsi plus flou, plus changeant, plus ouvert et plus difficile à déterminer ou à interpréter. Pensons aux gestes ou aux comportements qui changent de sens et sont l'objet de tolérance différente selon les cultures. Surtout, ce qui fait violence devient objet de débat, débat qui trouve souvent son origine dans la société et que les institutions entérinent (même si le jeu entre institutions et acteurs est subtil et fait l'objet de nombreux allers retours). L'exemple du *mobbing*, harcèlement moral sur la place de travail, illustre bien cette appropriation de la redéfinition de la violence par ce que nous ne pouvons qu'appeler société au sens large (il y a derrière ce terme naturellement des acteurs spécifiques, mais le mouvement pour la reconnaissance du *mobbing* a dépassé ces acteurs particuliers pour devenir un objet de débat public).

La civilité peut donc être qualifiée de construction collective qui traduit les mœurs d'une époque, d'une société, les codes et les attitudes valorisés dans une société (cf. par exemple, Elias, 1982). Un passage par *Le Petit Robert* montre que la notion de civilité est encore fortement liée à la notion de politesse. Debarbieux, lui, élargit son champ aux notions de considération et d'utilité sociale en la définissant comme « l'ensemble des attitudes qui consistent à prendre l'autre en considération, à lui fournir la preuve de son utilité sociale » (Debarbieux, 1997). L'un des chercheurs qui a le plus travaillé la question en France,

Sébastien Roché, affirme que les incivilités ont, malgré leur caractère souvent peu grave, des conséquences sociales importantes en menaçant l'ordre établi et surtout en remettant en cause l'idée d'une vie collective fondée sur un certain nombre de principes communs. « Elles [les incivilités] remettent en cause l'idée de l'existence « d'un monde commun », pour reprendre l'expression d'Hannah Arendt, l'idée qu'il y a une vie collective possible, fondée sur l'échange, la communication, le respect mutuel. » (entretien avec S. Roché, *Sciences humaines*, déc. 1998, n°89, p.32). Les incivilités dénotent en ce sens un conflit dans la construction des civilités, de la conception des « codes élémentaires » de la vie en société.

Violence à l'école : enseignants et élèves, une différence d'appréciation

Quelles formes prennent les incivilités à l'école ? Qui en souffre ? Les incivilités à l'école se traduisent par un certain nombre de comportements spécifiques : chahut, bousculades et indisciplines forment ce qu'on a appelé le désordre scolaire. À l'évidence, les enseignants sont ceux qui souffrent de la forme scolaire des incivilités en passant un temps considérable pour asseoir, calmer les cris, bref pacifier l'espace scolaire. Tout cela rend très sensible à toutes les formes de désordre. Coslin (In : Charlot et Emin, 1997, 181-201) l'a montré pour la France, les élèves et les enseignants apprécient la gravité des comportements en classe selon des critères différents. Les enseignants les jugent principalement en fonction du dérangement alors que les élèves se réfèrent essentiellement à leur côté déplacé ou inadéquat. En écho et en aval des phénomènes de désordre, une enquête sur la punition scolaire menée dans l'École secondaire obligatoire en Suisse romande montre que l'objet des

punitions est plus fréquemment lié à ce qui perturbe l'enseignement ou les enseignants qu'à des actes entre élèves (Dumont, Kaiser et Clémence, 2002).

Plus directement liés à notre thème, les résultats d'une enquête menée dans de plus de cent cinquante établissements secondaires de Suisse romande (Clémence, 1999) appuient le constat de décalage dans la perception de la violence et dans l'appréciation de la gravité de certains actes. Un item de l'enquête portait sur l'appréciation de la violence et la gravité de six actes⁴. Autant de convergences que de divergences se retrouvent dans les résultats. Pour les actes qui concernent les élèves entre eux, les enseignants et les élèves s'accordent sur la violence et la gravité du racket entre élèves. Cependant, les premiers trouvent relativement violents et graves des coups de pied entre élèves⁵ alors que les seconds y voient peu de violence et estiment ces actes peu graves. Sous l'angle de la différence entre l'appréciation de la violence et de celle de la gravité, les élèves considèrent que les atteintes à l'intégrité psychique des personnes (impolitesse et insultes) sont plus graves que violentes. Ils restent en deçà des enseignants dans leur appréciation cependant. En résumé, une bonne part des élèves cantonnent la violence uniquement à la brutalité physique et en excluent les insultes et les bagarres entre élèves, deux actes que les enseignants incluent parmi les actes de violence grave. Pour reprendre une image utilisée par Alain Clémence, les

4. Impolitesse à l'égard d'un enseignant, coups de pied entre élèves, insulter un enseignant, rabaisser un élève, gifler un élève, racket entre élèves.

5. Après sondages préliminaires, les enquêteurs ont sélectionné des comportements précis comme « donner un coup de pied à un(e) élève qui se moque de toi » ou « tordre le bras d'un plus petit que soi » lorsque l'acte pouvait être interprété de façon équivoque.

élèves ont donc un point de vue qui est plus proche de celui de leurs grands-parents que de celui de leurs enseignants à propos de la définition de la violence.

B. Le conseil de classe à Genève : une forme de médiation collective du désordre scolaire

Dans cette deuxième partie, je décris le fonctionnement du conseil de classe et montre que ce dispositif prend la forme de médiation collective dans lequel la « résolution de conflits » s'oriente essentiellement vers une recherche d'harmonie dans le groupe, d'amélioration du climat et privilégie les conflits de type socio-affectif. L'appel au consensus fait paradoxalement du conseil un instrument d'influence appréciable pour les élèves leader dont certaines interventions s'apparentent à des brimades (*bullying*).

Le conseil de classe, un espace de discussion et de régulation

Les projets de médiation entre élèves et de participation à la régulation de la vie scolaire se multiplient dans toutes les écoles, à tous les niveaux. Derrière ces projets, on trouve une idée assez simple et peu discutable : la discussion ouvre un espace de communication, elle transforme un acte violent, par essence fermé, en une *situation conflictuelle* qui permet à chaque protagoniste d'exposer son point de vue, de s'ouvrir au dialogue et à la recherche commune de solution (Wieviorka, 2004). À côté des nombreux projets ponctuels (exposition, pièce, journal) se sont développés dans de nombreux établissements deux dispositifs de régulation des relations : la médiation qui se déroule, encadré par un tiers, entre protagonistes du conflit en dehors du groupe classe, d'une part ; de l'autre, le conseil ou assemblée

d'élèves, moment pris sur le temps scolaire durant lequel les élèves discutent ensemble de la vie en classe.

Tous les conseils de classe⁶ ne sont pas organisés de la même manière, mais certains invariants se dégagent tout de même. Le principe de la libre interpellation se retrouve partout ; chaque élève a le droit de soumettre *a priori* n'importe quel sujet à libre discussion. Pour mener et organiser les débats, les fonctions de président et de distributeur de la parole sont aussi incontournables. Des règles minimales, souvent coutumières, définissent les tours de paroles et les principes minimums de l'échange (on lève la main, on n'interrompt pas l'autre, on ne se moque pas, etc.). Selon l'âge des élèves, un secrétaire est chargé de faire un procès-verbal de la séance et des arbitres s'occupent de faire respecter les règles de l'échange. L'enseignant est en principe un membre à part entière du conseil et possède, à ce titre, le droit d'interpellation et de vote. La situation est naturellement assez contrastée et les postures des enseignants sont assez différentes dans l'échantillon observé.

L'origine des conseils de classe est à chercher autant du côté de la pédagogie Freinet (classe coopérative) que de la pédagogie institutionnelle. Ici n'est pas le lieu de faire l'histoire de ces mouvements. Il n'est cependant pas inutile de rappeler que la pédagogie institutionnelle a développé une théorie sur l'éducation qui s'inspire des « découvertes » de la psychanalyse au début du 20^e siècle et qu'un fort accent y est mis sur l'importance de la parole exprimée et de l'affirmation du sujet. Dans l'ouvrage fondateur de la pédagogie

6. Je m'intéresse ici surtout au conseil de classe tenu en général hebdomadairement ; il existe également des conseils d'école plus espacés dans le temps appelés à discuter de la vie à l'école.

gie institutionnelle, *Vers une pédagogie institutionnelle* (1967), Fernand Oury et Aïda Vasquez utilisent une métaphore organique pour qualifier le conseil de coopérative (l'assemblée d'élèves dans la classe coopérative) : il est l'œil du groupe, son cerveau, son rein ainsi que son cœur. La fonction « d'épuration » hépatique est l'aspect le plus proprement thérapeutique ; elle fait du conseil un outil pour « soigner le groupe ». Ainsi, « le conseil n'est pas nécessairement un tribunal, et la recherche de la vérité importe moins que l'élimination des conflits perturbateurs. Le but de la réunion est de permettre le fonctionnement de la classe en assurant l'éducation des enfants et parfois même, ce qu'on pourrait appeler une psychothérapie. L'essentiel est peut-être moins ce qui est dit que le fait que ce soit dit et entendu. » (Oury et Vasquez, 1993 : 89). Même si la référence à la pédagogie institutionnelle n'est pas explicite dans la pratique genevoise, celle-ci a hérité d'une forme de conseil qui a été développée dans le cadre de la pédagogie institutionnelle, aujourd'hui ancrage théorique dominant dans la pratique scolaire du conseil d'élèves.

Il serait exagéré de prétendre que les enseignants ne conçoivent les conseils que comme un instrument pour lutter contre le désordre scolaire, mais des indices ainsi que le discours de certains enseignants accèdent l'idée qu'une finalité régulatrice est principalement assignée par ceux-ci aux conseils de classe. Tel enseignant m'annonce au début de mes observations que sa classe n'aurait pas besoin de conseil car ses élèves s'entendent très bien ; tel autre m'avertit qu'il ne se passe pas grand chose dans son conseil en ce moment, que j'aurais dû venir en début d'année lorsque la situation était beaucoup plus « chaude » lorsque le climat de la classe était miné par les conflits. Dans un des établissements de l'enquête, les enseignants ont choisi comme thème de jour-

née de formation continue sur la pratique du conseil, la « lutte contre les incivilités ». La recherche a d'ailleurs déjà mis en exergue ce lien très fort établi par les enseignants entre discipline et conseil (Laplace, 2002). Enfin, dernier indice dans ce faisceau, la pratique des conseils dans l'école primaire genevoise s'est diffusée dans les écoles du canton sans qu'une directive officielle de la Direction de l'école primaire n'ait été émise. Le bouche à oreille entre enseignants sur l'intérêt du conseil a en l'occurrence formidablement bien fonctionné. Début des années 1990, ils ne sont que quelques-uns à pratiquer le conseil avec leurs élèves ; fin 1999, plus de la moitié des enseignants primaires genevois déclarent pratiquer le conseil de classe (Laplace, 2002). Le remède que peut constituer le conseil aux maux des enseignants est une hypothèse plausible pour expliquer cette diffusion très rapide, par la base.

Incivilités et conflits interpersonnels

Quels sont les objets discutés en conseil ? Même si les enseignants ont tendance à le déplorer, ce sont en grande majorité des conflits⁷ entre élèves qui ont lieu en classe, dans les couloirs ou encore dans le préau. Le sociologue français François Dubet distingue trois logiques de la violence scolaire (1998) selon les formes qui apparaissent *extérieures à l'école*, qui tiennent au prolongement des conduites non scolaires dans les murs de l'école, *dans l'école* s'exprimant essentiellement par un « chahut anémique », « une agitation constante à travers laquelle les élèves résistent à l'école, manifestent leur indifférence », les *violences anti-scolaires*,

7. Certains enseignants structurent le conseil de manière à aborder le travail scolaire aussi. Le deuxième objet de discussion très fréquent sont les sorties scolaires, l'organisation de journées, de camps, etc.

construites contre l'école. Lors des observations menées dans neuf classes de deux établissements, les objets soumis à la discussion portent essentiellement sur la deuxième catégorie ; des objets cités sous la première rubrique n'ont été que très rarement évoqués et aucune violence de type anti-scolaire n'a été soumise en conseil. Il est vrai que les établissements observés sont des établissements d'enseignement primaire dans lesquels les cas de violence grave sont encore choses rares même si des cas de rackets entre élèves se sont produits les années précédentes dans les deux établissements. Dans l'un de ceux-ci un dispositif de médiation scolaire entre pairs existe dans lequel il est possible que les cas de violence extérieure à l'école soient traités. Les observations attestent d'une grande similitude dans les objets discutés. Sans avoir encore conduit une analyse très poussée et sous réserve de compléments, il est possible de définir trois grandes catégories sous lesquelles tombent une grande majorité de conflits soumis au conseil : les agressions verbales (injures, sobriquets, grossièretés), les coups et les bousculades, les brimades (interactions entre élèves avec un rapport de dominant/dominé).

Les incivilités discutées concernent presque exclusivement des conflits entre élèves de la même classe. La raison de cette centration sur la classe tient à la nature même du conseil de classe. Les conflits impliquant des élèves d'autres classes ne peuvent pas être discutés en leur absence ; ils sont renvoyés au conseil d'école quand il existe ou, plus souvent, à un moment en dehors des heures, en petit comité. Les acteurs du conseil se côtoient donc toute la journée, ils se connaissent bien. Le ton général que prennent les discussions s'en ressent naturellement. De manière générale, les échanges se font sur un mode affectif. Ainsi, les arguments apportés se rapportent souvent à ce que cha-

cun s'accorde à considérer dans la personnalité de l'autre. « C'est une question de caractère. Il est comme cela, on le changera pas » est une expression qui est revenue dans plusieurs conseils. Les échanges prennent aussi parfois un tour émotif qui pousse certains élèves à réagir par des pleurs, du mutisme ou de la colère. Les pleurs intriguent les élèves que l'école n'a pas habitués, dans la salle de classe du moins, à ce genre de manifestation, le mutisme les agace et la colère est en général régulée par des avertissements donnés par les arbitres ou le président chargés de faire régner l'ordre dans le conseil.

Sur l'ensemble de mes observations, des dissensions entre élèves et enseignant n'ont été évoquées que dans le conseil d'une seule classe⁸. Un mot déposé par une élève consistait à faire remarquer à l'enseignant qu'il s'acharnait un peu trop sur un autre élève de la classe ; un autre se plaignait que l'enseignant ne consulte pas assez les élèves sur les choix de la classe accompagnante lors de sorties. Dans un seul cas, un enseignant a déposé un mot pour interpeller le groupe sur le traitement que celui-ci réservait à un des élèves dont les taches sur les dents faisaient l'objet de remarques sarcastiques ; les autres interpellations enseignantes concernaient le travail scolaire et les périodes de remplacement en cas d'absence. Ceci n'empêche pas les enseignants de donner leur avis sur les objets discutés. Dans certains conseils (ceux des degrés supérieurs, mais pas nécessairement tous), l'intervention est rare et courte. Il y a donc une certaine autonomie dans les échanges et la recherche de solution. Dans des

8. Selon les stades de développement moral définis par Kohlberg (Forquin, 1993), le stade préconventionnel est dominé par la peur du gendarme et la poursuite de l'intérêt immédiat. Ceci expliquerait en partie que la remise en cause de l'autorité de l'enseignant est ainsi encore assez timide à l'école primaire.

cas minoritaires, l'enseignant prend la place du président et mène lui-même les débats. Il se retrouve ainsi souvent dans la peau d'un médiateur qui tente de régler les différends en apportant des solutions ; il est ainsi amené à évaluer les situations et à apprécier les torts.

Médiation collective et loi de l'effort

Le modèle de la médiation est celui qui correspond le mieux à l'analyse du traitement des conflits par le conseil, même si la forme collective de ce dernier ne correspond pas à la forme traditionnelle des dispositifs de médiation. La médiation est un mode de régulation qui s'est énormément développé ces dernières années (surtout aux États-Unis, mais également plus récemment en Europe). Les domaines touchés sont multiples : travail, famille, voisinage, etc... L'école n'échappe pas au phénomène (Bonafé-Schmitt, 2000). Dans le conseil de classe comme lors d'une médiation, les acteurs recherchent avant tout un arrangement convenable entre les parties, une solution acceptable. Un examen rapide de la terminologie utilisée autour du conseil donne une illustration de ce souci. Quand elles existent, les rubriques réservées aux conflits s'intitulent « coins à problèmes » ou « ça va, ça va pas ? ». Dans les procès-verbaux des séances, ce sont des solutions qui sont trouvées aux conflits. Surtout, les acteurs (président, enseignant, mais aussi élèves) s'évertuent, lors du conseil, à réclamer des solutions aux conflits discutés ; dans la majorité des conseils observés, un temps réservé à une telle recherche est prévu. L'arrangement entre les parties prend donc une tournure particulière puisque chaque élève peut en principe proposer une solution au conflit ; il y est même invité. Ce qui est dès lors visé est l'assentiment de tout le groupe, un consensus approuvé par la classe. Cette multiplication des acteurs complique singulièrement la discussion

ainsi que l'adoption de solution. Il n'est parfois pas facile de repérer l'objet du conflit lorsque plusieurs protagonistes donnent leur version des faits et n'hésitent pas à faire allusion à d'autres épisodes de la vie en classe pour étayer leur propos ou leur position. La recherche de solution se trouve, par sa nature collective, soumise aux influences de chacun au sein du groupe, aux effets des relations de domination et des enjeux relationnels. J'aborde ce point plus loin.

Une deuxième caractéristique, parmi d'autres, qui rapproche le conseil de la médiation est le caractère singulier de la (ré)solution du conflit. Les conflits sont résolus au coup par coup ; c'est-à-dire que, pour chaque conflit singulier discuté, est proposée et consignée dans le procès-verbal une solution particulière, celle qui a fait consensus dans la classe et/ou qui a reçu l'accord des parties⁹. Il n'est jamais fait par exemple référence aux « règles de vie » ou « règles de classe » pourtant discutées et adoptées en début d'année par chaque classe¹⁰. Les discussions restent donc à un niveau particulier, les affirmations générales, normatives et éthiques du type « c'est pas bien de faire cela parce que..., il ne faut pas faire ceci... » sont très peu présentes dans ce que j'ai pu observer. La formulation par l'enseignant ou la convocation de la règle (par exemple sur le respect dû au personne) est chose très rare. Le procès-verbal de la dernière séance est en général repris la séance suivante pour demander à l'élève ou aux élèves qui ont soulevé le problème s'il(s) est (sont) satis-

9. Il arrive aussi que la classe oblige deux élèves à se présenter des excuses alors que les parties ne sont pas d'accord.

10. Dans chaque classe observée et plus largement dans les classes de l'école primaire genevoise, des règles de vie sont discutées au début d'année. Ces règles sont de nature très hétéroclite quant aux types de comportement, aux principes d'action et se caractérisent par une absence de sanction.

fait(s) du cours des événements de la semaine (le conseil a lieu en général une fois par semaine) ou s'il(s) souhaite(nt) rediscuter du problème. Mais il n'est que très rarement fait de liens entre les conflits résolus et ceux discutés, *a fortiori* entre les solutions adoptées.

Alors que l'on pourrait s'attendre dans cette logique particulariste à une diversité et à une certaine richesse des solutions proposées, celles-ci restent souvent les mêmes. Est-ce la nécessité de trouver un consensus qui pousse les élèves à répéter – souvent avec humour – toujours la même solution de l'effort ? Une majorité des conflits se terminent sur l'idée que chacun, ou une des parties, lorsqu'une responsabilité est imputée, doit faire un effort. On peut faire l'hypothèse que le souci d'harmonie dans le groupe conduit à cette répétition. L'effort permet de ne pas juger la personne, de lui donner une chance de s'améliorer. Mais les efforts demandés ne sont pas toujours effectués. Les cas observés sont rares ; la plupart du temps, les protagonistes jugent les efforts suffisants ou pensent que le conflit est « réglé » (mais sur quel critère ? Pour quelle raison ? Ce n'est jamais très clair). Mais lorsque le conflit persiste, la question de la sanction se pose. La solution adoptée par la plupart des conseils observés est de donner finalement la compétence de choisir la sanction à l'enseignant, mais il est aussi arrivé de rares fois que l'on discute de la sanction et, éventuellement, que l'on décide en conseil. Cela pose des questions qui seront abordées dans la dernière partie de ce texte.

Temps de vie en classe et temps du conseil

La violence n'est pas seulement dans les actes et les situations relatés en conseil, dans ce qui s'est passé ailleurs et à un autre moment, mais transparaît également dans les

interactions lors de la tenue du conseil. C'est une forme de violence particulière liée aux compétences langagières et à l'ascendance que certains élèves possèdent sur le groupe classe. Pour ces élèves ou pour des groupes d'élèves (cela prend parfois la forme de l'opposition entre garçons et filles), le conseil est clairement un instrument de pouvoir grâce auquel il est possible d'asseoir ou d'augmenter son influence sur le groupe ou sur la classe. Les compétences langagières sont naturellement primordiales dans ce genre de dispositif : celui qui saura captiver l'auditoire, retenir son attention, le passionner gagnera autant en crédit. Le plaisir de parler et de briller en société motive clairement ceux qui tendent à monopoliser la parole. Dans une classe observée, c'est un groupe de trois ou quatre garçons qui dépose des mots dans la boîte aux lettres à propos d'affaires qui ne concernent qu'eux-mêmes à l'exclusion des autres élèves. Le jeu dure quelques séances ; il est l'occasion pour les membres de ce groupe de se livrer à de véritables joutes verbales qui passent par quelques moments de tension (réels ?) et qui se terminent par une réconciliation (inévitable ?). C'est un groupe de filles relayé par l'enseignante qui tente de mettre fin à leur « mise en scène », en faisant remarquer que les objets discutés en conseil sont censés concerner la classe entière ; les garçons font la sourde oreille, ils ne comprennent pas le reproche et proposent aux filles d'en faire autant qu'eux si elles en ont marre de les entendre. Les exemples sont aussi nombreux que les conseils observés, de *leaders* qui s'octroient le rôle « de celui qui sait et qui a toujours le dernier mot ».

Ce type de violence est à rapprocher de la définition de la brimade (*bullying*) donnée par Peignard « quand un autre enfant ou jeune personne, ou un groupe d'enfants ou de jeunes lui disent des choses méchantes ou désagréables.

C'est aussi de la brimade quand un enfant ou une jeune personne est frappé et reçoit des coups de pieds, est menacé, enfermé dans une pièce, reçoit des lettres ou des billets méchants, quand personne ne lui parle ou d'autres choses comme ça » (Peignard et al. 1998, 131). Les *leaders* de classe profitent du conseil pour abaisser deux ou trois personnes publiquement soit en les rendant responsables de perturbations de toute la classe, soit en évoquant des affaires qui n'ont pas vraiment de rapport avec l'objet du conflit discuté, mais qui portent sur des traits de caractère, des jugements sur la personnalité de l'autre. Il s'agit d'un type de violence qui implique une interaction entre les élèves et un rapport de dominant/dominé. La limite entre le jeu et le sérieux n'est pas toujours aisée à faire. Et les enseignants ne sont pas très bien placés pour déterminer cette limite dans la mesure où, nous l'avons vu, ils sont en décalage dans la perception de la violence et de la gravité de certains actes. Plus largement, dans chaque conseil observé, il existe au moins deux ou trois élèves qui ne parlent jamais. Les brimades ne sont pas nécessairement la raison de ce silence, mais il reste que cette absence de parole ou une parole brimée peut amener, dans certains cas, à ne pas laisser à l'espace de discussion qu'est le conseil, son rôle de remplacement de la violence par l'échange et la dialogue.

C. Des références cognitives pour le conseil : le droit, l'équité et la justice

Comme pour le reste des actions humaines, l'acte violent gratuit, sans cause, reste une exception. La violence peut être interprétée dans de nombreuses situations comme une réponse à une situation ressentie, jugée injuste. C'est l'une des grandes ambitions de tout système juridique dont les droits de l'homme sont la référence, de dire le juste, du

moins de réduire les possibilités d'injustice en octroyant des droits aux individus afin de se défendre contre la violence publique et privée, ainsi que de définir des principes destinés à protéger les individus contre l'arbitraire (tiers impersonnel, contradiction des débats, différé dans le traitement des conflits, etc.). Dans les débats actuels sur la violence à l'école, l'accent est essentiellement mis sur les questions de climat, de bien-être, du partage, du dialogue, etc., ainsi que sur la nécessité de fixer des limites et de respecter des règles. Or, l'application des règles ne peut pas être séparée - au risque d'être vécue comme un rapport de force injuste, donc potentiellement porteur de violence - du respect fondamental dû à chaque personne, de ses droits, ainsi que de la juste application de celles-là. La préoccupation de justice est justement celle qui oriente l'activité quotidienne du juge dont la mission principale est d'interpréter le droit en fonction des grands principes de justice démocratiques - liberté, égalité, solidarité. Ces principes, une fois incarnés dans des situations concrètes, entrent inévitablement en tension, en concurrence, et nécessitent de trancher (Dworkin, 1994).

Des solutions/décisions référées à l'équité

Deux niveaux sont à distinguer : les débats et les solutions/décisions. Le conseil est un espace de discussion. À ce titre, il est nécessaire que les expressions et les réceptions affectives de chacun soient régulées. Les tours de parole, les procédures, responsabilités et un minimum de principes éthiques (respect de la parole de l'autre) sont présents dans les conseils, le plus souvent sous forme implicite, mais également par écrit. L'utilisation, à leur profit, du conseil par certains élèves ou groupes d'élèves pose, à mon avis, un problème à un autre niveau, celui des décisions. Tous les élèves ont *a priori* le droit à la parole en conseil ;

L'absence de prise de parole ne vient pas en l'espèce d'une absence de droit. Il convient de s'intéresser au processus de « prise de décision », de la recherche de solution. Une des conclusions sur laquelle débouchent les observations est celle d'une recherche forte de consensus dans le groupe autour de solutions ; la forme collective du conseil y est certainement pour beaucoup mais elle tient aussi au modèle de la médiation. Au modèle négociatoire/thérapeutique de la médiation est opposé le modèle légal/rationnel du droit (Bonaffé-Schmitt, 1992). Alors que dans le premier un équilibre dans les relations entre les parties est recherché, le second cherche à établir la responsabilité fondée sur une éventuelle faute. Dans le premier modèle, le discours général porte plutôt sur les besoins, les problèmes, les sentiments ; dans le second, il est question de droits, de rationalité, de résolution de conflits. Il ne s'agit nullement de basculer dans le traitement des conflits en conseil vers une résolution de type juridique ; cela n'aurait aucun sens et il serait même très dangereux de transformer le conseil en un tribunal¹¹. L'introduction d'une référence au droit vise plutôt à sortir le conseil d'une logique socio-affective très prégnante autant dans les interactions entre élèves que dans les objets soumis au traitement, afin d'amener les débats sur le terrain socio-cognitif (Tozzi, 2004). Le vécu tiré de l'expérience personnelle qui préside à la discussion en conseil ne se discute pas ; il s'écoute. Une discussion de nature cognitive autour d'enjeux axiologiques comme il en est question dans les débats juridiques sur des grandes questions de société, exige d'avoir une référence extérieure à partir de laquelle faire raisonner les élèves. Autrement dit, un souci de référer la prise de décision aux principes de

11. La question du tiers impersonnel, principe fondamental de tout procès impartial se pose de manière trop aiguë pour faire du conseil un tribunal.

droit est un moyen de faire du conseil quelque chose de plus qu'un outil de régulation de l'ordre scolaire, un lieu où le traitement des conflits obéit à un certain nombre de critères, donne lieu à des réflexions et des apprentissages de type citoyen dans la mesure où ils concernent la compréhension du monde, le fonctionnement de nos sociétés démocratiques (Audigier, 1999).

Le règlement de classe, les règles de vie

L'une des premières conditions nécessaires, mais de loin pas largement suffisante à la résolution de conflits d'un groupe dans un cadre équitable, est l'existence de normes de fonctionnement et des droits. Ces normes sont de trois types : des interdictions, des obligations, et enfin des droits et des libertés. Dans une société qui se prétend démocratique, un certain nombre de ces normes et de ces droits sont indiscutables. L'interdiction de l'homicide, le droit à être jugé équitablement, la liberté d'expression en sont trois exemples. Le respect absolu de la vie humaine, de la justice et de la liberté de parole sous-tend ces normes et ces droits. Le respect des valeurs incarnées dans les différents traités internationaux qui définissent les droits de l'homme caractérise fondamentalement le caractère démocratique d'un État. Il y a là, à un premier niveau très général, une dimension axiologique qui correspond à une idée de la mission socialisatrice et éducatrice de l'école publique. On peut, par exemple, imaginer le préambule d'un règlement de classe (ou d'école), faire une liste de ces valeurs fondamentales. À un autre niveau il existe des lois - dont la plus importante pour les questions de violence est le code pénal - supérieures à tout règlement émanant de l'institution scolaire. Toute infraction à un droit des personnes ou toute atteinte à un bien protégé par la loi

générale se traite en principe selon les modalités prévues par cette même loi. L'école ne bénéficie pas à ce point de vue de statut d'exception qui soustrait ses acteurs à l'application de la loi générale¹². Dans l'élaboration de règles de vie en classe, les élèves doivent bien être rendus conscients et attentifs à ces normes légales qui proscrivent un certain nombre de comportements violents. Il n'est par exemple pas toujours connu des enseignants, comme du reste des résidents de ces États, que la loi de certains pays réprime l'injure à caractère raciste¹³.

Le domaine des incivilités offre aux acteurs du conseil qui élaborent un règlement l'occasion de discuter de ce que le groupe est prêt à tolérer ou non comme comportements jugés incivils. Nous l'avons vu, les incivilités recouvrent une gamme d'actes très hétérogènes dont certains sont sujets à variation selon les personnes, les milieux sociaux, les cultures. L'espace de discussion offert par le conseil est une occasion d'ouvrir un débat sur ces actes ambigus, ces diverses manières d'être. Le premier travail possible tourne autour de la signification à donner à ces attitudes, ces comportements pour la communauté classe en la rapportant à celle qu'elle prend plus largement dans le contexte social de référence. Certains termes qu'on retrouve dans toutes les règles de vie comme celui de « respect » ou de « tolérance » demandent à être explicités et définis ensemble¹⁴. Ce travail s'apparente au travail que le juge accomplit lorsqu'il interprète le texte juridique appli-

12. Les différents codes pénaux nationaux prévoient des âges qui varient à partir duquel un enfant est reconnu pénalement responsable.

13. C'est le cas de la Suisse et de la France.

14. Ce travail paraît tout à fait nécessaire sur l'objet violence étant donné les décalages de perception observés par Clémence et alii entre élèves et enseignants.

cable à un cas d'espèce. Le texte de loi étant général et s'inscrivant dans un contexte particulier (celui de sa rédaction), le juge doit veiller à ce que la signification des termes corresponde au contexte du moment de la décision. L'étape suivante dans le processus d'élaboration de règles autour des incivilités est celle de l'accord sur ce qui peut ou ne peut pas être toléré par le groupe et les transactions possibles autour de cette recherche d'accord. Ici encore, quelques catégories juridiques aident à formaliser le travail avec les élèves et éviter un grand mélange des genres. Tout texte de loi définit dans ses dispositions générales ses modalités d'application, en premier lieu desquelles les personnes ainsi que le territoire concernés. Dans les règlements de classe comme dans ceux d'école que j'ai pu étudier, cette première précision fait trop souvent défaut. Or, il paraît primordial de déterminer et de ne pas laisser planer de doutes sur les acteurs scolaires (élèves, enseignants et personnels d'école) concernés par telle ou telle règle édictée dans la classe ou dans l'école. La mission d'éducation et d'instruction assignée aux enseignants leur confère certainement des obligations et des droits particuliers, qui sont à définir au sein de chaque communauté scolaire. Cependant, la question de la différenciation entre enseignants et élèves est sensible. Les rares enquêtes sur le sentiment de justice des élèves (Haeberli 2004) révèlent en effet que les élèves sont très attentifs à la question de la réciprocité des droits, obligations et libertés. Ils ont par exemple beaucoup de peine à supporter l'inégalité dans le traitement du retard entre élèves et enseignants ou dans les interdictions de fumer. Le problème de la réciprocité est difficile à référer à une pratique juridique existante dans la mesure où l'inégalité de statuts motivée par la mission de l'institution n'est pas une notion que le droit formalise. On peut même s'interroger sur la pertinence juridique de la

notion de réciprocité. Il reste probablement à inventer une forme de réciprocité sur certaines attitudes jugées éducatrices et laisser une inégalité dans d'autres domaines jugés moins pertinents à la formation ou devant rester inégalitaire pour assurer la mission de formation des enseignants. La précision territoriale est également importante. Les mêmes attitudes peuvent-elles être demandées dans la classe, dans les couloirs ou dans le préau, en sortie, etc., et qui sont des lieux où les activités sont de nature et de finalités très différentes ?

Quid de la sanction ?

Qui dit règle dit sanction, sous peine de faire perdre à la règle sa force normative. La sanction est présente dans le conseil ; l'arrangement n'est en effet pas toujours l'issue d'un conflit. Il s'avère parfois nécessaire de faire recours à des moyens coercitifs. Différentes formes existent. La pression du groupe est en fait le moyen le plus répandu, nous l'avons vu. Les efforts demandés aux parties sont quelque fois bien reçus par celles-ci mais ils représentent pour certains élèves une contrainte qu'ils n'acceptent que parce que le groupe est uni dans la demande. Il arrive dans certains conseils que le groupe exige contre son gré que les protagonistes se présentent des excuses. L'autre acteur sanctionnant est l'enseignant ; son intervention est nécessaire lorsque l'élève n'arrête pas malgré les avertissements. C'est le cas de cet élève qui mord ses camarades et qui a déjà reçu un avertissement de la part du conseil, qui récidive et qui est puni de récréation pendant une semaine par le conseil sur proposition de l'enseignant. Là encore, un détour par le droit est utile. La loi n'a pas lieu d'être sans sanction en cas de violation de celle-ci ; c'est le juge en général, le jury parfois suivant les systèmes légaux, qui possède une marge

d'appréciation assez large pour décider de la peine à infliger. Cette marge de manœuvre a été laissée au représentant du pouvoir judiciaire par le pouvoir législatif afin de pallier la généralité de la loi et permettre une subsomption au cas particulier. Cela implique un examen qui court de l'établissement des faits (le juge est tenu de reprendre le dossier de l'instruction) jusqu'à la détermination de l'intention de proférer l'acte ou le comportement incriminé. C'est avec tous les éléments du contexte d'une situation que le juge décide d'une sanction dans la gamme de peine définie par loi, proportionnelle à la faute reconnue. A nouveau, il ne s'agit pas de transformer le conseil en un tribunal qui décide des sanctions, établit des responsabilités. La référence au juge que Dworkin met au centre du processus d'interprétation du droit et d'explicitation des valeurs en cause dans une situation conflictuelle est d'ordre intellectuel. Un examen des cas de conflits soumis en regard des normes sur lesquelles la communauté de classe s'est mise d'accord ainsi que des valeurs démocratiques explicitées dans un préambule de charte de classe ou d'école donnerait au conseil une fonction de clarification des valeurs en jeu dans le conflit. Les difficultés de la sanction scolaire (compétences, nature, etc.) ne s'en trouveraient pas résolues mais un tel examen éclaire la décision de sanctionner des enjeux qui l'entourent.

Conclusion

Avec cette première analyse de conseils de classe à Genève, il apparaît qu'il existe une très grande centration autour des incivilités parmi les objets discutés et que cet état est avant tout le fait des élèves. Le conseil constitue ainsi un outil de premier ordre pour la régulation de la vie en classe et du désordre scolaire. Deuxième constat, le conseil fonc-

tionne en vase clos ; les discussions sont confinées dans un sens commun dont la référence principale est la vie quotidienne des élèves à l'école. Les solutions apportées aux conflits s'appuient ainsi essentiellement sur des éléments liés à la personnalité de chaque élève telle qu'elle est perçue par le groupe. L'intérêt d'introduire un référent juridique explicite dans le traitement des conflits est d'amener les élèves à construire un point de vue critique. L'appel à un référent extérieur, antérieur et supérieur permet de situer les discussions en conseil par rapport à un ensemble de valeurs, de principes et de règles qui organisent la vie d'une société démocratique¹⁵. En terme d'éducation à la citoyenneté, une des ambitions majeures de l'introduction du référent juridique est de développer chez les élèves un sens de la justice référencé et argumenté.

15. Il paraît par exemple nécessaire de déterminer en regard du droit quelles incivilités sont aussi des infractions à la loi avant de les traiter en conseil.

Références

Audigier, F. (1999). *L'éducation à la citoyenneté*. Paris : INRP.

Bonnafé-Schmitt, J.-P. (1992). « La médiation, une justice douce ». Paris. *Alternatives sociales*.

Clémence, A. (dir.) (1999). *La violence dans les écoles secondaires en Suisse romande. Le point de vue des enseignants et des élèves*. Lausanne : Unil. Disponible sur le site www2.unil.ch/violence/recherche_clemence_et_al.html

Coslin, P. G. (1997). « A propos des comportements violents observés au sein des collèges ». In : Charlot, B., & Emin, J.-C. (dir.) *Violences à l'école, état des savoirs*. Paris : Colin, 181-201.

Debarbieux, E. (1997). « Insécurité et violence à l'école ». *Informations sociales*, N° 62.

Dubet, F. (1998). « Les figures de la violence à l'école ». *Les cahiers de la Sécurité Intérieure* : Paris.

Dumont, P., Kaiser, C.A. et Clémence, A. (2002). « Les punitions scolaires : éléments des rapports entre les élèves et l'institution ». In : Audigier, F. et Bottani, R. (dir.) *Education et vivre ensemble*. Genève : SRED, cahier 9, 179-197.

Dworkin, R. (1994). *L'emprise du droit*. Paris : PUF.

Elias, N. (1982). *La civilisation des mœurs*. Paris : Calmann-Lévy/Hachette-Pluriel.

Forquin, J.-C. (1993). « Les six stades de développement moral chez Kohlberg ». In : *Revue française de Pédagogie*, N° 102.

Haerberli, P. (2004). « La justice a-t-elle une place à l'école ? ». In : *Thématique*. Genève : Cifedhop, N°12, 69-91.

Laplace, C. (2002). « Approche clinique des pratiques du conseil d'élèves dans l'École genevoise (1990-2001) ». Genève : Université de Genève, thèse de doctorat. Disponible sur www.unige.ch/cyberdocuments/theses2002/LaplaceC/these.html

Oury, F., Vasquez A. (1993). « Vers une pédagogie institutionnelle ». Vigneux : Matrice.

Peignard, E. et al. (1998). « La violence dans les établissements scolaires britanniques ». In : *Revue française de Pédagogie*. 123, 129-151.

Tozzi, M. (2004). « Quel statut pour l'affect dans la discussion philosophique ? ». In : *Agora*, revue internationale de didactique philosophique. Montpellier : CRDP Languedoc-Roussillon, N° 21, disponible sur le site www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora

Vuille, M. et Gros, D. (dir.). (1999). « Violence ordinaire ». Genève : SRED, cahier 5.

Wieviorka, M. (2004). « La violence ». Paris : Balland.

Philippe Haeberli est titulaire d'une licence en lettres et membre de la section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Il prépare une thèse en didactique du droit et de la citoyenneté autour du sentiment de justice développé par les élèves dans les dispositifs de participation à la vie scolaire. Il participe aux travaux de l'équipe de recherche en didactique et en épistémologie des sciences sociales (ERDESS), sous la direction du professeur François Audigier.

*Pour en savoir plus, www.unige.ch/fapse/didactsciensoc
Courriel : philippe.haeberli@pse.unige.ch*

LUCHA CONTRA LA VIOLENCIA INTRAFAMILIAR : PERSPECTIVAS DESDE LA EXPERIENCIA COLOMBIANA

por Claudia C. Caicedo



Resumen

Este texto, hace una caracterización general de la violencia intrafamiliar (VIF) y expone algunos elementos internacionales y regionales que han integrado la lucha contra la VIF. Dedicó un capítulo aparte al tema de la perspectiva de género y sus implicaciones en la problemática. Reflexiona sobre la implementación de una política pública para prevenir, detectar, atender y sancionar la VIF en Colombia : lecciones y obstáculos del proceso y cómo las políticas públicas pueden ser vías para la realización de los derechos humanos, la capacidad de convocatoria de los diferentes sectores (educativo, justicia, salud, comunicación) en un objetivo común y el rol de los educadores/as en estas acciones.

Résumé

Dans son article, l'auteure propose une vue d'ensemble de la violence intrafamiliale. Elle en établit la problématique et fait état des instruments juridiques internationaux qui participent de la lutte contre cette violence. Elle s'intéresse ensuite aux éléments de la mise en œuvre, en Colombie, d'une politique publique pour prévenir, dépister, surveiller et sanctionner cette forme de violence. Les buts de cet exercice est de voir comment les politiques publiques peuvent ouvrir la voie à l'application des droits de l'homme et d'observer comment la question de la violence intrafamiliale peut mobiliser des secteurs d'activités distincts, dont l'éducation, la santé, la justice et les communications. C'est dans ce contexte d'ensemble qu'il convient de réfléchir tout particulièrement au rôle que peuvent tenir les éducateurs.

La violencia intrafamiliar es un fenómeno social que ha sido legitimado por décadas. A pesar de su extensión y gravedad, no se le ha dado la importancia que merece, en gran parte porque hasta hace muy poco el espacio de lo familiar había sido reconocido como un espacio que pertenece a la intimidad, y los comportamientos violentos se llegan a legitimar como herramientas útiles para educar, mantener el control, o como mecanismo válido para resolver sus conflictos. La violencia dentro de la familia, entonces, ha sido considerada como « funcional » porque reforzaba los roles de poder y relaciones jerárquicas y de fuerza que se dan en la misma, así como en algunos casos se legitiman patrones de crianza violentos, como parte del proceso educativo de niños y niñas.

Nos proponemos en este escrito, hacer una caracterización general de esta problemática y exponer algunos de los elementos internacionales que han integrado la lucha contra la VIF, para luego reflexionar sobre la experiencia colombiana, específicamente sobre la implementación de una política pública para prevenir, detectar, atender y sancionar la VIF. La idea de compartir esta experiencia, es ver cómo las políticas públicas pueden ser vías para la realización de los derechos humanos y observar cómo una problemática como esta puede convocar a los diferentes sectores (educativo, justicia, salud, comunicación) en un objetivo común. En este contexto, reflexionaremos sobre el rol de los y las educadores en estas acciones.

Abordaremos en primer lugar la caracterización de la violencia intrafamiliar, para posteriormente dedicar un capítulo aparte al tema de género y perspectiva de género como uno de los ejes transversales a tener en cuenta en el abordaje de la problemática, para finalmente entrar al contexto colombiano y compartir la experiencia de la política pública *Haz Paz*.

Finalmente, es preciso tener en cuenta que lo que sigue, es un panorama general que exigiría profundizarse en temas muy puntuales de la problemática en sí misma, como por ejemplo los estudios de masculinidades, el maltrato infantil y los patrones de crianza, los desarrollo normativos regionales y sus implicaciones, temas complejos en sí mismos y sobre los que haremos breves menciones.

1. La Problemática de Violencia Intrafamiliar (VIF)

Hasta hace muy poco, podría decirse que desde los años 90, la violencia dentro de la familia no era considerada como un problema. La complejidad de la VIF y la visibilización de este tipo de violencia, va observándose en la medida en que se va haciendo público, lo privado. De acuerdo con Nancy Fraser, la división de la esfera pública y privada puede contrastarse con lo que se han denominado intereses individuales e intereses públicos o de bienestar general y hasta hace muy poco lo que ocurría dentro de la familia no era « algo » de interés general (Benhabib, Cornella, 1990 : 15-16).

La frase « núcleo familiar » implicaba algo que se debía proteger, ayudar, pero nunca entrar en él, pues este espacio correspondía en palabras de Fraser al « Mundo de la Vida », aquí encontramos contextos de acción « socialmente integrados », que se explican con ciertos acuerdos y normas de convivencia asumidos por los mismos asociados y que hasta hace muy poco no hacían parte del debate público.

En este sentido, una mirada crítica a la familia, supone aceptar que en ella podemos encontrar elementos de amor, solidaridad y afecto así como dinámicas de poder, competencia, oposición y jerarquías que cuando se desbordan se

convierten en violencia; de ahí que se defina en muchas ocasiones la violencia como un abuso de poder :

« (...) la moderna familia nuclear no es un « refugio en un mundo sin corazón » sino un lugar de « cálculo egocéntrico, estratégico e instrumental así como lugar de intercambios generalmente explotadores de servicios, trabajo dinero y sexo, por no mencionar que, frecuentemente, es lugar de coerción y violencia » (Benhabib, Cornella, 1990 : 17).

La visión de las dinámicas familiares y su relación con el contexto micro y macrosocial deben contemplar entonces el factor de las jerarquías y uso del poder así como la recomposición actual de la familia donde los roles parentales pueden y han variado de acuerdo con el contexto social, económico y político. Por otro lado es un hecho que la familia es donde por primera vez se aprenden a abordar los conflictos, y donde se aprenden y asignan identidades, roles y relaciones intergenéricas que posteriormente se afianzan o desmarcan en la socialización de las personas en los diferentes escenarios fuera del contexto familiar.

La violencia intrafamiliar (VIF), como concepto viene gracias a los movimientos de mujeres que hicieron visible la violencia conyugal y con su contestación hicieron posible considerar que la violencia contra la mujer dentro del hogar, es una violación de derechos humanos. Hace parte de la visión culturalmente asumida en las sociedades sobre el matrimonio, la crianza de los hijos, las relaciones de pareja y varía de cultura en cultura, de contexto en contexto pero está presente en todas las « clases sociales » es decir que no es « patrimonio de la pobreza ».

Entendemos la VIF como el abuso que ejercen unos miembros de la familia sobre otros. Puede ser física, sexual o psicológica, y causar daño, sufrimiento físico, sexual y psicológico (Lemaitre, 2000 : 25). Esto quiere decir que la (VIF) involucra desde los castigos, gritos, insultos, golpes, malos tratos, hasta la violación y muerte de alguno de los miembros.

Vista así, no es un fenómeno que pueda aislarse por cada miembro que conforma la familia pues en un grado más alto o bajo, afecta a todos y todas. Es así como el maltrato entre cónyuges que se traduce en peleas, golpes, amenazas, violación, que afecta tanto a la víctima directa de estos actos, como a quienes presencian la escena :

« La violencia intrafamiliar, precisamente, permite observar en la intimidad de la agresión, a hombres y mujeres, adultos/as y jóvenes, divididos en una lucha violenta por la adquisición o preservación de un espacio de poder, por una oportunidad para el ejercicio de la autoridad, por un instante de dominio de las circunstancias, de los recursos o de los sentimientos: claro está que en medio de una intensa e infortunada manifestación de las inseguridades, dolores, frustraciones y deseos de control de cada quien » (Gómez, 2003 : 4).

Lo anterior nos remite a varios elementos importantes dentro de esta problemática :

La violencia conyugal : en la que encontramos episodios que se desarrollan en la vida de pareja, la violencia hacia la mujer y el círculo del maltrato en el que se atrapa a quien es víctima de esta violencia y que la pone en una situación

de indefensión, baja autoestima y con muchas dificultades para salir de allí. En este sentido quien maltrata envuelve a la víctima en una situación de no-salida y cuando ésta se hace evidente, generalmente es cuando hay una agresión física tan fuerte que es necesaria la ayuda externa. La complejidad de las relaciones y el contexto en el que se desarrolla incide directamente en la posibilidad de que la víctima denuncie los hechos o pida ayuda: sea porque hay una absoluta dependencia afectiva, económica o sea porque existen en el medio otros factores como el vínculo con los hijos, con la familia extensa, etc.

El círculo del maltrato conyugal (Puyana et. al, 2000) : Según el cual se presenta primero un episodio de agresión, posteriormente hay un periodo de arrepentimiento por parte del agresor, se piden disculpas y la víctima le cree; luego se produce nuevamente un periodo de acumulación de tensiones hasta que viene otro episodio de agresión. Este círculo nos da la idea que la VIF es cíclica y allí esta la dificultad de salir y tener consciencia de que existe o que episodios de violencia han sido tolerados, pues siempre habrá la promesa del cambio. De ahí la importancia de actuar hacia las causas y no hacia la forma como se manifiesta la violencia.

El maltrato que se ejerce al resto de los miembros de la familia : pueden involucrar maltrato a los adultos mayores, otros miembros de la familia extensa (tíos, sobrinos, etc. que vivan en el mismo sitio), hijos/as (puede configurarse tanto el maltrato como el abuso sexual), en este último caso intervenir en la familia es sumamente delicado y requiere de un apoyo profesional continuado.

El estudio de la problemática de la VIF no es aislado y hay diversos enfoques que han tratado de explicar sus orígenes

y las razones por las cuáles un espacio como el entorno familiar puede convertirse en escenario hostil y amenazante. En este sentido, su complejidad exige una mirada interdisciplinaria y multicausal : « (...) una visión que de cuenta de los factores culturales y sociales, de las determinaciones económicas que hacen parte del entorno familiar, pero también de las dimensiones individuales que definen la personalidad tanto del agresor como del agredido » (Rico de Alonso, 1999 : 11).

1.1 Género y Violencia Intrafamiliar

Hemos caracterizado algunos elementos de la VIF, y merece espacio aparte el tema de género y las implicaciones de esta perspectiva en la problemática. Entendemos que históricamente, el concepto de género parte de los movimientos feministas como movimientos sociales que han hecho un gran aporte para la reflexión sobre las estructuras de dominación e inequidad de género que han sido transversales en la historia, y el llamado que estos movimientos hicieron a un necesario cambio en esos órdenes. En este sentido, no será este escrito una reflexión acerca del feminismo o lo que significa ser feminista, pues es un terreno bastante complejo y, a mi modo de ver, aún en debate¹.

1. Entiendo el feminismo desde la propuesta conceptual que hace Sonia Reverter (2003), quien lo ve en una doble vía, tanto como la constatación de los hechos que históricamente han hecho discriminación de las mujeres y a partir de ello la postura política que define a este movimiento en líneas de cambio de esa realidad constatada :

Apreciación y conciencia del hecho de que las mujeres están menos y peor valoradas que los hombres en sociedades que categorizan a hombres y mujeres en diferentes esferas culturales, políticas y económicas.

Propuesta de un deseo activo por cambiar esa realidad.

Originario en las reflexiones de los movimientos feministas de la « tercera ola », el concepto de género puso en evidencia que la categoría « mujer » es una construcción social que se hace sobre el cuerpo biológico femenino. Es decir que hasta ahora, la diferenciación hombre/mujer partía de la base biológica (el sexo : características físicas que distinguen lo masculino y lo femenino) y sobre éstas estaban construidas una serie de desigualdades. La poca, o escasa participación de la mujer en el « espacio público » como sujeta de derechos y a su vez de responsabilidades, además de su invisible – y muy a propósito – ausencia de participación en la elaboración intelectual de las diferentes corrientes de pensamiento que han cambiado las estructuras de poder y sobre las cuales se han construido las bases de lo que conocemos hoy como Estado Moderno, reflejan hasta dónde la estructura predominante era de exclusión.

El desarrollo de este concepto es un hito fundamental de la teoría feminista (Reverter Bañón, 2003 : 8), no sólo porque visualizó las posibilidades de cambio en la estructura epistemológica patriarcal, sino porque a su vez permitió reformular la manera como podría pensarse y construirse la identidad femenina, masculina y las demás variantes que nos permitieran una visión holística e inclusiva del término.

Así, el género nos remite a la manera como los roles, actitudes y valores que conciernen a hombres y mujeres y las relaciones entre los dos, son construidos por la sociedad en el mundo entero. Debe entenderse entonces como una categoría relacional, es decir que sus estudios incluirían tanto mujer como hombre y sus múltiples relaciones, (supone entre otros, la incorporación de los estudios de las masculinidades). Puede pensarse igualmente como una categoría

analítica, que sirve de herramienta para comprender problemáticas como la discriminación entre sexos, la violencia física y psicológica contra la mujer o contra las personas con una orientación sexual diferente a la heterosexual. También permite comprender que dentro de la construcción de las identidades de género encontramos por lo menos cuatro factores que debemos tener en cuenta para cualquier análisis :

Ahora bien, la perspectiva de género, es una herramienta conceptual, metodológica y política, que posibilita evidenciar las diferencias existentes entre mujeres y hombres en ámbitos políticos, económicos, sociales familiares y culturales, y busca la construcción de una sociedad más equitativa para ambos (Gómez et al, 2001 : 7). Vista de esta manera, puede incorporarse en cualquiera de los campos donde sea necesario mejorar la calidad de vida de las personas y recuperar la dignidad en condiciones de equidad de grupos de personas minoritarios o excluidos. Así, la perspectiva aporta a los diferentes ámbitos de acción un análisis de las causas y explicación de comportamientos que pueden direccionar las acciones a tomar, desde las dimensiones individuales hasta las dimensiones más globales.

2. La Lucha Contra laVIF y La Protección de los Derechos Humanos al Interior de la Familia : Escenario Internacional

Hasta aquí tenemos entonces una problemática compleja de vieja data pero sobre la cual se viene actuando recientemente y que ha pasado por un proceso histórico que va desde el reconocimiento de especificidades en los derechos de las mujeres y de los niños/as, que poco a poco han visibilizado el tema. No obstante, una de las principales difi-

cultades para abordar la VIF, ha sido dimensionarla: establecer sus causas, consecuencias, características específicas, para así poder centrar y concentrar acciones para erradicarlo. Mientras que en Estados Unidos, Europa y Canadá, se iniciaron procesos investigativos en este tema en los años setenta, hasta principios de los años noventa se comenzaron a hacer avances significativos en América Latina (Traverso, 2000 : 7).

Estos avances dan cuenta no sólo en la caracterización y aproximaciones al « estado del arte » de la problemática, su complejidad y multicausalidad, sino el necesario robustecimiento de las bases legales de protección a víctimas, la necesidad del desarrollo de políticas públicas para prevenirla y erradicarla, de sensibilizar a la población y apoyar a las víctimas en la superación del problema.

Parte de estas obligaciones están contenidas en los diferentes documentos internacionales sobre el tema², en los que se ha incorporado la perspectiva de derechos humanos y de género como líneas transversales para la prevención, abordaje, detección y vigilancia de la problemática. La violencia contra la mujer se elevó a la categoría de violación de derechos humanos (Conferencia de Viena 1993), lo cual amplió el horizonte en el terreno de la defensa y

2. Declaración sobre la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer (1967), la Convención sobre la Eliminación de todas las formas la Discriminación contra la Mujer (1981), Declaración sobre la Eliminación de la Violencia en contra de la Mujer (1993), conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo (El Cairo, 1994), Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer (Beijing, 1995); y a nivel regional (América Latina y el Caribe) la Convención Interamericana para Prevenir, Castigar y Erradicar la Violencia Contra la Mujer (1995), Resolución del Fondo de Población de Naciones Unidas, en la que se declara la violencia contra la mujer como una "Prioridad de Salud Pública" (1999).

protección de la mujer y luego, al incorporar la problemática de VIF, se agregó la protección de los demás miembros de la familia³.

Por otro lado, se estableció que la VIF es un problema de salud pública, gracias a lo cual se comprometió al sector salud en la vigilancia epidemiológica y en la exigencia de una atención mayor en la prestación de servicios. Luego se afirmó, y se siguen haciendo estudios por parte del BID (Banco Interamericano de Desarrollo), sobre los costos económicos de la violencia contra la mujer en términos de cuánto deja de « producir » una mujer que ha sufrido malos tratos y los efectos sobre el gasto público para el país.

Estos procesos normativos significaron un hito en la forma de concebir los derechos de las personas, y al introducir la categoría analítica « género », se han empezado a abordar temas de suma relevancia como una nueva visión de los derechos humanos, los derechos humanos de las mujeres, los derechos de niños y niñas, en fin, se ha entrado a cues-

3. No obstante en opinión de autoras como Diane Alméras (2002:17), Rosa Bravo y otras, en el documento *Violencia contra la mujer en relación de pareja : América Latina y el Caribe. Una propuesta para medir su magnitud y evolución*, el hecho de incorporar la violencia por razones de género con la VIF, ha descentrado y quizás diluido el sujeto mujer entre otras violencias y se hizo a un lado la necesidad del abordaje de la violencia por razones de género y la erradicación de sus causas. En ello este abordaje no está exento de debates y posiciones controvertidas. La plataforma de Acción adoptada en Beijing (1995) llamó la atención sobre este punto y los organismos de ONU ampliaron el rango de acción sobre el cual se debe actuar: salud pública, derechos sexuales y reproductivos, costos económicos de la violencia de género y el desarrollo así como la necesidad de intervenir en los modelos de conductas sociales y culturales (prejuicios, prácticas consuetudinarias basadas en la idea de inferioridad o superioridad de uno de los sexos, etc.). Esto nos llama la atención a la necesaria articulación de los nuevos paradigmas sobre las aproximaciones hacia problemáticas como la VIF y la violencia contra la mujer.

tionar la estructura de derechos y obligaciones anteriormente construida bajo un mismo patrón y ahora relativizada ampliada y puesta en condiciones de equidad.

Por ejemplo, En la región de América Latina y el Caribe, desde la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (1994) celebrada en Belén do Pará, se contó con un instrumento regional por excelencia que materializa los objetivos e intenciones de la Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer (ONU, 1993). Dicho documento visibilizó el problema de violencia que viven las mujeres de la región y estableció mecanismos dentro del sistema interamericano de protección a los derechos humanos para su defensa. Estableció que el Estado es responsable tanto por la acción como por la omisión es decir la falta de acciones o instrumentos para enfrentar este problema, lo que implicó un compromiso total por parte de los países de la región en su actuación a través de políticas y leyes y toda una estructura en función de la protección de las niñas y las mujeres⁴.

Finalmente respecto de la operatividad de los mandatos normativos internacionales, debe agregarse que gracias a los

4. En opinión de Diane Almerás et al. , en la región, desde el punto de vista de la legislación, es donde se han registrado los avances más importantes contra la violencia, ya que las Américas es la única región del mundo que cuenta con una convención específica orientada hacia su prevención, sanción y erradicación (Almerás, 2002 : 17). En efecto, actualmente son 30 países de la región que la han ratificado y a partir de ellos se han realizado planes nacionales, políticas públicas y marcos legislativos para su desarrollo en los niveles nacionales y locales. En este mismo orden se han producido al menos 46 normas entre decretos, leyes y reformas en legislaciones existentes, cuya fuente ha sido el desarrollo del espíritu de la Convención de Belén do Pará.

procesos internacionales⁵ y regionales que se dieron en torno al tema de la mujer, se produjeron en la Región país normas e instituciones vertebrales para el tema, de acuerdo con el grado de apropiación y autonomía que fue tomando el discurso, generándose un avance importante en los años noventa. No obstante, es un hecho que la creación normativa no es la garantía única ni el motor de los cambios sociales y culturales necesarios para modificar comportamientos. Sin embargo hacemos énfasis en los mandatos normativos, pues es de allí donde derivan las políticas públicas que han orientado la lucha contra la VIF en países como Colombia.

3. Reflexiones sobre la Experiencia Colombiana : El Contexto

Como quedó dicho, gracias a los procesos internacionales y regionales que se dieron en torno al tema de la mujer, se produjeron en el país normas e instituciones para el tema⁶.

5. Nos referimos a los siguientes instrumentos internacionales : Declaración sobre la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer (1967), la Convención sobre la Eliminación de todas las formas la Discriminación contra la Mujer (1981), Declaración sobre la Eliminación de la Violencia en contra de la Mujer (1993), Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo (El Cairo, 1994), Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer (Beijing, 1995) ; y a nivel regional la Convención Interamericana para Prevenir, Castigar y Erradicar la Violencia Contra la Mujer (1994), Resolución del Fondo de Población de Naciones Unidas, en la que se declara la violencia contra la mujer como una « Prioridad de Salud Pública » (1999)

6. Nos referimos a los elementos de la renovada Constitución Política de 1991 : fortalecimiento de las Defensorías Delegadas para la Mujer, la Niñez y el Anciano, y la Procuraduría Delegada de la Familia; modificaciones al concepto de familia; se proclamó la igualdad entre hombres y mujeres, legitimaron las uniones de hecho, se establecieron y reconocieron los derechos a los niños/as, adolescentes y adultos mayores, se reconoció a la familia como sujeto de responsabilidades conjuntas con el Estado. Finalmente, el texto Constitucional propició el desarrollo de legis-

No obstante lo anterior, es un hecho que parte importante de la violencia presente en Colombia se manifiesta como violencia intrafamiliar y violencia cotidiana (Universidad Nacional : 1997). Las cifras de estas formas de violencia son contundentes: en Colombia cada día se registran 228 casos de violencia intrafamiliar, 10 cada hora⁷, y que en el año 1997 el 80% de los homicidios en el país, la víctima y el victimario no estaban directamente involucradas en el conflicto armado⁸, aunque seguramente en la actualidad estas cifras se hayan modificado sustancialmente, debido a la escalada del conflicto armado interno y a fenómenos como el desplazamiento forzado de población.

Tratándose de violencia contra la mujer, encontramos múltiples factores estructurales de discriminación y violación a los derechos humanos de las mujeres. Para el año 2001 Colombia tenía 43.070.704 habitantes, (51% personas de menos de 25 años)⁹ se constata que tanto el IDG (Índice de Desarrollo relativo al Género) como el IPG (Índice de Potenciación de Género), señalan una baja participación política y menores ingresos de las mujeres frente a los hombres lo que genera baja capacidad en los procesos de toma de decisiones¹⁰.

lación que fortalece, reconoce y moderniza nuevas formas de hacer y vivir familia ; la protege partiendo del mandato constitucional que cualquier forma de violencia en la familia se considera destructiva de su armonía y unidad, y será sancionada conforme a la ley (art. 42 Inc. 5° C.P.). Además el desarrollo, entre otras, de la ley 294 contra la VIF.

7. Fuente : Instituto Nacional de Medicina Legal : en el año 2000 se realizaron 82.127 dictámenes por violencia intrafamiliar (incluyendo los delitos sexuales).

8. Fuente : Defensoría del Pueblo en Colombia.

9. Fuente : Departamento Administrativo Nacional de Estadística, DANE: Proyecciones anuales de población 1990-2015.

10. El IDG mide la desigualdad de género teniendo en cuenta la participación de hombres y mujeres en la actividad laboral, y las diferencias de remuneración. En

Específicamente en violencia intrafamiliar, las cifras también son contundentes : en el año 2002 se realizaron 64.979 dictámenes por violencia intrafamiliar, y se calcula que los años de vida saludable perdidos por este evento fueron 85.079. Por violencia sexual, se practicaron 14.421 dictámenes por presunto delito sexual¹¹. De éstos la proporción es de 6 mujeres por un hombre agredido, y aproximadamente un 85.7% de las víctimas fueron mujeres. El 6% de las menores de 17 años agredidas resulta en estado de embarazo. Con respecto al agresor, en el 77% de los casos en que se encuentra evidencia y en el 81% de los que no se encuentra evidencia, es una persona allegada a la víctima (cónyuge, padre, padrastro, hermanastro, conocido).

Estas violencias relacionadas con la exclusión y discriminación histórica que han vivido las mujeres confirma el hecho de que persisten en la sociedad y en la cultura valores que, pese al avance en materia legislativa¹², de sensibilización social, políticas públicas, de visibilización progresiva de la

el año 2000, según el informe nacional de Desarrollo humano (2002) la estimación del ingreso por trabajo remunerado era de 3996 US\$ anuales para las mujeres y de 8558 US\$ para los hombres, 4562 US\$ a favor de los hombres. Y, aunque existen altos índices de profesionalización, el IPG demuestra la baja participación política y en cargos de decisión en el año 2001. (Fuente : *Las Mujeres en Colombia. Informe Presentado ante la Comisión Interamericana de Derechos Humanos en su sesión 118 de Octubre de 2003*. Red nacional de Mujeres et al.)

11. En la legislación penal colombiana, violar la libertad sexual de una persona es obligarla a realizar un acto sexual que no desea. El delito más grave es la violación o acceso carnal violento y también se incluye la violación entre cónyuges. (Lemaitre, 2000)

12. Ver análisis sobre la legislación penal vigente desde el año 2000 y los efectos sobre la problemática de la violencia intrafamiliar, en *Las Mujeres en Colombia. Informe Presentado ante la Comisión Interamericana de Derechos Humanos en su Sesión 118 de Octubre de 2003*. Red Nacional de Mujeres, Confluencia Nacional de Redes de Mujeres, Asociación Nacional de Mujeres Campesinas e Indígenas y Negras de Colombia - ANMUCIC. Allí se constata como la respuesta normativa es insuficiente.

mujer en diferentes escenarios e institucionalización del tema de género, continúan afectando a las mujeres. Igualmente se evidencia que dentro de la familia los niños y las niñas son sensiblemente vulnerables tanto como víctimas directas como espectadores de situaciones de maltrato y violencia.

3.1 Políticas Públicas: Vías para Realizar los Derechos Humanos

Dentro del contexto descrito, surgió entonces la pregunta de ¿porqué una política pública para la prevención, detección y vigilancia de la violencia intrafamiliar? En la experiencia histórica del tratamiento y abordaje de la (VIF), probablemente desde muchos de los niveles institucionales y no gubernamentales, se venían realizando acciones para la prevención, atención o vigilancia de la violencia intrafamiliar. Por otro lado, en términos de vigilancia epidemiológica, la VIF tiene registros desde las denuncias recibidas en las instituciones creadas para ello, lo que dificulta un análisis aproximado a la realidad del problema, pues significaba actuar sobre hechos ya consumados y tener un panorama incierto respecto de la prevención.

La respuesta Estatal se hizo necesaria para unificar propósitos, criterios y estrategias a nivel de política pública, es decir un tránsito entre los propósitos del Estado Social de Derecho y sus posibilidades de concretarlos en acciones¹³. Esto ha implicado posicionar en la agenda pública graves

13. Entenderemos las políticas públicas como un conjunto articulado de lineamientos que orientan la acción del Estado en su conjunto, de las instituciones, de la sociedad y de la familia, actuadas en el marco constitucional de la protección de las personas. Se orientan a la realización de derechos y la dignidad humana, y constituyen el marco orientador de la acción para cualquier gobernante. (Ruiz, 2001 : 28)

problemas estructurales que no podían ser solucionados en el corto plazo, sino que requerían de un conjunto de estrategias mancomunadas en el mediano y largo plazo.

Teniendo como marco los instrumentos internacionales relacionados con la VIF, donde es considerada como una flagrante violación de derechos humanos, y un problema de salud pública que genera graves costos económicos y sociales, ésta dejó de ser un problema de « sábanas » o de las « feministas a ultranza » y cambió de « status » si se quiere, lo que favoreció en gran medida una mirada a la sociedad colombiana desde una óptica cercana a una realidad hasta el momento ocultada o subestimada.

Nació entonces la política pública *Haz Paz* para la prevención, atención y sanción de la violencia intrafamiliar. Dicha política puesta en marcha desde mediados del año 2000 pretendió vincular a todos los sectores involucrados en la problemática familiar¹⁴, para una acción conjunta en torno al tema. Tuvo como pilares conceptuales fundamentales la perspectiva de género, perspectiva de derechos humanos y la resolución pacífica de conflictos.

En ella se asumió la multidimensionalidad de la problemática, y se hizo énfasis en la necesaria interdisciplinariedad que ello implica. Esto significa que adicional a la articulación conceptual de los tres « pilares » antes mencionados,

14. Las entidades comprometidas a nivel nacional fueron del sector justicia, salud, educación lo que supone algunos ministerios y sus instituciones. Las entidades comprometidas fueron las siguientes: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Fiscalía General de la Nación, Procuraduría General de la Nación, Ministerio de Salud, Ministerio de Educación, Ministerio de Comunicaciones y Ministerio de Cultura, Defensoría del Pueblo, Policía Nacional, Comisarías de Familia, Medicina Legal, Jueces/as civiles municipales y de familia.

es preciso agregar la mirada de cada especialista de las ciencias sociales o de la salud, entre otros. Significó que por vez primera se intentara unificar los criterios en torno al abordaje de la problemática y a través de una dinámica generada por el gobierno, se hicieron reformas legislativas, procesos de discusión y desarrollo de un paquete de módulos donde se recogen algunos de los criterios unificados de las diferentes entidades comprometidas¹⁵. La idea de la política fue que quedara instalada en las diferentes instancias gubernamentales y se entregó la responsabilidad de su continuidad al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, en donde actualmente se continúa implementando.

Sin ser aún evaluada en su totalidad, *Haz Paz* ha tenido obstáculos como por ejemplo, la perspectiva de género para la VIF integró a su vez la visión de derechos humanos, de resolución pacífica de conflictos y además dentro de la política pública se hace referencia a la seguridad y convivencia ciudadana. No obstante para sus ejecutores y operadores/as de la ley, es un hecho la dificultad en dimensionar, entender y aplicar todas estas perspectivas en cada una de las acciones que hace cada uno desde su sector (salud, educación, justicia, etc.) La asunción de estas perspectivas requiere una puesta en diálogo sobre lo que se entiende por

15. Durante el proceso de reglamentación de la Ley 575 de 2000, se conformó un Comité Interinstitucional integrado por la Consejería para la Política Social en conjunto con el Ministerio de Justicia y del Derecho, y 11 Instituciones con competencias en prevención, intervención y sanción de la VIF. Resultado clave de este proceso además de la necesidad de tener un marco conceptual común, fue la notoria e insuficiente capacitación de los y las funcionarias : no sólo en la aplicabilidad de la ley sino en aspectos que hacen parte de la complejidad en el abordaje del tema (manejo de casos, multiplicidad de conceptos y prejuicios en torno a temas como la reincidencia del maltrato conyugal o violencias sexuales, entre otros) con graves consecuencias en la atención de las víctimas.

género, violencia o regulación pacífica de conflictos y cuál es el compromiso institucional que se asume en relación con estos temas y la VIF. Todo lo anterior supone también un cambio cultural importante tanto desde las personas como desde las instituciones.

En estos términos, para un ejecutor de la política pública o un operador/a de la ley, o un educador/a, actuar con alguna de las perspectivas antes mencionadas supondría entonces la comprensión de las dinámicas de poder dentro de la familia, evitar la frecuente victimización de la mujer y no descuidar la necesaria denuncia y sanción de un hecho violento pese a que el « sujeto hombre » también requiera atención y haga parte del círculo del maltrato. Por otro lado la dinámica de acción que introdujo *Haz Paz*, significó que las entidades que abordan la problemática deben establecer formas de comunicación que les permita ser más eficaces en el abordaje. Esto último, el actuar no sólo interdisciplinariamente sino interinstitucionalmente (Por ejemplo : un profesor o director de un colegio público podría ayudarse de la comisaria de familia para tratar casos de sus alumnos/as), parecería muy obvio, pero en la práctica es uno de los obstáculos a vencer prioritariamente.

No obstante, *Haz Paz* significó un gran paso en el tratamiento, abordaje y sobre todo asunción del tema en la agenda pública como algo prioritario sobre lo que se debe actuar en el tiempo es decir, institucionalizarse y no simplemente un proyecto de gobierno de turno.

Finalmente, la perspectiva de género como marco teórico conceptual tiene importantes elementos que desarrollar a través de las políticas públicas, una de las vías más acertadas para su puesta en marcha. Pero vale la pena señalar

que, al implicar cambios culturales y de comportamiento, no sólo depende de las políticas y sus ejecutores, pues justamente aunque se haya puesto en evidencia pública que la violencia dentro de la familia es indeseable y sancionable, hay elementos de la cultura y la construcción de las identidades de género que permanecen casi que invariables. Hace parte de toda una estrategia donde la formulación puede ser orientada hacia la realidad, y la reflexión académica ayuda a encontrar nuevos horizontes sobre posibles salidas a la problemática :

« Estamos hablando de la existencia de un cierto permiso social al uso de la violencia en las familias, entre los hombres y las mujeres y entre generaciones. Que aunque moralmente sea señalada como indeseable, las realidades evidenciadas en las relaciones entre los géneros en muchas ocasiones superan los límites planteados en el discurso mismo (...) Es aquí donde el dotarnos de herramientas de análisis como el de la perspectiva de género nos resulta sumamente útil. Desentrañar esos significados, evidenciar las diferencias de poder y plantear cambios en la construcción de las identidades masculinas y femeninas y en las relaciones de los géneros son los aspectos principales que aporta dicha perspectiva » (Gómez, 2003 : 10).

Esto último es un llamado a que si bien pueden desarrollar innumerables herramientas para la atención y protección de las víctimas y la atención y trabajo con agresores/as, también es de suma importancia trabajar en la prevención y vigilancia epidemiológica. En este sentido el rol de los y las educadoras y trabajadores/as comunitarios/as es fun-

damental, puesto que en estos espacios se instalan y reproducen roles de género que a su vez pueden generar elementos positivos en la construcción de relaciones en equidad y respeto por los derechos, así como la construcción de formas no violentas de regular los conflictos. Dentro de la experiencia de *Haz Paz* se evidenció la necesidad de observar y transformar algunos patrones de crianza que legitiman el uso de la violencia o el maltrato como parte del proceso de formación y educación de niños y niñas, que en muchos casos era reforzado en las escuelas. Evaluar y transformar estos elementos, así como trabajar con la comunidad educativa (padres, alumnos, profesores/as, personal administrativo, directivas) en la sensibilización y conocimiento de los derechos humanos y los deberes que ello implica, puede incluso salvar muchas vidas.

4. Conclusiones

A lo largo de este escrito hemos dado algunas pautas y caracterización de la VIF, que nos permiten afirmar la importancia de prestar atención a este tema, estudiarlo y comprender que allí se encuentran comportamientos y percepciones culturales que no son idénticas en todos los países pero que tienen en común la familia, como un espacio donde también deben respetarse los derechos humanos y el cual merece atención de la acción pública.

Entender que esta problemática involucra muchos actores y que las acciones para la lucha contra ella exigen una mirada previa a los comportamientos y valores de la familia y la educación en valores y derechos, implica además que quienes asumen la tarea de trabajar en la prevención y vigilancia de la VIF, tienen un rol vital en los cambios y transformacio-

nes culturales que exigen las perspectivas de género, regulación pacífica de conflictos y derechos humanos.

Por otro lado, relacionado con las políticas públicas como vías para la realización de los derechos humanos, debe tenerse en cuenta que la apropiación de un discurso y su materialización en el « terreno » son procesos lentos y factores políticos, culturales y sociales les son transversales. Hay entonces un punto al que llegan los buenos deseos institucionales, y el efecto que pueden tener sobre el abordaje del tema se puede ver afectado por las condiciones de estructura institucional y por sus ejecutores/as. En este mismo sentido, en relación con el tema de las leyes sobre VIF, Hanna Binstock (1998) hace un balance según el cual se percibe un aumento en las denuncias y este es considerado uno de los mayores avances, pues está vinculado con la necesidad de conocer el comportamiento y características de la problemática. Sin embargo, coincide en señalar como obstáculos la confusión y dificultades del sector justicia en la aplicación de las leyes, en la falta de formación e información de los funcionarios/as y en la escasez de recursos de los servicios de apoyo (salud, policía, etc).

Una de las lecciones de la experiencia colombiana, es justamente que el balance de aumento de las denuncias fue definitivo, pero que además desde los diferentes sectores (educativo, medio de comunicación, justicia, salud) se requiere de un compromiso serio, mancomunado y continuado para afinar aún más el comportamiento de la problemática. Ello supondría que quienes están dentro de estos sectores tengan un conocimiento informado de cómo actuar, a quién acudir y qué hacer : desde la profesora de una escuela pública, hasta el médico del hospital más cercano.

Finalmente, para quienes se encuentran en la comunidad educativa, el abordaje de estos temas implican retos importantes: parte de la experiencia de *Haz Paz*, en los procesos de formación y sensibilización a funcionarios/as sobre el tema, nos mostró cómo estos temas conciernen directamente su historia personal y a sus reflexiones cotidianas, en las que se confrontan a si mismos con las imágenes construidas en la teoría. El reto es asumir que construir relaciones en equidad de género, regular pacíficamente los conflictos, implican un ejercicio coherente y compromiso personal y profesional, con los obstáculos que puedan surgir, pero también tener presente que su rol es fundamental en la generación de cambios y en la promoción de valores encaminados hacia una sociedad justa y equitativa.

Bibliografía

ALMÉRAS DIANE ET AL.(2002). *Violencia contra la mujer en relación de pareja: América Latina y el Caribe. Una propuesta para medir su magnitud y evolución* Santiago de Chile, CEPAL Naciones Unidas, Unidad Mujer y Desarrollo Proyecto Interagencial « Uso de Indicadores de Género para la Formulación de Políticas Públicas ».

BINSTOCK, HANNA (1998). *Violencia en la Pareja. Tratamiento Legal. Evolución y Balance*, (23), Serie Mujer y Desarrollo. Santiago de Chile : CEPAL Naciones Unidas.

CENTRO DE REFERENCIA NACIONAL SOBRE LA VIOLENCIA. INSTITUTO NACIONAL DE MEDICINA LEGAL Y CIENCIAS FORENSES, *Forensis 2002. Herramienta para la Interpretación del Hecho Violento en Colombia*. Bogotá, Colombia.

GÓMEZ ALCARAZ, FREDDY ; GARCÍA SUÁREZ, CARLOS IVAN (2003) *Masculinidades y Violencias en Colombia. Desestructuración del Modo Convencional de Hacerse Hombre*. Publicación Internacional del Banco Mundial, en prensa.

GÓMEZ, FREDDY, BERNAL, MARGARITA Y GARCIA, CARLOS IVÁN (2001). *Las masculinidades y la violencia intrafamiliar*. Bogotá (Colombia), Política Nacional de Construcción de Paz y Convivencia Familiar Haz Paz. Consejería Presidencial para la Política Social y PNUD. Módulo 5

INSTRUMENTOS NORMATIVOS INTERNACIONALES : Declaración sobre la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer (1967), la Convención sobre la Eliminación de todas las formas la Discriminación contra la Mujer (1981), Declaración sobre la Eliminación de la Violencia en contra de la Mujer (1993), conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo (El Cairo, 1994), Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer (Beijing, 1995).

INSTRUMENTOS NORMATIVOS REGIONALES: Convención Interamericana para Prevenir, Castigar y Erradicar la Violencia Contra la Mujer (1995), Resolución del Fondo de Población de Naciones Unidas, en la que se declara la violencia contra la mujer como una « Prioridad de Salud Pública » (1999).

INSTRUMENTOS NORMATIVOS COLOMBIANOS RELACIONADOS CON LA VIOLENCIA CONTRA LA MUJER Y LA VIOLENCIA INTRAFAMILIAR : Constitución

Política de 1991, Ley 25 de 1992 (nuevo régimen de divorcio y separación de cuerpos de matrimonio civil y cesación de los efectos civiles del matrimonio católico) ; Ley 82 de 1993 (normas de apoyo estatal a la mujer cabeza de familia); Ley 360 de 1997 (reguló de manera especial, delitos contra la libertad sexual y la dignidad humana) ; Ley 294 de 1996 (sancionó como delitos autónomos conductas violentas producidas en el seno de la familia); Ley 575 de 2000 (modifica la anterior y dota de herramientas legales a las Comisarías de Familia para conocer de la violencia intrafamiliar). Decreto 652 de 2001 (Reglamenta la Ley 294 de 1996 reformada parcialmente por la Ley 575 de 2000).

LEMAITRE, JULIETA (2002), *Compendio Normativo y Diccionario de Violencia Intrafamiliar*. Bogotá, Política HAZ PAZ : Consejería presidencial para la Política Social y PNUD. Volumen 1. Versión Interdisciplinaria.

PUYANA, YOLANDA ET AL. (2000) *Reflexiones sobre la violencia de pareja y relaciones de género*. Bogotá, (Colombia) Política Nacional de Construcción de Paz y Convivencia Familiar Haz Paz. Consejería Presidencial para la Política Social y PNUD. Módulo No. 4

RED NACIONAL DE MUJERES, CONFLUENCIA NACIONAL DE REDES DE MUJERES, ASOCIACIÓN NACIONAL DE MUJERES CAMPESINAS E INDÍGENAS Y NEGRAS DE COLOMBIA - ANMUCIC *Las Mujeres en Colombia. Informe Presentado ante la Comisión Interamericana de Derechos Humanos en su Sesión 118 de Octubre de 2003*.

REVERTER BAÑÓN, SONIA. (2003) « La Perspectiva de Género en la Filosofía ». En *Feminismo/s*, Revista de Investigación Feminista. Universidad de Alicante.

RICO DE ALONSO, ANA ET AL. (1999). Evaluación del Abordaje de Procesos Conciliatorios y Resolución de Conflictos en Materia de Familia en las Comisarías de Familia de Santa fe de Bogotá. Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Ciencias políticas y Relaciones Internacionales. Grupo de Investigación Política, Género y Familia. (Sin publicar).

TRAVERSO, MARIA TERESA (2000) *Violencia de Pareja : La Cara Oculta de la Relación*. New York, Banco Interamericano de Desarrollo.

RUIZ, ESMERALDA (2001). *La Dimensión Ética de los Proyectos Sociales*. Bogotá, ICBF, Fundación Restrepo Barco, FES y UNICEF – Colombia.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, Comisión de Estudios sobre violencia (1997), *Colombia : Violencia y Democracia*. Foro Nacional « *El Sector Salud Frente a la Violencia en Colombia* ». Bogotá, 19 - 21 de Noviembre.

Claudia C. Caicedo es Abogada colombiana. Magistra en Estudios Políticos, Máster en Derechos Fundamentales y Estudios para la Paz y el Desarrollo. Doctoranda en Paz, Conflictos y Democracia de la Universidad Jaume I. experiencia profesional ha sido relacionada con la regulación pacífica de conflictos, desde el trabajo en la Corte Constitucional de Colombia, el programa de Mediación Escolar hasta la asesoría en la construcción de la Política de Prevención de la Violencia Intrafamiliar, Haz Paz. ccaicedo_73@yahoo.com