Jeunes et violences à l'école : approche sociologique

Jocelyne Robert
Chargée de cours à HEC Liège

I. Comme introduction

Dans le contexte actuel, on ne peut ignorer le problème de la violence. Ce phénomène, de plus en plus souvent évoqué, en deviendrait presque banal si l'on n'y prêtait attention. Violences familiales, violences dans le monde scolaire, violences dans les médias... autant de situations qui, tout en faisant la une des journaux, restent un sujet tabou quand elles nous touchent de près. Dans chacun des drames où elle se trouve impliquée, toute victime se pose la question du pourquoi et de l'interprétation à donner aux évènements qui se produisent. Elle se pose également la question de savoir quelle est sa propre responsabilité dans les évènements qu'elle est amenée à vivre.

On ne peut cependant aborder ces situations de violence comme s'il s'agissait d'une seule et même réalité. Rien à voir, en apparence, entre le « racketteur » qui terrorise les plus jeunes dans ou à la sortie des établissements scolaires et celui qui, dans un accès de démence, assassine son voisin ou encore sa famille ; rien à voir entre la violence du délinquant professionnel, vendeur de drogue ou voleur, et le chambardeur qui, dans la classe, passe le temps et l'ennui en se mettant en évidence.

Sans doute, ces situations sont-elles liées à un contexte social et à des valeurs. « L'école est violente, à l'image de la cité » titrait le quotidien *Le Soir* (29/12/1994) et les micro-situations reproduisent une violence plus globale à laquelle sont habitués les plus jeunes dans l'utilisation des jeux et des vidéos qui passionnent certains d'entre eux. La violence ne touche pas seulement l'école. Cette dernière n'est pas indépendante d'une société qui a peut-être eu, dans les *Golden Sixties*, l'illusion de croire que l'épanouissement individuel n'avait pas de limites et que, dans nos cités développées, la richesse économique permettrait le bonheur personnel. La violence trouve de nos jours de nouveaux relais. Les médias, par exemple, sont l'objet de récriminations des jeunes eux-mêmes : « Je ne supporte pas la violence qui se développe un peu plus chaque jour dans notre vie quotidienne, en particulier dans les villes, les écoles et surtout à la télévision, c'est pour cela que je ne suis pas satisfaite des programmes TV. On nous passe sans arrêt des séries policières, des films de violence, de meurtres, de délinquants de toute sorte... Cela m'exaspère de voir toutes ces violences à la télé... N'y a-t-il pas assez de violence comme ça dans les rues ? (fille, 24 ans, Nord-Pas-de-Calais) » (M. Fize, 1995, pp. 218-219).

Les scientifiques et les chercheurs ne sont pas eux-mêmes étrangers à l'émergence de cette catégorie appelée « violence ». Le travail du sociologue « consiste à interroger les catégorisations proposées, les conditions sociales, économiques et politiques, de l'émergence de ce problème social — et entre autres la part qu'ont prise les « experts » et les « chercheurs » dans cette émergence » (E. Debarbieux, Y. Montoya, 1998, p. 94).

La violence n'est pas un phénomène nouveau. Peut-être est-elle cependant aujourd'hui, à l'image de ce que sont les jeunes, l'objet d'enjeux spécifiques.

Avec les difficultés sociales et économiques, les dysfonctionnements, auxquels l'école n'échappe pas, n'ont cessé de croître : augmentation des décrochages et des abandons, perte d'identité, absence de perspectives professionnelles, accroissement des inégalités sociales, économiques et culturelles, rationalisation en tout genre, etc.

Dès lors, à côté de cette « violence sociale », une violence « anti-scolaire » émerge. Elle manifeste une opposition à l'école et se dirige vers l'établissement et les enseignants eux-mêmes les laissant le plus souvent dans l'incompréhension (F.Dubet, 1998, p. 40).

La question des jeunes et de la violence, au sein de l'école notamment, soulève une série de questionnements quant au rôle de l'Etat, quant à l'existence d'une problématique spécifique liée aux jeunes, quant au problème global de l'exclusion, quant au rôle de l'école et à l'existence d'un malaise autour de cette dernière, etc.

La question du pouvoir qu'ont les individus d'éviter ces situations de violences quotidiennes ou encore de les transformer se pose alors. On parlera de plus en plus souvent de l'importance de communiquer, de la nécessité d'acquérir de nouvelles compétences comme la capacité de négociation (*Le Soir*, 13/6/96), et ce afin de gérer « efficacement » les interactions. Néanmoins, le maintien sinon l'accroissement des inégalités dans la maîtrise de ces compétences ne peut être ignoré.

Avant d'analyser, de manière plus détaillée, ces différents éléments, nous souhaitons rappeler combien la question de la violence, tout en prenant des accents différents selon les époques, n'est pas un problème nouveau. Ce phénomène acquiert cependant un sens sociologique distinct selon la société dans laquelle il s'insère.

II. Violence vis-à-vis des enfants dans la vie quotidienne au XVIIIe siècle

L'insouciance par rapport à l'enfant, que manifestent la noblesse et la grande bourgeoisie jusqu'aux XVIe et XVIIe siècle, mais aussi les « gens ordinaires » jusqu'au dernier quart du XVIIIe siècle, s'accompagne dans la vie quotidienne de « manières d'agir » qui aujourd'hui nous surprennent et nous heurtent mais qui étaient, à cette époque, considérées comme « allant de soi ». « Il ne s'agit pas tant de brutalités, de mauvais traitements physiques et ainsi de suite. Certes, les cas de violence abondaient tant en ville qu'à la campagne — ils existent toujours et ne constituent pas du tout la preuve de l'absence d'affection. Mais les bébés étaient maltraités par la vie quotidienne autant que par des explosions de colère parentale » (Shorter, 1977, p. 211).

« Plus grave pour le bien-être de l'enfant, la coutume pratiquement universelle de l'abandonner à lui-même pendant des périodes prolongées. Tous les médecins déplorent cette habitude des parents qui laissent les enfants croupir pendant des heures dans leurs propres excréments, complètement ficelés dans les langes ; ils citent les nombreux cas où les enfants, restés sans surveillance près du foyer, ont péri quand le feu s'est communiqué à leurs vêtements » (*Ibidem*, p. 212).

La conception même de la violence varie selon les catégories sociales : le remplacement du lit à bascule par un lit fixe apparaît d'abord dans les classes supérieures : « les classes supérieures avaient renoncé au berceau pour le petit lit fixe, mais les classes inférieures persistaient à « secouer violemment » « les tout-petits » » (*Ibidem*).

Le peu de considération apportée aux enfants trouve son paroxysme dans l'abandon de ceux-ci et le traitement qui leur est fait. Au XVIIIe siècle, le nombre d'enfants perdus n'est rien à côté de celui des enfants abandonnés, explique Arlette Farge (1992, p. 63). Si dans un premier temps, ces enfants sont conduits auprès du commissaire, ils sont le second jour, conduits à l'Hôtel de la Police « où ils restent exposés ». Les plus petits sont envoyés aux « Enfants trouvés », les plus âgés à la Pitié « hôpital hideux sous plus d'un rapport ». « Ils sont enregistrés du jour qu'ils entrent, avec un nom et une marque. Mais bientôt leurs parents ne les reconnaîtraient même plus, tant la misère et l'abandon auront défiguré leurs traits » (*Ibidem*, pp. 64-65).

Cette violence est à l'image de celle de la société du XVIIIe siècle, de celle qui marque la vie quotidienne. La rue représente un lieu de violence privilégié. Les visage marqués par la fatigue, les maladies et les épreuves. « l lence de la rue est une des composantes essentielle vie quotidienne parisienne » (A. Farge, 1992, p. 12 marque peu les débats officiels et les interventions. D procès officiels, les violences ne sont pas évoquées, h les assassinats. Les atteintes à la vie privée et les vols pent quant à eux une large place (*Ibidem*, p. 124 atteintes n'épargnent d'ailleurs pas les enfants dont la tion est de ce point de vue également associée à cell adultes. La violence entre membres de classes différ n'existe qu'exceptionnellement, c'est plutôt à l'égard police, des huissiers et des soldats que la violence s'ad « En dehors de ces « défis à l'ordre », nombreux et impor qui projettent la violence hors des membres des cou populaires, les incidents de la rue qui éclatent brusquer partout, sont sans nul doute, une forme d'expression p laire » (*Ibidem* p. 125). La violence de la rue ne peut au d'hui qu'étonner : « Tout est bon pour frapper » (*Ibide* 125).

III. Jeunes, société et violence

Ensemble difficile, voire impossible à définir, les jeun plus souvent appréhendés aujourd'hui comme une gorie d'âge aux limites arbitraires, réfèrent à une multi de situations et de réalités diverses. La violence dont ils l'objet et les pratiques parfois « marginales » dont ils l'auteur, ne datent pas d'aujourd'hui (Panoramiques, 1 12-23). Les mesures qui actuellement leur sont destin notamment en terme d'insertion sociale et professionn donnent à la catégorie « jeune » une fonction L.Dubouchet qualifie de mythe ou d'alibi (*Ibidem*, p.

Les difficultés psychologiques et la recherche de rep auxquelles sont confrontés les adolescents, les situati de précarité et de chômage, les problèmes de santé liés difficultés d'insertion, les problèmes familiaux, d'intégration dans une culture différente en cas d'im gration, les problèmes de violence, de drogue et de viole sociale — lot quotidien d'un certain nombre de jeune

travers le rejet culturel conduisant à l'auto-exclusion dont sont victimes certains élèves. Aujourd'hui, cependant, l'accent semble davantage porté sur d'autres moyens : engagement de médiateurs, aménagement de l'infrastructure, rythmes scolaires plus respectueux de l'équilibre des adolescents, etc. Ces dernières mesures n'excluent cependant pas le recours aux moyens disciplinaires, voire, dans certains cas, l'appel aux forces de l'ordre pour maintenir la discipline.

b) Comment l'école construit-elle la violence ?

Comme nous aurons l'occasion de le développer par la suite, la conception même de l'école, son infrastructure, sa taille, l'organisation matérielle des classes, etc. participent à la mise en place d'un climat propice à la violence. En outre, l'organisation bureaucratique, l'existence de règles et de relations impersonnelles, l'absence de sens de certains apprentissages ne peuvent qu'accroître les manifestations d'opposition. L'organisation du système scolaire lui-même, les disparités entre établissements et les ségrégations qui marquent l'organisation scolaire, contribuent également à engendrer une situation de violence.

IV. Violences à l'école

4.1 Un climat de violence

Une enquête réalisée en 1991, auprès des enseignants de l'enseignement secondaire, a permis de mettre en évidence l'importance de la violence dans la perception que les enseignants ont de leur établissements et de de leurs élèves. Quatre cents enseignants de l'enseignement secondaire, en Communauté française, ont accepté de répondre au questionnaire qui leur avait été envoyé. Pour 42% des enseignants, ayant répondu au questionnaire, les élèves sont évalués comme plutôt, voire très, turbulents. La discipline est perçue comme « stricte » par 36% des enseignants, comme « souple » par plus de 60%. 31% seulement des enseignants qualifient la discipline de leur établissement comme « sévère », la majorité la trouvant « libérale ». La discipline est l'objet de « négociation » pour 47% des enseignants. Elle semble efficace aux yeux de 54%. L' « ambiance » dans l'école est perçue comme « violente » par 20% des enseignants. 47% des enseignants estiment que les locaux dans lesquels ils enseignent sont « bruyants », 33% les trouvent « dégradés » (Radioscopie, 1992, pp. 89-102).

Le climat de violence dans lequel les enseignants et les intervenants travaillent engendre des situations de dépression : « Des écoles comme les nôtres, c'est générateur de dépressions. Quand on se fait insulter à longueur de journée, on n'est plus capable de discuter avec un jeune ». « Eric (médiateur proposé par la Communauté française pour tenter de régler les problèmes de violence), lui, n'est pas « déprimé » par les jeunes mais par le contexte qui l'entoure. Il dénonce les directeurs incompétents mais inamovibles, un pacte scolaire qui donne des obligations différentes selon les pouvoirs organisateurs, des discriminations positives qui n'en sont pas (il faudrait dédoubler les classes par exemple) et surtout la lourdeur d'un système qui rend toute alternative difficile à mettre en place » (Le Soir, 26/10/97).

Parmi les facteurs contribuant à augmenter la violence, le « poids du système scolaire » est mis en évidence et notamment la règle selon laquelle le « bon » élève est un élève assis, écoutant sagement les explications, prenant des notes. Ce modèle est vécu différemment par les élèves, tantôt positivement, tantôt négativement.

Nous allons, par la suite, développer le rôle joué par l'école dans sa mission de socialisation des individus, nous insisterons également sur l'importance des interactions entre enseignants et élèves, entre enseignants eux-mêmes afin d'expliciter l'élaboration de la violence. Nous souhaitons montrer ainsi la complexité d'une réalité qui pose la question du pouvoir des individus et du rôle des instances de socialisation dans notre société.

4.2 Les punitions

E. Durkheim (1922, 1938) a largement insisté sur le rôle de socialisation que l'école était amenée à remplir. L'évolution de l'institution scolaire, en phase avec les besoins de la société, a toujours tenu compte de cette nécessité d'« encadrer » les individus, de leur « transmet essentielles à la vie en société. Former les re demain, leur donner la culture indispensabl qu'ils occuperont ultérieurement, former l manuels aux nécessités de l'industrie sont deu gnés à l'école au XIXe siècle. Par l'obligation d seignement, par la mise en place de l'enseign et de l'enseignement secondaire, il s'agissai enfants et les adolescents à suivre, dans un l distinct du monde familial et de celui du tra gnement « adéquat ». Cet objectif de moralis sans aucun doute le rôle joué par l'école, l'imp dée à la discipline, au respect du règlement et attribuées.

Les pratiques du « cachot », de la « férule » o d'âne » appliquées jadis sont bien connues. L paru, les punitions sont toujours « massivemen et manifestent la conception qu'ont, de l'élè gnants, « une vision de l'enfant qu'il faut, peu o ser » et qui, si on lui laissait la « bride sur le co évidemment que commettre les « pires (B.Defrance, 1993, p. 47). Les notes jouent à double rôle : celui d'évaluer les connaissances e forcer la discipline (*Ibidem*). Les résultats d'un sée en France auprès d'un échantillon aléat sements d'enseignement maternel et p Zimmermann, 1982) distingue les « punitions punitions illégales ».

A l'école maternelle, les punitions légales se ordre de fréquence) aux « réprimandes verba nombreuses), à la « privation d'activités », à la quet », à « l'envoi dans une autre classe », à « l' directrice », à « l'absence de récompenses » (D. Z 1982, p. 72).

A l'école primaire, les punitions se réfèrent fréquence) aux « travaux supplémentaires », mandes », aux « retenues », aux « privations de à la « mise au piquet », aux « mauvaises notes »

de 54%. L' «ambiance» dans l'école est violente» par 20% des enseignants. 47% estiment que les locaux dans lesquels ils nt «bruyants», 33% les trouvent « oscopie, 1992, pp. 89-102).

olence dans lequel les enseignants et les aillent engendre des situations de dépres- comme les nôtres, c'est générateur de d on se fait insulter à longueur de journée, pable de discuter avec un jeune». «Eric osé par la Communauté française pour les problèmes de violence), lui, n'est pas jeunes mais par le contexte qui l'entoure. cteurs incompétents mais inamovibles, un donne des obligations différentes selon nisateurs, des discriminations positives qui udrait dédoubler les classes par exemple) leur d'un système qui rend toute alterna- ttre en place» (Le Soir, 26/10/97).

urs contribuant à augmenter la violence, me scolaire» est mis en évidence et notam- n laquelle le «bon» élève est un élève assis, nt les explications, prenant des notes. Ce différemment par les élèves, tantôt posi- négativement.

r la suite, développer le rôle joué par l'école de socialisation des individus, nous insis- t sur l'importance des interactions entre leves, entre enseignants eux-mêmes afin oration de la violence. Nous souhaitons omplexité d'une réalité qui pose la ques- des individus et du rôle des instances de notre société.

itions

1922, 1938) a largement insisté sur le rôle que l'école était amenée à remplir. L'évolu- ion scolaire, en phase avec les besoins oujours tenu compte de cette nécessité d'«encadrer» les individus, de leur «transmettre» les valeurs essentielles à la vie en société. Former les responsables de demain, leur donner la culture indispensable aux fonctions qu'ils occuperont ultérieurement, former les travailleurs manuels aux nécessités de l'industrie sont deux objectifs assignés à l'école au XIXe siècle. Par l'obligation de suivi de l'enseignement, par la mise en place de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, il s'agissait d'amener les enfants et les adolescents à suivre, dans un lieu spécifique, distinct du monde familial et de celui du travail, un enseignement «adéquat». Cet objectif de moralisation explique sans aucun doute le rôle joué par l'école, l'importance accordée à la discipline, au respect du règlement et aux sanctions attribuées.

Les pratiques du «cachot», de la «férule» ou du «bonnet d'âne» appliquées jadis sont bien connues. Loin d'avoir disparu, les punitions sont toujours «massivement pratiquées» et manifestent la conception qu'ont, de l'élève, les enseignants, «une vision de l'enfant qu'il faut, peu ou prou, «dresser» et qui, si on lui laissait la «bride sur le cou», ne saurait évidemment que commettre les «pires bêtises» » (B.Defrance, 1993, p. 47). Les notes jouent à ce propos un double rôle: celui d'évaluer les connaissances et celui de renforcer la discipline (*Ibidem*). Les résultats d'une étude réalisée en France auprès d'un échantillon aléatoire d'établissements d'enseignement maternel et primaire (D. Zimmermann, 1982) distingue les «punitions légales et les punitions illégales».

A l'école maternelle, les punitions légales se réfèrent (par ordre de fréquence) aux «réprimandes verbales» (les plus nombreuses), à la «privation d'activités», à la «mise au piquet», à «l'envoi dans une autre classe», à «l'envoi chez la directrice», à «l'absence de récompenses» (D. Zimmermann, 1982, p. 72).

A l'école primaire, les punitions se réfèrent (par ordre de fréquence) aux «travaux supplémentaires», aux «réprimandes», aux «retenues», aux «privations de récréations», à la «mise au piquet», aux «mauvaises notes», au «recours au directeur», à l'«envoi dans une autre classe», etc. (*Ibidem*, p. 74).

Les punitions évoquées précédemment sont appliquées dans les classes.

Parmi les punitions appliquées pendant la récréation on peut distinguer, à l'école primaire, les travaux écrits: exercices, problèmes supplémentaires mais aussi les «temps» et les «lignes», les punitions «verbales», les punitions de type «immobilisation corporelle», les punitions de type «châtiment corporel».

Il est également intéressant de constater que les batailles «pour de rire» sont permises à condition d'éviter les chocs trop violents.

Une violence, moins apparente, est l'absence d'informations données aux élèves quant au règlement et aux sanctions attribuées en cas de non respect du règlement. «... pour les enfants l'apprentissage du droit coutumier va s'opérer surtout par «tâtonnement expérimental» dans le mauvais sens du terme, par essais et erreurs sanctionnés négativement» (*Ibidem*, p. 79).

Ces exemples nous permettent de voir que la violence est relative. Telles sanctions (par exemple les remarques verbales) seront perçues comme choquantes, traumatisantes par certains alors qu'elles seront perçues comme plus «habituelles» par d'autres, selon le milieu socio-économique et culturel, selon l'éducation, selon la sensibilité, selon les circonstances (sanction attribuée en public ou pas), selon la manière dont la sanction est attribuée, selon les autres évènements qui se sont produits la veille ou au cours des heures qui ont précédé le moment de la sanction, selon la représentation que l'on se fait de l'enseignant qui attribue la sanction, selon l'importance qu'on accorde à l'école, etc.

Si elle est jugée arbitraire, la punition peut, à la limite, susciter la vengeance de l'élève sous «forme d'agressions directes, ou détournées» (B.Defrance, 1993, p. 87). La soumission à la punition jugée arbitraire, la résignation peut conduire au comportement du «pas vu, pas pris». A partir du moment où il y a absence du pouvoir de l'autre, où «l'impunité est assurée ou le risque minime, tout ou presque

devient permis» (*Ibidem*, p. 88). Ces sentiments d'injustice se révèlent avec d'autant plus d'acuité que certains comportements considérés comme de l'indiscipline «relèvent d'une spontanéité toute naturelle» (R. Quivy, D. Ruquoy, L. Van Campenoudt, 1989, p. 37). Un même sentiment apparaît lorsque la punition est jugée disproportionnée par rapport au comportement incriminé (*Ibidem*).

Un moyen de sortir de ces situations de vengeance et de l'accroissement de violence qui s'en suit est de s'en référer au droit et de refuser que la justice soit faite par soi-même. La «punition» joue alors un double rôle : celui de réparation vis-à-vis de la personne agressée, celui de «réinstauration de la loi» (B.Defrance, 1993, p. 106). Encore faut-il que les punitions attribuées aient un sens et qu'elles soient définies par rapport au préjudice causé ! Le respect de la règle ne peut en outre exister qu'à la condition de donner du sens aux apprentissages et de développer chez les enseignants les compétences nécessaires afin d'organiser les contenus d'enseignement et les différentes interventions de chacun, afin de préciser les repères temporels et la signification des projets (A.Davisse, 1996, pp. 103-108).

4.3 Les relations entre enseignants et élèves

La relation parfois impersonnelle avec l'enseignant «assumant une fonction» se trouve incriminée comme élément d'explication du climat de violence latent ou explicite (A.Davisse, 1996, pp. 103-108).

Le caractère inégal de la relation entre enseignants et élèves permet en outre d'expliciter en partie les phénomènes de violence. Il pourrait expliquer le jeu de provocation et les stratégies de déstabilisation à l'oeuvre dans la salle de classe (R. Quivy, D. Ruquoy, L. Van Campenhoudt, 1989, pp. 33-36). La violence intervient dans un rapport de dominant-dominé qui, s'il ne survient pas entre le professeur et l'élève apparaît entre les élèves eux-mêmes. La violence s'oriente alors vers le «fort en thème» ou le marginal qui «porte un signe «victimaire» quelconque, roux, étranger, timide, inhibé, etc.» (B. Defrance, 1993, p. 81).

Les élèves insistent sur la qualité de la relation entre le professeur et les élèves pour expliquer la diminution de la violence. Ils mentionnent plus particulièrement le degré d'exigence et l'importance du travail attendu par l'enseignant, sa capacité à donner les explications suffisantes et à rendre le cours compréhensible, son attitude «sympathique» ou pas (R. Quivy, D. Ruquoy, L. Van Campenhoudt, 1989, pp. 33-36).

Par ailleurs, le processus de ségrégation contribue à créer un réel «marché du travail scolaire» générant rivalités et violences. Ce processus se manifeste notamment par la disparité entre établissements et la recherche, par les enseignants et les élèves, des meilleures écoles. A cela s'ajoute, la répartition du travail au sein de l'établissement : le «sale boulot» de la discipline étant laissé aux conseillers d'éducation et aux principaux. Cette répartition du travail serait éventuellement l'indice d'une volonté, de la part des enseignants, «de maintenir une continuité avec le modèle normatif de l'enseignant «qui fait la classe» (J.-P. Payet, 1998, pp. 24-27).

4.4 Violence symbolique

Sans aller jusqu'à évoquer les violences verbales, voire les violences physiques, les différences culturelles entre le monde scolaire dominant et celui de certains adolescents constituent une violence qu'expriment par exemple les distinctions en matière de langage, d'attitudes comportementales, de modes vestimentaires. Cette violence est susceptible d'expliquer le rejet, l'auto-exclusion, l'abandon, le décrochage d'un certain nombre d'adolescents n'appartenant pas à la culture dominante. La violence symbolique, plus implicite que la violence physique ou verbale, rend légitime certaines situations inégalitaires, elle confère à ces situations une réalité «allant de soi» apparemment indépendante des rapports de force qui en expliquent cependant l'existence. Elle contribue à reproduire les inégalités sociales (Bourdieu et Passeron, 1964).

Intégrant les valeurs dominantes, comprenant, grâce au monde culturel auquel ils appartiennent, l'importance des enjeux qui se présentent à eux, les enfants de classes favorisées s' «investissent» davantage dan
«... il ne peut y avoir appropriation active d
si le sujet accède par cette appropriation à u
menté. L'aisance psychomotrice, le langage
et le calcul, autant d'outils qui augmentent l
sujet apprenant. A condition que l'enfant p
ment exercer ses capacités dans le présent d
c'est ici malheureusement que tout se perve
«bon élève» (ou simplement moyen), se confo
scolaire, va effectivement réussir en maths ou e
pas à cause des pouvoirs réels et des plaisirs
l'exercice mathématique ou l'activité poétiq
viser la bonne note en réponse à l'interroga
à l'examen. Et le succès va donc à ceux qui
imprégnation familiale par exemple, ou «
conscience des pouvoirs dont les diplômes so
voirs de s'élever le plus possible dans les hiéra
et de gagner le maximum d'argent» (B.Defranc

4.5 Déviance, résistance, «bullying»

Les théories sociologiques, mises en évidenc
Bretagne, ont également permis de mettre en
partir des théories fonctionnalistes, le lien qui
les pratiques violentes et différents traits cultu
également souligné l'importance du décalag
aspirations de réussite de ces jeunes et les proc
tables dont ils disposent pour les atteindre» (E.
Roussier-Fusco, A.van Zanten, 1998, p. 125).

Des pratiques sont susceptibles également
moment donné qualifiées de déviantes. Le co
actionniste a permis de préciser l'existence de
d'étiquetage par lequel certaines remarques et ce
ments «stigmatisent» des comportements les
comme déviants (E. Peignard, E. Roussier-Fusco, A.
1998, p. 127-128).

La sociologie des organisations a, quant à elle
souligner l'existence de «stratégies de survies»
part de tous les élèves, indépendamment de l
populaire. Ces stratégies permettent aux élèves

sistent sur la qualité de la relation entre le pro-
lèves pour expliquer la diminution de la vio-
ionnent plus particulièrement le degré d'exi-
ortance du travail attendu par l'enseignant,
lonner les explications suffisantes et à rendre
ehensible, son attitude «sympathique» ou pas
quoy, L. Van Campenhoudt, 1989, pp. 33-36).

e processus de ségrégation contribue à créer
é du travail scolaire» générant rivalités et vio-
essus se manifeste notamment par la disparité
ments et la recherche, par les enseignants et
meilleures écoles. A cela s'ajoute, la répartition
in de l'établissement : le «sale boulot» de la
laissé aux conseillers d'éducation et aux prin-
partition du travail serait éventuellement l'in-
nté, de la part des enseignants, «de maintenir
avec le modèle normatif de l'enseignant «qui
J.-P. Payet, 1998, pp. 24-27).

nce symbolique

squ'à évoquer les violences verbales, voire les
siques, les différences culturelles entre le
e dominant et celui de certains adolescents
e violence qu'expriment par exemple les dis-
natière de langage, d'attitudes comporte-
nodes vestimentaires. Cette violence est sus-
liquer le rejet, l'auto-exclusion, l'abandon, le
un certain nombre d'adolescents n'apparte-
lture dominante. La violence symbolique, plus
violence physique ou verbale, rend légitime
ions inégalitaires, elle confère à ces situations
ant de soi» apparemment indépendante des
rce qui en expliquent cependant l'existence.
reproduire les inégalités sociales (Bourdieu
64).

s valeurs dominantes, comprenant, grâce au
l auquel ils appartiennent, l'importance des
présentent à eux, les enfants de classes

favorisées s' «investissent» davantage dans leurs études. «... il ne peut y avoir appropriation active d'un savoir que si le sujet accède par cette appropriation à un pouvoir augmenté. L'aisance psychomotrice, le langage parlé, l'écriture et le calcul, autant d'outils qui augmentent les capacités du sujet apprenant. A condition que l'enfant puisse effectivement exercer ses capacités dans le présent de la classe... Et c'est ici malheureusement que tout se pervertit. En effet, le «bon élève» (ou simplement moyen), se conformant à l'ordre scolaire, va effectivement réussir en maths ou en français, non pas à cause des pouvoirs réels et des plaisirs que procurent l'exercice mathématique ou l'activité poétique, mais pour viser la bonne note en réponse à l'interrogation, le succès à l'examen. Et le succès va donc à ceux qui ont déjà, par imprégnation familiale par exemple, ou «médiatique», conscience des pouvoirs dont les diplômes sont la clé, pouvoirs de s'élever le plus possible dans les hiérarchies sociales et de gagner le maximum d'argent» (B.Defrance, 1992, p. 62).

4.5 Déviance, résistance, «bullying»

Les théories sociologiques, mises en évidence en Grande-Bretagne, ont également permis de mettre en évidence, à partir des théories fonctionnalistes, le lien qui existe entre les pratiques violentes et différents traits culturels. Elles ont également souligné l'importance du décalage entre «les aspirations de réussite de ces jeunes et les procédés acceptables dont ils disposent pour les atteindre» (E. Peignard, E. Roussier-Fusco, A.van Zanten, 1998, p. 125).

Des pratiques sont susceptibles également d'être à un moment donné qualifiées de déviantes. Le courant interactionniste a permis de préciser l'existence de processus d'étiquetage par lequel certaines remarques et certains jugements «stigmatisent» des comportements les définissant comme déviants (E. Peignard, E. Roussier-Fusco, A.van Zanten, 1998, p. 127-128).

La sociologie des organisations a, quant à elle, permis de souligner l'existence de «stratégies de survies» et ce de la part de tous les élèves, indépendamment de leur origine populaire. Ces stratégies permettent aux élèves de dépasser l'ennui et de faire face aux «pressions institutionnelles» - (*Ibidem*).

Les recherches ethnographiques ont mis en évidence les pratiques de résistance et le processus de construction d'une contre-culture. Celui-ci ne diffère pas fondamentalement de la construction de sous-cultures déviantes. Cette contre-culture se manifeste par «la contestation verbale et non-verbale de l'autorité des enseignants, le refus du travail scolaire, la participation à des activités interdites dans l'enceinte scolaire comme fumer ou boire de l'alcool, les bagarres». Elle se caractérise par son opposition au monde «formel» de l'école, par la distance vis-à-vis des élèves «participant à la culture scolaire» et par l'importance du groupe de pairs. Cette approche permet de souligner l'existence du sexisme et du racisme contribuant à caractériser cette contre-culture (E. Peignard, E. Roussier-Fusco, A.van Zanten, 1998, p. 129-130).

La domination exercée sur les filles et sur les minorités ethniques dans l'espace scolaire donneront lieu, en Grande-Bretagne, à partir de la fin des années quatre-vingt, à une série de travaux de recherches (E. Peignard, E. Roussier-Fusco, A.van Zanten, 1998, p. 131-138).

Un dernier courant, mis en évidence par les travaux menés en Grande-Bretagne, est celui du «Bullying». Liées aux travaux qui se situent dans une perspective interactionniste, ces recherches vont mettre l'accent sur les «brimades» entre jeunes et adolescents. Sont considérées comme des «brimades» les propos méchants, les coups de pieds, les menaces, les lettres injurieuses, le refus de communiquer, les taquineries répétées, etc. (E. Peignard, E. Roussier-Fusco, A.van Zanten, 1998, p. 138-139).

4.6 Différents «degrés», différents éléments d'explication.

A côté de la violence ouverte, «on a affaire à une sorte de mélange d'ennui, de passivité, de climat insaisissable où les «choses» tournent dans une monotonie routinière, seulement troublée quelque fois par un événement insolite» (B.Defrance, 1992, pp. 73-74).

Trois facteurs, apparaissant conjointement, sont susceptibles de favoriser l'apparition de la violence:

– la taille de l'établissement: l'anonymat, le manque d'espace, etc. favorisent les actes violents. «... les élèves d'un grand établissement, faute d'une prise possible sur les espaces ou d'une appropriation effective des lieux de travail, se créent des «territoires», coins de cour, fonds de couloir, cafés des environs, parfois selon les ethnies: ce mécanisme réduit les interactions mais reste source de conflits potentiels. C'est en effet dans les endroits encombrés, halls d'entrée, escaliers, réfectoires, wc, ou à la porte des établissements que se produisent pour l'essentiel les actes de violence ou de vandalisme» (B. Defrance, 1992, p. 74);

– le taux d'échec scolaire: plus le taux d'échecs est important, plus les signes d' «ennui, de révolte, de violence ou d'apathie» (*Ibidem*) sont nombreux;

– la qualité de l'encadrement, notamment le style de la direction. «La présence effective, la disponibilité aux élèves et aux enseignants sont les attitudes les plus souvent citées pour redresser une situation négative» (*Ibidem*). Si la communication entre enseignants et étudiants se révèle possible, les risques de violence s'en trouvent diminués. La manière arbitraire d'appliquer les règles et l'absence de coordination et de cohérence entre le personnel augmentent la violence dans l'établissement.

Les entretiens et l'analyse qualitative réalisés par Quivy, Ruquoy et Van Campenhoudt (1989) ont mis l'accent sur le malaise enseignant comme élément d'explication de l'importance de l'indiscipline aujourd'hui. «Ce malaise, c'est l'incapacité de l'action collective, la difficulté de vivre ensemble, de se parler, de communiquer ce que l'on ressent face à une direction jugée distante et à un système bureaucratique que l'on voudrait différent» (1989, p. 69). C'est pourquoi, ces trois auteurs attribuent à l'intervention en milieu scolaire un double rôle: celui d'arrêter le cercle vicieux qui entraîne et renforce le jeu violent des acteurs d'une part, celui de créer des conditions et des lieux de dialogue d'autre part (*Ibidem*, p. 154).

V. En guise de conclusion

C'est l'addition de différents facteurs qui explique l'explosion de violence. La violence est le résultat d'un système associant, au sein de l'établissement, problèmes organisationnels, fonctionnement bureaucratique, contraintes de temps et d'espace (R. Quivy, D. Ruquoy, L. Van Campenoudt, 1989, pp. 33-42). La violence apparaît dans les interactions quotidiennes entre les différents partenaires (élèves, direction, enseignants, éducateurs, parents). Elle se manifeste par des problèmes de communication et trouve dans les représentations des uns et des autres une source d'amplification.

Il s'agit d'envisager non seulement les facteurs internes à l'établissement: taille de l'établissement, qualité de l'encadrement, taux d'échec scolaire mais aussi des facteurs externes: «cadre de vie dégradé, difficultés familiales, problèmes de racisme, de chômage ou de pauvreté» (B. Defrance, 1992, pp. 75-76).

Par ailleurs, l'école se trouve aujourd'hui confrontée à un nombre d'exigences croissantes qui contribuent à expliquer son malaise. Elle ne peut rencontrer toutes les attentes qui se manifestent envers elle (L. Cornu, J.-C. Pompougnac, J. Roman, 1990, p. 69).

Le problème, si souvent évoqué des banlieues, manifeste la concentration d'un nombre important de facteurs déclenchant la violence. Cette concentration accroit les difficultés de trouver des solutions et nous renvoie à des questions plus générales: celle de la culture de notre société, celle des rapports entre l'Etat et les citoyens, celle des priorités dans les mesures prises par les pouvoirs publics (et notamment la définition des lieux de socialisation), celle du rapport entre l'économique et le social.

Eléments bibliographiques

P. ARIES, «L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime», Paris, Seuil, 1973.

P. BOURDIEU, «La distinction. Critique sociale du jugement», Paris, éd. de Minuit, 1979.

P. BOURDIEU, «La misère du monde», Paris, Seuil, Coll. L
1993.

P. BOURDIEU, «Raisons pratiques. Sur la théorie de l'actio
1994.

P. BOURDIEU et J.C. Passeron, «La reproduction», Paris, é
1964.

L. CORNU, J.-C. POMPOUGNAC, J. ROMAN, «Le barbare et l'
des utopies scolaires», Paris, Calman-Levy, 1990.

A. DAVISSE, «La règle et le sens: le dur métier d'élève», in
Guy (dirigé par), «Les jeunes en difficulté», Panoramiqu
pp. 103-108.

E. DEBARBIEUX, Y. MONTOYA, «La violence à l'école en F
de construction sociale de l'objet (1967-1997)» in «L
l'école: approches européennes», Revue française de
ne123, avril-mai-juin 1998, pp. 93-121;

B. DEFRANCE, «La violence à l'école», Paris, Syros Alterna
des parents, 1992.

B. DEFRANCE, Sanctions et discipline à l'école, Paris, Syros
des parents, 1993.

L. DUBOUCHET, «Une impossible définition,», in P. Duret et A
par), «Les jeunes en difficulté», Panoramiques, n°26,
102.

J. DONZELOT (sous la direction de), «Face à l'exclusion. le m
çais», Paris, éd. Esprit, Coll. Société, 1991.

F. DUBET ET D. MARTUCCELLI, «A l'école. Sociologie de l'exp
laire», Paris, seuil, Coll. L'épreuve des faits, 1996.

E. DURKHEIM, «Education et sociologie», Paris, Presses univ
France, 1973 (1922).

E. DURKHEIM, «L'évolution pédagogique en France», Paris,
versitaires de France, (1938).

A. FARGE, «Vivre dans la rue à Paris au XVIIIesiècle», Paris, Ga
Folio-Histoire, 1992 (1e éd. 1979).

M. FIZE, « Génération courage. Les lettres des jeunes françai
ministre», Paris, Julliard, 1995.

E. GOFFMAN, «Les rites d'interaction», Paris, Ed. de Minuit,
commun, 1974.

J.-P. PAYET, *La ségrégation scolaire. Une perspective sociologiq*
lence à l'école in «La violence à l'école: approches eur
Revue française de pédagogie, n°123, avril-mai-juin 199

E. PEIGNARD, E. ROUSSIER-FUSCO, A. VAN ZANTEM, *La viole*
établissements scolaires britanniques: approches socio
violence à l'école: approches européennes », Revue f
pédagogie, n°123, avril-mai-juin 1998, pp. 123-151.

J.-P. POURTOIS, *La violence à l'école*, in «Réflexions», ne27,

guise de conclusion

l'addition de différents facteurs qui explique
n de violence. La violence est le résultat d'un sys-
ciant, au sein de l'établissement, problèmes orga-
els, fonctionnement bureaucratique, contraintes de
d'espace (R. Quivy, D. Ruquoy, L. Van Campenoudt,
33-42). La violence apparaît dans les interactions
nes entre les différents partenaires (élèves, di-
nseignants, éducateurs, parents). Elle se manifeste
roblèmes de communication et trouve dans les
tations des uns et des autres une source d'ampli-

t d'envisager non seulement les facteurs internes
sement : taille de l'établissement, qualité de l'en-
nt, taux d'échec scolaire mais aussi des facteurs
« cadre de vie dégradé, difficultés familiales, pro-
le racisme, de chômage ou de pauvreté » (B.
1992, pp. 75-76).

eurs, l'école se trouve aujourd'hui confrontée à un
l'exigences croissantes qui contribuent à expliquer
se. Elle ne peut rencontrer toutes les attentes qui
estent envers elle (L. Cornu, J.-C. Pompougnac,
1990, p. 69).

blème, si souvent évoqué des banlieues, manifeste
ration d'un nombre important de facteurs déclen-
olence. Cette concentration accroit les difficultés
des solutions et nous renvoie à des questions plus
: celle de la culture de notre société, celle des rap-
re l'Etat et les citoyens, celle des priorités dans les
prises par les pouvoirs publics (et notamment la
des lieux de socialisation), celle du rapport entre
que et le social.

ents bibliographiques

enfant et la vie familiale sous l'ancien régime», Paris,
73.

U, «La distinction. Critique sociale du jugement», Paris, éd.
it, 1979.

P. BOURDIEU, «La misère du monde», Paris, Seuil, Coll. Libre examen, 1993.

P. BOURDIEU, «Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action», Paris, seuil, 1994.

P. BOURDIEU et J.C. Passeron, « La reproduction », Paris, éd. de Minuit, 1964.

L. CORNU, J.-C. POMPOUGNAC, J.ROMAN, «Le barbare et l'écolier. La fin des utopies scolaires», Paris, Calman-Levy, 1990.

A. DAVISSE, « La règle et le sens : le dur métier d'élève », in P.Duret et A. Guy (dirigé par), «Les jeunes en difficulté», Panoramiques, n°26, 1996, pp. 103-108.

E. DEBARBIEUX, Y. MONTOYA, « La violence à l'école en France : 30 ans de construction sociale de l'objet (1967-1997) » in « La violence à l'école : approches européennes », Revue française de pédagogie, ne123, avril-mai-juin 1998, pp. 93-121 ;

B. DEFRANCE, «La violence à l'école», Paris, Syros Alternatives, L'école des parents, 1992.

B. DEFRANCE, Sanctions et discipline à l'école, Paris, Syros, Coll. L'école des parents, 1993.

L. DUBOUCHET, « Une impossible définition, », in P.Duret et A. Guy (dirigé par), « Les jeunes en difficulté », Panoramiques, n°26, 1996, pp. 97-102.

J. DONZELOT (sous la direction de), «Face à l'exclusion. le modèle français», Paris, éd. Esprit, Coll. Société, 1991.

F. DUBET ET D. MARTUCCELLI, «A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire», Paris, seuil, Coll. L'épreuve des faits, 1996.

E. DURKHEIM, «Education et sociologie», Paris, Presses universitaires de France, 1973 (1922).

E. DURKHEIM, «L'évolution pédagogique en France», Paris, Presses universitaires de France, (1938).

A. FARGE, «Vivre dans la rue à Paris au XVIIIesiècle», Paris, Gallimard, Coll. Folio-Histoire, 1992 (1e éd. 1979).

M.FIZE, « Génération courage. Les lettres des jeunes français au Premier ministre», Paris, Julliard, 1995.

E. GOFFMAN, «Les rites d'interaction», Paris, Ed. de Minuit, Coll. Le sens commun, 1974.

J.-P. PAYET, *La ségrégation scolaire. Une perspective sociologique sur la violence à l'école* in « La violence à l'école : approches européennes », Revue française de pédagogie, n°123, avril-mai-juin 1998, pp. 21-34.

E. PEIGNARD, E. ROUSSIER-FUSCO, A. VAN ZANTEM, *La violence dans les établissements scolaires britanniques : approches sociologiques* « La violence à l'école : approches européennes », Revue française de pédagogie, n°123, avril-mai-juin 1998, pp. 123-151.

J.-P. POURTOIS, *La violence à l'école*, in «Réflexions», ne27, septembre 1998, pp. 44-49.

R. QUIVY, D.RUQUOY, L.VAN CAMPENOUDT, «Malaise à l'école. Les difficultés de l'action collective», Bruxelles, Facultés universitaires Saint-Louis, 1989.

«Radioscopie de l'enseignement en Communauté française de Belgique. Rapport technique du questionnaire destiné aux enseignants de l'enseignement secondaire ordinaire », ULB, Ulg, UCL, Univ. Mons-Hainaut, mars 1992

J.-Y. ROCHEX, *Difficultés et réussites scolaires*, in P.Duret et A. Guy (dirigé par), « Les jeunes en difficulté », Panoramiques, n°26, 1996, pp. 97-102.

E. SHORTER, «Naissance de la famille moderne». Traduit de l'anglais par S. Quadruppani, Paris, Seuil, 1977 (1975, éd. anglaise).

C. SZLAKMANN, «La violence urbaine. A contre-courant des idées reçues», Paris, Robert Laffont, Coll. Réponses, 1992.

D. ZIMMERMANN, «La sélection non-verbale à l'école», Paris, éd. ESF, 1982.