

VIOLENCE DE L'ÉCOLE OU VIOLENCES À L'ÉCOLE ?

Jean-Yves CAUSER¹

La problématique des violences qui s'exercent dans et sur l'institution scolaire n'est pas sans soulever quelques paradoxes, le plus troublant est particulièrement bien exprimé par le philosophe Yves Michaud affirmant que « *la violence devient un aspect banal de la vie sociale en même temps qu'un fait insupportable* » (Michaud, 2004, p. 124.) Or ce paradoxe fait écho au différentiel présent dans l'écart entre le phénomène et sa perception : « *Racket, attaque au couteau, viols, trafics de drogue, guerre des gangs, agressions gratuites filmées sur les téléphones portables. La succession des faits divers médiatisés nous persuade facilement que les collégiens et les lycéens français vivent dans un univers ultra-violent. Les statistiques nous disent pourtant le contraire. Selon les données recueillies par le nouveau dispositif Sivilis (Système d'information et de vigilance sur la sécurité scolaire), un peu moins de 12 élèves sur mille ont été impliqués dans un incident violent au cours de l'année scolaire 2007-2008, ce qui laisse 98,8 % des élèves des lycées et collèges à l'abri de la violence* » (Troger, 2011, p. 44.)

Faudrait-il n'y voir qu'une opération orchestrée par des médias « assoiffés » de sensationnel et alors délaisser ce terrain d'étude pour s'occuper de problématiques plus sérieuses ? Ces propos nous interrogent, au contraire, sur la complexité d'un phénomène dont l'analyse doit s'opérer à différents niveaux en ne négligeant ni les logiques de l'action violente, ni les variables se situant à un niveau plus institutionnel et historique. Or, c'est ce dernier niveau qui semble bien être systématiquement privilégié alors même que cette violence, selon Michel Wieviorka devrait obliger tout chercheur à « *faire le grand écart et à produire des connaissances qui vont du plus personnel, du plus intime, du plus subjectif, jusqu'au plus général, au plus planétaire, au plus global* » (Wieviorka, 2008, p. 254.)

Il importe, dès lors, de partir des représentations sociales collectivement partagées par des acteurs, sur le terrain, pour ensuite tenter de les conceptualiser pour mieux les caractériser. Une enquête menée conjointement avec deux collègues sociologues de l'éducation, Juan Matas et Pascal Politanski, et une trentaine d'étudiants en sociologie, donne lieu à quelques observations sur la question de la violence dans différents collèges d'Alsace. L'explication du phénomène passant par un effort de clarification des enjeux, il est ici utile d'en définir les différentes formes et cela même avant de présenter quelques premiers résultats.

∴

I. VIOLENCES, INCIVILITÉ ET CRUAUTÉ DANS ET SUR L'ÉCOLE

A. La violence en milieu scolaire

¹ Maître de conférences, Université de Haute-Alsace, Laboratoire du C3S (Culture, Sport, Santé, Société).

Pour expliquer cette problématique de la violence, en milieu scolaire, faut-il seulement évoquer, avec Laurent Mucchielli, l'émergence d'un « *processus de ségrégation économique-socio-spatial* », s'apparentant à une dynamique de ghettoïsation ou à une forme d'apartheid scolaire ? Ce sociologue signale ainsi que « *les écarts se sont creusés entre des établissements de plus en plus calmes et d'autres de plus en plus difficiles. Il existe bien une relation globale et forte entre l'importance de ces violences et les situations d'exclusion sociale des familles des enfants scolarisés* » (Mucchielli, 2011, p. 288.) La violence juvénile ne serait que le symptôme d'une dérégulation générée par le néolibéralisme et affectant les jeunes issus des quartiers populaires ainsi que les établissements scolaires les accueillant. Le néo-libéralisme serait ainsi à l'assaut de l'école (Laval, 2003). L'analyse de Bernard Charlot illustre bien cette thèse : « *À terme, ce sont les enfants des quartiers dévastés par la crise économique et leurs parents qui seront les grands perdants de cette mutation. Qu'on comprenne bien ce qui est ici soutenu : l'École primaire elle-même est en train de devenir une École d'inspiration libérale, qui contribue plus fortement qu'autrefois au tri et à la disqualification des "pauvres"* » (Charlot, 1998, p. 244.) Rappelant les contradictions générées par le néolibéralisme et ses conséquences, Charlot s'interroge légitimement sur son issue en se demandant si « *cette souffrance continuera à s'exprimer comme aujourd'hui, sous forme de violences prenant de multiples formes larvées, ou si un jour viendra où le degré de souffrance, y compris chez ceux qui profitent objectivement du système, deviendra plus grand que le degré de complicité qui permet au système de perdurer* » (*ibid.*, p. 245.)

En effet, la violence des jeunes de quartier populaire, et notamment ceux issus de l'immigration, serait principalement la conséquence logique de l'exposition à une violence symbolique et il importe dès lors d'en révéler ses mécanismes. Dans les établissements, massivement fréquentés par ces élèves, le sentiment d'injustice peut toutefois l'emporter sur celui d'insécurité : « *L'expérience que les élèves ont de l'injustice ne se structure pas seulement autour des inégalités sociales de réussite, elle se construit également sur le sentiment d'arbitraire, arbitraire des verdicts scolaires (notes, orientations) et des sanctions [...]. Ce sentiment d'injustice est inexprimable et inentendable dans l'école, conduisant les élèves à l'impression d'une perte de contrôle plus ou moins importante des situations scolaires, une impuissance. Les causes structurelles des injustices vécues ce sont pas perçues par les élèves ; ils les lient en effet à des questions de personne, à des problèmes relationnels entre élèves et professeurs, entre élèves et CPE* » (Faggianelli et Carra, 2011, pp. 85-86.) Ce travail de révélation de certains mécanismes ou facteurs générateurs de violence a, pour conséquence, de produire un salutaire effet de dénonciation.

Cette thèse, qui nous confirme la prégnance de la violence symbolique et le renforcement du processus de reproduction, a malheureusement pour effet de contribuer involontairement à une possible déresponsabilisation des acteurs de la vie scolaire et plus précisément des agents éducatifs et de leurs responsables. Comment pouvons-nous alors agir contre une fatalité aussi brutale, mécanique et systématique ? Ces analyses ne nous amènent-elle pas à trop privilégier les violences de l'organisation ou de l'institution ?

D'autres observateurs rappellent l'importance du contexte organisationnel et des interactions qui s'y déroulent. Vincent Troger signale, à ce propos, que « *c'est dans les établissements où les équipes éducatives sont à la fois solidaires et bienveillantes que la violence des élèves est la moins fréquente* » (Troger, 2006, p. 111). Alors que l'analyse du processus nécessite de prendre en compte différents facteurs de risque, le sociologue Juan Matas insiste sur le profil du directeur et son style de direction : « *J'ai eu maintes fois l'occasion de vérifier, par exemple, l'importance de la personnalité du chef d'établissement dans le climat qui règne dans un collège (ou dans un lycée), la façon dont elle rejaillit sur les*

autres membres du personnel, sur l'existence plus ou moins précaire ou solide d'un véritable esprit d'équipe. Il y a là un facteur impondérable (parmi d'autres), qu'il nous faut prendre en compte » (Matas, 2003, p. 86.)

La posture, dominante en sociologie de l'éducation et qui met l'accent sur les facteurs institutionnels, est néanmoins partagée par la plupart des sociologues travaillant sur l'école. La violence des jeunes scolarisés, comme réponse à une violence plus institutionnelle, retient d'ailleurs toute l'attention. Elle ne doit toutefois pas nous faire occulter d'autres cibles et modalités empruntées par ces violences institutionnelles. Les dimensions culturelle, politique et économique ne sont pas à négliger car elles concernent, au niveau du rectorat ou du ministère de l'Éducation nationale, la gestion des personnels. Prenons l'exemple des jeunes enseignants qui ne sont d'ailleurs pas uniquement des jeunes enseignants. Il est de « tradition » que l'Éducation nationale envoie sur le « front du social » les nouveaux entrants dans la fonction enseignante, qu'elle risque alors de les décourager, voire de définitivement les écœurer en leur faisant subir une expérience anti-pédagogique pouvant être de nature traumatique. Or, la dernière réforme récemment mise en place, en n'insistant plus sur une formation passant par de la régulation avec une pratique de terrain, ne fait qu'aggraver une situation déjà difficile à vivre. Philippe Meirieu affirme ainsi que « *la formation des enseignants a été sacrifiée sur l'autel de la rigueur budgétaire et du dogmatisme idéologique réunis* » (Meirieu, 2011, p. 10).

Cette violence, clairement exercée par l'institution, renvoie aussi à l'exercice d'une maltraitance assurée par des acteurs en situation de responsabilité. Prenons le cas de Sabine, (interviewée dans le cadre de l'enquête exploratoire), qui a effectué un remplacement sur toute l'année scolaire 2010-2011. Titulaire d'un master de littérature anglaise, elle a pu assurer des enseignements d'anglais dans un collège en se substituant à un professeur en arrêt de maladie prolongé. Statutairement, elle est vacataire et simplement payée à l'heure (elle mettra des mois à connaître sa véritable rémunération). Elle n'est ni accompagnée, ni formée. Elle ne se destine pas au métier et, pourtant, elle se fait inspecter en milieu d'année. Est-ce à la demande du principal de collège ? Elle n'en saura rien mais elle estime que les cours se déroulent normalement et dans une ambiance plutôt studieuse. L'inspecteur se rend dans sa salle de classe pour procéder à son évaluation et établit un rapport extrêmement négatif quant à ses capacités. Sabine pense avoir vexé l'inspecteur en lui avouant ne pas souhaiter devenir enseignante... Nous ne connaissons pas, avec certitude, les raisons de ce qui a été vécu ici, par l'intéressée, comme une violence mais il apparaît, à travers cet exemple significatif, que l'organisation n'est plus en mesure de protéger correctement ses agents. Or, une institution qui ne protège pas désocialise. Ce type d'observation doit néanmoins servir à mieux délimiter la notion même de violence... et à penser ensemble la violence de l'organisation avec celles présentes dans les organisations. Alors même que Gilles Herreros pense devoir privilégier ces dernières, il nous fait la restitution d'une enquête se passant dans un lycée professionnel où l'ensemble du personnel se trouve être plongé dans un climat d'insécurité et de peur. Il constate alors que « *devant rendre des comptes au rectorat, contestée par les professeurs, la direction se sent dépassée ; elle fait le choix d'affronter les enseignants plutôt que de mécontenter l'autorité de tutelle* » (Herreros, 2012, p. 87). En précisant que ce lycée n'est pas loin du modèle de l'institution totale élaboré par Goffman, il en vient à revenir sur son postulat de départ consistant à ne prendre en considération que les violences dans l'école (qu'il décrit plutôt bien par ailleurs).

La violence symbolique, au sens qu'en donne Pierre Bourdieu c'est-à-dire l'imposition d'un arbitraire éminemment social, est donc loin d'épuiser l'ensemble du répertoire des

maltraitements institutionnels ordinaires mais elle y contribue. Toutefois, il importe de rendre compte de la responsabilité des acteurs en situation, de ne pas complètement l'occulter.

B. De l'intérêt heuristique à distinguer ces notions de violence, de cruauté et d'incivilité

Ce qui paraît violent à certains ne l'est pas pour d'autres. De même, ce qui pouvait paraître légitime hier, en matière d'autorité éducative, paraîtra violent aujourd'hui et l'école est, à la fois, un catalyseur et un révélateur d'un processus de civilisation bien défini, en son temps, par le sociologue Norbert Elias. Définir le concept de violence s'avère, dans ces conditions, être suffisamment compliqué pour que certains puissent le concevoir comme étant *indéfinissable* : « *La violence ne peut être appréhendée indépendamment de critères et de normes. Ceux-ci peuvent être institutionnels, juridiques, sociaux, quelquefois même personnels, selon la sensibilité, la vulnérabilité physique ou la fragilité psychologique des individus. Cette importance des normes se retrouve dans l'élément de chaos, de déchaînement, de transgression qui fait le caractère indéfinissable de la violence* » (Michaud, *ibid.* p.8.) Pourtant, un premier travail de définition autour de la notion de conflit, entamé par Georg Simmel (Simmel, 1992) et approfondi par d'autres sociologues plus contemporains, permet de l'envisager comme une force qu'il est possible de prévenir, de canaliser ou encore d'instrumentaliser (Michel Wieviorka définit ainsi la violence, de façon analytique, comme une figure quasi inversée du conflit). Pour Wieviorka, il est possible de relever trois modes d'analyse classiques de la violence :

- la première thèse, inspirée par les écrits de Tocqueville, voit dans la violence, une façon de répondre à un sentiment de frustration causée par un changement et débouchant sur une conduite de crise ;

- la seconde approche met davantage l'accent sur les capacités d'acteur à mobiliser stratégiquement des ressources dans le cadre d'une action collective, l'un de ses plus illustres contributeurs étant Charles Tilly.

- la troisième perspective, qui postule un lien entre le phénomène de violence et son contexte à la fois historique et culturel d'apparition, puise sa source d'inspiration dans les travaux de jeunesse d'Elias.

Appréhender cette notion de violence nécessiterait néanmoins de recourir au concept de *sujet* car l'acteur est susceptible de devenir violent quand « *il ne peut pas construire l'action conflictuelle qui lui permettrait de faire valoir ses demandes sociales ou ses attentes en matière culturelle ou politique, parce qu'il n'existe pas pour elles de traitement politique* » (Wieviorka, 2008, p. 228.) Le sociologue dessine alors cinq figures de sujet :

- un *sujet flottant* exprimant dans la violence cette incapacité à être acteur.
- l'*hyper-sujet* compensant la perte de sens par l'excès.
- le *non sujet* n'engageant pas sa subjectivité du fait de sa condition d'état « agentique ».
- l'*anti-sujet*, se construisant dans *la négation de l'humanité de l'autre*.
- le *sujet en survie* se sentant menacé dans son existence.

Alain Touraine opère, dans le prolongement de cette réflexion, une distinction tranchée entre la violence qui contient l'anti-société et la cruauté qui comprendrait plutôt cette part d'anti-sujet : « *Les victimes de la cruauté ne sont pas rejetées par la société, elles sont éliminées de l'humanité, parce que celle-ci est identifiée à une nation, à une armée, à un parti ou à une religion. La cruauté n'est pas nécessaire pour détruire des adversaires ou même des ennemis, elle se déchaîne pour déshumaniser l'être humain, pour écraser son visage et le réduire à une masse sanglante de chair et d'os qui n'a plus rien d'un être humain* » (Touraine, 2005, p. 224.) Cette thèse signifie, en fait, que le conflit peut comprendre des actes délibérés ou intentionnels de cruauté mais que ce n'est pas systématiquement le cas et qu'il importe de bien différencier ces trois niveaux relatifs au conflit, à la violence et à la barbarie.

Dans le cadre de ses analyses portant sur la souffrance présente dans les organisations, Christophe Dejours appréhende la notion de violence en posant la question de sa délimitation et de sa juste définition. Il cite celle du psychiatre Bernard Jolivet : « *Dans le cadre du travail, la violence est l'usage délibéré ou non de la force physique ou morale, directement ou indirectement, contre une personne ou un groupe, menaçant l'intégrité physique et/ou psychique de la ou des personnes* » (Dejours, 2007, p. 11.) Cette citation fait écho aux analyses de Pierre Bourdieu considérant que la violence n'est pas forcément perçue comme telle et que c'est justement la méconnaissance de son inscription dans un système d'antagonismes entre classes sociales qui lui donnerait sa dimension symbolique. La pertinence de cette thèse réside, à notre sens, dans le caractère à la fois invisible et inaudible de cette violence symbolique qui lui confère beaucoup de sa brutalité. Comment alors devons-nous considérer ce type de proposition faisant de l'intentionnalité sa principale composante : « *C'est bien la mise à l'épreuve intentionnelle de la volonté de l'autre, génératrice de douleurs, qui est première pour qualifier la violence* » (Crettiez, 2008, p. 5.) Ne serions-nous pas, comme nous le suggérons précédemment, dans le registre de la cruauté plus que dans celui de la violence ordinaire ? N'est-il pas également difficile de bien percevoir le point de basculement entre l'acte d'autorité et la brutalité de la pure contrainte ne reposant sur aucune légitimité ?

Auteur d'un ouvrage sur les violences scolaire, le sénateur Jean-Louis Lorrain réfère les incivilités à une forme de violence morale au même titre que le harcèlement ou encore l'indiscipline, à un mode d'agressivité qui ne serait pas à confondre avec des actes plus délictueux ou criminels : « *Ces incivilités ne relèvent pas du code pénal et sont difficilement quantifiables. Elles alimentent un climat malsain, engendrent des situations de malaise des enseignants et désorganisent la vie scolaire* » (Lorrain, 2003, p. 26.) Cette approche conduit toutefois à minorer la gravité de certains actes car elle propose, par exemple, de classer le vandalisme à un degré supérieur de dangerosité que l'incivilité. Pour Éric Debarbieux, le fait que l'incivilité ne soit pas un délit n'enlève rien à son degré de nuisance car elle favoriserait une véritable crise du lien social en milieu éducatif et les enseignants y seraient particulièrement exposés. Pour ce sociologue de l'éducation, « *l'usure de l'enseignant est toute entière dans ces tensions quotidiennes : petites injures entre élèves, agitation, bruit, non-écoute, sentiment d'impuissance. Ce n'est pas forcément la classe ingouvernable, ni l'éclat des grands chahuts, mais la certitude d'une dégradation constante, de l'élargissement d'un fossé. Cela passe par des détails en apparence anodins, mais trop souvent répétés pour qu'ils soient sans signification* » (Debarbieux, 1996, p. 105). L'incivilité participe ainsi du sentiment d'une baisse globale de niveau et d'une perte de sens à donner à son métier (Dubet, 2002). Elle ne laisse personne indemne.

La cruauté peut ainsi participer de l'incivilité, qu'elle soit dirigée contre un enseignant ou un élève. Peter Woods prévoyait déjà, il y a trente-cinq ans, que les enseignants confrontés à des conflits seraient « *obligés de continuer à penser les choses d'abord en termes de survie, et ensuite seulement en termes d'enseignement* » (Woods, 1997, p. 376.) Ce théoricien, représentant du courant de l'ethnographie de l'éducation en Grande-Bretagne, insistait notamment sur l'importance de la négociation comme stratégie de survie. Avec l'échange social participant de cette logique transactionnelle au cœur dans toute action éducative, nous sommes de plus en plus en présence d'une culture juvénile de la négociation.

II. ESSAI D'ANALYSE ET D'INTERPRÉTATION DES PREMIÈRES OBSERVATIONS

A. Régularités observables sur la violence en milieu scolaire et éléments d'inférence

Dans un rapport récent, le président de l'Observatoire international des violences à l'école, Éric Debarbieux, nous rappelle que la pratique du harcèlement est la manifestation de maltraitance la plus répandue et qu'il s'agit bien d'un acte répété dans l'intention de nuire (Debarbieux, 2011). Menée au sein de trente huit collèges, l'enquête fait ainsi apparaître qu'un collégien sur dix mentionne avoir été victime d'agressions à répétition et nous ne pouvons malheureusement pas savoir s'il a pu être secouru ou écouté. Il apparaît dans les rapports d'enquête, que l'insulte indique une *fréquence de victimation* de 25,9 %, le racisme de 29,4 %, les coups de 20,8 %, le vol de 7,4 % et le racket de 2,6 %. Les travaux de la psychanalyste Marie-France Hirigoyen nous signalent, par ailleurs, que « *le harcèlement est indiscutablement une pathologie de la solitude* » (Hirigoyen, 2001, p. 184).

Vincent Troger nous fait, quant à lui, un compte rendu historique en relatant les résultats du premier rapport confidentiel établi par l'inspecteur général Georges Tallon (cinq ans après l'ouverture du collège unique). Ce rapport a eu le mérite de pointer déjà certains effets d'établissement en comparant des données recueillies en collèges et en lycées professionnels. Si les PEL étaient alors plus concernés par les bagarres entre élèves (82,4 % contre 39 %). Les collèges étaient plus touchés par les problématiques liées au racket et aux agressions sexuelles (respectivement 58,5 % contre 45,1 % et 26,8 % contre 13,7 %). Troger nous fournit, par rapport à l'augmentation de la violence, l'explication suivante : « *Signe du choc que représentait l'arrivée de nouveaux publics en collège, les taux de redoublement augmentent spectaculairement entre 1975 et 1985 : de 6,5 % à 16,5 % en cinquième, de 7,3 % à 14,3 % en troisième. Or certains jeunes des milieux populaires sont parfois porteurs d'une culture de l'affrontement physique comme affirmation virile de soi et preuve de courage. Nouvellement admis au collège, ils y importent avec eux cette brutalité potentielle, exacerbée par leurs conditions de vie et d'entrée dans la vie active* » (Troger, 2006, pp. 105-106.) Cette proposition peut être confortée par Hugues Lagrange qui nous donne cette analyse : « *C'est encore une expression de la lutte pour la reconnaissance que l'on peut saisir dans la délinquance et la criminalité des jeunes des cités. La réussite d'un vol ou d'un casse sont de puissants vecteurs de l'estime de soi. C'est parfois le seul moyen de retrouver l'estime de soi* » (Lagrange, 1995, p. 297.) Les analyses de l'historien Robert Muchembled, portant sur l'histoire de la violence, alimentent cette thèse. Selon ce chercheur, la plupart des recherches s'accorderaient pour « *constater l'émergence sur le Vieux Continent d'un puissant modèle de gestion de la brutalité masculine, juvénile en particulier* » (Muchembled, 2008, p. 8) et son hypothèse est, qu'à partir du milieu du XVII^{ème} siècle, se mettent en place des modes de canalisation : « *Machine à produire du consensus social, la ville digère les incartades de*

certaines de ses membres en les stigmatisant du sceau de l'infamie qui les rend plus visibles et permet de mieux les contrôler » (ibid. p. 144.)

L'historien Philippe Artières a, pour sa part, effectué un travail de compilation de fiches de signalements d'incidents survenus dans les académies de Paris, de Versailles et de Créteil au cours du premier semestre 2003. Pour ce dernier, l'essentiel est dans leur addition car « *ce qui ne doit jamais être divulgué, c'est le récit que toutes ces annotations forment ensemble. Récit aux mille acteurs, autoportrait composite à l'échelle multiple. On croirait sentir l'institution respirer* » (Artières, 2011, pp. 8-9.) En prenant en compte le mois de mars qui semble bien être le plus « sensible », nous pouvons relever, dans le dossier, de nombreuses manifestations de violence physique et de nombreuses « bagarres collectives. Les garçons ne sont pas les seuls à être concernés puisque deux affrontements entre filles sont relevés dans les fiches de signalement et que des mères en viennent aussi à se battre entre elles. Les personnels éducatifs et enseignants sont exposés puisqu'il est signalé, par exemple, qu'au cours de la seule journée du trois mars, un professeur est atteint à la tête par un caillou, un conseiller principal d'éducation et un gardien ont fait, au sein de deux établissements différents, l'objet de menaces et un surveillant est insulté tandis que sont aussi répertoriés : des actes d'incivilité en salle de classe pouvant inclure des jets d'œufs ou de chaise, des gestes déplacés ou des attouchements, mais aussi des actes plus délictueux comme l'alerte d'un risque de « tournante », des vols, des rackets, des détentions d'armes, des actes de vandalisme et des tentatives d'incendie. Durant cette même journée, un élève de cinquième s'inflige la pire des violences en se suicidant. Cet aperçu descriptif a forcément un effet majeur d'amplification et même de dramatisation mais ce compte rendu a néanmoins le mérite de ne pas verser dans une forme savante d'euphémisation et de pointer de possibles évolutions récentes concernant les mécanismes de la violence : il importe ainsi de s'interroger sur les nouveaux rapports sociaux de sexe qui sont aussi des rapports entre membres de même sexe éminemment sociaux et sur l'importance des collectifs et notamment des bandes constitués d'anciens élèves. Il nous faut également considérer des problématiques davantage liées à la question du racisme et à des logiques, plus insidieuses, de discrimination. N'aurions-nous pas plus affaire aujourd'hui à une problématique de disqualification qu'à une logique de reproduction sociale ?

B. Quelques régularités saisies dans le cadre de notre pré-enquête

Nos premiers résultats :

Note méthodologique.

Les données statistiques utilisées proviennent de six collèges d'Alsace et ont été traitées par un petit groupe de quatre étudiantes en master de sociologie, coordonné par Emilie Gianoncelli et comprenant Anouk Colin, Sonia Gibert et Saraï Macias.

Ce sont les collégiens de 6^e et de 3^e qui sont ici ciblés par l'enquête. Les thématiques, abordées dans les 450 questionnaires recueillis, sont les suivantes : la perception de son collègue, l'expérimentation d'actes ou de situations de violence ou le sentiment de leur présence, l'écoute du personnel éducatif ou enseignant, l'influence du quartier, etc.

Les résultats chiffrés sont, parfois, volontairement arrondis pour faciliter leur lecture et ils sont tous à la fois *significatifs* d'une relation de dépendance et méthodologiquement *valides*.

L'enquête se poursuit, cette année, avec la distribution du questionnaire dans six nouveaux collèges ciblant toujours les collégiens de sixième et de troisième et quelques entretiens menés auprès d'enseignants et de conseillers principaux d'éducation. Des réunions de régulation nous permettent aussi de saisir la manière dont certaines questions peuvent « poser problème » à certains enquêtés. Le fait, par exemple, de savoir si les professeurs sont à l'écoute de leurs élèves ne va pas de soi. Nous avons également dû, sous la pression de responsables d'établissement, retirer des questions trop directes qui touchaient aux violences sexuelles.

Nos premiers résultats, les plus saillants, viennent, en fait, conforter des observations déjà faites dans d'autres établissements. La première régularité statistique relevée concerne une nette différence entre les genres dans la perception de la violence. Par rapport au fait de savoir si leur collègue est violent, les avis des garçons sont plus tranchés dans la mesure où ils sont plus enclins que les filles à considérer qu'il serait, d'un côté, *très violent* (6 contre 2%) et, de l'autre, *pas du tout* (21% contre 14%). Par contre, les filles sont les plus nombreuses à considérer que leur collègue serait *un peu violent* (60% contre 45 %). De plus, les points de divergence sont : le vol des affaires, le fait d'insulter un camarade, celui de ne pas obéir à un professeur et enfin les violences sexuelles. Par rapport à ce dernier item, 75,3% des filles considèrent ces actes comme *très violents* tandis que les garçons ne sont que 58% à le déclarer. De plus ceux-ci sont 28,2% à considérer ce type d'acte comme *pas du tout violent* contre 18,7% des filles.

Une deuxième observation prend en considération l'âge du collégien. Par rapport aux différences entre classes, les différences apparaissent sur l'intensité de la violence au collège : il y a ainsi 8,8 % des collégiens en sixième, à trouver *pas du tout violent* leur collègue contre 26,4 % des élèves scolarisés en troisième. Les plus jeunes percevraient donc plus intensément la violence que leurs aînés. Il existe également une divergence sur ce que les enfants considèrent comme violent. En nous intéressant à la « *perception du degré de violence d'un acte selon la classe* », nous observons que plus de la moitié des enfants considèrent comme très violents les propos racistes, le racket et les insultes à l'encontre des professeurs (de 56 à 59,9% des sixièmes, de 51 à 61,6% des troisièmes) et cela quel que soit l'âge. Il est, d'autre

part, à noter que les violences sexuelles sont perçues comme très violentes par une large majorité d'élèves, c'est-à-dire 63,5% des sixièmes et 70,6% des troisièmes, soit plus ou moins deux tiers de chaque groupe. *A contrario*, plus de 66% des élèves considèrent le vol des affaires comme un peu voire moyennement violent. Ils sont moins de 15% à le considérer comme pas du tout violent. Le constat est pratiquement le même pour les dégradations de matériel. Plus globalement, alors que les troisièmes seraient plus interpellés par le vol des affaires et les menaces verbales, les sixièmes se montrent plus sensibles aux violences en rapport avec l'institution et ses représentants : le chahut, la désobéissance et les abus d'autorité. Ils semblent également trouver les bagarres plus violentes que leurs aînés. Les insultes vis-à-vis des camarades ou des professeurs leur paraissent également un peu plus violentes. Ainsi, ils se sentent plus concernés par les violences touchant à leur intégrité physique.

Une troisième régularité renvoie, de façon plus classique, à des effets d'établissement et au recrutement social.

Ces premiers apports cognitifs, qui sont autant de points à approfondir dans la poursuite de notre enquête, feront l'objet d'un travail d'approfondissement ultérieur et d'interprétation mieux documenté.

∴

La violence perturbe nos cadres institutionnels de socialisation en introduisant des facteurs de dérégulation occasionnant une perte de repères du côté des acteurs et en générant une logique systémique de désintégration qui accompagne le processus croissant d'individualisation. C'est en cela qu'elle désocialise et ne permet que difficilement à l'élève, confronté à des difficultés le plus souvent sociales et scolaires, de se construire un modèle culturel « positif » de relation à l'autre (qu'il soit adolescent ou adulte), basé sur une estime de lui-même. C'est l'identité des jeunes et des adultes qui est ici altérée en ne permettant plus ce nécessaire travail d'identifications croisées entre enseignants et publics scolarisés. C'est aussi ce qui peut amener à recréer du nous à travers de nouvelles appartenances extrascolaires. Faut-il, pour autant, verser dans une forme de nostalgie qui n'a pas sa place dans un effort d'objectivation et de révélation des différentes manifestations de violence ? Nous pensons, au contraire, que la violence ne date pas d'aujourd'hui et « *qu'elle aurait tout au plus en partie changé de main* » (Guéno, 2001, p. 6).

En étudiant le processus de violence à l'école, nous espérons mieux comprendre et expliquer comment certains en arrivent à être *désespérés d'eux-mêmes* (Bourdieu, 1998, p. 133) et, plus encore, comment ils parviendraient paradoxalement à en tirer de bien maigres profits symboliques en termes de virilité et de réputation. La part plus importante des garçons impliqués comme auteurs et victimes de violence nous amène à ne pas stigmatiser seulement un milieu d'origine que cela soit sur un plan culturel ou social. En effet, l'école n'aurait-elle pas également sa part de responsabilité, notamment à travers ses options pédagogiques génératrices de sérieuses dysfonctions ? Ne ferait-elle qu'amplifier un travail antérieur de socialisation sexuellement différent ? Enfin, ne pouvons-nous pas considérer le fonctionnement de l'institution scolaire comme celui d'une roue qui comprendrait tous les acteurs concernés (par ses enjeux) alors même que ces derniers n'ont pas le même positionnement ? La responsabilité de ce fléau n'est-elle pas indissociablement individuelle et collective ?

À ce stade de la réflexion et de notre travail de recherche, nous pouvons avoir le sentiment d'avoir plus de questions que d'éléments de réponse mais nous savons que la sociologie peut exercer, ici comme ailleurs, un travail de clarification des véritables enjeux éducatifs et remplir une fonction de médiation permettant de poser des transactions là où le dialogue se fait de plus en plus difficilement.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ARTIÈRES Philippe (2011), *Jours tranquilles à l'éducation nationale*, Mayenne, éd. Thierry Magnier.
- BOURDIEU Pierre (1998), *La Misère du monde*, Paris, Seuil (1^{re} éd. : 1993).
- CHARLOT Bernard (1998), « Postface », in CAREIL Yves, (sous la dir. de) *De l'école publique à l'école libérale. Sociologie d'un changement*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, pp. 243-245.
- CRETTEZ Xavier (2008), *Les Formes de la violence*, Paris, La Découverte.
- DEBARBIEUX Éric (1996), *La Violence en milieu scolaire. L'état des lieux*, Paris, ESF.
- DEBARBIEUX Éric (2011), *À l'école des enfants heureux... enfin presque*, rapport d'enquête, Bordeaux.
- DEJOURS Christophe (sous la dir. de) (2007), *Conjurer la violence. Travail, violence et santé*, Paris, Payot.
- DUBET François (2002), *Le Déclin de l'institution*, Paris, Seuil.
- FAGGIANELLI Daniel et CARA Cécile (2011), *Le Carrousel des violences à l'école*, Arras, Presses de l'Université d'Artois.
- GUÉNO Jean-Pierre (sous la dir. de) (2001), *Mémoire de maîtres, paroles d'élèves*, Paris, Libro.
- HERRÉROS Gilles (2012), *La Violence ordinaire dans les organisations. Plaidoyer pour des organisations réflexives*, Toulouse, Érès.
- HIRIGOYEN Marie-France (2001), *Malaise dans le travail, harcèlement moral : démêler le vrai du faux*, Paris, La Découverte et Syros.
- LAGRANGE Hugues (1995), *La Civilité à l'épreuve. Crimes et sentiments d'insécurité*, Paris, L'Harmattan.
- LAVAL Christian (2003), *L'École n'est pas une entreprise. Le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public*, Paris, La Découverte.
- LORRAIN Jean-Louis (2003), *Les Violences Scolaires*, Paris, PUF (1^{re} éd. : 1999).
- MATAS Juan (2003), *Cohésion sociale et mondialisation. Aspects de leurs incidences dans les problèmes que rencontrent les sociétés française et chilienne*, Université de Strasbourg, HDR de sociologie.
- MEIRIEU Philippe (2011), *Lettre à un jeune professeur*, Paris, ESF.
- MICHAUD Yves (2004), *La Violence*, Paris, PUF (1^{re} éd. : 1986).
- MUCHEMBLED Robert (2008), *Une Histoire de la violence*, Paris, Seuil.
- MUCCHIELLI Laurent (2011), *L'Invention de la violence*, Paris, Fayard.
- SIMMEL Georg (1992), *Le Conflit*, trad. fr. Saulxures, Circé (1^{re} éd. Allemande : 1903).
- TOURAINÉ Alain (2005), *Un Nouveau Paradigme. Pour comprendre le monde d'aujourd'hui*, Paris, Fayard.
- TROGER Vincent (2006), « La violence scolaire », in MEYRAN Régis (sous la dir. de), *Les Mécanismes de la violence. États, Institutions, Individus*, Auxerre, ESH, pp. 103-111.
- TROGER Vincent (2011), « Peut-on mesurer objectivement la violence scolaire ? », in BEDIN Véronique et DORTIER Jean-François (sous la dir. de), *Violence(s) et société aujourd'hui*, Auxerre, ÉSH, pp. 44-48.
- WIEVIORKA Michel (2008), *Neuf Leçons de sociologie*, Paris, Robert Laffont.

WOODS Peter (1997), « Les stratégies de survie des enseignants », *in* FORQUIN Jean-Claude (sous la dir. de), *Les Sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes*, Bruxelles, De