

REVUE FRANÇAISE
DE
PÉDAGOGIE

La violence à l'école :
approches européennes



COMITÉ DE RÉDACTION : Jean-Marie ALBERTINI, directeur de recherche émérite, CNRS. Michel BERNARD, professeur de sciences de l'éducation, Université de Paris I. Armand BIANCHERI, inspecteur général honoraire de l'Éducation nationale. Alain COULON, professeur de sciences de l'éducation, Université de Paris VIII. Michel DEBEAUVAIS, professeur émérite de sciences de l'éducation, Université de Paris VIII. Jean-Marie DE KETELE, professeur de sciences de l'éducation, Université catholique de Louvain, Belgique, titulaire de la chaire UNESCO en sciences de l'éducation. Marie DURU-BELLAT, professeur de sciences de l'éducation, Université de Bourgogne. Stéphane EHRLICH, professeur honoraire de psychologie, Université de Poitiers. Jean-Claude EICHER, professeur de sciences économiques, Université de Bourgogne. Michel FAYOL, professeur de psychologie, Université de Bourgogne. Thierry GAUDIN, chef du Centre de prospective, ministère de la Recherche et de la Technologie. Jean GUGLIELMI, professeur de sciences de l'éducation, Université de Caen, directeur d'IUFM. Jean HASSENFÖRDER, professeur émérite de sciences de l'éducation, Institut national de recherche pédagogique et Université de Paris V. Viviane ISAMBERT-JAMATI, professeur honoraire de sociologie de l'éducation, Université de Paris V. Gilbert de LANDSHEERE, professeur émérite, Université de Liège, Belgique. Louis LEGRAND, professeur honoraire de sciences de l'éducation, Université Louis-Pasteur (Strasbourg I). Claude LESSARD, professeur de sciences de l'éducation, Université de Montréal, Canada. Monique LINARD, professeur de sciences de l'éducation, Université de Paris X-Nanterre. Gaston MIALARET, professeur honoraire de sciences de l'éducation, Université de Caen. Jean-Marc MONTEIL, professeur de psychologie, Université Blaise Pascal de Clermont-Ferrand. Louis PORCHER, professeur de sciences de l'éducation, Université de Paris III. Marcel POSTIC, professeur honoraire de sciences de l'éducation, Université de Nantes. Antoine PROST, professeur d'histoire, Université de Paris I. Jürgen SCHRIEWER, professeur de sciences de l'éducation, Université V. Humboldt de Berlin, Allemagne. Andrée TIBERGHIEU, directeur de recherche, CNRS, GRIC (UMR, Université de Lyon II-CNRS). Georges VIGARELLO, professeur de sciences de l'éducation, Université de Paris V.

RÉDACTEUR EN CHEF : Jean-Claude FORQUIN, professeur de sciences de l'éducation, Institut national de recherche pédagogique.

SECRÉTAIRE DE RÉDACTION : Laura GEST, Institut national de recherche pédagogique.

DIRECTEUR DE LA PUBLICATION : André HUSSENET, directeur de l'Institut national de recherche pédagogique.

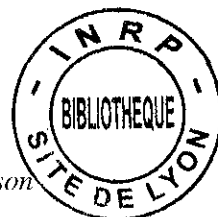
N.D.L.R. — Les opinions exprimées dans les articles n'engagent que leurs auteurs. Les auteurs sont priés d'envoyer leur manuscrit en trois exemplaires, dactylographié en double interligne. Celui-ci ne doit pas dépasser 25 pages de 55 signes (ou espaces) par ligne et 25 lignes par page. Joindre un résumé en français et en anglais. Le titre de l'article doit être fourni en français et en anglais. Les dessins et figures doivent être d'une qualité permettant une utilisation directe par cliché. Les notes doivent être numérotées en continu. La bibliographie doit être présentée selon les normes internationales. ☎ 01.46.34.91.61.

REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

Toute culture véritable est prospective. Elle n'est point la stérile évocation des choses mortes, mais la découverte d'un élan créateur qui se transmet à travers les générations et qui, à la fois réchauffe et éclaire. C'est ce feu, d'abord, que l'Education doit entretenir.

Gaston Berger

"L'Homme moderne et son éducation"



ARTICLES

La violence à l'école : approches européennes

(dossier coordonné par E. Debarbieux)

- Éric Debarbieux* – Introduction p. 5
- Éric Debarbieux* – Le professeur et le sauvageon : violence à l'école, incivilité et postmodernité p. 7
- Jean-Paul Payet* – La ségrégation scolaire : une perspective sociologique sur la violence à l'école p. 21
- François Dubet* – Les figures de la violence à l'école p. 35
- Ton Mooij* – Élèves et agressions aux Pays-Bas p. 47
- Jean-Manuel Moreno* – Le côté sombre de l'école : politique et recherche sur le comportement anti-social dans les écoles espagnoles p. 63
- Hans Léo Krämer* – La violence à l'école : l'état des recherches en Allemagne p. 73
- Peter Lindström, Martina Campart* – Brimades et violence dans les écoles suédoises p. 79

NOTES DE SYNTHÈSE

- Éric Debarbieux, Yves Montoya* – La violence à l'école en France : 30 ans de construction sociale de l'objet (1967-1997) p. 93
- Emmanuel Peignard, Elena Roussier-Fusco, Agnès van Zanten* – La violence dans les établissements scolaires britanniques : approches sociologiques p. 123

NOTES CRITIQUES

- M. Abdallah-Preteuille* – Éducation et communication interculturelle (G. Groux) p. 153
- G. Avanzini* - L'éducation des adultes. *E. Bourgeois, J. Nizet* – Apprentissage et formation (G. Pineau) p. 155
- C. Bachmann, N. Leguennec* – Violences urbaines. Ascension et chute des classes moyennes à travers cinquante ans de politique de la ville (J. Simonin) p. 158
- C. Barré-de Miniac (Éd)* – Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire (J.-M. Besse) p. 160
- G. Canada* – *Fist, Stick, Knife, Gun. A Personal History of Violence in America* (É. Debarbieux) p. 161
- C. Carpentier* – Histoire du certificat d'études primaires. Textes officiels et mise en œuvre dans le département de la Somme (1880-1955) (C. Lelièvre) p. 162
- G. Carron, Ta Ngoc Châu* – *The Quality of Primary Schools in Different Development Contexts* (R. Lallez) p. 163
- B. Charlot, J.-C. Emin (Coord.)* – *Violences à l'école. État des savoirs* (A. Marchive) p. 165
- F. Cros, G. Adamczewski* – L'innovation en éducation et formation (G. Pastiaux-Thiriat) p. 169
- É. Debarbieux* – La violence en milieu scolaire. 1. État des lieux (L. Legrand) p. 170

C. Horellou-Lafarge, M. Segré – Regards sur la lecture en France : bilan des recherches sociologiques (N. Robine)	p. 172
M. Lainé – Les constructions scolaires en France (M.-C. Derouet-Besson)	p. 173
C. Le Bart, P. Merle – La citoyenneté étudiante, intégration, participation, mobilisation (R. Boyer)	p. 175
Y. Lenoir, M. Laforest – La bureaucratisation de la recherche en éducation et sciences sociales. Constats, impacts et conséquences (D. Chevrolet)	p. 176
G. Poujol, M. Romer – Dictionnaire biographique des militants. XIX ^e -XX ^e siècles. De l'éducation populaire à l'action culturelle (C. Étévé)	p. 178
M. Robert, J. Tondreau – L'école québécoise. Débats, enjeux et pratiques sociales (Y. Dutercoq)	p. 180
A. van Zanten (Dir.) – La scolarisation dans les milieux « difficiles ». Politiques, processus et pratiques (V. Isambert-Jamati)	p. 183

Introduction

Éric Debarbieux

Qu'un numéro de la Revue Française de Pédagogie sur la violence à l'école paraisse est en soi un événement scientifique et sociologique. Il y a seulement quelques années le sujet de la violence à l'école était un sujet tabou, ou absent, dans le débat public. Il était et reste un objet « sale » pour la recherche. Pourtant, on le verra dans les articles qui composent ce numéro, l'explosion médiatique du phénomène et l'importance considérable des travaux menés sur le sujet est désormais une constante dans les démocraties européennes, autant d'ailleurs qu'en Amérique du Nord, par exemple.

Penser l'élaboration de cet objet social et scientifique est donc une première tâche, ce à quoi, peu ou prou, tous les articles présentés s'efforcent. Bien entendu on doit, avec François Dubet, s'interroger sur cette excessive homogénéisation dans la désignation de comportements hétérogènes comme étant « violents ». Plusieurs paradigmes de la violence sont en œuvre, et s'interpénètrent. L'importance que revêtent les analyses multivariées dans les articles de Mooij, Moreno ou Lindström sont une autre manière de décrire et expliquer cette causalité multiple. Il n'empêche que dans la construction sociale de cet objet, dans son côté fédérateur des malaises d'une société, le rôle des médias et le sentiment d'insécurité peut-être excessif que la violence scolaire génère doivent être interrogés, comme y

insiste longuement la revue de synthèse sur les recherches sociologiques en France (Debarbieux et Montoya).

Peut-on en effet s'intéresser scientifiquement à la violence scolaire ? La réponse est simple, pragmatique : oui, car on en parle, et oui encore, car il y a des victimes. Mais, insistera-t-on, ces victimes sont-elles si nombreuses qu'elles doivent être l'occasion d'un tel débat, d'un tel souci sociologique, en dehors des suivis psychologiques individuels tout à fait naturels ? Ici la réponse est moins simple, car elle dépend largement de la définition de l'objet. Il y a un accord profond entre la plupart des articles pour ne pas considérer la violence par le seul biais des crimes et délits, des faits divers, soit parce qu'ils sont considérés comme un autre problème, celui de la police et non de l'école, soit parce qu'ils semblent plus masquer la réalité quotidienne de la violence.

Dans les pays du Nord, l'accent est mis sur la notion de *Bullying*, ces « brimades répétées », cette « brutalité », comme nous avons traduit ce terme. La plupart des recherches et des politiques publiques décrites dans les articles non français tournent autour de ce terme, dont Peignard, Roussier-Fusco et Van Zanten font une recension exhaustive dans une revue de synthèse concernant la violence dans les établissements britanniques. Cette notion est très peu connue en

France, où le terme violence connote plutôt une explosion incontrôlable, intense, rare et intrusive qu'une répétition prévisible de brimades sur un petit nombre de victimes – ce que les Japonais nomment « *ijimé* ».

Une passerelle culturelle existe pourtant à travers la notion d'incivilité, qui est fortement interrogée dans plusieurs articles. Cette notion, qui est une notion criminologique, adaptée de la recherche nord-américaine, est cependant, dans son acception courante, l'occasion d'une représentation dramatisée de l'affrontement barbarie-civilisation, et les pratiques de ségrégation urbaine et scolaire des populations issues de l'immigration sont une des constantes de l'approche française, particulièrement mise en lumière dans l'article de Jean-Paul Payet. Il est vrai que les articles présentés montrent que dans plusieurs pays d'Europe, c'est le racisme et l'ethnicisation réactive qui semblent mouvoir bien des recherches et des programmes d'action. En Allemagne, par exemple, l'article de Krämer montre combien les difficultés de la réunification ont précipité des réactions xénophobes et racistes chez un certain nombre de jeunes. En France, Debarbieux tente de montrer combien la crise identitaire que recouvre la violence scolaire s'allie à un discours de décadence et à des pratiques de séparation ethnique.

Au-delà de ces ressemblances, qui sont considérables, le dossier présenté est, nous semblait-il important pour ce qu'il révèle de différences. L'approche sociologique française est une approche globale, insistant sur les conditions

sociales d'émergence du phénomène. Hypercritiques sur l'état de nos sociétés, on peut se demander si elles sont d'une véritable utilité pour l'action dans nos sociétés démocratiques libérales, dont on n'aperçoit pas bien actuellement quelle pourrait être une alternative crédible. Les approches d'autres pays, telles qu'elles sont présentées ici, peuvent à coup sûr paraître behavioristes, et le terme même de comportement « antisocial » a un furet d'ordre moral désagréable à nos nardines pédagogiques françaises.

Pourtant d'un côté la critique sociologique peut empêcher bien des naïvetés inconscientes dans la bonne intention, tant elle montre que bien des « solutions » prônées sont marquées par des idéologies de classe. Oublier les pesanteurs sociales, c'est s'exposer aux déconvenues dont plusieurs articles témoignent lorsqu'il s'agit d'évaluer l'impact réel des programmes mis en place. D'un autre côté le pragmatisme des approches non françaises permet d'échapper à la logique du seul « Plan » centralisé et gouvernemental, qui est de grande utilité, mais dont on peut craindre le trop grand éloignement du terrain. Ce numéro présente les pièces du dossier, les éléments du débat, des synthèses qui se répondent les unes aux autres. Il ne tente pas de faire la synthèse de ces synthèses. Plus modestement, dans la diffraction du sens qu'est la violence, il espère encourager la confrontation des politiques, des pratiques et des recherches, dans l'espoir insensé de mettre plus de raison dans un débat piégé.

Éric Debarbieux

NOTE

Ce numéro de la Revue Française de Pédagogie prend sens dans un programme européen comparatif qui a été initié par la Commission européenne en 1997. Il est pour moi une manière d'en rendre compte au public français, et je remercie chaleureusement tous ceux qui ont contribué à ce dossier. Les auteurs des articles, bien sûr, mais aussi Gabriel de Santana, à Bruxelles, qui a permis les contacts multiples sans lesquels rien n'aurait été possible. Les articles étrangers ont été rédigés en anglais. Je tiens à remercier Catherine Mancel qui m'a donné de longues heures pour m'aider à traduire ces articles, parfois très techniques. Certains de ceux-ci étaient trop longs pour la revue. Il a donc été nécessaire de les adapter, en en supprimant certains éléments. Ces coupes sont de ma seule responsabilité. J'espère qu'elles ne feront pas trop violence aux auteurs.

Le professeur et le sauvageon

Violence à l'école, incivilité
et postmodernité

Éric Debarbieux

La violence en milieu scolaire est l'occasion d'un discours de décadence qui réactive la vieille catégorie anthropologique de « l'enfant-sauvage », infra-humain et de peu de raison. Ce discours de la décadence prend parfois un tour nationalitaire, en opposant barbarie et civilisation. L'explication ethnicisante de la violence scolaire en est une conséquence. La crise identitaire que révèle la violence se nourrit de l'exclusion sociale et de la mutation postmoderne de l'idéologie éducative. Peut-être la solution réside-t-elle dans une action modeste plutôt que dans la recherche éperdue de valeurs métasociales ou de grands récits peu efficaces pour assurer la refondation de l'identité en souffrance.

La violence à l'école – et la violence des enfants et des jeunes en général – est un sujet d'inquiétude pour bien des démocraties libérales occidentales. En Suède ou en Angleterre, en Hollande ou au Québec de vastes programmes d'action sont mis en place pour tenter de la prévenir, sinon de l'éradiquer. En France, le débat prend un tour plus vif, et particulièrement identitaire tant la République et son École entretiennent des rapports passionnels. Dans la presse, dans les discours officiels parfois, dans les salles des professeurs souvent, resurgit le thème d'une brutale dégradation des mœurs éducatives, l'idée d'un manque épouvantable dans la transmission des « valeurs » qui ensauvage l'enfance et menace culture et paix sociale. La voie est étroite entre une possible exagération des faits et une

sous-estimation de ceux-ci, entre une compréhension naïve pour les agresseurs, qui est oubliée des victimes, et une rigidité autoritaire, vengeresse et répressive.

Dans les vastes enquêtes de terrain que nous avons menées ces dernières années (Debarbieux, 1996), nous avons été sans cesse confrontés à ces pressions idéologiques, à ces contradictions ressenties par les enseignants, comme par leurs élèves, et plus largement par l'ensemble de nos interlocuteurs. Sans revenir sur ces enquêtes, et sur leur construction méthodologique, le but que nous nous proposons dans cet article est de décrire et de comprendre les implications de ce souci au sujet de la violence scolaire pour notre démocratie et notre image de l'enfant. Pour cela

nous tenterons de montrer que le « retour de l'enfant-sauvage » est retour d'un archaïsme anthropologique qui situe l'enfance comme âge de sauvagerie et de déraison, exposant l'humanité au risque de la décadence. L'enfant serait « à risques », situé entre sauvagerie et dressage, nature et culture, progrès et régression. C'est la culture qui serait menacée à travers l'agression contre l'École, et la refondation des valeurs serait la seule manière de préserver en même temps l'enfance innocente et la démocratie républicaine. Ce républicanisme universaliste prend parfois un tour nationalitaire (Lorcerie, 1996), en pointant les racines de la violence vers les parents d'élèves, particulièrement issus de l'immigration, et l'explication « ethnique » et *culturaliste de la violence* fait son chemin. Nous nous efforcerons d'en comprendre le surgissement à travers une réflexion globale sur la crise de l'idéologie du progrès, liée à la fois à l'aggravation du dualisme socio-économique et au fractionnement postmoderne du sens et des normes. C'est dire que dans cet article notre réflexion sera autant d'anthropologie philosophique que de sociologie.

LE DANGER D'ENFANCE

Les sociétés antiques et anciennes se sont toujours méfiées de l'enfance, car elles se méfiaient de la nouveauté. Nulle idéologie du progrès pour croire que l'enfant était un espoir de vie meilleure, au contraire. Ce qui domine dans les croyances populaires, comme dans bien des textes littéraires ou philosophiques, c'est le sentiment que les hommes du passé étaient meilleurs, plus forts, et que le mieux à faire était de leur ressembler dans une chaîne sans discontinuité. Le mythe fondateur est le mythe de l'âge d'or, qui trouve une de ses plus vieilles expressions littéraires dans la *Cosmogonie* d'Hésiode pour qui l'histoire humaine n'est que la longue succession d'âges déliquescents, au risque de voir disparaître dans les fracas guerriers l'humanité entière. La ressemblance sans changement de l'enfant à ses parents et aux ancêtres est une preuve de maintenance de l'humain. Toute anomalie chez l'enfant, comme dans la nature, est considérée comme le signe d'un terrible danger : elle est la manifestation de la Terre irritée, la preuve de la chute vers la bestialité (Delcourt, 1986, 79). La naissance maléfique est celle « d'enfants qui ne sont pas semblables à

leurs parents » (Hésiode, *Travaux*, 243), c'est-à-dire d'enfants qui « ne sont pas conformes à leur genre », qui ne sont pas capables de se tenir debout, car la station droite est le propre de l'humanité (Gallien, *De usu partium*, III, 2). L'éducation est considérée d'abord comme un dressage, comme une manière d'ériger l'humain en l'homme (Tassin, 1986, 11), comme une correction du trop-plein enfantin de nature et d'animalité (1). D'où la fondation d'une pédagogie du redressement, qui dominera largement l'histoire de l'éducation occidentale jusqu'au XIX^e siècle, malgré des périodes de relatif apaisement, malgré la contradiction apportée par certains médecins ou certains philosophes, malgré l'apparition progressive d'une pensée plus optimiste, autour du culte de « l'Enfant-Jésus » (Morel, 1997). C'est que, structurellement dans les sociétés traditionnelles, « pendant le temps de leur croissance, avant d'avoir sauté le pas, les jeunes occupent une position liminale, incertaine et équivoque » (Vernant, 1986). On peut d'ailleurs penser que l'idée d'une naturalité de la violence enfantine, figée dans le cadre d'une agressivité innée, plonge ses racines dans la définition occidentale de l'homme et des relations qu'il entretient avec sa descendance. Dans cette conception joue cette catégorie majeure de langue et de pensée qu'est « l'âge de raison », qui décide d'un partage radical consistant « à séparer nettement l'enfance considérée comme un en deçà de la raison, du reste de l'humanité de l'homme » (Joly, 1982). En définissant l'homme comme « animal raisonnable », la philosophie occidentale détermine la coupure inaugurale de l'humanisme entre la raison et son autre, une folie native qui bestialise l'enfant (2), pas encore de raison (3). La Bible avait été précise sur ce point (Proverbes, 28, 15) : « La folie est liée au cœur de l'enfant et c'est la verge de la discipline qui l'en chassera ». Contre le message évangélique du « *En vérité, je vous le dis, si vous ne changez pas et ne devenez pas comme les petits enfants, vous n'entrerez pas dans le royaume des cieux* » (Mathieu, 18, 1), Saint-Augustin, qui eut la plus profonde influence sur l'éducation du redressement (Giolitto, 1986), affirme : « *Si on laissait l'instinct l'emporter chez l'enfant, il deviendrait à coup sûr un grand criminel* ».

En tout cas, ce qui importe le plus dans les sociétés traditionnelles, et en particulier rurales, c'est la continuité, contre l'innovation, et c'est éminemment vrai de l'éducation. Ce contrôle de

l'innovation ne s'opère cependant pas par les seuls parents, loin de là. La transmission par le *peer-group* est certainement aussi importante, sinon plus, que la correction paternelle et la socialisation juvénile s'effectue largement sous la forme d'une co-éducation où alternent une grande liberté et une brutalité assumée, laissant une part importante aux rituels d'initiation qui permettaient le passage à l'âge adulte. À vrai dire, et jusqu'au début de ce siècle dans les campagnes françaises, comme en milieu ouvrier (Crubellier, 1979, Weber, 1983), domine un mode éducatif largement basé sur la brutalité correctrice et sur l'agonistique entre pairs, comme clef de la normalisation. Le célèbre roman de Louis Pergaud, *La Guerre des Boutons*, reste une métaphore indépassée de cette ancienne socialité : liberté et combats rituels, dureté des mœurs et exaltation des valeurs viriles, expériences risquées et collectives, correction manuelle lorsque les codes qui fondent les rapports sociaux sont dépassés par le châtement excessif, hybristique, du Bancalé, le traître de l'histoire. En abandonnant ce modèle ancien, notre idéologie éducative a changé en profondeur notre rapport à l'enfant, et à la violence.

LE SIÈCLE DE L'ENFANT

En 1900, lorsque la suédoise Ellen Key ouvre notre siècle pédagogique par son ouvrage *Le siècle de l'enfant*, elle anticipe largement un siècle qui verra promulguer une Convention internationale des droits de l'enfant. Mais elle entérine aussi une évolution pluriséculaire où s'est lentement cristallisé ce qu'Ariès a appelé naguère « la découverte de l'enfant » (Ariès, 1960). On sait bien ce que la thèse d'Ariès a d'excessif, en mésestimant par exemple l'importance de l'enfant au Moyen-âge (Alexandre-Bidon, 1991). Ou encore, en utilisant son modèle, d'autres historiens ont pu montrer comment l'empire romain avait connu lui aussi sa « découverte de l'enfant », et l'âge classique comme les temps modernes ne sont pas aussi originaux qu'Ariès les a pensés (Néraudeau, 1984). Il est pourtant indéniable que, dans la modernité, l'enfant est progressivement devenu une valeur fondamentale, tout d'abord dans les classes aisées de la société, puis dans les classes moyennes qui feront un triomphe à « la cause des enfants », pour reprendre le titre d'un ouvrage célèbre. Au thème de la sauvagerie va

répondre puis se substituer le thème de l'innocence enfantine et de la bonté native. Si au XVI^e siècle Rabelais propose une vision plus optimiste de la nature humaine, il ne s'en agit pas moins d'un idéal aristocratique de lettrés « naturellement » assoiffés de savoir, érudits par goût, retirés dans l'abbaye de Thélème : « les gens libères et bien nés ont par nature un instinct et aiguillon qui les poussent à falcts vertueux et retirés du vice » (Gargantua, I, 57). L'influence révolutionnaire de Rousseau sur les représentations de l'enfant peut certes être célébrée, il n'en est pas moins vrai que, dans son *Emile*, il n'hésite pas à écrire : « Le pauvre n'a pas besoin d'éducation, celle de son état est forcée, il ne saurait en avoir d'autre ». Les Lumières, si souvent invoquées comme Mères fondatrices de l'égalité universaliste et républicaine, ne sont guère tendres pour les enfants du peuple, ainsi de Voltaire qui remercie La Chalotais pour son *Essai d'éducation nationale* (1763) : « Je vous remercie de proscrire l'étude chez les laboureurs. Moi qui cultive la terre, je vous présente requête pour avoir des manœuvres et non des clercs tonsurés » (4). L'enfant-roi ? Peut-être, mais pas n'importe quels enfants (5).

L'enfant au centre est d'abord un modèle de la bourgeoisie malthusienne, et les valeurs de la famille puero-centrée ne se diffuseront que très progressivement et tardivement à l'ensemble des classes sociales. Moins d'enfants, mieux d'enfants, c'est toute une société qui se mettra à rêver de l'enfant et de la douceur du foyer. Quel écart, par exemple entre la célèbre apostrophe de Saint-Augustin (*Cité de Dieu*, XXI, 14) : « Qui donc ne reculerait d'horreur et ne choisirait la mort si on lui offrait le choix entre mourir et redevenir enfant ? » et cette déclaration d'Ellen Key : « Tant que le père et la mère ne courberont pas leur front dans la poussière devant la grandeur de l'enfant ; tant qu'ils ne verront pas que le mot « enfant » n'est qu'une autre expression pour l'idée de Majesté ; tant qu'ils ne sentiront pas que c'est l'avenir qui sous la forme de l'enfant sommeille dans leurs bras ; que c'est l'Histoire qui joue à leurs pieds [...] C'est seulement quand le père verra dans son enfant le fils de roi qu'il doit servir en toute humilité avec le meilleur de ses forces, que l'enfant sera en possession de tous ses droits ». La valeur de l'enfant est ainsi liée à une conception progressiste de l'histoire. L'enfant est roi, car il est le meilleur espoir de l'idéologie du progrès. Il ne s'agit plus de maintenir une tra-

dition, mais d'innover. C'est sans doute d'ailleurs pour cela que le rêve de l'enfant naturellement bon est un rêve de classes moyennes, fortement motivées par la mobilité sociale, et qu'il sera remis en cause en même temps que les chances de mobilité diminueront (6). Bien entendu, dans la pratique comme dans les mentalités le modèle ancien coexiste avec ce nouveau modèle et le tableau de l'idéologie de l'enfance aux XIX^e et XX^e siècles est extraordinairement difficile à brosser : la restauration des Humanités classiques (7) alliée à une discipline scolaire rigoureuse semble redire le respect des Anciens contre les Modernes, dans une querelle qui a encore ses thuriféraires académiques. L'enfant devient pourtant l'enfant choyé, protégé, au sein d'une famille restreinte où la socialisation mutuelle par le groupe de pairs est considérée comme nocive.

Ce qui nous paraît essentiel est le climat chaleureux, l'affection qui entourent idéalement l'enfant. Le développement « postmoderne » (Shorter, 1977) d'autres modèles familiaux ne remet d'ailleurs pas en cause ce dogme : même dans « la famille à la carte » (Lipovetsky, 1992) la maxime reste « Droits des enfants, devoirs des parents ». L'idéal de non-violence – avec toutes les fragilités concrètes d'un idéal – impose de nouvelles normes à l'éducation : la modernité en privilégiant l'affection a dévalorisé la violence éducative, celle des parents et celle des enfants dans le groupe de pairs. L'usage de la force en éducation est devenu un des répulsifs sociaux les mieux partagés, et le châtimement corporel correctif est sérieusement mis en question. La mise en scène très médiatisée des enfants battus ou des violences sexuelles contre mineurs joue le rôle cathartique que jouaient les Tragédies antiques : elles montrent ce qu'il ne faut pas faire, paradigmes épouvantables qui visent à détourner de l'inadmissible social. Notre siècle a vu aboutir l'idéal des élites du XIX^e siècle, qui resserrent l'enfant dans une famille qui le protège et dans une école qui prolonge l'action de la famille. L'irruption de la violence dans les écoles est atteinte au sacré, crainte d'un renouveau de sauvagerie. Si l'on a peur pour ses enfants, on a aussi à nouveau peur des enfants. Retour des classes dangereuses, retour de l'enfant-sauvage, nouvelle peur d'une dégénérescence de l'humain en l'enfant sont peut-être à travers le prisme de la « violence à l'école » de nouveaux aliments pour notre idéologie éducative.

LE DISCOURS DE LA DÉCADENCE

C'est au tournant de notre décennie, comme nous l'avons montré par ailleurs, que le sujet de la violence des enfants à l'école est devenu en France un sujet majeur (Debarbieux, 1997). Le discours de la décadence s'en est alors alimenté. En analysant thématiquement (8) une revue de presse d'environ 150 articles parus entre 1992 et 1996 (mars) (9), nous avons pu montrer que dominait l'impression d'une montée générale de la violence, même si le thème de la « banlieue » est lui aussi très présent. Ce dernier thème est souvent cooccurent avec le thème de la généralisation de la violence scolaire, mais par imprégnation ou surtout invasion des bas-quartiers vers les écoles ordinaires.

Un thème est fréquent, celui de la sauvagerie, porté par un lexique de guerre urbaine ou tribale : « la loi de la jungle » (Les Cahiers Pédagogiques, 1991), ou cette introduction d'un article du Point (1993), « *l'engrenage insécurité – délinquance sur fond de tensions culturelles et raciales rongé les banlieues. Un phénomène si profond et si grave que tout l'équilibre du pays est en cause : il fabrique une jeunesse violente encore marginale, mais suffisamment nombreuse pour constituer un élément de déstabilisation sociale* ». Les crimes commis par des mineurs amènent plus fréquemment des généralisations « philosophiques », sur la « barbarie infantine », locution qui forme titre pour un article d'André Comte-Sponville dans l'Événement du Jeudi du 2 décembre 1993. Pour ce philosophe, « *la violence des enfants n'est pas une aberration, une monstruosité, une exception : elle est la règle de la nature, de la vie, de la pulsion, dont on ne sort que par une autre règle, qui est de douceur et de respect. Mais celle-ci n'est jamais donnée à la naissance. C'est culture contre nature : civilisation contre barbarie... sans quoi il n'y a que la bête humaine, qui est la pire de toutes* ».

La violence est le fait des « vandales » (Sud-Ouest), des « desperados » (l'Événement) ou des « enragés » (France-Soir), tout au moins des « fouteurs de merde » (Le Nouvel Observateur) « *qui s'en prennent à « nos » enfants* », mêlant ainsi l'imaginaire de l'enfant-roi, victime, et de l'enfant des classes dangereuses, agresseur. En témoignent des titres comme celui-ci, extrait d'une revue à destination des parents d'élèves (Aquitaine, 1996) : « *Guerre des blousons : La*

délinquance à l'École serait montée d'un cran. Des bandes viendraient racketter à la sortie des collèges et lycées. Que risquent vraiment nos enfants et comment s'en défendre ? ». La représentation dominante semble être celle d'une montée irrésistible de la violence scolaire, liée aux banlieues populaires, mais plus sûrement à une société qui, globalement ne sait plus éduquer ses enfants. Cette représentation se nourrit de faits divers terribles. Même lorsque le fait divers n'est pas présent, l'impression est que toute école est menacée. Un article de Sud-Ouest relate la concertation voulue par le Ministre, dans tous les établissements scolaires de France, telle qu'elle a été menée dans une école d'une banlieue très privilégiée de Bordeaux : « Violence à l'École : le poids du silence. La réflexion organisée hier au collège François Mauriac n'a pas donné lieu à un débat animé. Un établissement peut-être privilégié, mais pas à l'abri de la violence ». Cette représentation transcende les clivages politiques. Certes, Revel, dans un des éditoriaux au vitriol dont il a le secret, n'hésite pas à dire dans Le Point que la violence scolaire ne peut être imputée aux seuls déterminants socio-économiques, mais qu'il faut plutôt comprendre qu'il est plus facile « de piller, de violer, de tuer » que d'étudier et que « les élèves ne s'en privent pas ». Mais Les Cahiers Pédagogiques, revue pédagogique de gauche, n'hésite pas à titrer sur « la violence devenue règle » ou à examiner « les violences ordinaires dans une école de campagne sans histoires ».

Le discours de la décadence s'empare surtout d'une supposée insuffisance parentale, et le discours dominant est une mise en accusation des parents, du manque de re-pères, comme un jeu de mots pseudo-savant tend à le faire accroire. Dans nos enquêtes, nous avons souvent relevé, avec d'autres (Payet, 1992 et 1995, Dubet, 1997) que les adultes des établissements sont intarissables sur le sujet de la « mauvaise éducation », sinon de la non-éducation, reçue par les enfants. Les anathèmes contre la famille sont extrêmement durs, nous en pourrions noircir des pages. « On a des familles défavorisées, qui sont très démunies et qui en définitive n'ont aucun regard vis-à-vis de l'école. Sur 90 familles y'a 80 familles qui se foutent complètement du rapport de l'élève avec l'école, qui ne savent rien de ce qui peut se passer (10) ». Le thème de la démission parentale est le plus fréquent, celui qui fait l'unanimité dans les clivages politiques et idéologiques. Démission ou

absence des pères, monoparentalité, laxisme éducatif, enfants qui traînent jusqu'à des heures indues dans les rues, enfants battus, parents battus : tout est jeté pêle-mêle comme vérité d'évidence par des enseignants qui n'habitent pas les quartiers. A cause de leurs parents, « les élèves ont tous les droits mais ne connaissent pas l'application du mot devoir », « tout est devenu laxiste au sein de la famille, regardez la place des enfants au sein de la famille, même quand on cherche à avoir une bonne éducation ». Dans l'enquête par questionnaire que nous avons menée auprès de 617 enseignants nous avons demandé à ceux-ci s'ils estimaient que la famille « jouait son rôle » mieux qu'auparavant, pareillement ou moins bien. Plus de 70 % ont répondu moins bien, et aucun mieux. L'opinion de ces enseignants n'a d'ailleurs rien d'original, si l'on en croit un sondage réalisé en février 1996 pour l'hebdomadaire *La Vie*, l'opinion publique rendant responsable des violences scolaires une mauvaise éducation familiale.

L'ENFANT « DE » SAUVAGES

Le thème de la sauvagerie renaissante hésite entre la sauvagerie native des enfants, homologue au vieux schème anthropologique de « l'enfant-sauvage », et le thème de « l'enfant de sauvages », qui ethnicise, voire racialise la violence scolaire. Ainsi de cette Une du quotidien d'extrême droite Présent (1991) : « Ce n'est pas parce que ce sont des jeunes, c'est parce qu'ils sont restés des sauvages ». Lors d'un entretien avec un professeur de collège, dans une zone particulièrement sensible du Sud-Est de la France, celui-ci, décrivant les graves difficultés qu'il avait connues avec certains de ses élèves « gitans » nous disait : « ces enfants sont naturellement agressifs ». La naturalisation ethnique de la violence scolaire se nourrit souvent du thème de l'invasion de l'école par des éléments extérieurs, dont on sait pourtant à quel point les intrusions sont extrêmement limitées (moins de 10 % des cas probablement). L'explication « ethnique » de la violence est devenue plus fréquente, s'associant fréquemment d'ailleurs au thème de l'affaire du « voile islamique » (Lorcerie, 1996, Debarbieux et Tichit, 1997a, 1997b, Barrère et Martuccelli, 1997). Paradoxalement des faits de culture sont utilisés comme des faits de nature, et cette naturalisation de la violence est désignation ethnique.

À la croyance au « handicap socioculturel », qui avait gauchi les thèses pourtant non fatalistes de Bourdieu (11), succède une croyance en un « handicap socio-violent » qui s'associe parfois avec une croyance en l'ethnoviolence. Pour en rendre compte et sans reprendre l'ensemble de nos travaux et des preuves que nous avons accumulées sur le sujet, nous retranscrivons ici une partie des observations que nous avons faites dans un lieu prestigieux de la République, l'Académie des Sciences Morales et Politiques, dépendant de l'Institut de France.

Au cours d'une séance consacrée à des « auditions » sur la violence à l'école et après l'intervention du proviseur d'un lycée de la banlieue parisienne, qui décrivait la situation de son établissement scolaire, le débat s'engage entre celui-ci et un public restreint mais prestigieux, constitué d'académiciens et d'hommes politiques. Quelques « morceaux choisis » se passent presque de commentaires :

Un historien : « *C'est quand même l'Islam qui est en cause, les gens qui les encadrent, les Afghans [...]. Est-ce un problème social, ou est-ce autre chose ? Est-ce que ça n'est pas une invasion ? Les grandes invasions ont commencé comme ça, par des gens qui venaient comme ser-viteurs* »

Un autre historien : « *Oui, ça a commencé comme cela à la chute de l'empire romain [...]. C'est une immigration de peuplement maintenant, contrairement à ce qui était au XIX^e siècle* »

Une inspectrice générale : « *On pense aux troupes d'enfants sauvages, d'enfants-loups qui erraient le couteau à la main dans les campagnes russes* ».

Et enfin, le proviseur concerné : « *Je suis un administrateur civil aux affaires indigènes* ».

Quelle plus terrible illustration du discours de la décadence pourrions-nous proposer ? Tout s'entrelace : la bestialité féroce du loup, la chute de l'empire romain, et le colonialisme, l'immigré et le non-civilisé, le choc des cultures et l'Islam. On peut se rappeler cette délibération du conseil régional de Haute-Normandie adoptant le lundi 15 décembre 1997 une motion d'urgence suite à des incidents dans un collège d'Évreux et demandant « *des mesures concernant les auteurs de trouble pouvant aller jusqu'à l'exclusion définitive des établissements, l'expulsion du territoire français*

s'ils sont étrangers, la suppression des aides sociales et familiales ». Nous ne soupçonnons pas pour autant une dérive raciste généralisée dans l'école, mais voulons pointer à quel point la crise identitaire est forte, s'alimentant d'une image d'invasion menaçante, sinon par des hordes barbares du moins par la délinquance, et par des cultures étrangères, non laïques. Ainsi de ce titre d'un quotidien (La Croix, 1996) : « *Les enseignants minés par la violence scolaire. La forteresse contaminée* » (l'expression est également utilisée dans Le Point, en 1993). Françoise Lorcerie (1996) a montré comment les tenants de la laïcité dite « républicaine » ou « à la française » rencontrent une audience considérable dans l'opinion publique et chez les enseignants, contre ceux d'une laïcité plus ouverte ou tolérante, quelles que soient leurs bases théoriques désormais bien posées. La violence scolaire est devenue un élément de ce débat, permettant la dramatisation du discours de la forteresse assiégée, et le discours sécuritaire se pare des voiles des « valeurs » laïques.

VIOLENCE, INCIVILITÉ, POSTMODERNITÉ

Ainsi schématiquement décrit, ce discours de la décadence pourrait être traité par un mépris poli qui le catégoriserait sous le genre du « fantasme d'insécurité ». Un halo imaginaire se créerait autour de quelques faits divers, dont la rareté n'est plus guère à prouver (Chesnais, 1981). Sans l'ombre d'un doute, la violence à l'école est l'occasion d'une lutte idéologique amalgamant de vieux archaïsmes, en les transformant profondément dans une perspective allophobe, démocratiquement dangereuse. Allons plus loin : voir la violence scolaire en France à travers le prisme du crime de sang, c'est confondre des pathologies individuelles exceptionnelles avec une pathologie sociale, c'est confondre faits divers et fonctionnements sociaux. Toutes les statistiques et la plupart des travaux scientifiques montrent la relative rareté des crimes et délits graves en milieu scolaire, même s'il convient de noter une augmentation limitée des agressions contre les personnes, qu'il reste encore à mieux mesurer. Le modèle du « fantasme d'insécurité » est cependant insuffisant : d'une part car il oublie le point de vue des victimes : ce n'est pas parce qu'une victime est statistiquement rare qu'elle n'a pas d'import-

tance (12), d'autre part car, comme l'a bien démontré Sébastien Roché (1993, 1994, 1996), il ne prend pas en compte l'augmentation impressionnante de la petite délinquance et des incivilités. L'ensemble des microvictimations liées à la *montée considérable de la petite délinquance* et de ce que les criminologues nomment les incivilités explique l'insécurité ressentie par les personnes dont la vie quotidienne se dégrade effectivement, alors même qu'elles n'ont pas été victimes directement de crimes et délits. La tension sociale se nourrit d'une impression globale de désordre, de la difficulté du maintien de l'ordre en commun qui assure aussi le maintien de la personne dans ses interactions sociales. Il n'en va pas autrement à l'école.

La violence est cause et conséquence d'une désorganisation de l'ordre, introduction d'un chaos, perte de sens, de compréhension. Pour le philosophe Eric Weil, à l'homme seul se révèle la violence « parce qu'il est seul à chercher un sens, à inventer, à créer un sens à sa vie et à son monde, un sens à sa vie dans un monde organisé et compréhensible, un monde organisé et compréhensible par référence à sa vie, comme un pays du sens de sa vie » (Weil, ed. 1987). La violence est opacité du monde, désorganisation des croyances qui me permettent de diriger ma vie, d'en être maître. Abolissant les limites identitaires, elle est crise de sens. La violence est « l'intrusion de l'inattendu sous sa forme la plus radicale », disait Hannah Arendt (Arendt, ed. 1989, p. 106). Cet inattendu peut surgir car les limites qui nous protégeaient sont abolies (13). La violence est suppression, abolition, destruction de la limite qui borne et donne sens et socle à l'être qu'on violence, comme à celui qui violence. D'où la grande importance de la notion d'incivilité : elle est, elle aussi, type idéal de la violence, par le sentiment de désorganisation qui la sous-tend, par la perte de sens qu'elle connote, désorganisant l'organisation identitaire des individus qui en pâtissent.

L'incivilité scolaire est la preuve de la désorganisation du monde scolaire. Elle est le meilleur signe de cette crise de sens qui s'est emparée de notre système d'enseignement, et plus loin de l'ensemble des pratiques éducatives. Comme d'autres (Dubet, 1994, Ballion, 1997, Peralva, 1997), nous voyons dans la massification et dans la prolongation des études, qui se sont opérées dans un contexte de chômage massif des jeunes,

des causes de cette crise de sens. Même si la surmobilisation est le plus souvent la règle (Charlot, 1997), le doute est fort quant aux capacités de l'école à tenir ses promesses d'intégration sociale, lorsque l'insertion professionnelle est très problématique. Il est bien possible que l'incivilité de certains jeunes soit une incivilité réactive, l'expression d'un amour déçu pour une école incapable de tenir ses promesses d'insertion, et qui ne peut protéger de ce qu'on nomme exclusion, et qui est inclusion dans un destin sur les marges pour de larges parts de la population des sociétés dualisées. Ceci dit, il faut bien prêter attention au fait que les agresseurs, quelles que soient leurs excuses, ne sont pas « sympathiques » : c'est contre le proche que s'exerce la violence, dans une véritable loi de proximité. Le fonctionnement violent n'a rien d'un romantisme révolutionnaire. La « violence antiscolaire », comme celle du racket, ne s'exerce pas comme un droit justicier. Elle est au contraire une « conservation de la violence » (Bourdieu, 1997), qui vise les plus démunis et parfois les alliés. C'est vrai massivement des élèves dépouillés. C'est vrai aussi des professeurs dans les établissements difficiles. Le professeur agressé dans un collège « sensible » a un immense mérite : il est là, dans la faille de l'exclusion, et qu'il se fasse agresser n'est pas le signe d'une vengeance sociale efficace. Qu'y a-t-il de choquant à ce que la remise en cause de son travail lui soit intolérable ? Qu'il soit de classe moyenne, et que ce faisant il tente malgré tout d'être un imparfait pont social est certes plein de contradictions, est-ce tellement critiquable ?

Ce qui meurt avec « l'exclusion » c'est l'idéologie du progrès, un de ces « grands récits » qui avaient fondé la modernité, dans ce que Lyotard nomme une « positivité illusoire, englobante et rassurante ». Parmi ces grands récits, il en est un qui fondait l'idéologie de l'école de la République et qui a pour sujet « l'humanité comme héros de la liberté » (Lyotard, 1979). L'idée d'un progrès continu par la science, et par une science dispensée par les maîtres d'école, enracine l'imaginaire magistral dans une mission de mise en route du « peuple » sur la voie du progrès et de la liberté. Ce grand récit est désormais délégitimé, ou du moins son efficacité lourdement amoindrie chez ceux qui enseignent comme chez ceux qui apprennent. Quoi de plus significatif à cet égard que la disparition du titre du principal journal

syndical de l'ex « Syndicat National des Instituteurs », *L'École libératrice* ? Un autre signe de cette perte de confiance, qui est aussi perte de confiance en l'enfant, est le caractère presque exsangue des effectifs des mouvements pédagogiques, alors même que l'intérêt de certaines pédagogies (et en particulier la Pédagogie Freinet) comme solution alternative est souvent réaffirmé par les formateurs des IUFM.

La fin du grand récit a certes des causes socioéconomiques immédiates, mais elle correspond aussi à un nouvel état des sociétés démocratiques contemporaines, qui voient disparaître la croyance aux mythiques Grands soirs, et s'unifier les valeurs entre inclus et exclus (Touraine, 1991) dans un changement de paradigme social, marqué par l'adhésion enthousiaste à la consommation de masse, ce que Lyotard désigne comme « condition postmoderne ». À quoi intègre en effet « l'école intégratrice de la République » ? Il ne s'agit plus de préparer collectivement le renversement d'une classe exploitante, d'émanciper le « peuple », de faire « l'école du peuple », selon le titre d'un ouvrage de Célestin Freinet. Inclus et exclus possèdent les mêmes valeurs, les mêmes aspirations qui ne peuvent plus s'accommoder du grand récit des lendemains qui chantent (Lipovetsky, 1991) : ils exigent la légitimité des plaisirs immédiats dans la sphère privée des satisfactions matérielles et intimes. L'immigré, s'il en reste, n'est plus intégré aux luttes du prolétariat, ses enfants ont intégré les valeurs de la société d'abondance, dont les reflets parfois trop lointains nourrissent les frustrations. Il ne s'agit plus de faire progresser l'humanité au nom d'un pari utopique dont le pragmatisme sceptique et postmétaphysique (Habermas, 1993) ne peut plus s'arranger. Au cœur des notions de civilisation et de progrès (Pons, 1995) se trouve l'idée que la science moderne va permettre la réalisation du bonheur humain. Or l'histoire a démenti cet espoir, qui s'est révélé illusion de peu d'avenir. La science et la technique, la puissance économique et la production des biens de consommation n'entraînent pas automatiquement justice égalitaire, fraternité et liberté. L'effondrement de l'idéologie du progrès est effondrement du socle identitaire sur lequel l'école masquait naguère des pratiques de reproduction sociale sans doute plus forte qu'actuellement.

La condition postmoderne est l'occasion d'un effondrement supplémentaire de ce qui permettait

et légitimait la coercition scolaire et éducative sur laquelle d'après Durkheim (1902) repose la transmission normative d'une société donnée. Depuis des années, une nouvelle vision de l'enfant s'est imposée. Elle a exacerbé une tendance de fond de la famille moderne (Shorter, 1975), à savoir le privilège accordé à un contrat affectif au sein de la famille, amour du couple parental, amour pour les enfants, repli sur la sphère privée. L'idéologie répressive en éducation a été abandonnée. Ce qui prime dans la logique post-moraliste, comme le note encore Lipovetsky (1992), c'est le repli des obligations sur le réseau restreint (14), là où les relations sont principalement affectives. Le « lien émotionnel » avec l'enfant est un sentiment de base pour la transmission des valeurs dont la moindre n'est pas le développement de l'enfant dans son individualité. Ce modèle de classes moyennes, directement issu du tryptique « Monsieur, Madame et Bébé » de la bourgeoisie du XIX^e siècle a forgé notre habitus éducatif, causant une souffrance réelle lorsqu'il est remis en cause. Dans la violence « antiscolaire », dans la remise en cause de l'enseignant, celui-ci peut bien amalgamer sous le terme de « violence » des faits totalement hétérogènes. On peut bien dénoncer cet amalgame, qui fait de la violence scolaire un concept impossible, il n'en reste pas moins que la souffrance, elle, est réelle. Touchant à l'habitus, à cet « appris par corps » selon la belle expression de Bourdieu (1997), elle touche à l'identité personnelle. Il n'y a pas que les élèves à être « postmodernes » (Finkelkraut 1987) les enseignants le sont aussi et leur souffrance est déchirement du personnage public et de la personne privée. Toute remise en question de l'ordre est interprétée comme le signe d'un désamour, et laisse l'enseignant et l'enfant sans protection. De l'amour à la haine, il est possible qu'il n'y ait qu'un pas, et la psychanalyse pourrait bien avoir encore quelque chose à dire sur cela. Mais l'on préfère aimer, et punir n'est plus « naturel » en éducation, c'est une pratique honteuse, cachée, un travail « sale » (Payet, 1997), que les éducateurs laisseraient volontiers à d'autres. Ainsi de ce groupe de professeurs de collège que nous avons animé, pour qui le « rêve » était d'être aimé par des élèves qui les écouteraient sans qu'ils aient à les punir, ce qui devrait être la tâche de « l'administration ». L'ordre éducatif est assuré imaginairement au moins par la douceur, dans la famille postmoderne, mais ce modèle peut-il réellement fonctionner dans la sphère publique, e

une logique non-coercitive peut-elle suffisamment légitimer l'ordre scolaire dans une période où la peur du chômage oblitère l'espoir des satisfactions personnelles à venir avec le diplôme ? Est-ce là le signe le plus net de la décadence, ne faut-il pas restaurer ordre en public et valeurs par le retour à d'anciennes pratiques ? Le pas est vite franchi, qui accuse pêle-mêle perte du sens civique et conséquences d'un pseudo-laxisme métaphoriquement désigné comme soixante-huitard. La tentation d'un retour à l'ordre moral pourrait bien en être une conséquence.

RESTAURER LES VALEURS ?

La fortune rencontrée par la notion « d'incivilité » est un indicateur de ce discours de l'ordre. Sa diffusion est un bel exemple de reprise de concepts scientifiques dans les représentations sociales, comparable à ce que Moscovici avait étudié dans les années soixante à propos de la pénétration des concepts de la psychanalyse dans le grand public (Moscovici, 1961). Ce concept est un concept de la criminologie américaine, qui veut attirer l'attention sur l'importance que revêtent dans la construction de la délinquance les petites atteintes à la sécurité, les microvictimations qui en s'additionnant peuvent entraîner un quartier entier, ou pourquoi pas un établissement scolaire, dans des dérives plus clairement violentes. Le terme est donc un terme technique, ce n'est pas un concept éthique. La notion d'incivilité permet la mise en place de stratégies préventives plus efficaces, elle permet aussi de mieux saisir la construction du sentiment d'insécurité, en écoutant mieux les victimes.

Cependant, le risque de cette notion aux contours flous est de la surestimer en la généralisant, confondant toute remise en cause de l'ordre avec une sorte de prédélinquance. L'usage courant du concept d'incivilité peut largement servir à justifier une excessive répression. Surtout, l'interprétation causale de l'incivilité contemporaine est l'occasion d'une transformation de la notion vers la « non-civilisation », dans la perception d'un risque de perte totale du lien social. Ce qui est frappant est « l'ethnicisation » du phénomène, c'est-à-dire, du côté des représentations sociales, la croyance que cette violence est liée à l'appartenance « ethnique » (15), au moins « culturelle »,

sinon raciale, des élèves, et du côté de certains élèves nous avons pu montrer la construction réactionnelle d'une délinquance sur bases « ethniques » c'est-à-dire un bricolage identitaire où l'expérience scolaire se construit de plus en plus en termes de « Eux » et de « Nous », « amis » et « ennemis ». Les représentations de la violence scolaire s'ancrent dans un débat « barbarie » contre « civilisation ». Pour lutter contre la « barbarie » le recours à la répression, à la seule répression, est une tentation constante, qui met à mal l'idéologie éducative actuelle.

Le rapport des enseignants à la violence est socialement et culturellement marqué ; la mutation éducative postmoderne des classes moyennes a pour corollaires le refus de la brutalité rituelle et un malaise devant la logique coercitive. Ce n'est pas que les punitions soient plus rares, et nous avons au contraire montré que les pratiques répressives restaient extrêmement fréquentes, voire tendaient à se propager dans bien des établissements scolaires (Debarbieux, 1998). Mais ceux qui sont punis sont ceux qui n'ont pas incorporé le modèle d'acculturation dominant dans les sociétés libérales, et dont Foucault a pu montrer qu'elles étaient de nouvelles techniques de pouvoir (Rorty, 1993, 99) par des types de contrainte dont les sociétés plus anciennes n'avaient pas rêvé. Cette sorte de « totalitarisme doux » qu'est l'enfermement affectif familial a eu pour conséquence le refus de la brutalité populaire traditionnelle. La bande, le groupe de pairs sont considérés comme de graves dangers parce qu'ils remettent aussi en question ce soubassement idéologique. Cette valeur fondamentale de la douceur en éducation a donc son histoire, et c'est une histoire de classe. Faut-il pour autant regretter le temps de la brutalité ? Pour choquante que soit cette question, il y a là un débat important pour la philosophie de l'éducation, comme pour la pratique, qui peut d'abord se résumer par une des critiques de fond les plus souvent adressées à la « postmodernité » familiale.

La nouvelle famille, marquée par l'hédonisme consumériste serait incapable de socialiser par difficultés psychologiques et sociales d'intériorisation de la loi, lorsque le principe de plaisir ne se heurte pas suffisamment au principe de réalité. De cette critique procèdent les pamphlets de Milner et Finkielkraut, aussi bien que les nostalgies fréquentes sur la « morale » républicaine. Même chez les penseurs du « postisme » – c'est-à-dire de

l'abandon des grandes justifications métaphysiques – qui refusent de considérer comme décadentes les mutations postmodernes, il y a sur ce point une difficulté importante. Ainsi pour Habermas, un des traits de la pensée depuis Kant et le XIX^e siècle est la tentative de répondre au « besoin d'un équivalent tenant lieu de puissance d'unification que représentait la religion » (Habermas, 1988), et pour lui « la religion est toujours irremplaçable dans le rapport normalisant avec le non-quotidien dans la vie quotidienne » (Habermas, 1993, 60), même si la tâche de la philosophie serait d'offrir quelque ciment social qui remplacera la religion. De même, malgré ses divergences avec Habermas, Rorty bute sur cet écueil de la socialisation-normalisation. Il ne peut nous dit-il « imaginer de culture qui socialiserait les jeunes de manière à douter en permanence de leur mode de socialisation (Rorty, 1993,123). Pour Rorty, dans une culture libérale, la rhétorique publique, c'est-à-dire « la rhétorique dans laquelle les jeunes sont socialisés » (*id.*, 128) est encore métaphysique. À l'ironie privée du philosophe, qui sait bien qu'aucune illusion métahistorique et axiologique n'est encore de mise, correspondrait la nécessité publique d'une espoir libéral, qui pourrait bien être considéré comme un nouveau grand récit au sens lyotardien. A pousser cette logique jusqu'au bout, nous arriverions à ce paradoxe considérable dans l'idéologie éducative contemporaine : socialiser, c'est mentir consciemment aux enfants. Quoi qu'en soit sa défense, il y a chez Rorty un élitisme certain : seuls le « poète fort », l'ironiste, sinon l'homme politique qui pense que ses promesses n'engagent que ceux qui les croient selon un mot célèbre, sauraient se passer de grand récit. Pour l'homme ordinaire et pour l'enfant (et cette association est infantilisante) il faudra bien « raconter des histoires qui compensent les sacrifices présents » (*id.*,127).

En réalité, il y a ici un dernier « grand récit », qui serait l'achèvement socratique et aristocratique de la philosophie comme fin de toute illusion métaphysique. Vouloir réserver le récit aux enfants, aux gens ordinaires, à ceux que Sansot désigne du beau nom de « gens de peu », procède encore du vieux présupposé anthropologique de « l'âge de raison ». Prôner la renonciation aux valeurs totalisantes pour le seul être fort – dont pour Rorty Nietzsche est le parangon – procède d'un impérialisme culturel qui interdirait à la communauté de créer elle-même du sens, en situation, dans l'an-

goisse des mutations sociales. C'est cette angoisse que l'enseignant-qui-souffre appelle souvent violence. En effet, le refus postmoderne de la douleur et la délégitimation des grands récits accentuent différemment la définition de celle-ci : sans grand récits, sans valeurs fondées *a priori* et communément partagées, ou au moins dans des incarnations non-universelles de l'universel, qui fixe la limite protectrice si ce n'est l'enseignant avec ses fragilités personnelles, sans la protection d'une idéologie réellement partagée ? Dans l'expérience contemporaine de la violence se joue le choix fondamental de nos démocraties : ou la recherche éperdue d'une valeur métasociale par la crispation identitaire au nom de valeurs totalisantes, la fuite vers des gourous ou des totalitarismes nostalgiques et néophobes, ou au contraire l'affrontement incertain avec l'infondé quotidien, l'invention renouvelée du lien social.

CONCLUSION : ÉLOGE DE L'ACTION MODESTE

La violence scolaire a de nombreuses causes. Aucune « cause » n'est en elle-même parfaitement explicative. Nous n'avons voulu attirer l'attention que sur un aspect du problème : la montée du souci pour la violence à l'école coïncide avec un véritable effondrement de l'idéologie qui la faisait tenir, qui l'instituait en lui permettant d'instituer elle-même les enfants. Les grands récits collectifs ne fonctionnent plus, et les démocraties se savent imparfaites, sans pour autant que d'autres modèles alternatifs soient réellement répandus. La fin des illusions coïncide dans les démocraties libérales avec un scepticisme généralisé à l'égard des messianismes historiques. Les petits récits du bonheur individuels sont eux-mêmes remis en cause, dans l'angoisse d'un avenir illisible ou au contraire trop prévisible pour de larges parts de la population des « exclus ». Le mythe du progrès qui avait fondé l'école est une histoire à laquelle notre société a du mal à croire, y compris chez ceux qui la transmettaient. Une conséquence de cet effondrement idéologique et identitaire est la remise en cause d'une représentation de l'enfant comme porteur d'un espoir social et personnel. L'enfant, même s'il est aimé, peut-être surtout s'il est aimé redevient à risques : le protéger, y compris contre lui-même, devient une hantise. S'en protéger devient un vrai souci. La deuxième conséquence de cet effondrement idéologique

pourrait être la recherche désespérée d'une identité de rechange, par désignation ethnicisante et rejetante des « Autres », afin de savoir qui « Nous » sommes (Poutignat-Streiff-Fenart, 1996), dans une illusion identitaire culturaliste (Bayart, 1996) : le Civilisé contre le Barbare, la République contre l'Islam. Les pratiques de ségrégation interne dans les établissements (Payet, 1995) se conjuguant avec des pratiques répressives ciblées sur certaines populations, dans l'école (Debarbieux, 1998) et hors de l'école (Body-Gendrot, 1997), nous paraissent procéder de cette logique identitaire.

Le fractionnement du sens et la perte des illusions n'ont pas à être lus de manière désespérante : dans le déchirement du mythe gisent aussi la prise de conscience des profondes inégalités de nos sociétés, et les possibilités de remise en cause d'un système injuste. C'est une leçon de réalisme. Nous aurions en France, me semble-t-il, intérêt à accepter le pragmatisme. Le monde est désenchanté, et alors ? À la quête éperdue et interminable d'un sens absolu de l'école peut correspondre une fuite dans le laisser-faire désocialisant ou une répression accrue et allophobe. Cet appel à la refondation peut aussi être appel vers un état illusoirement fort, comme si la Providence de l'état n'était pas elle aussi largement un grand récit. Ce sont là des dangers réels. Pourtant le pire n'est jamais sûr, et le long travail de terrain, qui a nourri ces quelques pages, nous semble indiquer quelques voies. Aucune fatalité n'existe dans les zones de plus grande injustice, et nous avons pu montrer que des écoles y réussissaient à créer de tels « effets-établissements » qu'elles échappaient largement au délitement du monde scolaire. Pourtant ces établissements n'avaient pas toujours de vastes et spectaculaires plans d'action, n'étaient pas toujours pris dans un maelström de mesures incapables dans leur généralité de plier le réel vers plus de justice. Ces établissements, dont nous avons publié plusieurs monographies, ont des caractéristiques communes dont la plus certaine était la cohérence interne des équipes éducatives,

permettant en même temps une implication plus forte des parents d'élèves. Les établissements qui au contraire réussissent le moins bien étaient des établissements déchirés, où l'ordre en commun ne pouvait être assuré, et où le discours contre les parents était le plus négatif. Aucun plan général, aussi utile et important puisse-t-il être, ne peut assurer la civilité au quotidien. Le pragmatisme a plutôt comme conséquence l'élaboration et la réalisation de programmes locaux bien ciblés, qui tentent de véritablement mobiliser les habitants et l'ensemble de la communauté éducative. Encore faut-il ne pas considérer parents, et parfois élèves, comme des barbares. À ce titre là, nous aurions tout intérêt à étudier comment dans la dynamique localisée d'expériences étrangères la diminution réelle des délits et des incivilités a pu se produire. « Ensemble cela fait la différence » (Body-Gendrot, 1996). Lutter contre l'incivilité n'est pas lutter contre une « mauvaise éducation », c'est considérer d'abord que l'implication de tous, des équipes et des habitants, est légitime et nécessaire. Le souci pour la violence à l'école a permis de franchir un premier pas, par la création de comités d'environnement social. Mais ce premier pas est contradictoire : la place des habitants et celle des élèves y est restreinte, beaucoup de ces comités sont affaires de « spécialistes de l'ordre » ou du contrôle social, en interne comme en externe. Ils peuvent n'être que l'occasion d'une illusoire décharge vers d'autres instances, et en particulier la police, dont le rôle de maintien répressif de l'ordre est trop sollicité. Une deuxième avancée nous semble nécessaire, elle est hasardeuse, mais c'est sans doute la seule alternative à une régression mal répressive : il convient désormais d'ouvrir à nouveau la pensée pédagogique à une réflexion sans hypocrisie sur le rôle de la punition en éducation, sur sa manière de dire le droit. Sans cela, comme c'est le cas actuellement, la punition sera le fait du Prince, et le cycle infernal transgression-répression-dépression continuera à être la conséquence des contradictions de la postmodernité éducative.

Éric Debarbieux
Université Bordeaux II

NOTES

(1) Pour un développement plus complet de ces réflexions, cf. Debarbieux (1996, pp. 15-33), qui collige un ensemble de textes témoignant de cette pédagogie « pédoplogique », et la bibliographie y afférant.

(2) Par ex. Platon (Lois, 808 d seq.), « De toutes les bêtes sauvages (*therion*), c'est l'enfant qui est le plus dur à manier [...] C'est une bête rusée, la plus insolente de toutes, aussi doit-on la lier de multiples brides ».

- (3) La Bruyère (*Les Caractères de l'Homme*, 1688) : « L'enfance... un temps où la raison n'est pas encore, où l'on ne vit que par instinct, à la manière des animaux... » ou Bossuet (*Discours sur l'histoire universelle*) : « L'enfance est vie d'une bête ».
- (4) Sur ce refus de l'instruction du peuple voir par exemple Gropserin (1984).
- (5) Ceci dit, on trouvera dans les Mémoires de Madeleine Bens-Freinet (1996) un magnifique exemple de ce que pourrait être l'enfant-roi des pédagogies nouvelles, lorsqu'elle révèle que Freinet avait renvoyé de son école privée les enfants de la banlieue parisienne, déjà un peu agités en... 1937, sous prétexte que ce n'étaient pas de « vrais prolétaires », car ils n'avaient pas le sens du travail.
- (6) Sur l'ascension et la chute des classes moyennes, cf. Bachman (C.) & Leguennec (N.) (1996)
- (7) à cet égard l'enseignement du latin par le lycée napoléonien – alors qu'il n'était plus enseigné depuis des décennies (en particulier sous l'influence des frères ignorantins) – reste le signe d'une méfiance pour l'enfant de classe populaire. Contre le « Français de leurs récréations » Dupanloup (*Seconde lettre sur la circulaire de Monsieur le Ministre de l'Instruction publique relative à l'enseignement secondaire*, 1973) préconise la « plus haute et généreuse expression » du latin de Virgile et de Cicéron.
- (8) Note technique : cette analyse a été réalisée à l'aide du logiciel Sphinx Lexica. Elle postcode 150 titres d'articles, sous-titres et introductions en tête (analyse lexicale et analyse thématique). C'est un travail provisoire exploratoire que nous comptons améliorer dans les prochains mois en y incluant les tendances récentes.
- (9) Les journaux et revues suivantes ont été utilisés : Événement du Jeudi, Figaro, Express, Nouvel Observateur, Le Point, Le Monde, Libération, Sud-Ouest, L'Humanité, Le Monde de l'éducation, Le Parisien, France Soir. Quelques autres articles seront cités dans La Croix, La Vie, Le Canard enchaîné, Présent, Match ou la presse spécialisée etc. Nous avons réalisé un équilibre « droite » – « gauche » satisfaisant.
- (10) Les paroles citées ici proviennent ou d'entretiens collectifs réalisés avec des enseignants, ou de leurs réponses à une question ouverte d'un questionnaire que nous leur avons proposé.
- (11) Voir Bourdieu (1997) qui explique comment sa notion d'habitus « déchiré » laisse ouverte des possibilités de prise de conscience et de créativité sociale.
- (12) Horenstein (1997) a démontré que la rareté elle-même rendait plus difficile la victimation. Ainsi les professeurs agressés dans les établissements aisés où la victimation est beaucoup plus rare ont-ils des suivis post-traumatiques beaucoup plus difficiles que pour leurs collègues d'établissements plus sensibles.
- (13) Nous suggérons ailleurs (Debarbieux, 1994) de rapporter cette série au vieux modèle grec *aphrosyné-mania-hybris*, privation-possession-transgression qui dans l'épopée homérique ou la tragédie explique la « crise de rage » et le châtement final du héros qui perd ses limites (le *phren*) et s'ensauvage.
- (14) Bien qu'il ne faille pas mésestimer les tendances universalitaires de certains mouvements sociaux, dont le mouvement hip-hop est une belle illustration (Bazin, 1994).
- (15) Cf. aussi le grand article de Lorcerie F., « Laïcité 1996. La République à l'épreuve de l'immigration », *Revue Française de Pédagogie*, n° 117.

BIBLIOGRAPHIE

- ARENDE H. – **Du mensonge à la violence**. Paris : Calmann-Lévy.
- ARIÈS P. (1960). – **L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime**. Paris : Seuil.
- ALEXANDRE-BIDON D. (1991). – Grandeur et renaissance du sentiment de l'enfance au Moyen Âge, *Histoire de l'éducation*, n° 50, p. 39-64.
- BACHMANN C. et LEGUENNEC N. (1996). – **Violences urbaines. Ascension et chute des classes moyennes à travers cinquante ans de politique de la ville**. Paris : Albin Michel.
- BALLION R. (1996). – Les difficultés des lycées vues à travers les transgressions. In B. CHARLOT et J. -C. EMIN (coord.), **Violences à l'école. Etat des lieux**. Paris : Armand Colin.
- BARRÈRE A. et MARTUCCELLI D. (1997). – L'école à l'épreuve de l'ethnicité. **Les annales de la recherche urbaine**, n° 75, p. 51-58.
- BAYART J. -F. (1996). – **L'illusion identitaire**. Paris : Fayard.
- BODY-GENDROT S. (1996). – La violence dans l'école américaine : une invitation à la réflexion. In B. CHARLOT et J. -C. EMIN (coord.), **Violences à l'école. Etat des lieux**. Paris : Armand Colin.
- BODY-GENDROT S. (1996). – **Réagir dans les quartiers en crise : la dynamique américaine**. Paris : La documentation française.
- BOURDIEU P. (1997). – **Méditations pascaliennes**. Paris : Seuil.
- CHARLOT B. et EMIN J.C. (coord) (1997). – **Violences à l'école : l'état des savoirs**. Paris : Armand Colin.
- CHESNAIS J.-C. (1981). – **Histoire de la violence**. Paris : Hachette.
- CRUBELLIER M. (1979). – **L'enfance et la jeunesse dans la société française : 1800-1950**. Paris : Armand Colin.
- DEBARBIEUX E. (1996). – **La violence en milieu scolaire. 1. Etat des lieux**. Paris : ESF.
- DEBARBIEUX E. (1997). – Insécurité et clivages sociaux : l'exemple des violences scolaires. **Les annales de la recherche urbaine**, n° 75, p. 43-50.
- DEBARBIEUX E. (1998). – Désigner et punir, d'une construction ethnocisante au collège. **Actes du séminaire École et justice**. A paraître.
- DEBARBIEUX E. et TICHIT L. (1997a). – Le construit ethnique de la violence. In B. CHARLOT et J. -C. EMIN (coord), **Violences à l'école : l'état des savoirs**. Paris : Armand Colin.
- DEBARBIEUX E. et TICHIT L. (1997b). – Ethnicité, punition et effet-classe, une étude de cas. **Migrants-Formation**, n° 109, p. 138-154.
- DELCOURT M. (1986). – **Stérilités mystérieuses et naissances maléfiques dans l'antiquité classique**. Paris : Les Belles Lettres (reproduction anastatique de l'édition de 1938, Liège).
- DUBET F. (1994). – Les mutations du système scolaire et les violences à l'école. **Les cahiers de la sécurité intérieure**, n° 15, p. 11-26.

- DUBET F. (dir.) (1997). – **École, familles : le malentendu**. Paris : Textuel.
- FINKIELKRAUT A. (1987). – **La défaite de la pensée**. Paris : Gallimard.
- FREINET M. (1996). – **Élise et Célestin Freinet. Souvenirs de notre vie**. Paris : Seuil.
- GIOLITTO P. (1986). – **Abécédaires et férules**. Paris : Imago.
- GROSPERRIN B. (1984). – **Les petites écoles sous l'ancien régime**. Bordeaux : Editions Sud-Ouest Université.
- HABERMAS J. (1993). – **La pensée postmétaphysique. Essais philosophiques**. Trad. Française, Paris : Armand Colin.
- JOLY H. (1982). – Condillac et l'âge de raison. *Revue Philosophique*, n° 4, p. 613-630.
- LIPOVETSKY G. (1991). – Espace privé, espace public à l'âge postmoderne. In **Citoyenneté et Urbanité**. Paris : Esprit.
- LIPOVETSKY G. (1992). – **Le crépuscule du devoir. L'éthique indolore des nouveaux temps démocratiques**. Paris : Gallimard.
- LORCERIE F. (1996). – Laïcité, 1996. La République à l'école de l'immigration ? *Revue Française de Pédagogie*, n° 117, p. 53-85.
- LYOTARD J. -F. (1979). – **La condition postmoderne**. Paris : Editions de Minuit.
- MOREL M. -F. (1997). – **Enfances d'hier, approche historique**. In M. GUIDETTI, S. LALLEMAND et M. -F. MOREL, **Enfances d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui. Approche comparative**. Paris : Armand Colin.
- MOSCOVICI P. (1961). – **La psychanalyse, son image et son public**. Paris : PUF.
- NÉRAUDEAU J. -P. (1984). – **Être enfant à Rome**. Paris : Les Belles Lettres.
- PAYET J. -P. (1992). – **Civilités et ethnicité dans les collèges de banlieue. Enjeux, résistances et dérives d'une action scolaire territorialisée**. *Revue Française de Pédagogie*, n° 101, p. 59-69.
- PAYET J.-P. (1995). – **Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire**. Paris : Klincksieck.
- PAYET J. -P. (1997). – Le « sale boulot ». Division morale du travail dans un collège de banlieue. *Les annales de la recherche urbaine*, n° 75, p. 19-32.
- PERALVA A. (1997). – Des collégiens et de la violence. In B. CHARLOT et J.-C. EMIN (coord), **Violences à l'école : l'état des savoirs**. Paris : Armand Colin.
- PONS A. (1995). – **Civilité-Urbanité**. In A. MONTANDON (dir), **Dictionnaire raisonné de la politesse et du savoir-vivre**. Paris : Seuil, p. 91-101.
- POUTIGNAT P. et STREIFF-FENART J., **Théories de l'ethnicité**. Paris : PUF.
- ROCHÉ S. (1993). – **Le sentiment d'insécurité**. Paris : P.U.F.
- ROCHÉ S. (1994). – **Insécurité et Libertés**. Paris : Le Seuil.
- ROCHÉ S. (1996). – **La société incivile. Qu'est-ce que l'insécurité ?** Paris : Le Seuil.
- RORTY R. (1993). – **Contingence, ironie et solidarité**. Paris : Armand Colin.
- SHORTER E. (1977). – **Naissance de la famille moderne**. Trad. Française, Paris : Seuil.
- TASSIN E. (1986). – Kant ou la raison du dressage. *Les amis de Sèvres*, n° 4, pp.11-22.
- TOURAINÉ A. (1991). – Face à l'exclusion. In **Citoyenneté et Urbanité**. Paris : Esprit.
- VERNANT J. -P. (1986). – **La mort dans les yeux**. Paris : Hachette.
- WEBER E. (1983). – **La fin des terroirs**. Paris : Fayard.
- WEIL E. (ed.) (1987). – **Langage et violence. Cahiers Eric Weil**. Lille : Presses universitaires.



La ségrégation scolaire

Une perspective sociologique
sur la violence à l'école

Jean-Paul Payet

Proposant de mettre à jour des déterminations structurelles de la violence à l'école, cet article s'attache à construire une perspective sociologique sur les processus de ségrégation scolaire. L'hypothèse sous-jacente est en effet que la ségrégation, dans ses dimensions objective et subjective, est une des causes essentielles de développement des incivilités et des violences dans les établissements scolaires. La ségrégation scolaire résulte de mécanismes pluriels et interactifs, tant externes à l'école (division sociale de l'espace résidentiel) qu'internes (banalisation idéologique du secteur privé, consumérisme des parents, autonomie et concurrence des établissements publics). Elle se développe dans un contexte général d'exacerbation de l'enjeu scolaire et d'ethnicisation négative des discours sur la violence urbaine. La ségrégation scolaire demande à être décrite et analysée comme une différenciation des populations scolaires, d'un établissement à l'autre à l'intérieur d'un « marché scolaire local » et au sein de chaque établissement entre les différentes classes d'un même niveau de cursus. Elle nécessite également une lecture sous l'angle du travail des agents, en termes de différenciation spatiale des carrières professionnelles et de division morale du travail au sein des établissements. Particulièrement, la gestion des déviances scolaires semble instituer une évolution des métiers, enseignants et non enseignants, dans les établissements exposés, lesquels sont également les plus ségrégués.

De l'expression « violence à l'école », on soulignera d'emblée la force mobilisatrice, l'inscription dans un registre émotionnel et moral. À coup sûr, si les recherches sur la violence à l'école se sont fortement développées dans la période récente, c'est bien parce que la commande publique s'est emparée du thème, et que ce thème a trouvé une large audience auprès de l'opinion. De fait, il existe un risque incontestable que la question de la violence à l'école devienne le pré-

texte d'une « entreprise morale » (Becker, 1985), dans laquelle les chercheurs seraient enrôlés. Aux perspectives soucieuses d'ordre social, qui privilégient la violence des élèves et des quartiers, s'opposent celles dénonciatrices du même ordre social, qui ne retiennent que la violence des agents et de l'institution. Or il reste à penser ensemble des pratiques qui prennent sens les unes par rapport aux autres, c'est-à-dire dans des contextes et des situations déterminés.

Il nous semble ainsi qu'une approche sociologique de la violence suppose de se décaler par rapport à l'usage dominant de la notion et de la recadrer dans une perspective structurelle. Prendre en compte les processus de structuration socio-spatiale qui construisent le rapport de l'école à un milieu local devrait permettre de penser en profondeur le phénomène de la violence à l'école. Nous proposons donc d'opérer un déplacement de la problématique : la violence en tant que notion ordinaire peut se transformer en un objet scientifique pertinent à travers une approche en termes de ségrégation.

LA SÉGRÉGATION COMME PERSPECTIVE SCIENTIFIQUE

Mais peut-on parler de « ségrégation » à propos de l'école ? L'usage d'une telle notion n'est-il pas paradoxal au moment où se manifestent pleinement les effets d'un processus de « massification » engagé il y a près de quarante ans, qui se traduit par un allongement de la durée de la scolarité pour toutes les catégories sociales ? Certes, les différences de réussite scolaire liées à l'origine sociale sont loin d'avoir disparu, même si elles ont été réduites, mais le système éducatif actuel n'a rien à voir avec celui d'avant les réformes de 1959-1963-1965, puis la loi de 1975 dite du « collège unique », qui ont profondément imposé une unification de ses structures (1). Si la qualification ségrégative devait être appliquée dans sa dimension la plus appropriée (« un fait social de mise à distance et une séparation physique » (Grafmeyer, 1994)), c'est bien à l'école républicaine des années 1880 à 1960 qu'elle le serait. La division entre deux ordres scolaires, l'« école du peuple » et le lycée bourgeois, atténuée à la marge par des structures intermédiaires accessibles d'abord aux enfants issus de la petite bourgeoisie et seulement à une minorité d'élèves « pauvres et méritants », doit rappeler que l'égalité n'a été qu'une valeur tardive du projet scolaire républicain. Cette précision n'est pas inutile à l'heure où le mythe républicain est paré de toutes les vertus. Sa mobilisation, si elle peut parfois avoir un certain degré d'efficacité, ne peut valoir pour analyse scientifique.

La notion de ségrégation est une notion fortement polysémique, à haut degré de circulation entre différentes sphères, du sens commun au

sens savant, du registre du technicien à celui du politique et du scientifique. Si elle n'équivaut pas à un « concept formel » mais constitue bien néanmoins un concept opératoire dans des champs particuliers de l'analyse (2), elle est intrinsèquement liée à un débat idéologique – éthique, dirait-on plus facilement aujourd'hui. La ségrégation est, dans un contexte démocratique, et particulièrement dans le contexte français, chargée d'une connotation négative en ce qu'elle s'oppose à un modèle qui fonde l'égalité comme valeur. Elle est donc le plus souvent utilisée comme une figure repoussoir – le « ghetto » (sous-entendu américain) étant son équivalent métaphorique le plus courant – pour orienter le débat public. Cette orientation, utile du point de vue de l'audience du propos, est cependant néfaste parce qu'elle suppose une valeur positive automatique de la mixité (Joseph, Obadia, Foret, 1997). Les faits sociaux sont autrement plus complexes et réversibles. Ils sont surtout inscrits dans des temporalités.

Parmi les différents usages de la notion de ségrégation (Grafmeyer, 1994), l'approche retenue ici privilégie un « point de vue qui, soucieux de ne pas identifier la ségrégation à toute forme de division sociale de l'espace, tend à en limiter l'usage aux cas les plus patents de regroupements territoriaux » (3). L'attention portée à la concentration dans des espaces circonscrits de populations défavorisées ne dispense pas, bien au contraire, de la prise en compte des interactions entre groupes sociaux (c'est-à-dire les mécanismes d'agrégation, d'évitement, les logiques de cohabitation), indispensable pour comprendre la dimension processuelle de la ségrégation. Cette approche de la ségrégation inscrit la notion moins dans un débat sur l'égalité que dans un débat sur l'intégration. Dans la tradition de l'École de Chicago en effet, le regroupement spatial (l'enclave, le ghetto) n'est pas connoté négativement, car il représente une phase transitoire d'un processus d'intégration des immigrants. Le terme de ségrégation présente ainsi l'avantage d'introduire la problématique de l'ethnicité, ignorée et tenue à distance par une rhétorique républicaine à orientation nationale qui a marqué, outre le monde scolaire, le monde des sociologues français, et notamment des sociologues de l'éducation (Lorcerier, 1994).

La ségrégation peut rendre compte d'un phénomène plus actuel, l'affaiblissement du lien social, lequel révèle une problématique, la civilité, en quelque sorte « antérieure » à celle de l'égalité –

comme si le projet démocratique revenait dans un mouvement régressif à un stade « archaïque ». La ségrégation exprime ainsi le refus – ou l'échec – du vivre-ensemble, de la réciprocité avec autrui, le repli sur soi ou sur le même (4). Il importe pourtant de savoir si le propos est normatif ou s'il s'appuie sur le constat d'une dégradation du « vivre-ensemble », qui se traduirait par une mise à distance physique accrue à l'égard de groupes sociaux socialement stigmatisés.

LA SÉGRÉGATION DANS LA VILLE

Que disent à ce propos les travaux de sociologie et de géographie urbaine ? Ils sont, avant toute autre considération, peu nombreux et très récents. L'appareil statistique ne permet de mesurer l'évolution de la différenciation des espaces du point de vue de la nationalité ou de l'origine nationale que très difficilement, du fait de données le plus généralement lacunaires ; l'exploitation du recensement dans l'enquête MGIS de 1992 a constitué une « remise en cause des habitudes statistiques françaises » (Tribalat, 1996, Tribalat *et al.*, 1996). Les travaux à dimension statistique sur la situation française (Desplanques et Tabard, 1991, Rhein, 1991, 1997, Préteceille, 1996, Tribalat *et al.*, 1996, Simon, 1997) produisent, avec des nuances liées à des matériaux, des méthodes et des postures scientifiques et idéologiques différents, un constat convergent : l'habitat des populations immigrées tend, depuis les années 50-60, à être plus concentré dans l'espace urbain. La formule condensée n'autorise pas une généralisation abusive, pour quatre raisons. En premier lieu, il ne faudrait pas en déduire l'idée d'une concentration inédite de la résidence des populations immigrées dans l'histoire de la France contemporaine. Les travaux des historiens (5) établissent que la ségrégation résidentielle a connu des formes exceptionnelles dans les années 20 et 30. Deuxièmement (et il s'agit là d'un débat scientifique important), le mouvement des populations immigrées n'est pas autonome de mouvements résidentiels en termes de groupes sociaux. Mais, si les populations immigrées appartiennent en très grande majorité aux catégories populaires, il s'avère qu'« origines sociales et origines nationales sont de plus en plus fortement liées entre elles », ce qui explique l'« ampleur prise par les clivages liées aux ori-

gines nationales » – ampleur nouvelle dans le contexte français (Rhein, 1997) (6). Les groupes immigrés – troisième raison – ne sont pas susceptibles d'une même analyse et se différencient selon leur origine nationale. Schématiquement, les migrants portugais et espagnols résident dans un environnement beaucoup plus mélangé tandis qu'à l'opposé, les migrants originaires de Turquie, des pays du Maghreb et d'Afrique subsaharienne sont l'objet de la plus forte concentration (Simon, 1997). Enfin, la mobilité n'est pas absente des parcours résidentiels des immigrés, et elle s'orienterait apparemment vers une moindre concentration dans l'espace urbain. L'une des hypothèses évoquée est celle de la constitution d'« élites immigrées », qui en réalisant une ascension sociale, aspirent à une moindre visibilité et s'affranchissent alors des territoires « communautaires » (Simon, 1997). On assisterait à une stratégie de distinction à l'égard de populations immigrées tendant majoritairement à être plus précarisées et toujours plus captives dans des espaces de relégation.

LE DÉVELOPPEMENT D'UN « MARCHÉ SCOLAIRE »

Ces données sur l'évolution de la différenciation sociale de l'espace urbain sont essentielles pour traiter de la différenciation sociale de l'espace scolaire, au sens où le recrutement de l'école, dans le secteur public, majoritaire, obéit à une « carte scolaire », laquelle décalque en règle générale la carte sociale de l'espace urbain (7). Mais la question du « peuplement scolaire » est en partie autonome de celle du « peuplement résidentiel ». Quatre raisons l'expliquent, qui argumentent en faveur de l'application de la problématique de la ségrégation à l'école :

- L'existence d'un secteur privé d'enseignement. Depuis l'échec du projet laïc-républicain de créer un grand service d'enseignement unifié (1984), l'enseignement privé n'a plus été remis en cause. Les études menées sur les motivations des parents usagers du privé démontrent que ce secteur est de plus en plus utilisé comme une ressource « banalisée » dans une stratégie de scolarisation, sa dimension idéologique ayant beaucoup reculé. Pour autant, l'égalité devant le recours au privé n'existe pas, puisqu'en cas de difficultés

scolaires, le transfert du public vers le privé est davantage le fait des catégories sociales élevées (Langouët et Léger, 1988). Plus généralement, l'enseignement privé ne relève pas de la carte scolaire et permet de la façon la plus claire les stratégies de contournement des établissements publics de proximité dévalorisés par les jugements ordinaires.

- Le développement des pratiques consuméristes des familles. Le temps pionnier des familles « averties » (des inégalités de l'offre éducative), avec ses figures de proue, les parents enseignants, (Ballion, 1982, 1986) fait place désormais à une ère de diffusion à travers toutes les couches sociales d'attitudes consuméristes (recherche d'informations pour évaluer la qualité du produit proposé, démarches pour obtenir un bien de qualité...) même si les ressources pour faire réussir les stratégies de contournement ou de distinction à l'intérieur d'un établissement restent fortement dépendantes de l'origine sociale (par la médiation du dossier scolaire mais également par des médiations moins euphémisantes, telles que le carnet d'adresses ou la visite au chef d'établissement).

- L'autonomie des établissements et leur évaluation. Les établissements scolaires publics sont, depuis les lois de décentralisation du début des années quatre-vingt, dotés d'une plus grande autonomie. Ils sont entrés progressivement dans l'ère du management, ils sont encouragés (certes de façon encore timide) à s'adapter aux contextes locaux. Mais ils restent évalués, « en interne » par les services statistiques de l'Éducation nationale, et « en externe » par les médias, de façon comparative. Le pilotage bureaucratique produit des normes générales, notamment au niveau de l'orientation, auxquelles sont rapportées les « performances » de chaque établissement. L'évaluation par les médias (pour les lycées) reste plus cruelle, ayant privilégié longtemps les « taux secs » de réussite, c'est-à-dire ignorant leur optimisation par l'éjection des élèves susceptibles d'échouer à l'examen. Quant à l'évaluation ordinaire par les usagers, elle s'applique aux établissements de tous les niveaux du système éducatif.

- L'ethnisation du marché scolaire. Le « marché scolaire », comme tout marché dans une logique économique libérale, nécessite des critères lisibles de qualification de l'offre et de la demande. L'inflation de la valeur du bien scolaire

fait du choix de l'établissement un facteur désormais crucial. Une recherche approfondie devrait se donner les moyens de détailler finement les mécanismes de la « réputation » d'un établissement scolaire. Mais on peut proposer d'ores et déjà comme hypothèse, sans risque important d'infirmation, que la proportion d'élèves d'origine étrangère constitue désormais un raccourci du sens commun pour déterminer la qualité d'un établissement. Au stigmatisme durable de performances inférieures liées à un milieu social et culturel (soi-disant) pauvre (8) s'ajoute désormais, *via* les images médiatiques, le stigmatisme de la violence associée au jeune des banlieues, *de toute évidence* issu de l'immigration.

Ce qui justifie donc une perspective en termes de ségrégation scolaire tient d'une part à l'aggravation d'une ségrégation urbaine produisant ses effets sur les populations scolaires, d'autre part à une ségrégation scolaire autonome produite par le développement d'un « marché scolaire ». C'est également son double caractère social et ethnique qui rend pertinent l'usage d'une notion caractérisée par une tension entre la thématique de l'égalité et celle de l'intégration (Grafmeyer, 1994).

SÉGRÉGATION ET « MARCHÉ DU TRAVAIL SCOLAIRE »

La référence républicaine a longtemps constitué un obstacle à la réflexion sociologique au sens où l'idéologie d'un système scolaire centralisé (puis unifié) occultait l'importance des différenciations sociales liées à l'implantation spatiale des établissements et les effets de ces différenciations sur de multiples dimensions de l'action de l'école. L'interrogation sur les effets de la massification en termes d'hétérogénéité croissante des élèves oriente l'analyse vers un point nodal du processus : les enseignants, leur rapport au métier et leurs pratiques professionnelles. On pourrait alors penser qu'émerge un point du paysage institutionnel resté longtemps aveugle pour la recherche : l'adaptation des personnels scolaires à des contextes locaux socialement différenciés. Mais en réalité, si l'évolution du métier est bien mise en évidence, si la « compétence professionnelle » nouvelle de l'enseignant (Demailly, 1987) ou son « expérience subjective » dans un état de contradiction croissant du système (Dubet et

Martucelli, 1996) sont soulignées, elles semblent s'incarner dans un profil abstrait de l'enseignant ou de son contexte de travail.

La question des formes d'ajustement entre acteurs, professionnalités et contextes émerge plus facilement lorsque le point de vue ou la problématique de la recherche est celle de l'égalité scolaire, ou lorsque l'entrée de la recherche est l'espace urbain. Les travaux sur les stratégies de carrière adoptées par les professeurs de lycée dans leurs changements d'établissement d'exercice, mettant en évidence le « charme discret des élèves bourgeois » (Léger, 1983), puis sur les rapports au métier d'enseignants d'école élémentaire exerçant en quartier populaire (Léger et Tripier, 1986) ont été pionniers, en France, d'une interrogation sur l'attraction ou le rejet des établissements en fonction de leur composition sociale. A sa suite, d'autres travaux ont intégré, dans une recherche sur l'école localisée, la question du rapport des enseignants à des territoires stigmatisés (Henriot-van Zanten, 1990, Glasman, 1992) ou en ont fait l'objet central de leur interrogation (Careil, 1994, 1996, Kherroubi, 1994, 1997, Rochex, 1995, Peyronie, 1996). Le travail des enseignants et des personnels scolaires en milieu moyen ou favorisé a été moins étudié. Dans une école publique des « beaux quartiers » (Pinçon et Pinçon-Charlot, 1989), il apparaît d'autres configurations du rapport au local, et d'autres conditions d'exercice dans une institution parasitée, voire envahie, d'une autre manière, par les logiques parentales.

Bien avant la France, la prise en compte de la qualité sociale des établissements scolaires dans le travail des enseignants a été démontrée et théorisée d'une manière originale aux États-Unis. Il est logique que la thèse de la « carrière géographique des enseignants » ait été formulée dans un contexte culturel marqué par la valeur de la pluralité, et à propos d'un système scolaire fortement décentralisé. H. Becker (1952, 1997) démontre que les institutrices du système scolaire de la ville de Chicago opèrent des choix stratégiques dans leurs demandes d'établissements d'affectation, qui dépendent fortement des caractéristiques sociales des publics dans les différents lieux de travail. Ces choix, parce qu'ils ne sont pas d'emblée satisfaits, sont répétés au cours de la vie professionnelle et s'organisent en un parcours, une « carrière horizontale », c'est-à-dire un déplacement entre des postes situés à un

même niveau de la hiérarchie professionnelle (9). Le schéma dominant de la recherche d'un plus grand « confort professionnel » est celui qui conduit les enseignantes des établissements situés dans les quartiers les plus pauvres vers ceux situés dans des quartiers de classes moyennes ou favorisées. Un autre schéma de carrière existe aussi, même s'il est très minoritaire : c'est celui de l'« installation » à long terme dans un établissement en milieu défavorisé auquel les enseignantes se sont adaptées, organisant là d'autres manières un « meilleur confort professionnel ».

Il est clair que le système français de gestion centralisée des carrières des personnels scolaires (plus connu sous le terme de « mouvement ») n'est pas l'outil qui garantirait a *contrario* une répartition aléatoire des agents enseignants et non enseignants, susceptible de fonder une égalité de traitement des établissements. A l'inverse, on pourrait même se demander si les « effets pervers » de l'addition de micro-décisions convergentes – dès lors que les agents se comportent en acteurs avertis – ne pervertissent pas l'outil au point qu'il organise plus encore les préférences sociales (et donc les carrières géographiques) qu'il ne les contraint (Peyronie, 1996).

Partant de la notion de « carrière géographique », l'idée générale proposée ici est celle d'une distribution différenciée dans l'espace institutionnel des agents, ou pour adopter une perspective plus dynamique, de leurs ressources. Ces ressources sont en premier lieu inégales sur le plan de la qualification formelle (pour les enseignants) et sur le plan de l'ancienneté. L'ancienneté doit elle-même être distinguée en ancienneté dans le métier, et en ancienneté dans un établissement, ou dans un type d'établissement (on voit bien ici qu'un tel questionnement suppose d'avoir admis l'idée que le métier n'est pas unique, uniforme, standardisé). Les ressources sont également différenciées sur le plan de la mobilité, sans qu'il soit d'emblée possible d'inférer une valeur négative ou positive à celle-ci (ou à son contraire, la stabilité). Chaque comportement a ses deux faces. La mobilité est-elle refus de la routine, recherche d'élargissement de l'expérience ou symptôme d'instabilité, de difficultés relationnelles ? L'« installation » est-elle approfondissement et perfectionnement d'une démarche d'adaptation, consolidation des acquis ou démission des idéaux, adaptation au moindre

coût, peur du changement ? Selon la face choisie, la mobilité comme l'installation peuvent inscrire l'action professionnelle dans l'ordre du développement ou dans celui de la répétition. Ce qui sous-tend pourtant l'analyse de telles variables, c'est en définitive la définition d'une « compétence professionnelle » – c'est-à-dire, pour traduire en termes simples, les compétences professionnelles sont-elles équitablement réparties dans les établissements scolaires ? Le débat ne peut alors rester « pur » et déconnecté de questions éthico-politiques. La compétence professionnelle se définit-elle en rapport à une norme générale ou intègre-t-elle l'idée d'une adaptation, c'est-à-dire une compétence professionnelle contextualisée (Glasman et Ion, 1993, Bautier *et al.*, 1995, Payet et Mella, 1997) ? De telles questions touchent au cœur d'une doctrine scolaire républicaine, exaltant un rapport entre des entités abstraites (l'individu et la nation), mais également au cœur d'une logique bureaucratique valorisant la norme standardisée.

Si nous cherchons à approcher des trajectoires professionnelles réelles, il va de soi que l'opposition mobilité/ installation doit être entendue comme une proposition typologique, et qu'il s'agit d'analyser très finement, entre ces deux pôles extrêmes qui peuvent être incarnés pratiquement, les enchaînements de périodes professionnelles travaillées par la tension mobilité/installation. Dès lors que le regard s'attache à des parcours singuliers, en tentant d'intégrer l'imbrication de différents ordres de facteurs, la notion d'« événement biographique » (voire d'accident) peut devenir féconde pour l'analyse (Strauss, 1992). La gestion par l'institution des « personnels en difficulté » révèle une autre dimension de la qualification, en termes négatifs, des personnels. Dans un métier relationnel, les difficultés professionnelles peuvent se traduire en comportements récurrents de « fuite du travail », que l'institution repère dans ses formes pathologiques : congé maladie de longue durée, problèmes d'alcoolisme, etc... La gestion de ces « cas lourds » (qu'en faire ? où les affecter ? comment les réintégrer ?) (10) pose alors une question de « justice distributive » (Walzer, 1997). Il semble que le règlement de la « ré-intégration » ou du « maintien » de ces personnels dits « en difficulté » ne puisse être fait de façon autoritaire, mais requière, plus ou moins selon les contextes institutionnels locaux, une forme de négociation entre

l'administration régionale et l'établissement d'affectation. Pourtant certains établissements refusent délibérément de prendre leur part dans la répartition des personnels « fragiles », au nom de la valeur sociale de leur établissement, s'appuyant sur des « cela va de soi » ou sur des connivences plus actives au sein de l'institution (11).

Plus généralement, on ne saurait nier que certains contextes de travail sont plus difficiles, plus fatigants, plus impliquants, voire potentiellement plus risqués. On ne veut pas ici soutenir que la routine dans des établissements où l'enseignement est plus aisé du fait d'une plus grande proximité sociale et culturelle entre l'institution et le public ne puisse être facteur de malheur ou de souffrance personnelle. *A contrario*, l'implication dans des projets exigeant de relever des défis, mobilisant des qualités tels que le courage, l'engagement, l'entente mutuelle, etc. apporte souvent un réel « bonheur professionnel » – le sentiment d'utilité, la maîtrise de son travail, la créativité, etc. (Bautier *et al.*, 1995, Kherroubi, 1997). Tous ces sentiments appelleraient une sociologie qui s'attache à comprendre l'expérience professionnelle à travers des biographies individuelles et sociales. Nous voulons seulement, d'un point de vue théorique, avancer que la distance sociale et culturelle entre l'institution et des publics populaires rend l'exercice professionnel plus difficile dans un contexte idéologique d'une école démocratique qui recherche l'égalité des chances et non l'élimination à tout prix des élèves posant problème (donc en premier lieu des élèves moins préparés par leur milieu familial à répondre aux exigences de l'école). Nous ajouterons que la difficulté est particulièrement grande dans un contexte institutionnel normatif, encourageant peu les attitudes d'innovation professionnelle.

LE « SALE BOULOT » DE LA DISCIPLINE

Des problèmes qui se posent aujourd'hui aux enseignants et au personnel scolaire en général, émergent prioritairement les formes de contestation de l'ordre scolaire, qu'elles s'incarnent dans des incivilités, dans une violence plus caractérisée ou dans des comportements de refus tels que l'absentéisme, appelé « décrochage » lorsqu'il tend à devenir récurrent voire total. Ces compor-

tements se rencontrent dans tous les établissements, chez des élèves de tous milieux, et dénotent un affaiblissement global de la norme scolaire, telle qu'elle a été constituée historiquement (Payet, 1994, Dubet et Martucelli, 1996, Verhoeven, 1997). Mais, s'il est vrai que la distinction entre « déviance traditionnelle » et « déviance anomique » établie pour les années soixante (Testanière, 1967) ne s'incarne plus aussi aisément dans des lieux socialement distincts, il demeure une différence d'échelle dans la généralité, la fréquence et la gravité des comportements. S'il n'y a pas de handicap socio-violent, tant le climat dans un établissement dépend fortement des politiques de l'établissement et des pratiques des personnels, une corrélation globale entre climat de violence et origine sociale populaire du public est statistiquement avérée (Debarbieux, 1996).

Ainsi, dans les établissements « sensibles », situés en majorité dans les banlieues et les quartiers urbains centraux dégradés, et dans les classes « difficiles », les déviances scolaires, aux visages multiples, occasionnent une charge de travail supplémentaire. À qui revient-elle ? En ce qui concerne l'enseignement secondaire, la tradition française a instauré une division entre le travail pédagogique d'une part, revenant aux enseignants, et le travail disciplinaire d'autre part, assuré par des agents spécialisés, censeur, surveillant général, surveillant. Cette répartition reposait sur le postulat d'une césure forte entre la classe, pédagogiquement maîtrisée, et le « reste de l'établissement », contrôlé par d'autres personnels, d'autres dispositifs, d'autres techniques. Cette répartition est remise en cause dès lors que la classe n'est plus aussi étanche et maîtrisable. Une autre définition pourrait être obsolète : celle d'une mission disciplinaire requalifiée en mission éducative, à la faveur des mouvements pédagogiques rénovateurs des années soixante-dix qui instaurent la « vie scolaire » et transforment les surveillants généraux en conseillers d'éducation (Soussan, 1988). La dégradation actuelle du climat scolaire justifie une interrogation en termes de « division morale du travail », telle qu'E. Hughes (1996) l'a formulée : comment sont gérées, dans une institution, les tâches les moins nobles, comment et par qui se fait le « sale boulot » ?

L'hypothèse que nous avançons à partir de travaux ethnographiques est celle d'une division accrue du travail dans des contextes scolaires

rendus difficiles par des troubles récurrents de l'ordre scolaire (Payet, 1997a). La délégation de la gestion des « élèves déviants », par les enseignants, vers les conseillers d'éducation et les principaux (en collège), serait accrue. Mais peut-on seulement dire, en portant un regard élargi sur l'institution (dans différents contextes), que la division du travail s'accroît dans les « collèges de banlieue » ou faut-il plutôt souligner que la non prise en charge par les enseignants des problèmes posés par les élèves déviants correspond à une volonté de maintenir une continuité avec le modèle normatif de l'enseignant « qui fait la classe » ? Le discours récurrent des personnels de direction de ces établissements (12) est bien que les conditions pour « faire la classe » ont changé et doivent être adaptées à des élèves peu enclins à mettre en œuvre la rupture symbolique nécessaire à l'exercice scolaire. Il est pourtant difficile de limiter la source des problèmes à la gestion d'un face à face pédagogique. Des comportements de déviance affirmée (absentéisme lourd, absence totale de travail à la maison, comportements systématiques visant à « défaire la classe », importation d'activités déviantes de l'extérieur) renvoient bien à une perte majeure du sens de l'école pour une partie des élèves. On voit bien comment le discours du chercheur est pris entre deux feux, et doit effectivement parvenir à éviter les parti-pris. L'écueil de la sous-estimation des actes de déviance comme celui de leur surestimation sont incarnés dans des points de vue conflictuels récurrents dans le monde de l'école : expliquer la violence des élèves par l'incapacité pédagogique des enseignants ou par le laissez-faire de l'administration.

La difficulté d'appréhension sociologique des désordres scolaires tient à ce que les différents comportements forment un continuum de la transgression la plus bénigne à d'autres plus graves. C'est pour cette raison que le concept d'incivilités s'est révélé pertinent pour décrire la réalité du climat dans la très grande majorité des établissements scolaires français. Si ce déplacement sémantique a été opéré, c'est en grande partie en réaction à une vision trop caricaturale et dramatisante induite par la formule courante de « violence à l'école » (Payet, 1997b). Il ne saurait résoudre en soi la complexité de l'analyse des phénomènes de déviance dans l'espace scolaire. Les transgressions s'inscrivent dans une vie organisationnelle, susceptibles d'être rendues publiques

au sein de l'établissement, parfois à l'extérieur. Les actes transgressifs ne sont donc pas isolables des réactions qu'ils entraînent, sous forme de discours, d'actes institutionnels, d'autres actes de « déviance secondaire ». Ils sont minorés ou construits en événements, restent des incidents ou deviennent des affaires, s'inscrivent dans l'histoire collective de l'établissement (voire du quartier) ou disparaissent dans le flot du quotidien (Payet, 1998).

Dès lors que les incidents se multiplient, pendant que de multiples affaires sont en cours, une activité importante de travail se développe, légitimée par l'urgence, qui nécessite des personnes disponibles et compétentes, informées et pouvant mobiliser des ressources extérieures. C'est le schéma-type de création d'une sphère professionnelle spécialisée au sein d'une organisation – que l'on pourrait illustrer, sur un mode comparatif inspiré des conseils d'E. Hughes (13), par le « service des urgences » à l'hôpital (Peneff, 1992) (14). Les chefs d'établissement et les conseillers d'éducation constituant au sein de l'organisation scolaire les métiers les moins « professionnalisés » (au sens de la sociologie des professions) tendent à saisir les « contextes troublés » comme des opportunités objectives pour faire valoir des compétences spécifiques, pour construire une professionnalité positive, et non plus seulement « en creux », instrumentalisés par la tâche noble (celle de l'enseignant) de l'institution. D'où le discours paradoxal sur le « sale boulot » : d'un côté, ces acteurs tendent à se plaindre de délégations plus fréquentes de la part des enseignants, de l'autre, cette délégation est redéfinie, retravaillée pour produire de nouveaux modes de relation entre « professionnels » (Payet et Mella, 1997).

Ce qui est intimement lié à une problématique en termes de ségrégation est que l'on assiste ici à une évolution du monde du travail qu'est l'école (c'est-à-dire des relations entre professionnels, de l'émergence de nouveaux professionnels, de relations avec des professionnels extérieurs – *travailleurs sociaux, policiers, juges*) vers une différenciation importante des contextes d'exercice. Nos observations sur les conseillers d'éducation (Payet et Mella, 1997) opposent nettement des modes d'exercice et des rhétoriques professionnelles entre la « banlieue » et des espaces sociaux plus mixtes ou favorisés. Dans une perspective interactionniste, ce n'est pas seulement une catégorie qui évolue, mais bien l'ensemble

des rapports entre catégories, donc les missions et les rôles de chaque catégorie. La question générale que nous voudrions dessiner est celle des différences de relations entre professionnels et entre professionnels et « usagers » selon les contextes sociaux, dans une perspective qui articule ces deux niveaux de relations.

L'introduction numériquement significative dans les établissements « sensibles » d'une nouvelle catégorie d'agents, les aide-éducateurs, suscite le développement de telles interrogations. Des redéfinitions de la division du travail et des rapports entre catégories au sein de l'établissement ne vont pas manquer de découler des missions et des tâches effectives de ces agents particuliers. Recrutés par le chef d'établissement, sous sa tutelle et soumis à son évaluation, employés pendant un temps de service différent de celui des enseignants ou des surveillants, les « aide-éducateurs » présentent le profil idéal, compte tenu de leur niveau de qualification, pour intervenir dans la sphère pédagogique, de laquelle le chef d'établissement est tenu à distance par des enseignants méfiants de tout interventionnisme organisationnel. Il faudra également suivre comment ces nouveaux personnels redéfinissent de fait les missions, les rôles et les tâches des surveillants qui pourraient bien être cantonnés au « sale boulot » de la discipline.

Mais, si les problèmes de violence dans les établissements continuent à s'accroître, il n'est pas impossible que les premières définitions des missions et des rôles, qui semblent, d'après de premières observations, situer ces agents dans une position valorisante, soient revues et corrigées. Sans nous risquer à une comparaison inadéquate avec le contexte des grandes villes des États-Unis (Wacquant, 1993), il n'est pas inutile de réfléchir aux solutions adoptées dans les établissements scolaires des quartiers pauvres de la ville de New York. J. Devine (1996) – pour qui la sociologie de l'éducation en général présente une tendance naturelle à la sous-estimation de la « culture de la violence » dans ces établissements scolaires, et manifeste une préférence nette, pour expliquer les comportements de violence dans l'école, pour les thèses de la violence symbolique de l'institution – interroge les dispositifs de présence policière, « disciplinaires » au sens fort chez Foucault, introduits massivement dans ces établissements scolaires. Une division du travail extrêmement poussée conduit à l'appauvrisse-

ment du rôle pédagogique à sa définition la plus académique (l'archétype étant l'enseignant lisant son cours, yeux baissés, évitant ainsi toute interaction conflictuelle avec des élèves). L'espace public de l'école est privatisé par l'affrontement entre logiques policières et logiques de bandes. Loin de faire reculer la « culture de la violence », la délégation du « sale boulot » à des agents de sécurité sans rôle éducatif et à des policiers dans les écoles de New York exprime la volonté politique d'une gestion « en l'état » de foyers de violence.

SÉGRÉGATION ET ETHNICITÉ

Les chercheurs français ayant travaillé sur la situation américaine ont coutume de rappeler les différences d'échelle des phénomènes mais surtout de configuration historique et politique, qui rendent la comparaison avec la France scientifiquement infondée et idéologiquement orientée. L'usage du terme de ghetto pour désigner des contextes résidentiels en France est en effet abusif si l'on prend la référence des quartiers ethniques américains, totalement homogènes. Il serait tout autant abusif à l'inverse d'imposer une référence unique et obligée à l'usage théorique du terme de ghetto, et plus largement à la problématique de la relégation et de la stigmatisation, qui ne tient pas seulement à des indices numériques, sauf à revenir alors aux dérives du « seuil de tolérance » (De Rudder, 1980). Pourtant, même par rapport à l'argument statistique, nous aurions intérêt à nous attacher aux différences entre des taux de concentration sociale et ethnique dans les quartiers dégradés et dans leurs établissements scolaires. Certes, avant de considérer les décalages entre compositions du quartier et de l'école, faut-il envisager qu'au niveau élémentaire, les écoles recrutent à une échelle spatiale réduite, leur homogénéité socio-ethnique reflétant alors des espaces résidentiels très ségrégués, ceux de quartiers enclavés, ou, dans des grands ensembles HLM, d'îlots très dévalorisés. Mais au niveau du collège, dont le secteur de recrutement est géographiquement plus étendu et recouvre plusieurs périmètres d'école primaire, les pratiques d'évitement des établissements les plus mal cotés dans « un marché scolaire local » commencent à être avérées par plusieurs travaux monographiques (Ballion, 1982, 1986, Léger et Tripier, 1996,

Henriot-van Zanten, 1990, Wieviorka, 1992, Payet, 1992, 1995, Henriot-van Zanten, Payet et Rouleau-Berger, 1994, Thin, 1996, Broccolichi et van Zanten, 1997, Barthou, 1997, Mazella, 1997).

L'absence d'une investigation statistique de grande envergure est d'autant plus patente que le fait est clairement établi au niveau des discours et des actions ordinaires, par l'ensemble des acteurs, gestionnaires de l'appareil éducatif, chefs d'établissements, enseignants, parents d'élèves, élèves. Nous avons pour notre part contribué à éclairer les jeux de mise en scène et de coulisses dans des collèges en banlieue populaire (Payet, 1992, 1995). Ne pouvant ouvertement afficher une différenciation inacceptable au regard de l'éthique de justice, les chefs d'établissements et leurs équipes s'efforcent de produire des codes dans un langage accessible aux seuls initiés que constituent les parents des classes moyennes qu'il s'agit d'encourager à rester sous peine de voir l'établissement dériver vers une « ghettoïsation ». Masquer et dévoiler, comment, à qui : le double langage est source de malaise professionnel, de situations conflictuelles, de dilemmes éthiques. Mais il semble être accepté comme un « pis aller », un mal nécessaire, tant l'absence de différenciation scolaire – et donc sociale, ethnique, sexuelle – des classes constitue souvent, dans le contexte actuel, une stratégie « suicidaire » pour l'établissement.

Il y a donc lieu de distinguer deux idéaux-types de la ségrégation scolaire. Nous proposons d'appeler le premier type *ségrégation à caractère simple*, en vertu du fait que la ségrégation est essentiellement le produit d'une logique externe, subie par l'établissement : l'évitement mis en œuvre par une partie des parents (plus souvent parents français et/ou parents d'élèves de bon niveau scolaire et/ou parents mobilisés) se traduisant par le solde d'une population captive. Le deuxième type, celui d'une *ségrégation à caractère complexe*, s'oppose au précédent sous deux angles : la ségrégation est essentiellement mise en œuvre par l'établissement, « en interne », dans son organisation institutionnelle (la « fabrication des classes »), et elle est occultée, puisqu'elle permet le maintien, à l'échelle de l'établissement, d'une hétérogénéité sociale et ethnique du public. C'est souvent l'anticipation d'une évolution négative vers le premier type qui justifie l'action de ségrégation interne. Les chefs d'établissements répondent aux souhaits de « regroupement

d'élèves » émis par des parents offrant, individuellement voire à plusieurs (par exemple, un groupe de parents d'élèves d'une même école primaire plus favorisée que l'ensemble du secteur du collège), des élèves scolairement et socialement bien dotés. Il s'ensuit une différenciation entre les classes dont le caractère scolaire (Duru-Bellat et Mingat, 1997) s'imbrique, tout en les déniait, avec d'autres différenciations, d'ordre sexuel et ethnique (Payet, 1992, 1995, Debarbieux, 1997).

L'intérêt principal de l'analyse ne réside pas tant dans l'établissement d'une typologie d'états de la ségrégation, même si cette distinction permet dans un premier temps de dévoiler les différents visages d'une ségrégation scolaire. La recherche à venir devrait s'attacher à décrire des processus de construction du rapport entre l'école et l'espace local. L'échelle spatiale de l'objet d'analyse – « circuits de scolarisation », « espaces de concurrence » (Broccolichi et van Zanten, 1997) – doit s'articuler avec une dimension diachronique de l'objet. Les différentes échelles de contexte historique (au niveau national et local) et leur imbrication doivent être mises en évidence. Par exemple, une action de discrimination positive d'une école peut répondre conjoncturellement à une stratégie politique, nationale et municipale, soumise alors aux retournements et aux effets pervers de ces stratégies (c'est le cas de l'école publique de Beizunce à Marseille analysé par Mazella, 1997). Nous l'avons nous-mêmes montré à Oullins, qui fondait un renouveau de l'ordre local en grande partie sur l'investissement des écoles (Henriot-van Zanten, Payet et Roulleau-Berger, 1994).

La dimension de l'ethnicité apparaît dans ces différents travaux (également Léger et Tripier, 1986, Payet, 1992, 1995, Debarbieux, 1996, Barrère et Martucelli, 1997, Geoffroy, 1997). Les écoles rejetées le sont souvent à partir du stigmate d'une présence étrangère trop importante, y compris de la part de familles étrangères, dans une stratégie de distinction, de rejet de la stigmatisation, de recherche d'invisibilité. Ces pratiques parentales s'inscrivent dans une « ethnicisation » du débat scolaire qui semble relever d'une évolution plus large, tant à l'extérieur qu'à l'intérieur de l'école. Dans les lieux de formation initiale et continue, il est fréquent que le tabou des origines soit levé – pas toujours de la façon la plus éthiquement correcte. Les demandes et les offres de

formation sur les caractéristiques (spécifiques) de telle culture étrangère ou telle religion se multiplient. Les dérives sont évidentes, mais de telles initiatives correspondent bien à des interrogations réelles des personnels scolaires, que la recherche devrait prendre au sérieux plutôt que leur opposer une rhétorique quelque peu convenue et usée de la dénonciation de la pensée du « handicap socio-culturel » ou celle, militante et définitive, de l'accusation de « xénophobie » (15).

Force est de constater que la rhétorique ethnicisante se développe souvent indépendamment de convictions politiques. En retour, les usages d'une grille culturaliste de l'échec scolaire, et plus récemment de la violence à l'école alimentent la vision stéréotypée d'une non-intégration culturelle des familles immigrées et de leurs enfants, et donc d'une distance irréductible, qui fonde la xénophobie. La grille ethnicisante procède d'une conception essentialiste des cultures, dont l'incapacité à rendre compte des échanges réels entre groupes culturels, ethniques est désormais établie (Sayad, 1991, Poutignat et Streiff-Fenart, 1995). En d'autres termes, il paraît nécessaire de ne pas inférer les discours ethnicisants qui émergent dans l'espace scolaire à une doctrine raciste, même si celle-ci peut se trouver renforcée par ailleurs par de tels discours. Nous faisons l'hypothèse que ces discours se fondent dans l'expérience pratique des acteurs. Notons que ces discours sont le plus souvent des discours « de coulisses », tenus entre-soi dans des discussions avec des collègues, et non dans l'espace public où la censure républicaine est mise en œuvre par les mêmes acteurs. Discours de pairs, ils visent avant tout à donner du sens à des difficultés professionnelles.

Il s'agit donc, plutôt que de considérer la variable origine ethnique comme une variable statique, comme une donnée de départ, ce qui l'essentialise, d'étudier la production d'ethnicité dans l'espace scolaire. À la limite, cette question ne se superpose pas avec celle de la possession réelle d'un attribut qualifiant une origine étrangère. En revanche, l'unité pertinente semble bien être celle du contexte. Un « établissement ghetto » ou une « mauvaise classe », même non homogènes du point de vue des origines nationales des élèves, voient leur qualification réduite à une description en termes ethnicisés. Une situation conflictuelle, une « décision négative » de la part de l'institution, un comportement agressif de la

part d'élèves ou de parents sont décrits et vécus dans une dimension inter-culturelle ou inter-ethnique.

CONCLUSION

Nous avons proposé un raisonnement qui explore la ségrégation à l'école dans ses différentes dimensions, externe et interne, objective et subjective, en insistant sur une perspective en termes d'interactions et de processus. La ségrégation à l'école est une construction complexe, procédant à la fois de l'action politique et institutionnelle, à un niveau national et à un niveau local, et de l'action ordinaire, celle des acteurs professionnels, des élèves, des parents, d'habitants d'un quartier. Elle nécessite une analyse en termes de processus d'organisation de la ville et du système scolaire, en termes de formes produites par le marché scolaire, en termes d'interactions à l'échelle de l'établissement et de la classe. Nous avons insisté pour intégrer à une sociologie des contextes locaux une perspective sur l'école comme monde de travail. Nous avons dessiné en définitive, tantôt explicitement tantôt plus allusivement, un programme de recherche qui s'attacherait à la compréhension des phénomènes de mixité et de ségrégation à l'école. Un tel programme, parce que l'objet est transversal et multidimensionnel, ne peut être mené à bien que dans une combinaison de plusieurs disciplines des sciences sociales (sociologie, anthropologie, géographie, politologie) et de différentes approches, quantitatives et qualitatives.

Il reste à fonder la légitimité, à la fois scientifique et politique, d'un tel objet. Nous avons ici insisté à plusieurs reprises sur l'insuffisance de la référence républicaine tant dans l'analyse que dans l'action. Dans l'action, la référence républicaine s'avère être l'objet d'usages circonstanciés et est concurrencée par d'autres modèles (l'efficacité, la satisfaction des usagers, la paix sociale,...) sans que l'on ait encore vraiment résolu la question de la validité pratique des modèles. Dans l'analyse, la référence républicaine peut parfois substituer la force du mythe à la nécessité de la connaissance et invalider la problématique de la ségrégation, de sa dimension ethnique, en soumettant le chercheur à la même injonction de « censure » que les acteurs. Il serait raisonnable, dans une logique scientifique, de rechercher d'autres cadres de pensée moins surchargés de symboles et moins porteurs de clivages (le rappel vs la crise de l'école républicaine). Le renouveau de la philosophie (et de la sociologie) politique et morale invite à penser la question de la justice dans le cadre d'une société démocratique et plurielle. Le débat universalisme/particularisme s'ouvre à des configurations nouvelles, soucieuses d'intégrer les contingences du contexte et de l'action. Une réflexion sur la mixité et la ségrégation – c'est-à-dire au fond *comment vivre ensemble ? comment définir un bien commun ?* – se porte naturellement vers l'école, lieu majeur d'apprentissage de la civilité.

Jean-Paul Payet

Groupe de recherche sur la socialisation
Université Lumière Lyon 2

NOTES

- (1) Nous décrivons un processus d'unification, ce qui n'implique pas que la question de la diversification ait été évaluée. Par exemple, le « collège université » aménageait dans le même temps des « options » de valeur différente.
- (2) On fait référence ici à la distinction de deux types de concepts ou catégories telle qu'elle est élaborée par Glaser et Strauss dans leur conception d'une théorie fondée (*grounded theory*) : les « substantives » concepts, qui rendent compte de mécanismes propres à un champ particulier d'analyse et les « formal » concepts, dont la signification théorique est transversale à plusieurs domaines » (Demazière D., Dubar C. (1997). – E. C. Hughes, initiateur et précurseur critique de la *grounded theory*. *Sociétés contemporaines*, n° 27.). Sur la *grounded theory*, voir également Baszanger I. (1992). – Les chantiers d'un interactionniste américain. In Strauss A. *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*. Paris : L'Harmattan.

(3) Grafmeyer, 1994, p. 90

(4) On trouvera dans l'ouvrage de Mike Davis sur Los Angeles une illustration extrême de ce phénomène social, notamment dans le chapitre 3 « La révolution des *nimbies* ». *Nimby* est un néologisme californien des années quatre-vingt, signifiant littéralement « pas dans mon jardin » (*not in my backyard*) (DAVIS, 1997).

(5) Cf. Simon, 1997

(6) Ainsi dans l'article de Rhein (1997), qui privilégie pourtant une explication de la répartition résidentielle par l'origine sociale : « Quant à l'indice de dissimilarité entre enfants d'ouvriers étrangers et enfants de cadres français, il est de (.43) en 1990 (de 42 en 1982) : c'est l'opposition la plus marquée, mais elle diffère peu de celle concernant les seules origines sociales. » (p. 66-67)

- (7) On sait que la carte scolaire n'a pas été conçue dans un objectif premier d'égalisation des chances, mais avant tout pour maîtriser une croissance numérique des infrastructures scolaires (Tanguy, 1978). Même si la justification idéologique (égaliser les chances) n'est pas absente du discours politico-administratif : « Si le choix d'établissement d'accueil en 6^e avait été laissé à l'appréciation des parents, il est probable que l'on serait rapidement revenu à la situation antérieure et que les C.E.S. auraient accueilli les élèves beaucoup plus en fonction de leur milieu social que de leur domiciliation. (...) L'application de cette règle est notamment importante dans les agglomérations où existent conjointement des C.E.S. et un premier cycle de lycée : elle évite alors que le recrutement se fasse en fonction du type d'établissement, et assez largement en fonction du niveau socio-professionnel des familles, ce qui était le cas avant la réforme des enseignements de 1959 » (« La carte scolaire », *Notes et études documentaires*, n° 3590, La Documentation française, cité dans Tanguy, 1978)
- (8) Le démenti à la thèse de l'infériorité des performances scolaires est pourtant suffisamment établi. Dès la fin des années 70, l'Éducation nationale s'est employée à démontrer l'équivalence des performances entre élèves français et étrangers, toutes choses égales par ailleurs, c'est-à-dire « à même milieu social ». L'étude récente de grande ampleur de la DEP (Vallet et Caille, 1996), portant sur une comparaison entre enfants issus de l'immigration et enfants français, démontre que les premiers, à égalité à l'école primaire avec les seconds, les dépassent à la fin du collège.
- (9) « Bien que les postes d'enseignement disponibles dans les écoles publiques (de Chicago) soient officiellement similaires au niveau de leurs caractéristiques, ils diffèrent cependant beaucoup sur le plan de la configuration des problèmes qu'ils posent. La carrière de l'enseignant consiste à se déplacer parmi ces différentes écoles à la recherche du plus satisfaisant des postes de travail, c'est-à-dire le poste dans lequel ces problèmes sont les moins prononcés et les plus susceptibles d'être résolus. » (Becker, 1952, trad. V. Mella, révisée par J.-P. Payet, in Payet, Mella, 1997).
- (10) Il s'agit de la problématique de la « perte du rôle » étudiée par Goffman sous l'angle de la « consolation » (Goffman, 1989)
- (11) Nous nous appuyons, pour ce paragraphe, sur des observations de réunions d'un dispositif expérimental de gestion des personnels dits en difficulté.
- (12) Discours que l'on trouve également dans une partie des sciences de l'éducation, dans le monde de l'administration scolaire et dans les institutions de formation des enseignants.
- (13) Cf. Hughe, 1996 et Chapoulie J.-M. (1997). – La conception de la sociologie empirique d'E. Hughes. **Sociétés Contemporaines**, n° 27.
- (14) Il y a en effet des jours où le bureau d'un principal de collège (ou d'un conseiller d'éducation) ressemble aux « urgences »... non pas en termes médicaux mais du point de vue des problèmes posés dans le travail (urgence, recherche d'information, identification, orientation, gestion des proches, etc.).
- (15) Notre raisonnement s'inscrit ici dans la perspective d'une « sociologie morale » : « Ce qu'une sociologie morale aimerait réussir à saisir, ce ne sont ni des normes et des valeurs en général, ni des justifications et motivations séparées de tout contexte de validation, mais les conditions par lesquelles des positions normatives particulières prises par les agents sociaux peuvent être à la fois identifiées et évaluées. La présence abusive, dans des actions, de certaines valeurs ou, au contraire, l'absence d'autres valeurs qui devraient pourtant s'imposer, constituent le domaine de recherche privilégié de cette version normative de la sociologie morale. » (Pharo P. (1998). – Le sociologue et la morale. **Magazine littéraire**, « Les nouvelles morales. Éthique et philosophie », p. 65). Voir également Pharo, 1996)

BIBLIOGRAPHIE

- BALLION R. (1982). – **Les Consommateurs d'école**. Paris : Stock.
- BALLION R. (1986). – Le choix du collège : le comportement « éclairé » des familles. **Revue française de sociologie**, XXVII-4, pp. 719-734.
- BARRÈRE A., MARTUCELLI D. (1997). – L'école à l'épreuve de l'éthnicité. **Les Annales de la Recherche Urbaine**, n° 75.
- BARTHON C. (1997). – Enfants d'immigrés dans la division sociale et scolaire. L'exemple d'Asnières-sur-Seine. **Les Annales de la Recherche Urbaine**, n° 75.
- BAUTIER E. et al (1995). – **Travailler en banlieue. La culture de la professionnalité**. Paris : L'Harmattan.
- BECKER H. (1952). – The Career of the Chicago Public Schoolteacher. **American Journal of Sociology**, vol. 57.
- BECKER H. (1985). – **Outsiders. Études de sociologie de la déviance**. Paris : Métailié.
- BECKER H. (1997). – Les variations dans la relation pédagogique selon l'origine sociale des élèves. In FORQUIN J.-C., **Les sociologues de l'éducation américains et britanniques**. Présentation et choix de textes. Paris, Bruxelles : De Boeck/INRP.
- BROCCOLICHI S. (1995). – Orientations et ségrégations nouvelles dans l'enseignement secondaire. **Sociétés Contemporaines**, n° 21.
- BROCCOLICHI S., VAN ZANTEN A. (1997). – Espaces de concurrence et circuits de scolarisation. L'évitement des collèges publics d'un district de la banlieue parisienne. **Les Annales de la Recherche Urbaine**, n° 75.
- CAREIL Y. (1994). – **Instituteurs des cités HLM. Radio-scopie et réflexion sur l'instauration progressive de l'école à plusieurs vitesses**. Paris : PUF.
- CAREIL Y. (1996). – Souffrance et désenchantement des instituteurs exerçant dans les « banlieues ». **Migrants-Formation**, n° 106.
- CHAPOULIE J.-M. (1997). – La conception de la sociologie empirique d'E. Hughes. **Sociétés Contemporaines**, n° 27.
- DAVIS M. (1997). – **City of Quartz. Los Angeles, capitale du futur**. Paris : La Découverte.
- DEBARBIEUX E. (1996). – **La violence en milieu scolaire**. Paris : E.S.F.
- DEBARBIEUX E. (1997). – Ethnicité, effet-classe et punition : une étude de cas. **Migrants-Formation**, n° 109.

- DEMAILLY L. (1987). – La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants. **Sociologie du travail**, 1.
- DE RUDDER V. (1980). – La tolérance s'arrête au seuil. **Pluriel**, n°21, pp. 3-13.
- DESPLANQUES G. et TABARD N. (1991). – La localisation de la population étrangère. **Économie et Statistique**, n° 242.
- DEVINE J. (1996). – Les détecteurs de métaux vont-ils remplacer le Panopticon ? La violence dans les écoles des quartiers défavorisés de New York. **Lien social et politique, RIAC**, n° 35.
- DUBET F., MARTUCELLI D. (1996). – **À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire**. Paris : Seuil.
- DURU-BELLAT M., MINGAT A. (1997). – La constitution des classes de niveau dans les collèges ; les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice. **Revue française de sociologie**, XXXVIII.
- GEOFFROY G. (1997). – Le lycée Robert Doisneau à Vaulx-en-Velin. Portrait d'un établissement en « construction ». **Les Annales de la Recherche Urbaine**, n° 75.
- GLASMAN D. (1992). – **L'école réinventée ? Le partenariat dans les Zones d'Éducation Prioritaires**. Paris : L'Harmattan.
- GLASMAN D., ION J. (1993). – Les « nouveaux métiers » des quartiers populaires. Entre l'immersion locale et l'inscription institutionnelle. **Migrants-Formation**, n° 93.
- GOFFMAN E. (1989). – Calmer le jobard : quelques aspects de l'adaptation à l'échec. In JOSEPH I. (ed.) **Le parler frais d'Erving Goffman**. Paris : Minuit.
- GRAFMEYER Y. (1994). – Regards sociologiques sur la ségrégation. In BRUN J., CHAUVIRE Y. (eds), **La ségrégation dans la ville**. Paris : L'Harmattan.
- HENRIOT-VAN ZANTEN A. (1990). – **L'école et l'espace local. Les enjeux des Zones d'Éducation Prioritaires**. Lyon : PUL.
- HENRIOT-VAN ZANTEN A., PAYET J. -P., ROULLEAU-BERGER L. (1994). – **L'école dans la ville. Accords et désaccords autour d'un projet politique**. Paris : L'Harmattan.
- HUGHES E. C. (1996). – **Le regard sociologique. Essais choisis**. Paris : EHESS.
- JOSEPH I., OBADIA A., FORET C. (1997). – **Mixité et ségrégation. Diversité des publics et services urbains**. RATP, n° 116.
- KHERROUBI M. (1994). – **Les instituteurs mobilisés professionnellement : une analyse sociologique**. Thèse de doctorat, Université Paris V.
- KHERROUBI M. (1997). – De l'école populaire à l'école difficile. Émergence du niveau « établissement ». In VAN ZANTEN A. (ed.), **La scolarisation dans les milieux « difficiles »**. Paris : INRP.
- LANGOUËT G., LÉGER A. (1991). – **Public ou privé ? Trajectoires et réussites scolaires**. Paris : Publidix/Éditions de l'Espace Européen.
- LÉGER A. (1983). – **Enseignants du secondaire**. Paris : P.U.F.
- LÉGER A., TRIPIER M. (1986). – **Fuir ou construire l'école populaire**. Paris : Méridiens-Klincksieck.
- LORCERIE F. (1994). – Les sciences sociales au service de l'identité nationale. In **Cartes d'identité. Comment dit-on « nous » en politique ?** (MARTIN D.C. dir.), Paris : FNSP, pp. 245-281.
- MAZELLA S. (1997). – Belsunce : des élèves musulmans à l'abri de l'école catholique. L'école publique en butte aux stigmates et aux procédures. **Les Annales de la Recherche Urbaine**, n° 75.
- PAYET J.-P. (1992). – Civilités et ethnicité dans les collèges de banlieue : enjeux, résistances et dérives d'une action scolaire territorialisée. **Revue Française de Pédagogie**, n° 101, pp. 59-70.
- PAYET J. -P. (1994). – L'école à l'épreuve de la réparation sociale : la relation professionnels/public dans les établissements scolaires de banlieue. **Revue Française de Pédagogie**, n° 109, pp. 7-18.
- PAYET J.-P. (1995). – **Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire**. Paris : A. Colin.
- PAYET J.-P., SICOT F. (1996). – Expérience collégienne et origine « ethnique ». La civilité et la justice scolaire du point de vue des élèves étrangers ou issus de l'immigration. **Migrants-Formation**, n° 109.
- PAYET J.-P. (1997a). – Le « sale boulot ». Division morale du travail dans un collège en banlieue. **Les Annales de la recherche urbaine**, n° 75.
- PAYET J.-P. (1997b). – Violence à l'école : les coulisses du procès. In CHARLOT B., EMIN J. -C., **Violences à l'école. Etat des savoirs**. Paris : A. Colin.
- PAYET J.-P., MELLA V. (1997). – **Violence à l'école et professionnalités. Une perspective interactionniste**. rapport de recherche IHESI/DEP, ARIESE-RESEAU.
- PAYET J.-P. (1998). – Violences et civilités dans l'école urbaine : une perspective interactionniste. **Les Cahiers du PIR-Ville**. In SIMONIN J., VAN ZANTEN A., **L'école et la ville. Approches sociologiques**. Paris : Anthropos.
- PENEFF J. (1992). – **L'Hôpital en urgence**. Paris : Métailié.
- PEYRONIE H. (1996). – Les instituteurs et la division sociale à l'école : stratégies d'évitement, et cas de mobilisation professionnelle. In **Exclusions et éducation**. Document de l'INJEP, n° 23.
- PHARO P. (1996). – **L'injustice et le mal**. Paris : L'Harmattan.
- PINÇON M., PINÇON-CHARLOT M. (1989). – **Dans les beaux quartiers**. Paris : Seuil.
- POUTIGNAT P., STREIFF-FENART J. (1995) – **Théories de l'ethnicité**. Paris : P.U.F.
- PRÉTECEILLE E. (1996). – Division sociale de l'espace et globalisation. **Sociétés Contemporaines**, n° 22-23.
- RHEIN C. (1991). – Ségrégation et mobilité différentielle. **Les Annales de la Recherche Urbaine**, n° 50.
- RHEIN C. (1997). – De l'anamorphose en démographie. Polarisation sociale et flux scolaires dans la métropole parisienne. **Les Annales de la Recherche Urbaine**, n° 75.
- ROCHEX J. -Y. (1995). – Enseignants en banlieue ou enseignants de banlieue ? In Bautier E. et al., **Travailler en banlieue. La culture de la professionnalité**. Paris : L'Harmattan.
- SAYAD A. (1991). – **L'immigration ou les paradoxes de l'altérité**. Bruxelles : De Boeck.

- SIMON P. (1998). – Mobilité résidentielle et milieu de vie des immigrés. In GRAFMEYER Y., DANSEREAU F. (Eds), **Trajectoires familiales et espaces de vie en milieu urbain**. Lyon : PUL.
- SOUSSAN M. (1988). – Vie scolaire : approche socio-historique. **Revue Française de Pédagogie**, n° 83, pp. 39-49.
- STRAUSS A. (1992). – **La trame de la négociation**. Paris : L'Harmattan.
- TANGUY L. (1978). – **La carte scolaire. Instrument d'une politique d'Etat**. CNRS-Université René Descartes, multigraphié, 121 p.
- TESTANIÈRE J. (1967). – Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement du second degré. **Revue française de sociologie**, VIII.
- THIN D. (1996). – Les enjeux de la scolarisation à Bron. In HENRIOT-VAN ZANTEN A., THIN D., VINCENT G., **Politiques scolaires urbaines**. Lyon : PPSH.
- TRIBALAT M. (1996). – L'enquête Mobilité Géographique et Insertion Sociale : une remise en cause des habitudes statistiques françaises. **Espace, Populations et Sociétés**.
- TRIBALAT M., SIMON P., RIANDEY B. (1996). – **De l'immigration à l'assimilation. Enquête sur les populations d'origine étrangère en France**. Paris : La Découverte/INED,
- VALLET L.-A., CAILLE J. -P. (1996). – Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français. Une étude d'ensemble. **Les dossiers d'Education et Formations**, n° 67.
- VAN ZANTEN A. (1996). – Fabrication et effets de la ségrégation scolaire, In PAUGAM S. (dir.), **L'exclusion, l'état des savoirs**. Paris : La Découverte.
- VERHOEVEN M. (1997). – **Les mutations de l'ordre scolaire. Régulations et socialisation dans quatre établissements contrastés**. Louvain-la-Neuve : Academia Bruylant.
- WACQUANT L.D. (1993). – Banlieues françaises et ghetto noir américain. Eléments de comparaison sociologique, In WIEVIORKA M. (ed.), **Racisme et modernité**. Paris : La Découverte.
- WALZER M. (1997). – **Sphères de justice. Une défense du pluralisme et de l'égalité**. Paris : Seuil.
- WIEVIORKA M. et alii (1992). – **La France raciste**. Paris : Seuil.

Les figures de la violence à l'école ⁽¹⁾

François Dubet

Le thème de la violence scolaire est aujourd'hui si « envahissant » qu'il en devient « suspect ». Son emprise est le révélateur d'une mutation profonde de l'école que ses acteurs ont du mal à percevoir autrement que sous l'angle de la crise. Cet article s'efforce de montrer que cette violence procède de plusieurs logiques, qu'elle ne se réduit pas à l'envahissement de l'école par la violence sociale mais qu'elle répond aussi aux violences du système scolaire lui-même, violences issues du paradoxe d'une école de masse qui se veut à la fois démocratique et méritocratique.

Pourquoi ne pas le dire ? J'éprouve un véritable malaise à propos du thème de la violence à l'école. Ce malaise tient évidemment au fulgurant « succès » de ce thème, longtemps ignoré ou dénié. Sa force normative et morale, le large écho dont il bénéficie dans les médias, entraînent une unanimité troublante et qui doit nous rendre un peu méfiants. Au fond, tout se passe comme si la condamnation de violence tenait lieu d'analyse et comme si l'impréparation tenait lieu de politique. Mon malaise vient aussi de ce qu'on a pris l'habitude de désigner comme violentes des conduites extrêmement hétérogènes, allant du vol, à l'agression contre les enseignants, à la bagarre entre élèves, au désordre, à l'inattention scolaire, aux relations tendues avec les parents... Or, toutes ces conduites sont diffé-

rentes et relèvent probablement de logiques différentes. De plus, nous savons que la définition de la violence est profondément subjective et qu'elle nous en dit plus sur les sujets qui l'éprouvent que sur les conduites qui la motivent.

Il importe donc de « casser » cet objet, de distinguer plusieurs types de violences et plusieurs mécanismes d'engendrement. Cet effort paraît d'autant plus nécessaire, que les diverses conceptions de la violence renvoient à de grands paradigmes anthropologiques et sociologiques qui sont aussi des philosophies sociales et politiques. En ce sens, l'émergence du thème de la violence est « utile » parce qu'elle mobilise ces paradigmes et pose donc à l'école des problèmes fondamentaux relatifs à sa vocation et à sa nature. Elle

implique de ne pas réduire l'école à un service de formation et de qualification, elle conduit vers une réflexion sur l'éducation et la civilité.

LA VIOLENCE INSAISSABLE ET HOMOGENE

Quand j'ai commencé à étudier l'expérience scolaire des élèves, voici une dizaine d'années, on ne parlait guère de violence à l'école. On parlait plus volontiers d'élèves « difficiles », de problèmes sociaux, de désintérêt scolaire, voire de la violence des enseignants... Lors des grèves lycéennes de 1990, le thème de la violence occupe encore une place marginale et la demande de sécurité émerge d'abord dans les syndicats de professeurs, bien plus que dans les revendications des élèves. Ajoutons qu'à l'époque, il s'agissait encore d'un thème « pas clair », d'un thème « sécuritaire », d'un thème de « droite ».

Moins de dix ans après, tout a changé, la violence est « partout ». Tous en parlent, le Ministère organise des journées et des programmes d'action. Les professeurs lèvent le tabou et voient des violences partout, les parents craignent pour leurs enfants. Les débats et les émissions se multiplient. Le nombre de plaintes s'accroît. On apprend que la violence est partout, dans les établissements « difficiles », comme dans les autres, dans les petites classes, comme dans les grandes. Le sanctuaire scolaire est brusquement devenu le lieu de toutes les violences et de toutes les crises. La formation des maîtres et des CPE comporte un volet violence. Tout se passe comme si, en quelques années, nous étions passés de la paix à la guerre, du calme au tumulte. Cette brusque explosion de la violence est un peu « étrange ».

1. Partons des observations les plus simples. M'intéressant à un groupe de lycéens qui préparaient un BEP de menuiserie en Seine-Saint Denis, j'interroge les enseignants. Le professeur de menuiserie, âgé de cinquante ans, ancien ouvrier, originaire de la banlieue nord, trouve ses élèves « un peu dissipés », chahuteurs, mais au fond gentils et pas très différents de l'élève qu'il croit avoir été. Leur professeur de français, une jeune femme de vingt-cinq ans, considère qu'ils sont des barbares, des sauvages, bref, des « violents ». Leur professeur de mathématiques, une jeune femme aussi, née dans les quartiers qui environnent le lycée,

considère que ses élèves sont surtout les victimes des conditions de vie et d'éducation qui leur sont faites, et que leur style provocateur et agressif n'est en rien original, que le problème essentiel est celui de l'adaptation de l'école à ce type d'élèves. Le conseiller principal d'éducation connaît toutes les histoires de délinquance du quartier et considère que le lycée est un îlot de paix relative menacé par la violence du quartier et par la « guerre » des gangs... La ronde des définitions et des descriptions est infinie, mais il est vrai que chacun parle de violence pour désigner des conduites extrêmement différentes, et considère que les mêmes conduites relèvent ou pas de la violence.

Prenons un autre cas, celui d'un collège bordelais portant une lourde réputation de violence. Les portes en sont fermées. Chacun parle de la violence comme d'une évidence. La discipline est stricte, voire obsessionnelle, sans commune mesure avec celle des autres établissements. En même temps, personne n'est en mesure, en dépit des questions pressantes, de décrire des conduites « réellement » violentes, coups, vols, racket. Mais il est vrai que ce collège a connu un accident sérieux voici plusieurs années, quand un élève a blessé un de ses camarades d'un coup de couteau. Depuis ce véritable traumatisme, l'établissement se perçoit comme une machine à lutter contre la violence scolaire. Toutes les conduites « inciviles », injures, absentéisme, désintérêt scolaire, chahuts à la sortie de l'école, sont interprétées comme les signes d'une violence potentielle. Pour tous, le collège est une forteresse qui doit se protéger contre la violence du quartier.

Évoquons encore le cas d'une école primaire située dans un quartier « difficile », et dans laquelle toutes les difficultés scolaires des élèves sont perçues comme des effets des problèmes sociaux du quartier. L'agitation des élèves dans la classe, les problèmes d'apprentissage, ceux des relations, agressives ou absentes, avec les parents, sont autant d'indicateurs de la violence des élèves et de la société. Là aussi, la discipline est stricte et toutes ces difficultés, qu'un observateur étranger pourrait considérer comme banales, sont confondues sous le dénominateur commun de la violence.

2. On pourrait multiplier les descriptions et les anecdotes. Toutes nous conduiraient à la même double conclusion. D'un côté, il y a des conduites violentes et agressives, extrêmement hétéro-

gènes, dans la plupart des établissements. De l'autre côté, toutes ces conduites, ces difficultés ou ces appréhensions, sont perçues comme des violences réelles ou potentielles. Dans tous les cas, la violence est une catégorie générale désignant un ensemble de phénomènes hétérogènes, un ensemble de signes des difficultés de l'école, parmi lesquelles les conduites violentes proprement dites ne sont qu'un sous-ensemble. La violence désigne à la fois des conduites réellement violentes, vols, agressions, injures, menaces, et le sentiment diffus mais omniprésent d'affronter tout un ensemble de difficultés tenant autant à la vie scolaire elle-même qu'à tous les problèmes sociaux qui la menacent.

La violence scolaire devient une catégorie générique d'autant plus efficace qu'elle est, du point de vue normatif, sans ambiguïtés : la violence, c'est mal. Dans une large mesure, en désignant tout un ensemble de conduites comme violentes, on se place du côté du bien contre le mal, on ferme le débat avant que de l'ouvrir, on soude les troupes dans une condamnation commune. Alors que souvent l'école est déchirée par des intérêts idéologiques, sociaux et corporatifs, la violence assure son unité, elle offre une légitimité immédiate à celui qui la condamne. Quand une conduite est désignée comme violente ou potentiellement violente, elle est immédiatement comprise comme une conduite dangereuse, engageant à la fois la survie et la défense de la société contre toutes les menaces. C'est pour cette raison que l'on désignera en vrac comme étant violents les comportements les plus hétérogènes, c'est aussi pour cette raison qu'on aura tendance à élargir cette violence au-delà des murs de l'école, et à considérer comme des violences scolaires, des comportements et des conduites qui se déroulent en dehors de l'espace et du temps scolaires. Ainsi les règlements de comptes meurtriers qui se réalisent en dehors de l'école, mais qui concernent des élèves, ne sont pas définis comme de « simples » violences sociales, mais comme des violences scolaires.

Il ne faudrait pas que cette « déconstruction » sommaire de la violence laisse accroire que les violences scolaires n'existent pas, qu'elles ne sont qu'un fantasme, qu'une production idéologique et médiatique, ou pire encore, qu'un « complot » ourdi par quelques manipulateurs afin de détourner l'attention des « véritables » problèmes. Il en est de la violence comme de l'insécurité en général. Elle désigne à la fois des conduites et des risques « réels », et une perception de ces

risques qui ne les reflète pas. Les personnes qui se sentent le plus menacées ne sont pas nécessairement celles qui le sont le plus « objectivement », ce sont celles qui se sentent les plus fragiles, les plus en chute, celles dont la place dans la société n'est plus aussi assurée.

C'est en ce sens qu'il faut situer les réflexions sur la violence dans l'ampleur du basculement des dernières années. Basculement idéologique d'abord. Globalement, la gauche a changé sa conception des problèmes de sécurité. Après avoir dénoncé les idéologies sécuritaires comme des fantasmes, le thème de la sécurité est peu à peu devenu une « valeur républicaine et populaire ». On ne peut pas imaginer que ce renversement ait été sans effet sur le monde enseignant et qu'il ne procède pas des transformations de ce monde. Ce changement a probablement accéléré l'expression de l'insécurité et de la perception de la violence entraînant une transformation des pratiques, provoquant l'augmentation sensible du nombre des plaintes, la force des « reprises en main » observées dans les établissements par R. Ballion, ainsi que le climat général, quand la moitié des chefs d'établissement disent rencontrer des problèmes de violence.

La violence est donc à la fois un ensemble de conduites, un symptôme, et un objet politique sur lequel peuvent se construire de larges unanimités idéologiques, syndicales, professionnelles et politiques. C'est donc un objet « commode », mais un objet dont la « commodité » même est un obstacle à l'analyse.

LES LOGIQUES DE LA VIOLENCE

Une fois les doutes exprimés, une fois les prudenances méthodologiques énoncées, il reste que les conduites violentes existent. Il faut essayer de montrer que la violence n'a pas d'unité et qu'elle participe d'une série de mécanismes autonomes que le discours public sur la violence contribue à masquer ; c'est d'ailleurs ce qui en fait l'efficacité sociale. Nous distinguerons trois grandes logiques.

La déviance tolérée

L'anthropologie, l'histoire et la sociologie nous apprennent que les sociétés éradiquent moins la déviance qu'elles ne la contrôlent. En ce qui concerne les violences juvéniles notamment, elles

sont à la fois rituellement dénoncées, chaque génération déplore les débordements de celle qui la suit, et en même temps, chaque société laisse un espace aux débordements de la jeunesse. Si l'on pouvait risquer le mot, on dirait qu'il existe une « loi » sociologique selon laquelle, plus les sociétés sont intégrées, plus elles concèdent un espace de déviance tolérée.

La déviance tolérée est un phénomène paradoxal reposant sur une injonction elle-même paradoxale. Elle consiste à affirmer nettement les interdits, tout en concédant des moments, des lieux et des formes dans lesquels ces interdits peuvent être transgressés, plus encore, dans lesquels il est implicitement souhaitable que ces interdits soient transgressés. Ce mécanisme assez subtil se révèle directement quand des adultes et des jeunes se rencontrent et que les premiers condamnent les débordements des jeunes tout en évoquant avec nostalgie leurs propres débordements, leurs propres chahuts, leurs propres bêtises.

La formation d'une déviance tolérée repose sur un forte connivence culturelle, sur un accord profond sur les normes et les transgressions. Afin que le jeu autour de la norme puisse se constituer, il faut que les acteurs soient en mesure d'interpréter les transgressions et de savoir quand la limite de la limite est dépassée. Aussi, il n'est pas étonnant que les déviances tolérées apparaissent dans les sociétés et les organisations fortement intégrées. Pensons aux sociétés traditionnelles qui exercent un fort contrôle social et qui ouvrent des moments de déviance quasiment institués : carnivals, fêtes diverses, charivari, chahuts initiatiques... On trouvait encore ces conduites dans les sociétés villageoises, les « troisièmes mi-temps » du rugby, et dans le « samedi soir, dimanche matin » de la classe ouvrière traditionnelle. Ce sont aussi les débordements contrôlés, tolérés, voire encouragés par la hiérarchie, qui ponctuaient régulièrement la vie des casernes.

Dans le monde scolaire, l'amnésie et la nostalgie aidant, on a oublié que l'ordre scolaire rigoureux et souvent disciplinaire ménageait des zones de déviance tolérée. Il faut citer les chahuts traditionnels dont la brutalité surprendrait bien des enseignants aujourd'hui. Les lycées aménageaient des moments et des lieux de déviance dans lesquels ou pouvait fumer une cigarette ou régler quelques comptes. Les établissements n'étaient pas non plus totalement étanches à la société, et

les vols de trousse ne sont pas une invention des nouveaux collégiens. Quand au bizutage, y compris violent, il faut une singulière absence de mémoire pour le découvrir aujourd'hui. La vie scolaire, fortement contrôlée, n'était certainement pas exempte de toute violence. Mais ces violences étaient tolérées et contrôlées dans la mesure où chacun savait jusqu'où il ne fallait pas aller trop loin.

Pour que se forme un tel espace, il importe que tous les acteurs concernés partagent, au-delà de leurs conflits, un certaine « complicité ». Il faut que le maître sache distinguer une bagarre « rituelle » d'une bagarre dangereuse. Il faut qu'il sache distinguer les chahuts de défoulement des véritables violences. Il faut qu'il sache faire la différence entre un bizutage rituel et une violence collective. Il faut que le maître sache décoder et lire les conduites des élèves, il faut qu'il sache faire semblant de les ignorer, tout en faisant comprendre aux élèves qu'il ne les ignore pas. Il faut qu'il sache régler la longueur de la laisse, comme le maître d'école de *La guerre des boutons*. Non seulement la déviance tolérée est une manière de faire la part du feu, de donner quelques soupapes de sécurité dans des organisations rigides, mais elle participe aussi d'un modèle d'éducation dans lequel il faut franchir quelques épreuves, mesurer sa valeur et son courage. Et toute une littérature enfantine et juvénile, diffusée par l'école elle-même, fait l'apologie de cette sorte de courage qui consiste à enfreindre les règles.

Une des dimensions et des significations de la violence aujourd'hui tient à la disparition des zones de déviance tolérée, à l'affaiblissement de la connivence culturelle entre les maîtres et les élèves. Les adultes interpréteront immédiatement des conduites comme violentes parce qu'ils ne les comprennent pas, et parce que les élèves ne partagent pas les mêmes complicités. Prenons quelques exemples qui, pour être simples et vrais, n'en sont pas caricaturaux. Les élèves de l'école primaire jouent au football dans la cour. Le ballon casse les lunettes du directeur de l'école qui convoque les parents et réclame l'intervention des services académiques parce que l'école a un « problème de violence ». Deux filles de cinquième se crèpent le chignon dans la cour à propos d'un garçon. Aucun adulte n'intervient d'abord parce que c'est le travail du Conseiller d'éducation. Devant cette absence, l'angoisse des filles augmente jusqu'à ce qu'un professeur intervienne et sépare les deux filles en larmes. Une rivalité

amoureuse banale, probablement aussi vieille que le monde, devient un « problème de violence » appelant une intervention spécialisée et suggérant que les deux élèves ont des « problèmes ». Dans ce contexte, combien de casquettes, de dégaines, de regards, sont pris comme des violences ? Évidemment, cette cécité culturelle accroît sensiblement la violence elle-même, elle renforce le contrôle, elle « criminalise » des conduites banales et le niveau des exigences disciplinaires des établissements difficiles se développe sans cesse, renforçant ainsi le sentiment de violence. On exigera bien plus des élèves d'un collège « difficile » que des élèves d'un collège « bourgeois ». Il est vrai que dans le second, la connivence culturelle entre les maîtres et les élèves est immédiate.

L'affaire du bizutage participe largement de la même logique. Le bizutage est une déviance tolérée visant l'intégration des nouveaux venus et la formation d'un esprit de corps. Quel que soit le jugement que l'on porte sur ces rites dans les établissements *les plus élitistes et les plus traditionnels*, force est de constater que s'est installé progressivement le sentiment d'un dérapage, le Ministre a parlé de violence et la connivence s'est défaite. Il n'a pas suffi d'une note ministérielle pour en contrôler les excès, mais une loi « criminalise » maintenant des conduites tolérées, quand elles n'étaient pas encouragées par la direction des établissements.

Dans tous les cas que nous venons de suggérer, des conduites de déviance tolérées se sont peu à peu transformées en conduites violentes. *Comment expliquer cette évolution quand on sait que nous vivons, par ailleurs, dans une société bien plus libérale et bien plus permissive que les sociétés traditionnelles qui acceptaient certaines déviances juvéniles ?* La réponse n'est pas simple. On peut imaginer plusieurs hypothèses. La première d'entre elles consiste à souligner la distance culturelle et sociale qui s'est progressivement creusée entre le monde des enseignants et celui des élèves. Dans bien des établissements « difficiles », les professeurs issus des classes moyennes n'ont plus aucune relation avec les habitants des quartiers où ils travaillent. Ils n'habitent pas les quartiers et n'y scolarisent pas leurs enfants. Ils perçoivent le quartier en termes de cas sociaux, ce qui est une autre manière de désigner les « classes dangereuses ». Ils ne sont pas en mesure de « lire » et d'interpréter les conduites des jeunes et les perçoivent immédia-

tement comme des violences. Cette propension est d'autant plus forte que les enseignants attendent des parents des attitudes éducatives orientées vers la réussite. Là où disparaît la connivence implicite, il se crée la peur de la violence et la volonté de l'éradiquer. Une seconde hypothèse viendrait renforcer la précédente. Le libéralisme éducatif propre aux classes moyennes appelle un très fort contrôle intériorisé, conformément au modèle d'Elias, impliquant un refus de la discipline et de la contrainte. Dans les classes populaires, ce libéralisme peut se transformer en anomie et en conduites juvéniles incontrôlées, provoquant à la fois la violence et le retour à l'ordre. Quoi qu'il en soit, la distance culturelle et sociale entre les maîtres et les élèves transforme les déviances et les incivilités en des conduites perçues comme des violences. Perception qui, à son tour, développe la violence.

La violence sociale

Le discours dominant sur la violence scolaire consiste à rejeter la violence dans la société. Il ne s'agirait que d'une violence sociale provoquée par la « crise » et entrant dans l'école par effraction. Cette violence recouvre sans doute la représentation la plus courante des enseignants car elle offre l'avantage de dégager l'école de toute responsabilité, d'en faire simplement la victime de toutes les violences sociales. Mais le fait qu'elle ne soit pas sans avantages idéologiques et qu'elle assure l'unité du monde de l'école n'indique pas que cette représentation de la violence à l'école soit sans fondement. Cette violence sociale procède d'un triple mécanisme.

En premier lieu, il est peu discutable que nous observons le développement de conduites délinquantes et « inciviles » dans les quartiers populaires. Les causes de cette galère juvénile sont trop connues pour qu'il soit utile de les exposer longuement. On observe depuis vingt ans un développement du chômage et de la précarité qui affecte profondément les processus de contrôle social et de socialisation. La pauvreté relative s'instaure, l'avenir paraît incertain ou trop certain, l'image des parents se dégrade. Il se constitue et se renforce une culture juvénile délinquante oscillant entre le jeu, la révolte et les stratégies économiques déviantes des divers trafics de l'économie souterraine. Comme on le sait, ce mécanisme affecte particulièrement certains groupes migrants ou issus de

l'immigration, puisque les processus de destruction des cultures et des identités traditionnelles ne sont pas relayés par une intégration économique et sociale. Les jeunes sont alors dans un « vide social » correspondant très largement au tableau de la désorganisation sociale défini par les sociologues de l'École de Chicago durant les années vingt et trente. Les jeunes peuvent chercher dans des identifications ethniques et territoriales les solidarités et les « fiertés sociales » dont ils sont par ailleurs privés. Quoi qu'il en soit, le racket, le vol et la violence, qui sont monnaie courante dans le quartier, entrent aussi dans l'école.

En deuxième lieu, avec la massification scolaire qui s'allonge de fait au-delà de 18 ans, il est bien évident que toutes ces conduites et que tous ces problèmes entrent massivement dans l'école. Or il faut rappeler qu'elle en a longtemps été préservée par la brièveté de la scolarisation et l'exclusion précoce des jeunes issus de l'immigration. Les écoles ont donc le sentiment d'être envahies par les problèmes sociaux, par la pauvreté, par la délinquance et par la violence. Elles le sont d'autant plus qu'elles ne sont plus capables de maintenir une barrière entre elles et le monde, quoi qu'en dise le discours du « sanctuaire » scolaire. Rappelons que si l'école fut un sanctuaire, c'est autant au nom de ses principes qu'en raison de sa capacité d'éliminer les élèves qui n'acceptaient pas d'en jouer le jeu. L'entrée des problèmes sociaux dans l'école se réalise sous la double représentation des jeunes victimes de la crise et des jeunes violents. Les dispositifs de lutte contre la violence sont toujours associés aux dispositifs sociaux qui doivent venir en aide aux élèves affrontant des situations intenable. Tous les débats autour de l'exclusion des élèves balancent entre ces deux pôles, et ceci d'autant plus que les élèves les plus violents sont souvent les élèves les plus « victimes ».

En dernier lieu, l'expérience de l'exclusion et de la galère affecte le sens de l'expérience scolaire elle-même et la légitimité de l'institution. En effet, les élèves et leurs parents peuvent ne plus croire à l'école quand celle-ci n'apparaît plus comme étant en mesure d'assurer l'intégration sociale des élèves condamnés à l'échec et au chômage. Très souvent, les professeurs parlent de cette chute de la confiance dans l'école et dans l'éducation. Les travaux de l'équipe de B. Charlot et les miens invitent cependant à nuancer cette représentation. Ils montrent plutôt que les parents croient profondément à l'utilité des études, ils

croient, notamment les migrants, que l'école reste la seule manière de s'en sortir honorablement. Cependant, cette croyance ne suffit pas à rendre les parents scolairement « compétents », et surtout, elle ne leur permet pas nécessairement de surmonter leurs craintes et leurs appréhensions quand il s'agit de rencontrer des enseignants prompts à leur faire sentir, quand ce n'est pas plus, qu'ils sont des parents incompetents.

Quoi qu'il en soit de toutes ces nuances, il reste que la violence qui se manifeste à l'école est souvent une violence sociale, violence qui envahit l'école et la déstabilise parce qu'elle lui pose, à proprement parler, des problèmes non-scolaires, des problèmes psychologiques et sociaux qu'elle n'a pas vocation à traiter.

Les violences « anti-scolaires »

Bien des violences qui se manifestent à l'école ne sont ni des violences sociales, ni des violences juvéniles « normales » et non interprétables par les acteurs. Ce sont des violences « anti-scolaires », les destructions de matériel, les injures et les agressions contre enseignants, provoquées par les élèves et parfois par leur famille et leurs amis. Ce sont les violences les plus traumatisantes parce qu'elles n'ont pas leurs sources en dehors de l'école et parce qu'il n'est plus possible d'accuser « la société ». Ce sont aussi les violences dont les acteurs de l'école ont le plus de mal à reconnaître la logique.

Il faut, pour comprendre ces violences, admettre que les élèves subissent une violence de la part de l'école. Notons à ce propos combien le thème de la violence symbolique, omniprésent dans les années soixante-dix, a aujourd'hui quasiment disparu, au moment même où l'école est affrontée à la violence. Mais le thème de la violence symbolique me semble trop général et trop loin des violences observées pour qu'il soit utile de le mobiliser de nouveau. La violence dont il s'agit est avant tout celle qui expose les élèves à des jugements infamants et qui détruit leur estime de soi.

Même si ces jugements se déroulent dans les interactions scolaires, ils s'inscrivent dans un mécanisme structurel que l'on doit rapidement démonter. L'école expose les individus à des épreuves qui mettent en jeu leur valeur. Ceci n'est pas nouveau dans la mesure où toute école hiérarchise, sélectionne, range... Mais le propre

d'une école démocratique de masse, c'est qu'elle affirme l'égalité de tous en tant que *personne*, et qu'elle instaure une compétition continue entre ces personnes. Celui qui échoue doit gérer la tension entre ces deux ordres de principes, et surtout il ne dispose plus des dispositifs de consolation et de rationalisation, de justification et de critique, que pouvait offrir une école structurellement inégalitaire. Pour le dire cruellement, une école démocratique de masse fait en sorte que les élèves ne s'en prennent qu'à eux-mêmes quand ils échouent. Les diverses pratiques de remédiation accentuent ce phénomène, l'individu souverain doit être responsable de son propre malheur, il ne peut s'en prendre qu'à lui-même, qu'à son absence de talent et de courage. Ainsi, le jugement scolaire met directement en cause la valeur de l'individu.

On connaît les réponses des élèves à cette situation vécue comme une violence et un mépris. D'une part, un grand nombre d'entre eux choisissent l'exit et le retrait. Ils ne jouent plus, abandonnent la partie, mettent en scène un ritualisme scolaire qui fait qu'ils ne perdent plus parce qu'ils ne jouent plus. C'est l'indifférence scolaire sous toutes ses formes. L'individu essaie de sauver une auto-estime en se préservant du jugement scolaire. D'autre part, des élèves refusent le jugement scolaire en retournant le stigmate contre les professeurs. Ils sauvent la face par la violence. Il suffit que le professeur « dérape » par une ironie ou une injure pour que les élèves sauvent leur honneur en agressant le professeur. Il sera à son tour agressé ou injurié dans ou en dehors de l'école par l'élève et par ses amis. L'élève exclu ou en échec ne peut justifier son expérience que de cette manière. Quand l'élève appartient à un groupe ethnique stigmatisé, quand le professeur se laisse aller à quelques attitudes vaguement racistes qui sont moins rares qu'on voudrait bien le croire, la violence de l'élève devient légitime à ses yeux. C'est aussi une révolte juste aux yeux de ses camarades car elle défend l'honneur du groupe.

Ces violences anti-scolaires sont d'autant plus violentes qu'elles ne reposent souvent sur aucune critique de l'école. Elles restent enfermées dans l'ordre des jugements scolaires. C'est le principe de la « rage », c'est-à-dire d'une révolte dépendante contre un appareil et des acteurs qui intègrent pour mieux exclure. Tout ce que je décris n'est pas directement formulé par les élèves qui n'échappent pas à la conscience malheureuse, qui

se perçoivent comme les auteurs de leur propre souffrance. Et c'est justement pour cette raison qu'ils sont violents, qu'ils agressent les enseignants, qu'ils crèvent les pneus de leur voiture, qu'ils saccagent le centre de documentation...

Par contre, les enseignants ont une image plus exacte de ce mécanisme car, dans la plupart des cas que nous avons analysés, ils sont partagés entre deux attitudes. Du point de vue professionnel et corporatiste, ils défendent sans ambiguïté leur collègue agressé. Ils demandent l'exclusion de l'élève et sa condamnation par les tribunaux. Mais de façon plus personnelle, ils expliquent volontiers qu'il n'est pas surprenant que ce soit justement ce collègue-là qui soit visé car il « méprise » des élèves, a une attitude « inacceptable », n'est pas « fait pour ce métier »... Bref, il ne protège pas les élèves des épreuves du jugement scolaire ; au contraire, il en « rajoute ».

Toutes les logiques de violence que je viens d'évoquer se renforcent mutuellement, se conjuguent et contribuent à constituer la violence comme un tout indistinct. Il importe cependant de les distinguer car elles procèdent de mécanismes sociaux différents et appellent donc des réponses différentes.

LES THÉORIES DE LA VIOLENCE

Les trois figures de la violence que je viens d'esquisser ne sont pas seulement des descriptions de conduites violentes, ce sont aussi des sortes de « types purs » car ils renvoient aux trois paradigmes essentiels de la violence que nous livre la tradition sociologique.

Trois paradigmes

La plupart des sociologies classiques sont fondées sur une anthropologie du mal et de la violence ou, pour le dire autrement, sur une vision laïque du péché. La plupart d'entre eux ont choisi Hobbes contre Rousseau : à l'état de nature l'homme est foncièrement méchant, égoïste, mauvais, violent. Il n'est pas seulement agressif quand c'est utile comme les animaux, il est vraiment méchant, brutal et prend quelque plaisir dans la souffrance des autres comme l'ont montré les guerres de religions et la guerre de trente ans, alors même que l'on croyait à l'humanisme de la

Renaissance et aux premières lueurs de la Raison. La suite de l'Histoire n'a pas convaincu du contraire. C'est en fonction de cette anthropologie de la violence que se sont construits deux raisonnements essentiels de la sociologie.

a. Le premier paradigme nous est le plus familier. La méchanceté et la violence naturelles de l'homme, celles du pervers polymorphe, sont contenues par la socialisation qui est perçue comme le contrôle de soi. Cette conception est au principe même de la théorie durkheimienne de l'action et du « fait social ». Ce n'est pas l'État qui empêche la violence, c'est l'éducation, la morale, la religion, qui imposent l'image du bien et de l'amour à une nature humaine rétive. La psychanalyse ne nous dit rien d'autre, comme la plupart des mythes religieux qui font de la bonté le produit de l'intervention divine, autoritaire avec Moïse, exemplaire avec le Christ ou Bouddha, pour sauver l'homme d'un état naturel de péché. Le mal résulte de l'anomie, de l'absence d'intériorisation d'une conscience morale ou des accidents liés à la socialisation. Confrontés aux grands criminels particulièrement pervers, les experts psychiatres fouillent dans les défauts de la socialisation : images paternelles déficientes, rapport à la loi défaillant... Les enfants aussi sont spontanément méchants ; si l'on ne veille au grain ils torturent les animaux et battent les plus faibles. La guerre et l'armée, parce qu'elles effacent la conscience morale individuelle sous la pression du groupe, libèrent la méchanceté et transforment les hommes ordinaires en tuteurs sadiques. La folie cristallise la même alchimie, lève les interdits moraux et transforme des pères de famille paisibles en assassins anonymes.

La violence est perçue comme une sorte de « sauvagerie » libérée par un défaut de socialisation et d'éducation. Cette philosophie sociale est au cœur de la représentation spontanée de la violence en termes d'anomie, celle qui repose sur la distance culturelle entre le monde des enseignants et celui des élèves. Les conduites des élèves apparaissent comme « naturelles », « barbares », elles s'inscrivent dans une vision qui relève parfois des poncifs du colonialisme. La réponse à cette violence va de soi : c'est l'éducation morale.

b. Le second paradigme apparaît plus cynique ; c'est celui de Hobbes et de sa filiation, notamment de Max Weber. La méchanceté humaine est telle qu'à « l'état de nature » l'homme est un loup pour

l'homme, et la violence fait peser une menace sur la vie elle-même dans la chaîne infinie des vengeances, des guerres, des égoïsmes. La vie sociale n'est possible que si les hommes abandonnent cette violence à une autorité qui en interdit l'usage privé et en possède le monopole légitime. La violence cesse quand l'État en est le seul détenteur, quand le tyran plus ou moins démocratique en interdit l'usage, y compris par la violence. Les hommes cessent d'être méchants par un mélange d'intérêt bien compris et de peur. Il est bon que l'État réprime, terrorise et torture parfois, pour faire de la méchanceté un acte institutionnel légitime. Il est vrai qu'un grand nombre de déchaînements de violences, de barbaries, apparaissent quand l'État est faible, quand l'autorité disparaît, quand la nature semble prendre le dessus. L'histoire ne manque pas d'exemples de ces chutes, quand l'État s'écroule et nous laisse face à des violences et à des terreurs « archaïques » comme dans l'ex-Yougoslavie.

Comme la précédente, cette conception de la violence n'est pas seulement une théorie savante, c'est aussi une philosophie sociale spontanée. Elle appelle une restauration de la loi et de l'autorité, la mise en place d'un ordre disciplinaire « objectif ». L'école doit être un « sanctuaire », la discipline et les sanctions doivent la protéger, il faut exclure les élèves les plus difficiles, collaborer avec la justice...

c. Dans les deux modèles que je viens d'esquisser, ce qu'on appelle la société est conçu comme l'antidote à la violence naturelle. Un troisième modèle d'interprétation de la violence renverse les deux raisonnements précédents. À l'état de nature, l'homme est bon et la méchanceté résulte de la perversion de la vie sociale qui rend les individus méchants. Cette représentation est aussi au cœur des mythes religieux sous la forme du paradis perdu et de l'intervention du diable. Du bon sauvage des Lumières aux dénonciations des tares du capitalisme, se retrouve le thème de la chute dans lequel la violence est la réponse à la violence de la vie sociale elle-même. En fait, la violence est la perte de l'innocence et l'homme méchant est, au bout du compte, une victime. Cette représentation reste aujourd'hui particulièrement vivante dans les visions enchantées de l'enfance, dans l'idée selon laquelle les parents violents sont d'anciens enfants battus, dans l'idée selon laquelle la rage méchante des jeunes délinquants est une protestation contre l'injustice du monde... À terme, il existe des violences légitimes et d'autres qui ne le sont pas.

Cette conception de la violence existe dans les murs de l'école, quand les professeurs dénoncent les injustices du système, les injustices faites aux élèves, le caractère arbitraire des punitions... La réponse à cette violence va de soi : c'est la démocratie, c'est-à-dire la reconnaissance du caractère violent de l'école et la construction d'un ordre scolaire démocratique autorisant l'expression du sentiment d'injustice.

Les trois raisonnements esquissés se conjuguent bien souvent dans la pensée spontanée comme dans la pensée savante. Chacun d'entre nous saute allègrement d'un argument à l'autre en fonction des circonstances et de ses intérêts du moment. Il serait facile de le montrer en parcourant la littérature sur les violences privées, sur les crimes de guerre, sur les émeutes... Souvent aussi, les analyses les plus sophistiquées se présentent comme des combinaisons élaborées de ces trois paradigmes. La violence juvénile et scolaire résulte à la fois de la faiblesse de l'autorité, des lacunes de l'éducation et de l'injustice sociale...

La force de ces paradigmes tient à deux faits essentiels. D'une part, ils sont normativement malléables et au gré des circonstances, ils deviennent « progressistes » ou « conservateurs »... D'autre part, ils englobent les discours savants et les discours quotidiens, ils établissent des rapports entre la connaissance sociale et l'action. La « faiblesse » de ces modèles, on le voit bien, tient à ce qu'ils reposent sur de véritables paris ontologiques relatifs à la nature humaine. Ils appellent donc, qu'on le veuille ou non, un soubassement éthique et religieux, fût-il dénié. En ce sens, la violence est au cœur de la pensée sociale, tout en étant « impensée », scandaleuse, comme dans la théologie classique où la question la plus difficile à résoudre est celle du mal. Pourquoi Dieu a-t-il permis le mal en créant l'homme à son image ?

Le mystère est d'autant plus entier que la violence n'entre pas dans les modèles de l'action rationnelle qui se sont peu à peu imposés. En effet, la violence n'est pas seulement l'égoïsme des utilitaristes qui peut conduire à faire le bien par intérêt bien compris. La violence n'est pas seulement une ressource de l'action où l'on terrorise l'autre pour en tirer quelques bénéfices, comme dans la délinquance organisée, le terrorisme ou la guerre. Elle reste mystérieuse parce qu'elle est excessive, parce qu'elle en fait trop,

parce qu'elle donne du plaisir. Rien n'oblige un voleur à battre sa victime, rien n'oblige des parents à maltraiter des enfants qu'ils n'aiment pas ou qu'ils aiment trop, rien n'oblige un enseignant à humilier un élève en échec... Les théories sociologiques sont une façon de répondre à ce mystère, comme la religion l'a fait à d'autres moments.

Des principes de réponses

Le succès et l'efficacité sociale du thème de la violence scolaire viennent de ce qu'il confond tout, de ce qu'il amalgame des difficultés réelles, des peurs, des angoisses, des frustrations et des expressions modernes des vieilles haines sociales. Non seulement cette représentation peut être « dangereuse », mais elle ne dit rien des réponses qu'il faut opposer à cette violence. C'est pour cette raison qu'il importait de distinguer plusieurs logiques de la violence et de montrer comment chacune de ces figures s'inscrit aussi dans une philosophie sociale à la fois savante et spontanée.

Tous les établissements ne sont pas également violents. Les différences observées ne tiennent pas seulement aux divers contextes sociaux. À défaut d'une étude précise en ce domaine, une bonne connaissance des établissements indique que bien des établissements qui « devraient » être violents ne le sont guère, alors que d'autres, plus favorisés, sont dominés par la violence ou par le sentiment de la violence. Ces quelques observations me conduisent vers une interprétation spontanée qui pourrait être une hypothèse systématiquement testée. *Les établissements qui résistent efficacement à la violence sont ceux qui prennent acte de la pluralité des significations de la violence, et qui combinent des systèmes de réponses en surmontant leurs caractères a priori contradictoires.*

Si l'on admet que la violence procède de l'incapacité de construire des espaces de déviance tolérée, c'est-à-dire de « lire » les conduites des enfants et des jeunes, il importe d'ouvrir l'école vers le quartier et de renforcer la dimension éducative de l'enseignement. C'est le rôle que jouent la plupart des médiateurs, identifiés comme tels ou non, qui sont en mesure de parler aux familles telles qu'elles sont et non comme elles devraient être. C'est aussi toute la fonction « sociale » des établissements souvent assurée par le Conseiller

Principal d'Éducation. Ces politiques sont efficaces dans la mesure où l'école cesse d'être une forteresse sous le prétexte d'être un sanctuaire.

Dans la mesure où la violence scolaire est aussi une violence sociale dont l'école doit se protéger, il est clair qu'elle doit réaffirmer une loi, une légitimité et une discipline. Cette réponse, *a priori* la plus simple et la plus évidente, n'est cependant pas sans poser des problèmes. Elle suppose d'abord que l'ensemble des adultes adhèrent à cette règle et soient en mesure de l'appliquer, elle peut heurter l'autonomie que chacun revendique et les enseignants ont souvent l'habitude d'avoir leur propre discipline et des seuils de tolérance extrêmement variables. Ensuite, il importe que cet ordre soit juste ou perçu comme juste. Or, dès le collège, cette justice repose sur un principe de réciprocité. Les retards et les absentéismes concernent les enseignants, comme les élèves. L'interdiction des injures concerne autant les enseignants que les élèves, les punitions ne doivent pas être des vengeances... Tous ces principes de bon sens ne vont certainement pas de soi tant ils portent atteinte à l'image que bien des enseignants se font de leur autonomie. Mais il est clair que, pour être efficace, la délégation de la violence à l'autorité doit être légitime à l'intérieur de la « cité » scolaire.

La dernière réponse concerne les violences « anti-scolaires ». Elle implique de reconnaître la violence de l'école. Ici, il importe de construire une civilité démocratique, de reconnaître que les élèves sont des sujets, qu'ils ont le droit de protester, de se plaindre et d'être entendus. Le problème essentiel est de savoir ce qui peut être discuté par les élèves et par leurs représentants. Or il est trop souvent admis que rien ne peut être discuté, qu'un élève a toujours tort, qu'un professeur a toujours raison, qu'un parent a toujours tort, qu'une évaluation est toujours juste, qu'une pédagogie est toujours bonne... Dès lors, comment ne pas admettre que la violence des élèves est, avec le retrait indifférent, la seule réponse possible à une situation qui est toujours, peu ou prou, nécessairement violente ? On imaginera aisément combien il peut être difficile de construire cette civilité scolaire. Cependant, bien

des établissements y parviennent et ne confondent pas les leçons de morale avec « l'éducation à la citoyenneté ».

*
**

La véritable explosion du thème de la violence scolaire ne s'explique certainement pas par les seules transformations des conduites des élèves. Comme tout sentiment d'insécurité, ce thème exprime bien autre chose que la seule crainte du délit. Comment ne pas voir qu'il accompagne un mouvement de reprise en main conservateur, le désir de retourner à des ordres perdus et au-delà, la vieille peur des « classes dangereuses » ? Tout le monde y trouve son compte : les maîtres fatigués par des années d'innovations pédagogiques appelant un engagement croissant dans leur métier, les syndicats qui réclament de nouveaux moyens, le refus latent et toujours profond de la massification scolaire, l'appel aux nostalgies d'un âge d'or républicain, les déclarations politiques les plus fermes...

Pour autant, la violence scolaire n'est pas un fantasme. Il importe alors d'en comprendre les diverses logiques, d'essayer de distinguer ce qui procède de l'école et ce qui n'en procède pas. La pluralité des significations de la violence doit être corrélée aux grands paradigmes de l'interprétation de la violence qui engagent des familles de réponses que les établissements doivent combiner. C'est aussi parce que la violence pose à l'école des problèmes qui ne sont pas strictement pédagogiques, qui ne relèvent pas seulement de l'adaptation de l'école à l'emploi, ni même du niveau des connaissances, qu'elle occupe aujourd'hui une telle place. Pour ceux qui ne sont pas enfermés dans les réflexes pavloviens de la répression, la violence pose des problèmes fondamentaux quant à la nature de l'ordre social et de la justice. C'est en ce sens que le succès du thème des violences scolaires pourrait être autre chose que l'expression d'un sentiment de crise et de peur.

François Dubet
Université Victor Segalen Bordeaux 2

NOTE

(1) Ce texte s'apparente plus à un essai qu'à un article scientifique proprement dit, dans la mesure où les réflexions qu'il propose s'appuient sur une série de travaux menés par moi-

même, mais qui ne concernaient pas directement la violence, sur des enquêtes plus précises conduites par d'autres, et sur des réflexions plus « citoyennes ».

BIBLIOGRAPHIE

- BALLION R. (1993). – **Le lycée, une cité à construire.** Paris : Hachette.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C. (1970). – **La reproduction. Les fonctions du système d'enseignement.** Paris : Ed. de Minuit.
- CHARLOT B. et al (1987). – **L'école en mutation.** Paris : Payot.
- CHARLOT B., BAUTIER E., ROCHEX J.-Y. (1992). – **École et Savoir dans les banlieues... et ailleurs.** Paris : A. Colin.
- Cahiers de la Sécurité Intérieure (1994). – **La violence à l'école.** IHESI, La documentation française, 15.
- CHESNAIS J.-C. (1981). – **Histoire de la violence.** Paris : Hachette.
- DEBARBIEUX E. (1996). – **La violence en milieu scolaire, 1 : État des lieux.** Paris : ESF.
- DOUET B. (1987). – **Discipline et punitions à l'école.** Paris : PUF.
- DUBET F. (1987). – **La galère. Jeunes en survie.** Paris : Fayard.
- DUBET F., MARTUCCELLI D. (1996). – **A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire.** Paris : Seuil.
- DUBET F., (avec B. CHARLOT, P. MEIRIEU, F. DE SINGLY) (1996). – **École, famille : le malentendu.** Paris : Textuel.
- ELIAS E. (1972). – **La civilisation des mœurs.** Paris : Presse-Pocket.
- EHRENBERG A. (1991). – **Le culte de la performance.** Paris : Calmann-Lévy.
- FURLONG J. V. (1985). – **The deviant Pupil.** Milton Keynes : Open University Press.
- GRÉMY P. –P. (1996). – La délinquance permet-elle d'expliquer le sentiment d'insécurité ? **Les Cahiers de la sécurité Intérieure**, IHESI, 23.
- KELLERHALLS J.-C., MONTANDON C. et al. (1991). – **Les stratégies éducatives des familles : milieu social, dynamique familiale et éducation des pré-adolescents.** Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- LUPPI J. P. (1989). – **La vie des lycéens dans les établissements professionnels.** Paris : MEN, SER.
- PAYET J.-P. (1995). – **Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire.** Paris : Méridiens.
- RANCUREL M. (1992). – **La violence à l'école : constats, réflexions, propositions.** Paris : IGEN.
- ROCHÉ S. (1993). – **Le sentiment d'insécurité.** Paris : PUF.
- SENNETT R. (1981). – **Autorité.** Paris : Fayard.
- TESTANIÈRE J. (1967). – Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement du second degré. **Revue Française de Sociologie**, VIII.
- WIEVIORKA M., et al (1992). – **La France raciste.** Paris : Seuil.
- WILLIS P. (1977). – **Learning to Labor. How Working Class Lads get Working Class Jobs.** Farnborough : England Saxon House.

Élèves et agressions aux Pays-Bas

Ton Mooij

Traduction et adaptation
Éric Debarbieux
Catherine Mancel

Des analyses multiniveaux permettent de dresser un modèle testant la fréquence et les variables explicatives des comportements antisociaux des élèves, du point de vue des victimes comme de celui des agresseurs. A partir des données d'enquêtes nationales menées aux Pays-Bas, sont systématiquement testées les variables personnelles et environnementales. A partir de ces analyses, plusieurs types de politique préventive sont proposés, visant à promouvoir le comportement pro-social, tant au niveau local que national. Cependant, un manque d'évaluation de ces politiques publiques est constaté.

INTRODUCTION

À cause du mode d'éducation qu'ils requièrent, les êtres humains sont tout d'abord des êtres sociaux. Le comportement social et ses différentes formes sont, d'une façon ou d'une autre, coexistants à la race humaine. « Le comportement pro-social » accomplit un rôle primaire en permettant la survie collective. « L'antisocial » ou « le comportement agressif » a une fonction qui aide un individu ou un groupe à se défendre par lui-même contre ses ennemis ou contre un danger. L'agression a aussi un rôle en réglant à l'intérieur des groupes les processus sociaux, en projetant la frustration personnelle ou groupale sur une autre personne ou un autre groupe (bouc-

émissaire). Le comportement antisocial peut dans une certaine mesure avoir un rôle positif, mais en clarifiant comment les humains doivent apprendre à vivre avec lui, ou en distinguant les situations dans lesquelles le comportement antisocial est ou non « adapté » à la situation. C'est précisément cet aspect qui est d'un point de vue pédagogique pertinent, parce que, généralement, l'agression a une désignation négative. [...]

L'intérêt pour le comportement antisocial des élèves croît parce que la brutalité et le comportement violent ont un rapport avec les problèmes de discipline, d'absentéisme et d'exclusion scolaire (Beirn, Kinsey, et McGinn, 1972 ; Farrington, 1993 ; U.S. Department of Health, Education and Welfare, 1973). Ces comportements diffèrent dans l'inten-

sité et la durée de l'agressivité et dans leurs conséquences pour les victimes. Le comportement agressif des élèves peut donc être vu comme partie prenante d'une rébellion contre certaines caractéristiques de l'éducation. Dans ce point de vue l'élève agressif est un déviant et devrait être traité comme tel. Cependant, la conception inverse peut également être soutenue. Par exemple, une agressivité plus importante de la part des élèves est relative à un professeur particulier, aux caractéristiques de l'école et de la classe qui réfléchissent la sévérité et la rigueur sociale (Mooij, 1992a, 1994). Le comportement agressif peut ainsi être interprété comme une réaction à un climat social négatif. Dans cette voie l'élève agressif est plus ou moins vu comme une victime de circonstances pédagogiques inadéquates.

Dans les écoles actuelles, à cause de ces points de vue contradictoires, les professeurs sont relativement impuissants quand il s'agit de débattre les expressions de comportement antisocial. [...] Cette impuissance peut être renforcée par la croyance que l'éducation devrait seulement se concentrer sur les procédés d'apprentissage, i.e. l'accomplissement cognitif des élèves. [...] D'un point de vue pédagogique est-ce réaliste, ou acceptable ? Et quel est le rôle des caractéristiques éducatives elles-mêmes dans le renforcement de certaines formes de comportements antisociaux des élèves ?

Nous tenterons de répondre à ces questions dans cet article. Il doit être clair cependant que le comportement antisocial des élèves n'est pas souhaitable du point de vue du personnel, éducatif, pédagogique, et social. Le comportement antisocial ou agressif n'amène aucun avantage aux victimes et, à la longue, généralement il en est de même pour les victimiseurs. [...] Dans cette contribution, une attention particulière sera portée sur les définitions des aspects liés aux divers types de comportements sociaux des élèves. Nous livrerons l'information empirique, sur la prédominance ou la fréquence des différentes formes de comportement agressif ou antisocial des élèves hollandais dans l'école secondaire et élémentaire. Les éléments d'enquêtes nationales représentatives en formeront l'essentiel. Puis, nous traiterons les explications empiriques et théoriques du comportement antisocial. Ces résultats permettront l'étude des moyens visant à empêcher la croissance des comportements antisociaux. [...]

Dans le contexte actuel il n'est pas bien sûr possible de traiter toutes les informations disponibles sur ces problèmes. Nous essaierons de donner un aperçu stratégique et compréhensif d'un maximum d'études et d'informations pertinentes, au niveau théorique et empirique, basé sur des critères méthodologiques adéquats. Les sources principales pour cet article sont issues de deux rapports (Mooij, 1997a, 1997b) qui étaient préparés pour la conférence « *Safer at School* » », organisée par la Commission Européenne (Utrecht, 1997). [...] Aux Pays-Bas, depuis près d'une décennie, l'attention s'est de plus en plus focalisée sur les différentes formes de comportement agressif des élèves. Le comportement agressif des élèves est aussi remarqué dans beaucoup d'autres pays : aux USA (Association Psychologique Américaine, 1993 ; Bayh, 1975 ; Association Nationale D'Education, 1994), au Royaume-Uni (Comité de Recherche dirigé par Lord Elton, 1989), en Allemagne (Funk, 1995 ; Schmidt, 1993), en France (Debarbieux, 1997 ; Dumay, 1994), en Espagne (Moreno, 1997), et dans les pays scandinaves (Olweus, 1978, 1987 ; Roland, 1989). [...]

DÉFINITIONS

On parle de comportement pro-social ou de *coopération* lorsque des personnes, des groupes de personnes ou des systèmes sociaux sont caractérisés dans leurs relations par des objectifs ou des moyens identiques ou complémentaires et qu'ils se comportent en « partenaires » (Deutsch, 1993 ; Merton, 1968). [...] Dans la pratique éducative, la coopération entre les élèves et entre les élèves et les professeurs peut exister sous bien des formes différentes et procurer des avantages sociaux par comparaison à la « non coopération » (ex. Van den Einden et Pecht, 1995 ; Terwel et Mooij, 1995 ; Witteman, 1997).

Comportement antisocial, agressif ou de recherche de la domination : des disparités existent entre les objectifs ou les moyens des parties sociales impliquées. Les déséquilibres de puissance entre l'auteur/la brute (*bully*) et le bouc-émissaire, ou entre l'agresseur et la victime ou l'objet d'agression, sont exploités pour réaliser les objectifs de la brute ou de l'agresseur contre la volonté de la victime. Plus spécifiquement, différentes sortes de comportements agressifs peu-

vent être définis. Olweus (1987) définit la notion de brimade (*bullying*) dans les termes suivants : « Une personne est brimée lorsqu'elle est exposée à plusieurs reprises et pendant longtemps à des agissements négatifs émanant d'une ou plusieurs autres personnes » (p. 396). Dans les cas de brimades, il y a un « brimeur », c'est-à-dire la personne ou le groupe qui est l'auteur des agissements négatifs, qui fait preuve d'agression, et un « brimé », c'est-à-dire la personne qui subit l'agression. Le brimé est l'objet de l'agression, il n'est pas accepté sur le plan social et il est relativement impuissant devant l'agression car il réagit généralement de façon passive ou parfois trop provocante (voir aussi Allport, 1983). [...]

Baumann (1992) définit la notion de violence dans les termes suivants :

1. Il s'agit d'un comportement externe de personnes ou de systèmes sociaux vis-à-vis de personnes, de systèmes sociaux ou de choses.
2. La personne qui subit la violence, c'est-à-dire la victime – mais souvent aussi l'auteur de la violence – est en proie à un sentiment de dommage ou de destruction du point de vue physique, psychique ou social.
3. L'exercice de la violence implique que la volonté de la victime soit brisée.
4. La violence concerne toujours un comportement ponctuel et « intentionnel », ce qui ne signifie pas que l'auteur ait toujours pleinement conscience des conséquences de son comportement. Plus la personne violente est âgée, plus elle est responsable de l'acte de violence.
5. La violence a « un sens » pour la personne violente ou le système social violent – ce qui ne signifie pas que cela puisse justifier la violence.

Par *comportement criminel*, on entend surtout des formes de violence qui sont interdites par la loi et sanctionnées par la justice (voir Hirschi, 1969 ; Junger-Tas, Kruijsink et Van der Laan, 1992).

FRÉQUENCE DU COMPORTEMENT AGRESSIF DES ÉLÈVES

Mooij (1992a) rend compte d'une enquête nationale qui a été réalisée dans l'enseignement primaire et secondaire. L'enquête a eu lieu dans

30 établissements d'enseignement primaire, ordinaire et spécial (parmi 45 classes représentant au total 1 065 élèves âgés d'environ 9 à 12 ans) et dans 36 établissements d'enseignement secondaire, ordinaire et spécial, représentant au total 1055 élèves âgés d'environ 13 à 17 ans [...]. Au niveau de l'élève, le phénomène de la « brimade » (*bullying*) a été approché au moyen du questionnaire autoévaluation d'Olweus (1987 et 1991). On a utilisé la version pour les plus jeunes dans l'enseignement primaire et la version pour les plus âgés dans l'enseignement secondaire, telles qu'elles ont été traduites par Librand, Van Ujzendoorn et Van Lieshout (1991). Afin d'évaluer les données résultant de l'auto-évaluation, on a également recueilli des données sur la perception du comportement social des élèves auprès de leurs camarades de classe (données sociométriques). L'enquête a eu lieu auprès des élèves en avril-mai 1991 (année scolaire 1990-1991). Le tableau 1 indique les pourcentages d'élèves qui ont déclaré faire l'objet de brimades (question 7) ou être l'auteur de brimades (question 26).

Tableau 1. — Pourcentage d'élèves victimes et auteurs de brimades dans l'enseignement primaire et secondaire

Réponses possibles	Victimes de Brimades		Auteurs de Brimades	
	Primaire	Secondaire	Primaire	Secondaire
Pas cette année	39 %	71 %	30 %	44 %
1 ou 2 fois cette année . .	38 %	23 %	50 %	40 %
Régulièrement	15 %	4 %	14 %	11 %
Environ 1 fois par semaine	4 %	0 %	3 %	2 %
Plusieurs fois par semaine	4 %	2 %	3 %	3 %

La brutalité (*bullying*) (en particulier le fait d'être brutalisé) est plus fréquente dans les dernières années d'enseignement primaire, plus que dans l'enseignement secondaire [...].

Mooij (1994) fait état des résultats d'une étude nationale sur les violences commises par les élèves hollandais de l'enseignement secondaire. Il s'agit des élèves de troisième et de seconde, c'est-à-dire âgés d'environ quinze à dix-sept ans. Les variables ont été mesurées au niveau de l'école, de la classe et de l'élève. Ont participé à l'enquête cent classes dans 71 écoles, représentant au total 1998 élèves. L'enquête portait sur les élèves victimes d'attouchements de la part de

garçons ou de filles. Il a été demandé aux élèves s'ils avaient constaté, dans le courant de la période allant de septembre 1992 à mars 1993, que des garçons ou des filles se livraient à des attouchements à l'école. Les résultats ont été les suivants : 22 % des élèves avaient été au moins une fois victimes d'attouchements par des garçons, et 14 % des élèves avaient été victimes d'attouchements par des filles. D'autre part, 8 % des élèves ont indiqué s'être eux-mêmes livrés à des attouchements sur des garçons ou des filles. Les attouchements sur des filles se retrouvent dans une échelle fiable et valide concernant les auteurs de violences physiques systématiques.

Dans une étude effectuée en 1994, Mooij a demandé à chaque élève s'il était victime ou auteur de brimades et de comportements violents (auto-évaluation). Il a également demandé à chaque élève de porter un jugement sur le comportement social ou asocial de ses camarades de classe (informations sociométriques). De telles informations ont également été fournies pour chaque élève par le professeur principal. Les résultats ont ensuite été analysés (analyse en composantes principales, rotation varimax), après quoi un contrôle a permis de distinguer deux échelles pour les victimes de brimades et de violences et trois échelles pour les auteurs de brimades et de violences, à savoir :

1. victimes de violences physiques (9 indices de référence, coefficient alpha : 0,70), où il est question d'agression physique dirigée directement contre l'élève par des camarades de classe. Ce type d'agression peut avoir lieu aussi bien à l'école qu'en dehors de l'école et peut s'accompagner d'utilisation d'armes.
2. victimes de violences matérielles ou immatérielles (11 indices de référence, coefficient alpha : 0,66), ce qui se caractérise surtout par la violence utilisée dans le cadre scolaire par des camarades de classe et des enseignants et visant des objets ou des personnes, y compris l'élève concerné. La violence et les destructions commises par les élèves à l'intérieur et à l'extérieur de l'école sont indissociables les unes des autres.
1. auteurs des comportements gênants (cinq indices de référence, coefficient alpha : 0,65), tel le fait d'injurier des élèves ou des professeurs, de troubler l'ordre ou de se livrer à des brimades.

2. auteurs de violences matérielles (huit indices de référence, coefficient alpha : 0,66), ce qui comprend le vol, les dégradations, le fait d'importuner ses camarades, le chantage et l'utilisation d'une arme contre autrui aussi bien à l'école qu'en dehors de l'école.
3. auteurs de violences physiques systématiques (treize indices de référence, coefficient alpha 0,82), ce qui implique la préparation et l'utilisation systématique de violences physiques au moyen d'armes contre des personnes, à l'école ou en dehors de l'école. Cette catégorie comprend également les attouchements sur des filles (cf. au-dessus).

Les pourcentages d'élèves qui ont été au moins une fois victimes ou auteurs de violences dans le courant de la période allant de septembre 1992 à mars 1993 sont les suivants :

1. « victimes de violences physiques » : 15 % ;
2. « victimes de violences matérielles ou immatérielles » : 43 %.
1. « auteurs de comportements gênants à l'école » : 51 % ;
2. « auteurs de violences matérielles » : 7 % ;
3. « auteurs de violences physiques systématiques » : 15 %.

Dans la même étude (Mooij, 1994), les enseignants ont indiqué que :

1. 8 % des élèves sont parfois victimes de brimades ou de violences de la part d'autres élèves ;
2. 7 % des élèves se livrent parfois à des brimades ou des violences sur d'autres élèves ;
3. 18 % des élèves chahutent pendant les cours ;
4. 29 % des élèves pourraient avoir de meilleurs résultats scolaires.

Cette évaluation sociométrique peut être mise en parallèle avec l'autoévaluation des élèves.

	autoévaluation	avis des enseignants
chahutent pendant les cours ...	57 %	18 %
pourraient obtenir de meilleurs résultats scolaires .	71 %	29 %

[...] Les limites entre brimades, violence et comportement criminel sont difficiles à déterminer, du fait qu'elles dépendent des définitions utilisées et du mode d'opérationnalisation (voir par exemple l'enquête standard sur les auteurs de violences

destinée à mesurer le comportement criminel, telle qu'elle a été effectuée en 1992 par Beke et Kleiman). Une étude sur l'évolution de la criminalité des jeunes (Junger et Tas *et al.*, 1992) révèle que la criminalité parmi les jeunes a augmenté de 38 % en l'espace de dix ans. On a constaté en particulier une forte croissance de la criminalité chez les filles. Il y a une augmentation considérable du nombre de jeunes tombant sous le coup d'une mesure de protection de l'enfance. Mutsaers (1994) présente également des statistiques générales de la criminalité chez les garçons.

RELATIONS AVEC D'AUTRES VARIABLES

Brimades au niveau individuel et au niveau de la classe

Mooij (1992a) examine les rapports qui existent entre les résultats individuels, corrigés en fonction de la valeur moyenne du groupe (ACP, rotation varimax), comme l'illustre le tableau 2 ci-contre :

Si on applique une correction pour tenir compte des différences entre les classes, on constate que le facteur 1 (être victime de brimades) et le facteur 2 (être l'auteur de brimades) sont relativement indépendants l'un de l'autre. Toutefois, dans les classes où le pourcentage de brimades est supérieur à la moyenne (où il s'agit donc d'un phénomène collectif, voir facteur 3), on constate un rapport entre le fait d'être victime de brimades et le fait d'être l'auteur de brimades, c'est-à-dire que les élèves sont apparemment amenés à participer aux brimades, ou forcés de le faire pour « survivre ».

Mooij (1992) a également mesuré des variables au niveau de la classe. Les résultats relatifs aux brimades (autoévaluation et évaluation sociométrique) sont regroupés, au niveau de la classe, avec d'autres caractéristiques relatives aux élèves. Une analyse des facteurs principaux, suivie de l'application de la rotation varimax, conduit aux résultats suivants (résumés) : [...]

Caractéristiques d'une classe où les brimades sont nombreuses (Facteur 2) : comportement moins désapprouvateur que la moyenne à l'égard des brimades, davantage d'élèves qui sont eux-mêmes auteurs de brimades, et un nombre plus

Tableau 2 — Résultats de l'analyse en composantes principales (résultats individuels corrigés en fonction de la moyenne)

Facteur 1 : les élèves victimes de brimades de la part de camarades de classe

Dans une mesure supérieure à la moyenne : être victime de brimades directes, être victime de brimades régulières ou fréquentes, être victime de brimades indirectes, être isolé par rapport aux camarades de classe : être qualifié de tête de turc, et être considéré comme un élève peu sympathique

Facteur 2 : auteur de brimades vis-à-vis des camarades de classe

Dans une mesure supérieure à la moyenne être soi-même auteur de brimades, être qualifié par les camarades de classe d'auteur de brimades ; être un garçon ; ne pas condamner suffisamment les brimades ; chahuter le professeur dans une mesure supérieure à la moyenne

Facteur 3 : brimades en tant que phénomène au niveau de la classe

Observer au sein de la classe un nombre d'enfants victimes de brimades supérieur à la moyenne ; observer dans la classe un nombre d'enfants auteurs de brimades supérieur à la moyenne ; être soi-même auteur de brimades dans une mesure supérieure à la moyenne et être l'objet de brimades directes dans une mesure supérieure à la moyenne

Facteur 4 : intelligence non verbale par rapport aux camarades de classe

Disposer d'une capacité de réflexion supérieure à la moyenne ; posséder un plus grand niveau d'ingéniosité

élevé d'enfants dans la classe, le fait qu'il y a une proportion plus élevée de garçons dans la classe.

Facteur 3 : caractéristiques de l'enseignant « faible » : s'apercevoir davantage que la moyenne que l'on essaie de mettre fin aux brimades, chahuter le professeur davantage que la moyenne, constater qu'un nombre plus grand que la moyenne dans la classe est l'auteur de brimades, le fait que, selon le professeur, les élèves consacrent moins de temps que la moyenne à s'acquitter de différentes tâches et que le professeur consacre moins de temps que la moyenne aux processus scolaires et aux relations sociales dans la classe, le fait que, selon le professeur, les élèves consacrent plus de temps que la moyenne à travailler aux mêmes tâches. [...]

Harcèlement sexuel et violence

Des rapports de cohérence ont été établis dans l'échelle « être l'auteur de violences physiques systématiques » (voir au-dessus). Mooij (1994) analyse 59 variables (analyse en composantes principales, rotation varimax), ainsi que les évaluations sociométriques par l'enseignant et les camarades de classe. Les quatorze composantes sont réparties en quatre groupes. Ainsi se dégagent quatre catégories pour la violence des élèves au niveau individuel :

- absence de violence (groupe 1),
- violence « limitée » ou « potentielle » (groupe 2),
- comportement gênant à l'école et formes légères de comportement de victime/auteur de violences en rapport avec un certain type de comportement de la part du professeur (groupe 3),
- violences graves, y compris la toxicomanie, de la part d'élèves masculins (groupe 4).

On constate que l'augmentation de la violence des élèves au niveau individuel est inversement proportionnelle aux liens sociaux tant dans le cadre familial et à l'école (cf. Beke et Kleiman, 1992 ; Ferwerda, 1992 ; Hirschi, 1969 ; Moffitt, 1993).

Violences. Analyses multivariées

Mooij et Vierke (1997) font état de résultats d'analyses multivariées des données de l'étude sur la violence parmi les élèves. Ils font état d'analyses de corrélation de variables par élève et par classe et d'analyses de corrélation de variables par élève et par école. [...] Les résultats les plus importants sont les suivants :

Les variables élèves sont manifestement plus importantes que les variables classes, lesquelles sont à leur tour plus importantes que les variables écoles. En ce qui concerne les analyses des élèves et des classes, c'est l'explication statistique du « fait d'être l'auteur de violences physiques » qui est la plus concluante (8,9 % des différences entre classes). De même, l'explication statistique des facteurs « être la victime de violences physiques » et « être l'auteur de comportements gênants » est concluante à 6,7 % et 5,3 % respectivement. C'est pour les facteurs « être l'auteur de violences matérielles » et « être victime de violences matérielles » que l'explication

statistique des variables est la moins concluante, puisqu'elle est de respectivement 2,5 % et 0,7 %. Des résultats à différents niveaux seront donnés dans le paragraphe suivant.

EXPLICATION DU COMPORTEMENT (ANTI-) SOCIAL

Variables personnelles et externes (environnementales)

L'explication du comportement agressif se fait par deux sortes de variables, innées et environnementales. Tout d'abord, le comportement social est une caractéristique inhérente à l'être humain. La probabilité des différences individuelles et génétiques existe au moment même de la conception. Donc le comportement social peut être expliqué partiellement par des caractéristiques fondamentales ou innées de la personnalité, en se référant aux caractéristiques biologiques « fondamentales » de la personne (voir Frijda, 1994 ; Goleman, 1995 ; Mehlhorn, 1988). Selon ces explications, les causes des comportements sociaux peuvent essentiellement être trouvées chez la personne en question. Ceci arrive lorsque le profil de personnalité commence à jouer un rôle important. Les variables culturelles et biologiques, mais aussi de genre, et les facteurs sociaux qui ont un impact relativement long sur le comportement d'un individu (ex. : la stabilité émotionnelle, les comportements sympathiques/antipathiques, le degré d'extraversion) sont alors significatifs.

Les caractéristiques de l'environnement sont cependant tout aussi importantes. La variable biologique du genre, par exemple, est incrustée dans des significations et des interprétations culturelles et sociales, qui influencent les effets du comportement social depuis la naissance. Les phénomènes d'environnement [...] semblent agir sur la formation, le développement, et l'expression d'un comportement social de la personne. Ces phénomènes ont rapport :

- aux variables familiales dans les processus éducatifs de la prime enfance. Un facteur important est la relation mère-nourrisson, et en particulier la tendance de la mère à s'intéresser positivement à l'enfant et à soutenir son développement

vers l'indépendance. Par contre, la tendance à dominer et infliger des punitions dures aux enfants entraîne le développement de comportements antisociaux chez l'enfant (cf. Olweus, 1980 ; Junger-Tas, 1996) ;

- avec les caractéristiques pédagogiques, par exemple les caractéristiques au niveau du contenu des méthodes didactiques, des méthodes docimologiques, de la pédagogie et de l'organisation du programme à assimiler par année scolaire (Mooij, 1987). Les élèves dont les performances sont relativement faibles nécessitent plus de soutien et d'encouragement de la part de l'école. Ces enfants ont souvent un passé culturel ou linguistique différent ou « déviant », et sont beaucoup plus vulnérables d'un point de vue social (Marjoribanks, 1994). Cependant, quand la méthode d'évaluation des progrès d'apprentissages est basée sur la performance comparative des élèves, comme habituellement c'est le cas, les résultats négatifs signifient qu'il y aura toujours certains élèves qui ne pourront pas réussir cette sélection. Cela jouera un rôle isolateur et démotivant supplémentaire. Cela, dans ce sens, abaisse les processus d'épanouissement et de motivation, conduisant vers plus d'isolement social. Ce cercle vicieux négatif peut être un terrain fertile pour le développement d'un comportement socialement moins désiré : la déviance, la brutalité ou l'absentéisme, etc. (cf. aussi Collier, 1994) ;

- avec les processus sociaux incluant l'influence des camarades et la dynamique de groupe (Alschuler, 1980 ; Mulder, 1977) ; [...].

- avec les caractéristiques du quartier où se trouve l'école (voir Collier, 1994). Ceux-ci devraient inclure le vécu socioculturel et économique, le taux de chômage et la nature et la quantité de contrôles sociaux ;

- avec les caractéristiques sociales générales : l'importance accordée au pouvoir et aux performances, à la virilité (comportement machiste), au sensationnel (violences dans la presse : voir Willemse, 1994), le rapport entre l'urbanisation et la paupérisation (voir aussi Dijksterhuis et Nijboer, 1987).

Processus d'interactions multiniveaux et effets

Habituellement les paramètres de l'inné, de la personnalité, de l'environnement ou de l'immigration expliquent le développement social de la personne. Cela se fait par le biais d'influences réci-

proques ou des interactions dans le temps, entre deux ou plusieurs variables (Magnusson et Allen, 1983). Divers environnements comme la maison, l'école, la rue et le quartier en général, seront parallèlement tout aussi explicatifs. [...] Par exemple, un élève dont l'histoire familiale, les aptitudes cognitives, émotionnelles, sociales, ou le vécu culturel ou linguistique, dévient plus que la moyenne court plus de risques de déviances sociales dans la classe. Utiliser alors des procédés de sélection négatifs, appliqués dans la plupart des établissements, peut faire perdre très tôt son enthousiasme pour l'école à cet élève, il peut ainsi devenir turbulent. Cela a déjà été observé chez des enfants en maternelle, à l'âge de quatre ans (cf. Hermanns, 1979, 1980 ; Mooij, 1991). Un tel comportement rencontre généralement une réaction négative de la part des professeurs. Ce qui entraîne une croissance des conflits qui peut durer pendant des années parce que même si les problèmes sont « connus », trop peu d'efforts sont accomplis pour les réduire (voir aussi Korte, 1992). Dans le secondaire, l'absentéisme, les comportements violents et l'abandon deviennent évidents, avec un comportement délictueux à l'étape suivante. L'étiologie du lien social d'un élève avec son milieu familial, l'école ou les valeurs et les normes souhaitées par la société, conjugué à l'intensification d'un comportement asocial sont perçus comme des interactions longitudinales entre, d'une part, les traits de caractère individuels et, de l'autre, les caractéristiques de l'environnement de l'élève, et ce à différents niveaux d'analyse (au niveau de l'élève, au niveau de la classe, au niveau de l'école et au niveau du quartier (cf. les différents niveaux de modèles dans Mooij (1992b) et le soutien empirique fourni par Mooij et Vierke, 1997). En utilisant différentes analyses multivariées ces derniers auteurs démontrent que les faits : d'être un garçon, d'être plus extraverti, d'être plus importun, de rencontrer peu de professeurs ayant un comportement positif, et d'être scolarisé dans un type d'établissement scolaire secondaire à niveau plus faible, sont des variables pertinentes qui expliquent pourquoi et comment on devient initiateur de violence.

Le fait d'avoir un comportement turbulent à l'école, et d'être acteur de violence physique préméditée, est en outre expliqué par une plus grande inconscience, par le fait de rencontrer plus de professeurs stricts, ou plus de professeurs ayant des problèmes de discipline. [...] Ces

résultats empiriques, interactifs et multiniveaux soulignent que les enfants classés dans une catégorie à risques devraient recevoir un soutien supplémentaire afin d'empêcher la naissance d'un comportement antisocial, ou d'en arrêter le renforcement.

Types de prévention

Différents types de prévention du comportement antisocial des élèves peuvent être distingués. Dans l'ensemble, la direction à poursuivre est celle de la promotion du comportement pro-social en assurant l'intégration positive de chaque enfant ou élève dans les divers entourages dans lesquels il ou elle grandit. On distinguera :

- la « prévention primaire » : mesures complémentaires ou modifications sur le plan pédagogique dans les différentes situations scolaires, en vue d'encourager un comportement social ;
- la « prévention secondaire » : accorder une attention plus ponctuelle aux élèves à risques ;
- la « prévention tertiaire » : accorder une attention plus ponctuelle aux élèves présentant un comportement asocial.

LA PRÉVENTION PRIMAIRE : LA PROMOTION DU COMPORTEMENT PRO-SOCIAL

Vulnérabilité des enfants d'école préélémentaire

La recherche démontre qu'il y a des enfants vulnérables qui, très tôt, ont des difficultés dans un ou plusieurs de ces cas : respect des normes sociales, contrôle de leurs émotions, au niveau linguistique, cognitif, psychomoteur, etc. (Mooij et Smeets, 1997 ; Verhoeven et Narain, 1996). Ces enfants risquent fortement de rencontrer divers types de problèmes à leur domicile, à l'école, et ultérieurement au travail. Il est important d'identifier ces enfants le plus tôt possible, et si possible, de leur donner un soutien supplémentaire.

Aux Pays-Bas, cela peut se faire par exemple par l'intermédiaire des centres sociaux, des jardins d'enfants, par l'intermédiaire des bureaux de consultation des nourrissons, des équipes multi-

disciplinaires pour les enfants à risque, et par des programmes précoces de développement linguistique et langagier (Doombos et Stevens, 1987, 1988). Ces programmes nécessitent habituellement un déploiement d'experts professionnels.[...] La coopération entre les parents, les partenaires sociaux, et les écoles est nécessaire pour réaliser un impact optimum aussi tôt que possible. C'est particulièrement vrai au niveau du soutien du développement du comportement social des enfants.

Promotion du comportement pro-social en début de scolarisation

Quand un enfant entre à l'école maternelle à l'âge de quatre ans, le professeur peut appliquer un ou plusieurs tests psychométriques servant à contrôler, à évaluer le niveau de l'enfant, son développement sur différents points. Une étude de 966 enfants (Mooij et Smeets, 1997) a identifié un nombre de procédures et d'indicateurs indépendants qui peuvent être employés, l'un ou l'autre individuellement ou en combinaison, ils servent à estimer le niveau de développement des petits au jardin d'enfants. Les indicateurs concernent :

- les compétences linguistiques (élèves non Hollandais) ; le niveau cognitif général (connaissances générales, capacité langagière, notion de l'espace, calcul) ;
- le niveau socio-communicatif (aptitudes devant le travail, comportement agréable, caractère extraverti) ;
- le niveau de la stabilité émotionnelle et psychologique. [...]

Quand les professeurs ont employé un ou plusieurs de ces indicateurs initiaux avec un ou plusieurs élèves, ils devraient gérer les situations de jeux, d'apprentissages en tenant compte des différences de niveau de développement et de rythme de développement entre les élèves, dans un groupe [...] Ceci est conforme à la politique hollandaise actuelle de réintégration des enfants à besoins spéciaux dans des écoles traditionnelles et au souci de développer des attitudes plus actives et une plus grande autonomie dans les apprentissages. Les exemples de changements pertinents qui sont survenus dans les pratiques scolaires sont :

- a. Compétences linguistiques (y compris pour les élèves étrangers) et caractéristiques cognitives générales (langue et calcul) (voir Van Riessen, 1996) [...]

b. Les aspects socio-communicatifs et émotionnels : voir par exemple le programme de Steerneman (1994) et le projet sur le développement socio-émotionnel de l'UER de psychologie du développement de l'Université catholique de Nimègue (Kerkvliet, 1996). Il convient également de citer dans ce contexte les jeux, basés sur la coopération, de Van den Eiden et Pecht (1995) et le Programme consacré au style de vie des jeunes (UER de pédagogie de l'Université libre d'Amsterdam). Manquent encore des programmes indiquant comment agir en cas de conflit (Deutsch, 1993 ; Hertoys et Kersten, 1985) ;

c. Les changements dans les domaines pédagogiques, didactiques, méthodologiques et organisationnels sont transposés, intégrés, testés et étudiés, dans les établissements d'enseignement primaire et secondaire, sous la forme de programmes de jeu et d'apprentissage mettant l'accent sur les aspects sociaux, émotionnels et cognitifs (Mooij, 1996c ; voir également Olweus, 1993 ; Schmidt, 1993). [...]

TRAITER LE COMPORTEMENT ANTISOCIAL

Prévention secondaire et tertiaire

[...] Les élèves à risques doivent bénéficier, dès le début de leur carrière scolaire, d'un soutien et éventuellement d'un encadrement supplémentaire. L'école peut, en cas de besoin, faire appel à des instances extrascolaires. Il importe de mettre en garde contre une intervention qui soit par trop naïve en cas de problèmes de comportement, sans quoi ces problèmes pourraient être renforcés (Komen, 1991). [...]

Aux Pays-Bas des institutions judiciaires ou sociales existent où l'on prend soin des jeunes entre 14 et 18 quand ils montrent un comportement trop problématique ou trop agressif. Scholte et Van der Ploeg (1997) évaluent, après une recherche longitudinale, comment le personnel institutionnel s'entend avec ces jeunes à comportements problématiques. Les résultats démontrent que la direction la plus fructueuse pour réduire le comportement agressif est :

1. diriger l'attention pédagogique sur le comportement problématique en tant que tel ;

2. employer une structuration modérée des règles dans le groupe et un soutien émotionnel modéré ; des niveaux trop élevés ou trop bas de l'une ou l'autre stimulent le comportement problématique ;

3. le comportement à problème devrait être guidé vers une restructuration cognitive (par exemple quelles causes existent, comment reconnaître les causes ou les circonstances dans des situations futures, comment mieux réagir, comment se former pour mieux réagir), et la gratification de ceux qui utilisent ces compétences ;

4. le développement des comportements à problème devrait être contrôlé chaque semaine, tandis que l'approche de prévention devrait être adaptée à n'importe quelle occasion, si nécessaire.

[...] Dans la pratique, une école peut choisir dans une large gamme d'actions. Par exemple, les Associations de Parents de Citoyens des Pays-Bas soutiennent le développement d'un programme d'ordinateur utilisé par des élèves en fin d'instruction primaire et les trois premières années du secondaire (élèves entre 9 et 15 ans). Le programme peut être employé comme un instrument d'évaluation et d'intervention en réduisant le niveau de brutalité (voir Mooij, Mooij, et Smeets, 1997). [...] Ce programme mesure le type et le niveau de brutalité, et les endroits où la brutalité survient, ainsi que les actions mise en place contre elle. Il est complété anonymement par tous les élèves dans une classe. Les résultats sont enregistrés et mis en pourcentages puis comparés par classe et entre classes. Les résultats peuvent être employés comme une norme pour atteindre un accord entre les élèves et le professeur principal afin de réduire la brutalité. Dans cette direction les élèves sont plus responsables de leur comportement social positif. Si le programme est complété sur une base régulière, par exemple une fois tous les trois mois, les élèves auto-évalués peuvent voir les progrès du comportement pro-social, ce qui peut devenir un réel défi pour eux.

[...] A toute situation de crise doit correspondre une réponse immédiate aussi bien dans l'école que, si nécessaire, en-dehors (cf. Dienst Onderwijs, 1994 ; Mooij, 1994). Les étapes à suivre, sont :

- arrêter le comportement antisocial / obtenir de l'aide ;

- fournir le soutien à la victime ;
- informer l'établissement et/ou la police de qui est le responsable du comportement antisocial.

[...] Le soutien et l'aide à long terme pour les victimes, leurs familles et/ou amis, pour les soins et éventuellement pour le travail, devraient aussi être essentiels. Les incidents sérieux peuvent avoir un impact traumatique profond sur des victimes et leurs familles. Normalement, à de tels incidents dans des écoles, devraient succéder un soutien et une aide pour les victimes, en traitant de l'impact émotionnel du comportement antisocial. Le conseiller d'école et les personnels de santé scolaire pourraient jouer en partie ce rôle. Cependant, les aides soignantes ont parfois aussi besoin de soutien et d'orientation.

Stratégies dans l'école et basées sur l'école

Dans l'école, les stratégies pour contrôler le comportement antisocial des élèves peuvent avoir différents aspects. Les élèves pourraient par exemple être appelés à :

1. accepter leurs règles propres de comportement et savoir comment les appliquer ;
2. établir un accord par écrit (un « protocole »), par exemple ne pas se taquiner l'un autre (Van der Meer, 1993) ;
3. garder une liste de contrôle afin d'évaluer dans leur école avec leur propre regard (cf. l'élève et l'organisation LAKS (non daté)) :
 - les professeurs et les leçons ;
 - les personnes (gestion et administration, personnel de soutien, élèves, parents) ;
 - les affaires personnelles (conseil, taquinerie) ;
 - la participation (conseil d'élèves, statut des élèves, activités extrascolaires, et information générale) ;
 - l'organisation de l'école et du bâtiment d'école.

L'école pourrait prendre des mesures telles que :

1. nommer un conseiller confidentiel ;
2. établir un comité des plaintes ;
3. concevoir une procédure des plaintes ;
4. informer les élèves et parents ;
5. utiliser des matières éducatives pertinentes dans des leçons (aides à l'apprentissage, livres pour jeunes lecteurs, audiovisuel, activités théâtrales).

L'implication des écoles dans ces politiques paraît prendre graduellement forme. Pour le rapport Mooij (1994) les informations reçues des écoles secondaires sont : un conseiller confidentiel est nommé à 69 % ; des clauses dans le règlement scolaire sont incluses afin de prévoir comment les élèves devraient se traiter entre eux (55 %) ; des plans de prévention de la délinquance sont élaborés (7 %).

[...] Aux Pays-Bas, les moyens pour mesurer les comportements et guider l'action correspondante des professeurs sont soutenus par la campagne nationale « Écoles sûres ». Une partie de la campagne porte sur la sécurité dans et autour des écoles, elle est épaulée par le travail de comités spéciaux tels que l'Équipe de Gestion du Projet d'Éducation Secondaire et par le soutien d'organisations éducatives. La campagne inclut :

- pour les écoles :
 - le développement d'un soutien en cas de crise ;
 - le développement d'un instrument analytique simple ayant la possibilité de donner des solutions au problème spécifique ;
 - la dissémination d'information sur les modèles et les exemples efficaces ;
 - le développement pas à pas de stratégies et tentatives de guides de discussion dans des écoles ;
 - l'ébauche d'une gamme de formation et de mesures de soutien ;
 - des crédits que les écoles peuvent employer pour acheter des services ou des produits ;
 - l'élaboration préventive d'un plan de sécurité et de santé conformément à la législation (incluant le rendez-vous avec des conseillers confidentiels, l'établissement de procédures de plaintes et un plan scolaire quadriennal) ;
- pour des élèves : un symposium et un concours (vidéo, photographie, textes, bandes dessinées, affiches, musique ou théâtre) ;
- pour les élèves, parents et écoles : un numéro national d'assistance/aide téléphonique ;
- pour les politiques locales (municipalités, école, organisations sanitaires, services sociaux) : des accords (conventions) avec les villes et les grandes villes incluant une section sur « l'École sûre » ;

- pour les politiques nationales : l'assimilation de politiques intégrées innovantes pour les jeunes.

Les instruments développés prenant part à la campagne « Des écoles sûres » sont maintenant prêts à l'emploi (Procesmanagement Voortgezet Onderwijs, 1996). Il n'y a pas de données disponibles, cependant, sur la fiabilité, la validité ou l'efficacité de ces instruments.

Niveau régional ou municipal

Dans les municipalités et régions, il y a des *coopérations entre des institutions éducatives* (écoles) et les organismes concernés par le travail social, les activités sociales et culturelles, les services de protection de l'enfance et de la jeunesse, et avec les instituts régionaux pour la santé mentale, la Police et la Justice. Cependant, entre les municipalités ou les régions, il peut exister des différences nouvelles ou traditionnelles.

En 1994, le Département d'Instruction de la Municipalité de La Haye publiait une synthèse des règles pour la gestion des écoles et des professeurs concernant les aspects légaux et physiques de la violence (Dienst Onderwijs, 1994). D'autres villes et grandes villes ont suivi avec des approches similaires. En même temps, des consultations ont été faites et il y a eu une coopération entre des institutions éducatives et des organisations du secteur social, etc. La Coopération entre des écoles et la police a produit des initiatives telles que des leçons sur la prévention du crime (sur des thèmes comme le vandalisme et le tapage ; le vol et le recel des biens volés ; l'abus et le soutien aux victimes ; le commissariat, les procédures et le contrôle de la police, Huigen, Oltmans et Cornelissen, 1992).

Au niveau national

Le *Ministère de l'Enseignement, de la Culture et des Sciences* fixe le cadre pédagogique de l'enseignement et des écoles. L'accent est porté sur la mission éducative dans laquelle les directions d'écoles, les équipes pédagogiques et les parents d'élèves transmettent aux enfants les valeurs et les normes (De Rijcke, 1993). En 1992, le groupe de projet sur la prévention du harcèlement sexuel a été chargé de traduire la politique nationale en termes qui soient utilisables dans le projet et la pratique scolaires. Les instruments utilisés sont les sui-

vants : désignation d'une personne de confiance, instauration d'une commission des plaintes, élaboration d'une procédure pour le dépôt de plaintes, et *information, par exemple grâce à un dossier spécial* pour l'enseignement primaire visant à l'identification et à l'encadrement du harcèlement sexuel (Visser, 1996 ; Matem 1996) [...]

Suivant les recommandations d'une étude nationale sur la violence des élèves à l'école secondaire menée par Mooij (1994), le Secrétaire d'État à l'Enseignement, à la Culture et aux Sciences a installé un comité mandaté pour élaborer un programme d'action contre la violence à l'école. La commission a publié son rapport le 22 juin 1995 sous le titre « Prévention et lutte contre la violence à l'école ». Parallèlement, le Ministère a publié une brochure sur la sécurité à l'école (Ministère de l'Enseignement, de la Culture et des Sciences, 1995a, 1995b). La campagne nationale « École Protégée » (voir ci-dessous) était en même temps lancée par les ministères :

Ministère de la Santé, de la Sécurité sociale et des Sports. Le Ministère a publié en 1995 un rapport sur les causes, les caractéristiques et la politique menée à l'égard des jeunes vulnérables (Schuyt, 1995). Ce rapport met l'accent sur la nécessité de détecter à un stade précoce quels sont les jeunes qui se trouvent dans une situation vulnérable et de leur apporter une aide ponctuelle.

Ministère de l'Intérieur. Entre 1994 et 1996, le ministère de l'intérieur a passé des accords avec un certain nombre de grandes villes et de villes moyennes définissant l'approche à adopter à l'égard des problèmes que posent les groupes à risque.

Ministère de la Justice. Humbert (1993) a effectué une étude bibliographique sur l'efficacité de l'information dans la perspective de la prévention de la criminalité. Il est apparu à cette occasion qu'une information ponctuelle, personnelle et répétée, ainsi qu'un contrôle social (récompenses et punitions) sont plus efficaces que des campagnes massives d'informations dans les médias. En 1994 a été publié un rapport de la commission sur la criminalité des jeunes (ministère de la Justice, 1994), qui plaide pour une approche rapide, cohérente et à un stade précoce, l'accent étant mis sur la prévention, en particulier par l'intermédiaire des écoles. En 1996, Junger-Tas mettait encore en évidence la nécessité d'une prévention aussi précoce que possible, en particulier au niveau de la famille (Junger-Tas, 1996).

Autres organismes nationaux : Le Centre national GVO (1992) a publié un dossier sur les brimades à l'école, comportant du matériel pédagogique, des livres pour les jeunes, du matériel audiovisuel, du matériel pour les parents et des informations générales. L'Association pour la publicité non commerciale (SIRE) a lancé en 1995 une campagne nationale contre les brimades à l'école. La Fédération nationale des Associations de parents d'élèves stimule notamment le développement d'un programme informatique destiné aux élèves des deux classes supérieures de l'enseignement primaire et aux élèves de l'enseignement secondaire (voir ci-dessus). Le Comité national d'action des Écoliers (LAKS) a élaboré une liste de critères auxquels une école doit satisfaire pour mériter l'appellation « d'école en or ». Les élèves peuvent ainsi porter un jugement sur leur propre école. Le Fonds d'aide aux professeurs et le Service des personnels de Santé a déclaré que devait faire partie de la politique des conditions de travail, l'étude des niveaux d'agression, de violence et de harcèlement sexuel qui peuvent être rencontrés par les personnels des écoles. Il a publié un manuel, « En sécurité dans l'école », un questionnaire et un accompagnement basé sur des annotations explicatives incluant un plan d'action pour traiter les problèmes (Kelder et Van Lemette, 1996).

Il doit être noté, cependant, que généralement il n'y a pas de données sur la fiabilité, la validité ou l'efficacité de ces politiques.

CONCLUSIONS

Il est clair que le comportement agressif des élèves, exprimé par exemple par la brimade répétée (*bullying*), la violence et le harcèlement sexuel, sont des types de comportements qui ne peuvent pas être niés ou négligés. Même si cette évidence est basée essentiellement sur les données des Pays-Bas, la recherche montre que le comportement antisocial des élèves semble caractérisé dans beaucoup de pays à travers le monde. Bien sûr des différences au niveau culturel, social, linguistique, éducatif et social existent entre ces pays. Cependant, l'information actuelle semble plutôt généraliser les problèmes évoqués (cf. Mooij, 1997b).

À supposer qu'on veuille empêcher ou réduire le comportement antisocial dans la société et à

l'école, certaines étapes pourraient être proposées. Un premier pas doit être franchi sur la réalité et la pratique scolaire. Aux niveaux des écoles, la direction, les professeurs, les autres membres du personnel, les élèves et les parents doivent tous être impliqués, dans la discussion, la promotion des diverses activités et partager la responsabilité des réalisations pratiques. Cela devrait même être une des tâches centrales de l'école (cf. aussi Hechinger, 1994 ; Howard et Jenkins, 1970) : [...] « Sans une réforme radicale de l'éducation et de l'organisation, il sera impossible que nous gardions de manière efficace la qualité de l'enseignement et que les professeurs aient une vie supportable à l'avenir. » (Bolscher, 1994, p. 8).

Comme indiqué dans la section sur la promotion du comportement pro-social en début de scolarisation certains changements éducatifs importants sont nécessaires, au moins aux Pays-Bas. Il est clair que les écoles ne peuvent pas réussir seules, parce que les changements doivent être inspirés et contrôlés par une évaluation méthodologique adéquate. Changer sans vérifier les effets en termes d'avantages ou de désavantages relatifs aux comportements sociaux n'est d'aucun usage. Aussi, la connaissance des changements adéquats nécessaires n'est pas assez importante pour changer la pratique de l'école (cf. Kohnstamm, 1963). Un deuxième pas pourrait donc être la coopération entre les écoles et la recherche, de façon à garantir que les efforts vont dans la bonne direction, à partir d'une définition multidimensionnelle pertinente et d'une opérationnalisation du comportement social, avec des méthodes réalistes d'applications évaluées dans la pratique scolaire. [...]

En troisième étape, la coopération entre différents pays pourrait ajouter une analyse plus fine sous-jacente et des vues explicatives dans chaque pays (cf. Munthe et Roland, 1989). De plus, les échanges et évaluations méthodologiques de l'information, les analyses empiriques et théoriques, les instruments et résultats de recherche, pourraient conduire à une plus grande uniformité dans par exemple les définitions du comportement antisocial et social et la mesure de leur fiabilité et de leur validité. Seulement alors, il sera possible, si cela est souhaitable, d'obtenir des conclusions pertinentes sur le comportement social des élèves dans chaque pays, de comparer les situations et d'évaluer les développements et les tendances d'un point de vue politique.

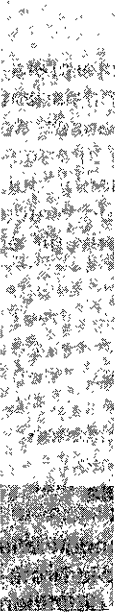
Ton Mooij
Université de Nimègue

BIBLIOGRAPHIE

- ALLPORT G.W. (1948). – **ABC's of scapegoating**. New York : Anti-Defamation League of B'nai B'rith.
- ALSCHULER A.S. (1980). – **School discipline : a socially literate solution**. New York : McGraw-Hill.
- American Psychological Association (1993). – **Violence and Youth : Psychology's Response**. Washington DC : Author.
- BALSER H., SCHREWE H., et SCHAAF N. (Hrsg.) (1997). – **Schulprogramm Gewaltprevention. Ergebnisse aktueller Modellversuche**. Neuwied : Luchterhand.
- BAUMANN R. (1992). – Gewalt und Schule – Zur Gewaltdiskussion in der Öffentlichkeit und zur Situation an Frankfurter Schulen : Bestandsaufnahme und Handlungsperspektiven. **Schulmanagement**, 23 (4), 36-42.
- BAYH B. (1975). – **Our nation's schools – a report card : A in school violence and vandalism**. Washington : U.S. Government Printing Office.
- BEIRN R., KINSEY D.C. et MCGINN N. E (1972). – Antecedents and consequences of early school leaving. **Educational Documentation and Information**, 46 (182), 1-116.
- BEKE B.M.W.A. et KLEIMAN W.M. (1992). – **Jon geren en geweldscriminaliteit**. 's-Gravenhage : Ministerie van Justitie.
- BOLSCHER J. G.M. (1994). – **Een gelukkiger school worden met tevredener mensen**. Bijdrage aan het congres : 'Aanpak van Arbo en ziekteverzuim in het onderwijs' d.d. 7 oktober 1994 te Amsterdam. Enschede : Jacobus College.
- COLLIER G. (1994). – **Social origins of mental ability**. New York : Wiley.
- Committee of Enquiry chaired by Lord Elton (1989). – **Discipline in schools**. London : Her Majesty's Stationery Office, Department of Education and Science and the Welsh Office.
- CRONBACH L.J. et SNOW R.E. (1977). – **Aptitudes and instructional methods**. New York : Irvington Publishers.
- DEBARBIEUX E. (1997). – **La violence dans l'école française : un état des lieux**. Contribution de la France pour la EU-conférence à Utrecht, Pays Bas, 24-26 février 1997. Bordeaux : Université de Bordeaux II.
- DEUTSCH M. (1993). – Educating for a peaceful world. **American Psychologist**, 48, 510-517.
- DIENST ONDERWIJS (1994). – **'Effe dimmé. Omgaan met agressie of geweld in en om school**. 's-Gravenhage : Gemeente Den Haag.
- DIJKSTERHUIS F.P.H. et NIJBOER JA. (1987). – Reproductie van maatschappelijke kwetsbaarheid. In K. DOOMBOS en L.M. STEVENS (Eds.), **De groei van het speciaal onderwijs. Analyse van historie en onderzoek** (pp. 198-222). 's-Gravenhage : Staatsuitgeverij.
- DOOMBOS K. et STEVENS L.M. (1987) (Eds.). – **De groei van het speciaal onderwijs. Analyse van historie en onderzoek**. 's-Gravenhage : Staatsuitgeverij.
- DOOMBOS K. et STEVENS L.M. (1988). – **De groei van het speciaal onderwijs. Beeldvorming over beleid en praktijk**. 's-Gravenhage : Staatsuitgeverij.
- DUMAY J. -M. (1994). – **L'école agressive. Réponses à la violence**. Paris : Belfond.
- EINDEN H. VAN DEN et PECHT R. (1995). – **De groene spelen**. Nikko Toshogu Press.
- FARRINGTON D.P. (1993). – Understanding and preventing bullying. **Crime and justice. A review of research**, 17, 381-458.
- FERWERDA, H.B. (1992). – **Wztjes en ratjes. Een longitudinaal onderzoek naar het verband tussen maatschappelijke kwetsbaarheid en jeugdcriminaliteit**. Groningen : WoltersNoordhoff.
- FRIJDA, N.H. (1994). – Emotionele achtergronden van geweld. **Justitiek -rkenningen**, 20 (1), 8-28.
- FUNK, W. (1995) (Hrsg.). – **Nürnberger Schüler Studie 1994 : Gewalt an Schulen**. Regensburg : Roderer.
- GLASSER, W. (1969). – **Schools without failure**. New York : Harper et Row.
- GOLEMAN, D. (1995). – **Emotional intelligence**. New York : Bantam Books.
- GROL, C. et ZENGERINK, G. (1990). – **Ik kan goed onderhandelen**. Groningen : Pedologisch Instituut Noord- Nederland 'Van Aniel-Ripké.
- HASELAGER, G.J.T. (1997). – **Classmates**. Nijmegen : Mediagroep KUN/AZN.
- HECHINGER, E.M. (1994). – Saving youth from violence. **Carnegie Quarterly**, 39 (1), 1-15.
- HERMANN, J. (1979). – Het ontstaan van schoolproblemen. Een longitudinaal onderzoek in kleuter- en lagere school. **Pedagogische Studien**, 56 ; 348-357.
- HERMANN, J. (1980). – Het ontstaan van schoolproblemen (II). Gedragsobservatie door kleuterleidsters. **Pedagogische Studien**, 57 11-21.
- HERTROYS, IB. et KERSTEN, W. (1985). – **Binken en ban geriken**. Haarlem : De Toorts.
- HIRSCHI, T. (1969). – **Causes of delinquency**. Berkeley/Los Angeles : University of California Press.
- HOWARD, E.R., et JENKINS, I.M. (1970). – **Improving discipline in the secondary school. A catalogue of alternatives to repression**. Denver : CFK Ltd.
- HUIGEN, M.J., OLTMANS, D.H.B. et CORNELISSEN, M. (1992). – **'Nee, bedank!**. Preventie project over criminaliteit. Utrecht : Hoofdbureau van politie.
- HUMBERT, M. (1993). – **Morlichting ten behoeve van criminaalpreventie ; theoretische en empirische aspecten**. 's-Gravenhage : Ministerie van Justitie, Directie Criminaliteitspreven
- JUNGER-TAS, J. (1996). – **Jeugd en gezin. Preventie vanuit een justitieel perspectief**. 's-Gravenhage : Ministerie van Justitie, directie beleid.
- JUNGER-TAS, J. KRUISSINK, M. et LAAN, PH. van der (1992). – **Ontwikkeling van de jeugdcriminaliteit en de justitiek jeugdbescherming : periode 1980-1990**. Arnhem : Gouda Quint.

- KELDER, M.J. et LEMETTE, H.A. van (1996). – **Agressie, geweld en seksuele intimidatie op scholen : vragenlijst, handleiding en toelichting**. Heerlen : Stichting Vervangingsfonds en Bedrijfsgezondheidszorg voor het Onderwijs.
- KERKVLIEET, G. (1996). – Van sociale ontwikkeling naar emotionele ontwikkeling. **Didakti-** 26 (10), 7-8.
- KOHNSTAMM, Ph. (1963). – **Persoonlijkheid in wording**. Haarlem : Tjeenk Willink.
- KOMEN, M. (1991). – Een paradox van sociale competentie. **Jeugd en samenleving**, 9, 566-575.
- KORTE, I. (1992). – **Faustrecht auf dem Schulhof**. Weinheim : Beltz.
- KRECH, D., CRUTCHFIELD, R.S. et BALLACHEY, E.L. (1962). – **Individual in society**. New York : McGraw-Hill.
- LANDELIJK AKTIE KOMITEE SCHOLIEREN (LAKS) (undated). – **Checklist am een gouden school te worden**. Amsterdam : auteur.
- LANDELIJK CENTRUM GVO (1992). – **Pesten op school aangepakt**. Utrecht : auteur.
- MAGNUSSON, D. et ALLEN, V.L. (Eds.) (1983). – **Human development. An interactional perspective**. New York : Academic Press.
- MARJORIBANKS, K. (1994). – Families, schools and children's learning : a study of children's learning environments. **International Journal of Educational Research**, 27, 441-555.
- MATE, M. (1996). – **Materiaaloverzicht 2. Preventie seksuele intimidatie in het onderwijs**. Utrecht : auteur.
- MEER, B. van der (1993). – Een vijfsporenaanpak van het pestprobleem op school. **NT-4- Bulletin**, 11 (3), 20-29.
- MEHLHORN, H. -G. (1988). – **Personhchkeitsentwic Hochbegabter**. Berlin : Volk und Wissen Volkseigener Verlag.
- MERTON, R.K. (1968). – **Social theory and social structure**. New York : The Free Press. Ministerie van Justitie (1994). – **Met de neus op de feiten. Advies aanpak jeugdcriminaliteit**. Den Haag : auteur.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (1995a). – **Notitie van de commissie ~orkoming en bestruding geweld in scholen**. Den Haag : Auteur.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (1995b). – **De veilige school**. Den Haag : Auteur.
- MOFFITT, T.E. (1993). – Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior : a developmental taxonomy. **Psychological Review**, 100, 674-701.
- MOOIJ, T. (1987). – **Interactional multi-level investigation into pupil behaviour, achievement, competence, and orientation in educational situations**. 's-Gravenhage : Instituut voor Onderzoek van het Onderwijs.
- MOOIJ, T. (1991). – **Schoolproblemen van hoogbegeefde kinderen**. Muiderberg : Coutinho.
- MOOIJ, T. (1992a). – **Pesten in het onderwzjs**. Nijmegen : Katholieke Universiteit, Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen.
- MOOIJ, T. (1992b). – Predicting (under) achievement of gifted children. **European Journal for High Ability**, 3, 59-74.
- MOOIJ, T. (1993). – Working towards understanding and prevention in The Netherlands. In D. Tattum (Ed.), **Understanding and managing bullying** (pp. 31-44). Oxford : Heinemann Educational.
- MOOIJ, T. (1994). – **Leerlinggeweld in het voortgezet onderwijs. Sociale binding van scholieren**. Nijmegen : Katholieke Universiteit, Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen.
- MOOIJ, T. (1995). – **Student differences and instructional optimization**. Paper presented on the European Conference for Research on Learning and Instruction (EARLI), University of Nijmegen, August 26th – 31st 1995. Nijmegen : Catholic University, Institute for Applied Social sciences.
- MOOIJ, T. (1996). – **Multilevel prevention of student bullying and violence**. Paper presented on the 'European Conference on Educational Research', Seville, Spain, September 25th-28th 1996. Nijmegen : Catholic University, Institute for Applied Social sciences.
- MOOIJ, T. (1997a). – **Safe(r) at school**. Contribution from The Netherlands to the EU expert conference held in Utrecht, The Netherlands, February 24-26th 1997. Nijmegen : University of Nijmegen, Institute for Applied Social sciences.
- MOOIJ, T. (1997b). – **Safer at school. Suinmansing report for the EU conference to be held in Utrecht, The Netherlands, from 24 to 26 February 1997**. Nijmegen : University of Nijmegen, Institute for Applied Social sciences.
- MOOIJ, T. (in preparation). – **Bevorderen van de sociale binding van scholieren**. Nijmegen : Katholieke Universiteit, Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen.
- MOOIJ, T., MOOIJ, J.M. et SMEETS, E. (1997). – **Handleiding PestTest voor leerkrachten in het Basis- en ~ortgezet Ondenvijs**. Nijmegen : Katholieke Universiteit, Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen.
- MOOIJ, T. et SMEETS, E. (1997). – **Beginkenmerken van leerlingen in de basisschool**. Nijmegen : Katholieke Universiteit, Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen.
- MOOIJ, T. et VIERKE, H. (1997). – **Leerlinggeweld in multiveauperspecti**. Nijmegen : Katholieke Universiteit, Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen.
- MORENO, I.M. (1997). – **The dark side of the school : policy and research on antisocial behaviour in Spanish schools**. Contribution from Spain to the EU expert conference held in Utrecht, The Netherlands, February 24-26th 1997. Madrid : Faculty of Education, UNED.
- MULDER, M. (1977). – **Omgaan met macht**. Amsterdam : Elsevier.
- MUNTJE, E. et ROLAND E. (Eds.) (1989). – **Bullying, an international perspective**. London : David Fulham Press.
- MUTSAERS, M. (1994). – School en preventie van criminaliteit : aanknopingspunten uit de literatuur. **Handboek Leerlingbegeleiding**, 31/23, 1-23.
- National Education Association (1994). – **School violence**. Washington DC : author.

- OLWEUS, D. (1978). – **Aggression in the schools : bullies and whipping boys.** Washington : Hemisphere Publishing Corporation.
- OLWEUS, D. (1980). – Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys : a causal analysis. **Developmental Psychology, 16**, 644-660.
- OLWEUS, D. (1987). – Bully/victim problems among schoolchildren in Scandinavia. *In* IP. Myklebust and R. Ommundsen (Eds.), **Psykologprofesjonen mot ar 2000** (pp. 395-413). Oslo : Universitetsforlaget
- OLWEUS, D. (1991). – Bully/victim problems among schoolchildren : basic facts and effects of a school based intervention program. *In* D.J. Pepler and K.H. Rubin (Eds.), **The development and treatment of childhood aggression** (pp. 411-448). Hillsdale : Erlbaum.
- OLWEUS, D. (1994). – **Bullying at school. what we know and what we can do.** Oxford : Blackwell.
- Procesmanagement Voortgezet Onderwij 5 (1996). – **De veilige school : maat, toonsoort, instrumenten en uitvoering.** '5-Gravenhage : auteur.
- RIESSEN, M. van (1996). – Hambakenschool, 's-Hertogenbosch – flexibele leertijd. **Didakti-** 26 (10), 32-33.
- RIJCKE, EIM. de (1993). – De pedagogische opdracht : niet alleen voor de school. **Justitie-le verkenningen, 19 (2)**, 129-140.
- ROLAND, E. (1989). – Bullying : the Scandinavian Research Tradition. *In* D.P. Tattum and D.A. Lane (Eds.), **Bullying in schools** (pp.21-32). Stoke-on-Trent : Trentham Books.
- SCHMIDT, R. (1993). – **Was tun gegen Gewalt unter Kindern : und Jugendlichen... ?** Düsseldorf : Kultusministerium.
- SCHOLTE, E. et PLOEG, I van der (1997). – Structuur en emotionele ondersteuning bieden. **0~25 ; Tijdschrift over jeugd, 2 (3)**, 12-17.
- SCHUYT, C.J.M. (1995). – **Kwetsbare jon geren en hun toekomst.** Rijswijk : Ministerie van Volksgezondheid, Wezijn en Sport.
- STEERNEMAN, P. (1994). – **Leren denken over denken en leren begrijpen van elnoties.** Len ven I Apeldoorn : Garant.
- TERWEL, I. et MOOU, T. (1995). – De relevantie van sociale contexten : klas en groepjes als sociale hulpbronnen bij bet wiskundeonderwijs. **Sociologische Gids, 42**, 301-317.
- U.S. Department of Health, Education and Welfare (1973). **Positive approaches to dropout prevention.** Washington DC : U.S. Government Printing Office.
- VERHOEVEN, L. et NARAIN, G. (1996). – Ontwikkeling van tweetaligheid bij allochtone kleuters. **Tijdsd : nft voor Onderwijsreseaith, 21**, 54-80.
- VISSER, A. (1996). – **Doe het zelf pakket basisonderwijs voor een themaveigadering rond 'Herkennen en begeleiden van seksuele intimidatie in de schoolsituatié.** Utrecht : Project Preventie Seksuele Intimidatie.
- WILLEMSE, H.M. (1994). – Media en geweld. **Justitiele Verkenningen, 20 (1)**, 67-85.
- WITTEMAN, H.P. 1 (1997). – **Styles of learning and regulation in an Interactive Learning group System.** Leiden : Nijgh en Van Ditmar Universitair.



Le côté sombre de l'école : politique et recherche sur le comportement anti-social dans les écoles espagnoles

Juan Manuel Moreno

Traduction et adaptation

Catherine Mancel

Éric Debarbieux

La violence scolaire est largement dissimulée en Espagne, pour des raisons de réputation des établissements et des personnels. Les enquêtes, même peu nombreuses, montrent pourtant la prégnance du phénomène et la fréquence des comportements antisociaux. Elles tentent de proposer des analyses multivariées expliquant ces comportements. Les politiques publiques en la matière sont récentes. Pourtant – et c'est exceptionnel – elles insistent d'emblée sur une politique de la punition qui soit précise et formative et non simplement répressive. La tendance à la spécialisation de certains acteurs pour traiter le comportement anti-social s'accélère. Une série de programmes ont été mis en place, dont certains ont été systématiquement évalués. La capacité à agir sur les interactions entre élèves ordinaires et élèves de minorités ethniques ou désavantagées fait l'objet d'une attention particulière.

INTRODUCTION

Ces dix dernières années, dans les écoles européennes, les actes de violence ont connu une fréquence croissante jamais observée jusqu'ici. Certains de ces actes ont eu des conséquences fatales pour des élèves ou des professeurs ; ainsi, ces phénomènes ont un impact considérable dans les médias, et donc sur l'opinion publique en général. Le fait que l'école puisse paraître plus souvent dans les pages de « faits divers » des journaux que dans celles de la section « culture et éducation » inquiète gravement tous les secteurs de la commu-

nauté éducative en Europe. Dans certains pays, les gouvernements ont déjà organisé des campagnes nationales dans les médias, afin de créer une sensibilisation sociale qui pourrait contribuer à prévenir de tels phénomènes violents. Dans d'autres pays, peut-être moins concernés par un comportement antisocial au sein de leurs écoles, les informations disponibles sur la violence en milieu scolaire sont très limitées et les éléments de recherche sont presque inexistants et très superficiels.

En Espagne, il n'y a aucune information officielle et gouvernementale sur le comportement antisocial dans les écoles. Aucun sondage majeur (avec un

échantillon représentatif des élèves et des écoles) n'a été conduit au niveau régional ou national. Il est vrai qu'il n'y a pas eu autant de problèmes de violence « impressionnante » (attirant la couverture des médias nationaux) dans les écoles espagnoles que cela semble être le cas dans d'autres pays européens. Par contre, on pourrait débattre sur cette absence d'information (et sur la volonté de ne pas chercher plus loin) : elle répond à l'implicite et à l'idée bien intentionnée qu'il est préférable de ne pas faire de publicité à ce type d'événement, car cela pourrait avoir des effets néfastes. Il semblerait, en fait, que les écoles sont déjà sous une pression suffisante, et que le corps enseignant est lui-même suffisamment contesté, pour ne pas leur ajouter une source de problème supplémentaire.

Néanmoins, il doit être reconnu que nous affrontons la montée d'une sorte de violence (ou, pour parler plus globalement, d'un comportement antisocial) qui est spécifiquement basée dans l'école, qui appartient à l'environnement scolaire, qui fait partie de sa culture, et qui a une relation avec le système des rapports sociaux qui prévaut et se développe parmi les parents, les professeurs et les élèves. Cet article tentera de donner un compte rendu systématique des recherches qui ont été menées en Espagne au niveau du comportement antisocial dans les écoles ; il traitera aussi des problèmes de politiques publiques et des programmes spécifiques d'action éducative visant à empêcher et traiter ce comportement.

DESCRIPTION ET ANALYSE DU COMPORTEMENT ANTISOCIAL

En Espagne, il n'y a aucune information quantitative disponible à un niveau national sur le comportement antisocial dans les écoles. Cette direction de recherche n'a été empruntée que très récemment. Les études pionnières de Vieira, Fernandez y Quevedo (1989) et Cerezo y Esteban (1992) avaient commencé à attirer l'attention des éducateurs sur le « problème dissimulé » de la violence à l'école. Plus tard, d'autres chercheurs ont suivi : les recherches menées en Espagne ont été essentiellement descriptives, avec généralement des échantillons restreints d'écoles, de professeurs et d'élèves, de ce fait une généralisation n'est guère possible ; de fait, il y a eu très peu de tentatives pour fournir des explications (basées

sur des évidences empiriques) ou des interprétations théoriques. Les chercheurs reconnaissent qu'on connaît peu de choses sur les causes de ces phénomènes ; néanmoins, il y a une information descriptive disponible assez pertinente qui, au moins, a généré des propositions importantes pour une action éducative de façon à prévenir et combattre la violence scolaire.

Définitions employées relatives au comportement antisocial parmi les élèves et entre les élèves et les professeurs, concepts et opérationnalisation de l'intimidation brutale (*Bullying*, en espagnol : *Intimidacion*), de la violence et de l'intimidation sexuelle

Ortega (1992, 1994, 1995 et 1997) a conduit une recherche sur le phénomène spécifique de la brutalité (*Intimidacion*). Cet auteur propose la définition suivante : « Des situations dans lesquelles un ou plusieurs élèves prennent pour cible un élève donné et périodiquement le/la soumettent à la moquerie, aux menaces, au harcèlement, aux agressions physiques, à l'isolement social, etc., en profitant de son insécurité, de sa crainte et de ses difficultés personnelles à demander de l'aide » (1995 : 201).

La définition donnée par Melero (1993 : 96) est plus pertinente, par sa tentative d'inclure la totalité du concept de violence scolaire ou de comportement antisocial (1). Cette perspective est féconde parce qu'elle permet de distinguer les phénomènes violents des problèmes simplement disciplinaires, comme le comportement turbulent dans la classe : « Toutes situations, allant au-delà des limites de la discussion ou de la disparité des points de vue, allant à un affrontement physique ou verbal entre des élèves, professeur(s) et élève(s), professeur(s) et parents, ou même parmi des professeurs eux-mêmes ; de surcroît, le cambriolage et les dommages intentionnels sur une propriété personnelle, le matériel scolaire, ou l'infrastructure de l'école elle-même ».

Que savons-nous de la fréquence de ces phénomènes parmi des élèves et entre des élèves et professeurs ?

Ortega (1994, 1995 and 1997) a analysé de près l'intimidation brutale dans des écoles publiques élémentaires et secondaires (2) à Séville. Elle a employé le célèbre questionnaire d'Olweus (traduit en espagnol et adapté à notre culture et

notre système éducatif) ; son étude est en fait une *reproduction de l'étude menée au Royaume-Uni, en Suède et en Norvège* (3).

Dans l'échantillon d'écoles élémentaires (284 élèves entre 12 et 14 ans), 27 % ont déclaré être *très fréquemment maltraités par leurs pairs* ; 60 % quelquefois. Seulement 18 % des élèves disaient qu'ils n'ont jamais été brutalisés ou victimes. Dans l'échantillon des écoles secondaires (575 élèves de 14 à 16 ans dans trois établissements, dont un à vocation professionnelle), 5 % des élèves ont déclaré avoir été maltraités *très fréquemment* et 33 % parfois.

Les affronts, les surnoms méprisants, les menaces, les rumeurs, puis les agressions physiques, les cambriolages et l'isolement forcé d'élèves sont, dans cet ordre, les formes de brutalité et de violence les plus fréquentes parmi les élèves. Dans les deux échantillons, l'intimidation prend clairement la forme d'agression verbale plutôt que d'attaques physiques ; il y a très peu de cas (rapportés) de violence physique et aucun d'intimidation sexuelle.

Les élèves de l'échantillon d'école primaire sont bien informés à propos de ces faits (87 % disent qu'ils connaissent ce sujet). Alors que 21 % ne considèrent pas la violence comme étant un de « leur problème » ; 32 % pensent qu'ils devraient faire quelque chose mais ne savent pas comment, quand ou que faire ; 47 % déclarent qu'ils essaient de *stopper ces agressions*. Dans les écoles secondaires, 17 % ne la considèrent pas comme leur problème ; presque 50 % pensent qu'ils devraient faire quelque chose mais ne savent pas comment, 34 % essaient d'arrêter ces événements.

Dans les écoles élémentaires, seulement la moitié de ceux qui se considèrent comme victimes en parlent à leurs professeurs ; un peu moins de cette moitié (46 %) en parlent avec leur famille. Une grande partie des agresseurs s'en sortent sans punition et la majorité des élèves pensent que les professeurs ne sont pas capables d'arrêter les agressions. Parmi les élèves du secondaire, seulement 7 % des victimes en parlent à leurs parents.

L'étude exécutée par Melero (1993), sur laquelle nous donnerons plus de détails plus loin, inclut un questionnaire passé à 200 professeurs d'écoles secondaires dans la ville de Malaga. Cette étude a exploré des cas de comportements antisociaux dirigés spécifiquement contre des professeurs. Les résul-

tats montraient qu'en dehors de la violence venant des élèves, il y avait aussi des cas de violence entre professeurs et parents, et même entre les professeurs eux-mêmes. Le pourcentage de professeurs ayant souffert d'une certaine sorte de violence de la part d'élèves, parents ou collègues atteignait un total de 57 %. 15 % des professeurs avaient souffert de *dommages intentionnels sur leur propriété personnelle* (spécialement leur voiture). Ils déclaraient aussi qu'ils ne sentaient pas du tout protégés par la législation.

Bien qu'il n'y ait aucune évidence quantitative, *notre propre travail dans les écoles* (Moreno *et al.*, 1997) tend à suggérer que lorsque les professeurs sont impliqués dans des événements violents même comme victimes, ils tendent à *ne pas le dévoiler, afin d'éviter de donner une idée défavorable de leurs aptitudes à contrôler et traiter les situations « difficiles » ou « conflictuelles » avec les élèves et/ou les groupes*. Un phénomène analogue est observé quant aux parents d'auteurs de violence ou de victimes (qui ont tendance à être silencieux pour ne pas nuire à la situation de leur enfant dans l'école ou hors de l'école). En bref, ce que nous connaissons et ce que nous voyons en termes de violence, de brutalité et d'intimidation dans les écoles serait seulement une *partie d'un énorme iceberg, et la plupart des acteurs impliqués dans ces phénomènes, pour des raisons différentes, tendent à rester secrets et à les dissimuler* : les victimes souffrent silencieusement, les agresseurs sont dans l'impunité et le reste des élèves est au courant de la réalité mais ne réagit pas. Si à l'évidence le comportement antisocial en milieu scolaire est beaucoup plus fréquent qu'ordinairement reconnu, il est aussi important de noter le fait que la grande majorité des élèves et des professeurs est prête à « détourner les yeux », dans une *attitude impuissante, type d'attitude nécessaire à la reproduction de la violence*.

Quelles variables ont un rapport avec la brutalité, la violence, et l'intimidation sexuelle parmi les élèves et entre élèves et professeurs ? Quelles sont les liaisons avec les caractéristiques de la communauté et de l'environnement ?

L'autre étude importante (également descriptive) exécutée en Espagne a eu lieu dans vingt écoles secondaires urbaines et suburbaines à Malaga (Melero, 1993). Cette étude a essayé d'identifier des cas de violence dans des écoles, de chercher la relation possible avec les différents contextes socio-

économiques dans lesquels ils survenaient. Dans une première phase, l'auteur situait des cas de violence en utilisant une méthodologie ethnographique, entretiens semi-directifs avec les principaux, principaux-adjoints, professeurs, élèves, et certains parents ; des données ont été recueillies dans l'environnement communautaire de chaque école. Ce chercheur a identifié et analysé 25 cas de violence dans les vingt écoles. Dans une deuxième phase, en utilisant le questionnaire mentionné ci-dessus, il a exploré l'opinion d'un échantillon de 200 professeurs des écoles impliquées dans l'étude, au sujet des différentes formes et manifestations de la violence et de ses causes possibles, essayant ainsi d'établir des corrélations entre les phénomènes de violence et l'environnement de la communauté scolaire.

L'analyse de données des entretiens et de l'environnement des écoles a permis d'identifier un nombre de variables qui étaient régulièrement présentes dans les 25 cas de violence identifiés. Ces variables sont les suivantes : dans presque tous les cas (à une exception près), des garçons étaient impliqués en tant qu'agresseurs (Ortega avait une conclusion similaire dans son étude). Lorsque les professeurs étaient victimes, il s'agissait toujours de femmes maltraitées par des élèves hommes. Au niveau du cursus scolaire, tous les élèves impliqués redoublaient l'année ou avaient auparavant été redoublants au moins une fois. De même au niveau de leur vécu familial, le père des agresseurs avait dans tous les cas un statut social peu élevé, était un ouvrier qualifié (ou retraité) et la mère, dans tous les cas, travaillait seulement à domicile, l'agresseur ayant au moins trois frères ou sœurs. Tous ces cas ont eu lieu dans des écoles situées en banlieue ; de violents conflits entre élèves de l'école et autres jeunes du quartier semblent habituels. Les fréquentes tentatives de cambriolage ont obligé beaucoup d'écoles à adopter de vigoureuses mesures de sécurité. Concernant les professeurs impliqués dans les cas de violence, tous enseignaient dans des écoles secondaires professionnelles, et, curieusement, toutes les matières étaient représentées à l'exception de la science.

Quelles variables sont supposées influencer le comportement antisocial parmi les élèves et entre élèves et professeurs ? Quelles sont les liaisons avec les caractéristiques de la communauté et l'environnement ?

Les travaux espagnols ne peuvent évidemment pas justifier une généralisation des relations de

causalité entre certaines variables et la probabilité d'apparition d'événements violents dans les écoles. Néanmoins, ils suggèrent au moins trois corrélations très importantes : premièrement, les phénomènes de comportement antisocial dans les écoles montrent un très profond enracinement social dans le quartier ; deuxièmement, il est clair que les phénomènes de violence ne devraient pas être considérés simplement comme des épisodes isolés qui surviennent spontanément et arbitrairement ; troisièmement, la violence scolaire est beaucoup plus fréquente que ce que l'on croit communément et le fait que les victimes et les agresseurs aient des rapports nécessairement prolongés dans le temps peut rendre accablantes leurs conséquences sociales, institutionnelles et personnelles.

Théoriquement (Ortega, 1995, 1996), les variables influençant le comportement antisocial à l'école devraient être recherchées dans trois domaines différents : *Le développement*, c'est-à-dire le processus du développement socio-moral et émotionnel concernant le type de rapports que les élèves établissent entre eux ; *le psychosocial*, qui entraîne les rapports interindividuels, la dynamique socio-affective des communautés et des groupes de référence, ainsi que les processus complexes de socialisation des enfants et des jeunes ; enfin, *l'éducatif*, incluant la configuration des scénarios et des activités dans lesquelles les relations entre pairs prennent place, l'effet sur ces rapports des différents styles d'enseignements et des modèles de discipline scolaire, les systèmes de communication, l'utilisation du pouvoir, et des climats socio-affectifs dans lesquels la vie scolaire évolue.

Quels autres processus ou conditions, à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école, peuvent être pertinents pour expliquer l'augmentation ou la réduction du comportement antisocial ?

D'autres corrélations pertinentes avec le comportement antisocial ont été proposées, dont certaines peuvent même être considérées comme modèles explicatifs de la violence à l'école. Même si elles sont bien documentées et analysées, on doit cependant noter qu'il n'y a aucune étude systématique de corrélation, ni aucune étude causale suffisante sur la violence dans les écoles. C'est là tout un programme de recherche encore devant nous en Espagne. Ces corrélations sont :

- La violence structurelle dérive de l'organisation sociale : ainsi, la violence vient de la participation des élèves à des interactions qui filtrent la violence structurelle qui est présente dans notre société.
- La violence est omniprésente dans les médias auxquels les élèves sont quotidiennement exposés.
- Les modèles violents que les élèves voient (et apprennent) dans leur famille et dans leur environnement.
- La violence dont les élèves souffrent personnellement dans leur environnement et leur famille.
- Le fait que l'école, surtout secondaire, a traditionnellement oublié la dimension éducative non académique (développement moral, intégration sociale, etc.) ; elle a négligé les processus interindividuels implicites de la vie collective dans les établissements et en conséquence a désormais (après la démocratisation de l'instruction secondaire) des difficultés sérieuses à proposer une réponse éducative pour le comportement antisocial.

En bref, la violence proviendrait d'écoles reproduisant le système de valeurs et les modèles normatifs de leur population et de la société. Les élèves pourraient alors être socialisés à l'école avec des anti-valeurs telle que le mécontentement, l'injustice, la non solidarité, le rejet du pauvre et du faible, les mauvais traitements physiques, et des relations interindividuelles basées sur le mépris et l'intolérance vis-à-vis des personnes différentes et vis-à-vis des diversités ethniques en général.

POLITIQUES PUBLIQUES

Jusqu'à une date récente, le comportement antisocial dans les écoles n'avait pas été reconnu explicitement comme un problème par les pouvoirs éducatifs régionaux et nationaux en Espagne et, donc, aucune décision de politique majeure n'avait été prise. Cependant, comme nous le verrons, beaucoup de mesures administratives, politiques et, législatives ont récemment été prises dans le but explicite de prévenir et de lutter contre la violence à l'école (4).

La politique nationale s'adressant spécifiquement au comportement antisocial est contenue dans le « Décret Royal sur les droits et devoirs des élèves et le code de comportement dans les écoles » (Ministère de l'Éducation, 1995). Ce décret énonce des principes généraux afin de définir et de prendre en compte les problèmes de discipline, principes devant être adaptés et développés par des écoles dans leurs propres règlements intérieurs. Le Décret établit une progression des punitions selon la gravité de la transgression et des méfaits. L'accent est mis sur le côté formateur (et pas seulement répressif) de la correction, et les élèves ne doivent pas interrompre leurs tâches d'apprentissage quand ils sont temporairement exclus de leur école.

Dans la pratique récente de l'organisation de base des écoles espagnoles, chaque établissement doit créer et approuver un Document Interne de Règlement (RRI en espagnol) détaillant le code de comportement dans l'école, incluant des règles concrètes, des mesures pour appliquer et promouvoir la conformité de ces règles et les réprimandes devant être appliquées en cas de transgression. Le Conseil d'École (comprenant des représentants des professeurs, des parents et des élèves) délègue à un Comité Disciplinaire, les décisions ultimes face aux comportements antisociaux, aux incidents violents et aux problèmes disciplinaires.

MAÎTRISER OU RÉDUIRE LES INCIDENTS DE COMPORTEMENT ANTISOCIAL

Une différenciation importante peut être faite entre les réactions immédiates aux incidents violents, et la prévention. Dans une perspective éducative et formatrice, des réponses préventives sont proposées pour les comportements antisociaux. Nous consacrerons cette section au versant éducatif et la suivante au versant formatif.

Lorsqu'un incident violent survient, la procédure habituelle est la suivante : dans un premier temps, le professeur qui atteste ou découvre l'incident intervient ; si nécessaire, le tuteur (professeur responsable d'un groupe donné d'élèves) de l'élève(s) sera appelé à prendre en charge le conflit ; si le problème ne peut pas être réglé, le Principal adjoint et/ou le Principal le prend en charge ; si ce n'est pas encore résolu ou si le cas

est très sérieux, il va au Comité de Discipline qui propose la mesure qui doit être prise au Conseil d'École. Dans des cas extrêmes, un dossier disciplinaire est instruit et le Surveillant de zone et même le Directeur Provincial d'Éducation peut déterminer la punition. Comme énoncé au-dessus, il y a une progression des réprimandes qui est parallèle avec les différentes personnes et/ou les corps autorisés à intervenir et à décider ; cela s'accompagne d'un travail global pour améliorer le contexte scolaire, en changeant de groupe l'élève, en l'expulsant de certains cours pour cinq jours, en l'expulsant de l'école pour une période de trois à trente jours et même en changeant d'école l'élève, ce qui constitue les corrections les plus dures. Il va sans dire que cette procédure devrait être considérée comme « une bonne pratique » mais, malheureusement, nous savons que les incidents les plus violents restent dissimulés dans le « côté sombre de l'école ».

Outre les mesures punitives et disciplinaires prises par les professeurs, il existe d'autres acteurs dans le système éducatif qui participent de plus en plus au traitement de ces incidents. Ce sont, d'une part, des professionnels ayant la charge de la formation continue des professeurs qui développent des programmes pour préparer les enseignants à affronter personnellement les conflits et les situations violentes dans les écoles (Esteve, 1986) et à traiter la violence d'une manière éducative. De plus, existent des équipes et des agents de soutien externe aux professionnels, qui travaillent en permanence avec un nombre réduit d'écoles. Certains de ces agents se spécialisent dans la gestion des problèmes de comportements antisociaux (Moreno *et al.*, 1997 ; Ortega, 1996). Suivant l'augmentation des incidents violents (qui commencent simplement à émerger à la surface des écoles et donc au regard du public), cette tendance pourrait s'institutionnaliser dans un avenir proche.

LA PRÉVENTION DU COMPORTEMENT ANTISOCIAL ET LA PROMOTION DU COMPORTEMENT PRO-SOCIAL

Comme suggéré au-dessus, beaucoup de récentes décisions politiques au niveau national ont un impact direct sur la prévention du comportement antisocial et sur la promotion du compor-

tement pro-social. La réforme de l'éducation réalisée actuellement en Espagne a des implications profondes, pertinentes vis-à-vis des deux problèmes : les cours de l'enseignement secondaire, au niveau national, mettent un fort accent sur l'instruction civique et morale (éducation aux valeurs) qui, en même temps, utilise le côté pédagogique en « parapluie » pour toutes les innovations, promouvant l'interdisciplinarité dans le programme d'études (éducation à la paix, éducation sexuelle et égalité des sexes, éducation à la santé et à la consommation, sensibilisation écologique, etc.) (Bolivar, 1996). Il y a aussi un fort accent mis sur le rôle du tutorat des professeurs et des structures de conseil et d'orientation au niveau de toutes les écoles secondaires. L'apprentissage en groupe, l'équilibre émotionnel et l'intégration sociale sont les buts explicites du programme national. Au niveau de la vie scolaire, une participation démocratique des élèves au sein de l'école ainsi que l'élargissement de leurs responsabilités dans des processus de prise de décision sont fortement améliorés par la législation.

Au niveau régional et local, en plus de l'adaptation et du développement des politiques nationales mentionnées ci-dessus, il existe d'importants programmes de discrimination positive (pour les compensations des inégalités), certains parmi eux sont limités à une école et d'autres basés sur un quartier auquel sont fournis différents types de ressources particulières (au niveau matériel et humain). Un bon exemple est le Programme d'actions préférentielles, dans la région de Madrid, qui a été mis en place depuis 1995. Ce type de programmes (en partie inspirés par les ZEP(S) françaises) doit encore être évalué sérieusement ainsi que leur arrière-plan idéologique profond, de même que leur impact politique.

Au niveau de l'école, nous décrivons quatre programmes qui peuvent être pris comme « une bonne pratique » traitant de la prévention du comportement antisocial et de la promotion du comportement pro-social. Nous les avons sélectionnés parce qu'ils sont bien documentés, évalués par une importante information quantitative.

Le programme de Développement Social et Émotionnel dans la Classe (Trianes, 1995 ; Trianes et Muñoz, 1994 ; Trianes et Muñoz, 1997) a été réalisé dans plusieurs écoles de Malaga. Trois modules doivent être développés dans la classe. Leurs objectifs incluent : la construction d'un

style de penser non agressif de résolution des problèmes, une perspective morale dans la pré et post évaluation d'une conduite donnée, une pratique et un apprentissage des négociations, l'assertivité et la pro-socialité (soutien et coopération), le développement de la tolérance par rapport aux différences interindividuelles et l'amélioration de la responsabilité sociale, l'apprentissage des procédures démocratiques d'affrontement verbal. Il s'agit de montrer du respect et de savoir accepter les décisions de la majorité.

L'évaluation du programme est basée sur le jugement par des pairs, sur une autoévaluation des compétences sociales et sur une évaluation de celles-ci par les professeurs. On a pu enregistrer des résultats significativement positifs dans l'autoévaluation des compétences sociales, et également dans l'évaluation par les professeurs et par des tests sociométriques. Les auteurs ont également tenté d'identifier des variables explicatives pouvant intervenir dans l'accomplissement des objectifs du programme. Ils ont identifié les « conflits perçus par les professeurs dans le climat de la classe » comme une variable pertinente influençant considérablement la réussite du programme.

Le programme pour la promotion de la tolérance et de la diversité dans un environnement ethniquement hétérogène (Diaz et Aguado, 1992, et Diaz, Aguado et Royo, 1995). Les principaux axes du programme sont : l'apprentissage de la coopération avec des membres d'autres ethnies ; la discussion et la représentation des conflits ethniques valorisant la compréhension des différences ethniques et culturelles, le développement de l'empathie vers des gens ou des groupes qui sont sujets à des préjugés, l'augmentation de la capacité individuelle à résoudre des conflits causés par la diversité, par le biais de la communication, la modélisation des situations et des moyens qui améliorent l'apprentissage, reliant les activités scolaires à des activités quotidiennes exécutées en dehors de l'école par des élèves socioculturellement désavantagés, en favorisant des attitudes et des processus cognitifs qui sont contraires au préjugé racial.

Ce programme a été fréquemment réalisé et son efficacité est systématiquement évaluée. Il a été réalisé en premier lieu dans des écoles publiques (avec des écoliers âgés de 7 ans) à Madrid comprenant une minorité ethnique et des élèves socioculturellement désavantagés. Les résultats

des évaluations montraient des différences significatives en faveur des groupes expérimentaux à l'égard de la tolérance, de la diversité et pour surmonter les préjugés (cognitivement, affectivement et en termes de comportement réel), une meilleure interaction entre les deux ethnies (« blanc » et « gitan »), une amélioration de l'attitude générale envers les camarades d'école et de la motivation pour apprendre, une amélioration importante de l'image de soi des élèves gitans et de leur vision de l'univers scolaire. Dans un contexte similaire, ce programme a été tenté avec des élèves âgés de 10 ans, mais les difficultés au niveau des relations interindividuelles reliées aux préjugés ethniques tendent à être beaucoup plus résistantes au changement (5).

Le programme pour l'extension du développement moral par l'accroissement de la réflexion (Gargallo, 1996). Apparemment plus spécialisé que le précédent, ce programme vise à augmenter la réflexion des élèves, et par répercussion à diminuer l'impulsivité, en supposant qu'il y a un rapport entre la réflexion et le développement moral. Le programme incluait une variété importante de stratégies cognitives devant être travaillées par les élèves dans la classe. Un modèle quasi expérimental était appliqué pour son évaluation (6) ; des différences significatives ont été relevées entre le groupe expérimental et le groupe-témoin, sur les deux points, accroissement de la réflexion et développement moral ; un progrès significatif a pu également être relevé dans le développement moral du groupe expérimental en comparant les résultats du pré-test et du post-test.

Programme pour l'amélioration du comportement des élèves par l'apprentissage des règles (Pérez, 1996). Ce programme porte sur l'apprentissage des règlements et des règles de comportement gouvernant l'école et la classe ; il examine l'évolution de la participation des élèves dans l'organisation de la vie de la classe au travers de leur collaboration active dans l'élaboration des régulations du comportement (7). Il existe trois phases : l'analyse des règles explicites et implicites gouvernant la vie de la classe ; la construction d'un ensemble de règles et leur surveillance par la participation démocratique des élèves ; la mise en œuvre de l'ensemble des règles et la surveillance de la conformité.

Un modèle quasi expérimental a été employé pour l'évaluation ; un questionnaire original traitant de « l'évaluation du comportement en classe » (s'adressant aux professeurs) a été élaboré ; des différences significatives ont été notées quant à l'amélioration du comportement des élèves entre le groupe expérimental et le groupe-témoin, et en comparant les résultats du pré-test et du post-test. Le programme s'est

montré très efficace pour traiter les problèmes de discipline et les comportements turbulents, mais il n'y a aucune évidence que ces activités empêchent les incidents violents, même si l'on suppose que la résolution de problèmes disciplinaires joue un rôle dans la prévention des phénomènes violents plus extrêmes.

Jean-Manuel Moreno
Université de Madrid (UNED)

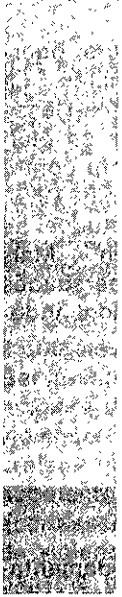
NOTES

- (1) Aussi loin que les écoles soient concernées par l'intimidation sexuelle, il n'y a seulement qu'une étude menée en Espagne (Ballarín, 1994), bien qu'elle ne fournisse aucune évidence empirique. La violence liée aux différences ethniques et aux préjugés ethniques est mieux connue ; elle sera traitée ultérieurement dans le document.
- (2) Quand ces études ont été menées, les écoles élémentaires espagnoles (école fondamentale - E.G.B.) étaient composées d'élèves de six à quatorze ans ; aujourd'hui, les élèves de 12 à 14 ans vont à l'école secondaire obligatoire (E.S.O.) ou, dans des termes plus internationaux, à l'école secondaire.
- (3) L'étude menée en Grande-Bretagne, en Suède et en Norvège utilisait le questionnaire Olweus auquel Ortega se réfère : Olweus, D. (1993) : **Bullying at school, What we know and what we can do**, Oxford, Blackwell ; Smith, P.K. y Aigu, S. (1991) : « Bullying in U.K. schools : The DES Sheffield Bullying Project, Brutalité, **Early Child Development and Care**, Fol. 77, pp. 47-55. Ortega conclut que ses résultats sont très similaires aux sondages anglais et scandinaves sur les points suivants : les fréquences des épisodes violents, les manifestations spécifiques de ces faits, le profil de l'agresseur, sur la connaissance que les élèves ont des phénomènes de violence dans leur ensemble ainsi que sur leurs réactions, et enfin le manque presque complet d'information et la passivité de la part des professeurs et des parents. Les différences avec les études étrangères sont : les élèves espagnols ne se sentent pas isolés dans l'école à l'inverse des autres pays, et la majorité disent qu'ils passent un bon moment à l'école. Les classes semblent être plus dangereuses en Espagne que dans les autres pays (où la brutalité survient dans d'autres lieux de l'école), et les parents et les professeurs Espagnols semblent être même moins informés que les Britanniques et les Scandinaves.
- (4) En plus du règlement strictement éducatif référé dans cette section et dans la section 4 de l'article (concernant le programme national), il convient d'indiquer que, en 1994, le Ministère de l'Éducation a signé un accord avec les chaînes télévisées les plus importantes selon lequel les stations s'abstiendraient d'émettre tous types de contenus violents aux heures où les enfants regardent habituellement la TV. La multiplication (ou l'émergence publique) de cas d'agressions xénophobes, de crimes sexuels et de violence physique parmi des jeunes a sensibilisé les professeurs, les organisations d'élèves et les parents qui sont de plus en plus conscients et déterminés face à ces phénomènes et à leurs conséquences à l'école. Une organisation d'élèves reconnue (Les Jeunes contre l'intolérance) joue un rôle essentiel sur ce point. En outre, plusieurs gouvernements régionaux (qui ont assumé le contrôle politique du système éducatif au cours de ces dernières années après un fort processus de décentralisation) ont commencé à développer des programmes traitant de la violence à l'école, dont certains ont donné lieu à débat public.
- (5) La mise en œuvre du programme montrait des difficultés importantes pour son appropriation par les professeurs ; l'implication excessive de l'équipe de chercheurs était un obstacle pour de meilleurs résultats dans la classe. Les stratégies récentes pour développer le programme incluent plus sérieusement dans les activités et la mise en œuvre du programme les professeurs qui travaillent avec les élèves désavantagés dans un environnement interethniques. (Díaz, Aguado y Royo, 1995 : 258).
- (6) Le MFF20 de Cairns et Cammock (Matching Familiar Figures Test) et le DIT (Defining Issues Test) comme mesure du développement moral. Les résultats du DIT indiquent des différences significatives dans le niveau postconventionnel du développement moral pour le groupe expérimental des élèves.
- (7) Le programme a été configuré d'après les modèles d'apprentissage de règle proposée par Curwin et Mendler (1987) : **La disciplina en clase**, Madrid, Narcea, et Watkins et Wagner (1991) : **La disciplina escolar** Madrid, Paidós.

BIBLIOGRAPHIE

- BALLARIN D.P. (1994). - « Violencia sexista en nuestro sistema educativo », en Fernandez, A. (Ed.) : **Educando para la paz. Nuevas propuestas**, Granada, Universidad de Granada, pp. 38-49. « La violence sexuelle dans notre système éducatif »
- BOLIVAR A. (1996). - « Non scholae sed vitae discimus : Limites y problemas de la transversalidad », **Revista de Educacion**, 309, pp. 23-65. « Nous n'apprenons pas par l'école, mais par la vie : Limites et problèmes de la transversalité »
- DIAZ-AGUADO M.J. (1992). - **Programa para favorecer la tolerancia en contextos étnicamente**, Madrid, MEC. « Programme pour améliorer la tolérance dans un contexte ethnique hétérogène »
- DIAZ-AGUADO M.J., ROYO GARCIA P. (1995). - « Educar para la tolerancia. Programas para favorecer el desarrollo de la tolerancia a la diversidad », **Infancia y Aprendizaje**, 27-28, pp. 248-259. « Éduquer par la tolérance. Programme pour favoriser le développement de la tolérance à la diversité »

- CEREZO F., ESTEBAN M. (1992). – « La dinamica bully-victima entre escolares. Diversos enfoques metodologicos, **Revista de Psicologia Universitas Tarraconensis**, Vol. XIV, 2, pp. 131-145. « La dynamique intimidation-victime. Diverses approches méthodologiques »
- ESTEVE J.M. (1986). – « La inoculacio'n del estrés : una técnica adecuada para aumentar la seguridad de los profesores debutantes ante situaciones potencialmente conflictivas », en **Revista Interuniversitaria de Teoria de la Educacion**, Malaga, Universidad de Malaga. « Prévention du stress : une technique adéquate pour augmenter la sécurité des jeunes enseignants avant des situations potentiellement conflictuelles »
- FERNANDEZ I. et al. (1991). – **Violencia en la escuela y en el entorno social. Una aproximacion didactica**, Madrid, CEP de Villaverde. « La violence à l'école et dans l'environnement social. Une approche didactique. »
- GARGALLO B., GARCIA R. (1996). – « La promocion del desarrollo moral a través del incremento de reflexividad. Un programa pedagogico », **Revista de Educacion**, 309, pp. 287-308. « La promotion du développement social à travers l'augmentation de la réflexion. Un programme pédagogique. »
- Ministry of Education and Science (1995). – **Real Decreto por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia en los centros**, BOE, 2 de Junio. « Décret Royal pour la mise en place des droits et devoirs des élèves et d'un code de conduite dans la classe. »
- MELERO MARTIN J. (1993). – **Conflictividad y violencia en los centros escolares**. Madrid, Siglo XXI. « Conflits et violence à l'école. »
- MORENO J.M. et al. (1997). – « Trabajar en los margenes ; una experiencia de asesoramiento en un centro del sur metropolitano de Madrid », en Lorenzo, M. y Bolivar, A. Eds.) : **Trabajar en los margenes : Asesoramiento y formacion en contextos educativos problematicos**, Granada, ICE de la Universidad de Granada, pp. 89-116. « Travaillier en marge ; une expérience de soutien externe dans une école de banlieue du sud de Madrid. »
- ORTEGA R. (1992). – « Violence in schools. Bully-victims problems in Spain », en **Vth European Conference on Developmental Psychology**, Sevilla, Libro de Actas, p. 27. « Violence à l'école. Les problèmes des victimes d'agressivité. »
- ORTEGA R. (1994). – « *Violencia interpersonal en los centros educativos de Educacio'n Secundaria. Un estudio sobre maltrato e intimidacion entre compañeros* » (Interpersonal violence in secondary schools. A study on bullying and intimidation among school peers), **Revista de Educacion**, 304, pp. 253-280. « Violences interpersonnelles dans des établissements du secondaire. Une étude sur la maltraitance et l'intimidation entre élèves. »
- ORTEGA R. (1995). – « Las malas relaciones interpersonales en la escuela : estudio sobre la violencia y el maltrato entre compañeros en segunda etapa de EGB » (Bad interpersonal relations in the school : a study on violence and maltreatment among school mates in the last years of primary school). **Infancia y Sociedad**, 27-28, pp. 192-215. « Les mauvaises relations interpersonnelles dans l'école : une étude sur la violence et la maltraitance entre élèves de collégé (EGB). »
- ORTEGA R., MORA-MERCHAN J. (1996). – « El aula como escenario de la vida afectiva y moral », **Cultura y Educacion**, 3, pp. 5-18. « La classe comme scène de la vie affective et morale. »
- ORTEGA R., MORA-MERCHAN J. (1997). – « El problema de la intimidacion y la victimizacio'n entre escolares, **Revista de Educacion**, 313, pp. 69-87. « Le problème de l'intimidation et de la victimisation entre élèves ».
- ORTEGA R. (1997). – « Proyecto Sevilla anti-violencia escolar. Un modelo de intervencion preventiva contra los malos tratos entre iguales », **Revista de Educacion**, 313, pp. « Le projet de Séville contre la violence scolaire. Un modèle d'intervention préventive contre la maltraitance et les inégalités. »
- PÉREZ PÉREZ C. (1996). – « La mejora del comportamiento de los alumnos a través del aprendizaje de normas ». **Revista de Educacion**, 310, pp. 361-378. « L'amélioration des comportements des élèves à travers l'apprentissage des normes. »
- TRIANES, M.V. (1995) : « Educacion de competencia para las relaciones interpersonales en niños de compensatoria ». **Infancia y Sociedad**, 27-28, pp. 262-282. « Compétence en éducation au niveau des relations interpersonnelles d'élèves du programme d'éducation compensatoire. »
- TRIANES M.V., MUÑOZ A. (1994). – **Programa de Desarrollo Afectivo y Social en el aula**, Malaga, Delegacion de Educacion. « Programme de développement affectif et social dans la classe. »
- TRIANES M.V., MUÑOZ A. (1997). – « Prevencion de la violencia en la escuela ; una linea de intervencion », **Revista de Educacion**, 313, pp. « Prévention de la violence à l'école ; une ligne d'action ».
- VIEIRA M., FERNANDEZ I., QUEVEDO G. (1989). – « Violence, Bullying and Counselling in the Iberian Peninsula », in Roland, E. & Munthe, E. (Eds.) : **Bullying : An international perspective**, London, David Fulton.



La violence à l'école. L'état des recherches en Allemagne

Hans Léo Krämer

Les recherches sur la violence en Allemagne sont d'abord intéressées, dans une perspective surtout interactionniste, à la violence structurelle, liée à l'école elle-même. Cependant, conjointement à une montée médiatique du souci pour le phénomène, les travaux récents cherchent à mieux comprendre comment celle-ci est par exemple liée à la xénophobie consécutive à la réunification allemande. Cette tendance inaugure une nouvelle phase des politiques publiques de prévention, soutenues par les sciences sociales.

En Allemagne, la recherche systématique sur la violence à l'école n'a commencé que dans les années 90. D'une part, elle est une réaction à l'augmentation des reportages médiatiques sur certains incidents violents particuliers aux écoles et à l'affirmation d'une brutalisation et d'une violence croissante des élèves. D'autre part, les actes de violence xénophobes d'adolescents à la suite de la réunification allemande demandent une réponse à la question sur le potentiel démocratique et les effets de l'éducation socio-politique à l'école. En face de cette violence construite par les médias manquaient des chiffres représentatifs concernant la violence scolaire et des connaissances approfondies par des recherches empiriques. On peut ressentir une certaine confusion si l'on voit qu'en 1990, « la commission sur la violence »,

convoquée par le Gouvernement fédéral prétend que la violence dans les écoles allemandes n'est pas un sujet primordial, admettant que l'état de la recherche est déficitaire et contradictoire (Schwind, Baumann ; Feltes et Hurrelmann 1990). On peut distinguer trois phases de la thématisation de la violence scolaire : les années soixante-dix et quatre-vingt, les années quatre-vingt-dix et les recherches actuelles.

L'ÉTAT DES RECHERCHES DANS LES ANNÉES 70 ET 80

A l'époque, très peu d'études s'occupent de la violence scolaire. Elles obéissent en général au

paradigme interactionniste et s'intéressent en premier lieu à la transgression de la norme et à la déviance des élèves (Brusten, Hurrelman 1973). Les origines du comportement déviant sont discutées à partir des structures répressives de la société. La violence est ainsi définie en tant que « violence structurelle » ancrée dans l'institution de l'école même. En même temps, on conçoit que la violation de la norme et les différentes déviances contiennent des proportions différentes de violence. Donc, on peut imaginer un continuum par exemple entre la chamaillerie juvénile et la bagarre criminelle. Les recherches de l'époque prouvent que les actes de violence incontestables sont relativement rares. Holtappels reconnaît en plus qu'il y a une corrélation significative entre le vandalisme, l'attitude envers l'école et le climat scolaire (Holtappels 1985, 1987). Une autre étude fortement ancrée sur la théorie du comportement a été réalisée en 1983/84 auprès d'environ 3 000 élèves de 14 et 18 ans à Nuremberg. Elle différencie entre vandalisme insignifiant et grave. Ce sont les garçons qui pratiquent avant tout le comportement grave. On a découvert ici aussi que les attitudes envers l'école, l'environnement de l'école et le climat scolaire influencent les conduites agressives. Le vandalisme est nettement inférieur si des relations émotionnelles existent vis-à-vis des enseignants et si l'environnement de l'école est ressenti comme soigné et esthétiquement agréable (Klockhaus, Habermann-Morbeck 1986).

Du reste les résultats de la recherche sur le vandalisme à cette époque sont un peu inconsistants. Il existe avant tout des différences de perception entre enseignants et élèves à propos du vandalisme envers la propriété de l'école et envers la propriété des camarades de classe. Les appréciations des élèves sont plus hautes dans leurs autoévaluations que celles des directeurs d'écoles et des enseignants (Bach *et al.* 1984). Hurrelmann relativise les chiffres parfois très élevés concernant le vandalisme en décrivant derrière certaines catégories de conduite mesurant le vandalisme des façons de comportement normal des adolescents à cet âge.

La violence entre élèves est le thème de deux études durant cette période. L'une réalisée auprès de 45 instituteurs à Hambourg tire la conclusion, qu'« il se manifeste un abrutissement croissant dans le comportement des élèves entre eux » (Franz, Schlesinger 1974). Beaucoup de

conduites décrites par les deux auteurs pourraient être classées parmi les incivilités. La deuxième étude effectuée en Rhénanie-Hesse souligne que les enseignants interrogés se plaignent d'une brutalité d'attaque croissante contre les camarades de classe plus faibles (Fells 1978, Rose, Scheuringer 1989). Ces deux études se limitaient aux « Grund- et Hauptschulen ». Mais d'autres auteurs (Heinelt 1978) étaient persuadés que de tels phénomènes de violence sont indépendants du type d'école.

L'ÉTAT DES RECHERCHES DU DÉBUT AU MILIEU DES ANNÉES 90

Le discours public sur la violence, fondamentalement construit par les médias, est caractérisé au début de cette phase par les tendances à la dramatisation scandalisée, à la globalisation non différenciée et à l'incrimination unilatérale (de l'école, de la famille, des professeurs etc.) (Schubarth 1993). La politique scolaire des Länder ou des municipalités répond à ce discours par une série d'enquêtes administratives ou bien par des recherches empiriques. Dans l'ensemble, plus de 20 études se consacrent explicitement à la violence dans l'école (Melzer, Schubarth, Tillmann 1995). Elles ont en effet beaucoup amélioré l'état de la connaissance, mais malgré tout « l'état actuel de la recherche doit encore être estimé insatisfaisant surtout faute de résultats empiriques sur des tendances de développement, de différenciations, de conditions et de facteurs régionaux ainsi que sur la représentativité et la généralisation » (Schubarth 1995).

Quelques exemples montreront les différentes approches du phénomène de la violence scolaire.

- L'administration scolaire de la ville de Hambourg a réalisé en 1992 une enquête à l'aide de questionnaires standardisés auprès des directeurs d'écoles. L'enquête représentative a été complétée par des entretiens avec des responsables d'orientation et des élèves. On questionnait seulement sur la violence contre des personnes : lésions corporelles, appropriations d'objets sous menace ou application de violence, contraintes, menaces, chantages, agressions sexuelles. 15 %

des écoles indiquent être considérablement touchées par les violences. En général ce sont les garçons qui se comportent violemment. La plupart des personnes interrogées constatent une augmentation de l'agressivité verbale et une brutalisation dans les rixes entre élèves. Il n'y a pas de différence entre les élèves allemands et les étrangers.

- Une étude berlinoise effectuée auprès de 2 500 élèves des classes du cycle secondaire I de Berlin-Ouest et Berlin-Est s'intéresse surtout à la manière dont les jeunes ressentent la gravité des violences. Plus de la moitié de tous les interrogés croient que les actes violents entre élèves ont augmenté. En détail sont perçus comme étant en accroissement : menaces agressives 43 %, actes de violence 32 %, violence en groupe 55 %, vandalisme 67 %, atmosphère agressive 52 %. Les élèves de Berlin-Est éprouvent que les violences ont augmenté, au contraire de ceux de l'Ouest. Une explication en pourrait être le fait que les élèves de l'Est ont vécu depuis la réunification une expansion temporairement accélérée de faits agressifs tandis que ceux de l'Ouest sont déjà habitués à un certain niveau de violence relativement haut, surtout dans les « Haupt- und Gesamtschulen ». Un autre résultat est remarquable : environ 44 % des « victimes » ont été en même temps aussi des « faiseurs » et vice versa (Dettenborn 1992, Dettenborn, Lautsch 1993).

- Une étude sur les violences scolaires contre les personnes et les biens a été réalisée au Schleswig-Holstein en 1992 à l'aide de questionnaires standardisés auprès de 1200 élèves, 559 enseignants et 637 parents d'élèves (Ferstl *et al.* 1993 ; Niebel *et al.* 1993). Quelques résultats de cette enquête méthodologiquement exigeante : il n'y a qu'une minorité d'écoles dont la vie scolaire est troublée par les violences. Les faits violents les plus courants sont : agressions verbales et non verbales, actions violentes d'élèves contre élèves, violence contre objets, conduites violentes contre enseignants. La brutalisation du langage, l'avalissement ou la dépréciation des camarades de classe sont des catalyseurs importants de la violence. L'influence des gangs et des « peer groups » sur les faits violents est grande. En outre on a trouvé que l'ennui, le manque de motivation pour l'école, la sous-exigence, le niveau scolaire faible ou bien l'échec scolaire et le tintamarre dans la classe sont des facteurs de risques de violence.

- Une recherche dans le Land Saxe-Anhalt parmi 350 enseignants, 66 élèves, et s'appuyant sur 32 analyses de cas, inventorie toutes les dimensions de la violence à l'école. Elle fait remarquer que les formes de violence subtile surtout ont augmenté. La violence psychique sous forme de menace et le comportement verbal agressif contre les camarades de classe et contre les enseignants y figurent en premier lieu (Knopf *et al.* 1994).

- Une enquête représentative dans les villes d'Essen et d'Osnabruck sur les violences dans le cycle secondaire I a dévoilé en 1993 que « nous avons en général affaire à un nombre restreint d'élèves qui pourtant se font remarquer par un comportement agressif continu et intensif », (Bründel, Hurrelmann 1997, Hurrelmann, Freitag 1993). Ce groupe représenterait environ 6 % des élèves. La plupart des faiseurs sont des garçons. Les garçons sont aussi à la fois plus souvent agresseurs et victimes que les filles.

- Dans le cadre d'une enquête visant tous les directeurs du cycle secondaire I et II ainsi que d'écoles privées, plus un échantillon aléatoire de 208 enseignants et d'environ 940 élèves et en outre des secrétaires et des gardiens d'écoles, Schwind *et al.* (1995) montrent une image très détaillée des violences scolaires. Les différentes formes de la violence se manifestent avec une fréquence variable. On enregistre une croissance des agressions verbales qui ne sont d'ailleurs pas perçues par la plupart des interrogés en tant que violence, et une augmentation de la violence physique. Les « Grund-, Haupt- et Gesamtschulen » en sont les plus touchées.

- Une grande étude représentative pour les « Hauptschulen, Realschulen et lycées » de la ville de Nuremberg en 1994 essayait d'analyser « des conditions importantes pour les affinités à la violence et aux actions brutales ». Un des résultats intéressants est que 15 % des élèves amènent des armes ou des « ustensiles de défense » en classe. Ces élèves montrent des valeurs d'acceptation et de disponibilité à la violence plus élevées que les autres sur les indices de violence construits. Concernant la situation familiale on a constaté qu'il n'y a pas de différence entre les élèves sortant de familles intactes ou de famille incomplètes. Mais d'un autre côté il existe une corrélation positive entre le contrôle et la prise en charge par les parents et la violence. Là où le

soutien de la part des parents manque, on trouve plus de tendance à la violence. De plus on voit dans cette étude que les violences sont moins souvent dans des classes avec de bonnes relations entre enseignants et élèves. L'hypothèse n'est pas justifiée qu'il y aurait une corrélation entre l'effectif scolaire et la violence (Funk 1995).

- Une enquête représentative a été tentée pour les écoles de Bavière. Elle est un contrôle de la plupart des hypothèses retenues dans les recherches précédentes. Elle poursuit un plan de recherche multiméthodologique : entretiens qualitatifs, interviews standardisés, discussions de groupe, analyse statistique (Fuchs, Lamnek, Luedtke). Les auteurs partent du concept de la violence comme étant d'abord un problème social que les acteurs à l'école aperçoivent différemment selon leur situation sociale, culturelle et socio-économique. Le résultat général est que le problème de la violence à l'école se limite à un cercle restreint d'agresseurs. Mais d'un autre côté une majorité des enseignants et des élèves éprouve un sentiment diffus de menace. Les formes graves de violence physique et aussi des formes criminelles sont relativement rares. Les auteurs reconnaissent un certain potentiel de violence dans le fait qu'un certain pourcentage d'élèves est « armé » (couteau, gaz lacrymogène, coup-de-poing etc.) (Fuchs 1995).

- Concernant la situation de la violence dans les écoles allemandes de l'Est et de l'Ouest, Schubarth et al. ont comparé des écoles secondaires dans quatre Länder (Saxe, Thuringe, Hesse, Bade-Wurtemberg). Partout se trouvent les mêmes phénomènes de violence fréquents ou rares, les perturbations du cours et les insultes vulgaires sont nombreuses, rares par contre les armes et les bagarres graves entre les élèves (Schubarth, Koibe, Willems 1996, Meire et al. 1995). La vie scolaire est plus dérangée dans les écoles à l'Ouest que dans celles de l'Est, bien que la plupart de toutes les écoles ne se sentent pas ou peu touchées par les violences. Schubarth (1996) s'explique ce décalage par un effet rétroactif des modèles culturels, habitudes quotidiennes et stratégies d'action acquis autrefois en RDA (le conformisme, l'adaptation, les valeurs de rendement). Mais il prévoit un nivellement rapide dans le processus de la transformation.

- L'étude interrégionale (Sarre-Lorraine-Luxembourg) que j'ai dirigée a pris en considéra-

tion la différence entre les sexes dans la perception et l'orientation de la violence scolaire. Nous avons interrogé 350 élèves (15 à 17 ans) dans leurs classes pour chaque région. Nous définissons la violence scolaire comme un événement complexe dans lequel agissent des facteurs structurels, culturellement typiques et des facteurs de politique ou d'organisation scolaire, des aspects spécifiques aux circonstances de la vie et des aspects de la biographie individuelle (Krämer 1996, Scherer 1996). On a pu identifier par une « cluster analysis » différents groupes d'acceptation de violence. Ceci a montré que les actions à motivation sexiste sont dans tous les modèles d'orientation moins tabou que les actes racistes. Nous avons observé surtout l'indifférence vis-à-vis des manifestations de violence. Il apparaît que l'indifférence est un élément important de la culture scolaire d'aujourd'hui mais jusqu'à présent peu analysée. Elle doit être considérée comme étant un facteur potentiel qui permettrait un climat violent dans les établissements scolaires.

L'ÉTAT ACTUEL DE LA RECHERCHE

On peut remarquer plusieurs points capitaux dans les débats actuels : la comparaison entre les violences dans les écoles allemandes de l'Ouest et de l'Est, le problème de la violence xénophobe en rapport avec les tendances extrémistes de droite dans la société, la violence sexiste. A côté d'une recherche fondamentale sur les raisons et la conception de la violence scolaire se détache une nouvelle phase d'une politique de prévention soutenue par les sciences sociales.

Peu d'études traitent le sujet de la violence xénophobe à l'école (Schubarth, Melzer 1995, Schubarth, Hoffmann-Lange 1992, Otto, Merten 1993), bien que la xénophobie et la peur de l'étranger aient commencé à se répandre auprès des jeunes. Dans les Länder Rhénanie-Palatinat, Thuringe, Brandebourg, Berlin et Saxe, des sociologues de l'université de Trèves ont analysé en 1993/1994 par la méthode de discussion de groupe les expériences et les perceptions de la violence et de la xénophobie dans les écoles (Würtz et al. 1995). Les élèves pensent que les tendances xénophobes ont augmenté en général parmi les adolescents. Mais les convictions et les attitudes xénophobes diffèrent selon le type

d'école, les conditions régionales (par exemple : entassement de demandeurs d'asile dans le voisinage) et les situations économiques précaires. Dans une série de projets pilotes, naît une nouvelle politique de prévention, par exemple dans le Land Schleswig-Holstein le projet scolaire contre la violence sexuelle contre des filles et des garçons (Petze 1997). Ou encore le modèle interculturel à Berlin-Est qui expérimente avec une ouverture de l'école vers le quartier (RAA 1996). Le projet pilote de Wetzlar/Hesse fait coopérer l'université, la municipalité, l'administration scolaire et les écoles (Basler, Schrewe, Wegerich 1996).

CONCLUSION

- Jusqu'à présent il n'existe pas de recherche longitudinale. Par conséquent la question discutée par toutes les études : la violence scolaire a-t-elle augmenté ? n'a pas pu être éclaircie incontestablement. Mais il est prouvé sans aucun doute qu'il y a un nombre croissant d'élèves à problèmes qui penchent vers la violence.

- Beaucoup de chercheurs et d'acteurs sociaux voient une nouvelle qualité de la violence dans la brutalisation du langage (langage fécal) et l'augmentation de la brutalité des actes violents. On prétend constater une diminution du seuil de tolérance.

- Certains types d'écoles comme les « Sonder-, Haupt et Gesamtschulen » sont apparemment

plus touchés par les violences que d'autres. On y remarque aussi des violences en rapport avec des groupes, des gangs, ou des cliques.

- On ne peut pas éclaircir clairement quelles tranches d'âge sont les plus violentes bien qu'on soit sûr que la violence scolaire est aussi un phénomène spécifique à l'âge. Les actes déviants diminuent après la 16^e année.

- Il n'y pas assez de recherches sur le rôle des filles dans les violences à l'école. En général la violence est supposée être un problème masculin.

- Dans les recherches on applique presque toutes les théories et paradigmes : les approches micro et macrosociologiques, de la modernisation et de la civilisation, de l'organisation et de l'institution.

- La diversité des explications correspond à la diversité des concepts et notions de violence employés. Il n'existe pas de définition homogène. Par rapport à autrefois où le concept de la violence structurelle était généralement reconnu, on se concentre en ce moment plutôt sur la violence physique contre personnes et objets.

- Une comparaison entre les études empiriques n'est guère possible parce que leurs dispositifs méthodologiques, les échantillons, les périodes d'enquête, les groupes interrogés et l'opérationnalisation des critères de définition sont trop différents.

Hans Léo Krämer
 Université de Sarrebruck
 Faculté de Sociologie

BIBLIOGRAPHIE

BACH, H. u.a. (1984). – **Verhaltensauffälligkeiten fl der Schule**, Mainz

BASLER, H., SCHREWE, H., WEGERICHT, R. (1996). – **Schule ohne Gewalt. Strategien zur regionalen Gewaltprävention**, Neuwied

BRÜNDEL, H., HURRELMANN, K. (1997). – **Gewalt macht Schule. Wie gehen wir mit aggressiven Kindern um ?**, München

BRUSTEN, M., HURRELMANN, K. (1973). – **Abweichendes Verhalten fl der Schule**, München

CLAUS, T., HERTER, D., Jugend und Gewalt. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung an Magdeburger Schulen, in : **Aus Politik und Zeitgeschichte**, B 38/1994

DETTENBORN, H., LAUTSCH, E. (1993). – Aggression in der Schule aus Schülerspektive, in : **Zeitschrift für Pädagogik**, H 5/1993

DETTENBORN, H. (1992). – **Wie Schüler Gewalt erleben**, Berlin

FELLSCHES J. (1978). – **Disziplin, Konflikt und Gewalt in der Schule**, Heidelberg

FELTES, T. (1990). – Gewalt in der Schule, in : **Schwind, H-D. ; Baumann, J. (Hrsg.) : Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt**, Bd. III, Berlin

FERSTL, R., NIEBEL, G., HANEWINKEL, R. (1993). – **Gutachterliche Stellungnahme zur Verbreitung von Gewalt und Aggression an Schulen in Schleswig-Holstein**, Kiel

FRANZ, M., SCHLESINGER, H. (1974). – **Probleme der Arbeit in der Hauptschule**, Hamburg

FREIE UND HANSESTADT HAMBURG (1992). – **Gewalt von Kindern und Jugendliche in Hamburg**, Hamburg

FREITAG, M., HURRELMANN, K. (1993). – Gewalt an Schulen. In erster Linie ein Jungen Phänomen, in : **Neue Deutsche Schulen**, H 8/1993

FUCHS, M., LAMNEK, S., LUEDTKE, J. (1995). – **Schule und Gewalt. Realität und Wahrnehmung eines sozialen Problems**, Opladen

- FUCHS, M. (1995). – Waffenbesitz bei Kindern und Jugendliche, in : H. von Alemann (Hrsg.) : Mensch Gesellschaft I, Opladen
- FUCHS, M. (1995). – Jugendbanden, Gangs und Gewalt an Schulen, in : Soziale Probleme 1/1995
- FUNK, W. (1995). – Nürberger Schüler Studie 1994 : Gewalt an Schulen, Regensburg 1995
- GRESZIK, B., HERING, F., EULER, H. (1995). – Gewalt in den Schulen. Ergebnisse einer Betragung in Kassel, in : Zeitschrift für Pädagogik, H 2/1995
- HARNISCHMACHER, R. (1994). – Gewalt an Schulen. Theorie und Praxis des Gewaltphänomens, Rostock
- HEITMEYER, W., MÖLLER, K., SÜNKER, H. (Hrsg.) (1992). – Jugend-Staat-Gewalt, Weinheim
- HEITMEYER, W. u.a. (1992). – Gewalt. Schattenseiten der Individualisierung bei Jugendlichen aus unterschiedlichen Milieus, Weinheim
- HOLTAPPELS, H.-G. (1995). – Schülerprobleme und abweichendes Verhalten aus Schülerperspektive, in : Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie H.2/1995
- HOLTAPPELS, H.-G. (1987). – Schulprobleme und abweichendes Verhalten aus Schülerperspektive. Empirische Studien zu Sozialisationswirkungen im situationellen und interaktionellen Handlungskontext der Schule, Bochum
- HURRELMANN, K., FREITAG, M. (1993). – Gewalt an Schulen, Bielefeld
- HURRELMANN, K. (1990). – Gewalt in der Schule. in : Schwind, Baumann (Hrsg.) : Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt, Bd. III, Berlin
- KLOCKHAUS, R., HABERMANN-MORBAY, B. (1984). – Sachzerstörungen an Schulen und schulische Umwelt, in : Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, H. 16/1984
- KLOCKHAUS, R., HABERMANN-MORBAY, B. (1986). – Psychologie des Schulvandalismus, Göttingen
- KNOPF, H. u.a. (1994). – Gewalt in Schulen Sachsen-Anhalts, Halle
- KRÄMER, H.L. (1995). – Die Gewaltproblematik im französischen und deutschen Schulsystem, in : Lamnek (Hrsg.) : Jugend und Gewalt, Opladen
- LANDEINSTITUT FÜR ERZIEHUNG UND UNTERRICHT- IN STUTTGART (1995). – Gewalt an Schulen. Zweitbefragung, Stuttgart
- LAMNEK, S. (Hrsg.) (1995). – Jugend und Gewalt. Devianz und Kriminalität in Ost und West, Opladen
- MANSEL, J., HURRELMANN, K. (1993). – Gewalt in der Schule, in : M. Spreiter (Hrsg.), Waffenstillstand im Klassenzimmer, Weinheim/Basel
- MELZER, W. (1992). – Jugend und Politik in Deutschland, Opladen
- MEIER, U. u.a. (1995). – Schule, Jugend und Gewalt, in : Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, H.2/1995
- NIEBEL, G., HANEWINKEL, R., FERSTL, R. (1993). – Gewalt und Aggression in schleswig-holsteinischen Schulen, in : Zeitschrift für Pädagogik H.5/1993
- OTTO, H.-U., IMERTEN, R. (Hrsg.) (1993). – Rechtsradikale Gewalt im vereinigten Deutschland. Jugend im gesellschaftlichen Umbruch, Bonn
- PETZE (1997). – Kiel 1997
- RAA Regionale Arbeitsstelle für Ausländerfragen, Handbuch zu interkulturellen Projekten, Berlin 1996
- ROSE, W., SCHEURINGER, B. (1989). – Das Problem der Schülerkriminalität, in : S. Bäuerle (Hrsg.), Kriminalität bei Schülern, Bd.1, Stuttgart
- SCHERER, D. (1996). – Gewalt in der Schule. Eine Studie in der Interregion Saarland-Lothringen-Luxemburg. Mit einer Einleitung von H.L. Krämer, Saarbrücken
- SCHUBARTH, W., WOFFMANN-LANGE, U. (1992). – Nationalistische und rechts extremistische Orientierungen, in : Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.), Schüler an der Schwelle zur deutschen Einheit, Opladen
- SCHUBARTH, W., KOBE, F.-U., IWIL-MS, H. (Hrsg.) (1996). – Gewalt an Schulen. Ausmaß, Bedingungen und Prävention. Quantitative und qualitative Untersuchungen in den alten und neuen Ländern, Opladen
- SCHUBARTH, W., MELZER, W. (Hrsg.) (1995). – Schule, Gewalt und Rechts extremismus, 2. Aufl., Opladen
- SCHUBARTH, W. (1995). – Gewalt an Schulen im Spiegel aktueller Schulstudien, in : S. Lamnek (Hrsg.), Jugend und Gewalt, Opladen
- SCHUBARTH, W. (1993). – Schule und Gewalt : ein wieder aktuelles Thema, in : Schubarth/Melzer (Hrsg.), Schule, Gewalt und Rechtsextremismus, Opladen
- SCHUBARTH, W., MELZER, W. (1994). – Gewalt an Schulen, Dresden
- SCHWIND, H.-D., IBAUMANN, J. u.a. (1990). – Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt. Analysen und Vorschläge der unabhängigen Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt, Bd 1-1V, Berlin
- SCHWIND, H.-D. u.a. (1995). – Gewalt in der Schule. Am Beispiel von Bochum, Mainz
- SPAUN Karin von – (1994) Gewalt und Aggression in der Schule, München
- TILLMANN, K.J., Gewalt in der Schule. Was sagt die erziehungswissenschaftliche Forschung dazu ?, in : Recht der Jugend und des Bildungswesens, H.2/1994
- WILLEMS, H. (1993). – Fremdenfeindliche Gewalt, Opladen
- WÜRTZ, S. u.a. (1995). – Gewalt, Fremdenfeindlichkeit und Radikalismus unter Jugendlichen, Trier
- WIZIRTZ, S. u.a. (1996). – Gewalt und Fremdenfeindlichkeit in der Erfahrung von Schülern und Lehrern, in : Schubarth, Kolbe, Willems (Hrsg.), Gewalt an der Schule, Opladen

Brimades et violence dans les écoles suédoises

Une revue des recherches
et des politiques de prévention

Peter Lindström
Martina Campart

Traduction et adaptation
Catherine Mancel
Éric Debarbieux

L'importance du débat sur la violence et la brutalité dans les écoles est considérable en Suède depuis une quinzaine d'années, même s'il est impossible d'affirmer qu'il y a augmentation des faits. Si le nombre d'actes graves est limité, la victimation – sous le genre du bullying – est fréquente. Les recherches expliquent les différences de victimation entre les écoles par des variables personnelles et sociales – et en particulier par les effets de la désorganisation sociale du quartier – et par des variables concernant les caractéristiques scolaires. L'addition d'enfants très peu motivés pour les études semble être un grand facteur de risque. La Suède a une politique ancienne pour créer des écoles sûres et la loi fondamentale sur l'éducation fait obligation de résister aux persécutions et oppressions. L'État, la commune, la politique scolaire tentent de prendre en compte de manière cohérente cette obligation. L'évaluation des résultats de ces politiques montre cependant qu'il y a un grand écart entre les programmes officiels « anti-brutalité » et leur réalisation concrète sur le terrain.

INTRODUCTION

Des incidents concernant la violence et la brutalité dans les écoles sont régulièrement rapportés dans les médias. Près de deux articles sur trois publiés dans des journaux suédois entre 1984 et 1994, traitant de la violence à l'école, décrivent des cas où les victimes souffrent de blessures sous différentes formes (Lindroth, 1994). La majorité des articles concluent que la violence à l'école augmente. Cependant, si l'on compare la description médiatique de la violence

scolaire à une recherche plus systématique, on peut démontrer que les actes de violences où les victimes sont blessées constituent moins de 10 % des cas rapportés ou enregistrés par la police. Si on utilise uniquement les médias pour se faire une image de la violence en milieu scolaire le problème est donc fortement exagéré. Les contenus de ces articles de presse sur la violence à l'école peuvent certes être vrais dans le détail, mais faux en général : « Ils utilisent de vraies histoires pour donner une fausse impression » (Toby, 1993, p. 255). Outre l'impression générale d'un taux de violence

constamment croissant, et en dehors de quelques cas sérieux répertoriés, cette fausse représentation des médias peut aussi donner la sensation au lecteur (ou au spectateur) que cette violence scolaire survient au hasard. Ceci dit, même si la brutalité (*bullying*) a été parallèlement étudiée en Suède (Olweus, 1994), la violence à l'école a malheureusement beaucoup plus souvent été couverte par les médias que par des chercheurs.

Cependant, [...] dans une étude sur 800 classes de neuvième dans huit collèges de Stockholm, 15 % des élèves disent avoir été victimisés à l'école pendant l'année scolaire 1989/90 (Wikström, 1990 ; Dolmén et Lindström, 1991 ; Lindström, 1993) [...]. En Suède, la violence contre les enseignants, spécialement au lycée, est actuellement l'objet d'un vaste débat. Il y a deux décennies près de 75 % de l'ensemble des adolescents de 18 ans étaient scolarisés. Aujourd'hui, presque tous sont au lycée en Suède ainsi que dans beaucoup d'autres sociétés occidentales. Toby (1995) a noté que, depuis que de plus en plus d'adolescents sont scolarisés pour une période plus longue, certains de ces nouveaux élèves ne sont pas réellement intéressés par l'instruction. Les possibilités pour une personne qui a moins de 20 ans de faire autre chose que d'aller à l'école sont faibles dans beaucoup de sociétés modernes. La violence qui est désormais observée au niveau éducatif secondaire pourrait en être la conséquence.

Dans cet article, trois points essentiels seront posés :

1. Qui sont les victimes et les auteurs de violence scolaire ?

2. D'où viennent les écarts entre les différents établissements quant au pourcentage d'élèves agressés et quelles sont les caractéristiques de la population scolaire pouvant expliquer ces disparités ?

3. Est-ce que ces deux niveaux de caractéristiques individuelles et de traits spécifiques du contexte scolaire rendent compte des risques d'agression ? Toute tentative de réponse à la dernière question peut suggérer différentes manières de réduire la violence. Si seules les caractéristiques individuelles ont un impact sur le risque d'être agressé ou d'être un agresseur, alors dans les programmes de lutte contre la violence un effort devrait être développé afin de travailler exclusivement avec ces élèves. Les auteurs d'agression pourraient être changés d'école ou recevoir une instruction dans

des classes spécialisées tandis que les victimes pourraient être aidées par un soutien spécifique. Par contre, si les deux facteurs, celui du risque d'être victime et la vraisemblance d'être un auteur d'agression sont aussi reliés aux caractéristiques scolaires, alors d'autres méthodes devraient être employées.

Afin d'étudier certains de ces aspects de la violence scolaire en Suède, nous analyserons les données recueillies dans un échantillon de près de 2000 élèves de septième répartis dans 26 établissements. Ces données proviennent d'une étude basée sur un programme de prévention de la violence et de la toxicomanie (Projet DARE). Les écoles sont essentiellement situées dans les grandes villes sur l'ensemble du pays. Une discussion brève de l'effet de DARE sur la prévention de la violence à l'école sera présentée.

La fréquence des violences scolaires

Le nombre exact d'élèves ou de professeurs ayant été victimes de violence chaque année est évidemment impossible à établir. Le chiffre de fréquence, par exemple, dépendra du recueil des données (ex. le témoignage des élèves eux-mêmes, qui est le plus courant, les informations venant des professeurs, ou les notifications officielles comme par exemple les relevés des délits par la police). Si les questionnaires ou les entretiens sont couramment employés, la fréquence varie suivant la façon dont est formulée la question initiale. Le « *bullying* », par exemple, est souvent défini par « des actions négatives, répétées sur le temps, incluant les coups, coups de pied, menaces, confinement à l'intérieur d'une pièce, insultes, mots déplaisants et désagréables, et taquineries » (Farrington, 1993, p. 387). Cette définition a été développée par Olweus (1994) et exclut délibérément, par exemple, les combats entre deux élèves de force physique similaire. Une définition commune de la violence à l'école employée dans divers sondages est : attaque physique par quelqu'un dans une école dans le but de frapper ou de porter un coup pour blesser. Enfin, un des plus importants problèmes pour une étude valable de fréquence est lié au choix de l'échantillon. Dans beaucoup trop d'études seul un petit nombre d'établissements a été concerné et aucune conclusion ne peut être portée sur la population entière. Dans l'ensemble, le taux de fréquence le plus connu est celui des élèves victimes de violence, bien plus que celui des professeurs ou des membres du personnel.

Depuis 1994, les sondages nationaux concernant les collégiens, conduits annuellement dès le début des années 1970 et spécifiquement conçus pour mesurer le taux d'alcoolémie, de tabagisme et de toxicomanie, ont inclu des questions sur la violence en milieu scolaire (The Swedish Council for Information on alcohol and other Drugs, Andersson et Hibell, 1995). Il a été demandé aux élèves de neuvième (âge 15-16) s'ils ont été victimisés dans l'école pendant le dernier semestre et si l'incident a nécessité des soins. Le questionnaire est donné au milieu du semestre de printemps. Entre 4 et 5 % des garçons et environ 1 % des filles répondent qu'ils ont été victimes de violence dans l'école et que cela a nécessité des soins. En ce qui concerne les violences moins importantes entre 12 et 14 % des garçons et 4-5 % des filles en ont été victimes. Comparant ces chiffres au nombre réel d'élèves cela donne près de 6500 garçons et 2000 filles sur une période de trois mois qui auraient été victimisés dans l'enceinte scolaire. Près de 2000 garçons et 500 filles auraient été victimes de violence nécessitant un traitement. Globalement, cinq garçons par collègue et une fille par école ont en moyenne éprouvé une attaque physique à l'école.

D'autres sondages, certains conduits localement, ont montré que le taux est relativement plus haut parmi les plus jeunes élèves. Dans les données suédoises (Lindström, 1996) près de 10 % des filles et 20 % des garçons en septième classe disent avoir été victimes de violence à l'école pendant le dernier semestre de 1995. [...] Une question revient souvent – dans les médias et parmi les citoyens concernés : la violence à l'école augmente-t-elle ? S'il est compliqué de réaliser une estimation approximative sur une seule année scolaire, il est bien sûr beaucoup plus difficile de trouver des informations qui donnent des tendances sur une période de temps plus importante. Parker *et al.* (1991) ont effectué une analyse de jeunes victimes de violence dans les écoles, dans les rues et à la maison. Entre 1974 et 1982 ces enquêtes de victimation ont montré que la violence à l'école restait stable aux États-Unis tandis que les victimations à l'intérieur du domicile montraient une tendance croissante. Par contre Olweus (1994) pense que les violences en milieu scolaire ont probablement augmenté en Scandinavie depuis les années 1970. Savoir si la violence à l'école augmente, diminue ou reste stable est bien sûr

intéressant, mais pour les élèves, les professeurs, les parents ou d'autres personnes, cela n'a que peu d'intérêt de savoir que peut-être plus de gens ont été attaqués qu'il y a 10 ou 15 ans. Ce qui est probablement plus important que le problème de diminution ou d'augmentation de la violence dans le temps est le fait qu'il y a de grandes variations entre les écoles. Il est certain que les élèves ont un risque beaucoup plus important d'être victimes suivant l'établissement qu'ils fréquentent (Toby, 1995).

QUI SONT LES VICTIMES ET QUI SONT LES AUTEURS DE VIOLENCE À L'ÉCOLE ?

[...] En général, les élèves dans des écoles urbaines sont plus souvent victimes, mais il a été démontré dans plusieurs études que même dans des zones urbaines le taux de violence scolaire peut varier considérablement (voir par ex. Gottfredson et Gottfredson, 1985 ; Lindström, 1996). Pour essayer de décrire les victimes et les auteurs de violence scolaire, il est possible d'étudier des variables de différents niveaux, par exemple biologique, psychologique ou sociopsychologique. Selon la recherche conduite par Olweus (1994) il y a peu de signes visibles qui séparent les victimes des autres élèves : par exemple le port de lunettes, la couleur de la chevelure ou de la peau, les difficultés d'élocution. Cependant, Farrington (1993) indique qu'il y a une prédisposition. Les victimes de mauvais traitements ont légèrement plus de signes de handicaps physiques que les autres élèves. En résumant la recherche sur les brimades et la violence scolaire, on peut conclure que les victimes tendent à avoir une faible estime d'eux-mêmes, à être impopulaire parmi leurs pairs et en conséquence à avoir peu d'amis (Farrington, 1993). Furlong *et al.* (1995) concluent dans leur étude que les élèves qui ont été victimés à plusieurs reprises dans l'école ont un réseau faible de soutien social de la part de leurs pairs et de leurs professeurs. Par contre leurs relations avec leurs parents semblent être plus intenses que la moyenne. Il a aussi été démontré que les victimes de violence et de persécution en milieu scolaire tendent « à être légèrement moins performantes dans les apprentissages scolaires » (Farrington, 1993, p. 400). Les auteurs de violence en milieu scolaire participent moins à l'école, ont beaucoup

d'amis au profil similaire (aussi bien au niveau du vécu familial que dans la motivation pour l'école), et ils ont aussi plus souvent que les autres élèves commis divers actes délinquants.

En utilisant les données suédoises sur la violence et l'utilisation de drogue parmi des élèves de septième, trois groupes d'élèves impliqués dans des actes de violence ont été identifiés : (I) les élèves qui ont été victimes de violence dans l'école mais qui ne ce sont pas battus eux-mêmes ; (II) les élèves qui ont été victimes et auteurs de violence ; (III) les élèves qui n'ont pas été victimes mais qui ont été auteurs de violence dans l'école. Les élèves qui ne sont pas impliqués sont employés comme groupe-témoin. Les variables étudiées sont : la structure de la famille et l'interaction de la famille (par exemple, faire des activités ludiques avec les parents), la participation à l'école, l'autosatisfaction et les diverses activités délinquantes.

Il est important d'indiquer que parmi les élèves qui ont été victimes de violence à l'école presque 40 % ont aussi été auteurs de violence. Corrélativement, parmi ceux qui ont été auteurs de violence, un sur trois a aussi été victime. Les garçons sont bien plus nombreux comme victimes et comme auteurs de violence scolaire. En ce qui concerne les caractéristiques de la situation familiale des élèves (logement, structure familiale et situation au niveau de l'immigration) aucune grande différence n'est prouvée. Cependant, au niveau des interactions familiales, un pourcentage substantiellement plus important des auteurs indiquent qu'ils n'ont pas une relation très positive avec leurs parents. Contrairement à certaines suggestions dans des recherches préalables, les « vraies » victimes de violence ne semblent pas avoir un rapport plus proche à leurs parents que les autres élèves. En comparant les variables d'investissement scolaire il est démontré que les auteurs ont une participation nettement moins importante que les autres groupes. [...]

Plus d'un tiers des victimes est classé comme ayant une faible estime d'eux-mêmes, contre 17 % seulement des élèves non impliqués dans la violence. Pour ceux qui ont été à la fois victimes et auteurs de violence dans l'école il est souvent indiqué qu'ils ne sont pas satisfaits d'eux-mêmes. Par contre, les « vrais » auteurs de violence ne sont pas différents en termes d'amour-propre. La question de l'estime de soi et de la violence sco-

laire est certes complexe. Soit l'estime négative explique la victimation, soit le fait d'être victime entraîne un sentiment de représentation personnelle négative et l'analyse ne peut pas être la même. Une recherche sur l'estime de soi (Cf. Smith et Lindström, 1996) a montré la relation réciproque entre l'estime de soi et les situations étudiées. Comme d'autres études le démontrent, les auteurs de violences sont plus souvent impliqués dans d'autres formes de déviances. Près de la moitié de ceux qui ont frappé quelqu'un dans l'école ont aussi volé à l'étalage, tandis qu'environ un cinquième à un quart des deux autres groupes l'ont fait. Fumer, boire et utiliser des drogues illicites sont aussi des actes plus fréquents parmi les auteurs de violence. Un pourcentage légèrement plus important des « vraies » victimes a employé diverses drogues comparé aux élèves qui ne sont pas impliqués dans des histoires de violence.

Afin de trouver un sous-ensemble de facteurs de risques, trois modèles de régression ont été testés. Dans le premier modèle, tous les élèves qui ont été attaqués sont inclus, tandis que le deuxième modèle comprend seulement les « vraies » victimes et le groupe d'élèves qui n'ont pas été impliqués dans la violence. Dans la troisième analyse le fait de frapper quelqu'un dans l'école est employé comme variable dépendante. En comparant l'échantillon plein avec l'échantillon réduit (i.e. incluant seulement les élèves qui ont été victimes mais qui n'ont pas été auteurs en retour) deux différences intéressantes sont relevées. Premièrement, en contrôlant les diverses variables personnelles, l'argument que les victimes de violence ont de meilleures relations avec leurs parents est vérifié. Dans l'échantillon réduit, l'effet est statistiquement significatif au seuil de 5 %. De plus, il y a une légère tendance qui montre que les élèves qui sont le plus souvent victimes vivent souvent avec seulement un de leurs parents. La deuxième différence entre l'échantillon complet et l'échantillon réduit concerne la variable mesurant la participation à l'école. Quand l'on prend en considération tous les cas d'élèves victimes de violence, ils tendent à avoir une faible participation dans l'école, tandis que dans l'échantillon réduit cet effet a disparu. Pour le troisième modèle, en regardant les élèves auteurs comme variable dépendante, deux variables indépendantes, outre le sexe, ont des effets clairs. Les élèves violents tendent à avoir

une interaction avec leur famille beaucoup plus faible et une participation plus faible à l'école que les autres élèves.

Qu'en est-il des caractéristiques des victimes et des auteurs de violences scolaires qui ont fait l'objet de rapports de police ? [...]. Dans une étude sur près de 100 lycées et collèges à Stockholm (Lindström, 1996) on constate que dans 4 % seulement des cas la victime était un membre du personnel. Dans neuf cas sur dix, rapportés par la police, la victime et l'auteur étaient des garçons. Dans 75 % des cas le coupable et la victime se connaissaient avant l'incident. Cela ne signifie pas automatiquement que dans 25 % de tous les cas l'offenseur était un intrus (en fait le nombre d'intrus a été estimé à moins de 10 %). Près de 10 % des cas étaient classés comme sérieux par les officiers de police et s'étaient majoritairement produits à l'intérieur d'un établissement. Presque deux incidents de violence sur trois ont été rapportés à la police par l'élève lui-même ou par ses parents. Les élèves d'origine immigrée étaient surreprésentés autant comme victimiseurs que comme victimes. Le résultat le plus intéressant de cette étude est qu'une petite proportion d'écoles rend compte de la majorité des cas enregistrés et que ces écoles sont situées dans des zones socio-économiques défavorables avec un environnement socialement instable. Il est trois fois plus vraisemblable dans ces écoles que dans les écoles plus favorisées, au voisinage stable, de voir la police enregistrer un délit ou un crime violent. Jamais ne s'est produit d'incident sérieux dans une école de milieu favorisé, par exemple avec emploi d'une arme blanche.

QUELS FACTEURS EXPLIQUENT LES DIFFÉRENCES DE VICTIMATION ENTRE LES ÉCOLES ?

Il est bien connu des parents ainsi que des chercheurs que certaines écoles ont beaucoup plus de problèmes de violence que d'autres établissements. Dans la publication de Farrington (1993) et dans d'autres études sur la violence à l'école (ex. Gottfredson et Gottfredson, 1985 ; Lindström, 1997) il a été démontré qu'il y a souvent de grandes différences entre les écoles. [...] Au regard des données suédoises, dans les écoles les moins violentes, 8 % des élèves ont

été victimisés tandis que dans les écoles les plus violentes 30 % des élèves indiquent avoir été victimes pendant le dernier semestre (la moyenne est de près de 15 %). Le modèle de la persistance de la violence est également démontré : dans les écoles où le taux de victimes est haut au cours d'un semestre celui-ci reste élevé le semestre suivant. Dans leur importante étude sur la violence, Reiss et Roth (1993, p. 155) concluent que « Le taux de violence dans les écoles secondaires est plus élevé dans des districts d'école marqués par un taux plus important de crimes et de combats de bandes dans les rues – indiquant que l'école reflète le quartier, il est évident qu'il s'agit d'une reproduction des comportements violents du quartier dans l'école, par des élèves et par des intrus ». Le taux de violence est plus élevé dans des écoles où le climat scolaire est bas, par exemple où une proportion plus élevée d'élèves déteste l'école. Mais séparer l'effet de la désorganisation sociale du quartier et celui du climat scolaire peut être difficile parce que ces deux caractéristiques sont fortement corrélées. Il sera important, pour une recherche future, de mettre en évidence les écoles de zones instables possédant un bon climat scolaire et un taux faible de violence (Lindström, 1995).

En utilisant les données sur la violence et la drogue en Suède de façon à estimer l'effet global des diverses caractéristiques sur le taux de violence scolaire, les indicateurs suivants ont été employés : (1) proportion d'élèves vivant dans des familles désunies (15 à 49 %, moyenne = 29 %) ; (2) proportion d'élèves avec au moins un parent né dans un autre pays que la Suède (8 à 100 %, moyenne = 29 %) ; (3) interactions avec la famille (quatre variables) ; (4) climat scolaire (trois variables mesurant l'implication personnelle des élèves, le taux d'absentéisme et s'ils font ou pas leur devoir) ; (5) valeurs délinquantes (quatre points mesurent si les élèves pensent ou ne pensent pas qu'il est possible d'utiliser des drogues et de commettre des crimes mineurs) [...]

En regardant la variation du pourcentage d'élèves qui ont agressé quelqu'un dans l'école il est démontré que l'interaction familiale a un effet statistiquement significatif. Dans des écoles où beaucoup d'élèves ont des relations faibles avec leurs parents, plus d'élèves de septième sont impliqués comme victimiseurs.[...] Dans une analyse de huit collèges de Stockholm, les interactions familiales à un niveau individuel plus qu'à un

niveau global ont des effets sur la participation des élèves dans la délinquance (Lindström, 1993). Une interprétation possible est que dans les écoles où se trouve un bas capital social, familial et communautaire, où sont faibles les « ressources qui sont utiles au développement social et cognitif d'un enfant ou d'une jeune personne » (Coleman, 1990, p. 300) diverses formes de comportements délinquants sont plus vraisemblables. Il faut indiquer que l'intercorrélation entre les variables indépendantes est assez élevé. La corrélation la plus forte est mesurée entre le climat scolaire et les valeurs délinquantes (-.60) puis entre l'interaction familiale et les valeurs délinquantes (-.45). [...] Ainsi on peut conclure que la violence scolaire dans l'ensemble est concernée par les caractéristiques scolaires, comme le nombre d'élèves motivés pour l'étude ou l'effet d'une culture contre-productive dans l'école. Ces deux caractéristiques sont dépendantes de l'histoire familiale. Bien que la violence scolaire survienne dans beaucoup d'écoles il y a un modèle évident où la violence est plus fréquente : les écoles avec une population d'élèves désavantagés par leur situation familiale et leur vécu scolaire.

L'ANALYSE CONTEXTUELLE DES VICTIMES DE VIOLENCE SCOLAIRE

Donc, les caractéristiques individuelles, telles que le genre et l'estime de soi, et les caractéristiques du contexte scolaire en ce qui concerne la composition du public d'élèves, par exemple le niveau d'interaction familiale et la tendance des élèves vers la délinquance, sont corrélés au risque d'être victime ou d'être violent. Des recherches en criminologie, sur dix ans, ont affiné les modèles multiniveaux expliquant les comportements délinquants, en utilisant les informations de deux niveaux d'analyse ou plus, de façon à comprendre les variations individuelles (pour une brève revue voir Lindström, 1995). Par exemple, un élève, avec une faible estime de lui-même, inscrit dans une école où les élèves sont en moyenne intéressés par l'école, ayant de bons rapports avec leurs parents et une perception négative de la délinquance, risque significativement moins d'être victime que dans une école avec beaucoup d'élèves indifférents à la scolarité etc. Dans une analyse contextuelle du comportement violent parmi des élèves de lycée, Felson et

al. (1994) ont mis en évidence chez ceux-ci une sous-culture de la violence à l'école : ces élèves sont généralement d'accord sur le fait de répondre agressivement à des méfaits et des attaques personnelles [...]. Les élèves qui partagent les valeurs d'une sous-culture de la violence et un engagement scolaire minime sont vraisemblablement plus impliqués dans le phénomène de violence. [...] Les résultats des analyses hiérarchiques de régression démontrent que le risque d'être victime de violence ou d'être un auteur de violence scolaire est certes lié à certaines caractéristiques individuelles. Le sexe, la participation à l'école et l'amour-propre sont tous considérablement liés aux victimisations [...]. La structure familiale et l'immigration des parents ont aussi, en arrière-plan, des effets sur la participation aux actes de violence. Dans des écoles où une proportion plus importante d'élèves ne vivent pas avec leurs deux parents et où les parents sont natifs de Suède, il y a plus d'auteurs de violence [...]

Il existe une croyance commune, qui consiste à penser que plus d'information et de formation sur les conséquences physiques et sociales négatives de la violence et des autres formes de comportements délinquants, permettrait aux élèves de décider rationnellement de ne pas se battre ou de ne pas employer de drogue. Malheureusement, d'après les recherches, il est peu évident que des programmes aussi généraux et larges soient efficaces (en ce qui concerne l'utilisation de drogue, voir Lindström, 1996). Lorsque l'on compare des élèves qui ont participé au Programme DARE (la moitié des écoles) avec les élèves des écoles-témoins, aucun effet sur la participation ou la victimisation n'a été relevé. Par exemple, 20 % de tous les élèves dans le post-test, passé dès le programme DARE terminé, ont déclaré avoir été victimes de violence dans l'école, indépendamment de leur participation ou pas au programme. Il y a une petite différence, mais statistiquement non significative, en ce qui concerne la proportion d'élèves indiquant qu'ils ont frappé quelqu'un dans l'école. Parmi les élèves ayant participé au programme DARE, 14 % ont rapporté dans le post-test qu'ils ont frappé quelqu'un à l'école. Le chiffre correspondant parmi les élèves dans les écoles témoins est de 16 %. Il reste à voir si une différence plus importante serait trouvée un an après que les élèves aient achevé le programme.

DIRECTIONS POUR LA RECHERCHE ET LA MISE EN ŒUVRE DES POLITIQUES DE PRÉVENTION

Dans le débat public à propos de la violence scolaire, trois propositions générales sont souvent émises : (1) cette violence survient dans toutes les écoles et donc des programmes de prévention devraient être réalisés dans chaque école (bien qu'il soit communément reconnu que certaines écoles sont plus dangereuses que d'autres) ; (2) les victimes mais plus spécifiquement les auteurs peuvent aisément être distingués des autres élèves, ce qui implique que cette prévention devrait commencer tôt ; (3) les programmes visant à toucher les attitudes et à augmenter la connaissance des élèves sur l'impact négatif de la violence, dissuaderont et empêcheront la future violence scolaire.

Du sondage sur la violence et la drogue parmi les élèves de septième en Suède, on peut conclure que dans toutes les écoles certains élèves ont été victimisés. Dans certaines écoles, moins de 10 % des élèves ont été attaqués contre plus de 20 % à l'autre extrémité de la chaîne [...]. Ce constat, certainement pas limité à la Suède, est important pour prévenir la violence scolaire quotidienne et le *bullying* en général, et pour empêcher les cas plus sérieux de violence à l'école. Comme Toby et d'autres l'ont indiqué cette dernière est souvent une conséquence des premières. Les élèves se battent de temps à autre mais ces situations peuvent généralement être contrôlées par les professeurs et les élèves impliqués. Cependant, dans une proportion restreinte des violences scolaires, il peut exister un problème répétitif ne concernant pas seulement l'atmosphère de l'école (beaucoup d'élèves et certains professeurs sont effrayés par l'idée d'être victime de violence) mais aussi le climat d'apprentissage (les classes sont interrompues et la motivation des élèves pour l'instruction est faible). La violence peut dans certaines écoles être vue comme un problème s'additionnant à l'absentéisme, à une motivation faible pour l'instruction et à un style de vie délinquant parmi certains élèves. L'amalgame de problèmes multiples peut être expliqué, au moins en partie, par l'influence des caractéristiques sociales ou par la situation géographique. [...] Il est indéniable que la majorité des écoles dans les zones socialement instables ont de plus importants problèmes avec la violence. Ce sont aussi les mêmes écoles qui ont

des problèmes de vandalisme, de vol, de cambriolage, d'incendie volontaire etc. (Lindström, 1997).

La recommandation suivante, qui a été faite en Suède il y a 25 ans, pourrait être utilisée dans des écoles avec un taux de violence important et persistant ou dans des écoles qui associent plusieurs facteurs de risque : organiser en « agence multi-risque » un groupe de pilotage constitué du personnel de l'école, d'élèves, de parents et de représentants de la communauté locale, par exemple la police et les services sociaux. Suivant les conseils de Spelman (1995, p. 131) « cela donne du sens pour les gens qui vivent ou travaillent dans des secteurs à haut risque, et les officiers de police et autres fonctionnaires gouvernementaux qui les servent passent le temps nécessaire pour identifier, analyser et résoudre leurs problèmes quotidiens, sachant que ces problèmes ne peuvent certainement pas se résoudre d'eux-mêmes dans un avenir envisageable. » Actuellement, dans les écoles avec un taux de violence élevé, il ne semble pas y avoir une meilleure coopération avec les autorités dans la communauté (Lindström, 1996). En fait beaucoup d'écoles dans des zones socialement stables et avec peu de problèmes absorbent une large partie des ressources qui pourraient être employées là où le besoin est le plus grand.

Il est bien sûr important de comprendre pourquoi certaines écoles situées dans des voisinages socialement instables ont une violence faible. Toby (1993) et Noguera (1995) ont indiqué que l'ambition du personnel et des élèves fait la différence. Dans ces écoles avec un taux de violence faible, les enseignants ont une exigence plus importante sur les élèves et leurs parents. Les élèves ont souvent choisi cette école à cause de ses résultats et de sa réputation. Ce point d'évidence peut être un avantage et un inconvénient. S'il y a un problème dans l'école c'est aux professeurs et au principal de changer. Par contre, on doit reconnaître que si une proportion substantielle des élèves a une motivation faible pour l'instruction, une situation familiale pauvre et un environnement social ayant un vécu similaire, la façon dont l'école fonctionne peut n'être que de faible importance. Dans une étude effectuée à Stockholm sur plus de 5000 élèves, il a été par exemple prouvé que, dans les écoles où il y avait jusqu'à un quart des élèves ayant une attente scolaire faible, le nombre d'élèves enregistrés pour des délits était peu élevé. Il n'y avait aucune

différence au niveau de la délinquance des élèves, que l'école ait 5 ou 25 % de faible réussite. *Cependant, dans des écoles où plus d'un quart des élèves avait des scores faibles, le nombre d'élèves délinquants augmentait fortement.* Plus spécifiquement dans des écoles ou un tiers ou plus des élèves avaient un taux de réussite faible, environ 13 % de ceux-ci avaient été enregistrés pour un délit. Le chiffre moyen était de 6 % dans les autres écoles. Cette étude relève aussi que les élèves à faibles motivations scolaires, scolarisés dans une école avec un pourcentage élevé ou moyen d'élèves intéressés par l'école, ont un risque moins important de délinquance que dans des écoles où beaucoup des élèves ont une faible participation à l'école. Cet effet contextuel indique clairement ce que Rutter et al. (1979) ont suggéré : [...] Les écoles efficaces existent bien sûr mais il est clair que la composition du groupe des élèves en termes de vécu social est très importante. [...]

LA POLITIQUE POUR CRÉER DES ÉCOLES SÛRES. ORIGINES

La politique pour créer un environnement scolaire sûr a une longue tradition en Suède. En fait, le problème des enfants vivant dans une société dangereuse est un souci probablement plus ancien dans ce pays que dans tout autre pays européen. Déjà dans les années 50, le Conseil pour l'Environnement de l'Enfant (Barnmiljörådet) et d'autres institutions commençaient à travailler pour réduire accidents et blessures à la maison, dans l'école et dans la rue. [...] La politique actuelle qui vise à créer des écoles sûres en luttant contre la conduite antisociale doit donc être comprise dans le cadre d'un souci législatif et politique bien enraciné de réduction des risques pour les enfants.

Les actes du symposium sur la santé et les services éducatifs s'étant tenu à Stockholm en 1993 (*Skololycksfall & skolans uterum*, Menkel, 1994) sont une source intéressante d'information sur les liens entre la prévention environnementale de la violence et la sécurité dans l'école Suédoise. Le point central du rapport peut être ainsi résumé : la recherche épidémiologique révèle que la Suède a le taux le plus bas d'accidents graves parmi les jeunes enfants en Europe, probablement le plus

bas dans le monde, mais que l'incidence d'accidents dans l'entourage de l'école a des tendances similaires aux autres pays. Cela signifie que les élèves plus que d'autres groupes sociaux sont exposés au risque d'accidents [...] Plusieurs études montrent que la brutalité et le harcèlement physique ont un rapport significatif au taux d'accidents. Dans trois accidents sur quatre il y a un autre élève impliqué. Les garçons sont plus spécialement blessés dans un contact physique avec des pairs. La recherche montre aussi que les élèves blessés ont des relations plus mauvaises avec leurs pairs. Donc, la politique pour empêcher la violence et la brutalité, et la politique pour promouvoir la sécurité environnementale doivent avoir un rapport réciproque, même si le traitement des deux problèmes peut nécessiter des stratégies et programmes différents.

La politique : les principes et la législation ; les lois et décrets gouvernant les politiques servant à créer des écoles sûres

- **L'instruction et l'éducation des enfants devra être inspirée et dirigée par les valeurs fondamentales de la démocratie, de la solidarité humaine et de la compréhension.**

Loi sur l'Éducation, Chapitre 1.2 :

« L'activité scolaire sera exécutée conformément aux valeurs démocratiques fondamentales. Chacun et tous ceux qui travaillent dans l'école encourageront le respect pour la valeur intrinsèque de chaque personne ainsi que pour l'environnement partagé. Tout membre actif de la communauté scolaire essaiera d'empêcher toute tentative par des élèves de soumettre quiconque à un traitement dégradant « [...] « Tous ceux qui travaillent dans l'école doivent résister activement aux persécutions et aux oppressions d'individus ou de groupes ». (Swedish Ministry of Education and Science, 1994 *Curriculum för Schools (Lpo 94)*. Swedish Ministry of Education and Science. 1994 *Curriculum för the Non-Compulsory School System (Lpf 94)*.)

- **Les enfants ont le droit de vivre dans une société qui n'est pas dangereuse pour eux. De façon à développer leur potentiel d'élèves ils ont besoin de pouvoir travailler dans un environnement sûr où il n'y a aucune violence ou intimidation.**

La Législation de l'environnement du travail (Arbetsmiljölagen, AML, 1990) établit que les

enfants et les adolescents pendant les années d'école doivent être considérés comme des professionnels. Donc, les normes pour la protection et les conditions d'environnement sûres incluses dans la législation concernent l'école. Par l'ordonnance du Conseil National pour la Santé et la Sécurité Professionnelle sur les mesures contre les victimisations au travail (AFS, 1993) « Ces clauses s'appliquent à toutes activités dans lesquelles les employés peuvent être sujets à des victimisations. Par victimisation est signifiée une action répréhensible chronique ou distinctement négative qui serait dirigée individuellement contre des employés, de façon à les blesser et pouvant entraîner pour ces employés une exclusion de la communauté de travail » et « l'employeur devrait planifier et organiser, autant que possible, le travail, afin d'empêcher les victimisations ».

• **La responsabilité pour le traitement et la prévention de la violence et de l'intimidation brutale dans l'école est confiée en premier lieu à la commune et à la direction de l'école.**

Par décision du Parlement (Automne 1989) il est établi que les municipalités et les écoles ont la responsabilité complète en tant qu'employeurs de tous les personnels de l'école, incluant tous les élèves (AML, 1990)[...]. Le professeur principal est spécialement responsable de l'organisation de l'enseignement et du bien-être social des élèves, et s'assure qu'ils reçoivent l'assistance spéciale et l'aide qu'ils requièrent ; et du programme de l'école afin de faire obstacle à toutes formes de persécution et de brutalité parmi les élèves et le personnel.

Sur le fondement de ces principes et de ces règlements, la politique nationale suédoise peut être décrite comme basée sur :

- *des définitions claires et non ambiguës de la nature du problème, et des stratégies devant être employées pour le gérer ;*

- *d'importants accords et des objectifs communs aux différentes parties impliquées, une législation puissante, des annonces explicites exprimant la participation de la société dans un mouvement d'ensemble, excluant ainsi les interprétations personnelles. Le gouvernement suédois a pour priorité la création d'écoles sûres et d'un environnement propice aux apprentissages pour les élèves ;*

- *la décentralisation des responsabilités aux communes et aux écoles, avec un accent sur les*

réseaux de proximité et sur la coopération améliorée entre les services éducatifs et sociaux, les organisations de jeunes et les forces de maintien de l'ordre.

Structure et répartition des compétences

La politique pour créer une école sûre et sans violence est portée par trois niveaux d'organisation :

- **La Politique Nationale.** Réseau Central contre le Harcèlement (Centralt nätverk mot mobbning) ;
- **La Politique de la Commune.** Le Plan d'action contre le Harcèlement (Handlingsplan mot mobbning) ;
- **La Politique Scolaire.** Développements et mise en œuvre / implantation.

Le Réseau Central contre le Harcèlement

Nombre de pouvoirs d'état et d'organisations à travers tout le pays sont dotés de maillons institutionnels et de zones spécifiques de compétence, sur la base d'un programme gouvernemental, établissant des principes, guidant et reliant des règlements pour le développement des politiques antiviolence et antibrutalité, et définissant les obligations qui doivent être mises en œuvre par les municipalités et les écoles pour la mise en œuvre de ces politiques. Le réseau est actuellement constitué par près de 30 organisations, parmi lesquelles nous mentionnerons :

Barnombudsnamnen (BO) (Autorité pour les Droits de L'enfant). Fondée en 1993, cette autorité a la tâche d'assurer l'accomplissement de droits et intérêts de l'enfant [...]. Depuis Février 1995 le BO a été mandaté par le gouvernement pour coordonner la coopération conjointe du travail des autres institutions du réseau.

Arbetskyddsstyrels (Conseil National pour la Santé et la Sécurité Professionnelle). Cette autorité est responsable d'assurer que l'application des règles et des règlements concernant la vie du travail et les exigences de la protection du travail sont respectées dans la vie scolaire. Ses Inspecteurs régionaux du travail exécutent des évaluations et des enquêtes de routine des conditions physiques et psychosociales de l'environnement scolaire. Cette autorité est aussi faite pour gérer les revendications faites directement par les parents, le personnel d'école et les élèves, concernant les problèmes professionnels de sécurité dans l'école.

Folkhälsoinstitutet (L'agence Nationale pour la Santé Publique). Cette autorité a pour tâche d'identifier et de contrôler les facteurs de risque au niveau de la santé pour toute la population, avec un souci particulier pour les problèmes liés à la jeunesse. L'engagement de l'Institut dans le problème est fondé sur une évidence démontrée par l'étude épidémiologique : violence et brutalité relèvent de facteurs explicatifs de risques pour des élèves ayant des problèmes de santé mentale ou physique, et les élèves menant des styles de vie malsaine sont plus fréquemment impliqués dans la violence (Folkhälsoinstitutet, 1995a b).

Riksförbundet Hem och Skola (Association Nationale du Logement et des Écoles). C'est une organisation répartie dans tout le pays avec des sites disséminés dans plusieurs villes suédoises. Son objectif est de promouvoir la participation des élèves et des parents au niveau des prises de décision et du développement de l'activité scolaire, en renforçant le rôle des parents, des conférences d'élèves et des représentants d'élèves (Klassråd) [...]

Rikspolisstyrelsen (Conseil National de Police). En Suède la police joue un rôle important dans le développement et l'entretien d'un environnement scolaire sûr. Au niveau de la commune le district de police est souvent impliqué dans la prévention de la drogue et dans des programmes de prévention concernant la brutalité dans les écoles, avec un rôle de supervision, de formation, et de conseiller des activités dans la classe.

Skolverket (L'Agence Nationale pour L'Education). Elle a été fondée en 1991, quand la décentralisation des responsabilités a remplacé le contrôle du gouvernement sur les écoles. Skolverket doit connaître le système éducatif dans son ensemble. Sa tâche est d'assurer que les principes et les instructions des Cours Nationaux sont appliqués dans l'école, dont le développement d'un plan antibrutalité qui est une exigence obligatoire du Nouveau Cours National [...]

La Politique de la Commune. L'action du Plan Contre le Harcèlement

Au cours des dernières années, la totale responsabilité des activités scolaires a été transférée aux municipalités. Le Département d'Instruction doit ainsi s'assurer que les programmes contre la violence et le harcèlement sont réalisés dans les écoles, conformément aux règles, principes et

règlements fixés par le niveau central. La première tâche des municipalités doit être de soutenir les écoles afin de développer un « plan d'action » pour surmonter et empêcher la violence et l'intimidation. Autrement dit, chaque école doit avoir écrit un projet gouvernant son travail. Il est aussi nécessaire que la commune fournisse un soutien efficace à la mise en œuvre du programme dans les écoles, mais comment ce but doit être atteint est moins clair. Selon *Le Sondage National sur les Communes et les Ecoles contre la Brutalité*, effectué par Barnombudsnamnen (Autorité pour les Droits de L'enfant) en avril 1996, les municipalités ont interprété leurs rôles de manières différentes. La majorité des municipalités semble encore avoir un regard sur la brutalité (*Bullying*) comme étant essentiellement « un problème de l'école ». Les stratégies les plus fréquentes sont l'affectation de ressources financières aux projets d'école et à la formation (conférences sur le sujet, plans de développement de compétences etc.). Parfois, la commune fournit un soutien direct, en affectant certains de ses agents (santé et travailleurs sociaux) à une coopération en réseau avec le personnel de l'école (équipe antibrutalité), ou en fournissant des ressources humaines supplémentaires. [...]. Les communes de Gothenburg et Malmö, très actives dans la conduite de la politique de création d'écoles plus sûres, sont à cet égard exemplaires.

Le « Plan d'Action Contre la Violence » à Gothenburg (Handlingsprogram mot våld)

La politique menée à Gothenburg peut être décrite comme connotée par un engagement prioritaire considérable, reposant sur un fort principe d'aider chaque école individuellement, avec une direction centrale des éléments clés (certaines caractéristiques doivent être les mêmes pour toutes les écoles). La philosophie du « *våga ingripa* » (« le défi en action ») est : l'école agira avec tous ses outils et moyens disponibles pour surmonter et empêcher le problème de la violence des élèves, et pour cela devra rechercher tout soutien légal possible. La documentation officielle souligne les éléments qui sont recommandés pour être incorporés dans les plans locaux :

- Établir un cadre clair pour développer un code de conduite des élèves. Il n'est pas permis aux élèves :
 - d'exposer leurs pairs et leurs professeurs à des brimades verbales, émotionnelles, physiques, sexuelles, raciales ;

- de venir à l'école en possession de couteaux ou autres armes ;
 - de consommer de l'alcool et autres drogues dans l'établissement ;
 - de venir à l'école sous l'effet d'alcool et autres drogues ;
 - de porter des uniformes politiques, plus explicitement de porter des symboles nazis (Loi 1947:164)
- Établir des mesures disciplinaires appropriées cohérentes avec la législation nationale.

Toute violation du code de conduite entraîne des procédures disciplinaires en relation avec la gravité de la violation qui peut varier de l'entretien avec la famille et l'élève, à une suspension temporaire d'étude ou *ad interim* à l'expulsion. L'école conseille fortement de toujours appliquer le maintien de l'ordre. La direction de l'école en est responsable et pas seulement le professeur.

- Mettre en place une gestion quotidienne des situations de crise.
- Développer une association plus forte avec la police locale.
- S'assurer que le personnel développe les compétences, les connaissances et les attitudes nécessaires pour contrecarrer et empêcher la violence dans l'école. Le Département D'Éducation organise, et fournit tout le personnel d'école de Gothenburg, et des plans de formation pour les professeurs.

Le « Programme D'Action Contre La Violence et la Brutalité parmi des enfants et adolescents » à Malmö (Handlingsplan emot våld och mobbning bland barn and ungdomar)

La stratégie employée par le Département scolaire (Skolstyrelsen) de Malmö présente des caractéristiques différentes. La documentation officielle rapporte l'expérience d'une phase plus longue de consultation et de négociation (sur des définitions, moyens et objectifs du plan) avec les directions d'école et avec la commune au sens large (organisation sociale, de la jeunesse, de l'église locale et de la police etc.). Dans le souci de l'autonomie scolaire, il est explicitement énoncé que le plan d'action de la commune ne sera pas en concurrence avec les projets de l'école, mais aura plutôt la fonction de « banque d'idées ». La commune semble prête à assumer un rôle de guide et d'aide plutôt que de dirigeant et de coordonnateur. Aussi les éléments qui sont recommandés afin d'être incorporés dans

le plan de l'école reflètent ce souci pour la décentralisation et le partage des responsabilités :

- Tous les participants de l'école dans la commune doivent être impliqués pour améliorer la responsabilité directe et personnelle des élèves dans la prévention de la brutalité et la promotion d'un climat social positif dans l'école.
- Toute la communauté scolaire devra travailler sur les représentations de l'élève, la sensibilisation aux autres et l'empathie relationnelle.
- Tous les participants de la communauté scolaire, adultes et enfants, seront assujettis au même code de conduite.
- L'exemple des professeurs est fondamental au niveau des comportements et de l'attitude envers la brutalité. Leur présence dans l'école doit s'intensifier (au moment du déjeuner et en cour de récréation, surveillance du déjeuner et dans les corridors).
- Recherche d'une coopération active avec les parents, la police locale, les services sociaux [...].

LA POLITIQUE SCOLAIRE. DÉVELOPPEMENT ET MISE EN ŒUVRE

Le *Sondage National contre la Brutalité dans les Communes et les Écoles* révèle que 90 % des écoles suédoises ont une politique de réduction de la violence et de la brutalité. Néanmoins, Barnombudsnamnen (BO) exprime des critiques sur l'évaluation des programmes. Dans le rapport il est noté que trop souvent les stratégies anti-brutalité dans l'école ne sont pas basées sur une approche compréhensive du problème, et ne font que nommer un ou plusieurs membres du personnel pour traiter les situations de crise. Les élèves et les parents jouent rarement un rôle actif et leur participation consiste essentiellement à être informés sur le problème. Enfin, le niveau de la coopération avec les autres acteurs de la communauté scolaire au sens large (services sociaux, police, organisations sociales etc.) est encore trop faible, malgré les recommandations du niveau politique central. Le rapport du BO souligne en même temps que le niveau de participation a augmenté considérablement, près d'un tiers des écoles suédoises étant activement impliquées à réduire et empêcher la brutalité [...]. En regardant la documentation disponible, on peut essayer de faire ressortir les élé-

ments qui semblent les plus fréquents dans les programmes des écoles suédoises :

- Un sondage d'opinion des élèves portant sur le climat social dans la classe, le bien-être social, et l'incidence de la brutalité.

- Contact avec une ou plusieurs personnes, ou avec une équipe de travail anti-brutalité dans l'école. Fréquentes rencontres avec les classes sur le thème de la brutalité. Réunir les élèves et le personnel. Propager l'information de leur travail. L'action vise à promouvoir une culture non-violente.

- Augmentation des responsabilités de l'élève pour détecter la brutalité et protéger ses pairs. Les élèves sont encouragés à relater les actes violents aux adultes. Les élèves les plus âgés sont formés comme personnes-ressources pour leurs plus jeunes camarades (chef d'équipe, « père-modèle »).

- Développement personnel des compétences sociales des élèves et : programme d'études comportant des leçons sur les problèmes existentiels et éthiques, la résolution de conflit et l'assertivité, des exercices de clarification des valeurs, etc.

- Les professeurs ont augmenté la surveillance pendant les interclasses, les activités de loisir et le déjeuner.

- Pendant le temps scolaire, les professeurs se forment sur le sujet de la violence et de la brutalité au moins une fois par an.

[...] 25 % des écoles consultées par le *Sondage National contre la Brutalité dans les communes et les Ecoles* disent utiliser le *Farsta Model*, basé sur le modèle Pikass (Pikass, 1990). La procédure décrite dans le Modèle Farsta peut être résumée par les étapes suivantes :

- Quand une personne est suspectée d'avoir commis des actes de violence cela est rapporté à la personne contact ou à l'équipe de travail (professeur de classe, personnel pastoral et de soin) et finalement au professeur principal.
- La personne et/ou l'équipe en charge fait une enquête discrète et prudente parmi les professeurs et le personnel. L'équipe qui évalue les cas en fait part au district des services sociaux et à la police locale.

- Une réunion est organisée avec l'auteur et la victime. Le professeur est informé que les élèves seront appelés en dehors de la classe. Entre le fait et la réunion il ne peut pas se passer plus de 3-4 jours.

- Diverses rencontres avec l'(es) auteur(s) et la victime ont lieu en présence du professeur principal et l'équipe de travail. Ces rencontres ont une grande importance. Une fois de plus il est dit que la brutalité n'est pas tolérée et cela peut conduire à des mesures disciplinaires lourdes. L'accent est aussi placé sur les solutions que l'auteur et la victime pourraient trouver afin de surmonter le conflit.

- Dans certains cas des réunions courtes sont provoquées avec tous les élèves de la classe.

- Pendant deux semaines, un contrôle rapproché est exercé sur l'(es) auteur(s) à l'intérieur et à l'extérieur de la classe.

- Une autre réunion est planifiée avec l'(es) auteur (s) et avec la victime, dans laquelle une mise au point de la situation est effectuée.

CONCLUSIONS

Il est difficile d'évaluer le taux de réussite, mais il est encore plus difficile d'évaluer combien de programmes anti-brutalité sont réellement mis en place actuellement. Une étude sur la réalisation des programmes d'information sur la drogue dans les écoles européennes a été menée en 1992 par l'organisation britannique TACADE (Le Conseil Consultatif sur L'alcool & l'Information sur la Drogue) financée par la Commission Européenne et a montré que les programmes pour adolescents sur la prévention et l'abus de drogue, malgré le modèle théorique, sont rarement mis en pratique au niveau des écoles (TACADE, 1992). L'étude présentée par TACADE, *The Consultative Project on the Implementation of Drug Education in Five European Countries*, confirmait l'existence d'un écart entre les politiques théoriques d'information sur la drogue et les pratiques dans les écoles [...]. Les résultats du *Sondage National contre la Brutalité dans les communes et les Ecoles* semblent confirmer, pour les programmes de prévention de la violence, la tendance indiquée par l'étude européenne pour la prévention de la toxicomanie. Cette difficulté à appliquer les politiques dans la pratique quotidienne semble concerner en premier lieu les écoles à tendances religieuses, ce qui devrait devenir le centre des discussions pour les responsables politiques suédois.

Peter Lindström
Martina Campart
Swedish National Police College

BIBLIOGRAPHIE

- ANDERSSON, B., HIBELL, B. (1995). – **Skolelevs drogvanor 1995. Rapport 47.** Stockholm : CAN
- BOHLIN, B. & MARK, A. (1994). – **Vaxtkraft, Halsopedagogik för elever i grundskolan årskur. 1-9.** Folkhälsosekretariat Göteborg.
- CAMPART, M., LINDSTRÖM, P. (in press). – Violence and Bullying in School, Paper that will be presented at the **European Conference on school safety** in the Neatherlands on February 24-26, 1997.
- DOLMÉN, L. & LINDSTRÖM, P. (1991). – Skola, livsstil och brott. Ungdomar i åtta Stockholmsskolor. **BRÅ-rapport 1991 : 3.** Stockholm : Allmänna Förlaget.
- FARRINGTON, D. P. (1993). – Understanding and Preventing Bullying. **Crime and justice. A Review of Research** vol 17. Chicago : The university of Chicago Press.
- FELSON, R. B., LISKA A. E., SOUTH, S. J. & MCNULTY, T. L. (1949). – The Subculture of Violence and Delinquency : Individual vs. School context Effects. **Social Forces** 73 : 1.
- FOLKHÄLSOINSTITUTET (1995). – **Ett Folkhälsoperspektiv på våld. Konferensrapport.** 1995 : 43.
- FOLKHÄLSOINSTITUTET (1995). – **Ett Folkhälso-perspektiv på våld. En beskrivning av våldet och det förebyggande arbetet i Sverige.** 1995 : 45.
- FURLONG, M. J. & MORRISON, G. M. (1994). – School Violence and Safety in **Perspective. School Psychology Review** Vol 23 : 2.
- GOTTFREDSON, G. D. & GOTTFREDSON, D. C. (1985). – **Victimization in Schools.** New York : Plenum Press
- HÄGGLUND, S. (1996). – **Perspektiv på mobbning.** Rapport nr.1996 : 14 Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet.
- LINDROTH, J. (1994). – **Pressens bild av våld i skolan.** Sociologiska institutionen, Stockholms universitet.
- LINDSTRÖM, P. (1993). – **School and Delinquency in a Contextual Perspective.** National Council for Crime Prevention. Stockholm : Allmänna Förlaget.
- LINDSTRÖM, P. (1995). – **School Context and Delinquency. The Impact of Social Class Structure and Academic Balance. Project Metropolitan No. 41.** Department of sociology, University of Stockholm.
- LINDSTRÖM, P. (1996). – Närpolisen och skolan : Ett brottsförebyggande team ? **Polishögskolan forskningsrapport 1.** Solna
- LINDSTRÖM, P. (1997). – Patterns of School Violence. A Replication and Empirical Extension. **British Journal of Criminology** (forthcoming).
- MENKEL, E. (ed.) (1994). – **Skololycksfall & skolans uterum.** Folkhälsoinstitutet, 1994 : 21
- NATIONAL BOARD FOR OCCUPATIONAL SAFETY AND HEALTH (1993). – **Victimization at Work. Ordinance** (AFS, 1993).
- NOGUERA, P. A. (1995). – Preventing and Producing Violence : A Critical Analysis of Responses to School Violence. **Harvard Educational Review**, Vol 65.
- OLWEUS, D. (1994). – **Mobbning i skolan : Fakta och ett effektivt åtgärdsprogram.** Manuskript.
- PARKER, R. N., SMITH, W. R., SMITH, D. R., & TOBY, J. (1991). – Trends in Victimization in Schools and Elsewhere 1974-1981. **Journal of Quantitative Criminology** Vol 7 : 1.
- PIKAS, A. (1990). – **Så bekämpar vi mobbning i skolan.** AMA dataservice förlag
- REISS, A. J. JR. AND ROTH, J. A. (1993). – **Understanding and Preventing Violence.** Washington : National Academy Press.
- SKOLVERKET (1995). – **Kränk mig inte. At förebygga, upptäcka och åtgärda mobbning.** Liber Distribution Stockholm.
- SMITH, W. R. & LINDSTRÖM, P. (1996). – **Can DARE be Effective ? Classroom Context, Identity, and Attitudes toward Substance Abuse.** Swedish National Police College. Manuscript.
- Swedish Ministry of Education and Science. (1994). – **Curriculum for Compulsory Schools (Lpo 94).**
- Swedish Ministry of Education and Science. (1994). – **Curriculum for the Non-Compulsory School System (Lpf 94).**
- The Advisory Council on Alcohol & Drug Education (TACADE) (1995). – **The Consultative Project on the Implementation of Drug Education in Five European Countries.** Report.
- TOBY, J. (1993). – School Violence and the Breakdown of Community Homogeneity. In B. Frost (ed.), **The Socio-Economics of Crime and justice.** New York : M. E. Sharp.
- TOBY, J. (1995). – The School. In J. Q. WILSON and J. PETERSILIA (eds), **Crime.** San Francisco : ICS Press.
- WIKSTRÖM, P-O. H. (1990). – The Stockholm Project : An Introduction. In : P-O. H. WIKSTRÖM (ed.), **Crime and Measures Against Crime in the City.** BRÅ-report 1990 : 5. National Council for Crime Prevention. Stockholm : Allmänna Förlaget.
- WILSON, J. W. (1996). – **The Urban Poor.**

NOTE DE SYNTHÈSE

La violence à l'école en France : 30 ans de construction sociale de l'objet (1967-1997) ⁽¹⁾

Éric Debarbieux

Yves Montoya

En 1994, un sociologue allemand, observateur attentif des débats sociologiques dans notre pays, écrivait que « la violence scolaire n'est pas un objet central pour les Sciences sociales en France » (Krämer, 1994). S'il notait que bien des auteurs s'y étaient intéressés d'un point de vue théorique, il était surtout frappé par le manque d'études empiriques. Or, depuis cette date, la multiplication des recherches de terrain, des articles et des livres a été remarquable, au point qu'un ouvrage a pu titrer : *Violences à l'école : état des savoirs* (Charlot - Emin, 1997), rassemblant les contributions d'une quinzaine d'équipes de chercheurs français. Cependant, dans la communauté récemment constituée des chercheurs qui se sont préoccupés de la violence en milieu scolaire (2), la question de sa définition reste discutée, et cette « communauté » est elle-même souvent interpellée sur le sujet, avec le soupçon de « faire exister » la violence en en parlant, ou de céder à la mode. Il est vrai que les rapports officiels, initiés par l'Inspection Générale à la Vie Scolaire, que les premiers « plans » de lutte contre la violence scolaire et qu'un fort souci médiatique sur le sujet ont précédé la plupart de ces recherches. L'objet « violence à l'école » s'est d'abord construit en France par la pression médiatique et les injonctions du terrain et de l'administration. Construire scientifiquement cet objet est pleinement assumer le soupçon que la récente rupture scientifique ne se peut aisément détacher de ce nouveau tourment. Cette rupture existe-t-elle d'ailleurs ? Les nouveaux travaux ont une filiation qu'il nous faut remonter. Et plus qu'une rupture, il est possible que nous trouvions une accélération liée à l'évolution quantitative des faits violents en milieu scolaire, accélération de longue date pressentie dans des recherches avant-coureuses.

Mais qu'étudier ? L'objet scientifique semble rester en attente d'une définition précise. Le débat reste important entre ceux qui sont partisans d'une définition restreinte, et les chercheurs qui lui préfèrent une approche plus extensive, bien souvent plus « phénoménologique » que factuelle. Ainsi

Bonafé-Schmitt (1997) dénonce « la vision inflationniste de la violence », notion sous laquelle « on regroupe aussi bien les agressions physiques, le racket, le vandalisme, que ce que l'on nomme les "incivilités" : paroles blessantes, grossièretés diverses, bousculades, interpellations, humiliations ». Cette trop grande extension rendrait le concept impensable, par confusion lexicale et sémantique. Dans cet article, nous aborderons cependant la violence à l'école d'un point de vue large, suivant en cela la « magistrale leçon de méthode » (Fillieule, 1997) que nous a donnée Chamboredon (1972) dans son célèbre article « La délinquance juvénile, essai de construction d'objet ». Celui-ci n'élabore pas un « concept » de la délinquance juvénile, mais montre au contraire comment se construisent, hors de tout essentialisme, les faits sociaux que sont délinquance et délinquants. Il ne construit pas une nouvelle présentation d'une délinquance préexistante aux recherches qui la découvriraient, comme un attribut ou une essence individuelle. Il tente une construction de l'objet délinquance qui est déconstruction/reconstruction de l'émergence sociale du phénomène, dans la nomination des délinquants, marqués par une appartenance de classe. C'est sur le caractère variable, selon le contexte, l'histoire ou la situation sociale que s'appuie sa « définition ». Il montre que l'erreur de toutes les approches de la délinquance comme entité homogène et invariable consiste à neutraliser les relations de la population des jeunes délinquants aux autres populations, et empêche d'en comprendre la genèse et l'évolution, liées aux pouvoirs et institutions fondés à inscrire le jeune dans une carrière délinquante officialisée.

La posture épistémologique de Chamboredon pourrait être appuyée par les réflexions de la pragmatique du langage, qui refuse tout usage de la Science comme « révélant » la vérité du monde et des choses. Cette pragmatique, qui suit en cela Wittgenstein, remet en cause l'idée même de « concept », et donc de définition éternelle dans un vocabulaire adéquat à la chose. « La vérité ne saurait être là dehors – elle ne saurait exister indépendamment de l'esprit humain – parce que les phrases ne sauraient exister ainsi, elles ne sauraient être là, devant nous. Le monde est là, dehors, mais pas les descriptions du monde. Seules elles peuvent être vraies ou fausses. En lui-même – sans l'intervention des activités de description des êtres humains – le monde ne saurait l'être (3) » (Rorty, 1993). Bref, le vocabulaire ne « découvre » pas le vrai, il est construit, et construisant, il construit de nouveaux paradigmes (4).

Autrement dit, il y a une erreur fondamentale, idéaliste et anhistorique, à croire que définir la violence, ou tout autre vocable, consiste à s'approcher du mieux possible d'un concept absolu de violence, d'une « idée » de la violence qui, pour de bon, rendrait adéquats le mot et la chose. « Définir » la violence à l'école est bien plutôt montrer comment elle est socialement construite, dans sa désignation même, comment son champ sémantique s'élargit, au point d'en faire une représentation sociale centrale. Que des faits sociaux hétérogènes soient rassemblés sous le terme générique de « violence » par les acteurs de l'école est en soi un fait social digne d'être pensé. Cette construction est déterminée socialement, relative à un système de normes et de pensée (Michaud, 1986). Comme l'ont bien exprimé Carra et Sicot (1997, p. 69), le travail du sociologue consiste à interroger les catégories 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.

Les prémices d'une sociologie de la violence scolaire ont été posés par Emile Durkheim (1902/1903 ; 1922, Krämer, 1994). Il fait ressortir la nécessité de la discipline scolaire pour la construction d'une personnalité sociale, dans laquelle l'individu se soumet aux règles de la Morale. D'un autre côté, Durkheim découvre à travers le primat du caractère institutionnel de la relation pédagogique, qu'elle n'est pas seulement asymétrique par rapport à l'âge, l'expérience ou le savoir, mais, dans son essence, antagoniste. Durkheim propose la métaphore de l'opposition entre deux étrangers, de cultures différentes. Pour lui, le rapport d'inégalité structurelle est constitutif des écoles modernes. Serait-elle freinée par une force contraire, qu'elle pourrait – comparable à l'oppression d'une culture par les colonisateurs – prendre la forme d'une violence coloniale, civilisatrice, sans laquelle aucune société moderne ne pourrait se développer. Cette conception donne un cadre d'analyse aux premiers travaux qui seront menés sur la violence scolaire, celle des élèves *dans* l'école comme celle *de* l'école. La violence des élèves, dans un premier temps, pourrait être considérée soit comme une résistance à l'oppression subie – légitime (dans la perspective « civilisatrice » durkheimienne) ou non –, soit au contraire comme une violence intégrative, part laissée à l'irrationnel dans un système qui récupère le désordre pour faire de l'ordre.

C'est dans cette deuxième direction que Testanière (1967 a, b) oriente la première grande enquête sociologique sur les formes de désordre scolaire. Il se place d'emblée dans la lignée de Durkheim, qui souhaitait que soient étudiées les formes de délits scolaires les plus fréquentes, allant jusqu'à affirmer : « Il y a une criminologie de l'enfant comme il y a une criminologie de l'homme fait » (Durkheim, 1922, p. 66). L'enquête porte sur 64 lycées d'une académie, ainsi que sur quelques établissements religieux. L'appareillage méthodologique est important, avec plus d'un millier de questionnaires complétés par les élèves et des sociogrammes pour certaines classes. En calculant un « taux de chahut » qui varie sensiblement avec les établissements, il montre que beaucoup s'accrochent très bien d'un chahut qui renforce la socialité, bien plus qu'elle ne la détruit. Le « chahut traditionnel » « marque les temps forts de la vie collective, il exprime et renforce l'intégration du groupe scolaire en lui donnant conscience de son unité » (Testanière, 1967 p. 21). Rite d'initiation, il renforce l'ordre en créant le groupe pédagogique, en permettant la récréation, et l'on ne peut ici que penser aux rôles des défoulements dionysiaques, concession faite par la « raison » à la « folie » dans les Cités antiques (Daraki, 1985), et de même essence que Carnaval et Charivari d'autrefois (Weber, 1983, p.571), désordres régulateurs permettant le bon fonctionnement des institutions. La violence intrinsèque au chahut n'est pas perçue par les chahuteurs, elle n'est perçue que par les « victimes habituelles », dont la souffrance est méconnue par tous. Ce défoulement initiatique a donc une fonction sociale légitimée, il assure la cohésion du groupe et la socialisation scolaire, nul n'aurait l'idée de l'appeler « violence » – on pourra dire longtemps la même chose du bizutage, désormais stigmatisé comme violence (Davidenkoff et Jungham, 1993).

Cependant, il est un deuxième type de chahut, qui n'a plus cette dimension collective, et que Testanière, avec une acuité annonciatrice de bien des évolutions ultérieures, liait aux conséquences sur l'ordre scolaire des modifications dans la composition sociale du public d'élèves. L'arrivée de nou-

veaux publics restés jusque-là en marge du second degré produisait de nouvelles formes de désordres : le « chahut anomique ». Les difficultés de maintien de la cohésion sociale ont eu pour conséquence l'affaiblissement de la conscience commune se concentrant dans le chahut traditionnel. La démocratisation du recrutement scolaire ne correspond pas nécessairement à une véritable démocratisation de l'École. Elle rend plus visible les blocages du système aux enfants de certains sous-groupes poussés par le désir de mobilité sociale : l'intégration au système pédagogique traditionnel est difficile pour ces nouveaux publics et le désordre, loin d'être une « anomie normale » devient de plus en plus mal supporté, avec pour corollaire un renforcement des punitions. C'est que les mêmes faits n'ont plus la même finalité : loin d'être une acceptation de l'ordre, une contribution à l'expression et à la régulation des tensions, le chahut devient le signe d'un déséquilibre, la fin d'une tradition. Prolongeant sa réflexion, après les événements de Mai 68, Testanière (1972) montrait que le « désenchantement du monde scolaire » était devenu massif. Loin d'être une dérégulation neuve, une crise brutale ou passagère, le chahut anomique n'était que le signe d'une évolution continue de l'école républicaine vers la perte de sens : à l'entre-soi de classes sociales favorisées sachant utiliser pour elles seules l'école comme entreprise d'acculturation et de renforcement de sa position sociale succédait progressivement une école incapable de masquer l'origine sociale de l'échec scolaire. Une école qui se massifie est une école qui met à jour les inégalités qu'elle accueille et renforce. Ces analyses sont encore en grande partie celles de nombreux sociologues (Ballion, 1982, 1991 ; Dubet, 1991, 1994, 1996 ; Payet, 1992b ; Peralva, 1997). Elles prennent sens toutefois dans une période où les travaux en sociologie de l'éducation sont principalement alimentés par la théorie de la reproduction sociale.

LA VIOLENCE DE L'ÉCOLE ET LES VIOLENCES LÉGITIMES

La violence peut être conçue comme un ensemble de phénomènes qui ne sont pas vécus en tant que tels par ceux qui en sont victimes mais que l'on peut, avec Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1970) regrouper sous le terme de « violence symbolique ». La reproduction d'un ordre social inégalitaire et la faible réussite scolaire d'enfants subissant la culture de la classe dominante par le biais de l'habitus renvoient à une violence symbolique définie comme « pouvoir qui parvient à imposer des significations et à les imposer comme légitimes en dissimulant les rapports de force qui sont au fondement de sa force » (Bourdieu et Passeron, 1970, 18). Pour Bourdieu, la forme suprême de la violence symbolique est que les « produits dominés d'un ordre dominé par des forces parées de raison (comme celles qui agissent à travers les verdicts de l'institution scolaire ou à travers les diktats des experts économiques) ne peuvent qu'accorder leur acquiescement à l'arbitraire de la force rationalisée » (Bourdieu, 1997, p. 99). Pour lui la violence des adolescents, qu'on pourrait croire en rupture avec l'ordre social, et en particulier avec l'école, n'est que la reproduction conformiste des violences subies. Il propose une « loi de conservation de la violence », qui est en dernière analyse « le produit de la "violence interne" des structures économiques et des mécanismes sociaux relayés par la violence active des hommes » (id. p. 274). Bourdieu ne légitime donc en aucun cas la violence exercée par les jeunes ou par les faibles, elle n'est pour lui qu'un agent de la reproduction sociale,

s'arrêtant aux limites de l'univers immédiat sans s'en prendre aux structures de domination. Les travaux de Debarbieux (1996, p. 99) montrent ainsi que les élèves racketteurs, loin d'être des « Robin-des-Bois postmodernes redistribuant des biens de consommation inégalement répartis » agressent par priorité les enfants qui leur sont proches, dans les mêmes classes et le plus souvent de même milieu social, suivant une « loi de proximité ». Bachmann (1994, p. 125) décrit quant à lui « la haine de proximité et les apprentis casseurs », décrivant comment certaines écoles s'enfoncent dans une violence qui ne fait qu'approfondir la coupure sociale.

Il n'en va pas de même avec les travaux de Baudelot et Establet (1970), profondément marqués par la théorie de la lutte des classes, chez Althusser, renouvelant le vieux schème d'Engels (ed. 1971) sur le rôle de la violence dans l'histoire. L'école est conçue comme un instrument de la domination bourgeoise contre l'idéologie prolétarienne (id. p.169). Dans ce cas, l'école est le lieu d'une lutte homothétique à celles du monde du travail, entre deux classes totalement antagonistes. Les comportements des élèves prolétaires jaillissent de leur « instinct de classe » et « la version petite-bourgeoise de l'idéologie dominante » est perçue comme une « véritable provocation » qui entraînera des « résistances violentes » : opposition active et passive, fugue, dégradations. Loin d'être « fainéantise » ou « défoulement », le chahut et les conduites d'évitement sont ainsi hissés au rang de vertus prolétariennes. La violence des élèves est lutte sociale, éminemment politique, mais sous une « forme spontanée, non organisée et théorisée » (p. 174). Snyders (1976, p. 311) a dénoncé dans cette conception un romantisme excessif de la spontanéité prolétarienne, masquant le véritable « handicap » marquant le prolétariat et ses enfants et conduisant en fait « à nier l'exploitation et ses conséquences », rendant inutile la lutte des classes.

La violence des élèves aurait donc un sens : elle serait résistance aux normes dominantes, édictées par la bourgeoisie, et c'est pour cela que celle-ci ne peut que combattre cette expression de la culture populaire. Telle est du moins la leçon que Crubellier (1979) tire de l'histoire de la jeunesse dans la société française, depuis le début du XIX^e siècle. Pour lui, l'École a contribué à casser la richesse culturelle des milieux juvéniles, dans lesquels affrontements initiatiques et oppositions de groupes étaient la base socialisante des sociétés anciennes paysannes puis ouvrières, mais également de la noblesse d'épée. Le nouveau souci malthusien pour un enfant choyé dans une famille plus restreinte entraîne de nouvelles formes de contrôle social, et l'éducation, non violente en son principe, devient réseau fin d'interdits. La violence est alors « la part refusée » (Crubellier, 1979, p.73) de la socialité juvénile, et, dans les cours de récréation, « la répression de la violence entraîne la suppression de tous les jeux qui en comportaient une certaine dose ». On ne peut ici que penser aux travaux de Foucault (1975), dont l'analyse du pouvoir moderne consiste à montrer comment sont nées, dans les sociétés libérales, des contraintes douces mais constantes, et finalement liberticides, dont les sociétés anciennes n'avaient même pas rêvé. Les grandes révoltes lycéennes du XIX^e siècle et les défoulements collectifs d'immenses chahuts apparaissent dans cette optique comme une résistance de la culture juvénile, dans « une dialectique compression-explosion » qui longtemps encore gardera sa force et maintiendra des risques de crise tout au long du XIX^e siècle (Crubellier, 1979, p. 150). La violence populaire est considérée comme un trait culturel, une manière de se socialiser, qui serait désorganisée dans les sociétés modernes, et encore plus à l'ère postindustrielle

où la disparition des « blousons noirs » est signe d'épuisement du monde ouvrier, comme Dubet (1987, p. 183) l'a souligné : à la déviance tolérée succède « la rage » et la « galère ».

La justification de la violence juvénile reste un modèle prégnant dans un certain nombre de travaux pédagogiques et psychologiques. Il s'agit d'une « violence fondamentale » (Bergeret, 1985), constitutive de la personne humaine (Dadoun, 1993), qui lui permet de se construire. Toute une série de travaux et d'expériences menés autour de Patrick Baudry (1986), de Richard Hellbrunn (1982) et de Jacques Pain (Pain, 1984, Hellbrunn et Pain, 1986) va tenter « d'intégrer la violence », à l'aide entre autres de « thérapies frappantes » (Hellbrunn, in Hellbrunn et Pain, 1986, p. 17) visant à permettre à la personne violente de moins recourir à la violence, en la contrôlant, par exemple grâce aux sports de combat. Pour le « thérapeute » « la violence [peut] avoir des effets positifs sur le sujet ». On pourra se demander toutefois si l'idée d'une « violence fondamentale » ne naturalise pas la violence, oubliant son caractère socialement construit et appris (Canada, 1995) et si toutes les justifications de la violence ne participent pas de son idéologie (Ramognino, 1997).

La violence à l'école est largement conçue dans les premiers travaux sur le sujet comme une violence de l'école, école-caserne (Oury et Pain, 1972), école reproductrice ou école de la division sociale et du mépris de la culture populaire (Nizet et Hiernaux, 1984). La violence des élèves est une réaction à cette violence interne. Les futurs ouvriers professionnels auraient des réactions de « contre-acculturation » (Grignon, 1970) en adoptant des comportements de résistance tels que le chahut, l'ennui ostentatoire, la grossièreté ou la violence. Si pour Bourdieu la violence juvénile n'est qu'un masque posé sur les rapports de domination, d'autres auteurs affichent une sympathie réelle pour celle-ci, soit en en faisant un élément nécessaire de la socialisation populaire, soit même en la hissant à la dignité de la lutte des classes, entre prolétariat et bourgeoisie. Cette légitimation de la violence repose donc largement sur une idéologie romantique, fortement marquée par les combats politiques des années soixante-dix encore imprégnés par un millénarisme révolutionnaire. Ces modèles sociologiques et idéologiques ne considèrent cependant pas comme véritablement centrale la violence des jeunes, qui sont plus des agents dominés que de réels acteurs, et le sujet ne donne pas alors lieu à de véritables études empiriques. Il n'est qu'un élément de modèles plus larges de la division sociale et de la violence symbolique.

LES ANNÉES 75 : NOUVEAU SOUCI POUR LA SÉCURITÉ

Une profonde transformation est cependant en germe, et le rapport entre violence juvénile et école va commencer à faire l'objet de rapports officiels et d'études (Selosse, 1972, Tallon, 1979, 1980, Léon, 1983). Le rapport Selosse pour le Conseil de l'Europe (1972 rééd.1996) s'intitule « Le rôle de l'école dans la prévention de la délinquance juvénile ». Le souci est un souci de prévention, mais aussi, comme toujours chez Selosse, se profile une « visée réparatrice » où l'école a son rôle à jouer (Selosse, Pain et Villerbu 1996, p. 470). Ce rapport ne repose pas sur une enquête empirique ; il est une synthèse des travaux internationaux sur le sujet, particulièrement anglo-

saxons et américains. Il se situe dans la lignée des travaux critiques de l'époque, dont ceux de Bourdieu, en montrant que l'école transmet surtout les valeurs et les normes de la *Middle class*, ce qui ne peut que rendre plus difficile les apprentissages sociaux des enfants de milieux défavorisés. Cependant, en dressant le profil d'écoles « délinquantes », caractérisées par un faible investissement collectif, un manque de rayonnement du chef d'établissement et un mépris social plus affiché, Selosse anticipe largement sur ce que seront les recherches ultérieures sur « l'effet-établissement ». Rapport novateur, le rapport Selosse aura une profonde influence sur toute la doctrine de ce qui deviendra la Protection Judiciaire de la Jeunesse, préconisant déjà une plus large collaboration entre les institutions de socialisation et d'éducation. Il n'en reste pas moins que ce rapport n'a pas le souci de dresser un bilan chiffré de la délinquance dans les établissements scolaires. Ce n'est pas l'institution scolaire qui semble menacée, et c'est son rôle dans la construction de la personnalité qui est interrogé.

Il n'en est plus de même avec les rapports réalisés sous la direction de Tallon pour l'Inspection Générale à la Vie Scolaire (Tallon, 1979, 1980). Ils ont été rédigés à une époque où, pour la première fois, le thème de l'insécurité devient central dans les débats politiques. Comme le rappelle Roché (1994, p. 9) c'est en effet durant les années soixante-dix que tout bascule : en 1975 par exemple, Michel Poniatowski, ministre de l'Intérieur, déclare : « Je voudrais que le Ministère de l'Intérieur s'appelle le Ministère de la Sécurité des Français, parce que c'est son vrai nom. Il assure la sécurité et l'ordre, car c'est la liberté de chacun, mais la liberté n'est pas spécifiquement celle de la politique, c'est aussi, dans les grandes villes, de pouvoir sortir après huit heures du soir ». Ce nouveau souci sécuritaire va cependant véritablement prendre sa naissance institutionnelle et politique autour du *Comité d'études sur la violence, la criminalité et la délinquance*, présidé par Alain Peyrefitte. L'insécurité est considérée comme un sentiment qui « conduit à surestimer le phénomène criminel » (Peyrefitte, 1977, 93). Ce qui est étudié n'est pas la seule violence criminelle, mais aussi « la violence ordinaire, comme si la vie elle-même devenait violente » (op. cit. p. 32).

C'est dans ce contexte d'inquiétude sociale et politique que prennent sens les premiers rapports sur la violence à l'école réalisés par l'Inspection Générale à la Vie Scolaire. Ces rapports, coordonnés par G. Tallon, datent de juillet 1979, sur la violence dans les collèges, et de septembre 1980 sur les lycées d'enseignement professionnel. Ces chiffres seront encore ceux qui seront produits dans la note de l'Inspection Générale, signée Marc Rancurel, en mai 1992 (MEN/IG, 1992). C'est dire le vide statistique qui les suivra. Dans un entretien Marc Rancurel (1994, p. 63) précise que l'Inspection Générale s'était auto-saisie du problème, lançant de sa propre initiative les enquêtes de 1978 et 1979, qui aboutissent aux rapports Tallon. Le phénomène serait apparu dans les établissements à partir de 1975. Ce sont les visites dans les établissements et les déclarations des chefs d'établissements qui ont alerté l'Inspection Générale à la Vie Scolaire (I.G.V.S.). Le sondage réalisé va porter sur les délits, les infractions, et les contraventions, mais également sur certaines formes d'autoviolence (suicide) et de refus de l'institution (absentéisme).

Ce rapport note que pour les collèges 80,5 % des établissements de l'échantillon connaissent des déprédations. 58,5 % connaissent le phénomène du racket, jugé grave deux fois sur trois. Les agressions contre les

adultes, présentes dans 44 % des établissements sont verbales plutôt que physiques. Pour les lycées professionnels les atteintes aux biens sont prédominantes : déprédations (84 %), vols au détriment des élèves (100 %), ou de l'établissement (59 %) et à l'extérieur (82 %). Le racket apparaît plus bénin. Les agressions contre les adultes sont verbales (73 %), peuvent les toucher dans leurs biens (17 %) et leurs personnes (10 %). Les rapports Tallon fournissent donc des indications intéressantes pour un état des lieux à la fin des années soixante-dix. Cependant ils ne suffisent pas à prendre pleine mesure de l'ampleur réelle du phénomène. Structurellement d'abord, leur échantillon est constitué « d'établissements *a priori* à problèmes ». On ne peut donc savoir ce qu'il en est de l'ensemble des établissements scolaires : la violence se limite-t-elle vraiment aux « établissements à problèmes » ? Ou est-elle présente à des degrés moindres dans d'autres situations ? C'est cette limitation d'ailleurs qui fait dire à l'I.G., malgré des chiffres tout de même assez inquiétants sur les établissements sondés, que « le phénomène de la violence dans les établissements scolaires n'est pas aussi étendu qu'on pourrait le craindre ». Tels quels cependant cette enquête, et les rapports suivants – dont le rapport Léon (1983), plus souvent cité – sont incontournables pour toute étude sur la violence à l'école.

En juillet 1982, l'Inspecteur Général Marc Rancurel prend en charge le dossier. En se servant des rapports Tallon il sera amené à faire des propositions précises aux différents ministres qui se succéderont, par exemple sur le rôle des chefs d'établissements et leur autonomie relative. Cependant Marc Rancurel avoue son échec en ce qui concerne la quantification du phénomène : ces phénomènes sont trop masqués, il y a comme une honte à en parler (Rancurel, 1994). A tel point, dit-il, qu'en 1983 il a lui-même « échoué à en savoir plus ». Pour lui, jusqu'aux années les plus récentes, il était difficile de parler de violence à l'école. Sa présence était perçue comme le signe d'un échec personnel intolérable et culpabilisant.

Mais est-ce si sûr ? Ne doit-on pas au contraire soupçonner que ce nouvel objet d'inquiétude n'est qu'un avatar dangereux de l'exploitation politique du sentiment d'insécurité, qui devient un des thèmes essentiels du discours politique et médiatique des années quatre-vingt, marquées par la montée en puissance du Front National ?

FANTASME, TABOU OU PROBLÈME PÉDAGOGIQUE ?

À partir des « rodéos » de 1981, l'inquiétude devient forte d'une dérive généralisée des banlieues populaires et une image de violence et d'émeutes est associée aux quartiers déshérités (Bachmann et Leguennec, 1996), qui vont faire l'objet de l'attention des chercheurs, des politiques et des médias, au point qu'on a pu dire des années quatre-vingt qu'elles étaient « les années banlieues » (Jazouli, 1992). La « violence à l'école » n'est pourtant guère étudiée par les sociologues français, sinon en quelques lignes, au détour d'une recherche plus globale sur la Galère (Dubet, 1987, p. 270), ou les Lycéens (Dubet, 1991). Les recherches sociologiques sont en fait saturées par la question urbaine, dans laquelle se perd le problème spécifique de la violence scolaire. Malgré les rapports précités, aucune mesure concrète n'est prise, et le thème disparaît des médias, après quelques comptes ren-

de faits divers remarquables : l'assassinat d'un proviseur par un de ses élèves à Grenoble et les premières intrusions extérieures dans des établissements de la région parisienne ou lyonnaise. Il faudra attendre plus de dix ans pour que le thème de la violence resurgisse, et devienne à l'inverse emblématique de la violence urbaine – au point que toute délinquance juvénile est associée à une « violence à l'école ».

Est-ce à dire que l'école, mieux protégée de l'extérieur échappait encore largement, en 1981, à la délinquance connue dans certaines cités ? Ou encore que le souci sécuritaire reposait sur une surévaluation de la violence réelle ? L'approche dominante de l'insécurité en France, comme l'a démontré Roché (1994) a longtemps été celle du « fantasme d'insécurité » : dans ce modèle, la violence récente est comparée aux violences plus importantes des sociétés anciennes. Le sentiment d'insécurité qui croît dans les sociétés contemporaines les mieux protégées serait injustifié, fantasmatique : nous avons peur d'une violence qui tend à disparaître (Chesnais, 1981). La violence de grande criminalité a fortement diminué dans nos sociétés européennes, même si ont augmenté les violences d'État et les violences technologiques. Moins de crimes de sang, moins de viols, moins d'attaques à main armée, nos sociétés se sont pacifiées. Chesnais est un cas type du modèle français d'approche des phénomènes d'insécurité, qui délie sentiment d'insécurité et victimation, mettant en avant le rôle des rumeurs pas toujours fondées et d'un imaginaire parfois manipulé (Roché, 1993, 101 seq.). Chesnais s'en tient au « premier cercle » de la violence, « le noyau dur », « la violence *physique* », la plus grave : les homicides volontaires (ou tentatives), les viols (ou tentatives), les coups et blessures volontaires graves, les vols à main armée ou avec violence. Quant à la violence « morale (ou symbolique) », « parler de violence dans ce sens est un abus de langage propre à certains intellectuels occidentaux, trop confortablement installés dans la vie pour connaître le monde obscur de la misère et du crime ». Or, en utilisant les archives disponibles plusieurs auteurs (Crubellier, 1979, Guerrand, 1987, Boumard et Marchat, 1993, Lelièvre 1994, Debarbieux, 1992, 1996) ont pu noter que les violences scolaires du passé atteignaient en France une intensité remarquablement plus élevée que dans l'école de notre siècle. À une violence sociale forte (Muchembled, 1989) correspondait aussi une importante violence répressive en éducation, basée sur une image pessimiste de l'enfance (Giolitto, 1986, Prairat, 1994). Le renforcement de la « civilisation des mœurs » (Elias, 1936), et la progressive dévalorisation de la violence corrective (Lipovetsky, 1992) entraîneraient une *diminution* de la violence en éducation. On pourrait donc être tenté de donner raison au modèle de Chesnais et considérer la « violence scolaire » comme un objet illégitime de recherche. Le relatif silence des années quatre-vingt serait lié à un désintérêt médiatique pour le sujet, n'ayant pas encore accédé au statut ambigu de problème social ou de phénomène de société. Cependant si les discours officiels, les médias et les sociologues sont muets sur ce point, le problème est posé avec insistance dans certains travaux de cliniciens ou de pédagogues.

La situation pédagogique elle-même est interrogée, souvent à l'aide des concepts psychanalytiques. Ainsi Filloux (1986, p. 295), analysant « le discours inconscient de l'école » montre à partir d'un panel de 20 entretiens cliniques que le discours de la violence y tient une place essentielle, entre un discours de soumission des victimes et un discours d'angoisse et de culpabilité de la part des enseignants. Pujade-Renaud, avec la même méthodologie, dans une analyse des discours sur le corps de l'élève dans la classe

(Pujade-Renaud, 1983), ou sur celui de l'enseignant (Pujade-Renaud, 1984) révèle comment interagissent violence des élèves et violence des professeurs, mais aussi comment le simple fait d'être toujours au centre des regards est difficile à vivre pour l'enseignant. Les analyses de Pujade-Renaud pourraient d'ailleurs fort bien être lues à travers la notion d'habitus, cet « appris par corps », selon le mot de Bourdieu (1997). Les travaux de Pujade-Renaud sont complémentaires de ceux de Zimmermann (1982), qui étaient le pendant plus sociologique de la thèse collective écrite par ces auteurs. Zimmermann peut également être situé dans la lignée bourdieusienne de la violence symbolique, car il décrit avec une grande précision comment les petits gestes affectueux, les petits mots doux, ou au contraire les punitions, les observations désagréables, les évaluations dévalorisantes, sont marqués par une appartenance sociale et culturelle. Il annonce largement les travaux sur l'ethnisation des phénomènes scolaires qui seront menés par la suite (Payet, 1992, Debarbieux, 1996a, 1997b), en montrant que cette violence symbolique s'adresse principalement aux enfants « immigrés » de milieu ouvrier, puis aux enfants d'ouvriers « français ». Douet (1987) analyse le système pénal scolaire, à l'école élémentaire. A l'aide de questionnaires passés à 231 enseignants et 320 élèves, il montre une permanence des châtiments corporels : par exemple 44,2 % des enseignants disent avoir vu donner des fessées dans leur école (et 17,3 % reconnaissent en avoir donné), 95 % des élèves du CP, 23,8 % des élèves du CM1 et 33,8 % des élèves du CM2 disent avoir vu un enseignant donner gifles ou fessées. C'est à ce jour l'étude empirique la plus complète sur les punitions en école primaire. Malheureusement, les variables sociales faisant défaut, on ne peut en inférer des typologies de punis suivant les différences socioculturelles, mais il montre en tout cas la permanence d'une brutalité « correctrice » des maîtres (voir aussi Jubin, 1988).

Ce sont des pédagogues qui vont aborder de front le problème de la violence à l'école, comme objet principal de leurs publications. Ces pédagogues enseignent souvent dans des établissements difficiles : collèges en zone urbaine défavorisée, classes de l'enseignement spécialisé. On peut d'ailleurs faire l'hypothèse que le développement de l'enseignement spécialisé en collège a été une des manières de prendre en compte la massification, en assurant le tri des éléments les plus perturbateurs. L'équipe du Collège Paul Éluard, aux Minguettes, dans la banlieue lyonnaise rappelle ainsi (Collectif, 1987, p. 34) quelle était sa situation en 1982 : « Les feux de l'Éducation Nationale sont braqués sur le collège Paul Éluard, alertée par les motions, par les grèves, par les incidents devenus quotidiens [...] dans ce collège où sévissent l'injure, le vol, le vandalisme, le racket, la violence, l'absentéisme des uns et des autres. Des femmes qui n'osent plus faire cours la porte fermée, le conseiller d'éducation frappé, des voitures détériorées derrière les portes cadenassées du parking, les intrusions continues d'étrangers au collège, mais pour la plupart d'anciens élèves qui viennent régler leur compte ». La création d'une culture d'établissement qui permettra d'échapper à cette violence, avec l'aide d'un partenariat fort des travailleurs sociaux et des parents est décrite avec une conviction militante. Cette conviction, nous la retrouvons dans les travaux fortement marqués par leur appartenance aux équipes de pédagogie institutionnelle (Vasquez et Oury, 1967, 1971, Pochet-Oury, 1979, Colombier, Mangel et Perdriault, 1984, Pain 1984) et aux mouvements pédagogiques (Defrance, 1988, Debarbieux, Méric et Schilliger, 1989, Debarbieux, 1990). La filiation avec la Pédagogie Freinet est

souvent affirmée : stratégies de parole et d'expression, critique de la scolarité, ouverture de l'école. Des solutions pédagogiques sont proposées pour faire face aux violences dans l'école. Leur caractère souvent militant ne doit pas masquer l'accumulation d'un savoir professionnel important, même si son efficacité reste à interroger, en particulier au niveau des enfants de milieu populaire (Descottes, 1994, Debarbieux et Caralp, 1996). Ces publications sont peu sociologiques, sinon dans une référence hypercritique à l'interprétation de la violence des élèves par la violence de l'école (par exemple, Defrance, 1988, p. 105). Leur simple existence demande cependant à la sociologie de la violence scolaire de les interpréter.

On peut penser que les propositions et analyses surtout pédagogiques qui ont été faites par ces auteurs sont une naturalisation de la violence, oubliant en partie les mécanismes sociaux en œuvre. Des titres ultérieurs exagèrent d'ailleurs cette tendance, en surévaluant sans doute les possibilités de l'école : « École : Violence ou pédagogie » (Pain, 1992) ou encore récemment : « L'école ou la guerre civile » (Meirieu et Guiraud, 1997). Il n'empêche : dans une période où la violence à l'école était encore largement un tabou (Debarbieux, 1990, p. 14), où n'existait pas de politique publique pour faire face à celle-ci, ces travaux étaient une manière de prendre en compte pratiquement une souffrance. Alors que certains rapports commençaient à s'inquiéter de la santé psychologique des enseignants, dépendant largement selon ceux-ci des problèmes de discipline (Rancurel, 1982 cité dans Hamon et Rotman, 1984, p.165), ils permettaient, en milieu scolaire, de dépasser le blocage de la problématique de l'insécurité, blocage consécutif à la catégorie psychologisante du fantasme d'insécurité, et à la saturation de l'objet par la question urbaine.

Dans le même temps, les travaux de la sociologie anglo-saxonne commencent à pénétrer en France (par exemple, Forquin, 1983, 1989 ; Woods, 1992 ; Coulon, 1993 ; De Queiroz et Ziolkovski, 1994). Quelques travaux isolés abordent le problème de l'ordre et du désordre dans les établissements français, préparant la voie aux travaux sur l'effet-établissement (Paty, 1981), et commençant à accumuler des données ethnographiques qui finiront par former un corpus considérable, ainsi des premiers travaux de Payet (1985), sur l'insolence. L'approche est souvent interactionniste, reposant sur une définition relationnelle de la violence, n'inscrivant pas la déviance dans la personnalité de l'individu.

MÉDIATISATION ET POLITIQUES PUBLIQUES

En définitive, les années quatre-vingt ont vu une production importante de travaux pédagogiques et psychologiques abordant directement ou indirectement la violence à l'école. Mais les politiques publiques sont inexistantes, les travaux sociologiques très épars : l'objet « violence à l'école » n'est pas encore constitué en objet social ou sociologique. Tout change lorsqu'au début des années quatre-vingt-dix, l'opinion publique est prise à partie par les importantes manifestations lycéennes qui exigent, entre autres, plus de sécurité et plus de surveillance dans les lycées. Difficile de dire ce qui a frappé le plus les téléspectateurs français – car la télévision devient désormais un vecteur important dans la fabrication de l'objet – : les

revendications sécuritaires ou les « casseurs » brûlant quelques véhicules sur les quais de Seine. Sans doute la conjonction des deux, montrant crûment les clivages sociaux au sein même de la jeunesse, liant définitivement le thème de la banlieue à celui de la violence scolaire.

Dans les médias, « la violence à l'école » devient un sujet porteur. À partir d'une analyse thématique d'un échantillon de 150 articles parus dans la presse nationale entre 1992 et 1996, Debarbieux (1997) a pu montrer que dominait l'impression d'une montée générale et nouvelle des crimes et délits à l'école. Les faits les plus souvent évoqués sont les faits les plus durs. Par exemple 28 % des articles parlent de 2 meurtres commis par des jeunes, généralisant ces faits à une barbarie juvénile liée à une « perte des repères », dans un jeu de mots pseudo-savant. L'exploitation médiatique du phénomène est avérée, et le « retour de l'enfant-sauvage » devient un enjeu politique, dont s'empare la presse du Front National, le transformant dans une direction xénophobe, en parlant d'enfants *de sauvages*, nouvel avatar du retour des classes dangereuses (Chevalier, 1958 ; Jazouti, 1992 ; Debarbieux, Garnier et Tichit, 1998). L'évolution récente liera également cette peur de l'enfant et cette peur pour l'enfant aux phénomènes de pédophilie.

La presse écrite et audiovisuelle joue désormais un rôle important dans la construction de l'objet. Elle est accusée de contribuer à le faire exister, soit en l'exagérant, soit en le mettant en scène, par la violence des images (Gerbner, 1995), les « classes télévisées » étant les nouvelles « classes dangereuses », dans l'esprit du public (Mariet, 1994). Les principales recherches sur médias et violence peignent pourtant un tableau plus contrasté : les risques d'apprentissage social et de désinhibition sont réels (Wilson, 1995), mais il reste difficile de répondre de manière univoque à la question sur la responsabilité des médias, en particulier pour des raisons méthodologiques (Vedel, 1995). Cependant, il est incontestable que la presse a rencontré et renforcé une sensibilité grandissante du public français. L'objet s'en est trouvé profondément modifié, en devenant un enjeu idéologique majeur : l'impression d'une décadence globale des mœurs éducatives est rapportée à un déclin des normes familiales, à des insuffisances politiques, à une faiblesse de l'État et un laxisme supposé des enseignants.

Les politiques publiques, fortement interpellées, tentent désormais de répondre à une attente sociale, devenue forte (Leydier, 1997) : *Opération éducation nationale justice*, décidée le 8 octobre 1991 par Lionel Jospin, Ministre de l'Éducation nationale et Henri Nallet, Ministre de la justice, circulaire du 27 mai 1992, créant des plans départementaux interinstitutionnels, plans Bayrou du 20 février 1996 et du 20 mars 1997, et enfin, récemment, en novembre 1997, plan d'expérimentation sur plus de 400 établissements proposé par Claude Allègre, en liaison avec le Ministre de l'Intérieur. À l'angélisme ou au déni a succédé une phase d'intense mobilisation institutionnelle, qui poursuit un certain nombre de mesures déjà prises pour tenter d'enrayer l'échec scolaire. La tendance est à un traitement « positivement inégalitaire » des difficultés, par une répartition différente des moyens, privilégiant en principe les établissements dits « sensibles », dont le classement se fait majoritairement désormais sur des critères sociaux (Rondeau-Trancart, 1995). C'est une prolongation de la politique des Zones d'Éducation Prioritaire, qui a pris acte des inégalités sociales, cassant le mythe égalitaire français par des effets de discrimination positive (Charlot, Bautier et Rochex 1992 et Chauveau / Rogovas-Chauveau, 1995).

Des mesures précises ont été prises, et témoignent du traitement centralisé de l'éducation en France, par intervention de l'État : non-nomination d'enseignants inexpérimentés en établissement difficile (5), actions de formation initiale et continue (M.E.N., 1996, Auduc, 1996), primes salariales spécifiques, création d'équipes d'intervention, telle le GASPARG, à Lille, universités d'été, etc. Un certain nombre d'actions tentent de mieux territorialiser le traitement du problème : mise en place d'observatoires départementaux, liaison entre les services concernés, et particulièrement avec la police ou la justice. Dans certains départements, cette liaison est effective, et elle fait preuve d'une réelle efficacité dans le traitement des délits (Bottin, 1993, 1994, Le Gal, 1994). Paradoxalement, alors qu'il y a quelques années, la simple présence de policiers près des écoles était caricaturalement stigmatisée comme une image de la « répression » par les enseignants, il y a une montée de la demande qui pose problème à la police elle-même, qui pourtant ne peut ni ne veut tout prendre en charge. Le risque est de céder à une demande de plus en plus forte de répression par des services spécialisés (Payet, 1997). En tout cas, l'abord officiel du phénomène en France passe par la délinquance, plutôt conçue comme menace extérieure.

L'administration cherche aussi à mieux connaître l'ampleur du phénomène. Les seuls chiffres disponibles, on l'a vu, étaient jusqu'en 1992 les chiffres des rapports Tallon, datant de près de 15 ans. Deux rapports signés par des Inspecteurs Généraux tentent à leur tour de faire le point. Le rapport de Philippe Barret a été rendu à François Bayrou en 1994 sous le titre « *Les conduites agressives dans les lycées et collèges* », il n'a pas donné lieu à publication intégrale, mais la publication de certains extraits dans la presse (Dumay 1994, p. 42) en donne la teneur essentielle, très sécuritaire, qui appuie sur une pénalisation rigoureuse des actes violents et un recours plus systématique aux procédures d'exclusion. Les chiffres présentés sont partiels, ils concernent les académies d'Amiens en 1991-92 et 92-93 et de Créteil en 1991-1992. Par exemple il révèle que sur 88 agressions d'enseignants ou d'administrateurs ayant fait l'objet d'une plainte, dans l'Académie d'Amiens, 51 ont eu pour auteur un adulte, d'où sa conclusion : « l'élève est pour le moins appuyé par sa famille dans son comportement agressif », thème que nous rencontrerons bien souvent, témoignant de la coupure stigmatisante école-parents d'élèves de milieu populaire. Les chiffres publiés dans le rapport le plus récent de l'Inspection générale (MEN/IGEN, Fotinos, 1995) sont eux aussi très partiels, puisqu'ils ne comprennent que « deux exemples » : l'Académie de Paris et le département de la Seine Saint-Denis. Il livre les chiffres suivants : parlant de « certaines académies dites sensibles » (sans en préciser le nombre) il est précisé que « pour ces académies le nombre d'incidents enregistrés en cours d'années 1993 tourne en moyenne autour de 200 ou 300 par an ». Quelle que soit la valeur prescriptive de ce rapport, nous ne pouvons que noter l'impossibilité d'évaluer quantitativement les « incidents » à partir de ces indications : 200 à 300 incidents par an, mais dans combien d'académies ? Et qu'en est-il des académies non sensibles ? Par ailleurs que signifie cette « moyenne de 200 à 300 incidents par an » calculée sur une seule année, l'année 1993 ?

Les chiffres publiés par l'Éducation nationale sont donc encore insuffisants pour l'analyse, même si une enquête de la Direction des Lycées et collèges (Novembre 1997) complète ces données, et devrait donner lieu à un suivi. Toutefois, les Parquets les plus concernés se sont livrés pour les années récentes à une comptabilité particulière, et le Ministère de l'intérieur

a tenté d'établir une vue d'ensemble de ce qu'il nomme « les violences scolaires ». Ce recueil des infractions a été initié en 1993 « notamment en raison du nombre d'agressions perpétrées à l'encontre d'élèves et de membres du personnel enseignant qui semblait aller en s'accroissant ». Cette impression laissait présager des chiffres élevés, or il n'en est rien : « pourtant les chiffres recueillis sont relativement modérés : 771 faits de coups et blessures volontaires (Interruption temporaire du travail de plus de 8 jours) sur des élèves et 210 sur le personnel enseignant ». Les auteurs identifiés sont majoritairement des élèves de l'établissement, contrairement à une légende tenace, qui fait consensus dans l'opinion française, l'essentiel de la violence scolaire n'est pas directement perpétrée par des éléments venus de l'extérieur, même si c'est parfois le cas. On porte d'ailleurs nettement plus plainte quand les agresseurs sont des élèves étrangers à l'établissement (90 % du personnel portent plainte, ce taux passe à 53 % pour un élève de l'établissement) (Horenstein, 1997).

Ces chiffres peuvent laisser penser que l'École reste largement un lieu protégé quel que soit l'indicateur choisi. En effet, si l'on rapporte le nombre de faits au nombre d'élèves, on constate que ce rapport est très faible : 1999 faits recensés pour 14 millions d'élèves, soit un rapport de 0,014 %. Ce chiffre est à mettre en relation avec le rapport du total des crimes, délits et infractions constatés au total de la population française : ce rapport est de 6,5 % (environ 3.700.000 délits et infractions pour 57 millions de personnes). Bien entendu, ces calculs devraient être pondérés à la hausse, si, comme l'estiment les chefs d'établissements (Fotinos, 1995), environ 80 % des faits sont traités en interne par l'institution scolaire (6). Mais même une telle pondération donnerait des chiffres toujours très inférieurs à la criminalité générale. L'évolution des chiffres depuis 1993 montre une augmentation assez importante des faits répertoriés : mais cette augmentation traduit-elle une augmentation réelle ou/et un meilleur comptage et une augmentation de la sensibilité, qui augmente mécaniquement les signalements ? Il y a de quoi rester perplexe, puisque, au moment même où la sensibilité médiatique devenait très grande, un rapport du Procureur Général Jourda analysant la délinquance en milieu scolaire en ce qui concerne Paris et les départements limitrophes notait, en 1994, une très forte baisse (50 %) des violences les plus graves, contre une très forte hausse des « actes générateurs de tensions au quotidien (vols simples, dégradations, insultes raciales, violences légères) (Moreau, 1994). Les faits recensés ne peuvent rendre vraiment compte de la petite délinquance, largement inconnue, et souvent traitée en interne. Mais ils peuvent au moins montrer que le problème ne réside pas, actuellement, dans les catégories les plus graves.

Outre ces rapports officiels, un appel d'offres de recherche a été lancé, en Mai 1994, témoignant de la volonté de l'État de s'engager plus avant dans la connaissance du problème. Cet appel d'offres a été initié conjointement par le Ministère de l'Education Nationale (D.E.P.) et par le Ministère de l'Intérieur (Institut des Hautes Etudes de la Sécurité Intérieure, I.H.E.S.I.). Cette association inhabituelle montre que désormais le problème de la violence à l'école est conçu par les institutions comme un problème de sécurité publique. 75 équipes ont répondu, 9 équipes ont été financées et 5 équipes se sont associées à ces dernières. 7 recherches sont des recherches sociologiques. Il n'est pas question ici de présenter l'ensemble de ces travaux, ce qui a été tenté ailleurs (Fabre-Cornali, 1997), et un livre collectif est constitué d'un résumé par les chercheurs eux-mêmes de leurs principaux acquis (Charlot-

Emin, 1997). Néanmoins leur place dans la transformation d'un objet construit socialement en objet d'investigations scientifiques est évidemment essentielle, mais bien entendu pas unique, d'autres auteurs ayant à leur tour proposé des cadres interprétatifs (par ex. Walgrave, 1992, Dubet, 1994, Bachmann, 1994, Bachmann et Leguennec, 1996, Lepoutre, 1997). Nous nous contenterons de présenter les dimensions sociologiques de ces travaux.

RECHERCHES EMPIRIQUES ET DÉBATS THÉORIQUES

En 1994, pour la première fois en France est élaboré, à propos de la violence à l'école, un vaste programme d'études empiriques. Leur outillage méthodologique est extrêmement varié : « récits de violence », questionnaires par courriers ou directement administrés, groupes de réflexion, entretiens individuels, enquêtes de victimation, analyse secondaire de données statistiques ou de documents administratifs, observations ethnographiques et études de cas, recherche-intervention par la médiation, démarche globale par la médiation sociologique (7).

C'est donc une rupture méthodologique réelle, qui est une manière de prendre la distance nécessaire à la construction de l'objet. Néanmoins, il est incontestable que les travaux récemment publiés ont répondu à une demande sociale et institutionnelle. La question d'une possible exagération des faits se pose alors avec acuité : Y-a-t-il un « fantasme d'insécurité » à propos de la violence à l'école, fantasme qui ne ferait qu'accroître une demande sociale de répression, un contrôle social accru et illégitime, et par leurs travaux les chercheurs n'ont-ils pas participé à alimenter cette fantasmagorie ? La modestie des faits recensés par les statistiques officielles pourrait en effet conduire à relativiser l'importance de la violence scolaire, et à admettre le modèle du fantasme social. La plupart des travaux récents sont d'ailleurs en accord sur le fait que, sans pour autant devoir les mésestimer, l'importance quantitative des crimes et délits en milieu scolaire est somme toute restreinte (Debarbieux, 1996, Facy, 1997). L'emballage médiatique est avéré, et dans les établissements, certains observateurs remarquent une tendance réelle à se servir de la « violence » comme d'une excuse répressive et immobiliste (Debarbieux, 1996, p. 60, Payet, 1997). Cependant le modèle du « fantasme d'insécurité » peut être nuancé sur plusieurs points : non prise en compte des victimes et importance d'un chiffre noir, par non-déclaration des délits, incapacité à rendre compte de ce qui forme la majeure partie de la délinquance actuelle en France – à savoir la petite délinquance – et impossibilité de penser le désordre au quotidien, qui détériore la vie de certains établissements scolaires.

Ce n'est pas parce qu'une victime est statistiquement rare qu'elle n'a pas d'importance, et sa souffrance crée une obligation morale de la prendre en charge. L'enquête d'Horenstein (1997) (8), médecin-psychiatre à la MGEN, rappelle d'ailleurs, au niveau des enseignants, que là où les risques de victimation sont moins nombreux, dans les établissements favorisés, le traumatisme subi par les plaignants est beaucoup plus important. À trop relativiser l'importance quantitative de la violence, on court le risque d'enfermer les victimes dans leur culpabilité, et leur silence. Dans la sociologie française de la déviance, comme dans la société française en général, prendre le point de

vue des victimes a souvent été difficile. Le modèle de la « violence symbolique », et encore plus celui de la violence politiquement réactionnelle font souvent des victimes les coupables de ce qu'elles ont subi : c'est vrai encore sur le terrain où le professeur agressé est stigmatisé comme un « mauvais enseignant ».

De plus, le « chiffre noir » de la victimation est lié à la production même des données statistiques officielles, directes ou indirectes (Facy et Henry, 1997), et seule l'enquête de victimation peut permettre de le réduire. Une telle enquête a été tentée dans le département du Doubs par Carra et Sicot (1996, 1997) (9) et, en ce qui concerne le racket, par Debarbieux (1996). Horenstein (1997) a pour sa part choisi d'enquêter auprès des enseignants victimes eux-mêmes, ce qui en soi est déjà un changement de perspective. Les enquêtes épidémiologiques livrent également des renseignements intéressants, ainsi de l'enquête large de Choquet et Ledoux (1994, p. 155-173), qui montre qu'un jeune sur six reconnaît avoir été victime de violences physiques. L'échantillon du Doubs révèle 4,3 % d'élèves rackettés (Carra et Sicot, 1997, p. 70), tandis que l'échantillon national de l'enquête Debarbieux en révèle 9 % (Debarbieux, Dupuch et Montoya, 1997, p. 30). Ces travaux sont encore pionniers, car contrairement aux autres pays européens, aucune étude systématique des victimations n'est menée dans notre pays. En prenant le parti d'entendre les victimes, ces enquêtes invitent donc à un premier renversement épistémologique. Ce renversement change non seulement le mode d'approche de la violence à l'école, mais encore sa définition. La « violence symbolique » invisible, telle qu'elle a été théorisée par Bourdieu et Passeron, reste un modèle sous-jacent, explicatif dans bien des recherches. Mais un autre point de vue est privilégié, qui considère que la violence est d'abord « ce que je considère comme tel » (Debarbieux, 1991, Carra et Sicot, 1996). Il ne s'agit pas ici d'une position subjectiviste et solipsiste, mais d'une tentative de regrouper selon des catégories sociales et des placements institutionnels les faits qualifiés de violence par les acteurs sociaux eux-mêmes qui les subissent, les agissent ou en sont témoins (voir aussi Coslin, 1997). La variabilité de ces qualifications est importante, elles diffèrent aussi bien entre élèves et enseignants qu'entre enseignants et administration par exemple (Ballion, 1996). Cependant, si tous les auteurs acceptent de considérer les violences en termes de Code Pénal, c'est sur les violences ténues, quotidiennes, que le débat est le plus vif, autour de la notion d'incivilité. En effet, les enquêtes de victimation démontrent que si un nombre non négligeable d'élèves et d'enseignants sont victimisés, dans l'immense majorité des cas ce qui est considéré comme violence ne ressort pas simplement du Code Pénal, et se regroupe sous les catégories commodes de la « violence verbale », voire simplement du « climat » ou du « manque de respect ».

Pour penser cette représentation d'une « dégradation du climat scolaire », Un deuxième renversement épistémologique est tenté par Debarbieux (1996 a, 1996 b, 1997), qui transpose à l'école la démonstration faite par Roché (1993, 1994, 1996), en utilisant le concept nord-américain de l'incivilité, concept qui avait déjà été employé par Payet (1985, 1992), et qui est accepté par la majeure partie des équipes de recherche (Ballion, 1996, 1997, Carra et Sicot, 1997, Facy, 1997), mais contesté par d'autres pour son imprécision (Bonafé-Schmidt, 1997, Ramognino *et al.*, 1997). On peut penser que c'est un concept provisoire, en attente de dépassement, mais commode. La traduction de textes fondateurs, tel le célèbre « Broken Windows » de Wilson et Kelling (10) (IHESI, 1994), les travaux et synthèses de Roché (1993), de

Lagrange (1995) ont largement contribué à engendrer un changement de paradigme dans la pensée française sur l'insécurité à travers ce prisme de l'incivilité. Si les crimes de sang ont massivement régressé depuis deux siècles, les statistiques criminelles montrent, depuis près de trente ans, que l'augmentation de la petite délinquance est une tendance lourde de la société française (LOUIS DIRN, 1990). Les incivilités sont d'abord cette petite délinquance, et comme telle elles sont souvent pénalisables, qualifiables. Or près de 80 % des faits de petite délinquance n'aboutissent pas à élucidation, non par incurie policière, mais parce que la délinquance a structurellement changé. Les victimes de ces petits délits ou infractions en retirent une impression globale de désordre, de violence dans un monde mal régulé. Le modèle psychosociologique de l'insécurité comme « fantasme » est donc remis en cause : loin d'être une inquiétude injustifiée dans une période de raréfaction du crime, l'insécurité est liée à des microvictimations, qui ne peuvent être traitées par les pouvoirs publics. De plus, ces faits ne sont pas forcément pénalisables, mais, même sous leurs formes les plus anodines, ils sont intolérables par le sentiment de non-respect qu'ils induisent chez celui qui en souffre. A l'École, cela se traduit par une crise d'identité forte, tant chez les élèves que chez les enseignants, et le terme le plus nodal dans les discours est bien celui de « respect » sans lequel il n'est ni prestige, ni identité sociale solide (Dhoquois, 1996). La victimation la plus fréquente décrite par les élèves de l'enquête du Doubs est d'ailleurs de très loin le « manque de respect » (Carra-Sicot, 1996). L'accord est également réalisé sur le fait que l'incivilité n'est pas à utiliser pour méjuger de l'importance de l'insécurité ressentie, au contraire. Tout pousse à prendre l'incivilité au sérieux, en considérant qu'il n'y a pas de solution de continuité entre celle-ci et l'infraction, et ce qui se révèle est une forte dégradation du climat de certains établissements, qui les place à la frontière entre l'incivilité et le délit. Les incivilités sont un des facteurs explicatifs essentiels du « climat des établissements », elles permettent par exemple d'expliquer cette remarque de Dubet (1991, p. 144) : « Le climat d'indiscipline est, paradoxalement, plus précis que les incidents qui le fondent [...] La violence plane et menace plus qu'elle n'est réelle ». L'incivilité permet de penser les toutes petites violences, qui, se cumulant, rendent inhabitable le monde des hommes.

L'incivilité ne doit donc pas servir à minimiser la violence et la délinquance. Cependant, elle ne doit pas non plus servir à la surestimer en la généralisant, ni à dédouaner toute représentation de l'insécurité d'une possible exagération, ou à confondre toute remise en cause de l'ordre avec un désordre intolérable, insensé, menant à terme vers le crime ou le délit. Debarbieux (1996, p. 75 seq.) a d'ailleurs montré que la dégradation du climat n'était ni générale, ni forcément dramatique, les élèves ayant encore, quoi qu'il en soit, une confiance massive en l'école (voir à l'inverse Dubet et Martuccelli, 1996). L'usage excessif de la notion d'incivilité risque d'entraîner une surqualification des désordres scolaires, et d'en manquer le sens, tout en s'accroissant vers un culturalisme xénophobe. L'incivilité qui se révèle à l'École ne doit pas se penser sous la forme d'un affrontement « barbares » - « civilisés » : l'incivilité n'est pas la non-civilisation, ni simplement la « mauvaise éducation ». Elle est conflit de civilités, mais pas un conflit de civilités étrangères les unes aux autres et pour toujours irréductibles et relatives. Il y a bien plutôt échange et opposition de valeurs, de sentiments d'appartenances diverses. L'incivilité pourrait bien n'être que la forme de base des rapports de classe exprimant un amour déçu pour une école qui ne peut

tenir les promesses égalitaires d'insertion. La totalité des recherches sociologiques menées insistent alors sur ce lien entre violence scolaire et inégalités sociales.

« L'incivilité » n'est pas l'incivisme. La violence scolaire est une réponse maladroite, inefficace le plus souvent, à l'incivisme inégalitaire du marché scolaire et urbain. Ce « marché » est lié aux stratégies de maintien social des parents de classe moyenne qui fuient l'école populaire (Tripier et Léger, 1986). L'école n'est pas unique, et le jeu du choix de la « bonne école » (Ballion, 1991) remet bien plus en cause l'égalitarisme républicain que les violences des inclus dans l'exclusion (Dubet, 1996) : la massification, dans un contexte de chômage global des moins de 25 ans, ne peut s'assimiler à une démocratisation. Pour Peralva (11) (1997), et pour bien des auteurs (par exemple : Dubet, 1994, Payet, 1995, Ballion, 1997), la massification a produit une diversification et une complexification des attitudes face à l'école et au travail scolaire, ébranlant le fondement « méritocratique » et républicain de l'école. Prost (1992) a bien montré comment avait succédé à un système ouvertement inégalitaire – le primaire aux classes populaires, le lycée aux héritiers – une école où la stratification sociale s'est paradoxalement trouvée légitimée par une visibilité nouvelle des processus de sélection : « La réforme des collèges n'a pas seulement consolidé la stratification sociale, elle l'a légitimée puisqu'elle l'a fait reposer sur des critères apparemment scolaires et non plus ouvertement sociaux ». On peut donc bien voir, dans la modification de la composition sociale du public scolaire, l'origine des dérégulations, comme déjà en 1967 l'analysait Testanière. Pour Peralva, depuis la massification, le fait d'être exclu de l'école revient dans l'expérience des jeunes à être exclu de la société, ce qui implique un changement de la signification du jugement scolaire, qui devient jugement sur une destinée, « parasité par le processus de dualisation qui touche la société française ». D'où les passages à l'acte violent. Une grande partie de la violence est donc pour elle relationnelle et non pas délictueuse, c'est également l'analyse de Ramognino (1997), qui interroge comme d'autres auteurs le rôle de l'orientation et des classes de niveaux (Payet, 1995, Montoya, 1994, Debarbieux, 1996).

Selon Peralva, la violence vue par les élèves est motivée, participant d'une logique d'affrontement et de protestation. Ce qui est d'ailleurs une des causes de l'impossibilité de traiter le problème par l'élimination de noyaux durs : le sentiment d'injustice n'en dépend pas, le terrain de conflits le plus sensible étant l'évaluation et l'orientation. La logique de résistance se déploie sous des formes variées, souvent violentes, pour réduire l'emprise du jugement scolaire négatif chez les sujets concernés. Peralva rejoint les analyses de Dubet (1994), selon lesquelles certaines violences participent d'un registre « anti-scolaire ». Elles manifestent la résistance à l'image négative que peut renvoyer l'école à certains de ses élèves et forment l'expression d'une sorte de « rage » constituant « la seule manière de ne pas s'identifier soi-même aux catégories infamantes de la relégation » (Dubet, 1994, 25). Ballion (12) (1997) note que la répartition sociale différenciée est aussi diffracture du sens qui construisait l'accord scolaire. L'affaiblissement du sens de l'école (Charlot, 1987, 1994 ; Debarbieux, 1994) implique la disparition du consensus autour de ce que la « loi » veut dire. Cette difficulté à dire et faire la loi est liée à l'érosion idéologique du consensus qui permettait « l'implicite des rapports partagés », fondait la discipline « douce » et les « négociations » (Peralva, 1997). Ballion montre que l'accord culturel survit dans le

« haut niveau », permettant clarté et légitimité dans l'imposition de la règle (13). A l'opposé, en banlieue défavorisée de grande ville, dominerait la rupture culturelle. C'est dans ce type d'établissements que les victimations sont les plus fortes, et les transgressions (sauf vol et drogue) les plus présentes (3 fois plus que pour les lycées moyens).

Les travaux récents confirment donc largement certains modèles plus anciens. Dans une vaste enquête comparative, interrogeant plus de 14000 élèves et 600 enseignants et responsables pédagogiques, l'équipe de Debarbieux (1996) (14) a pu montrer que la « violence » est largement dépendante des conditions socio-démographiques de la population scolaire accueillie : plus les établissements accueillent une population socialement défavorisée (15), plus sont fréquents délits et infractions, plus le climat est dégradé, plus le sentiment d'insécurité est prégnant. Il y a une liaison directe entre augmentation du sentiment d'insécurité et victimation réelle, ou pour être plus précis connaissance des victimes, dans un « réseau de victimation » (Grémy, IHESI, 1996) et l'insécurité est bien présente de manière privilégiée dans les zones urbaines difficiles, et dans les filières ségréguées. Sentiment de violence et exposition au risque sont socialement inégaux, et corrélés à l'exclusion sociale et scolaire (16). Un consensus est réalisé entre les chercheurs sur l'importante liaison entre violence et exclusion interne par la pratique, souvent cachée, des classes de niveaux en collège (Payet, 1995, Ramognino (17), 1997). Payet (1997) (18) montre comment, au jour le jour, se constitue la ségrégation scolaire : mixophobie entre élèves de sexe féminin « européennes » et élèves de sexe masculin « maghrébins », choix des options valorisantes pour les enfants de classe moyenne, etc. Comme Debarbieux et Tichit (1997a), il montre combien le régime répressif est ethniquement et socialement marqué, contribuant à la construction d'une carrière délinquante pour certaines catégories d'élèves, posant un masque ethniciant sur ces rapports de classe, dans un processus de désignation / auto-désignation des populations concernées. L'ethnification de la violence à l'école apparaît à ces chercheurs comme un des éléments les plus inquiétants pour le pacte scolaire républicain, non pas au sens d'une « violence ethnique » liée à des traits culturels préformés, mais au sens d'une différence imposée et finalement identitairement revendiquée (voir aussi Barrère et Martuccelli, 1997, Lorcerie, 1996). L'expérience sociale des enfants d'immigrés et de leurs parents repose moins sur une différence culturelle que sur une expérience de la stigmatisation et de la relégation. La résistance des élèves dans les mauvaises classes loin d'exprimer la tentative d'un retour aux sources prend une dimension « d'ethnicité réactive » voire « oppositionnelle » par difficulté d'accéder au jeu social. L'ethnification de la violence à l'école est expliquée par les acteurs de la violence des élèves comme étant liée à leur « culture », le risque de dérives xénophobes et racistes apparaît important, à l'école, comme dans l'ensemble de la société française.

Les causes de la violence ne sont pas pour la plupart des chercheurs simplement externes aux établissements scolaires, dans un modèle de l'école assiégée ou agressée. En effet, à insister sur les corrélations de la violence avec les facteurs socio-économiques, la recherche pourrait nourrir la représentation d'un « handicap socio-violent », entraînant un découragement fataliste ou nourrir l'image d'une école-sanctuaire assaillie par les barbares, image qui fait sens dans une société où la xénophobie est largement présente. Il est des évidences qui parfois masquent des réalités implicites. Il en va ainsi de l'externalisation de la violence à l'école (qui ne pourrait pro-

venir que de jeunes « colorés » de banlieues difficiles), qui occulte le rôle de l'institution dans la production du phénomène (Payet, 1997). Certes, une part non négligeable des violences recensées est le fait d'éléments extérieurs et la création d'un « délit d'intrusion » tente d'y répondre. Cependant, les intrus sont relativement rares et la plupart du temps ce ne sont pas de « vrais » inconnus. Dans l'enquête de SYR (1996, 1997), qui étudie les dossiers d'enseignants déclarés victimes, dans une académie très sensible, il n'y a que 33 cas recensés. L'agresseur, dans 88 % des cas est un majeur, un parent d'élève dans 55 % des cas. Même dans le cas où l'agresseur n'est pas un parent, on note que dans 85 % des signalement il y a en réalité un lien entre auteurs et victimes. Souvent les élèves sont présents comme « agresseurs médiats », utilisant la présentation de l'incident à leurs parents pour les faire réagir et agresser leur enseignant. Plutôt qu'une image d'invasion, Ballion (1997) propose une image « d'éponge » de l'environnement dans les lycées de zone urbaine déshéritée. Ballion critique vivement l'ouverture des établissements sur leur environnement social, celle-ci menaçant « l'ordre social » (Ballion, 1993). Ce type d'approche fait donc des comportements scolaires le prolongement des conduites juvéniles dans le quartier. Cependant, l'école se trouve ainsi déresponsabilisée, l'origine de la violence étant renvoyée à la banlieue ou au jeune lui-même. Le débat scientifique est aussi un débat stratégique fondamental, et il est difficile de faire la part des options idéologiques personnelles et des choix scientifiquement fondés : faut-il « couper » l'école du quartier, la protéger des agressions extérieures ? Ou bien est-ce au contraire dans un partenariat réel avec les habitants que gît la solution ? L'école doit-elle être une école *du* quartier ou une école *dans* le quartier (Debarbieux, 1994) ? Les causes de la violence scolaire sont-elles purement externes ou l'établissement d'enseignement a-t-il sa part de responsabilité ?

En fait, la majorité des chercheurs étudie en profondeur les dimensions internes à l'établissement qui expliquent sa plus ou moins grande porosité à l'agression, voire qui est directement responsable d'une violence générée par les caractéristiques de celui-ci (Ballion, 1997, Payet, 1995, Debarbieux, 1996ab, 1997, Carra-Sicot, 1996, 1997, Pain 1996). Walgrave (1992) met en évidence que l'école a « un effet causal indéniable » sur l'origine de la délinquance. Selon lui, c'est avant tout « l'atmosphère socioculturelle de l'école, composée par une totalité de valeurs, attitudes et comportements communs » que nous pourrions nommer climat scolaire qui va être discriminant. C'est une nouvelle direction de recherche ; jusqu'ici « l'effet-établissement » avait surtout été étudié en France dans la production des compétences scolaires (par exemple Cousin, 1993, Grisay, 1993). Contrairement aux résultats récents portant sur ces acquisitions (Bressoux, 1995), il semble largement qu'en ce qui concerne la « violence », l'effet-établissement l'emporte sur l'effet-classe, l'ordre global étant ordre en commun. Les espaces hors de la classe sont d'ailleurs les espaces les plus « dangereux », et les moins régulés par les adultes. Toutefois, l'effet-classe et l'effet-filière sont très sensibles (Montoya, 1994, Payet, 1995). Debarbieux et Tichit (1997a) refusent d'ailleurs d'opposer l'une et l'autre dimension, en collège : l'effet-classe est lié à une politique globale de l'établissement, qui gère l'hétérogénéité par la constitution de classes de niveaux ou l'orientation en filières ségréguées. L'effet-classe est donc en fait homothétique à l'effet-établissement, qui relègue et additionne les élèves en difficulté dans des classes « cocotte-minute » (Montoya, 1997).

Dans la lignée de l'*Effective school literature*, la recherche française cherche désormais à identifier systématiquement les caractéristiques qui expliquent une meilleure résistance des établissements scolaires à la violence, ou une plus grande exposition au risque, toutes choses étant égales par ailleurs sur le plan sociologique. Dans une première approximation, on peut dire que ces enquêtes retrouvent largement les résultats des enquêtes anglo-saxonnes anciennes, tels qu'ils avaient déjà été exposés dans le rapport Selosse (1972, Pain et Villerbu, 1996), ou encore les travaux plus récents des Gottfredson (1985, voir aussi Hellmann et Beaton, 1986). Les caractéristiques « physiques » (taille, effectif) et humaines des établissements sont interrogées. Il semble par exemple (Grisay, 1993, Debarbieux, 1996) que l'effectif de l'établissement joue un rôle non négligeable dans les établissements dont la population est la plus défavorisée, ce qui peut appuyer la politique de « discrimination positive » des ZEP. Le rôle du chef d'établissement, l'importance de la mobilisation et de la cohésion des équipes, le partenariat interinstitutionnel sont des éléments essentiels. Les conflits entre adultes (Pain, 1993 a, 1993 b, Debarbieux, 1994) semblent contribuer à la dérégulation de l'ordre scolaire, qui rejaillit fortement sur le climat de l'école et *in fine* sur la violence sous toutes ses formes. Les espaces « intermédiaires » deviennent dans ce cas des espaces à haut risque. Les déterminants macrosociologiques de la violence scolaire sont donc massifs, mais ils ne doivent pas empêcher une réflexion en interne, qui échappe actuellement à l'hypercritique des années soixante-dix. Cette réflexion considère plutôt qu'il y a une réelle liberté des acteurs, et que l'action reste possible. Surtout, en montrant l'existence d'effets-établissements, elle casse la fausse évidence d'une relation de causalité entre pauvreté, immigration et violence scolaire. Elle contribue à déconstruire la croyance fataliste au « handicap socio-violent ».

Si les recherches françaises rejoignent les recherches anglo-saxonnes, il n'en est pas moins vrai que des particularités franco-françaises sont identifiées, qui s'expliquent en partie par l'histoire de notre école publique. Les comparaisons internationales mettent bien en lumière ces particularités (*French American Foundation*, 1996, Body-Gendrot, 1997, Barrier et Pain, 1997). Ainsi les travaux psychologiques comparatifs du Canadien Laurier Fortin et du Français Daniel Favre (Fortin et Favre, 1997) permettent de proposer un modèle multiniveau ordonnant les variables prédictives des troubles de comportement (Fortin et Bigras, 1996, voir aussi Coslin, 1996, 1997) qui semble à la fois cohérent avec les variables étudiées dans les recherches sociologiques (importance du sexe, de l'âge, du retard scolaire etc.), et applicable au public français aussi bien qu'aux publics nord-américains concernés. Cependant, et c'est important dans une perspective sociologique, les élèves français paraissent plus « dogmatiques » et agressifs, avec un faible niveau d'affirmation de soi. On pourrait penser que le modèle français universaliste est plus conformiste que les modèles différentialistes anglo-saxons. C'est du moins un des enseignements qu'on peut tirer de l'enquête comparatiste de Pain et Barrier (1997) (19). L'école pourrait au terme de cette enquête être qualifiée de « lieu d'éducation démocratique » en Allemagne et en Angleterre tandis qu'il s'agirait en France d'un « lieu d'enseignement ». Cependant l'approche strictement culturaliste peut être remise en cause, car elle ne tient pas assez compte du fait que les sociétés modernes sont stratifiées et contradictoires.

Par exemple, si Sophie Body-Gendrot (1993, 1996, 1997) montre bien qu'effectivement la société américaine repose sur les valeurs du libéralisme,

contrairement à la société française, qui repose sur un souci d'égalité, elle montre aussi que ce tableau doit être contrasté. Certes, la société américaine est fortement dualisée, les enfants noirs et hispaniques y sont les victimes d'un système économique qui laisse en marge les plus pauvres, naturalisant leur violence, faisant appel à une répression accrue (20), qui est une tendance lourde aux U.S.A. Cependant, Body-Gendrot montre que les initiatives individuelles et collectives, à travers des programmes communautaires de prévention, ont permis aux États-Unis d'accumuler un important stock d'expérimentations efficaces dans les quartiers en difficulté. L'implication des parents dans l'école est une constante dans ces expériences. Pour tenter de circonscrire les phénomènes de violence dans les quartiers difficiles certains programmes ont pris le parti de développer « la dynamique d'un quartier, l'insertion des parents et le cadre de vie des enfants et des adolescents afin de permettre ensuite à l'institution, collectivement, de développer des démarches innovantes en termes de prévention ». Loin d'un « tout répressif », d'autres types d'approches sont tentées aux États-Unis, telles que les techniques de médiation ou de résolution de conflits que Bonafé-Schmitt (1992, 1997) tente d'adapter à la réalité française (21) et qui semblent permettre de faire baisser les taux de violence. À l'inverse, en France les parents d'élèves et la communauté au sens large sont souvent des intrus, particulièrement mal acceptés (Payet, 1992, Debarbieux, 1996, Dubet et al. 1996). La politique des « Comités d'environnement social » mobilise difficilement les habitants, et ce sont plutôt les autres services publics et les travailleurs sociaux qui sont considérés comme des partenaires. C'est qu'une des grandes différences existant aussi entre les USA et la France « tient à ce que l'Amérique a des programmes alors que nous avons des services publics » (Body-Gendrot, 1997), et l'appel à l'État pour régler les problèmes de cet « ordre en public » qui constitue la civilité est peut-être une tentation française constante (Roché, 1996), renvoyant la civilité à des spécialistes, fussent-ils des Conseillers Principaux d'éducation dont la fonction est unique en Europe (Pain et Barrier, 1997).

La « violence en milieu scolaire » met en cause le sens même de l'école française et de ses acteurs. Elle prend sa marque dans la crise des systèmes symboliques permettant la construction de l'identité (Demailly, 1991). Ces systèmes symboliques puisent leur source dans la construction sociale d'une image du métier, nécessitant des mythes fondateurs. Dans un pays qui se veut encore la « patrie des Droits de l'Homme », quelles que soient ses pratiques vis-à-vis de l'immigration, où les enseignants sont encore nourris de la pensée des Lumières, comment ne verraient-ils pas dans la résistance des élèves aux valeurs « universelles » de leur enseignement le signe d'une barbarie naissante à laquelle la « forteresse » doit résister ? Le débat sur la violence dans l'École française, comme la fortune du discours sur les valeurs de l'éducation, nous semblent recevoir un écho extraordinaire parce qu'ils touchent à l'identité nationale, qui refuse les logiques communautaires. C'est oublier que l'universel n'existe jamais qu'incarné. Il ne s'agit pas d'être avec « ceux qui ne commencent à s'inquiéter de défendre l'universalisme que lorsqu'apparaissent des mouvements efficaces de protestation contre les manquements les plus criants à l'universalisme, aussitôt dénoncés comme des dissidences particularistes » (Bourdieu, 1997, p. 93). Les recherches ici trop brièvement résumées ne disent-elles pas au fond que ce qui est réellement « sauvage » dans la violence, ce sont les inégalités qui la génèrent sans l'excuser (Kozol, 1991). Mais la dénonciation des inégalités, aussi utile soit-elle,

ne dit rien sur la manière de gérer cette violence et de prendre en compte des victimes. Etudier comparativement les « programmes » mis en place dans les autres sociétés libérales peut entraîner un nouveau renversement épistémologique et stratégique dans une société en panne de projet social, ce qui n'ôte rien au regard critique que le sociologue porte sur ces sociétés.

CONCLUSION

En trente ans, l'objet « violence à l'école » s'est considérablement élargi. D'abord dimension cachée des chahuts traditionnellement régulateurs, la violence des élèves est apparue comme le résultat d'une mutation profonde du système scolaire, accueillant de nouveaux publics, moins favorisés, et rendant du coup perceptible son inégalité fondamentale, malgré ses promesses d'égalitarisme républicain. La violence des élèves est apparue comme déterminée par une violence symbolique de l'école, et comme telle, elle ne semblait pouvoir être traitée que par un changement global de l'institution et de la société. A la limite, elle a été conçue comme éminemment révolutionnaire, logique de résistance du prolétariat face à l'école de classe. Élément d'une théorie globale de l'injustice sociale, elle n'a pendant longtemps guère donné lieu à des travaux empiriques.

Par la suite, masquée par la question urbaine, elle n'est pas non plus apparue comme un problème social en soi. Pourtant un certain nombre de rapports officiels et les témoignages des pédagogues et des cliniciens ont montré que dès la fin des années soixante-dix, sur le terrain, la souffrance des élèves et des enseignants pouvait être forte, dans des lieux socialement défavorisés. La recherche sociologique a longtemps nié cette dimension, la reléguant dans un fantasme d'insécurité, somme toute assez méprisant pour les victimes. Les manifestations lycéennes de 1991 et l'explosion médiatique qui s'en est suivie ont entraîné une nouvelle sensibilité à la fois publique, politique et scientifique. La « violence à l'école » est alors apparue comme un objet digne d'être pensé en soi. Du coup le « silence » des années quatre-vingt est réinterprété comme un défaut dans la construction antérieure de l'objet : abandonnant le modèle unique du « fantasme », la violence quotidienne est devenue un souci de la recherche, permettant ainsi de montrer la construction interactive de l'inégalité devant le risque et son développement en lien avec l'exclusion sociale. Si les sociologues continuent à lier cette violence à l'inégalité sociale et à la question urbaine, ils ont pu systématiser le rôle des caractéristiques des établissements scolaires dans la production – ou la prévention – de la violence, montrant l'efficacité de certaines cultures d'établissement. Par là, ils permettent de ne pas penser les stratégies d'action en termes de seule répression, de repli frileux et découragé sur le « sanctuaire ». Ils interrogent le sens même de l'école, dans sa dimension socialisante, et enfin ils mettent à jour de nouvelles dimensions du tri social, dont les dérives xénophobes ne sont pas les moindres.

Néanmoins, un renouvellement de perspectives nous paraît inévitable. Une première direction de travaux à venir serait celle du lien entre violence et acquisitions scolaires : les chercheurs ont démontré que certains établissements étaient plus efficaces que d'autres dans la lutte contre la violence, mais en sont-ils pour autant plus efficaces dans la transmission des savoirs

(Charlot, Bautier et Rochex, 1992) ? La « paix sociale » ne signifie pas forcément la justice scolaire, et un établissement calme peut n'être qu'un instrument du contrôle social et de la reproduction des inégalités. Une deuxième direction peut réorienter encore plus profondément les recherches : les travaux ont été surtout effectués à l'intérieur des établissements scolaires. L'étude des stratégies d'action mises en place a été principalement celle des acteurs adultes, fonctionnaires de l'éducation nationale, enseignants, administrateurs, ou celles de leurs élèves. N'est-ce pas une autre manière de tenir à l'écart le quartier et ses habitants, et cette position ne surestime-t-elle pas le rôle de l'école et des enseignants ? Si certains établissements sont plus ou moins efficaces que d'autres ne le doivent-ils pas aussi à la mobilisation ou à la démobilitation des habitants du quartier où ils sont implantés ? L'étude (critique) des programmes « communautaires » d'action en d'autres pays, le développement du partenariat école-famille, seraient une manière de penser et d'accompagner la mutation éducative en cours dans les démocraties libérales dualisées, en attribuant la même dignité sociale – et sociologique – aux différents acteurs de l'éducation.

Éric Debarbieux

Yves Montoya

Université Bordeaux II

NOTES

- (1) Il est donc entendu que nous n'utiliserons pas en tant que tels les travaux psychologiques ou pédagogiques sur le sujet, et ne prétendons pas à l'exhaustivité à leur égard. Toutefois, nous les référerons lorsque leur existence même interrogera le sociologue.
- (2) Lorsque la D.E.P. et l'I.H.E.S.I. ont lancé conjointement un appel d'offres de recherches sur « la violence en milieu scolaire », un des buts essentiels de cet appel était la constitution de cette communauté de chercheurs. Sous l'impulsion de son Comité scientifique, le nombre et la qualité des échanges ont été remarquables (réunions, université d'été, symposium et échanges moins formels).
- (3) Rorty (R.), « La contingence du langage », *Contingence, ironie et solidarité*, trad. Fr. Dauzat (P.E.), Paris, Armand Colin, 1993.
- (4) On peut penser aussi à KUHN (T.S.), *La structure des révolutions scientifiques*, trad. Fr. Meyer (L.), Paris, Flammarion, 1972
- (5) Horenstein (1997) note pourtant une surreprésentation des 50-60 ans chez les enseignants victimes d'agression.
- (6) La note de la direction générale de la sécurité publique précise d'ailleurs que la délinquance juvénile est mieux connue que celle des adultes, par meilleure surveillance. La pondération n'irait donc pas forcément en proportion à la hausse.
- (7) Pour ne pas alourdir le texte, nous décrivons en note les choix méthodologiques des différentes études.
- (8) Cette enquête tente d'analyser dans une optique de santé mentale, les réactions de stress post-traumatiques des enseignants victimes d'agressions physiques ou de menaces graves. Le matériel est constitué de 269 dossiers regroupant des données sociodémographiques, un récit de l'agression, des données médicales d'impacts du traumatisme et de changements cognitifs ainsi qu'une évaluation du soutien reçu.
- (9) Carra et Sicot ont utilisé l'enquête de victimation. Transgressions et infractions sont appréhendées du point de vue de la victime, considérée comme un informateur privilégié. Cependant, leur méthode permet d'aller plus loin, en livrant une vue d'ensemble de la « violence scolaire » dans leur département. Pour accéder en effet à la connaissance des « victimes », il fallait en effet que celles-ci puissent se déclarer comme telle. Un premier questionnaire a été passé à un échantillon de 2855 collégiens dans 21 collèges (1/10 de la population du département), puis un deuxième questionnaire à 1300 collégiens de 13 collèges tirés au sort parmi les 21, et c'est finalement 350 élèves qui ont répondu à un second questionnaire, ces 350 élèves se reconnaissant comme victimes. Le questionnaire a été administré par les chercheurs à chaque classe, hors de toute personne de l'établissement. Les classes retenues : une par niveau, plus les 4^e AS, les 3^e et 4^e techno, les SES. Le traitement des données a été réalisé par analyses univariées, bivariées, et AFC.
- (10) Ce texte développe la célèbre métaphore de la « vitre cassée », selon laquelle, lorsque dans une fenêtre une vitre est cassée, les autres ne tarderont pas à l'être si on ne la répare pas. C'est une prolongation des travaux déjà anciens de Zimbardo (1969). Wilson (J.Q.) et Kelling (G.L.), « Broken Windows », *The Atlantic Monthly*, mars 1982, p. 29-38 (trad. française in *Les cahiers de la sécurité intérieure*, 1994, n° 15 p. 163-180)
- (11) Peralva développe son argumentation à partir d'une étude de cas dans un collège de la banlieue parisienne.
- (12) La recherche de Robert Ballion a été menée selon deux axes méthodologiques. Une investigation qualitative dans une trentaine de collèges et lycées dans lesquels ont été recueillies des interviews individuelles et de groupe et dans lesquels ont été mis en place des groupes de réflexion. Une enquête par questionnaire réalisée au printemps 1995 a concerné 92 lycées (70 LGT et 22 LP), réparti dans douze académies. Dans chaque établissement un questionnaire a été adressé au proviseur, au CPE, à des enseignants (six par établissements, choisis par le chef d'établissement et à des

élèves (six également, choisis parmi les délégués, les élèves impliqués « dynamiques »). 88 proviseurs ont répondu, 149 CPE, 464 enseignants, 460 élèves, soit 1161 individus.

- (13) On pense bien sûr aux « vrais lycéens » décrits par Dubet (F.), *Les Lycéens*, Paris, Le Seuil, 1991 pp. 34-56. Carra et Sicot, 1996, (loc. cit. p. 14) suggère qu'on peut penser, dans la perspective ouverte par Dubet, et faisant la synthèse avec les travaux de Testanière, que les « vrais lycéens », incarnant l'idéal scolaire et les « bons lycéens » ayant le sens du programme et du travail efficace incarnent le « chahut traditionnel », « Violence, désordre anomique étant plutôt le fait des nouveaux lycéens ».
- (14) L'équipe Debarbieux a eu l'ambition d'une vision à la fois globale et locale, constituant un échantillon idéaltypique d'une centaine d'établissements et y interrogeant par questionnaire plus de 14000 élèves et 600 professionnels. Ce questionnaire tente de mesurer le « climat scolaire » des établissements à travers divers indicateurs : relations adultes/élèves, relations entre élèves, violence et agressivité perçues, lieux aimés ou désaimés. Il comprend également une enquête de victimation basée sur le racket. En fait cette équipe loin de chercher un « concept de la violence » cherche à construire des « indicateurs », c'est-à-dire des points de vue partiels, permettant de saisir la « violence » tant d'un point de vue « vécu », phénoménologique, qu'objectif (les délits) ou comme un « sentiment de violence ». En interrogeant individuellement et collectivement les acteurs, l'approche se fait plus qualitative, et finalement c'est dans les groupes de médiation sociologique que l'approche intègre au plus près les acteurs dans le processus de recherche.
- (15) Cette équipe adapte pour caractériser le construit social des établissements l'Indice de Précarité Scolaire proposé par la D.E.P. (Rondeau-Trancart, loc. cit.) : taux d'élèves dont les parents sont de CSP défavorisées, taux d'élèves étrangers, taux d'élèves ayant plus de deux ans de retard.
- (16) Le lien racket-exclusion est sensible également dans une autre inégalité d'exposition au risque, qui paraîtrait liée à l'âge si on se contentait d'une lecture rapide des données. On rencontre en effet les victimes plutôt dans la catégorie des 12 et 13 ans, en 6^e et en 5^e, et les victimiseurs dans la catégorie des plus de 15 ans. Mais l'âge est loin de tout expliquer. En effet les élèves « à l'heure » en sixième, plus présents dans les établissements aisés ne sont pas plus rackets que les autres (moyenne = 6 %, 11 ans = 5,7 %). Les élèves les plus racketteurs sont les élèves de 17 ans et plus (8,6 % contre 5 % en moyenne), particulièrement présents dans les filières d'exclusion. De même la classe « vedette » du racket est la sixième SES avec 1 élève sur 10 victime : victimes et victimiseurs sont dans la même structure ségrégative.
- (17) Les travaux du LAMES portent sur 82 « récits de violence » recueillis dans trois collèges marseillais choisis non dans les quartiers Nord, mais au centre de Marseille.
- (18) Jean-Paul Payet poursuit sa longue quête ethnographique en s'installant pendant un an dans un collège de la banlieue lyonnaise. Cette approche ethnographique et interactionniste ne prétend pas à la généralisation. Toutefois, comme il le remarque, l'importance d'un travail cumulatif mené depuis une dizaine d'années permet de faire émerger une réalité plus contradictoire et ambiguë que des méthodes plus formelles aplatissent trop. *Son enquête a duré une année scolaire au cours de laquelle il a procédé à une observation d'une à deux journées par semaine, dans différents lieux de l'établissement. A ce matériau s'ajoutent des observations non focalisées, des observations de réunions et de conseils de classe, de réunions hebdomadaires de concertation de l'équipe de direction et d'éducation, des entretiens et le recueil de documents « indigènes » écrits.*
- (19) Géographiquement ont été concernés pour la France : les Yvelines, les Hauts de Seine ; pour l'Allemagne : la Sarre ; pour l'Angleterre : la région de Bristol. Sur les 12 établissements concernés, dix ont fait l'objet d'une passation de questionnaires, ce qui donne 1307 questionnaires élèves pour 245 questionnaires adultes. Des monographies ont été réalisées.
- (20) Les jeunes Américains ont deux fois plus de chances d'être arrêtés s'ils sont issus d'un milieu dit pauvre. Il y a eu ces cinq dernières années une augmentation de 56 % des incarcérations de jeunes aux U.S.A.
- (21) 6 établissements ont été concernés dans deux ZEP de l'académie de Lyon. 15 à 25 élèves ont été formés à la médiation (8 heures de stages) dans chaque établissement en utilisant la méthode des jeux de rôles filmés. Des réunions de supervision des médiateurs complètent le dispositif. Il ne s'agit pas d'un simple mode de pacification des relations scolaires mais beaucoup plus de l'émergence d'un nouveau système de régulation sociale reposant sur une autre rationalité plus communicationnelle faisant appel aux notions de contrat, de confiance, d'équité.

BIBLIOGRAPHIE

- AUDUC J.-L. (1996). – **Enseigner en « banlieues »**. Paris : Hachette.
- BACHMAN C. (1994). – Sur la haine de proximité : l'école et les apprentis casseurs. **Migrants formation**, n° 97.
- BACHMANN C. LEGUENNEC N. (1996). – **Violences urbaines. Ascension et chute des classes moyennes à travers cinquante ans de politique de la ville**. Paris : Albin Michel.
- BAKER K., RUBEL J. (1980). – **Violence and crime in the schools**. Lexington Books.
- BALLION R. (1982). – **Les consommateurs d'école**. Paris : Stock.
- BALLION R. (1991). – **La bonne école, évaluation et choix du collège et du lycée**. Paris : Hatier.
- BALLION R. (1993). – **Le lycée, une cité à reconstruire**. Paris : Hachette.
- BALLION R. (1996). – **La gestion de la transgression à l'école**. CADIS-EHES-CNRS.
- BALLION R. (1997). – Les difficultés des lycées vues à travers les transgressions. In B. CHARLOT, J.C. EMIN (coord.) **Violences à l'école. État des savoirs**. Paris : Armand Colin.
- BARRÈRE A., MARTUCCCELLI D. (1997). – L'école à l'épreuve de l'ethnicité. **Les Annales de la Recherche Urbaine**, n° 75.
- BARRIER E., PAIN J. (1997). – Violences à l'école : une étude comparative européenne à partir de douze établissements scolaires du deuxième degré, en Allemagne, Angleterre, France. In B. CHARLOT, J.C. EMIN (coord.) **Violences à l'école. État des savoirs**. Paris : Armand Colin.
- BAUDELLOT C., ESTABLET R. (1970). – **L'école capitaliste en France**. Paris : Maspéro
- BAUDRY P. (1986). – **Une sociologie du tragique**. Paris : CERF-Cujas
- BERGERET J. (1985). – **La violence fondamentale**. Paris : Dunod

- BODY-GENDROT S. (1993). – **Ville et violence. L'irruption de nouveaux acteurs.** Paris : PUF.
- BODY-GENDROT S. (1996). – **Réagir dans les quartiers en crise : la dynamique américaine.** Paris : La documentation française.
- BODY-GENDROT S. (1997). – La violence dans l'école américaine : une invitation à la réflexion. In B. CHARLOT, J.C. EMIN (coord.) **Violences à l'école. État des savoirs.** Paris : Armand Colin.
- BONNAFE-SCHMITT J.P. (1992). – **La médiation : une justice douce.** Paris : Syros.
- BONNAFE-SCHMITT J.P. (1997). – La médiation scolaire : une technique de gestion de la violence ou un processus éducatif ? In B. CHARLOT, J.C. EMIN (coord.) **Violences à l'école. État des savoirs.** Paris : Armand Colin.
- BOTTIN Y. (1993). – **Le dispositif et les actions de prévention de la violence en milieu scolaire en Seine Saint-Denis. Décembre 1992 - décembre 1994, Bilan et perspectives.** Académie de Créteil.
- BOTTIN Y. (1994). – **Violence et insécurité en milieu scolaire en Seine Saint-Denis. Premier bilan de la politique de prévention.** Académie de Créteil.
- BOUMARD P., MARCHAT J.F. (1993). – **Chahuts, ordre et désordres dans l'institution éducative.** Paris : Armand Colin.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C. (1970). – **La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement.** Paris : Minuit.
- BOURDIEU P. (1997). – **Méditations pascaliennes.** Paris : Le Seuil.
- BRESSOUX P. (1995). – Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves. **Revue française de sociologie**, XXVI, 2.
- CANADA G. (1995). – **Fist, stick, knife, gun.** Boston : Beacon Press.
- CARRA C., SICOT F. (1996). – **Pour un diagnostic local de la violence à l'école : enquête de victimation dans les collèges du département du Doubs.** Convention de recherche I.H.E.S. I / D.E.P., LASA/U.F.C.
- CARRA C., SICOT F. (1997). – Une autre perspective sur les violences scolaires : l'expérience de victimation. In B. CHARLOT, J.C. EMIN (coord.) **Violences à l'école. État des savoirs.** Paris : Armand Colin.
- CHALVIN M.J. (1994). – **Prévenir conflits et violence.** Paris : Nathan.
- CHAMBOREDON J.C. (1971). – La délinquance juvénile, essai de construction de l'objet. **Revue française de sociologie**, XII-3.
- CHARLOT B. (1987). – **L'école en mutation.** Paris : Payot.
- CHARLOT B. (1994). – L'école en banlieue : ouverture sociale et clôture symbolique. **Administration et éducation**, n° 3.
- CHARLOT B., BAUTIER E., ROCHEX J.-Y. (1992). – **École et savoir dans les banlieues... et ailleurs.** Paris : Armand Colin.
- CHARLOT B., EMIN J.C. (coord.) (1997). – **Violences à l'école. État des savoirs.** Paris : Armand Colin.
- CHAUVEAU G., ROGOVAS-CHAUVEAU E. (1995). – **À l'école des banlieues.** Paris : ESF.
- CHESNAIS J.C. (1981). – **Histoire de la violence.** Paris : Laffont.
- CHEVALIER L. (1958). – **Classes laborieuses et classes dangereuses.** Paris : Hachette.
- CHOQUET M., LEDOUX S. (1994). – **Adolescents.** Paris : INSERM.
- COLLECTIF (1987). – **Paul Éluard, un collège aux Minguettes.** Paris : Syros.
- COLOMBIER C., MANGEL G., PERDRIault M. (1984). – **Collèges, faire face à la violence.** Paris : Syros.
- COSLIN P.G. (1996). – **Les adolescents devant les déviances.** Paris : PUF.
- COSLIN P.G. (1997). – A propos des comportements violents observés au sein des collèges. In B. CHARLOT, J.C. EMIN (coord.) **Violences à l'école. État des savoirs.** Paris : Armand Colin.
- COULON A. (1993). – **Ethnométhodologie et éducation.** Paris : PUF.
- COUSIN O. (1993). – L'effet établissement. Construction d'une problématique. **Revue Française de Sociologie**, XXXIV, 3.
- CRUBELLIER M. (1979). – **L'enfance et la jeunesse dans la société française 1800-1950.** Paris : Armand Colin.
- CUSSON M. (1990). – La violence à l'école ; le problème et les solutions. **Apprentissage.**
- DARAKI M. (1985). – **Dionysos.** Paris : Arthaud.
- DADOUN M. (1993). – **La violence. Essai sur l'homo violent.** Paris : Hatier.
- DE QUEIROZ J.M., ZIOLKOVSKI M. (1994). – **L'interactionnisme symbolique.** Rennes : Presses Universitaires.
- DEBARBIEUX E. (1990). – **La violence dans la classe.** Paris : ESF.
- DEBARBIEUX E. (1992). – De la violence à l'école. Prolégomènes pour des recherches et des pratiques. **Actes, psychanalyse et sociétés**, n° 6.
- DEBARBIEUX E. (1994). – Ecole du quartier ou école dans le quartier. Violence et limites de l'école. **Migrants-formation**, n° 97.
- DEBARBIEUX E. (1994). – Violence, sens et formation des maîtres. In H. HANNOUN et A.M. DROUHANS (Dir.). **Pour une philosophie de l'éducation.** Paris – Dijon CNDP.
- DEBARBIEUX E. (1996). – **La violence en milieu scolaire. 1 – État des lieux.** Paris : ESF.
- DEBARBIEUX E. (1997). – Insécurité et clivages sociaux. L'exemple des violences scolaires. **Annales de la Recherche Urbaine**, n° 75.
- DEBARBIEUX E., DARNAL A. (1995). – Recherche et pratique sur la violence à l'école par la médiation sociologique. **SKHÔLE**, n° 3.
- DEBARBIEUX E., MERIC M., SCHILLIGER B. (1989). – Fuir, fusionner, agresser. **Le nouvel éducateur**, Dossier spécial.
- DEBARBIEUX E., CARALP V. (1996). – Pédagogie Freinet et violence : Un « effet-établissement » inattendu. **Cahiers Binet Simon**, n° 649.

- DEBARBIEUX E., DUPUCH A., MONTOYA Y., (1997). – Pour en finir avec le handicap socio-violent. In B. CHARLOT, J.C. EMIN (coord.) **Violences à l'école. État des savoirs**. Paris : Armand Colin.
- DEBARBIEUX E., TICHIT L. (1997a). – Ethnicité, punitions et effet-classe : une étude de cas. **Migrants-formation**, n° 109.
- DEBARBIEUX E., TICHIT L. (1997b). – Le construit « ethnique » de la violence. In B. CHARLOT, J.C. EMIN (coord.), **Violences à l'école. État des savoirs**. Paris : Armand Colin.
- DEBARBIEUX E., GARNIER A., TICHIT L. (1998). – Incivilités et fractures sociales au collège. **L'orientation scolaire et psychologique**. A paraître.
- DEFRANCE B. (1988). – **La violence à l'école**. Paris : Syros.
- DEFRANCE B. (1993). – **Sanctions et disciplines à l'école**. Paris : Syros.
- DEMAILLY L. (1991). – **Le collège. Crise, mythe et métiers**. Lille : Presses Universitaires.
- DEROQUET J.-L. (1987). – Une sociologie des établissements scolaires : les difficultés de construction d'un nouvel objet scientifique. **Revue Française de Pédagogie**, n° 78.
- DESCOTTES P. (1994). – Attitudes parentales et pédagogie Freinet. In P. CLANCHE, J. TESTANIERE, **La pédagogie Freinet : mises à jour et perspectives**. Bordeaux : PUB.
- DHOQUOIS R. (1996). – Civilité et incivilités. **Les Cahiers de la sécurité intérieure**, n° 23.
- DOUET B. (1987). – **Discipline et punitions à l'école**. Paris : PUF.
- DUBET F. (1987). – **La galère : Jeunes en survie**. Paris : Fayard
- DUBET F. (1991). – **Les lycéens**. Paris : Seuil
- DUBET F. (1994). – Les mutations du système scolaire et les violences à l'école. **Les cahiers de la sécurité intérieure**, n° 15.
- DUBET F. (1996). – La laïcité dans les mutations de l'école. In M. WIEVIORKA (Dir.) **Une société fragmentée ? Le multiculturalisme en débat**. Paris : La Découverte.
- DUBET F., MARTUCCELLI D. (1996). – **À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire**. Paris : Le Seuil.
- DUBET F. (Dir.) (1996). – **Ecole et famille : le malentendu**.
- DUMAY J.M. (1994). – **L'école agressée**. Paris : Belfond.
- DURKHEIM E. (1902). – **L'éducation morale**. Paris : Alcan.
- DURKHEIM E. (1922). – **Éducation et sociologie**. Paris : Alcan.
- ELIAS N. (1936). – **La civilisation des mœurs**. Réed. 1992. Paris : Press Pocket.
- ENGHELS F. (1971). – **Le rôle de la violence dans l'histoire**. Paris : Éditions sociales.
- FABRE-CORNALI D. (1997). – Les violences à l'école. **Les cahiers de la sécurité intérieure**. n° 29.
- FACY F., HENRY S. (1997). – Systèmes d'information sur le phénomène des violences à l'école : du signalement direct aux statistiques indirectes. In B. CHARLOT, J.C. EMIN (coord.) **Violences à l'école. État des savoirs**. Paris : Armand Colin.
- FAVRE D., FORTIN L. (1997). – Aspects sociocognitifs de la violence chez les adolescents et développement d'attitudes alternatives utilisant le langage. In B. CHARLOT, J.C. EMIN (coord.), **Violences à l'école. État des savoirs**. Paris : Armand Colin.
- FILLIEULE O. (1997). – **Les fondamentaux de la sécurité**. Présentation du texte de Jean-Claude Chamboredon. **Les Cahiers de la sécurité intérieure**, n° 29.
- FILLOUX J. (1986). – **Du contrat pédagogique**. Paris : Dunod.
- FORQUIN J.C. (1983). – La nouvelle sociologie de l'Éducation en Grande-Bretagne : orientations, apports théoriques, évolutions 1970-1980. **Revue Française de Pédagogie**, n° 78.
- FORQUIN J.-C. (1989). – **Ecole et culture. Le point de vue des sociologues britanniques**. Bruxelles : De Boeck.
- FORTIN L., BIGRAS M. (1996). – **Les facteurs de risque et les programmes de prévention auprès d'enfants en troubles de comportement**. Québec : Behaviora, Eastman.
- FOTINOS G. (1995). – **La violence à l'école. État de la situation en 1994. Analyse et recommandations**. Ministère de l'Éducation Nationale.
- FOUCAULT M. (1975). – **Surveiller et punir. Naissance de la prison**. Paris : Gallimard.
- FRENCH AMERICAN FONDATION (1996). – **Youth violence**. Actes de la rencontre franco-américaine. New York, ONU.
- GERBNER G. (1995). – Pouvoir et danger de la violence télévisée. **Les Cahiers de la sécurité intérieure**, n° 20.
- GIOLITTO P. (1986). – **Abécédaires et fêrures**. Paris : Imago.
- GOTTFREDSON G.D., GOTTFREDSON D.C. (1985). – **Victimization in schools**. New York : Plenum Press.
- GREMY J.P. (1996). – La délinquance permet-elle d'expliquer le sentiment d'insécurité ? **Les Cahiers de la sécurité intérieure**, n° 23.
- GRIGNON C. (1970). – **L'ordre des choses. Les fonctions sociales de l'enseignement technique**. Paris : Seuil.
- GRISAY A. (1993). – Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de sixième et cinquième. **Education et formations**, n° 32.
- GUERRAND P.H. (1987). – **C'est la faute aux profs**. Paris : La Découverte.
- HAMON H., ROTMAN P. (1984). – **Tant qu'il y aura des profs**. Paris : Le Seuil.
- HELLBRUN R. (1982). – **Pathologie de la violence**. Paris : Réseaux-Eres.
- HELLBRUN R., PAIN J. (1986). – **Intégrer la violence**. Vigneux : Matrice.
- HELLMANN D.A., BEATON S. (1986). – The pattern of violence in urban public schools : the influence of school and community. **Journal of research in crime and delinquency**, n° 23-2.
- HIERNAUX J.P., NIZET J. (1984). – **Violence et ennui. Malaise au quotidien dans les relations professeurs-élèves**. Paris : PUF.

- HORENSTEIN M. (1997). – Les enseignants victimes de la violence. In B. CHARLOT, J.C. EMIN (coord.), **Violences à l'école. État des savoirs**. Paris : Armand Colin.
- JAZOULI A. (1992). – **Les années banlieues**. Paris : Le Seuil.
- JUBIN P. (1988). – L'élève « tête à claques ». Paris : ESF.
- KOZOL J. (1991). – **Savage inequalities : children in america's schools**. New York : Harper.
- KRAMER H.L. (1995). – Die Gewaltproblematik im französischem und deutschen Schulsystem. LAMNEK S. (Ed.). **Jugend und Gewalt**, Opladen.
- LAGRANGE H. (1995). – **La civilité à l'épreuve. Crime et sentiment d'insécurité**. Paris : PUF
- LAPASSADE G. (1993). – **Guerre et paix dans la classe, la déviance scolaire**. Paris : Armand Colin
- LE GALL G. (1994). – **La politique de la ville : les quartiers en difficulté et la violence dans les établissements scolaires**. Paris : Conseil économique et social de la région Ile de France.
- LELIEVRE C. (1994). – Sens et violence à l'école. **Les Cahiers de la sécurité intérieure**, n° 15.
- LEON J.M. (1983). – **Violence et déviance chez les jeunes : problèmes de l'école, problèmes de la cité**. Ministère de l'Education Nationale.
- LEPOUTRE D. (1997). – **Cœur de banlieue. Codes, rites et langages**. Paris : Odile Jacob.
- LEYDIER J. (1997). – La violence à l'école : des constats aux réactions. **Adolescence**, n° 15-2
- LIPOVETSKY G. (1992). – **Le crépuscule du devoir. L'éthique indolore des nouveaux temps démocratiques**. Paris : Gallimard.
- LORCERIE F. (1996). – Laïcité 1996. La République à l'école de l'immigration. **Revue française de pédagogie**, n° 117.
- LOUIS DIRN (1990). – **La société française en tendances**. Paris : PUF.
- MARIET F. (1994). – Classe télévisée, classe dangereuse ? De la télévision comme bouc-émissaire. **Les Cahiers de la sécurité intérieure**, n° 15.
- MEIRIEU P. (1997). – **L'école ou la guerre civile**. Paris :
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1996). – **Les IUFM et la prévention de la violence à l'école. Actes du séminaire : préparer les futurs professeurs à enseigner dans des situations difficiles**. DGES-CDIUFM.
- MONTOYA Y. (1994). – La violence en milieu scolaire. In **Phénomènes de violence : essai de structuration méthodologique**. Paris MEN-DLC.
- MOREAU P. (1994). – La violence scolaire. **Historiens et géographes**, n° 346.
- MUCHEMBLED R. (1989). – **La violence au village**. Bruxelles : Brepols.
- MICHAUD Y. (1986). – **La violence**. Paris : PUF (Que sais-je ?).
- OLWEUS D. (1993). – **Bullying at school : what we know and what we can do**. Oxford (U.K.) – Cambridge (USA) : Blackwell Publishers.
- OURY F., PAIN J. (1972). – **Chroniques de l'école caserne**. Paris : Maspéro.
- OURY F., VASQUEZ A. (1967). – **Vers une pédagogie institutionnelle**. Paris : Maspéro.
- OURY F., VASQUEZ A. (1971). – **De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle**. Paris : Maspéro.
- PAIN J. (1984). – La pratique de la violence, une expérience originelle ? **Traces de faire**, n°1.
- PAIN J. (1992). – **Ecoles : violence ou pédagogie ?** Vigneux : Matrice.
- PAIN J. (1993a). – **La pédagogie institutionnelle d'intervention**. Vigneux : Matrice
- PAIN J. (1993b). – Violences en milieu scolaire et gestion pédagogique des conflits. **Migrants-formation**, n° 92.
- PAIN J. (1996). – **Violences à l'école, étude comparative**. Rapport de recherche. Université Paris X.
- PATY J. (1981). – **Douze collèges en France**. Paris : Documentation française-CNRS.
- PAYET J.-P. (1985). – L'insolence. **Annales de la Recherche Urbaine**, n° 54.
- PAYET J.-P. (1992a). – Ce que disent les mauvais élèves. **Annales de la Recherche Urbaine**, n° 54.
- PAYET J.-P. (1992b). – Civilités et ethnicité dans les collèges de banlieue : enjeu, résistances et dérives d'une action scolaire territorialisée. **Revue Française de Pédagogie**, n° 101.
- PAYET J.-P. (1994). – **L'école dans la ville. Accords et désaccords autour d'un projet politique**. Paris : L'Harmattan. (en collaboration avec A. HENRIOT-VAN ZANTEN et L. ROULLEAU-BERGER).
- PAYET J.-P. (1995). – **Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire**. Paris : Méridiens Klincksieck.
- PAYET J.-P. (1997). – Le sale boulot. Division morale du travail dans un collège de banlieue. **Les Annales de la Recherche Urbaine**, n° 75.
- PAYET J.-P., VAN ZANTEN A. (1996). – L'école, les enfants de l'immigration et des minorités ethniques : une revue de la littérature française, américaine et britannique. **Revue Française de Pédagogie**, n° 117.
- PERALVA A. (1997). – Des collégiens et de la violence. In B. CHARLOT, J.C. EMIN (coord.), **Violences à l'école. État des lieux**. Paris : Armand Colin.
- PEYREFITTE A. (1977). – **Réponses à la violence**. Paris : Documentation française – Press Pocket.
- POCHET C., OURY F. (1979). – **Qui c'est l'conseil ?** Paris : Maspéro.
- PRAIRAT E. (1994). – **Eduquer et punir**. Nancy : Presses Universitaires.
- PROST A. (1992). – **Ecole et stratification sociale. Education, société et politiques, Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours**. Paris : Le Seuil.
- PUJADE-RENAUD C. (1983). – **Le corps de l'élève dans la classe**. Paris : ESF.
- PUJADE-RENAUD C. (1984). – **Le corps de l'enseignant dans la classe**. Paris : ESF.

- RAMOGNINO N., FRANDJI D., SOLDINI F., VERGES P. (1997a). – **De la violence en général et des violences en particulier. Les violences à l'école : l'étude de trois collèges à Marseille.** LAMES, exemplaire dactylographié.
- RAMOGNINO N., FRANDJI D., SOLDINI F., VERGES P. (1997b). – L'école comme dispositif symbolique et les violences scolaires : l'exemple de trois collèges marseillais. In B. CHARLOT, J.C. EMIN (coord.) **Violences à l'école. État des savoirs.** Paris : Armand Colin.
- RANCUREL M. (1992). – **La violence à l'école. Constats, réflexions, propositions, recueil de notes de l'Inspection Générale.** Ministère de l'Éducation Nationale.
- RANCUREL M. (1994). – **L'Éducation Nationale face à la violence scolaire.** Les Cahiers de la sécurité intérieure, n° 15.
- REY C. (sous la dir.), (1996). – **Les adolescents face à la violence.** Paris : Syros.
- ROCHE S. (1993). – **Le sentiment d'insécurité.** Paris : PUF.
- ROCHE S. (1994). – **Insécurité et libertés.** Paris : Le Seuil.
- ROCHE S. (1996). – **La société incivile. Qu'est-ce que l'insécurité ?** Paris : Le Seuil.
- RONDEAU M.C., TRANCART D. (1995). – Les collèges sensibles, description, typologie. **Education et formations**, n° 40.
- SELOSSE J. (1972). – Le rôle de l'école dans la prévention de la délinquance juvénile. Conseil de l'Europe. Reprint in J. PAIN, L.M. VILLERBU, J. SELOSSE. **Adolescence, violences et déviances (1952-1995).** Vigneux : Matrice.
- SNYDERS G. (1976). – **École, classes et lutte des classes.** Paris : PUF.
- SYR J.H. (1996). – **Les violences à l'école : l'exemple de l'Académie d'Aix-Marseille.** ISPC-LRDD. Exemplaire dactylographié.
- SYR J.H. (1997). – L'image administrative des violences concernant les personnels. In CHARLOT B. EMIN J.C. (coord.) **Violences à l'école. État des savoirs.** Paris : Armand Colin.
- TALLON G. (1979). – **La violence dans les collèges.** Ministère de l'Éducation Nationale.
- TALLON G. (1980). – **La violence dans les lycées d'enseignement professionnel.** Ministère de l'Éducation Nationale.
- TESTANIÈRE J. (1967a). – **Désordre et chahut dans l'enseignement du second degré en France.** Thèse de troisième cycle. Paris : Centre de sociologie européenne. Exemplaire dactylographié.
- TESTANIÈRE J. (1967b). – Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement secondaire. **Revue Française de Sociologie**, n° 8.
- TESTANIÈRE J. (1972). – Crise scolaire et révolte lycéenne. **Revue Française de Sociologie**, n° 13.
- TRUPIER M., LEGER A. (1986). – **Fuir ou construire l'école populaire.** Paris : Méridiens.
- VALLET L.-A., CAILLE J.P. (1996). – **Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français. Une étude d'ensemble.** Les Dossiers d'éducation et Formation, n° 67.
- VAN ZANTEN A. (1996). – La scolarité des enfants et des jeunes des minorités ethniques aux États-Unis et en Grande-Bretagne. **Revue Française de Pédagogie**, 117.
- VEDEL T. (1995). – Médias et violence. Une relation introuvable ? **Les Cahiers de la sécurité intérieure**, n° 20.
- VILLERBU L.M., BOUCHARD C., MOISAN T. (coord. par CHARLOT B., EMIN J.C.) (1997). – Diagnostic et traitement des insécurités endémiques à l'école. **Violence à l'école. États des savoirs.** Paris : Armand Colin.
- WALGRAVE L. (1992). – **Délinquance systématisée des jeunes et vulnérabilité sociale.** Genève : Méridiens Klincksieck (Médecine et Hygiène).
- WALLER W. (1932). – **The sociology of teaching.** New York Wiley and sons.
- WEBER É. (1983). – **La fin des terroirs.** Paris : Fayard.
- WILLIS P. (1978). – L'école des ouvriers. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, n° 24.
- WILSON B.J. (1995). – Les recherches sur médias et violence. **Les Cahiers de la sécurité intérieure**, n° 20.
- WILSON J.-Q., KELLING G.-L. (1982). – Broken Windows. **The atlantic Monthly.**
- WOODS P. (1992). – **L'ethnographie de l'école.** Paris : Armand Colin.
- ZIMMERMANN D. (1982). – **La sélection non verbale à l'école.** Paris : ESF.

NOTE DE SYNTHÈSE

La violence dans les établissements scolaires britanniques : approches sociologiques

Emmanuel Peignard

Elena Roussier-Fusco

Agnès van Zanten

L'objectif de cet article n'est pas de faire le point sur l'importance de la violence dans les établissements britanniques, ni sur l'évolution de ce phénomène dans le temps ou sa distribution dans l'espace social et géographique. Une telle démarche, dont nous ne contestons guère la légitimité scientifique, reste à entreprendre et on pourra pour ce faire s'appuyer sur un corpus de recherche important. Celui-ci montre notamment que la violence n'est pas un phénomène récent mais qu'il a acquis une notoriété nouvelle au cours des quarante dernières années pour au moins deux raisons. En premier lieu, il faut noter les progrès accomplis dans le repérage « scientifique » des élèves « perturbateurs » (*disruptive pupils*) ainsi que dans le développement de structures et la formation d'un personnel spécialisé pour assurer leur prise en charge depuis la deuxième guerre mondiale. En deuxième lieu, il faut souligner l'importance de la création d'un enseignement secondaire commun à tous, notamment tel qu'il est mis en œuvre à partir du milieu des années 1960. Celui-ci a engendré des problèmes spécifiques dans nombre d'établissements polyvalents dont au premier chef « l'échec scolaire » et la « violence ». Ces problèmes ont profondément altéré le vécu quotidien des acteurs de l'éducation. Ils ont aussi cristallisé l'opposition des défenseurs d'une éducation visant la sélection des meilleurs et la transmission des valeurs traditionnelles, et mobilisé l'attention des médias et des hommes politiques. (Francis, 1975 ; Lowenstein, 1975 ; Docking, 1980 ; Galloway et al. 1982 ; Denscombe, 1984).

La littérature qui s'intéresse à l'indiscipline ou aux élèves « perturbateurs » est néanmoins majoritairement d'orientation purement psychologique ou pédagogique, voire philosophique (Wilson, 1981), et c'est pour cette rai-

son principalement que nous avons décidé de la laisser de côté ici. Nous avons donc choisi d'isoler plutôt les orientations, scientifiques ou politiques, qui au sein de la sociologie de l'éducation ont déterminé l'appréhension de ce phénomène. Ainsi dans une première partie de cette note de synthèse nous examinons comment les différentes approches théoriques (culturalisme, interactionnisme, théories de la résistance...) qui ont marqué la recherche sociologique entre le milieu des années 1960 et le milieu des années 1980 ont cherché à conceptualiser et à interpréter ce phénomène à travers des paradigmes comme celui de la « déviance », de l'« adaptation » ou de la « résistance ». Dans une deuxième partie, nous nous focalisons sur des approches plus récentes qui, à partir des années 1980, dans une optique à la fois militante et scientifique, analysent la violence qui s'exerce à l'égard de groupes socialement dominés comme les filles ou les élèves de minorités ethniques et celle produite par ces groupes eux-mêmes en réponse à cette domination. Enfin, dans une troisième partie, nous nous intéressons à une dimension particulière de la violence scolaire, « le *bullying* » (c'est-à-dire les brimades entre élèves), qui a retenu prioritairement l'attention tant des psychologues que des sociologues de l'éducation dans les années 1990.

LA VIOLENCE DANS LES THÉORIES SOCIOLOGIQUES DE L'ÉDUCATION : DÉVIANCE, ADAPTATION ET RÉSISTANCE

C'est à partir de la fin des années 1960 que l'on voit apparaître en Grande-Bretagne des travaux qui s'intéressent au rapport des élèves à leur scolarité et, plus précisément, aux comportements qui vont à l'encontre des normes officielles de l'institution en matière d'ordre et de discipline. L'émergence d'une telle orientation obéit à la fois à des raisons politiques et à des raisons scientifiques. L'analyse des recherches qui suit fait apparaître en effet des liens évidents entre l'instauration progressive d'un enseignement secondaire commun à tous les élèves et l'intérêt croissant des acteurs, des décideurs et des chercheurs en éducation pour les difficultés scolaires des élèves de milieu populaire et, un peu plus tardivement, de ceux appartenant aux diverses minorités ethniques. Mais cet intérêt répond aussi à des évolutions propres au champ de la recherche en éducation où l'on voit apparaître, sous l'influence notamment dans un premier temps des travaux américains, fonctionnalistes ou interactionnistes, sur la déviance, un intérêt nouveau pour les limites et les effets complexes de la socialisation scolaire sur l'intégration sociale des élèves de milieu populaire et, plus généralement, pour les articulations entre les objectifs institutionnels de l'école et les perspectives des élèves.

La production scolaire de sous-cultures déviantes

Les premiers travaux conduits dans ce domaine s'inspirent largement des théories de la déviance à orientation fonctionnaliste. En effet, les sociologues de l'éducation britanniques empruntent aux auteurs américains de ces théories l'idée que la déviance des jeunes de milieu populaire, telle qu'elle se manifeste dans les établissements d'enseignement au travers des perturbations plus ou moins graves de l'ordre scolaire, doit certes être rapportée à certains traits de la culture populaire qui prédisposent les jeunes issus de ce

milieu aux comportements délinquants (Miller, 1958), mais aussi, et surtout, au décalage entre les aspirations de réussite de ces jeunes et les procédés acceptables dont ils disposent pour les atteindre (Thrasher 1927 ; Merton, 1959). Ce sont surtout les thèses de A. Cohen (1955) concernant la spécificité de la sous-culture délinquante juvénile — définie non pas comme une culture différente de celle des adultes « respectables » des classes moyennes mais comme une culture qui inverse délibérément les normes de cette dernière — qui ont été reprises. Les travaux de R. Cloward et L. Ohlin (1960), et notamment leur thèse sur le fait que la déviance ne se développe qu'à la faveur d'une « structure des occasions » qui permet au sein d'un groupe d'apprendre à devenir déviant et d'avoir accès à des moyens illégitimes pour exercer les « compétences » acquises dans ce domaine, ont également exercé une influence considérable (1).

Les monographies d'établissements d'enseignement secondaire réalisées en Grande-Bretagne par D. Hargreaves (1967) et C. Lacey (1970) apportent toutefois une contribution spécifique dans le champ de l'éducation en analysant finement les processus scolaires qui participent à la construction de sous-cultures déviantes. Ainsi, D. Hargreaves étudie l'émergence dans la *secondary modern school* qu'il a étudiée de deux sous-cultures spécifiques, une sous-culture « académique » et une sous-culture « déviante ». Deux hypothèses principales sous-tendent ce travail. La première est que grâce à l'extension de la scolarisation des classes populaires, c'est principalement à l'école que les jeunes de la classe ouvrière vont être confrontés à la fois aux idéaux sociaux légitimes qui sont aussi ceux des classes moyennes — dont les enseignants sont les agents privilégiés — et à la difficulté à atteindre ces idéaux, ce qui conduit à la frustration individuelle. La seconde est que cette frustration individuelle se transforme progressivement au cours de la scolarisation en une sous-culture déviante par le biais de l'existence de filières, hiérarchisées en termes de niveau scolaire et fort étanches, qui fournissent « des structures des occasions » différentes. Le regroupement d'élèves ayant les mêmes problèmes d'ajustement dans des classes spécifiques (*forms*) et le cloisonnement, non seulement des enseignements mais aussi de l'interaction, entre les élèves de ces classes et ceux des autres, favoriseraient l'émergence de normes de groupe qui inversent les valeurs scolaires ainsi que le développement de sous-cultures de substitution où c'est la participation à des activités déviantes à l'intérieur et à l'extérieur de l'école qui permet d'acquérir un statut reconnu au sein du groupe informel des pairs.

Le travail de C. Lacey (1970) apporte une confirmation de l'importance des processus scolaires à l'œuvre au sein des établissements d'enseignement secondaire car son enquête porte sur une population de niveau scolaire, sinon social, supérieur (la *grammar school* qui fait l'objet de son étude recrutait les meilleurs élèves des écoles primaires du secteur) où l'on voit quand même émerger, à partir de la deuxième année de scolarisation, au sein d'un large groupe initial d'élèves « pro-école », adhérant fortement à l'institution et à ses normes, un groupe « anti-école » qui rejette celles-ci. C. Lacey distingue nettement deux moments dans ce processus. Le premier qu'il appelle « différenciation » concerne la ventilation des élèves entre des filières d'inégal niveau et leur classification suivant des critères qui reflètent le système des valeurs de la *grammar school*. Le second, dénommé « polarisation » concerne le processus de formation d'une sous-culture alternative à celle de l'école sous l'influence directe de la différenciation, mais aussi d'éléments extérieurs de la culture adolescente. En fait, Lacey part également de l'hy-

pothèse que la violation des attentes de ces élèves de milieu populaire (attentes d'autant plus élevées qu'ils étaient classés parmi les meilleurs dans leurs écoles primaires) placés dans les filières de bas niveau produisent au départ des perturbations émotionnelles individuelles qui, sous l'influence de la différenciation et de la socialisation entre élèves de même type, prennent un caractère collectif.

En adoptant le raisonnement de D. Hargreaves et de C. Lacey, on pouvait alors faire l'hypothèse que l'abolition des filières, qui était au cœur de la création des *comprehensive schools*, conduirait à une diminution notable des comportements déviants. Ce raisonnement pouvait d'ailleurs se nourrir des résultats des enquêtes menées à peu près à la même période dans une optique de sociologie des organisations qui montraient que parmi les variables organisationnelles seule la différenciation des filières semblait avoir un effet déterminant sur l'implication des élèves dans leur scolarité (King, 1973). Or la réalité apparaît plus complexe. D'une part, le travail ultérieur de C. Lacey (1974) qui suivit le processus d'abolition des filières dans l'établissement qu'il avait étudié suite au mouvement de *comprehensivization*, et la monographie d'une *comprehensive school*, réalisée quelques années plus tard par S. Ball (1981) sous sa direction, montrent que l'absence de différenciation formelle forte semble en effet prévenir la formation de cultures anti-écoles virulentes. Mais, d'autre part, d'autres phénomènes limitent cette « pacification » de la vie scolaire. Ainsi S. Ball montre que la différenciation entre élèves a été très souvent réintroduite dans les *comprehensive schools* par la constitution de groupes de niveau (*bands*), moins étanches que les anciennes filières mais néanmoins très hiérarchisés, où ce ne sont plus les élèves de plus bas niveau, dont on attribue le mauvais comportement à des problèmes émotionnels, qui semblent poser le plus de problèmes aux enseignants, mais les élèves de niveau intermédiaire. Bien que cette question ne soit pas abordée directement par l'auteur, on peut faire l'hypothèse que le changement d'une optique de « sélection des meilleurs » vers « un enseignement de qualité pour tous » conduit les enseignants à se focaliser sur des élèves de niveau moyen au départ dont on n'obtient pas les résultats escomptés, et que ces derniers à leur tour développent alors des pratiques déviantes. En outre, même quand le système de *banding* a été officiellement abandonné, on voit de nouveaux clivages apparaître au sein des classes au travers des jugements des enseignants qui conduisent à faire ré-émerger des différences entre des groupes d'élèves.

Constatant qu'il y a des différences importantes entre des établissements de même type concernant la présence et l'ampleur de sous-cultures déviantes, certains auteurs se sont également intéressés aux effets d'autres caractéristiques scolaires susceptibles d'expliquer ces variations. P. Bellaby (1974) suggère par exemple, à partir d'une étude comparative de trois *comprehensive schools*, que ces variations peuvent être expliquées par des différences dans la perception de la scolarité comme élément pertinent ou non pertinent pour atteindre le statut social désiré parmi les élèves de milieu populaire, et par le régime disciplinaire propre à chaque établissement qui influe sur le fait que ceux qui perçoivent la scolarité comme non pertinente deviennent ou non hostiles aux enseignants (cf. aussi Webb, 1962). D. Reynolds (1976a, 1976b) insiste également, après avoir étudié les différences dans les taux de déviance (mesurés en fonction de la proportion d'élèves ayant fait l'objet d'une décision de justice) de neuf *secondary modern schools*, sur les effets de l'existence ou non d'une « trêve » (*truce*) entre les élèves de milieu populaire ayant

un faible niveau d'aspiration et les enseignants. Les premiers cherchent à réduire au maximum les sources de *stress* scolaire. Les seconds réalisent que, si les règles qui devraient en théorie gouverner leur interaction avec les élèves étaient effectivement appliquées, leur tâche serait rendue très difficile car cette application contribuerait au fil des années à la production de cultures « anti-école » (cf. aussi Corrigan 1976, 1979).

Étiquetage, stratégies d'adaptation et instabilité de l'ordre scolaire

Les deux derniers travaux évoqués ci-dessus s'inscrivent déjà en partie dans d'autres perspectives sur la déviance et les comportements perturbateurs des élèves qui voient le jour à partir du milieu des années 1970. Sans se situer nécessairement en rupture avec les orientations précédentes, les nombreuses recherches de type ethnographique qui apparaissent alors sont fortement influencées au plan théorique et méthodologique par les divers courants interactionnistes qui composent l'École de Chicago. C'est sans doute la publication de l'ouvrage de D. Hargreaves et al., *Deviance in Classrooms* (1975) qui marque le plus clairement un tournant dans ce sens. En s'inspirant des théories de la typification de A. Schutz (1967) et des travaux sur la déviance de H. Becker (1963) et de E. Lemert (1967), les auteurs de cet ouvrage s'intéressent à la déviance scolaire en tant que produit d'un processus de désignation (*labelling*) qui transforme un agissement en infraction, définit celui qui l'accomplit comme déviant et donne origine à un traitement correspondant. D. Hargreaves y pose les conditions qui conduisent les élèves à accepter l'étiquette de « déviant » et à y répondre de façon spécifique, à savoir la fréquence de la désignation, le degré auquel l'élève perçoit l'enseignant comme un « autre signifiant », le degré auquel d'autres, enseignants ou élèves, confirment cette désignation et, enfin, sa nature publique. Il analyse aussi la construction de « carrières scolaires déviantes » et la stigmatisation de certains élèves ayant accompli des actes graves (cf. aussi Hargreaves, 1976 ; 1977). La présence massive de ces conditions dans les établissements d'enseignement est néanmoins contestée par C. Bird (1980) qui indique que dans les *comprehensive schools* de grande taille l'étiquetage systématique d'un même élève comme déviant par l'ensemble ou par la majorité des enseignants est rare étant donné le faible degré d'interconnaissance et d'interaction entre enseignants — y compris dans la salle des professeurs — et même entre enseignants et élèves dans les classes. Cela a comme conséquence le fait que les élèves accordent moins d'importance à l'étiquetage de leur conduite par certains enseignants qu'aux classements académiques — bon, moyen, mauvais... — qui sont renforcés par les procédures administratives de passage d'une année à une autre ou de répartition entre des filières d'inégal niveau.

Les théories de l'étiquetage ont également influencé les recherches de P. Woods (1975) qui analyse les occasions où les enseignants font honte aux élèves (« *showing them up* ») devant leurs camarades ou d'autres membres de la communauté scolaire comme des « cérémonies de dégradation » telles que celles analysées par H. Garfinkel (1967) ou E. Goffman (1971). P. Woods (1976b, 1979) s'intéresse davantage cependant aux « stratégies de survie » des élèves et des enseignants à partir de l'hypothèse, empruntée à la sociologie des organisations, que c'est l'organisation bureaucratique de l'école, plutôt que sa fonction éducative, qui divise et oppresse les élèves et cela indépendamment de leurs caractéristiques sociales. Ceci le conduit à porter

son intérêt sur tous les élèves et non point seulement sur des élèves d'origine populaire, car, même si à travers la notion de « perspectives de groupe », empruntée à H. Becker et al. (1961), il note que les origines de classe informent les attitudes des élèves, l'analyse se centre sur l'influence du contexte organisationnel et des interactions enseignants-élèves. Ceci le conduit également à concevoir l'indiscipline des élèves, en tout cas les manifestations les plus légères de celle-ci, comme une réaction « normale » de leur part face à l'ennui et aux pressions institutionnelles qui s'exercent sur eux. Dans cette optique, qui est aussi celle de M. Hammersley (Hammersley et Turner, 1980 ; Hammersley, 1990), il n'y a pas conformisme d'un côté et déviance de l'autre mais une variété de stratégies disponibles et la déviance elle-même peut prendre des formes très routinisées, ce qui remet en cause les thèses antérieures concernant la production scolaire de cultures « pro-école » et des cultures « déviantes ».

En fait, pour nombre de chercheurs travaillant dans cette orientation, certains comportements classés comme « déviants » relèvent de stratégies d'adaptation des élèves au contexte organisationnel de l'école plutôt que d'une remise en cause véritable de l'institution (Woods, 1975-1976). L'usage de la notion de « stratégie » souligne le fait que la fréquentation scolaire entraîne pour les élèves une dissociation de leur personne et de leur rôle d'élève au travers d'une socialisation secondaire, telle qu'elle est définie par L. Berger et T. Luckmann (1967), à savoir l'acquisition de connaissances, de vocabulaires et de registres d'action, attachés à ce rôle (Woods, 1980). Mais la notion de stratégie implique également l'existence d'intérêts opposés chez les élèves et les enseignants, des comportements de part et d'autre orientés vers la résolution des problèmes issus de ce conflit d'intérêts, une incertitude plus ou moins grande concernant les résultats de l'action, une prise en compte de la spécificité du contexte (Denscombe, 1985). Pour P. Woods, les élèves ont le choix entre différentes stratégies depuis le conformisme exacerbé jusqu'au rejet absolu. Reprenant les catégories de R. Merton (1938) telles qu'elles ont été retravaillées par J. Wakeford (1969) dans son travail sur les élèves d'une *public school*, il distingue dans ses premiers travaux une dizaine d'adaptations possibles aux objectifs et aux moyens de l'organisation scolaire : l'obséquiosité, l'identification, la soumission optimiste des débuts, la soumission instrumentale ou opportunisme, le ritualisme, l'évasion, la « colonisation », l'intransigeance et la rébellion. De toutes ces stratégies, la plus usitée chez les élèves serait la « colonisation », c'est-à-dire l'utilisation de moyens légitimes et illégitimes pour obtenir satisfaction sans pour autant remettre en cause les buts de l'institution. La plus menaçante pour l'ordre scolaire serait en revanche « l'intransigeance », c'est-à-dire l'indifférence des élèves vis-à-vis des buts institutionnels couplée avec un rejet des moyens mis en œuvre pour accomplir ces buts (Woods, 1976a).

A la suite du travail de V. Furlong (1976), d'autres travaux vont aussi insister sur la fluidité des comportements des élèves en situation en mettant en cause l'existence de sous-cultures stables. Dans cette optique l'ordre scolaire est présenté comme un ordre instable en perpétuelle recomposition. Pour A. Pollard (1979, 1980, 1982), une notion importante de ce point de vue est celle du « consensus opérationnel » (*working consensus*), c'est-à-dire de l'ensemble d'arrangements socialement construits qui réduisent les menaces de conflit ou d'anomie et permettent aux participants de « faire classe ». Tous les élèves ne participeraient pas néanmoins également à cette construction. A. Pollard (1986) distingue en fait trois groupes d'élèves : les

« bons », les « blagueurs » (*jokers*) et la « bande » (*gangs*). Or c'est le groupe intermédiaire des « blagueurs » qui jouerait un rôle central dans la négociation avec les enseignants. En effet, si ces derniers s'appuient sur ce groupe autant que sur les bons élèves, ils ont des chances d'isoler ou de neutraliser le groupe anti-école. En revanche, s'ils choisissent de s'appuyer seulement sur les bons, ils favorisent une convergence d'intérêts entre les « blagueurs » et la « bande » qui constituent alors un groupe suffisamment important pour détruire le consensus. Faire la leçon implique donc constamment des négociations qui peuvent être, soit « ouvertes » avec une bonne dose de bonne volonté de part et d'autre, soit « fermées » avec des actions relativement indépendantes de la part des enseignants et des élèves qui peuvent déboucher sur des conflits (Woods, 1991). Mais les stratégies des élèves et des enseignants et la nature des négociations changent aussi suivant les contextes d'action. Elles apparaissent fort différentes dans les classes traditionnelles et dans les classes « progressistes » avec dans ces dernières une utilisation particulière de l'ethos amical et de l'indulgence comme des formes de contrôle de la part des enseignants et de manipulation de la part des élèves (Denscombe, 1980a, 1980b).

A cause du rôle majeur attribué aux élèves dans la conduite de la classe on a pu accuser les interactionnistes d'une vision naïve du pouvoir. Pourtant, les chercheurs s'inscrivant dans cette orientation reconnaissent clairement la dissymétrie de pouvoir entre enseignants et élèves, les premiers étant ceux qui créent les demandes, posent la scène et possèdent une autorité institutionnelle, les seconds devant le plus souvent se soumettre à l'autorité enseignante. Toutefois, ils soulignent également que les élèves ont la possibilité de présenter, s'ils arrivent à s'organiser quelque peu en tant que groupe, des cadres d'action alternatifs. On a pu également reprocher à cette orientation son interprétation trop rationaliste du comportement des élèves, que l'on pourrait illustrer avec cette citation de S. Delamont (1976) : « la première stratégie des élèves est d'essayer de trouver ce que l'enseignant veut et de le lui donner s'ils peuvent y trouver leur compte au niveau des notes, de leur éventuelle insertion professionnelle ou de la paix et du calme dans la classe. Si des bénéfices sensibles ne peuvent être repérés, les comportements perturbateurs peuvent facilement devenir la principale stratégie ». Or, comme le note V. Furlong (1991) après E. Rosser et R. Harré (1976), dans un des rares articles portant sur ces questions publiés après le milieu des années 1980, il y a quand même une composante émotionnelle forte dans les comportements déviants des élèves, car les expériences d'exclusion et de dévaluation constituent autant de « blessures de la scolarisation » (*injuries of schooling*) qui peuvent donner lieu à des réactions immédiates mais aussi à des répressions conduisant à des réactions ultérieures d'une grande intensité.

La violence scolaire comme résistance : reproduction de classe et créativité juvénile

Cette dimension émotionnelle de certaines formes de violence scolaire est mieux appréhendée au sein d'un autre courant d'interprétation qui voit le jour à la fin des années 1970 grâce à P. Willis (1976, 1977) dont la recherche ethnographique auprès de douze garçons d'une *secondary modern school* part d'une interrogation sur la façon dont les jeunes d'origine ouvrière viennent à intégrer le monde ouvrier. Pour P. Willis, les *lads* développent à l'école une contre-culture dont les principales manifestations sont 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. Le processus de construction de cette contre-culture n'apparaît pas très différent de celui des sous-cultures déviantes : opposition du monde informel de la contre-culture au monde formel de l'école, importance du groupe des pairs dans la formation d'une culture distinctive, prise de distance par rapport aux élèves participant à la culture scolaire, qui sont ici appelés des *ear 'oles* (littéralement des « trous d'oreille ») pour souligner leur conformisme passif. P. Willis insiste néanmoins sur deux autres composantes centrales de cette culture, à savoir le sexisme, qui se manifeste dans les tentatives de domination des filles, dans la distinction entre les *girlfriends* et les filles « faciles » et dans le rôle que jouent les pousseuses sexuelles dans la construction d'une identité de groupe, et, d'autre part, le racisme qui émaille le discours sur les élèves asiatiques ou antillais et le traitement dont ils font l'objet par les *lads*.

Ce qui distingue encore plus nettement ce travail des monographies de D. Hargreaves ou de C. Lacey est le sens accordé au comportement de ces jeunes. P. Willis défend l'idée que ces comportements constituent une forme d'actualisation de leur culture ouvrière d'origine. Il y aurait en fait des formes d'interaction fortes entre les groupes de jeunes scolarisés et les jeunes des quartiers populaires qui conduiraient à l'émergence d'une culture adolescente populaire urbaine où l'école occuperait une place marginale. Parallèlement, les comportements anti-scolaires, par leur correspondance étroite avec les comportements des ouvriers dans l'usine et par leurs effets sur l'« échec scolaire » et la disqualification des élèves pour des emplois de cols blancs, relèveraient également d'une anticipation du monde de travail. Pourquoi alors parler de « résistance » plutôt que de « reproduction » de l'ordre social ? Pour P. Willis, cette interprétation se justifie dans la mesure où les comportements de *lads* comportent une dimension « créative » et non seulement « reproductrice » et laissent entrevoir une « pénétration » du mythe de l'école méritocratique qui autorise la mobilité individuelle mais non point l'émancipation de la classe ouvrière, et de l'importance de l'inégalité sociale dans les sociétés capitalistes. Cette « pénétration » et la possibilité qu'elle devienne le fondement d'une action collective visant à renverser l'ordre capitaliste sont néanmoins limitées par des idéologies concernant la division entre travail manuel et travail intellectuel ou les rapports entre les sexes ou entre différents groupes ethniques.

Le travail de P. Willis a fait l'objet de diverses critiques. De façon globale, de nombreux chercheurs lui reprochent de sacrifier la rigueur scientifique à une vision « romantique » de la classe ouvrière ou à un objectif de transformation de la société en idéalisant la capacité de « pénétration » des *lads* et le sens caché de leurs comportements violents (Walker, 1986 ; A. Hargreaves, 1982). A ces critiques, il faut ajouter celle de D. Hargreaves (1982) qui souligne que la culture des *lads* n'est pas le résultat d'une importation, même retravaillée, des valeurs de la classe ouvrière mais plutôt, dans un contexte de décomposition des communautés ouvrières, une tentative « magique » de reconstruire une forme de cohésion sociale disparue. P. Willis lui-même reconnaissait d'ailleurs déjà dans son livre que l'importance croissante du chômage pouvait contribuer à modifier la culture de *lads* et il est revenu sur cette idée dans des textes postérieurs (Willis, 1984). Le travail de P. Willis a également été critiqué par des chercheurs féministes qui notent que ce travail, comme les politiques et les médias, ne s'intéresse qu'aux pratiques de

résistance des jeunes garçons, soit parce qu'ils assument que la déviance des filles est moins problématique que celles des garçons et qu'elle ne donne pas lieu à la constitution de contre-cultures, soit qu'ils considèrent que le même modèle s'applique de façon indifférenciée aux filles (McRobbie et Garber, 1975 ; Davies 1979). Il a aussi été critiqué par d'autres chercheurs qui lui reprochent de se centrer sur le comportement des élèves issus des classes populaires, comme si les élèves des classes moyennes n'expérimentaient pas le sexisme ou le racisme, ou comme s'ils intériorisaient les idéologies dominantes sans problème, à la différence des classes populaires (Gewirtz, 1991).

De façon plus précise, de nombreux chercheurs soulignent l'importance de distinguer le sens de différents types de comportements « déviants » ou « violents ». A. Hargreaves (1982) suggère par exemple qu'une mise en rapport des études néo-marxistes comme celle de P. Willis et des études interactionnistes permettrait de montrer que beaucoup de comportements sont faussement identifiés par le premier comme des actes de résistance alors qu'ils relèvent plutôt de stratégies d'adaptation (*copying*) des élèves à l'institution scolaire. J. Viegas Fernandez (1988) propose quant à lui d'opérer une différenciation plus fine entre des pratiques de contestation de l'autorité et de l'organisation scolaires et des pratiques mettant en cause les relations de pouvoir entre groupes sociaux, car seules les dernières méritent l'appellation de pratiques de « résistance ». Cet auteur insiste également sur la nécessité de distinguer plus nettement le poids des acteurs extérieurs comme la famille et la communauté et le poids de l'école dans la formation des phénomènes de résistance. Dans la même optique, D. Gewirtz (1991) souligne qu'il n'y a pas chez P. Willis de critères clairs pour distinguer entre un comportement qui relève de la « résistance » et un autre qui relève de la « création du désordre » et qu'il est souvent difficile d'établir ce à quoi les élèves résistent.

VIOLENCE ET DOMINATION SOCIALE : LE SEXISME ET LE RACISME À L'ÉCOLE

A partir des années 1980 d'autres travaux vont s'intéresser à la domination sociale des filles et des minorités ethniques dans l'espace scolaire. Ces travaux se situent au croisement d'un questionnement scientifique, qui s'inscrit dans nombre de cas dans le prolongement des recherches sur les pratiques de « résistance » des élèves, et de mouvements socio-politiques en faveur de l'égalité de traitement des minorités qui émergent alors en Grande-Bretagne comme dans d'autres démocraties occidentales. En effet, dès la fin des années 1970 et pendant les années 1980, de nombreux écrits ont été produits en dehors du monde académique par des militants féministes et « anti-racistes » dénonçant l'infériorisation des filles et des minorités ethniques à l'école ; de leur côté, de nombreux travaux sociologiques publiés à cette période expriment des inquiétudes concrètes, visent à apporter des solutions à cette situation voire tentent de rapprocher l'optique académique et l'optique militante (Acker, 1980 ; Delamont 1980 ; Weiner 1985 ; Wright, 1987 ; Troyna, 1987 ; Troyna, 1991). Ces recherches, qui ont fait récemment l'objet de notes de synthèse dans la *Revue française de pédagogie* (Duru-Bellat, 1994/1995 ; Payet et van Zanten, 1996), s'intéressent à des domaines très divers depuis l'analyse des aspirations des filles et des élèves appartenant à diverses minorités ethniques jusqu'aux contenus scolaires et aux

interactions dans la classe. Une fraction seulement d'entre eux, ceux qui adressent la question du lien entre des pratiques « sexistes » et « racistes » — c'est-à-dire des pratiques qui opèrent des discriminations à partir de stéréotypes sur la base de l'appartenance de sexe et de « race » — et la violence à l'école, seront examinés ici.

Domination et résistance des filles dans le groupe de pairs

Les chercheurs travaillant dans cette orientation soulignent que les établissements scolaires sont des endroits où l'agressivité des garçons, le harcèlement sexuel et les abus physiques et psychologiques rendent difficile la vie des filles et, à un moindre degré, des enseignantes. Le sexisme « violent » à l'égard des élèves filles se manifeste néanmoins différemment suivant que les « agresseurs » sont des camarades ou des enseignants. La domination des garçons sur les filles passe par des moyens écrits, verbaux et physiques. Elle peut ainsi s'exprimer par des inscriptions offensantes sur les murs de l'établissement scolaire ou par des dessins mis en circulation dans l'école mettant en scène la virilité des hommes et la soumission des femmes. C. Jones (1985) rapporte qu'au moment de son enquête, les garçons observés échangeaient, outre des journaux pornographiques, des vidéocassettes de films où les femmes étaient torturées et tuées. Elle affirme que dans ces médias, « les thèmes centraux de domination, de contrôle, d'humiliation et de mutilation des femmes par les hommes servent de propagande par laquelle les hommes apprennent qu'il est acceptable d'abuser des femmes et des filles » (p. 27). K. Clarricoates (1987) cite également l'exemple d'un garçon de huit ans qui montre un nu de femme à une fille de la classe, et en riant avec ses amis, lui dit qu'elle ressemblera à la photo quand elle grandira. L'enseignante, sollicitée par la petite fille, semble embarrassée et, faute de pouvoir démentir le garçon, ne peut que lui confisquer le journal.

Les garçons peuvent insulter verbalement les filles, en leur attribuant aussi des surnoms infamants. Ils ne s'interdisent pas non plus des commentaires sur leur physique au moment où elles rentrent en classe (Jones, 1985). En outre, ils leur disent de se taire quand elles essayent de s'exprimer ou ils les dérangent en faisant du bruit quand elles travaillent. La domination physique des garçons se manifeste d'abord dans l'occupation des espaces de jeux et de récréation : à l'école primaire les filles s'approchent des jeux seulement quand les garçons sont partis. Ensuite, cette domination s'affiche aussi dans le fait qu'ils empêchent les filles de rentrer dans leurs équipes de jeu, ayant ici l'appui des enseignants (Clarricoates 1987). Enfin, il est clair que la domination est encore plus évidente au moment où les filles sont touchées et agressées sexuellement ce qui peut arriver dans les couloirs ou dans les toilettes (Jones, 1985).

Comment expliquer ces pratiques ? Pour C. Jones (1985 : 33) : « L'École n'existe pas dans le vide social. Elle reflète et reproduit les relations de pouvoir dans une société où l'homme a la suprématie — une société où le groupe dominant (les hommes) maintient en dernier recours sa position de pouvoir à travers la force. Les hommes/garçons amènent à l'École les valeurs et les expériences d'une société qui déteste les femmes... la violence masculine dans les écoles mixtes sert à soutenir les garçons quand ils pratiquent leur domination sexuelle sur les filles et cela en vue d'apprendre aux filles qu'il est naturel pour elles d'être tyrannisées par les hommes et d'assumer une position subordonnée ». Par ailleurs, K. Clarricoates (1987 : 204) conclut

de son étude, portant sur quatre établissements, que « les garçons, quelle que soit leur appartenance sociale, ont appris à se distinguer des filles et à construire une « hiérarchie de statut » de laquelle ils excluent les filles à travers divers moyens ». D'autres chercheurs insistent davantage sur le fait que les garçons se sentent menacés par la supériorité scolaire des filles et ont tendance à réagir en conséquence. J. Draper (1993 : 71) explique ainsi la conduite agressive de certains garçons envers les filles suite à leur passage d'une école non mixte à une école mixte. Cette situation avait créé, en fait, « une menace à leur sens du *self* dans la nouvelle école. Ils se sont vite mobilisés pour protéger leur statut et garder leur estime de soi en établissant leur domination traditionnelle sur les filles... ils ont utilisé plusieurs stratégies pour insulter et humilier les filles et les infantiliser, et par ce moyen tenter de diminuer le statut des filles et élever le leur ».

Les filles acceptent-elles passivement ces pratiques tendant à diminuer leur estime de soi et à les désavantager dans l'école ? Les recherches britanniques montrent tout d'abord que les filles ont tendance à se regrouper entre elles dans des groupes informels qui se structurent moins autour d'une hiérarchie fondée sur la force qu'à partir de règles portant sur le respect des confidences, des petits amis (Davies, 1979) et dans le cadre de jeux réservés aux filles. Ces jeux se différencient de ceux des garçons parce que, alors que ceux de ces derniers sont basés sur la compétition et la confrontation, les filles recherchent plutôt la coopération. Ces jeux ne sont pas directement perçus comme menaçants par les garçons mais les filles peuvent en fait s'en servir pour contester la supériorité qu'ils affichent. L'exemple du « *clapping* » (les rimes chantées avec accompagnement des mains) étudié par E. Grugeon (1993) est à cet égard éclairant. En effet, tout en restant entre elles et en se mêlant peu des activités des garçons, les filles qui participent à ce jeu inventent des jeux de mots qui ridiculisent leurs camarades garçons et les privent ainsi d'une partie de leur pouvoir.

Par ailleurs, les filles peuvent s'opposer individuellement aux garçons si leur physique les rend redoutables aux yeux de leurs adversaires. Si elles acquièrent une réputation de ce type, elles peuvent se protéger et protéger les autres filles, par exemple en se plaçant devant certains endroits stratégiques, comme les toilettes (Clarricoates, 1987 ; Draper, 1993 ; Francis, 1997 ; Mac An Ghaill, 1994). Les filles peuvent aussi créer des bandes que les garçons n'osent plus alors défier. M. Mac An Ghaill (1994) décrit une de ces bandes, « the Posse », composée de filles noires et blanches de milieu populaire, qui avaient adopté une « attitude masculine » et étaient perçues comme les filles les plus « difficiles » dans l'établissement tant du point de vue académique que de celui de la conduite. Certaines filles peuvent aussi être tentées de faire part des « agressions » des garçons aux enseignants mais cette attitude s'estompe rapidement au cours de la fréquentation scolaire (Jones, 1985 ; Clarricoates, 1987) à la fois parce que les filles ne se sentent pas soutenues par des maîtres et des professeurs qui ont plutôt tendance à les accuser d'avoir provoqué ces agressions qu'à leur faire confiance, et parce qu'elles craignent des représailles de la part des garçons (Mac An Ghaill, 1994). Elles optent alors souvent pour des stratégies tendant à ignorer les provocations des garçons ou à qualifier leur comportement de « stupide et immature » (Draper, 1993).

Dans certains cas, les chercheurs avancent que même les attitudes d'acceptation et de repli des filles peuvent être considérées comme des formes

d'adaptation conscientes, voire comme des formes de résistance, à la domination dont elles font l'objet de la part de leurs camarades mâles : « L'adaptation et la résistance, même quand elles prennent la forme du refus ou du repli sur soi, sont un procès actif » (Stanley, 1993 : 41). B. Francis (1997) montre par exemple comment, au cours de répétitions en vue de la production d'une pièce de théâtre, les filles choisissent d'elles-mêmes de se charger des rôles refusés par les garçons pour permettre au jeu d'avancer. J. Draper (1993) analyse de son côté comment, dans l'établissement qu'elle a étudié, les filles, qui réussissaient dans les sciences avant l'arrivée des garçons, ont, suite à des insultes de la part de ces derniers, préféré se retirer de la compétition autour de l'équipement du laboratoire. Cela montre, selon l'auteur, comment un certain type de comportement passif peut être utilisé par les filles comme une façon de garder leur intégrité et d'éviter d'être martyrisées par les garçons.

Le sexisme des enseignants et l'adaptation scolaire des filles

Les stéréotypes sexistes des enseignants en matière de violence se résument dans l'idée de sens commun que les garçons posent « naturellement » plus de problèmes de discipline que les filles (Clarricoates, 1980 ; Delamont, 1980 ; Croll et Moses, 1990 ; Cullingford, 1993 ; Skelton, 1996). Quand un garçon devient « un cas » en matière de conduite, ceci est considéré par les enseignants comme un événement quasiment normal. La perturbation de la classe causée par une fille est vue, en revanche, comme un acte individuel de déviance, ne mettant pas en cause l'idéal de la féminité adolescente. Une conséquence de ces stéréotypes est qu'une quantité disproportionnée de ressources scolaires en matière de maintien de l'ordre convergent vers les garçons (Mac An Ghaill 1994). Certains chercheurs soulignent néanmoins que les attitudes et les pratiques oppositionnelles des filles agacent davantage les enseignants que celles des garçons, peut-être parce qu'elles dérivent d'un degré de conscience plus élevé de leur situation de domination sociale (Wright, 1987 ; Davies, 1983). Par ailleurs, certains chercheurs suggèrent que le traitement différentiel des sexes en matière de discipline s'inscrirait dans une stratégie organisationnelle qui amène les enseignants à renforcer les différences entre les sexes et à favoriser la compétition entre les filles et les garçons pour maintenir le contrôle et favoriser une bonne gestion de la classe (Croll et Moses, 1990).

Ces interprétations ont néanmoins été critiquées par des chercheurs comme P. Foster *et al.* (1996). Ces derniers ont particulièrement cherché à démonter le travail de Clarricoates (1980) qui défend l'idée que les enseignants réagissent différemment à un même type de comportement chez les filles et chez les garçons en laissant par exemple ces derniers jouer à un type de jeux, mais en critiquant des filles qui prennent la relève des garçons en jouant au même type de jeu. K. Clarricoates, selon P. Foster *et al.*, n'explique pas en quoi c'est « le même comportement » ; elle n'essaie pas de savoir quelle est l'interprétation de la situation faite par les enseignants. Selon les auteurs, puisque les enseignants ne sont pas dans une position de contrôle total de leur classe, ils modulent en fait leurs comportements en anticipant celui des enfants (protestation chez les garçons, résignation chez les filles). Par ailleurs, ils soulignent également le fait que les données recueillies par l'auteur, qui concernent un nombre très restreint d'enfants, ne permettent pas de conclusions plus générales concernant les rapports sociaux entre les sexes à l'école.

D'après les chercheurs travaillant sur ces questions, le sexisme des enseignants se manifesterait également cependant par d'autres voies, par exemple dans leurs commentaires sur les filles et sur les enseignantes elles-mêmes, et cela soit en leur présence, soit à leur insu, dans la salle des maîtres, où les blagues sur leurs corps deviennent parfois plus explicites (Jones, 1985). Comme nous l'indiquons plus haut, les enseignants ont également tendance à minimiser les agressions sexuelles des garçons à l'égard des filles en les réduisant à des problèmes de discipline entre pairs, et en attribuant souvent la faute aux filles, coupables de se maquiller ou de mettre des minijupes. D'ailleurs, certains d'entre eux préviennent les filles sur les dangers de se construire ainsi une mauvaise réputation (Jones, 1985 ; Mac An Ghail, 1994) ou stigmatisent celles qui veulent s'habiller à la mode parce que leur image serait en contradiction avec celle de l'élève sérieuse et appliquée (Gillborn, 1990a). On observe aussi des cas où des enseignants hommes courtisent des filles.

Les filles se défendent du sexisme des enseignants de différentes façons, par exemple en adoptant une attitude de retrait en classe et une attitude « déviante » auprès des camarades. J. Stanley (1993) rapporte le cas de Diane qui, convaincue de devoir être silencieuse en classe pour avoir de bonnes notes auprès des professeurs, cherche à regagner sa popularité auprès de ses pairs en agissant contre toutes les règles de l'école à l'extérieur de sa classe. En fait, les recherches sur ce sujet montrent que les pratiques oppositionnelles des filles à l'égard des enseignants, si elles existent bel et bien, sont différentes de celles des garçons en termes de visibilité : plutôt que des confrontations directes, on observe des stratégies consistant à ignorer l'enseignant en lisant des magazines ou en bavardant en classe, à répondre de mauvaise grâce aux demandes des enseignants et à « faire l'idiot », à jouer de façon exagérée le rôle de l'élève conformiste pour le rendre ridicule (Fuller, 1980 ; Davies, 1983).

Le chercheur américain Anyon (1983) parle de « résistance dans l'accommodation » (*resistance within accomodation*), précisant que les filles s'approprient des caractères propres de la féminité en tant que dérivés de l'idéologie dominante, et les utilisent pour arriver à leurs buts quand elles rient entre elles, rougissent ou chuchotent afin de ne pas travailler. De même, L. Davies (1983) affirme que les filles utilisent le pouvoir qui leur vient du fait qu'elles sont reconnues comme étant plus « sensibles » (*sensitive*) aux remarques des enseignants pour amener ces derniers à éviter la confrontation avec elles. Enfin, M. Fuller (1980) parle des filles afro-antillaises comme « *anti-school* » mais « *pro-education* », en soulignant qu'elles donnent souvent l'impression de ne pas s'intéresser à l'école (par exemple, en lisant des magazines en classe, en arrivant à la dernière minute avant le début de la leçon, en rendant les travaux écrits en retard), mais qu'elles sont quand même très impliquées dans l'éducation, puisqu'elles font leurs devoirs et finalement réussissent à l'École.

Racisme et violence entre les enseignants et les élèves et entre les élèves

Les chercheurs travaillant dans cette orientation soutiennent que les enseignants blancs, même s'ils s'identifient aux idéaux de l'égalité des chances, parlent et agissent de façon à reproduire les stéréotypes raciaux (Gillborn, 1995). M. Mac An Ghail (1993), C. Wright (1992) et I. Siraj-Blatchford (1991) affirment que ces stéréotypes sont bien définis : les

Asiatiques sont perçus comme étant caractérisés par une grande habilité technique et un degré élevé de conformisme social, alors que les Noirs sont perçus comme ayant peu de capacités et susceptibles de causer des problèmes de discipline. P. Connolly (1995) soutient toutefois qu'il serait erroné de penser qu'il y a une forte cohérence entre les stéréotypes des enseignants. Les croyances, tout comme les actions, varient d'un enseignant à l'autre et, pour chaque enseignant, d'un élève à l'autre ainsi d'un contexte à l'autre. Ces stéréotypes peuvent être également reproduits de façon incohérente. Les enseignants, en tant que groupe professionnel travaillant dans un contexte organisationnel spécifique, élaborent des discours sur le genre, la classe, la race pour donner un sens à leur environnement. Dans ce contexte public, ils élaborent des stéréotypes racistes et y adaptent leur actions en conséquence. En revanche, dans les interactions privées et moins conflictuelles, ils « individualisent » leurs perceptions sur les enfants des minorités.

Ainsi en classe, une stratégie souvent adoptée consiste à augmenter les responsabilités des enfants afro-antillais pour obtenir leur soumission (*compliance*), par exemple en leur faisant porter les registres d'appels. Mais cette stratégie est à double tranchant. A court terme, elle peut pacifier des situations et donc potentiellement être bénéfique tant aux élèves qu'à l'enseignant, mais, à long terme, en augmentant la visibilité de ces élèves, cette stratégie contribue en fait à renforcer leur réputation de « perturbateurs ». Par ailleurs, D. Gillborn (1990b) montre comment statistiquement, les sanctions des enseignants sont majoritairement prises contre les élèves de couleur : même les élèves blancs sont convaincus que les enseignants traitent les élèves des minorités ethniques avec plus de sévérité. Ceci serait la conséquence du fait que certains comportements de ces élèves, indépendamment du sens qui leur est attribué par les élèves eux-mêmes, sont systématiquement perçus comme une menace à la gestion de la classe ou à la compétence de l'enseignant (Wright, 1992 ; Connolly, 1995).

L'existence de manifestations de racisme entre élèves a été notée dans un certain nombre de travaux. Les enfants agissent, comme les adultes, sur la base de préjugés dans leurs interactions avec leurs pairs. La recherche de E. Kelly et T. Cohn (1988) commissionnée par les enquêteurs travaillant sur l'assassinat du jeune Ahmed Ullah au lycée Burnage de Manchester et réalisée dans trois établissements de la ville pour explorer la perception de la violence raciale par les élèves, a montré la quantité d'élèves qui se déclarent sujets aux *insultes* dans une école (66 %). Ce chiffre augmente sensiblement si on se concentre sur les minorités noires et asiatiques mais il est intéressant de remarquer que les élèves remarquent moins les insultes spécifiquement racistes que celles à caractère sexuel (McDonald et al., 1989). C. Wright (1992) montre par ailleurs que les insultes racistes sont souvent mises en rimes : elles prennent alors la forme de chansons cruelles. En ce qui concerne le passage à l'acte, la violence physique, il ressort de la recherche de E. Kelly et T. Cohn que les victimes des bagarres sont surtout les élèves asiatiques et les Noirs, ce qui est confirmé également dans l'enquête de D. Gillborn (1990b).

C. Wright (1992 : 73) explique l'émergence des attitudes et des pratiques racistes de la part des élèves blancs dans l'école où elle a conduit son enquête par une interaction entre la « culture des enfants » et la « culture dominante » : « la situation était, d'une façon très complexe, renforcée et maintenue par la « culture des enfants » dans l'école. C'était une culture par

laquelle les enfants blancs se distinguaient de certains groupes ethniques et construisaient une hiérarchie de statut d'où les asiatiques étaient exclus de plusieurs façons... la hiérarchie de statut fonctionne à l'intérieur de l'école (à travers son organisation, le curriculum...) mais elle est aussi exprimée et authentifiée par la macrostructure de la culture dominante en Grande Bretagne ». Dans son enquête dans une école primaire P. Connolly (1995) adopte plutôt la thèse de la « menace » que représentent les élèves afro-antillais pour leurs camarades blancs. Ceux-ci sont en effet perçus par leurs pairs comme très virils puisqu'ils sont agressifs, osent défier les enseignants et attirent les filles. Les garçons blancs se sentent menacés dans leur identité masculine et essayent de faire face à cette menace en se battant dans la cour avec eux : les élèves afro-antillais étant souvent surpris en train de se bagarrer, les stéréotypes « racistes » des enseignants se renforcent. P. Connolly montre bien la complexité de ce processus dans lequel les relations enseignants-élèves et élèves-élèves sont étroitement liées dans une sorte de spirale sans fin, contribuant *in fine* à la réalisation des *self-fulfilling prophecies* des enseignants concernant le destin scolaire des élèves des minorités.

La résistance des élèves des minorités ethniques à ce traitement discriminatoire de la part des enseignants ou de leurs camarades se traduit de plusieurs façons. Celle envers les enseignants suspectés d'être racistes peut aller jusqu'à les défier (Mac an Ghaill, 1993). D. Gillborn (1990b) cite à cet égard l'exemple d'un garçon asiatique considéré par les enseignants comme excessivement ambitieux par rapport à ses capacités et placé dans une classe correspondant à leur propre appréciation de son niveau qui garde sa dignité au travers d'un comportement agressif envers les enseignants et les élèves. Face aux autres élèves, une forme de résistance consiste en la création de bandes qui permettent aux membres de se défendre de la violence des pairs (Wright, 1992).

Une forme différente de résistance consiste à essayer de garder sa spécificité culturelle, un style « ethniquement » connoté. M. Mac An Ghaill (1994) voit dans la sous-culture *Rasta* des élèves afro-antillais un système qui s'oppose à l'autoritarisme et à l'arbitraire culturel de l'école. D. Gillborn (1990b) a observé lui-aussi qu'une certaine démarche typique des garçons noirs, à l'apparence exagérément nonchalante, était jugée comme peu appropriée par les enseignants, bien que n'étant pas interdite par le règlement de l'établissement. Ce style devient en fait un instrument de résistance. L'auteur cite aussi le cas d'un garçon noir, grondé en classe et invité à sortir par l'enseignant, qui se lève et sort en marchant de cette façon. Ceci lui permet de garder ainsi sa dignité face à l'enseignant et au reste de la classe. Un deuxième exemple est celui d'une clique formée de trois garçons noirs dans laquelle se retrouvent les éléments d'un style construit sur une base ethnique : habits, langage, démarche. La spirale de contrôle et de punition dans laquelle se trouvent pris ses membres font que le chef du groupe est finalement expulsé de l'établissement.

Encore une autre forme de résistance, plus courante chez les filles comme indiqué *supra*, est l'adaptation au système. M. Mac An Ghaill (1989) montre l'exemple des « Black Sisters », un groupe de filles noires qui reconnaissait que changer leur style et abandonner leur dialecte pour aller dans la direction souhaitée par les enseignants leur aurait permis de réussir. Elles étaient également prêtes à démontrer qu'elles connaissaient la leçon par cœur, même si elles ne partageaient pas la façon ethnocentrique dont cer-

tains contenus d'enseignement, en particulier ceux ayant trait à la colonisation, leur étaient présentés. D. Gillborn (1990b) fournit d'autres exemples d'adaptation au système : un garçon noir, par exemple, qui évite la confrontation directe avec les enseignants en réduisant le contact avec ceux qui lui posent le plus de problèmes.

En conclusion de cette partie il est important de souligner les similitudes et les différences entre les expressions directes et plus ou moins violentes du sexisme et du racisme à l'école. Cette mise en relation est d'ailleurs déjà présente dans une littérature sociologique sur l'école qui, depuis quelques années, prend en compte ces questions parallèlement (Weiner, 1985 ; Woods et Hammersley 1993). Fondamentalement, ces études s'accordent sur la thèse que la race, la classe sociale et le sexe sont les éléments qui contribuent au maintien d'une « domination hégémonique » (Mac An Ghail 1993). Les avis des chercheurs divergent néanmoins quant aux effets cumulatifs de ces variables. Certains affirment que la « cumulativité négative » de ces trois variables se traduit par le placement des filles noires de milieu populaire dans la position scolaire et sociale la plus désavantagée (Mac An Ghail, 1993) ; en revanche d'autres chercheurs comme M. Fuller (1980) soutiennent l'idée que les filles noires, en prenant conscience de leur triple domination sociale, valorisent alors l'école comme seul moyen de s'affirmer socialement. Ces études s'accordent aussi sur l'existence d'une évidence empirique conséquente concernant les stratégies de survie, mixte de rébellion et d'adaptation, des filles et des élèves des minorités ethniques. Néanmoins D. Gewirtz (1991) souligne des différences entre ces groupes dans la perception de leur domination. Alors que les garçons noirs semblent très conscients de l'existence des attitudes et des pratiques racistes à leur égard et les filles noires, des effets conjoints du racisme et du sexisme à l'école, les filles prises dans leur ensemble dénoncent certaines pratiques violentes des garçons mais semblent moins conscientes des autres dimensions du sexisme à l'école mises en lumière par les chercheurs.

ANALYSE SCIENTIFIQUE, POLITISATION ET MÉDIATISATION DE LA VIOLENCE SCOLAIRE : LE CAS DU « BULLYING »

L'intérêt nouveau, caractéristique des années 1990, pour le *bullying*, que l'on peut traduire approximativement par « brimade » et qui représente une modalité particulière de la conduite déviante ou perturbatrice de certains élèves, se situe dans le prolongement du déclin en sociologie de l'éducation des perspectives fonctionnalistes et culturalistes, au profit de l'approche interactionniste qui reconnaît aux relations interpersonnelles un poids important dans l'expérience scolaire. Cette dernière approche est une condition pour la constitution même de cet objet de la recherche dont la caractéristique relationnelle, interpersonnelle est essentielle (Cullingford et Morrison, 1997). Mais cet intérêt récent — la plupart des publications datent des années 1990 — s'explique aussi par une médiatisation et une politisation croissante des problèmes de violence scolaire depuis le milieu des années 1980 dont témoigne la multiplication d'enquêtes journalistiques et la diversification de l'arsenal des mesures mises en œuvre par le gouvernement pour lutter contre « ce cauchemar silencieux » (« *the silent nightmare* » : Smith, 1991) : création d'une ligne téléphonique directe pour les enfants victimes de

bullying, sensibilisation et formation des enseignants, diffusion auprès des écoles de brochures et cassettes vidéos présentant ce phénomène et les moyens de le combattre.

La construction d'un objet de recherche

Les pays scandinaves sont reconnus comme les pionniers dans l'étude de ce phénomène. En effet, à la suite de P. Heinemann, médecin suédois, qui, dans un rapport de 1973, faisait part de ses observations sur le *bullying* dans les terrains de jeux d'établissements scolaires, le norvégien D. Olweus peut être considéré comme le chercheur qui a ouvert la voie de ce champ de recherches avec son enquête, déjà classique, publiée aux USA en 1978 (*Aggression in the schools : Bullies and whipping boys*). A la suite de la publication de son rapport, fut lancée en 1983 une campagne nationale contre le *bullying* dans les écoles norvégiennes. D. Olweus put donc poursuivre ses recherches à la fois en Suède et en Norvège au cours d'enquêtes longitudinales sur de vastes échantillons d'élèves. Ainsi, 140.000 élèves norvégiens de 8 à 16 ans ont répondu à son questionnaire anonyme (Olweus, 1987, 1989). Par la suite, ce dernier instrument a été largement utilisé dans des études anglo-saxonnes (Moran et al., 1993 ; Smith et Levan, 1995), notamment celles, fréquemment citées, d'Y. Ahmad et P. Smith (1990), de I. Whitney et P. Smith (1993), et, enfin, de P. Smith et S. Sharp (1994). On doit enfin à D. Olweus une définition du *bullying* parfois citée par les chercheurs auprès des acteurs de l'éducation au cours des enquêtes (Boulton et Underwood, 1992 ; Whitney et Smith, 1993) : « Nous disons qu'un enfant ou une jeune personne est brimée ou qu'on lui cherche querelle (qu'on la cherche, qu'on lui cherche des noises), 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 ou reçoit des coups de pieds, est menacé, enfermé dans une pièce, reçoit des lettres ou des billets méchants, quand personne ne lui parle et d'autres choses comme ça. Ces choses arrivent souvent et il est difficile pour l'enfant ou la jeune personne qui est brimée de se défendre. C'est aussi de la brimade quand un enfant ou une jeune personne est taquinée régulièrement de façon méchante. Mais ce n'est pas de la brimade quand deux enfants ou jeunes d'à peu près la même force se battent ou se disputent exceptionnellement ou pour la première fois ».

Par la suite, les sociologues britanniques se sont rapidement emparés de ces travaux pour découvrir ou pour faire admettre que le *bullying* était un problème particulièrement inquiétant en Grande-Bretagne, où les écoles seraient beaucoup moins sûres qu'on ne l'avait cru jusqu'alors. A la fin des années 1980, à l'aide d'un questionnaire diffusé dans un millier d'écoles, le rapport Elton (Elton Committee of Inquiry, 1989) mit en évidence la réalité quotidienne du *bullying* dans les écoles britanniques. La même année paraissent trois ouvrages sur le thème : *Bullying in schools*, coordonné par D. Tattum et D. Lane, *Bullying : an international perspective*, coordonné par E. Roland et E. Munthe et *Bullies and victims in schools*, rédigé par V. Besag. Les médias ont parallèlement contribué à alimenter l'intérêt de l'opinion publique pour cette « nouvelle » forme de violence juvénile mais il faut noter que les plus prolifiques des chercheurs en la matière ont participé activement aussi à la politisation et à la médiatisation de ce phénomène, d'une part en contribuant directement à la production d'instruments de sensibilisation des

enseignants et des élèves (brochures, vidéos...), d'autre part en donnant à leurs recherches une dimension normative et non plus seulement descriptive. En effet, dans les années 1990, les ouvrages sociologiques traitent tout autant des façons de remédier au *bullying* que de le définir et d'en connaître les causes. Pour ne citer que trois des plus grands noms dans ce domaine, V. Besag intitule son livre de 1989 *Bullies and victims in schools. A guide to understanding and management*, tandis que D. Tattum et D. Olweus coordonnent en 1993 l'un, *Understanding and managing bullying*, et l'autre, *Bullying : what we know and what we can do*. De même, P. Smith et S. Sharp publient en 1994, parallèlement à leur ouvrage théorique, intitulé *School bullying : insights and perspectives*, une guide pratique : *Tackling bullying in your school : a practical handbook for teachers*.

La prolifération des enquêtes et la hâte des chercheurs à participer à la politique de lutte contre le *bullying* pourraient susciter des craintes quant à la rigueur de la construction de l'objet : est-ce un seul et même phénomène qui est étudié par de si nombreux spécialistes et combattu par des acteurs des horizons les plus divers ? Le problème est celui de la définition de l'objet (Besag, 1989). Dans le champ de la sociologie de l'éducation, concrètement, il s'est agi pour les premiers chercheurs d'isoler le phénomène du *bullying* au sein des conduites depuis longtemps qualifiées de « violentes et perturbatrices » (« *violent and disruptive* »). De fait, cela n'est pas simple, ni évident, pour les observateurs (Mooney et al., 1991 ; Siann et al., 1993, 1994). Ainsi, un des futurs chefs de file de la recherche sur le *bullying*, D. Tattum, publie en 1982 un ouvrage intitulé *Disruptive pupils in schools and units* où le *bullying* n'est encore appréhendé qu'en tant qu'une des six formes de conduite perturbatrice recensées par le Pack Report (1977). Ces formes de « violence » opposent l'élève-élément perturbateur : à l'autorité scolaire en général (absentéisme, retard, non respect du règlement intérieur) ; au travail scolaire (mauvaise volonté à accomplir ses devoirs ou à participer en classe) ; à l'enseignant (insolence, agitation pendant le cours) ; au cadre matériel (dégradations, vandalisme) ; au public scolaire (atteinte à la propriété personnelle et aux biens publics), enfin aux autres élèves (*bullying*, i.e. brimade, intimidation, vol, racket, agression physique) (Tattum, 1982, p.16). Par la suite, l'ouvrage traite de la définition du « *disruptive behaviour* » et de ses causes, mais pas particulièrement du *bullying*.

Certaines équipes doutent aussi de la possibilité de comparer les résultats d'enquêtes différentes (Siann et al., 1994) alors que d'autres affirment que les enfants s'accordent assez facilement sur la nature du *bullying*, sur la désignation d'un acte comme étant ou non du *bullying*, tout en reconnaissant que les plus jeunes élèves, de 6 ou 7 ans, ont peut-être une conception du *bullying* plus extensive que celle de D. Olweus (Smith et Levan, 1995). Des auteurs soulignent que les adultes ont eux aussi leur conception du *bullying* et des actes qui le manifestent, conception qui diffère dans une certaine mesure de la définition des chercheurs (Siann et al., 1993), mais qui le plus souvent s'en rapproche, surtout en ce qui concerne ses manifestations physiques (Boulton, 1997). Toutefois, dans la pratique de recherche, plusieurs caractéristiques sont généralement acceptées par les auteurs. Premier élément de définition : le *bullying* oppose deux élèves et non un élève à un adulte ou au matériel ou règlement scolaire. Les chercheurs s'accordent, à partir de là, pour distinguer dans la relation de *bullying* un « *bully* » (dominant) et une « *victim* » (dominé). La nature relationnelle, interactive, du *bullying* n'est jamais perdue de vue par ses observateurs, même si la majorité

des études s'attachent à déterminer les causes sociales, scolaires, psychologiques du comportement des enfants qualifiés de « *bullies* » et de « *victims* » (Besag, 1989 ; Smith, 1991 ; Tattum, 1993).

Un consensus apparaît également pour distinguer trois formes de *bullying* : le *bullying* physique, qualifié de « *hurt* » où le *bully* agresse corporellement la victime, le *bullying* verbal, qualifié de « *name-calling* » où il le surnomme ou le qualifie de façon injurieuse, le *bullying* affectif, enfin, qualifié d'« *ostracism* » où il l'exclut de son groupe de camarades. Le *bully* a pour intention d'humilier ou d'intimider sa victime en répétant ses brimades ; il est physiquement plus fort qu'elle, n'est pas provoqué par elle (Besag, 1989 ; Boulton et Underwood, 1992, reprenant les critères de Smith et Thompson, 1991). Mais le degré de « violence » est variable, puisque relèvent du phénomène tant la « taquinerie » (*teasing*) que le racket. Toutefois, ces modalités ne s'observent pas aussi facilement les unes que les autres ; c'est pourquoi les enquêtes portent la plupart du temps sur des faits qui prêtent relativement peu à interprétation (à la différence du *teasing*) et n'impliquent pas directement de crainte de représailles en cas de dénonciation (à la différence du racket). Elles s'intéressent donc le plus souvent aux agressions physiques, aux injures et aux manifestations de rejet par les autres élèves. Il s'ensuit que le *bullying* ne relève pas de la violence telle qu'elle est définie, en France, par E. Debarbieux (1996, p. 45) : il est intentionnel, presque stratégique. Il n'entre pas davantage dans les catégories retenues par ce chercheur pour définir la violence en milieu scolaire : le *bullying* ne peut être classé dans les crimes et délits et il ne constitue pas une incivilité dans la mesure où il oppose deux individus particuliers et non une population à l'ordre public. Il relève plutôt de la raison du plus fort que de la désorganisation sociale.

Cette limitation de la recherche empirique aux formes de *bullying* classées, du point de vue du degré de « violence », entre la taquinerie et le racket révèle deux caractères du phénomène. D'une part, parce qu'il est considéré comme honteux, le *bullying* fait l'objet d'un non-dit. D'autre part, il est difficile, particulièrement pour les adultes, acteurs de l'éducation et chercheurs, de distinguer ce qui relève du jeu et ce qui est sérieux dans les interactions entre les enfants. Ces deux caractères sont à l'origine de deux impératifs pour la recherche empirique : le questionnaire anonyme s'impose comme technique d'enquête afin d'éviter que l'élève interrogé n'ait honte de s'avouer victime ou ne craigne des représailles pour dénonciation ; l'étiquetage du *bullying* par les élèves (*bullies*, victimes et spectateurs) et les adultes doit faire lui-même l'objet d'études.

Enfin, du fait de sa nature, le cadre spatial et temporel privilégié du *bullying* s'avère être la cour de récréation et le terrain de jeux (*playground*), lors des récréations et de la demi-pension (Blatchford et al., 1993). Il reste à savoir si le *bullying* se manifeste réellement de préférence dans ces conditions, ou si ces dernières ne représentent pas surtout un terrain d'observation d'accès facile pour les observateurs.

Les approches du bullying

Les enquêtes sur le *bullying* peuvent faire l'objet d'un classement suivant deux dimensions : suivant que la méthode est qualitative ou quantitative ou que l'approche est sociologique ou psychologique. Depuis les débuts de

l'étude du *bullying*, les chercheurs recourent aux démarches qualitative et quantitative à part à peu près égale ; certains auteurs pratiquent même de façon aussi fructueuse les deux modes d'approche (notamment M. Boulton). Toutefois, dans un premier temps, l'objectif des observateurs étant d'asseoir la légitimité de leur objet d'étude et d'interpeler les responsables politiques, les enquêtes ont surtout consisté en la mise en évidence statistique de la banalité du phénomène. Nous avons déjà indiqué que les travaux pionniers de D. Olweus reposaient sur la large diffusion d'un questionnaire auprès de milliers d'élèves (Olweus, 1978, 1991, 1993). Ce questionnaire, et donc la méthode statistique, furent par la suite repris en Grande-Bretagne. Le principal avantage de cette technique est son anonymat : comme on l'a souligné plus haut, la crainte de représailles de la part de son *bully*, ainsi que la honte, peuvent dissuader un élève de s'avouer victime. Cette approche quantitative a permis de mettre en évidence des régularités quant aux caractéristiques sociales des *bullies* et des victimes. Les chercheurs s'accordent généralement sur la plupart de ces données (Smith, 1991 ; Boulton et Underwood, 1992 ; Whitney et Smith, 1993 ; Siann et al. 94 ; Smith et Levan, 1995 ; Austin et Joseph, 1996).

Les questionnaires généralement utilisés consistent à demander à l'élève de dire si oui ou non des camarades le frappent, l'insultent, le rejettent, se moquent de lui, si oui ou non il frappe, insulte, rejette ou se moque de certains de ses camarades, et dans les deux cas, à quelle fréquence ; les caractéristiques sociales et psychologiques des *bullies* et des victimes sont alors définies statistiquement (Moran et al. 1993 ; Whitney et Smith, 1993 ; Austin et Joseph, 1996 ; Mynard et Joseph, 1997). Mais une limite, apparue très tôt, est celle du sens donné par les acteurs à leur expérience de ce qu'on peut convenir ou non de qualifier de *bullying*. Pour tenir compte de cette dimension, les formulaires de certaines enquêtes incluent alors des questions sur la perception même du *bullying* : les élèves doivent estimer si oui ou non tel acte, à leurs yeux, relève d'une telle dénomination (Smith et Levan, 1995) ; des études entières portent même exclusivement sur la perception du *bullying* et les facteurs affectant ces perceptions, et non plus sur sa pratique (Mooney et al., 1991 ; Boulton, 1993c, 1997 ; Siann et al., 1993, 1994 ; Schafer et Smith, 1997).

La même difficulté posée par la définition de l'objet risque de constituer un biais dans les enquêtes qualitatives : l'observateur n'impose-t-il pas sa propre perception du *bullying* aux acteurs, perception en outre différente de celles d'autres chercheurs ? Pour prévenir ce biais, les guides d'entretien, à l'instar des questionnaires, comportent une ou plusieurs questions sur la définition du phénomène par l'interviewé (Mooney et al., 1993). Une fois les acteurs et les chercheurs d'accord sur un fonds commun de modalités du *bullying* (qui en fait correspond à la définition de D. Olweus citée plus haut), ces derniers étudient les variations socio-démographiques de la perception et de l'expérience du phénomène (Boulton, 1993 ; Siann, et al., 1994). L'observation *in situ* peut également se fonder sur les jugements des élèves par leurs pairs, ceux-ci étant classés comme *bullies* ou victimes dans l'objectif de cerner, par exemple, les modes d'intégration de ces deux types d'enfants au sein de la classe ou de l'école (Boulton, 1995).

La distinction qualitatif/quantitatif recoupe quasiment la séparation académique entre sociologie et psychologie. Les psychologues recourent toujours à la technique du questionnaire et à grand renfort de statistiques déter-

minent les causes psychosociales de l'appartenance à la catégorie « bully » ou « victime » (voir l'ensemble des articles du *British Journal of Educational Psychology*, ainsi que Mooney et al., 1991 ; Boulton, 1993a ; Siann et al., 1994). S. Austin et S. Joseph (1996) ont même mis au point deux questionnaires qui permettent aux élèves d'évaluer eux-mêmes leurs propensions à être victime (*Peer-Victimisation Scale*) ou bully (*Bullying-Behaviour Scale*).

Les enquêtes ethnographiques qui s'appuient sur des observations ou sur des entretiens sont beaucoup moins nombreuses (Boulton, 1993 ; Siann et al., 1993). En effet, l'urgence a d'abord été pour les chercheurs de mettre en évidence l'étendue du « fléau » et la légitimité de la recherche sur ce thème. Par la suite, l'objectif fut de déterminer les profils des *bullies* et des victimes ; le questionnaire est alors apparu comme la méthode adéquate et ce d'autant plus que la perception même du *bullying* par les enfants et les adultes s'est révélée être une donnée centrale dans l'expérience du phénomène par les acteurs (Mooney et al., 1991 ; Boulton, 1993c, 1997 ; Siann et al., 1993, 1994 ; Schafer et Smith, 1997). Ce n'est qu'après, l'intérêt se portant aussi sur le *bullying* comme interaction symbolique, que l'observation et l'entretien sont apparus comme des techniques dont on ne pouvait faire l'économie, malgré leurs limites du fait de la honte à s'avouer victime et de la difficulté à distinguer le jeu du sérieux.

Quelques résultats de recherches

Trois types de résultats peuvent être présentés : sur l'étendue du phénomène, sur les caractéristiques de ses acteurs, sur la nature de l'interaction. Sur le premier point, V. Besag affirme qu'au moins 10 % des élèves sont impliqués au moins une fois au cours d'une année scolaire dans une brimade, en tant que victime ou que *bully* (Besag, 1989). Ces chiffres britanniques sont supérieurs à ceux trouvés par D. Olweus en Scandinavie. P. Smith (1991) confirme cette différence et cite plusieurs résultats, variables selon les enquêtes et les pays (cf. aussi Whitney et Smith, 1993 ; Siann et al., 1994). Il faut néanmoins souligner encore que les statistiques sur la fréquence du *bullying* sont à considérer avec circonspection pour diverses raisons. Le fait n'est pas défini d'une façon unique à travers les enquêtes, le même acte n'est pas perçu ni qualifié de la même façon par tous les acteurs, la crainte de représailles de la part du *bully* peut dissuader la victime, malgré la garantie de l'anonymat, de s'avouer brimée. En outre, les résultats entre les écoles sont très variables et donc les comparaisons entre les pays doivent tenir compte de la nature des établissements dans lesquels les questionnaires ont été diffusés.

Les résultats, toujours statistiques, sur les caractéristiques sociales des protagonistes du *bullying* paraissent plus recevables, malgré la critique immédiate qu'on peut adresser à la technique qui consiste pour le chercheur à étiqueter des individus. Même si G. Siann et al. (1993) estiment que la recherche ne vérifie pas les stéréotypes sur les *bullies* et les victimes, il faut tout de même reconnaître qu'elle aboutit à des portraits qui s'en rapprochent. On ne citera pas ici de chiffres, mais justement les traits des *bullies* et des victimes définis par les sociologues et psychologues. D. Olweus (1978), observe que les *bullies* (comme on s'y attendait, remarque-t-il) sont plus agressifs, à la fois verbalement et physiquement, contre les professeurs et contre leurs pairs que les autres élèves. Ils font preuve d'une attitude positive à l'égard de la violence. Cette attitude est remarquablement stable

à travers les années. Les *bullies* n'étant pas plus fréquemment agressés que leurs camarades, et n'étant pas moins populaires, on ne peut avancer comme hypothèse explicative que leur comportement serait une réaction au rejet dont ils feraient l'objet de la part de leurs pairs. L'échec scolaire ne semble pas non plus un facteur déterminant. Les *bullies* se révèlent souvent plus forts physiquement que leurs camarades, mais aussi plus sûrs d'eux-mêmes, moins anxieux. Olweus conclut en estimant qu'il est possible de définir un modèle de personnalité agressive (*aggressive personality pattern*). Pour ce qui est des victimes, ou boucs émissaires (*whipping boys*), D. Olweus note les caractéristiques inverses : ils sont anxieux, impopulaires, peu sûrs d'eux-mêmes, non agressifs, et cela de façon stable sur plusieurs années. D. Olweus distingue toutefois les *passive whipping boys*, décrits ci-dessus, et les *provocative whipping boys*, agités, irritables, coléreux, disposés à rendre coup pour coup. Dans les deux cas, les victimes sont plutôt rejetées par leurs camarades.

Un argument en faveur du présupposé selon lequel il existerait des élèves prédisposés à être *bullies* et d'autres à être victimes est le constat de la stabilité, à travers les écoles, de l'appartenance à l'une de ces catégories (Boulton et Underwood, 1992, dont les résultats confirment ceux de Boulton et Smith, 1990). Résumant les résultats de recherches, notamment celles de D. Olweus, V. Besag (1989) distingue sept catégories de protagonistes du *bullying* (reprises par Smith, 1991) : les *passive victims* (craintifs, anxieux, peu sûrs d'eux-mêmes, faiblement pourvus d'aptitude à se faire des amis), les *provocative victims* qui suscitent les agressions des *bullies* « en puissance », les *colluding victims* qui provoquent leurs camarades afin d'être acceptés parmi eux, les *false victims* qui se plaignent auprès des adultes pour attirer l'attention alors qu'ils n'ont pas été attaqués, les *bully-victims* qui brimés à la maison, s'en prennent à l'école à leurs camarades, les *bullies* proprement dit, sûrs d'eux et amateurs de violence, et, enfin, les *anxious bullies*, qui font preuve plus généralement de problèmes relationnels.

L'âge et le sexe apparaissent comme des facteurs discriminants importants. Du point de vue de l'âge, selon V. Besag (1989), les *bullies* sont souvent les plus anciens élèves de l'établissement et les victimes les plus jeunes. I. Whitney et P. Smith (1993), S. Moran et al. (1993) notent, eux, que les *bullies* sont au contraire la plupart du temps du même âge ou niveau que leurs victimes. Pour M. Boulton et K. Underwood (1992), c'est plutôt l'écart d'âge relatif entre les deux élèves que leurs âges absolus qui détermine qui sera *bully* et qui sera victime, hypothèse qui rejoint l'explication de I. Whitney et P. Smith (1993). La tendance à se déclarer victime décline avec l'âge, mais pas celle à s'avouer *bully* (Olweus, 1991 ; Whitney et Smith, 1993). En ce qui concerne le sexe, les garçons sont plutôt agressifs et agressés physiquement et les filles verbalement. L'ostracisme et les commérages sont les armes préférées de ces dernières. Le *bullying* masculin apparaît plus fréquent car plus ouvert, plus visible, que la pratique féminine et donc sans doute plus facile à recenser (Besag, 1989 ; Boulton et Underwood, 1992 ; Whitney et Smith, 1993). Le *bullying* est plutôt « intra-sexuel », même si, comme nous l'avons vu dans la section précédente, les filles subissent en plus parfois les agressions des garçons — ce qui en fait plutôt des victimes que des instigatrices (Boulton et Underwood, 1992 ; Whitney et Smith, 1993). Mais les filles sont aussi plus enclines que les garçons à qualifier des actes de *bullying* (Siann et al., 1994) et plus sensibles à la violence, qu'elles tolèrent moins facilement (Mooney et al., 1991).

Contrairement aux hypothèses initiales de certains chercheurs, l'origine ethnique n'apparaît pas clairement comme un facteur d'agression ou de victimisation (Whitney et Smith, 1993 ; Moran et al., 1993 ; Siann et al., 1994). Alors que les différences sexuelles de perception et d'expérience du *bullying* sont statistiquement significatives, cela n'est pas le cas des différences ethniques (Siann et al., 1994). Cette tendance s'expliquerait par le fait que les victimes tendraient plus spontanément à s'estimer brimées à cause de leurs qualités personnelles qu'en raison de leur origine ethnique ; ou alors, si elles s'estiment objet de « persécutions racistes », celles-ci ne sont pas perçues comme relevant du *bullying*. Les élèves feraient en effet une distinction tranchée entre le racisme et le *bullying* (Siann et al., 1994). La contradiction entre les conclusions des travaux sur le *bullying* et celles des travaux mentionnés dans la section précédente concernant l'importance des insultes et des agressions entre élèves de différentes origines ethniques ne serait alors qu'apparente.

V. Besag note par ailleurs le consensus des chercheurs sur l'influence prépondérante de l'origine familiale sur les dispositions à être *bully* ou victime : les deux catégories d'enfants proviennent généralement de familles qui ne leur fournissent pas un cadre sûr, convivial et paisible car la discipline est, soit très sévère, soit pas assez, voire franchement laxiste. Dans certains de ces contextes familiaux, l'agression physique est reconnue comme socialement acceptable. Ces résultats sont corroborés dans les travaux de D. Tattum (1993), P. Smith (1991) et P. Smith et S. Sharp (1994).

Le contexte scolaire apparaît également important. Non seulement l'expérience, mais aussi la perception du *bullying* diffère selon les établissements pour des raisons d'environnement social et de politique de l'établissement (Olweus, 1991 ; Whitney et Smith, 1993 ; Siann et al., 1993). Ainsi lors des enquêtes par questionnaire anonyme, les élèves qualifient d'autant plus facilement un acte comme relevant du *bullying* que les adultes de l'établissement ont attiré leur attention sur ce problème et les ont sensibilisés au danger (Siann et al., 1994). Plus généralement, d'un établissement à un autre, les adultes peuvent plus ou moins prêter attention au phénomène et opérer des distinctions entre des jeux un peu violents et du *bullying* qui sont plus ou moins distantes de celles des enfants (Siann et al. 1993 ; Smith, 1991 ; Boulton, 1993b, 1997 ; Schafer et Smith, 1996). Les élèves s'accordent d'ailleurs plus facilement sur la qualification du *bullying* que les adultes, même si chez ceux-ci le consensus est également statistiquement significatif, avec des variations entre les hommes et les femmes, les enseignantes ayant davantage tendance que leurs collègues masculins à qualifier des actes agressifs comme de la « violence » plutôt que comme du « jeu » (Boulton, 1993c).

Mais le *bullying* dépend aussi de variables situationnelles. Dès les premiers travaux de D. Olweus (1978), il a été considéré comme une interaction, et non comme la rencontre d'enfants *bullies* ou victimes « en soi » même si, comme on vient de le voir, la plupart des enquêtes ont été statistiques et avaient pour objectif de définir les caractéristiques des protagonistes. D. Olweus distingue ainsi quatre types de groupes-classes selon le degré auxquels ces groupes actualisent les dispositions des *bullies* et des victimes. M. Boulton (1993a, 1993b), enquêtant par observation lors des récréations sur les activités des *bullies*, des victimes et des élèves non engagés dans le *bullying*, montre quant à lui que les réseaux de sociabilité des membres de ces

trois catégories ne sont pas significativement différents, si ce n'est que les victimes appartiennent à de plus petits groupes que les *bullies*, ce qui fait d'elles des proies plus faciles. Il était d'ailleurs d'autant plus nécessaire de considérer le *bullying* comme une interaction que les enquêtes révèlent généralement un fort pourcentage d'élèves à la fois dominants et dominés, *bullies* et victimes (Boulton et Underwood, 1992 ; Austin et Joseph, 1996). H. Mynard et S. Joseph (1997) qui ont consacré une étude spécifique à ce groupe montrent que les *bullies*/victimes se distinguent des enfants seulement *bullies* ou seulement victimes par leur faible niveau d'acceptation sociale, c'est-à-dire par le rejet dont ils font l'objet de la part de leurs pairs.

Pour conclure, soulignons qu'en tant qu'interaction, le *bullying* peut être considéré comme un mode de relation normal entre les élèves ; la brimade a toujours existé dans les établissements scolaires et une difficulté de la recherche est justement que les adultes ne s'étonnent pas de voir des élèves en dominer d'autres. Cette dimension hiérarchique (qui rappelle le *pecking-order* des éthologues) de l'interaction a suscité l'hypothèse que le *bullying* était un moyen pour certains élèves d'acquiescer et de conserver leur statut social de dominant dans l'école et de valoriser leur image alors que ne pas se battre, ne pas répondre aux attaques, ne pas se défendre sont des attitudes stigmatisées par les autres élèves et menant au rejet de la victime (Besag, 1989 ; Boulton, 1993a). Dans une perspective fonctionnaliste, cette explication pourrait s'étendre à toutes les formes de conflit entre les enfants (Maynard, 1985), mais tous les conflits ne relèvent pas du *bullying*. D'une part, nombreux sont ceux qui s'expliquent par des causes plus ponctuelles (disputes autour des règles d'un jeu, représailles après une injure ou un coup porté...) que structurelles (Boulton, 1993a, 1993b). D'autre part, des conflits récurrents entre élèves de différentes origines ethniques ou de sexe différent relèvent plutôt de stéréotypes et de discriminations de race ou de sexe, que du *bullying* dans les perspectives des élèves eux-mêmes. Les conséquences du *bullying* méritent également attention. Le consensus se fait autour du constat des séquelles du phénomène : le suicide est exceptionnel, mais des enquêtes révèlent que les victimes peuvent entretenir toute leur vie durant une anxiété stable et même des troubles psychiques, tandis que les *bullies* deviennent facilement de jeunes adultes déviants (Smith, 1991 ; Smith et Sharp, 1994 ; Cullingford et Morrison, 1995, 1997).

CONCLUSION

Les analyses présentées ci-dessus montrent à quel point des phénomènes semblables peuvent faire l'objet d'analyses différentes qui se complètent, s'ignorent ou s'opposent au sein d'une même discipline, en fonction des orientations scientifiques ou politiques qui les motivent. Selon que l'on étudie la violence des élèves comme l'expression de sous-cultures déviantes ou comme des formes d'adaptation, on s'intéressera tantôt au rapport des élèves de milieu populaire aux normes des classes moyennes, tantôt au rapport de tous les élèves aux contextes institutionnels et aux situations d'enseignement ; on insistera dans un cas sur la construction progressive et la stabilité des attitudes, dans l'autre sur la fluidité et le caractère stratégique des conduites. De même, selon que l'on examine le harcèlement sexuel des filles par leurs camarades garçons comme une manifestation de « sexisme »

ou comme une des formes du « *bullying* » scolaire, on accordera plus ou moins d'importance aux dimensions structurelles du phénomène, à son lien avec d'autres phénomènes à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école et, surtout, aux capacités de « résistance » des victimes. On peut néanmoins opposer à cette vision peut-être trop relativiste que ce n'est pas toujours du même phénomène qu'il s'agit. En effet, il y a des différences de taille entre les manifestations relativement inoffensives de l'indiscipline que chérissent les interactionnistes — les bavardages hors sujet, les blagues, le fait de « piquer un roupillon » ou de détourner l'attention des enseignants en classe — ou certaines formes courantes de brimade entre élèves et les actes délinquants dans lesquels s'engagent à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école les jeunes « déviants » étudiés par D. Hargreaves ou les *lads* qu'a observés P. Willis.

En outre, en dépit de ces variations du regard et, jusqu'à un certain point, du type de phénomène étudié, il est important de souligner en conclusion sa centralité. En effet, parmi les études sociologiques britanniques qui s'intéressent au fonctionnement des établissements scolaires ou aux élèves, rares sont celles qui n'accordent pas au moins quelques pages à l'analyse de manifestations de la violence des élèves. S'il en est ainsi c'est d'une part, comme nous le soulignons dans l'introduction de cette note de synthèse, parce qu'en Grande-Bretagne comme en France la violence est devenue un « fléau social » sans cesse dénoncé par divers acteurs pour attirer l'attention sur la difficulté de leur travail ou pour légitimer leurs critiques des changements intervenus ces dernières années dans le système scolaire. C'est pour refuter ou pour nuancer ces critiques, qui prennent à témoin la violence pour souligner les effets néfastes de la démocratisation du système d'enseignement ou de l'affaiblissement de la transmission systématique des valeurs religieuses ou laïques ou encore du remplacement des punitions corporelles et d'un encadrement strict des activités des élèves par des formes disciplinaires plus « douces » au sein des établissements, qu'un certain nombre de recherches ont été menées. Mais, d'autre part, il faut souligner également que pour les sociologues la violence des élèves constitue un « analyseur » pertinent de multiples dimensions de la scolarité. Elle permet d'examiner le rôle de l'école dans la reproduction et dans la marginalisation de la classe ouvrière, mais aussi de mesurer la marge d'action stratégique dont disposent les acteurs du monde scolaire ou encore, comme dans le cas du « *bullying* », d'avoir accès à des dimensions subjectives peu connues du vécu enfantin et adolescent de la sociabilité scolaire.

Emmanuel Peignard
Elena Roussier-Fusco
Agnès van Zanten
Laboratoire de Sociologie de l'éducation
C.N.R.S. - Université Paris V

NOTE

(1) Pour une présentation plus détaillée de ces différents travaux en français, voir A. Ogien (1995).

BIBLIOGRAPHIE

- ACKER S. (1980). – Sociology, gender and education. *In* S. ACKER, J. MEGARRY, S. NISBET, E. HOYLE (eds.), **Women and Education**. London : Kogan Page.
- AHMAD Y., SMITH P. (1990). – Behavioural measures : bullying in schools **Newsletter of the Association for Child Psychology and Psychiatry**, July.
- ANYON J. (1983). – Intersections of gender and class : accomodation and resistance by working class and affluent females to contradictory sex-role ideologies. *In* S. WALKER, L. BARTON (eds.), **Gender, Class and Education**, Lewes, Falmer Press.
- AUSTIN S., JOSEPH S. (1996). – Assessment of bully/victim problems in 8 to 11 year-olds, **British Journal of Educational Psychology**, 66, 447-456.
- BALL S. (1981). – **Beachside Comprehensive : A Case Study of Comprehensive Schooling**. Cambridge : Cambridge University Press.
- BECKER H. (1963). – **Outsiders. Studies in the Sociology of Deviance**. Glencoe, Ill., Free Press (trad. française : **Outsiders. Etudes de sociologie de la déviance**, Paris : Métailié, 1985).
- BECKER H., GEER B., STRAUSS A., HUGHES E. (1961). – **Boys in White : Student Culture in Medical School**. Chicago : University of Chicago Press.
- BELLABY P. (1974). – The distribution of deviance among 13-14 year-old students. *In* J. EGGLESTON (ed.), **Contemporary Research in the Sociology of Education**. London : Methuen.
- BERGER L., LUCKMANN T. (1967). – **The Social Construction of Reality : A Treatise in the Sociology of Knowledge**. London : Allen Lane (trad. française : **La construction sociale de la réalité**. Paris : Méridiens Klincksieck, 1986).
- BESAG V. (1989). – **Bullies and Victims in Schools. A Guide to Understanding and Management**. Milton Keynes : Open University Press.
- BIRD C. (1980). – Deviant labelling in school : the pupils' perspective. *In* P. WOODS (ed.), **Pupil Strategies. Explorations in the Sociology of the School**, London : Croom Helm.
- BLATCHFORD P., CREESER R., MOONEY A. (1990). – Playground games and playtime : the children's view. **Educational Research**, 32 (3), 163-174.
- BOULTON M. (1993a). – Proximate causes of aggressive fighting in middle school children. **British Journal of Educational Psychology**, 63, 231-244.
- BOULTON M. (1993b). – Aggressive fighting in British middle school children, **Educational Studies**, 19 (1), 19-39.
- BOULTON M. (1993c). – A comparison of adults' and children's abilities to distinguish between aggressive and playful fighting in middle school pupils : implications for playground supervision and behaviour management. **Educational Studies**, 19 (2), 193-204.
- BOULTON M. (1995). – Playground behaviour and peer interaction patterns of primary school boys classified as bullies, victims and non involved. **British Journal of Educational Psychology**, 65, 165-177.
- BOULTON M. (1997). – Teachers' view on bullying : definitions, attitudes and ability to cope. **British Journal of Educational Psychology**, 67, 223-233.
- BOULTON M., UNDERWOOD K. (1992). – Bully/victim problems among middle school children. **British Journal of Educational Psychology**, 62, 73-87.
- CLARRICOATES K. (1980). – The importance of being Ernest... Emma... Tom... Jane... The perception and categorisation of gender conformity and gender deviation in primary schools. *In* R. DEEM (ed.) **Schooling for Women's Work**, London, Routledge & Kegan Paul.
- CLARRICOATES K. (1987). – Child culture at school : A clash between gendered worlds ? *In* A. POLLARD (ed.), **Children and their Primary Schools**, Lewes, Falmer Press.
- CLOWARD R., OHLIN L. (1960). – **Delinquency and Opportunity**. Glencoe, Ill. : Free Press.
- COHEN A. (1955). – **Delinquent Boys : The Culture of the Gang**. Glencoe, Ill. : Free Press.
- CONNOLLY P. (1995). – Racism, masculin peer-group relations and the schooling of African/Caribbean infant boys. **British Journal of Sociology of Education**, 16 (1), 75-93.
- CORRIGAN P. (1976). – Doing nothing. *In* S. HALL, T. JEFFERSON (eds.), **Resistance through Rituals : Youth Subcultures in Post-War Britain**. London, Hutchinson.
- CORRIGAN P. (1979). – **Schooling the Smash Street Kids**. London : Macmillan.
- CROLL P., MOSES D. (1990). – Sex roles in the primary classroom. *In* C. ROGER, P. KUTNICK (eds.) **The Social Psychology of the Primary School**, London, Routledge.
- CULLINGFORD C. (1993). – Children's views on gender issues in school. **British Education Research Journal**, 19 (5), 555-563.
- CULLINGFORD C., MORRISON J. (1995). – Bullying as a formative influence : the relationship between the experience of school and criminality. **British Educational Research Journal**, 21 (5), 547-560.
- CULLINGFORD C., MORRISON J. (1997). – Peer group pressure within and outside school. **British Educational Research Journal**, 23 (1), 61-79.
- DAVIES L. (1979). – Deadlier than the male ? Girls' conformity and deviance in school. *In* L. BARTON, R. MEIGHAN (eds.), **Schools, Pupils and Deviance**, Driffield, Nafferton.
- DAVIES L. (1983). – Gender, resistance and power. *In* S. WALKER, L. BARTON (eds.), **Gender, Class and Education**, London : Falmer Press.
- DEBARBIEUX E. (1996). – **La Violence en milieu scolaire 1. État des lieux**. Paris : ESF.
- DELAMONT S. (1976). – **Interaction in the Classroom**. London : Methuen.
- DELAMONT S. (1980). – **Sex Roles and the School**. London : Methuen.

- DENSCOMBE M. (1980a). – « Keeping 'em quiet » : the significance of noise for the practical activity of teaching. *In* P. WOODS (ed.), **Teacher Strategies**. London, Croom Helm.
- DENSCOMBE M. (1980b). – Pupil strategies and the open classroom. *In* P. WOODS (ed.), **Pupil Strategies. Explorations in the Sociology of the School**, London : Croom Helm.
- DENSCOMBE M. (1984). – Control, controversy and the comprehensive school. *In* S. BALL (ed.), **Comprehensive Schooling : A Reader**. Lewes : Falmer Press.
- DENSCOMBE M. (1985). – **Classroom Control : A Sociological Perspective**, London : Allen & Unwin.
- DOCKING J. (1980). – **Control and Discipline in Schools**. London : Harper & Row.
- DRAPER J. (1993). – We're back with Gobbo : the re-establishment of gender relations following a school merger. *In* P. WOODS, M. HAMMERSLEY (eds.), **Gender & Ethnicity in Schools : Ethnographic Accounts**, Milton Keynes, Open University Press.
- DURU-BELLAT M. (1994-1995). – Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales. **Revue française de pédagogie**, 109-110.
- ELTON REPORT (1989). – **Discipline in Schools**, London : HMSO, Department of Education and Science.
- FOSTER P., GOMM R., HAMMERSLEY M. (1996). – **Constructing Educational Inequality**. Lewes : Falmer Press.
- FRANCIS B. (1997). – Power plays : children's construction of gender and power in role plays. **Gender and Education**, 9 (2), 179-191.
- FRANCIS P. (1975). – **Beyond Control ? A Study of Discipline in the Comprehensive School**. London : Allen & Unwin.
- FULLER M. (1980). – Black girls in a London comprehensive school. *In* R. DEEM (ed.), **Schooling for Women's Work**, London, Routledge & Kegan Paul.
- FURLONG V. (1976). – Interaction sets in the classroom : toward a study of pupil knowledge. *In* M. STUBBS, S. DELAMONT (eds.), **Explorations in Classroom Observation**, London, John Wiley & Sons.
- FURLONG V. (1991). – Disaffected pupils : reconstructing the sociological perspective. **British Journal of Sociology of Education**, 12 (3), 293-307.
- GALLOWAY D., BALL T., BLOMFIELD D., SEYD R. (1982). – **Schools and Disruptive Pupils**. Burnt Mill, Harlow : Longman.
- GARFINKEL H. (1967). – **Studies in Ethnomethodology**. Englewood Cliffs : Prentice Hall.
- GEWIRTZ D. (1991). – Analyses of racism and sexism in education and strategies for change. **British Journal of Sociology of Education**, 12 (2), 183-201.
- GILLBORN D. (1990a). – Sexism and the curricular « choice ». **Cambridge Journal of Education**, 20 (2), 161-173.
- GILLBORN D. (1990b). – **Race, Ethnicity and Education**. London : Unwin Hyman.
- GILLBORN D. (1995). – **Racism and Antiracism in Real Schools**. Milton Keynes : Open University Press.
- GOFFMAN E. (1971). – **Relations in Public**. New York : Basic Books (trad. française : **La mise en scène de la vie quotidienne 2. Les relations en public**, Paris, Minuit, 1973).
- GRUGEON E. (1993). – Gender implications of children's playground culture. *In* P. WOODS, M. HAMMERSLEY (eds.), **Gender & Ethnicity in Schools : Ethnographic Accounts**. Milton Keynes : Open University Press.
- HAMMERSLEY M. (1990). – Pupil culture and classroom order at Downtown. *In* M. HAMMERSLEY, **Classroom Ethnography**, Milton Keynes, Open University Press.
- HAMMERSLEY M., TURNER G. (1980). – Conformist pupils ? *In* P. WOODS (ed.), **Pupil Strategies. Explorations in the Sociology of the School**, London : Croom Helm.
- HARGREAVES A. (1982). – Resistance and relative autonomy theories : problems of distortion and incoherence in recent Marxist analyses of education. **British Journal of Sociology of Education**, 3 (2), 107-126.
- HARGREAVES D. (1967). – **Social Relations in a Secondary School**. London : Routledge & Kegan Paul.
- HARGREAVES D. (1976). – Reactions to labelling. *In* M. HAMMERSLEY, P. WOODS (eds.), **The Process of Schooling**, London, Routledge & Kegan Paul.
- HARGREAVES D. (1977). – The process of typification in classroom interaction : models and methods. **British Journal of Educational Psychology**, 47 (3), 274-284.
- HARGREAVES D. (1982). – **The Challenge for the Comprehensive School. Culture, Curriculum and Community**. London : Routledge & Kegan Paul.
- HARGREAVES D., HESTER S., MELLOR F. (1975). – **Deviance in Classrooms**. London : Routledge & Kegan Paul.
- JONES C. (1985). – Sexual tyranny : Male violence in a mixed secondary school. *In* G. WEINER (ed.), **Just a Bunch of Girls**, Milton Keynes, Open University Press.
- KELLY E., COHN T. (1988). – **Racism in School : New Research Evidence**. London, Trentham Books.
- KING R. (1973). – **School Organization and Pupil Involvement**. London : Routledge & Kegan Paul.
- LACEY C. (1970). – **Hightown Grammar**. Manchester : Manchester University Press.
- LACEY C. (1974). – Destreaming in a « pressured » academic environment. *In* J. EGGLESTON (ed.), **Contemporary Research in the Sociology of Education**. London : Methuen.
- LEMERT E. (1967). – **Human Deviance. Social Problems and Social Control**. Englewood Cliffs : Prentice Hall.
- LOWENSTEIN L. (1975). – **Violent and Disruptive Behaviour in Schools**, Hemel Hempstead : National Association of Schoolmasters.
- MAC AN GHAILL M. (1993). – Beyond the white norm : the use of qualitative methods in the study of black youth's schooling in England. *In* P. WOODS, M. HAMMERSLEY (eds.), **Gender & Ethnicity in Schools : Ethnographic Accounts**, Milton Keynes, Open University Press.

- MAC AN GHAILL M. (1994). – **The Making of Men.** Milton Keynes : Open University Press.
- MAYNARD D. (1985). – On the functions of social conflict among children, **American Sociological Review**, 50, 207-223.
- MCDONALD I., BHAVNANI R., KHAN L., JOHN G. (1989). – **Murder in the Playground. The Report of the McDonald Inquiry into Racism and Racial Violence in Manchester Schools.** London : Longsight Press.
- McROBBIE A., GARBER J. (1975). – Girls and subcultures. *In* S. HALL, T. JEFFERSON (eds.), **Resistance through Rituals. Youth Subcultures in Post-War Britain.** London : Hutchinson & Co.
- MERTON R. (1938). – Social structure and anomie. **American Sociological Review**, 3 (trad. française *in* R. MERTON, **Éléments de théorie et de méthode sociologique**, Paris, Plon, 1965).
- MERTON R. (1959). – Social conformity, deviation and opportunity structures. **American Sociological Review**, 24 (2).
- MILLER W.B. (1958). – Lower class culture as a generating milieu of gang delinquency. **Journal of Social Issues**, 14, 15-19.
- MOONEY A., CREESER R., BLATCHFORD P. (1991). – Children's views on teasing and fighting in junior schools. **Educational Research**, 33 (2), 103-112.
- MORAN S., SMITH P., THOMPSON D., WHITNEY I. (1993). – Ethnic differences in experience of bullying : Asian and white children. **British Journal of Educational Psychology**, 63, 431-440.
- MYNARD H., JOSEPH S. (1997). – Bully/victim problems and their association with Eysenck's personality dimensions in 8 to 13 year-olds. **British Journal of Educational Psychology**, 67, 51-54.
- OGIEN A. (1995). – **Sociologie de la déviance.** Paris : A. Colin.
- OLWEUS D. (1978). – **Aggression in the schools. Bullies and whipping boys.** New York, Halsted Press Book.
- OLWEUS D. (1987). – Bully/victim problems among schoolchildren in Scandinavia. *In* J. MYKLEBUST, R. OMMUNDSEN (eds.), **Psykologprofesjonen mot av 2000**, Oslo, Universitetsforlaget.
- OLWEUS D. (1991). – Bully/victim problems among schoolchildren : basic facts and effects of a school based intervention program. *In* D. PEPLER, K. RUBIN (eds.), **The Development and Treatment of Childhood Aggression**, Hillsdale, L. Erlbaum.
- OLWEUS D. (1993). – **Bullying at School : What we know and what we can do**, Oxford, Blackwell.
- PACK REPORT (1977). – **Truancy and Indiscipline in Schools in Scotland.** Scotland, HMSO : Scottish Education Department.
- PAYET J. P., VAN ZANTEN A. (1996). – L'école, les enfants de l'immigration et des minorités ethniques : une revue de la littérature française, américaine et britannique. **Revue française de pédagogie**, 117, 87-149.
- POLLARD A. (1979). – *Negotiating deviance and « getting done » in primary school classrooms.* *In* L. BARTON, R. MEIGHAN (eds.), **Schools, Pupils and Deviance**, Driffield, Nafferton.
- POLLARD A. (1980). – Teacher interests and changing situations of survival threat in primary school classrooms. *In* P. WOODS (ed.), **Teacher Strategies**, London, Croom Helm.
- POLLARD A. (1982). – A model of classroom coping strategies. **British Journal of Sociology of Education**, 3 (1), 19-37.
- POLLARD A. (1986). – Coping strategies and the multiplication of differentiation in infant classrooms. *In* M. HAMMERSLEY (ed.), **Case Studies in Classroom Research**, Milton Keynes, Open University Press.
- REYNOLDS D. (1976a). – When pupils and teachers refuse a truce : the secondary school and the creation of delinquency. *In* G. MUNGHAM, G. PEARSON (eds.), **Working Class Youth Culture**, London, Routledge & Kegan Paul.
- REYNOLDS D. (1976b). – The delinquent school. *In* M. HAMMERSLEY, P. WOODS, **The Process of Schooling**, London, Routledge & Kegan Paul.
- ROLAND E., MUNTHE E. (eds.) (1989). – **Bullying : An International Perspective**, London, David Fulton.
- ROSSER E., HARRE R. (1976). – The meaning of « trouble ». *In* M. HAMMERSLEY, P. WOODS, **The Process of Schooling**, London, Routledge & Kegan Paul.
- SCHAFFER M., SMITH P. (1996). – Teachers' perceptions of play fighting and real fighting in primary school. **Educational Research**, 38 (2), 173-181.
- SCHUTZ A. (1967). – **The Phenomenology of the Social World.** New York : Northwestern University Press.
- SIANN G., CALLAGHAN M., GLISSOV P., LOCKHART R., RAWSON L., (1993). – Bullying : Teacher's views and school effects. **Educational Studies**, 19 (3), 307-321.
- SIANN G., CALLAGHAN M., GLISSOV P., LOCKHART R., RAWSON L. (1994). – Who gets bullied ? The effects of school, gender and ethnic group. **Educational Research**, 36 (2), 123-134.
- SIRAJ-BLATCHFORD I. (1991). – A study of black students' perceptions of racism in initial teachers education. **British Educational Research Journal**, 17 (1), 35-50.
- SKELTON C. (1996). – Learning to be « tough » : the fostering of maleness in one primary school. **Gender and Education**, 8 (2), 185-197.
- SMITH P. (1991). – The silent nightmare : bullying and victimisation in school peer groups. **The Psychologist**, 4, 243-248.
- SMITH P., BOULTON M. (1990). – Rough-and-tumble play, aggression and dominance : perception and behaviour in children encounters. **Human Development**, 33, 271-282.
- SMITH P., LEVAN S. (1995). – Perceptions and experiences of bullying in younger pupils. **British Journal of Educational Psychology**, 65, 489-500.
- SMITH P., SHARP S. (1994). – **School Bullying : Insights and Perspectives.** London : Routledge.
- SMITH P., THOMPSON D. (1991). – **Practical Approaches to Bullying.** London : David Fulton.
- STANLEY J. (1993). – *Sex and the quiet schoolgirl.* *In* P. WOODS, M. HAMMERSLEY (eds.), **Gender & Ethnicity in Schools : Ethnographic Accounts**, Milton Keynes, Open University Press.

- TATTUM D. (1982). – **Disruptive pupils in schools and units**. New York : John Wiley & Sons.
- TATTUM D. (ed.) (1993). – **Understanding and Managing Bullying**. Oxford : Heinemann.
- TATTUM D., LANE D. (eds.) (1989). – **Bullying in Schools**. Stoke-on-Trent, Trentham Books.
- THRASHER F. (1927). – **The Gang**. Chicago : University of Chicago Press.
- TROYNA B. (1987). – Beyond multiculturalism. Toward the enactment of anti-racist education in policy, provision and pedagogy. **Oxford Review of Education**, 13, 307-320.
- TROYNA B. (1991). – Children, race and racism : the limitations of research and policy. **British Journal of Educational Studies**, 39 (4), 425-436.
- VIEGAS FERNANDES J. (1988). – From the theories of social and cultural reproduction to the theory of resistance. **British Journal of Sociology of Education**, 9 (2), 169-180.
- WAKEFORD J. (1969). – **The Cloistered Elite**. London : Macmillan.
- WALKER J. (1986). – Romanticising resistance, romanticising culture : problems in Willis's theory of cultural production. **British Journal of Sociology of Education**, 7 (1), 59-80.
- WEBB J. (1962). – *The sociology of a school*. **British Journal of Sociology**, 13, 264-272.
- WEINER G. (ed) (1985). – **Just a Bunch of Girls**. Milton Keynes : Open University Press.
- WHITNEY I., SMITH P. (1993). – A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. **Educational Research**, 35 (1), 3-25.
- WILLIS P. (1976). – The class significance of school counter-culture. In M. HAMMERSLEY, P. WOODS, **The Process of Schooling**, London, Routledge & Kegan Paul.
- WILLIS P. (1977). – **Learning to Labor : How Working-Class Kids Get Working-Class Jobs**. New York : Columbia University Press.
- WILLIS P. (1984). – Youth unemployment : thinking the unthinkable. **Youth and Policy**, 2 (4), 17-36.
- WILSON J. (1981). – **Discipline and Moral Education. A Survey of Public Opinion and Understanding**. Windsor, Berks : NFER-Nelson.
- WOODS P. (1975). – « Showing them up » in secondary school. In G. CHANAN, S. DELAMONT (eds.), **Frontiers of Classroom Research**, Slough, NFER.
- WOODS P. (1975-1976). – Pupils' views of school. **Educational Review**, 28 (1-2), 126-137.
- WOODS P. (1976a). – Having a laugh : an antidote to schooling. In M. HAMMERSLEY, P. WOODS (eds.), **The Process of Schooling**, London, Routledge & Kegan Paul.
- WOODS P. (1976b). – Teaching for survival. In P. WOODS, M. HAMMERSLEY (eds.), **School Experience**, London, Croom Helm.
- WOODS P. (1979). – **The Divided School**. London : Routledge & Kegan Paul.
- WOODS P. (1980). – The development of pupil strategies. In P. WOODS (ed.), **Pupil Strategies. Explorations in the Sociology of the School**, London, Croom Helm.
- WOODS P. (1991). – **The Happiest Days ? How Pupils Cope with Schools**, Lewes : Falmer Press.
- WOODS P., HAMMERSLEY M. (eds.) (1993). – **Gender & Ethnicity in Schools : Ethnographic Accounts**. Milton Keynes : Open University Press.
- WRIGHT C. (1987). – Black students-white teachers. In B. TROYNA (ed.), **Racial Inequality in Education**. London : Tavistock.
- WRIGHT C. (1992). – **Race Relations in the Primary School**. London, David Fulton.

NOTES CRITIQUES

ABDALLAH-PRETCEILLE (Martine), PORCHER (Louis) — **Éducation et communication interculturelle**. — Paris : PUF, 1996. — 192 p.

Voilà un ouvrage qui stimule la réflexion. Il apporte la solide contribution de deux universitaires réputés du domaine à un débat si vaste et si présent dans la pratique quotidienne que les bons sentiments et les certitudes pourraient finir par masquer les enjeux réels. Décourageons cependant tout de suite ceux qui voudraient y trouver des recettes pour « mieux intégrer le primo-arrivant » ou « réconcilier le jeune des banlieues avec la société » ; le propos est ici plus général. Il restera à chacun de mettre en pratique les convictions qu'il aura pu acquérir ou conforter dans sa lecture.

Deux parties nettement posées permettent de comprendre le projet du livre. « Entre "reproduction" et production : l'école face aux défis de la diversité et de la diversification », sous ce titre la première nous exposera la conception de la culture que les auteurs entendent défendre en la mettant en relation avec les tensions qui s'exercent actuellement sur l'école. La seconde, « L'altérité en pratique ou les pratiques de l'altérité », analysera successivement comment l'histoire, les langues, la littérature et les médias peuvent être des supports pour mettre à l'œuvre les principes précédemment définis. Ces analyses éclairent particulièrement bien la problématique en indiquant comment chacune de ces disciplines peut constituer « un espace de distanciation » par rapport à soi-même et « un mode d'accès à la compréhension du monde ». En effet, chacune d'entre elles permet « de faire l'expérience de l'altérité et de l'étrangéité et donc de vivre des images virtuelles de soi et des autres » (p. 151, à propos de la littérature).

Le point fondamental c'est bien sûr la définition de la culture qui sous-tend ce travail. Les auteurs mettent en place un concept de « culturalité » pour « forcer le regard, "déconstruire" des habitudes » (p. 60). C'est dire qu'ils refusent ce que le terme de culture peut avoir de figé. La culture serait vue comme un état marqué par un certain nombre de traits communs à un groupe, la culturalité au contraire renvoyant plutôt à l'individu inséré dans un réseau de relations mouvant et propre à chacun. Il s'agit ainsi de refuser ce que le discours « culturaliste » peut avoir de stigmatisant ; la culture étant une sorte de fatalité

l'éducation risquait de se voir limitée à sa fonction de reproduction tandis que le « choc » des cultures pouvait à tout moment dégénérer en conflit (dans l'école mais aussi en dehors).

Notons tout de suite que cette approche, à l'opposé du communautarisme anglo-saxon, relève bien de la tradition française de la citoyenneté. Considérer que l'individu ne se définit pas par son appartenance à tel groupe mais par les relations qu'il a établies renvoie à l'éthique des droits de l'homme qui fonde la République sur une relation directe qui la lie à chacun.

Notons ensuite que l'accent mis sur l'individu — en écho à la loi d'orientation de 1989 — « l'élève est au centre du système éducatif », ne remet pas en cause la fonction d'inculcation de l'école, ni surtout son statut de lieu en retrait mais destiné à l'analyse et non pas à l'effusion : « Aussi, on comprendra d'autant mieux que l'altérité soit l'objet d'enjeux en fonction des rapports de pouvoir, symbolique ou réel, et donne lieu à des stratégies de cache-cache, à des simulations et à des manipulations qui ne peuvent être déjouées que par l'analyse et non à partir d'une hypostase de l'expérience et de l'immédiateté comme critère de vérité et de validité » (p. 94). Le projet des auteurs est bien de faire sa place à la diversité sans rien céder aux tenants du relativisme absolu.

Après avoir défini le statut de la culturalité par rapport à la communication et noté que « la culture n'est pas un passage obligé pour l'efficacité du message » les auteurs nous invitent à réfléchir sur l'origine des « malentendus qualifiés de culturels » : « le culturel n'a de valeur et de sens que dans un dysfonctionnement communicatif au niveau de la relation et non pas du contenu du message. (...) De fait il semblerait que la compétence culturelle se rattacherait davantage à l'expérience de l'altérité et de l'étrangéité qu'à celle de l'expérience linguistique ».

Or, nous disent les auteurs, « le fait d'admettre que la culture est davantage un espace social et relationnel nécessite le recours à une science qui s'intéresse au processus et à leur mise en scène, qui s'attarde sur le contexte d'émergence plus que sur les signes eux-mêmes » (p. 130). C'est pourquoi il convient de mettre en place une pragmatique de la culturalité qui s'inspire des concepts développés par la linguistique

pragmatique. Les auteurs citent d'ailleurs Roland Barthes : « La culture sous tous ses aspects est une langue ». Des pistes sont indiquées pour borner le champ de la culturalité. Entreprise nécessaire qui consiste à préciser les champs respectifs de la pragmatique de la culturalité et de la linguistique pragmatique et à définir leurs objets, pour éviter que la culturalité ne se dissolve dans le contexte de la communication qui est aussi l'objet de la pragmatique linguistique. À quelle discipline les analyses proxémiques appartiennent-elles par exemple ? Il est nécessaire de fixer les limites de ces deux champs sous peine de les voir se confondre.

L'ouvrage pose trois questions d'importance pour les praticiens.

La première est celle de la mise en œuvre de la notion de culturalité aux divers degrés du système éducatif. Comment s'appuyer dans la classe sur la diversité sans laisser place aux affrontements et sans perdre de vue le but général — la formation intellectuelle et morale — au profit des médiations (et remédiations) locales ? La lecture de l'ouvrage de Martine Abdallah-Pretceille et de Louis Porcher apporte de nombreux éléments de réponse. Un bon exemple d'exercice littéraire par exemple (p. 153) avec la lecture en parallèle de trois extraits du *Passé simple* (D. Chraïbi), de *La mémoire tatouée* (A. Khatibi) et *Au pays de mes racines* (M. Cardinal) mettant en scène l'école coranique pour travailler la notion de point de vue et de regards croisés. Ou une analyse éclairante des enjeux de l'histoire à l'école élémentaire (cf. chapitre « Pluralité de l'histoire/pluralisme des histoires », pp. 86-88).

La seconde concerne la gestion de la communication interculturelle dans les établissements. Une véritable communication suppose un minimum de clarté quant aux déterminants de cette communication et en particulier quant à l'identité et au statut des interlocuteurs. Tout se passe souvent comme si les enseignants étaient des fonctions et non des personnes et rien n'est fait alors pour valoriser les diversités au sein de l'équipe pédagogique. Bien sûr cette fonction tombe dans l'intimité de la classe mais rien n'est fait pour clarifier cette question qui peut devenir très aiguë. Comment prendre en compte les caractéristiques culturelles des membres de l'équipe éducative pour sortir du non-dit et les utiliser au contraire comme des atouts ? Un tel retournement est-il possible ? En combien de temps ? À quel prix ? Comment le rendre compatible avec le nécessaire respect de la vie privée ? Comment l'articuler avec la neutralité de l'enseignement ? Le livre de Martine Abdallah-Pretceille et de Louis Porcher nous invite à nous poser ces redoutables questions et nous propose des outils conceptuels pour tenter d'y répondre.

Enfin la troisième question que nous relèverons est celle de la conduite du projet. L'un des chapitres s'intitule « Pour un "agir culturel" » et l'on comprend bien qu'un enseignement de la communication doit être fondé sur une réelle pratique de la communication et non pas se résumer à un discours. Il n'en reste pas moins, et c'est une tension structurante de l'éducation (cf. l'introduction de l'ouvrage) que l'enseignement doit parfois être un substitut de l'action : on ne peut demander à chaque enfant de redécouvrir les savoirs humains. La vraie question est celle du dosage. Dans le domaine des apprentissages culturels il faut reconnaître avec les auteurs que « la dimension cognitive, loin d'être première, est secondaire par rapport à la dimension communicationnelle » (p. 130) et affirmer cependant qu'aucune analyse des pratiques — communicationnelles ou autres — n'est possible sans un solide bagage de références qu'il appartient à l'école de construire (en partie) et surtout de structurer. C'est que, écrivent les auteurs — avec une référence à Umberto Eco —, « la lecture de signes culturels suppose des opérations complexes et non pas un simple décodage de signes préconstitués, car les signes sont eux-mêmes des textes et non pas des unités simples (p. 132) ». La seconde partie renvoie d'ailleurs à des disciplines scolaires bien identifiées qui toutes peuvent permettre de « considérer les différences comme des données initiales à partir desquelles se construisent des savoirs » (p. 104).

Il importe donc, nous disent Martine Abdallah-Pretceille et Louis Porcher dans la conclusion de l'ouvrage, de mobiliser à l'école toutes les « disciplines du sens » (p. 188) pour répondre au « défi posé à l'école pour la pluralité culturelle » et « d'engager la formation sur des voies nouvelles marquées par un impératif de recontextualisation dans le social et l'humain ». « C'est », ajoutent-ils, « le signe d'un renoncement à l'élève mythique et désincarné, produit d'abstractions déréalisantes successives, ou, au contraire, à un élève surdéterminé par son appartenance culturelle ainsi qu'à un enseignant exsangue à force de n'être que pédagogue (p. 188). »

Cet ouvrage de référence devrait nous amener à penser et à construire une pragmatique de la culturalité qui conférerait une armature conceptuelle forte aux différentes disciplines « humaines » et favoriserait leur cheminement vers « le pluriel, mode grammatical de la relativité qui convient (aux) science(s) du divers » (M. Bloch, à propos de l'histoire, cité par les auteurs).

Gérard Groux
ESPEMEN
(École supérieure des Personnels d'Encadrement)

AVANZINI (Guy). **L'éducation des adultes**. — Paris : Anthropos, 1996. — 182 p.

BOURGEOIS (Etienne), NIZET (Jean). **Apprentissage et Formation des adultes**. — Paris : PUF, 1997. — 222 p.

Dédié à Maurice Magnificat († 1989) et à Henri Desroche († 1994), « l'éducation des adultes » a été conçu initialement avec le premier pour rendre compte de l'expérience des Collèges Coopératifs fondés par le second, ainsi que du travail avec les candidats au Diplôme des Hautes Études des Pratiques Sociales (DHEPS).

On y retrouve l'intuition engagée que l'éducation des adultes est « un des mouvements sociologiques majeurs et prometteurs de ce temps qui, peut-être plus encore que l'essor de la scolarisation, caractérisera l'histoire de la seconde moitié du XX^e siècle. (p. XIII et p. II) ». Dans cette dynamique heuristique, l'auteur vise à prendre la mesure de la portée et de la dimension proprement anthropologique de cette mise en œuvre officielle et à grande échelle de l'éducabilité permanente de l'être humain. Selon lui, cette dimension anthropologique est potentiellement si importante qu'elle devrait s'imposer même terminologiquement. « *L'anthropolescence* ». Cette « *capacité d'auto-renouvellement* » (p. 65) est la conséquence d'une anthropologie de l'inachèvement qui rend caduques la délimitation et la dénomination classiques d'un âge adulte, d'un être achevé. Et en toute rigueur, ce serait le terme « *d'anthropologie* » qui serait le « *seul exact et exhaustivement inclusif de tout son objet* ». Donc dans l'effort de contribution à la normalisation d'une terminologie qui structure non seulement la première partie mais aussi tout le livre, l'audace, pour « *dissiper les faux sens et évacuer des expressions fantaisistes, voire hétéroclites ou ridicules* » (p. 11), aurait été d'intituler cet ouvrage « *Anthropologie* » et non pas éducation des adultes.

Les oppositions proposées entre formation visant des fins prédéterminées et éducation des fins indéterminées, ainsi que la typologie croisant ces deux termes avec adultes et permanent ne convainquent pas de façon déterminante. Elles sont particulièrement datées des années 1970 et n'ont pas structuré le champ dans le sens proposé par l'auteur. Plus de 70 % des références datent d'avant les années 1980.

L'ouvrage, à notre avis, souffre donc du retard apporté par la mort d'un de ces initiateurs. Une réactualisation serait à effectuer, de même que sur les dernières parties sur la recherche-action et la professionnalisation des formateurs.

Il n'en demeure pas moins un ouvrage historique important et précieux sur les débats terminologiques de l'époque. Et il témoigne, par l'écart entre l'intuition anthropologique et les difficultés de traduction terminolo-

gique, du temps nécessaire pour réaliser les transitions paradigmatiques nécessaires à la prise en compte des mouvements jugés d'ampleur historique.

Comment l'ouvrage « *Apprentissage et formation des adultes* » de Etienne Bourgeois et Jean Nizet se situe-t-il dans ce mouvement appelé par eux « *Formation des adultes* » ? Introduit-il, notamment pour la compréhension de l'apprentissage, un changement dans les structures de compréhension héritées des recherches antérieures ? et si oui lequel ? De type 1, pour reprendre les distinctions de Watzlawick qu'ils reprennent eux-mêmes, « *qui prend place à l'intérieur d'un système donné qui lui reste inchangé* » ou de type 2 « *qui modifie le système lui-même* » (p. 92) ?

En d'autres termes, pour comprendre l'apprentissage en formation d'adultes, a-t-on besoin d'un changement paradigmatique ? Peut-on comprendre l'apprentissage adulte en l'assimilant à ce qu'on connaît déjà ? Ou doit-on accommoder nos catégories et jusqu'où ? Est-on en transition paradigmatique ? L'intitulé du 1^{er} chapitre « *Vers une nouvelle épistémologie* » et la reconnaissance à l'intérieur de celui-ci du paradigme d'éducation permanent vont dans le sens d'une réponse positive au moins sur deux dimensions importantes d'un paradigme : ouverture du champ de problèmes et de la problématique.

Reconnaître la légitimité de l'existence de l'éducation permanente c'est ouvrir le champ de l'étude de l'apprentissage à la durée de la vie. L'éducation cognitive des personnes ayant fini de croître physiologiquement n'a plus à être démontrée. Elles peuvent apprendre ! Ce n'est pas évident dans notre tradition culturelle surscolarisée !

L'Union Européenne a dû décréter 1996 l'année de l'apprentissage tout au long de la vie. Mais les personnes, apprennent-elles de façons différentes ? Entre autres la grosse catégorie massive des adultes ? Problème. Pour traiter cette ouverture du champ, les auteurs proposent d'aller vers une nouvelle épistémologie dépassant entre autres le clivage adulte-enfant. « *Aborder la problématique de l'apprentissage en formation d'adultes en référence à une théorie générale de l'apprentissage et de l'enseignement* ». On est proche de la visée de construction de l'anthropologie de Avanzini.

Mais ces derniers auteurs sont très prudents sur l'introduction de nouvelles catégories, surtout venant de ce nouveau champ adulte encore peu discipliné. Ainsi l'andragogie, travaillant « *L'art d'enseigner à des adultes* » est-elle rapidement écartée à partir des problèmes épistémologiques, éthiques et théoriques rapidement évoqués en une page. L'émergence et la prégnance de ce paradigme andragogique est expliquée par « *un processus de légitimation de l'éducation des adultes comme champ de recherche et de pratique* » (p. 15). De même l'ouverture à

l'apprentissage de l'adulte s'en tiendra-t-elle à celui en situations instituées d'enseignement ou de formation, privilégiées en raison « *du caractère systématique, intentionnel et séquentiel* » (p. 36) qui est le plus proche de ce qu'on connaît de l'apprentissage non-adulte et qui le distingue de l'apprentissage en situation de travail ou de la vie quotidienne, trop informel et original pour être vraiment pris à part entière.

La première partie se termine donc sur un cadrage très précis « *des postulats théoriques et épistémologiques fondamentaux qui sous-tendent l'approche de la problématique de l'apprentissage chez l'adulte en situation de formation* » (p. 43). La précision du cadrage est un grand mérite de ce livre écrit de façon pédagogique, avec des boucles conclusives et des annonces introductives.

Les deux autres parties — le processus d'apprentissage et les facteurs d'apprentissages — présentent tout aussi clairement leur modèle théorique général, illustré de résultats de recherches venant principalement de la psychologie sociale cognitive. Ce modèle est une extension à l'apprentissage adulte du paradigme constructiviste piagétien. L'apprentissage est vu comme un processus de construction de connaissances qui s'articulent autour des deux mécanismes d'assimilation et d'accommodation.

Et ils présentent très finement le fonctionnement séparé et lié de ces deux mécanismes, à partir de l'apprentissage de connaissances appelées déclaratives, en gros les représentations mentales, les savoirs sur le monde, opposés aux connaissances procédurales de savoir-faire. La troisième partie, sur les facteurs, rassemble beaucoup de résultats de recherche sur l'impact de la trajectoire de l'apprenant et sur les interactions sociales. Le dernier chapitre entre autre, en reliant les données des théories du conflit socio-cognitif et de l'apprentissage coopératif peut éclairer beaucoup de pratiques intuitives des formateurs d'adultes.

La puissance du modèle piagétien, le nombre et la précision analytique des recherches de psychologie sociale cognitive enrichissent incontestablement la compréhension des apprentissages cognitifs en situation d'enseignement et de formation, que ce soit d'adultes, d'enfants, de vieillards, de femmes, d'ouvriers... Mais pour reprendre leurs termes, on se demande si toutes les complexités différentes longuement rappelées en conclusion, ne sont pas gommées par cette projection d'un macro-modèle qui assimile aux catégories déjà connues le non-connu, par surinclusion, voilant les différences et par surexclusion, éliminant les schèmes étranges venant d'autres situations.

Pour que ce modèle ne fonctionne pas en boucle fermée mais en spirale ouverte selon le vœu des chercheurs nous ferons deux remarques, l'une sur le modèle lui-même, l'autre sur la prégnance du facteur situationnel. La pre-

mière vise à ne pas amputer le modèle de la dimension génétique qui l'a rendu particulièrement fécond pour l'étude de l'apprentissage des enfants. Cette dimension a permis à Piaget de saisir la genèse des différents stades, à la fois dans leur parenté et leur spécificité. Le stade des opérations formelles est préparé par les précédents et ce n'est pas parce qu'on peut retrouver des éléments semblables qu'ils ne sont pas différents. Pourquoi n'y aurait-il pas un stade adulte d'autonomisation de l'apprentissage, par la construction justement des situations propres de formation, par l'affranchissement des situations instituées pour et par d'autres et par construction de ses situations propres de formation ? En restreignant l'étude aux situations instituées communes, d'enseignement et de formation, qui encadrent l'apprentissage, ils excluent les situations de travail et de vie quotidienne qui mobilisent quand même l'essentiel de la vitalité adulte. Cette mobilisation, en dehors des enseignants et des formateurs, ne développe-t-elle pas des modes spécifiques d'apprentissage, en auto-, co et écoformation ?

La surexclusion de ces processus spécifiques d'apprentissage adulte a clairement été faite au début, en ne prenant que les situations instituées asymétriques, d'apprentissage par enseignement des autres. Ces situations sont des situations déjà communes, surdéterminées par des structures institutionnelles imposant, avec quelques variantes, les mêmes matières et les mêmes manières d'apprendre.

Il n'est pas étonnant de trouver ainsi préconformés les mêmes grands schèmes de réponses d'apprentissage, à prendre ou à laisser. Généraliser de ce qu'on apprend de ces situations sur l'apprentissage en général et à l'ensemble de l'apprentissage adulte est une assimilation surinclusive abusive. C'est comme si on réduisait l'apprentissage animal à ce qu'on a appris de l'étude de leurs comportements en cage. Les mêmes cages imposent une même situation que chaque animal, même à un âge différent, a à assimiler et accommoder. Il y a certainement des constantes. Mais ces observations en « situation provoquée », protégeant les observateurs, n'apprennent rien sur la spécificité des apprentissages vitaux développée hors de la cage, pour survivre. Est-ce dans une cage qu'on apprendra comment un animal sauvage apprend à chasser et à faire l'amour pour survivre ?

L'équilibration vitale d'êtres vivants visant à s'autonomiser ne se fait pas seulement par adaptation homéostatique mais aussi par transformation morphogénétique. Est-ce que la spécificité de l'apprentissage adulte ne réside pas dans les auto-apprentissages provenant de la transformation de situations héritées pour former les siennes ? Pas pour légitimer quoi que ce soit mais simplement pour survivre à part entière en essayant de prendre en main sa vie pour la gagner, la transmettre, ne pas

mourir trop idiot. Les apprentissages provoqués par la formation de ces situations quotidiennes adultes très prosaïques obligent à des décadrages radicaux.

Ils font plonger dans le vif de la vie à apprendre en direct. Ils font entrer dans une dynamique que les disciplinaires les plus ouverts nomment de façon privative, informelle et non formelle. Sans forme ! alors qu'elles en fourmillent, explosent de conduites singulières, se transforment en permanence. Mais souvent de façon peu visible et peu audible par ceux qui étudient les apprentissages provoqués « in vitro », en évacuant ceux qui ne peuvent se faire qu'« in vivo ».

Prendre en compte ces apprentissages expérientiels adultes « in vivo » n'est pas facile. Cette prise en compte oblige à des décadrages paradigmatiques, c'est-à-dire disciplinaires, avec donc des changements de position épistémologique, méthodologique, axiologique et même professionnelle ! Je ne peux m'empêcher de citer un pionnier dans ces changements de deuxième type : « *La formation constitue un objet de recherche dont l'intelligibilité doit commencer par la formulation de questions non codifiées* » (Dominicé P., 1990, *L'histoire de vie comme processus de formation*, L'Harmattan, p. 87).

Nos auteurs soulignent à juste titre l'importance de la catégorisation comme mécanisme d'assimilation. La leur est donc importante pour étudier l'apprentissage adulte en situation d'enseignement, à condition de ne pas extrapoler indûment. Que représentent ces situations « in vitro » par rapport aux autres, « in vivo » ?

Le peu d'études sur l'apprentissage selon leurs catégories, répertoriées par Cl. Solar dans la littérature scientifique en éducation des adultes, montre que ce n'est pas un thème central. Pourquoi ? Peut-être parce que les principaux apprentissages ne sont pas là et se nomment selon d'autres catégories. Par exemple ils explorent l'intérêt de la « *théorie de l'apprentissage coopératif en éducation des adultes* » (p. 172-200) en référant uniquement à un courant de recherche qui ne part que du primaire et du secondaire. Ils le regrettent. Mais le livre d'Avanzini sur les collèges coopératifs oblige à mentionner que dès 1971, H. Desroches publiait « *Apprentissage en sciences sociales et éducation permanente* » (Ed. Ouvrières) suivi en 1978 de « *Apprentissage deux* » et en 1990 de « *Apprentissage trois* ». Ce ne sont pas des ouvrages de psychologie sociale cognitive. Mais il semble quand même souhaitable que la levée des clivages culturels et disciplinaires souhaitée par les auteurs ne se fasse pas seulement dans un seul sens. Le processus de légitimation professionnelle ne joue malheureusement pas dans un seul champ disciplinaire.

En conclusion, les auteurs nous condamnent à assumer quotidiennement le paradoxe de la simplification pour étudier la complexité de l'apprentissage. Cette condam-

nation est-elle aussi inexorable qu'ils le prétendent et se présente-t-elle aussi inexorablement dans leurs termes ? Les auteurs soulignent à juste titre l'effet de saillance ou d'enfouissement que provoque la fonction d'étiquetage des concepts (p. 114).

Leurs concepts font demeurer à l'évidence dans le paradigme disciplinaire analytique de découpe de cette complexité en unités les plus simples possibles, étudiées expérimentalement principalement dans le champ de la psychologie sociale cognitive (p. 45). Cette découpe amène des éclairages pertinents. Mais ces derniers sont aussi à éclairer et à situer. Sont exclus de l'apprentissage adulte, les apprentissages « in vivo », peut-être les plus spécifiques. Au moment où l'apprentissage s'ouvre à tous les âges et à toutes les situations de la vie, cette exclusion sous prétexte de simplification pose problème. Et il arrive un moment où l'on peut se demander si cette simplification est la seule et la meilleure façon de traiter le problème. N'est-ce pas au contraire l'évacuer ? Sa prise en compte réelle n'oblige-t-elle pas à réinterroger les façons mêmes de le poser et de le traiter ? De façon plus complexe, avec d'autres méthodes, incluant même, à part entière, comme chercheurs, ceux qui vivent ces problèmes ?

La formation des adultes — non réduite à leur hétéro-formation selon le modèle initial hérité, mais incluant leur auto-, co- et même éco-formation — élargit et complexifie sans doute encore beaucoup le processus d'apprentissage en introduisant de nouvelles matières et manières d'apprendre. Devrons-nous attendre que les problèmes d'apprentissage liés à des situations d'enseignement et étudiés de façon expérimentale soient résolus pour traiter les autres ? Ou de nouvelles approches ne se construisent-elles pas dans d'autres paradigmes moins analytiques et plus systémiques, écologiques... transdisciplinaires ? La prolifération jubilatoire des préfixes est présentée par B. Nicolescu comme un moyen majeur d'appréhender des causalités multiples à côté des approches à visée unicausale portées par le suffixe « isme » (*Transdisciplinarité : effet de mode au tournant de pensée, dans Transversales, 1994, n° 25, p. 5*). E. Morin fait des préfixes une utilisation systématique et centrale dans la construction de son œuvre ambitieuse pour traiter la complexité selon une nouvelle méthode. Il faudra sans doute apprendre à les utiliser même si cet apprentissage suppose un changement de type 2 pour l'approche disciplinaire.

Le traitement du paradoxe ne se réduit donc peut-être pas à la voie mentionnée. Trop le simplifier trop tôt est peut-être tuer sa force heuristique.

Gaston Pineau
Université de Tours

BACHMANN (Christian), LEGUENNEC (Nicole). — **Violences urbaines. Ascension et chute des classes moyennes à travers cinquante ans de politique de la ville.** — Paris : Albin Michel, 1996. — 557 p.

L'ouvrage de Christian Bachman et de Nicole Leguennec brosse une histoire documentée de la politique de la ville en France de la Seconde Guerre à nos jours. C'est en fait une histoire contemporaine de la France urbaine que les auteurs proposent, mettant en relation trois dimensions : les politiques publiques de logement puis de la ville ; le développement des classes moyennes suivi de leur déclin ; enfin les évolutions du mode d'habiter urbain construit comme un problème social sous la forme publique actuelle des violences urbaines. En dégagant les conditions d'émergence, ce travail de sociologie historique nous permet de saisir en un seul regard l'écheveau complexe des logiques d'acteurs qui font la ville, la modèlent, la recomposent, la décomposent.

Fortement référencé, étayé par de multiples sources et doté d'un riche appareil de notes, l'ouvrage comprend 51 chapitres répartis en 11 parties, elles-mêmes regroupées en cinq livres qui correspondent à une périodisation de *cinquante ans de politique de la ville*.

Le Livre I : *Les combats contre la pénurie*, s'étend de l'immédiat après-guerre jusqu'à l'hiver 54 et le fameux appel de l'Abbé Pierre. De cette période, les auteurs nous montrent comment le logement « constitue une question sociale majeure sans jamais devenir une question politique ». Raoul Dautry, le premier des ministres de la reconstruction, puis Eugène Claudius-Petit adoptent une vision technicienne, planificatrice et normalisatrice qui donne le signe du « grand démarrage » de la construction du logement social. L'administration bâtisseuse se met alors en place sans être capable cependant de satisfaire les besoins qualitatifs et quantitatifs en logement. Sur le terrain, des mouvements sociaux conduits principalement par les mouvements familiaux (tels le MPF, mouvement populaire des familles et autour de figures comme *Christine de Nantes*) engagent des actions significatives, squatant ici, imposant là des réquisitions qu'autorise la loi.

Le Livre II retrace *La conquête du progrès*. C'est dans les années soixante, la montée en puissance d'une politique urbaine : grands ensembles collectifs, création des ZUP, définition de normes de construction et d'équipements collectifs, zonage et aménagement du territoire. P. Sudreau fait voter le 31 décembre 1958 le premier Plan d'urbanisme : la DATAR voit le jour en 1963. Enfin, en 1966 E. Pisani transforme le MRU en ministère de l'Équipement et fait créer les DDE. Les X-Ponts gagnent le terrain de l'urbain, ils règnent dorénavant en maître sur la politique de la ville.

Le Livre III retrace *Le rêve d'une démocratie radicale* que poursuivent, en « un mai 68 urbain » des professionnels de la ville dont certains jouent avec les habitants la carte de la participation au cadre de vie. Parallèlement, le pouvoir politique qui constate l'échec des ZUP et des grands ensembles collectifs « verticaux », tente alors vainement de trouver une nouvelle manière de loger « à l'horizontale », en petits lotissements de petites maisons individuelles. Albin Chalandon rompt ainsi avec les ministres reconSTRUCTEURS, inaugure une politique urbaine que poursuivra Olivier Guichard (21 mars 1973 : circulaire qui porte son nom).

Suivent *Les premiers craquements* (Livre IV). Apparaissent dans les années soixante-dix, les signes annonciateurs de la montée des violences urbaines qui caractérisent la période contemporaine. La décennie suivante connaît selon l'expression des auteurs, l'« empilement » des dispositifs publics de réponse : ZEP, DSQ, Banlieue 89, zones sensibles... qui s'avèrent très vite inadaptés...

Enfin, les dernières années — que traite le Livre V — représentent la période de *gestion des angoisses*, faite d'un « avenir en pointillé », où prévaut le sentiment que « l'histoire est sans fin » (la question du logement n'est pas réglée). Resurgissent les actions des squatters soutenue par des mouvements comme le DAL. On procède à quelques réquisitions, les sans-logis s'appellent des « sdf », et la vie en banlieue se dégrade jour après jour.

Sans doute manquerait-on une part essentielle de ce travail si l'on en restait au niveau d'une simple chronologie — fut-elle aussi charpentée, si fortement documentée — qui nous est offerte du fait urbain. Car les auteurs ne font pas qu'informer et décrire, ils font œuvre de sociologue ; d'historien. L'ouvrage témoigne d'une *manière* de faire la sociologie, de faire l'histoire.

Une immense fresque nous raconte en un style narratif vigoureux les histoires de la vie résidentielle des sans-logis, la socialité ouvrière des banlieues, dans l'« avant Sarcelles » et la grande rupture qu'a provoquée le développement des grands ensembles collectifs. Christian Bachmann et Nicole Leguennec mettent en scène tous les acteurs de la ville, dressent le portrait de ceux d'en haut comme de ceux d'en bas, sans hiérarchie de valeurs mais sans démagogie. Car si le poids d'un ministre, d'un haut fonctionnaire ou d'un ingénieur semble sans commune mesure avec celui d'un jeune de la banlieue, d'un policier, d'un instituteur, leurs paroles respectives se valent en ce qu'elles se confrontent l'une à l'autre. À ce titre, toutes méritent d'être entendues, d'attirer une même attention lorsqu'on les soumet à l'analyse. Les auteurs sont en cela fidèles à une tradition sociologique fondée sur une approche compréhensive des acteurs, à une démarche de

recherche qui consiste à confronter leur point de vue, en adoptant une posture phénoménologique. (Posture qu'illustre un autre ouvrage des mêmes auteurs) (1997).

Le livre retrace l'émergence des acteurs sur la scène urbaine, des taudis et des sans-abri aux sdf et à l'habitat insalubre, de la cité ouvrière de banlieue aux grands ensembles collectifs, cette « architecture statistique » issue de l'élite techniciste et technocratique planifiant l'habitat, normalisant modes de vie et conduites sociales. L'on perçoit bien comment, dès la sortie de la Seconde Guerre mondiale, la haute administration élitaire et technicienne, technocrate et normalisatrice, républicaine et planificatrice parvient au nom du « Progrès » à intervenir ; tout d'abord par petites touches, dans les années 50, puis ensuite de façon décisive au moment de l'aménagement du territoire, du développement accéléré des grands ensembles collectifs et de la pratique du zonage, pour enfin être mise sur la sellette dans les années soixante-dix. Sans perdre toutefois une once de ses principes, sauf à se convertir pour une part d'entre ses membres au libéralisme économique et à la dérégulation étatique. L'on voit tout autant les évolutions du pouvoir politique en matière de conception des politiques de la ville et de types d'intervention sur l'urbain. L'on comprend encore davantage les modes de vie de ceux qui vivent la ville au quotidien.

Soulignons que certains atouts dans la présentation et la construction de l'ouvrage, s'ils donnent une forme qui en indique l'ambiance, peuvent apparaître comme des handicaps. Il en est ainsi du recours systématique à des procédés d'écriture érigés en style. Les auteurs manient en effet en permanence l'ironie et la mise en dérision, l'anecdotique et le sens du détail. Ce récit conduit par une constante mise à distance peut irriter certains lecteurs. Comme les essais d'analyses distillés à mesure qu'on présente faits, événements et acteurs de la ville peuvent faire regretter à d'autres l'absence de synthèse théorique. D'autres encore peuvent voir au contraire dans cette manière de dire un appareil conceptuel « en acte ». Ce qui ferait penser à la manière de Goffmann qui, utilisant la métaphore du bâtiment, précise que la théorie est un « échafaudage » qui sert à construire mais qu'on fait disparaître, le bâtiment une fois achevé et livré.

La mise en perspective théorique se fait par touches successives qui donnent, à mesure que l'Histoire et les histoires se déroulent sous nos yeux, les éclairages qui permettent au lecteur de saisir des clefs nécessaires pour comprendre l'histoire contemporaine et la société d'aujourd'hui.

Trois facteurs structurels majeurs interdépendants expliquent selon Christian Bachmann et Nicole Leguennec

les impasses auxquelles conduisent les politiques de la ville et l'émergence des violences urbaines en certains quartiers dont le nombre va toujours croissant.

1) Le libéralisme économique qui vient en surplomb sur le cadre de vie ne fait qu'accroître les inégalités économiques, sociales et renforce la ségrégation résidentielle. On assiste en outre à la fuite en certains quartiers de tous ceux qui — appartenant aux classes moyennes — ont les moyens financiers de le faire. Par ailleurs ces quartiers souffrent d'un sous-équipement chronique en services publics. L'école n'étant pas épargnée, loin de là, des « violences scolaires » (Charlot B. et Emin J.-C., 1997).

2) Le second facteur tient à l'affaiblissement de l'État par la dérégulation, la territorialisation et la décentralisation de l'action publique. La décentralisation, la montée du pouvoir local devaient rapprocher les élus de la population. Or il n'en est rien. La participation des populations à leur cadre de vie n'a jamais fonctionné, les « potentats locaux » y veillent.

Les auteurs invitent par ailleurs à une réflexion en science administrative et politique lorsqu'ils observent que les pouvoirs publics et la haute administration balancent constamment entre la création de dispositifs territoriaux et transversaux et l'impulsion donnée à des actions intégrées dans les services de l'État. On se heurte, dans les deux cas, aux positions acquises, aux routines.

3) Enfin, rappellent les auteurs, la régulation salariale est enrayée. Il en résulte un déclin massif des classes moyennes. Reprenant une analyse de R. Castel (1995), Christian Bachmann et Nicole Leguennec voient en cette chute un phénomène majeur de la crise sociale et urbaine. Parce que le salariat est au centre même de la société. Sa remise en cause déstabilise l'un des éléments fondamentaux de la vie sociale, générant situations précaires, exclusions, sentiment d'insécurité, violences, urbaines ou non.

Au terme de cette histoire de la société française contemporaine vue sous l'angle d'une dynamique d'interaction entre des décisions publiques dans le domaine de la ville et leur appropriation sur la terrain résidentiel, les auteurs livrent l'élément principal d'une théorie du changement social : « les mouvements sociaux sont les moteurs de l'action publique ».

C'est sans doute le message essentiel qu'adressent à travers ce livre Christian Bachmann et Nicole Leguennec.

Jacky Simonin
CNRS — UPRÉSA 6088 Université de la Réunion

*En hommage à Christian Bachmann disparu
ce 27 décembre 1997*

BARRÉ-DE MINIAC (Christine) (Éd). — **Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire.** — Bruxelles : De Boeck Université ; Paris : INRP, 1996. — 195 p.

Les travaux sur l'entrée dans l'univers et la pratique de l'écriture se sont notablement renouvelés et ont connu un important développement depuis une vingtaine d'années, en impliquant des disciplines fort diverses. Le temps des confrontations entre ces domaines de recherche est à présent venu, confrontations qui visent à situer et mesurer les évolutions parcourues et parfois à nourrir des applications, comme ici dans le champ de la didactique. Christine Barré-de Miniac avait organisé, précisément dans cet objectif, un séminaire à l'INRP, dont ce livre fournit très heureusement et utilement un prolongement qui devrait servir de référence durable.

Si l'institution scolaire est certes directement concernée par la question de l'écriture, est-elle pour autant prête à entendre ces interrogations des chercheurs et à questionner ses pratiques au regard des connaissances scientifiques les plus récentes ? L'image que l'école renvoie le plus souvent en la matière n'est-elle pas en effet de commencer habituellement par réduire l'écriture à sa composante grapho-motrice et de choisir d'y préparer le jeune enfant par des exercices de copie de formes, puis de se préoccuper surtout de demander à l'écriture de « transcrire » ce qui est porté par l'oral, la cantonnant ainsi dans le rôle peu enviable de servante technique de la parole, oubliant presque qu'elle est aussi le véhicule autonome d'un propos élaboré en fonction de sa spécificité.

Le projet de ce livre revient donc à évoquer ce qui peut féconder une didactique de l'écriture, si l'on envisage cette dernière en tant qu'expression authentique ainsi que réelle activité de pensée et de communication différée.

Les auteurs explorent un ensemble de champs, selon une thématique logiquement ordonnée qui permet d'éliminer le risque de l'éparpillement des points de vue : tout au contraire, il est stimulant de voir rappeler, en un ouvrage qui milite pour une approche pluridisciplinaire, comme l'annonce son sous-titre, — et ce rappel est ici effectué par un sociologue, Bernard Lahire — combien sont fécondes les confrontations entre disciplines, même s'il est assurément plus aisé de les pratiquer pour soi, par la lecture des travaux d'autres chercheurs, que de les mettre en œuvre dans des recherches effectives.

J.-P. Goldenstein a composé, pour le lecteur ainsi mis en appétit, une bibliographie qu'il commente fort utilement, même si l'on peut noter quelques oublis (comme le volume édité par J. Fijalkow et publié à Toulouse, CRDP-PUM, en 1990, sous le titre *Décrire l'écrire*).

Faute de prétendre pouvoir les évoquer toutes, choisissons plutôt quelques-unes des questions suscitées par ces échanges. Relevons tout d'abord que pour définir l'objet même de ce travail collectif, les auteurs ont choisi de considérer l'écriture selon une pluralité de ses dimensions et non pas de viser l'étude des seules formes académiques traditionnellement érigées en « bonnes formes » par une certaine pratique « scolaire », prompt, nos collègues historiens l'ont assez montré, à ériger en norme impérative ce qui n'est parfois que convention localisée ou effet de mode.

Lorsqu'il s'efforce ainsi de qualifier l'écriture, le chercheur est conduit à élaborer une théorisation, de la communication écrite, du texte, mais aussi du rapport du sujet au texte qu'il produit. Et si l'on adopte le parti de se centrer aussi sur le scripteur l'on devra retenir comme objet d'étude l'ensemble des conduites portées par l'écrit qui prennent sens pour le sujet.

Si l'on revient alors à des préoccupations didactiques, ne peut-on retrouver les mêmes exigences ? Enseigner à écrire se conçoit-il sans qu'il y ait référence à une théorie du texte et à une théorie de l'écriture ? Yves Reuter met l'accent, comme d'autres coauteurs, sur la nécessaire liaison entre l'enseignement de l'écriture et la recherche théorique, ce qui devrait amener l'enseignant à dépasser sa compréhension première des blocages potentiels, souvent reliée à des représentations, proches de celles que se forme l'apprenant, des capacités en termes de dons, d'innéité des aptitudes.

Michel Dabène revendique lui aussi cette complexité de l'écriture pour montrer qu'elle nous oblige à construire une indispensable, mais progressive théorisation ouvrant sur des recherches. Ses hypothèses sur la spécificité de l'écrit dans un contexte d'acculturation à un mode d'expression et de communication qui n'a rien de naturel témoignent de la rigueur de la démarche entreprise. Son analyse du fonctionnement des différents types de texte illustre les pistes de recherche prometteuses ainsi ouvertes. Le travail de l'équipe réunie autour de Michel Brossard porte sur la prise en compte ou non par l'école du contexte communicatif de la production écrite. Les résultats présentés mériteraient assurément d'être médités dans maint Institut de Formation.

Lorsque l'on parle de production écrite, quelle forme de texte l'enseignant doit-il donc viser à obtenir ? Yves Reuter note fort à propos que l'on se leurre en tentant d'ériger en modèle les pratiques, largement imaginaires, qui seraient celles de l'écrivain. Or cette référence ne sert-elle pas de modèle idéal implicite à nombre d'activités scolaires ? Dans ce même axe de réflexion on lira avec profit la contribution de C. Viollet qui, sur l'exemple des

brouillons d'écrivains, met en évidence la parenté de travail entre tous les scripteurs, qu'ils soient plus ou moins experts : c'est bien sur les mêmes opérations qu'ils déploient tous, assurément à leur manière !, leur énergie et leur créativité.

Presque à l'opposé de ce recours aux « grands » écrivains on sait que les écritures « ordinaires », de leur côté, ont retrouvé droit de cité aux yeux des chercheurs : n'ont-elles pas à être restituées au champ scolaire pour qu'au moins il s'interroge sur leur signification ? D. Blanc restitue et analyse quelques-uns des échanges vifs écrits par deux adolescents en conflit ; elle montre les fonctions de ces écritures, en élargissant son propos au rôle de l'écriture dans la constitution de l'identité, à ce moment critique de l'existence individuelle.

Anne-Marie Christin revient sur les caractéristiques des systèmes d'écriture, ce qui la conduit à relativiser l'importance que l'on accorde généralement aux systèmes d'écriture alphabétiques : son analyse des écritures « pictographiques » insiste sur la capacité de tels systèmes à prendre en charge un plus grand nombre de dimensions que celles dont on les crédite habituellement.

Il reste qu'il faut aussi expliquer pourquoi les systèmes alphabétiques ont obtenu le succès qu'on leur reconnaît habituellement : à quels besoins répondent-ils et quelle complexité, à leur tour, engagent-ils ? Comment les apprentis lecteurs et scripteurs, confrontés précisément à cette complexité, s'y prennent-ils ? Telle est la question que traitent Marie-Madeleine de Gaulmyn et Marie-Hélène Luis, qui situent leurs travaux dans le prolongement de ceux d'Emilia Ferreira et en illustrent la fécondité par une centration sur l'écriture de son prénom par le jeune enfant. On retiendra tout particulièrement leurs judicieuses réflexions, au terme d'une expérimentation serrée, sur le travail cognitif accompli par l'enfant vis-à-vis de l'objet à lire et de celui à écrire. Quant à lui Michel Fayol situe les travaux et les apports de la psychologie cognitive à la connaissance des opérations nécessaires pour produire des textes.

C. Barré-de Miniac, qui a organisé ce livre, met l'accent, en conclusion, sur les questions posées à l'intention didactique ; on en retiendra notamment que les pratiques scolaires en écriture ne peuvent s'élaborer hors de tout contact et sans mise en référence avec les pratiques sociales correspondantes. Sinon, quelle peut être la signification concrète, pour beaucoup d'élèves, de ces exercices « préparatoires » (?) à l'écriture qui constituent le fonds de commerce de trop de pratiques d'enseignement ? « On devrait avancer du moins sur le chemin d'une écriture investie, gérée par un scripteur armé pour prendre en charge sa propre progression dans une écriture

dont il choisit la forme autant que le fond, dont il tire du plaisir autant que du pouvoir sur le monde et les choses » : ainsi se conclut le livre, dont on pourra donc recommander la lecture attentive.

Jean-Marie Besse

CANADA (Geoffrey). — **Fist, Stick, Knife, Gun. A Personal History of Violence in America.** — Boston : Beacon Press, 1995. — 180 p.

Voilà un livre utile, dans une période où les vieux démons de la « violence naturelle », ou au contraire « culturelle » resurgissent. D'un côté la croyance en la violence native d'un homme que d'aucuns considèrent sauvage, essentiellement mauvais. De l'autre l'idéologie qui affuble des ethnies, des peuples entiers, parfois, d'une « culture » de la violence ancrée dans les traditions sociales et historiques. Le livre de Geoffrey Canada est tout entier dans une formule : la violence s'apprend. Une « histoire personnelle de la violence en Amérique » dit le sous-titre. C'est, vu par les yeux d'un enfant noir du South Bronx, devenu par la suite éducateur et directeur d'école dans le même quartier, la description d'une dérive progressive de violences clairement liées à des rituels sociaux durs, dans les années cinquante et soixante, vers une violence meurtrière, où couramment meurent sous les balles des enfants et des adolescents. Entre 1979 et 1991 plus de 50 000 enfants américains sont ainsi morts par balles, plus, nous dit l'auteur, qu'il y a eu de soldats américains tués par armes à feu pendant la guerre du Vietnam. Le problème de la violence scolaire est ainsi devenu un véritable problème de santé publique, tant les chirurgiens s'indignent de recevoir chaque jour des enfants blessés de cette manière.

En 25 chapitres qui sont autant de témoignages forts sur la réalité de ce qu'est réellement un ghetto, un quartier de non-droit, c'est une initiation à la violence et à la lutte pour la survie qui est contée. Ce n'est pas le livre d'un sociologue, ou d'un scientifique, mais son authenticité est implacable. La déconstruction du mythe de la violence urbaine aux U.S.A. qui serait romantiquement liée à une culture du Western est sans appel : aussi dure que soit cette réalité, elle est construite, liée d'abord à la misère et à l'exclusion. Si elle s'aggrave au niveau des plus jeunes, malgré une baisse de la criminalité générale, il y a d'abord une claire responsabilité des armuriers. La courbe du nombre de morts est en effet orientée à la hausse à partir du moment où le marché des armes va se tourner vers l'adolescent noir du ghetto, pour des raisons qui sont

commerciales. Les anecdotes sont nombreuses, et leur accumulation impressionnante. Parmi celle-ci, la première rencontre de Geoffrey Canada avec la violence est sans doute une des plus significatives. Enfant d'une famille très vite devenue monoparentale, où ses frères et sa mère sont très soudés et liés, il voit rentrer chez lui son aîné, qui a cinq ans, et qui s'est fait voler sa veste. Sa mère le renvoie avec interdiction de rentrer s'il ne la récupère pas, ce qu'il fera. Il ne s'agit pas bien sûr d'un manque d'amour chez cette mère, mais elle sait la nécessité de dominer sa peur par l'affrontement physique, lorsque manque une régulation collective efficace. Ainsi commence l'apprentissage d'une lutte pour vivre qui dure encore.

La violence est quotidienne, et lui faire face, lorsque Canada devient éducateur, l'oblige à savoir que la non-violence peut passer par la démonstration de force, ce pourquoi il deviendra professeur d'arts martiaux. Mais bien sûr il ne s'agit pas pour l'auteur d'opposer une force à la force, mais de montrer au contraire l'absurdité de ce recours. La vie de l'école qu'il va fonder est décrite sans fard, avec un détachement apparent qui ne fait que renforcer l'implacabilité du réquisitoire. Livre de militant, sans doute, mais sans ton militant, sauf dans la profession de foi des derniers chapitres, qui propose des mesures concrètes pour améliorer la situation, et parmi elles bien entendu l'interdiction des armes à feu. Ces mesures concrètes sont également éducatives, et passent par la mobilisation de la communauté, si difficile quand on sait que la répression qui s'abat sur les *Colored people* tient souvent lieu de politique. Il n'empêche, Canada et son équipe ouvrent leur école 24 heures sur 24 toute l'année. Elle devient le lieu de convergence des enfants et des jeunes, participant largement à la pacification du quartier. Mais l'amertume est souvent au rendez-vous, car des enseignants — dont la plupart sont issus de la communauté — sont eux-mêmes gravement blessés, quand bien même leurs élèves les plébiscitent. Malgré cette amertume, et ce cri d'alarme, le lecteur français aurait tort de n'y voir que reflet d'une « Amérique sauvage » : c'est aussi de la lutte des habitants, et des exclus qu'il s'agit. Renvoyer cette lutte aux *Westerns* de série B ou à la « Jungle Urbaine » serait une autre manière de réifier ces habitants, qui d'abord souffrent d'une violence qu'ils apprennent à leurs dépens. Le livre de Canada pourrait bien nous apprendre que cette lutte difficile est pourtant la seule solution, et le vrai sens du « partenariat » tant prisé.

Éric Debarbieux

Université Victor-Ségalen Bordeaux 2

CARPENTIER (Claude). — **Histoire du certificat d'études primaires. Textes officiels et mise en œuvre dans le département de la Somme (1880-1955).** — Paris : L'Harmattan, 1996. — 333 p.

Claude Carpentier, professeur au département de sciences de l'éducation de l'Université de Picardie, nous livre dans ce livre l'essentiel des résultats de la longue et minutieuse enquête qu'il avait entreprise pour sa thèse d'État. Un vrai travail de bénédictin. Et c'était tout à fait requis en l'occurrence, tant le certificat d'étude appartient à la légende de la troisième République. Des résultats fiables dans un domaine passionnant et passionné, cela vaut d'être salué comme il convient : c'est un livre indéniablement important, qui apporte des éclairages nouveaux sur des questions controversées ; c'est un livre qui mérite d'être lu avec attention.

Pour l'essentiel, l'histoire des examens et des concours reste à explorer. Claude Carpentier s'emploie avec beaucoup de bonheur — dans une perspective de sociologie historique — aux transformations du certificat d'études primaires survenues dans le temps en ce qui concerne la nature des épreuves et l'importance qui leur est accordée ; et il s'efforce de déterminer le lien éventuel qu'entretiennent ces transformations avec l'évolution des caractéristiques sociologiques du public potentiel ou de celui des candidats présentés.

« La question essentielle — dit Claude Carpentier — est celle de la démocratisation de l'examen. L'école communale délivrait-elle le diplôme de façon large ? En faisait-elle l'attribut du plus grand nombre ou, au contraire, le privilège d'une élite ? Observe-t-on avec le temps des variations sur ce point ? et pourquoi ? ». Les textes à caractère officiel sont mis à contribution ; mais aussi les sources en provenance de la hiérarchie intermédiaire (inspecteurs d'académie successifs) ou de la hiérarchie de « terrain » (inspecteurs primaires). « Quel que soit le niveau hiérarchique considéré, la question de la démocratisation soulève un problème de fond qui s'exprime sous la forme d'un dilemme : la perspective républicaine ouvertement déclarée de permettre l'accès de l'examen au plus grand nombre, à la condition qu'il soit méritant, s'accorde mal avec la crainte exprimée de voir la stabilité de la structure sociale menacée par le « déclassement » qui résulterait aux yeux de certains de l'obtention du diplôme par le commun des mortels ».

Claude Carpentier précise la place du certificat d'études primaires dans l'organisation des études et la signification des transformations survenues dans le temps. Puis il analyse les réformes successives des épreuves. Il soulève enfin « la fameuse question du niveau d'autant plus délicate à aborder qu'on observe une inconstance

dans la nature des épreuves et dans les coefficients qui leur sont affectés ». L'étude, en particulier, de la dictée est tout à fait significative et recèle bien des surprises.

Dans la seconde partie du livre, la question de la démocratisation est appréhendée par l'analyse de différents facteurs susceptibles de rendre compte d'un accès différencié au diplôme : sexe, âge et origine sociale notamment. Parmi la multiplicité des résultats — minutieusement établis et tous intéressants — on retiendra que le classement effectué sur l'ensemble de la période montre que trois groupes sociaux n'atteignent pas le seuil des 50 % d'obtention du certificat d'études primaires : le personnel sans qualification (32 %), les ouvriers (38 %), les agriculteurs (40 %). En revanche d'autres groupes sociaux ont des taux d'obtention supérieurs à la moyenne, certains très élevés : les employés et personnels de service (56 %), les artisans et commerçants (58 %), les cadres moyens et petites professions libérales (64 %), les employés d'administration et des grands services publics ou privés (72 %). On peut noter par ailleurs que le taux de sortants de l'école primaire munis de l'examen croît régulièrement tout au long de la période, passant de 21 % en 1882 à 53 % en 1939 (27 % en 1895, 34 % en 1905, 41 % en 1925, 48 % en 1935) ; et que cette progression est différenciée selon les groupes sociaux.

Claude Carpentier montre que le certificat d'études ne remplit pas — à l'évidence — les mêmes fonctions selon le groupe social considéré. Il peut avoir une fonction d'acculturation sans incidence fondamentale sur l'insertion sociale (pour les enfants d'ouvriers, de personnel sans qualification, de professions libérales) ; il peut au contraire, pour d'autres groupes sociaux, avoir une fonction d'insertion sociale importante. De façon plus générale, Claude Carpentier établit que la fonction sociale du CEP est non seulement variable d'un groupe social à l'autre mais que, dans le temps, cette fonction n'est pas fixe pour un même groupe : elle est sujette à des variations réglées tant par les transformations des conditions d'insertion sociale que par celles de l'institution scolaire (transformations liées, dans l'un et l'autre cas, à l'évolution historique des structures socio-professionnelles).

Et Claude Carpentier peut conclure en quelques phrases dont on aurait tort de sous-estimer la portée théorique : « cette étude de caractère monographique apporte à sa manière une contribution au débat portant sur l'« école reproductrice », et plus particulièrement sur la part respective de l'école et de la société dans la production ou le maintien des inégalités. À plusieurs reprises, l'analyse menée semble avoir rejoint les recherches, peut-être anciennes mais fondées dans leurs grandes lignes, appuyées sur la thèse de l'école reproductrice. Les chances d'accéder au CEP et de l'obtenir sont largement liées à l'origine

sociale. Mais, plutôt que d'une « division sociale », c'est d'un fractionnement qu'il faudrait parler. La « reproduction » ne semble pas s'exprimer sous la forme d'un déterminisme strictement circulaire par lequel l'école et la société se reproduiraient réciproquement. Leur articulation s'accompagne de décalages, voire de ruptures. La tendance à la reproduction structurelle n'est donc pas radicalement incompatible avec ce qui peut apparaître comme une relative autonomie de l'école par rapport à la société ».

Claude Lelièvre
Université Paris V

CARRON (Gabriel), TA NGOC CHÂU. — **The quality of primary schools in different development contexts** (préf. de Jacques Hallak). — Paris : International Institute for Educational Planning/Unesco Publishing, 1996. — 366 p.

Bien qu'elles soient encore insuffisantes et incomplètes nous disposons cependant de nombreuses statistiques en matière d'éducation dans les pays en développement. Certaines d'entre elles nous instruisent sur la qualité de l'éducation, ainsi par exemple des taux de redoublement et d'abandon. Mais de cette bonne ou mauvaise qualité, encore faut-il, si l'on veut agir efficacement, connaître les raisons. On ne peut se suffire, bien qu'il soit nécessaire de les établir, des indicateurs nationaux, ou même régionaux, de la taille moyenne des classes ou de la durée moyenne de la formation des enseignants. Trop peu nombreuses sont donc les recherches mettant à jour les facteurs de la qualité, dans tel ou tel contexte, et montrant quelle influence ils exercent et quel impact est le leur. De ces recherches deux raisons supplémentaires accentuent l'importance et l'urgence. D'une part en effet tout semble indiquer (le chapitre 6 du livre nous en apportera d'ailleurs une preuve) que dans beaucoup de pays en développement l'extension de l'éducation, l'éducation de base en particulier, s'est faite, en raison des circonstances économiques et des choix politiques, au détriment de la qualité. On sait, d'autre part, que c'est dans les pays en développement que les élèves souffrent le plus de la mauvaise qualité de l'enseignement, mais aussi que dans ces pays, comme dans les autres mais plus que dans les autres, les enfants des catégories sociales défavorisées, les plus nombreux, sont davantage victimes de cette dégradation. C'est dire l'intérêt que l'on doit porter et l'attention qu'il faut accorder au livre de Gabriel Carron et Ta Ngoc Châu.

Les auteurs justifient les objectifs qu'ils ont fixés à leur recherche par la conscience croissante et très largement répandue que partout les mesures visant à une

meilleure infrastructure, à davantage de manuels, à des maîtres mieux formés, bien qu'utiles et même nécessaires, n'ont qu'un impact limité sur le fonctionnement et la qualité des écoles si des actions complémentaires ne leur sont pas associées. Il était donc important d'une part de répondre à la question de savoir comment les écoles primaires fonctionnent, d'autre part d'identifier, si possible par ordre d'importance, les facteurs qui assurent ce bon fonctionnement et qui contribuent ainsi à la réussite des élèves.

Mais la recherche fut également dirigée par la conviction d'abord que les facteurs n'agissent jamais isolément mais toujours en interaction, ensuite qu'ils sont plus ou moins présents — et que leur interaction est différente — selon le contexte économique, social, démographique, culturel, dans lequel l'école opère, enfin, et corrélativement, que la demande en éducation n'est pas homogène et que la qualité des écoles dépend de la manière dont elles s'adaptent à cette demande, après s'être souciées de la connaître, et dont elles essaient de l'influencer. Des résultats obtenus on chercherait à tirer les leçons à l'usage des décideurs, des planificateurs et des gestionnaires.

Une recherche ainsi justifiée et des objectifs ainsi fixés justifient à leur tour les méthodes et les moyens employés. Dans chacun des 4 pays participants (Chine : État de Zhejiang, Guinée, Inde : État de Madhya Pradesh, Mexique : État de Puebla) on s'est appliqué à constituer un échantillon d'écoles choisies dans 5 ou 6 zones différentes c'est-à-dire situées dans des environnements contrastés, de la zone urbaine privilégiée à la zone rurale la plus marginale en passant par trois ou quatre zones intermédiaires. Après que de chaque zone un profil complet eut été tracé, des équipes nationales participèrent à l'élaboration de deux questionnaires, l'un à l'adresse du directeur de chaque école, l'autre au sujet des caractéristiques personnelles des élèves, et de deux guides d'entretien, l'un avec les parents des élèves, l'autre avec les autorités locales. À quoi s'est ajoutée une batterie de tests d'évaluation des élèves en matière de connaissances de base à la fin du grade 4 et à la fin du grade terminal de l'école primaire. Les résultats aux tests, ceux-ci étant conçus en fonction des objectifs et des curricula propres aux différents pays, ne prêtaient pas et n'étaient d'ailleurs pas destinés à une comparaison internationale.

Les cinq premiers chapitres de la partie 2 du livre nous apportent la somme des informations collectées par l'analyse du fonctionnement des écoles sous les cinq rapports principaux considérés comme les déterminants de ce fonctionnement : 1 — la façon et le degré de prise en compte de ce qui peut influencer la demande en éducation : condi-

tions de vie des élèves, profil des parents, leurs opinions à l'égard des enseignants et leurs attentes de l'école ; 2 — les conditions matérielles de l'enseignement ; 3 — les enseignants : leur sexe, leur qualification et leur expérience professionnelle, leur stabilité, leur résidence, leur motivation ; 4 — les relations à l'intérieur de l'école, les relations des enseignants avec les parents et la communauté ; 5 — le processus d'enseignement.

C'est ainsi que l'un des objectifs principaux est atteint. Nous apprenons de façon précise comment dans les différents États les écoles des différentes zones fonctionnent, et comment les conditions de ce fonctionnement y sont plus ou moins bien remplies. Le résultat d'ensemble est clair : pour trois des pays concernés, plus s'accroît le degré de ruralité, de la zone rurale semi-développée à la plus reculée, moins bien sont réalisées ces conditions. Ce qui n'exclut pas de fortes différences entre les pays. L'État de Zhejiang en Chine fait exception à presque tous les égards. À un moindre degré, pour des raisons les unes semblables au cas chinois, les autres différentes, la Guinée, grâce à certains facteurs de fonctionnement moins défavorables en toutes zones, y compris les zones rurales, à savoir, le rôle du directeur et de l'inspecteur, la place de la formation continue, la résidence des enseignants, fait elle aussi exception. Les enseignants expérimentés sont davantage présents dans les zones rurales que ce n'est le cas dans les autres États. Il s'avère également que les écoles privées, grâce essentiellement au statut et au rôle de leur directeur, fonctionnent généralement mieux que les écoles publiques.

Cela dit on ne manquera pas de noter que l'intérêt de ces chapitres va bien au-delà de l'objectif expressément recherché. D'une part, bénéfique méthodologique, les résultats obtenus font la preuve de l'efficacité et de la pertinence du modèle conceptuel proposé pour l'analyse du fonctionnement des écoles primaires. D'autre part non seulement ces chapitres nous proposent une remarquable étude d'éducation comparée, mais encore ils font la démonstration, confirmée avec le chapitre 6, qu'au-delà des connaissances qu'elle apporte cette discipline peut être l'instrument d'une recherche dont l'objectif n'est pas immédiatement et spécifiquement le sien.

Le chapitre 6 vient logiquement en dernier. Malgré le relativisme qu'introduit la modestie, voire la médiocrité, sauf en Chine, des résultats obtenus par les élèves de toutes les zones, il présente le grand avantage de corroborer quantitativement, par les scores moyens selon les zones, le classement zones rurales-zones urbaines obtenu qualitativement, c'est-à-dire par l'observation comparée de la plus ou moins forte présence des facteurs constitutifs du fonctionnement des écoles. À cela ne se

limite pas son apport et la preuve qu'il nous donne va davantage dans la précision. Observés zone par zone et école par école les résultats des tests d'évaluation montrent en effet d'une part que des écoles de zones rurales peuvent obtenir des résultats similaires et même supérieurs à des écoles urbaines relativement favorisées, d'autre part que des écoles à l'intérieur d'une même zone, similaires au regard des indicateurs externes, conditions matérielles, formation des enseignants, composition et origine des effectifs, obtiennent des résultats sensiblement différents. Ces constats nous révèlent ainsi le degré d'importance entre les différents facteurs du fonctionnement, à savoir l'impact supérieur de tous ceux qui se rapportent aux facteurs humains : le rôle du directeur, le profil de l'enseignant et le style de son enseignement, et par-dessus tout sa motivation qui décide du plus ou moins bon usage de sa compétence. De cette façon le chapitre corrobore aussi quantitativement ce qui était supposé antérieurement et qui justifiait l'analyse en dernier du processus éducatif, à savoir, que la qualité de l'école dépendait, en dernière instance, de ce qui se passe dans la classe, parce que c'est en définitive dans la classe que se projettent et opèrent, quelles qu'elles soient, les différentes conditions du fonctionnement de l'établissement.

Dans la partie 3 qui fait l'inventaire-résumé des principaux résultats de la recherche on formule aussi les principales implications de ces découvertes pour les attitudes, les méthodes et les programmes des planificateurs et des gestionnaires se donnant pour objectif l'amélioration de l'éducation de base dans des zones en développement : *le sens de la diversité*, savoir qu'il n'est pas d'école-type ni de demande homogène, *le sens de la cohérence et de l'inséparabilité des mesures*, ne jamais prendre en compte qu'un seul facteur, *le sens du réalisme*, ne pas être trop ambitieux et tenir compte des conditions réelles du fonctionnement des écoles. Mais aussi accorder une grande attention à la demande, ne pas négliger, au contraire, l'investissement dans le facteur humain, restaurer les unités d'inspection et revoir les mécanismes de soutien, enfin faire que l'école se rapproche de la communauté.

En appendice, parce que cela ne rentrait pas expressément dans les objectifs du projet, mais ce que nous en apprenons n'en est pas moins d'un grand intérêt, on trouve les résultats de recherches complémentaires visant à l'estimation, dans les cas de la Guinée et de le l'État de Madhya Pradesh en Inde, de l'influence relative des différentes variables du fonctionnement des écoles dans les performances des élèves.

Raymond Lallez

CHARLOT (Bernard), EMIN (Jean-Claude) (Coord.). — **Violences à l'école. État des savoirs.** — Paris : Armand Colin, 1997. — 410 p. (Formation des enseignants).

En 1994, l'IHESI (Institut des Hautes Études de la Sécurité Intérieure) et la DEP (Direction de l'Évaluation et de la Prospective) lançaient un appel d'offres sur la question des phénomènes conflictuels auxquels est confrontée l'institution scolaire. Cet ouvrage, coordonné par Bernard Charlot et Jean-Claude Emin, respectivement Président et Secrétaire du Comité scientifique de l'appel d'offres, présente un état des recherches engagées autour de différents aspects de la « violence scolaire » par les équipes financées ou associées dans le cadre de cette initiative. Son ambition est double : fournir un état des recherches récentes sur la question (certaines sont encore en cours) et permettre la vulgarisation et la diffusion de ces travaux.

Les 16 contributions sont réparties en cinq parties bien distinctes aux titres évocateurs : « Violences à l'école : cerner la question » ; « La violence : un défi pour l'école républicaine ? » ; « Les élèves violents : éléments de connaissance et réponses éducatives » ; « Les personnels victimes de la violence : leurs réactions et celles des institutions » ; « France, Allemagne, États-Unis : des réponses liées aux spécificités nationales ». En annexe, les 19 mesures gouvernementales du plan de prévention de la violence en milieu scolaire présentées le 20 mars 1997 constituent les premiers éléments concrets du bilan de ces recherches. Une bibliographie particulièrement importante (près de 350 titres) clôt ce livre particulièrement bienvenu dans la période actuelle où les questions de la violence dans l'institution scolaire sont souvent abordées de façon passionnelle, rarement de façon scientifique.

Dans son introduction, Bernard Charlot rappelle d'ailleurs la difficulté de définir cet « objet de recherche », non seulement parce que la violence scolaire renvoie à « des phénomènes hétérogènes, difficiles à délimiter et à ordonner », mais parce qu'elle « bouscule des représentations sociales qui ont valeur fondatrice : celle de l'enfance (innocente), celle de l'école (havre de paix), celle de la société elle-même (pacifiée en régime démocratique)... » Charlot rappelle opportunément que la tâche du chercheur n'est pas de fixer les seuils, de délimiter la frontière entre ce qui est violent et ce qui ne l'est pas. Son travail consiste à « décrire, écouter, inventorier, analyser » et non à fixer la norme. C'est ce qu'ont fort bien fait ici les chercheurs, fournissant un inventaire fort complet des formes de la violence, de la façon dont elles se manifestent, des auteurs et des victimes, des dispositifs et des expériences mises en place pour traiter et réduire ce phénomène.

La première partie s'ouvre sur une importante recherche d'Éric Debarbieux, Alix Dupuch et Yves Montoya au titre éclairant : « *Pour en finir avec le « handicap socio-violent » : une approche comparative de la violence en milieu scolaire* ». Les résultats d'une enquête par questionnaires adressés à 14 316 élèves de primaire, collège et lycée, complétée par des entretiens individuels auprès de la moitié des élèves « mettent en évidence deux faits essentiels : la violence en milieu scolaire reste limitée, en France, mais elle n'est pas également répartie, prenant sens dans la faille de l'exclusion ». Le sentiment d'insécurité, l'intensité de la violence, le climat scolaire sont nettement plus importants dans les établissements jugés « défavorisés ». Il ne faudrait pourtant pas conclure à l'existence d'un « handicap socio-violent » lié aux individus qui composent ces établissements, mais « à une difficulté des établissements à intégrer les catégories sociales plus défavorisées en assurant des interactions sans heurt ». Il n'y aurait pas davantage de fatalité de la violence en fonction de déterminants sociaux ou structurels défavorables : certains établissements défavorisés s'en sortent, certains établissements favorisés connaissent la violence. L'optimisme conclusif des auteurs de l'article pour qui « les éducateurs ne sont pas condamnés à l'impuissance », ne doit cependant pas conduire à minorer le poids des déterminismes sociaux mis en évidence par la recherche et plus largement les effets des mécanismes d'exclusion sociale et économique sur le développement des phénomènes de violence scolaire.

Dans le deuxième article, Robert Ballion analyse « *Les difficultés des lycées vues à travers les transgressions* » et s'interroge sur la manière dont la transgression est perçue et gérée dans les établissements scolaires. Ballion distingue trois catégories d'établissements : les établissements à haut niveau de réussite scolaire où les élèves connaissent le code, où existe un fort patriotisme d'établissement et où on constate un fort engagement des personnels ; les établissements moyens où l'école est perçue comme prestataire de service, dans laquelle on développe une attitude de consommateur et où le rapport à la règle très flou conduit à une perte de légitimité des exigences de l'institution ; enfin, les établissements qui accueillent une population difficile se caractérisent par une véritable rupture culturelle : ignorance du code social, valorisation de leur propre culture et volonté d'imposition de ses propres règles. La violence s'ajoute ici aux formes molles de transgression que l'on rencontre dans les établissements moyens. Les conclusions de Ballion ne sont pas très éloignées de celles de Debarbieux et de son équipe : les « nouveaux lycées » (ceux qui accueillent massivement une population d'origine populaire et étrangère) sont ceux qui connaissent les plus graves transgressions.

Cécile Carra et François Sicot proposent dans leur article « *Une autre perspective sur les violences scolaires : l'expérience de victimation* ». Il y a là, à n'en pas douter, un renversement de point de vue intéressant et qui offre des moyens d'accéder à des aspects importants de la violence. Les calculs de variation de la victimation selon les établissements scolaires indiquent des écarts très importants suivant les établissements que les auteurs expliquent en terme de porosité, « la violence au sein des établissements [n'étant] que le reflet de phénomènes extérieurs qui lui échappent en grande partie ». Cet article intéressant par le point de vue qu'il privilégie, n'est pas sans poser quelques questions au plan méthodologique : la construction d'un indice d'évitement à partir de seulement trois questions ou d'un indice « sentiment d'injustice » à partir des réponses à six questions est-elle pertinente, de même que le recours exclusif au questionnaire, dans un domaine où l'on peut penser que le rapport personnel à la violence (réelle ou fantasmée) justifierait le recours à des méthodes plus qualitatives ?

L'article de Françoise Facy et Sixtine Henry, « *Systèmes d'information sur le phénomène de violences à l'école : du signalement direct aux statistiques indirectes* », qui clôt cette première partie est très éloigné des recherches de terrain précédentes. Il s'inscrit dans la perspective d'une coopération plus étroite entre services producteurs de données et chercheurs en sciences de l'éducation et se fixe comme objectif de présenter « certains outils épidémiologiques à d'autres professionnels de l'éducation » ainsi que quelques propositions pour améliorer les systèmes d'observation et de surveillance épidémiologique. Les données épidémiologiques s'appuient sur des indicateurs directs (statistiques sanitaires, judiciaires et signalement de cas) et des indicateurs indirects (études de population générale dont certains aspects concernant la violence) dont les auteurs fournissent quelques exemples.

Les recherches présentées dans la deuxième partie utilisent des modes d'investigation qualitative (observations, entretiens, étude de cas) et complètent parfaitement les enquêtes classiques précédentes : on entre ici de plain-pied dans l'univers scolaire. Dans son article « *Des collégiens et de la violence* » Angelina Peralva explique la violence scolaire par la rupture de l'unité républicaine et la résistance à l'emprise de l'école et au jugement scolaire. Mais la violence à l'école ne concerne pas seulement les rapports élèves et adultes, elle concerne encore plus largement les rapports des élèves entre eux. C'est une violence qualifiée d'interactive, non motivée au premier abord, qui conduit selon l'auteur à « l'auto-reproduction d'une culture de la violence ». Si l'on peut s'interroger sur l'existence d'une véritable « culture de la violence », l'intérêt de l'article de Peralva est de déplacer le débat sur la

violence dans les tensions et contradictions entre la fonction formatrice et la fonction sélective et diplômante de l'école : c'est le conflit autour du jugement scolaire qui constituerait la base des phénomènes de violence en milieu scolaire.

L'étude proposée par Nicole Ramognino, Daniel Frandji, Fabienne Soldini et Pierrette Vergès est le résultat d'une enquête menée dans trois collèges du centre ville de Marseille. La question posée par la violence scolaire est de savoir comment ce dispositif symbolique qu'est l'école s'est transformé en dispositif culturel disciplinaire et sélectif. La prévention (présence physique sur le terrain, surveillance) se transforme rapidement en rapport autoritaire puis en contrainte, c'est-à-dire le plus souvent en punition. Il faut savoir gré à ces auteurs de ne pas évacuer cette dimension pédagogique des rapports sociaux au sein de la classe dont on peut se demander si elle n'est pas un des lieux où s'origine également la violence scolaire, pas seulement en raison de la distance culturelle et sociale qui s'élargit entre enseignants et élèves comme le souligne l'article, mais en fonction des pratiques pédagogiques et des contenus de savoir. Comme le souligne justement la conclusion, le « double usage du territoire scolaire — espace des activités pédagogiques et espace de socialisation enfantine ou adolescente — implique, pour eux, de manière implicite, l'objectivité de la sphère scolaire et sa stabilité. Pour que le deuxième jeu puisse se jouer, il faut bien que le premier ait lieu ».

Le court mais incisif article de Jean-Paul Payet vient à point nommé pour éclairer « *Les coulisses du procès* ». Le jeu de la concurrence entre établissements produit un premier niveau de ségrégation entre établissements scolaires qui s'accompagne d'une ségrégation interne (répartition des élèves, constitution des classes, stigmatisation de certaines populations). L'autre phénomène avancé pour expliquer la violence scolaire est la distance sociale et culturelle grandissante entre les enseignants et les élèves des milieux populaires, en particulier les élèves issus de l'immigration. Payet refuse la « logique du bouc-émissaire [qui] permet de dégager la responsabilité du système et d'occulter son rôle dans la production de la violence ». On lui sait gré pour autant de ne pas nier l'origine « externe » de certains phénomènes qui jouent un rôle dans la violence et de reconnaître que la ségrégation scolaire s'inscrit dans la ségrégation urbaine et plus largement sociale, l'école ne faisant bien souvent que récupérer des conflits qui ne peuvent s'exprimer ailleurs. Si l'école ne peut totalement occulter son rôle dans la production de la violence, il est difficile de lui en imputer toute la responsabilité.

En s'interrogeant sur « *Le construit ethnique de la violence* », Éric Debarbieux et Laurence Tichit apportent un éclairage tout à fait complémentaire de celui de Payet. Ils

montrent aussi la richesse d'une double approche, celle de la sociologie classique dont relevait l'article inaugural de ce livre et l'approche plus qualitative, sur laquelle se fonde cet article. L'objectif est de comprendre comment le monde scolaire est devenu de plus en plus perméable au discours attribuant la violence scolaire à une causalité ethnique. À partir d'exemples de propos recueillis dans des établissements, les auteurs montrent comment se développent les mécanismes de l'ethnicité. Proches en cela de Payet, les auteurs estiment qu'il y a une véritable fabrication de l'ethnicité, identification et désignation ethnique des élèves et de leurs parents. Debarbieux et Tichit ont le courage de poser en termes clairs les risques de dérive idéologique dans l'école et de récupération politique de ce problème. L'ethnicisation de la violence scolaire pourrait bien être le reflet de son environnement, c'est-à-dire du durcissement idéologique vis-à-vis de l'étranger. Toutefois si l'on peut accepter que « la violence est suppression, abolition, destruction de la limite qui borne et donne un sens », faut-il en conclure que celle-ci n'a « pas de sens » ? La transgression de la norme signifie-t-elle la perte de sens, l'absence de sens ? N'est-elle pas au contraire un moyen radical de redonner du sens ?

La troisième partie de l'ouvrage nous approche encore davantage des acteurs et s'intéresse en particulier aux élèves violents. L'article de Pierre G. Coslin « *À propos des comportements violents observés au sein des collèges* » est malheureusement trop ambitieux (cinq recherches présentées en 20 pages !) et laisse le lecteur sur une impression de frustration. La première étude s'appuie sur un inventaire de 40 comportements perturbant la vie scolaire et montre que les élèves sont nettement plus sévères que les enseignants. Une autre recherche présente des situations typiques de conduites gênant la vie de la classe. L'auteur fait ensuite état de la fréquence des conduites constatées et produites par les élèves. L'étude, chez les élèves, de la relation entre l'estimation de la gravité des conduites et l'attribution des sanctions en reste malheureusement aux seuls constats et n'avance pas d'hypothèse explicative. La dernière étude sur les risques associés aux comportements aurait également mérité un plus grand développement, car il s'agit d'un point important pour mieux comprendre le passage à l'acte.

Loïc M. Villerbu, Claude Bouchard et Tifenn Moisan tentent un « *Diagnostic et traitement des insécurités endémiques à l'école* » à partir d'une double expérimentation : « une étude des valeurs et des normes liées aux attaques contre le lien social d'une part ; et d'autre part, une étude des modèles et des interventions scolaires en matière d'intimidation entre pairs : racket et harcèlement ». Sur le premier point, un consensus s'établit nettement sur la gravité d'actes attentatoires aux

personnes, certaines infractions étant unanimement repoussées. Concernant le deuxième point, si le discours est plus précis lorsqu'il s'agit du harcèlement que lorsqu'il s'agit du racket, les modèles restent assez flous et mal définis. Les auteurs observent « un écart entre les modèles de représentation exprimés par les professionnels et les modèles qui sous-tendent leurs interventions réelles, effectives ». S'agissant d'une recherche en cours, on ne peut qu'espérer des prolongements à ces travaux qui donnent envie d'en savoir plus sur les questions relatives à la dangerosité et à la vulnérabilité en milieu scolaire, en particulier sur les phénomènes de harcèlement et d'intimidation encore peu étudiés par les chercheurs français.

Dans leur article « *Aspects sociocognitifs de la violence chez les adolescents et développement d'attitudes alternatives utilisant le langage* », Daniel Favre et Laurier Fortin font l'hypothèse que « les comportements violents auraient pour origine partielle des réactions à des états de frustration qui s'exprimeraient sous cette forme, faute d'une éducation suffisante permettant à ces jeunes, en utilisant le langage, de se distancier d'affects désagréables ». Les expériences montrent de façon relativement convaincante que l'explicitation de la violence permet de prendre du recul, de contextualiser, d'exprimer les peurs et les frustrations, de se distancier au plan émotionnel, d'agir de manière plus pertinente. La proposition d'introduction précoce, dès l'enseignement primaire, d'objectifs pédagogiques centrés sur l'acquisition des attitudes cognitives du traitement non dogmatique de l'information est-elle pour autant nécessaire et pertinente pour prévenir la violence et pour permettre le développement chez les élèves de savoir-faire démocratiques ? Bien plus que la mise en place d'un programme spécifique, n'est-ce pas l'instauration d'autres modes de relations pédagogiques qu'il faudrait encourager ?

Après avoir mis en garde contre toute « vision inflationniste » de la violence et rappelé fort opportunément que « le conflit est une forme de socialisation qui participe à la structuration de nos sociétés » Jean-Pierre Bonafé-Schmitt propose une alternative au « modèle disciplinaire » de gestion des conflits : la médiation scolaire. Il s'appuie sur une recherche-action pour montrer que celle-ci n'est pas une simple technique mais qu'elle s'inscrit dans un véritable processus de médiation ou dans la recherche de solution de conflits. On peut néanmoins s'interroger sur la pertinence de tels dispositifs, ne répondant à aucune demande réelle. La médiation ainsi comprise ne court-elle pas le risque de renforcer certaines formes d'aliénation ? N'y aurait-il pas d'autres moyens de reconstituer du « lien social », de construire de nouvelles socialités au sein de l'établissement scolaire ?

Dans la quatrième partie, consacrée aux personnels victimes de la violence, J. Mario Horenstein et Marie-Christine Voyron-Lemaire signent le premier article intitulé « *Les enseignants victimes de la violence* ». Psychiatres, ils tentent d'évaluer la vulnérabilité spécifique des enseignants aux événements traumatiques produits intentionnellement par leurs élèves. On ne peut ignorer les graves problèmes psychologiques que connaissent les personnels victimes de violences graves. On sait gré aux auteurs d'avoir montré qu'une meilleure prise en charge des victimes ne se situe pas seulement au niveau médical, mais qu'elle est l'affaire de tous, y compris de l'institution.

On comprendra dès lors l'intérêt de l'article de Jean-Hervé Syr visant à mettre à jour « *L'image administrative des violences concernant le personnel* ». L'image officielle des violences scolaires n'est qu'une reconstruction du phénomène, elle-même le produit de celle qui a déjà eu lieu au niveau des établissements par les acteurs directs. Selon l'auteur, « le déroulement des faits tel qu'il est rapporté paraît amener logiquement à la victimisation dénoncée ». La réaction agressive obéirait alors à une « rationalité limitée » dans le cadre d'une relation de pouvoir disciplinaire. Les propos de Syr sont ici lourds de conséquence et pourraient conduire à inverser les places de l'agresseur et de la victime. Si l'on peut à juste titre s'interroger sur la capacité de l'institution et de certains de ses membres à substituer aux relations de pouvoir disciplinaire de nouvelles formes et de nouveaux modes de gestion des problèmes, on peut considérer que les enseignants n'ont, eux aussi, qu'une marge de manœuvre limitée au sein du système éducatif.

La dernière partie de cet ouvrage nous propose deux contributions fournissant des éléments de comparaison au plan international. Sophie Body-Gendrot nous invite à la réflexion sur « *La violence à l'école américaine* » et propose un inventaire des multiples solutions inventées aux divers points du territoire. Elle fait état des statistiques alarmantes concernant la violence dont les jeunes sont victimes et montre les liens entre violence et pauvreté. Les chiffres concernant la violence à l'école sont stupéfiants et confirment que la violence scolaire américaine n'a que peu de choses à voir avec la violence dans les écoles françaises. Même si elles peuvent être utiles, les expériences américaines ne peuvent donc être transposées telles quelles dans le système scolaire français. Voici en tout cas un article bienvenu, non seulement pour les informations précises et nombreuses qu'il contient, mais parce qu'il n'occulte pas les véritables causes de la violence : la violence des jeunes à l'école est avant tout la violence faite aux jeunes — et surtout aux jeunes les plus pauvres.

L'article de Jacques Pain et Émilie Barrier qui clôt cet ouvrage propose une étude comparative européenne à

partir de douze établissements scolaires du deuxième degré, en Allemagne, Angleterre, France. La recherche, qui vise à établir une typologie des violences en milieu scolaire et un relevé des traitements des violences, repose sur une hypothèse culturaliste : « Chaque pays réagit avec sa culture, ou ses cultures, avec son école et sa société, à la violence en milieu scolaire ». Les auteurs analysent les structures scolaires des établissements à l'aide d'une « grille d'efficacité et soulignent la diversité de la perception des faits de violence ainsi que le poids des contextes nationaux ». Ils proposent enfin trois paradigmes culturels condensant trois problématiques de la violence scolaire. Il ne s'agit toutefois là que d'un premier travail de repérage qui sera développé, nous indiquent les auteurs, dans un livre à paraître.

Une impression ressort à la lecture de ce livre, c'est à la fois la richesse et la diversité des contributions proposées, tant au niveau des points de vue adoptés que des dispositifs de recueil et de traitement des données mis en place. Nous avons là incontestablement une excellente source d'informations et une véritable base de réflexion sur la question de la violence à l'école. Certes on ne trouvera pas ici de remède miracle au problème. Mais, comme le souligne fort opportunément Bernard Charlot, au-delà de la recherche de solutions concrètes et pratiques, « il y a maintenant urgence à ouvrir une réflexion philosophique, politique, éthique sur les normes ». « Penser et dire la norme », « redéfinir les normes de la civilité scolaire », ce n'est certes pas la tâche du chercheur, mais c'est ce à quoi leur travaux — et ce livre — peuvent nous aider.

Alain Marchive
Université Victor-Segalen Bordeaux 2

CROS (Françoise), ADAMCZEWSKI (Georges). — **L'innovation en éducation et en formation.** — Bruxelles : De Boeck Université ; Paris : INRP (coll. Pédagogies en développement), 1996. — 210 p.

Depuis 1991, une équipe de chercheurs à l'INRP a entrepris de réaliser une banque de données qui recense et analyse tous les travaux portant sur l'innovation en éducation et formation, depuis 1960. On constate en effet une prolifération d'initiatives et d'expériences innovantes depuis le début des années soixante, tant dans le système éducatif que dans la formation professionnelle. Mais ces innovations n'étaient pas systématiquement engrangées, analysées et synthétisées, de sorte que chaque enseignant, chercheur ou formateur devait refaire le chemin accompli par d'autres avant lui... C'est

donc à l'initiative de cette équipe que se sont réunis chercheurs et acteurs de terrain pour confronter leur réflexion et leur expérience dans ce domaine. Les actes de ces deux journées de travail constituent le présent ouvrage. Les communications sont regroupées sous quatre grands thèmes : 1) Sens et légitimité de la notion d'innovation, 2) L'innovation en dialogue avec l'institution, 3) Le processus d'innovation et ses acteurs, 4) Expériences et parcours d'innovation.

La première difficulté à laquelle on s'affronte ici, c'est la nécessité de s'accorder sur une définition du terme et de donner un contenu stable à la notion. La conceptualisation est problématique du fait que le mot est employé à tout-va dans la langue courante, qu'on le distingue mal de termes voisins comme novation, rénovation, réforme, et qu'il porte une forte connotation symbolique (devenue très récemment positive). C'est d'autre part une notion plurielle qui appartient à des champs différents : née de l'économie politique avec Schumpeter, elle est utilisée en sciences sociales et renvoie à l'introduction de changements techniques, organisationnels ou sociaux. Mais elle est aussi une notion-clé dans le domaine de l'éducation et de la formation, avec une spécificité troublante et une complexité au second degré, puisque son objet, l'individu en formation, est lui-même en changement permanent et porteur de transformations (Cros). Là aussi, on se trouve au croisement de plusieurs disciplines et on peut la considérer sous des angles d'attaque différents : économique, social, technologique, politique, philosophique...

Est-ce que ce caractère de transversalité permet, par la confrontation des points de vue, d'élaborer une théorie unique de l'innovation ? Les différentes communications montrent que, si l'on peut repérer des régularités et en dégager des modèles (modèles de généralisation de l'innovation par exemple), ou éclairer le phénomène par l'analyse de thèmes récurrents (par exemple, temporalité et historicité ou importance des représentations), l'idée d'une théorie générale est inadaptée à la nature même de l'innovation, domaine de la fluidité et de l'incertitude (de Peretti).

Si l'innovation est définie par son produit (le type de changement repéré), on pourra se contenter de faire des listes et d'établir des chronologies. La démarche devient plus complexe lorsqu'on définit l'innovation, comme il est fait dans cet ouvrage, par son *processus* : ce qui est nouveau, ce n'est pas l'objet ou le résultat, mais son introduction dans un milieu donné (Adamczewski). L'innovation devient une dynamique originale, portée par des acteurs dont les chemins sont souvent imprévisibles. Cette dimension anthropologique de l'innovation, et l'importance capitale des acteurs, à la fois concepteurs, maîtres d'œuvre et récepteurs, sont soulignées dans

toutes les communications. Lieu de l'imaginaire et du réflexif, elle est un apprentissage collectif lié à la force de créativité des individus (Cros) ; dans l'entreprise, avec l'augmentation des compétences, autonomie et inventivité créent des « incertitudes », en conflit avec l'aspect bureaucratique de l'organisation, mais garantes d'efficacité économique (Alter) ; et au-delà de la production et du profit, l'innovation, à condition qu'elle soit volontaire et maîtrisée, est l'instrument du développement personnel de l'individu, une source d'enrichissement et de bonheur : c'est l'enjeu symbolique (et non plus seulement économique) de la « destruction créatrice » au sens schumpétérien (Dubar).

La dialectique entre l'individuel et le collectif est une autre constante de l'innovation. L'engagement collectif oblige à la confrontation des positions individuelles : l'*implication* dans l'action entraîne l'*explication* qui garantit l'engagement individuel des membres du collectif (Bataille). On voit quel intérêt pratique pour la formation des acteurs de l'innovation peut avoir la réflexion individuelle et collective sur le sens de leur action.

Le rôle central des acteurs dans l'innovation pose la question de leur place dans le système et, plus généralement, celle des rapports entre innovation et institution. On a tendance à voir dans l'institution un obstacle à l'innovation, alors que les rapports sont plus complexes. Plusieurs cas de figures sont examinés : dans le système éducatif, l'innovation peut être ministérielle ou de terrain, la mise en synergie par l'institution de plusieurs micro-innovations locales peut engendrer une macro-innovation et il arrive qu'institution et acteurs travaillent ensemble pour innover (Bouvier). Mais on peut observer aussi les effets pervers, la récupération et l'érosion, la neutralisation par le système de pratiques innovantes souvent désordonnées et non évaluées systématiquement (Legrand). À quoi on rétorquera que beaucoup d'expériences pédagogiques contestataires ou simplement marginales passent au bout de quelques années dans la coutume : assimilées certes, mais porteuses de réels changements dans les pratiques (Delorme).

Autre élément de complexité, le jeu des statuts et des rôles : dans l'action innovante les frontières sont brouillées à la fois parce que la situation nouvelle créée fait émerger des initiatives et des fonctions non instituées, mais surtout parce que le processus suppose que la conception, la décision, la mise en œuvre, voire l'évaluation sont assumées par les mêmes personnes. Cela ne va pas sans difficulté ni conflits, on analyse par exemple les relations problématiques entre praticiens et chercheurs et les conditions pour arriver à un partenariat générateur de changement (Weiss) ; tandis que la comparaison de deux formations innovantes dans le secteur social, d'origine dif-

férente (l'une, DSTS, issue d'une politique ministérielle, l'autre, DHPS, due à l'initiative d'un fondateur, H. Desroche), met au jour les spécificités de l'innovation dans les deux cas, « marginalité créatrice » dans l'un, recours à la négociation et au partenariat pour harmoniser les missions dans l'autre (Guigue-Durning).

Les nombreux recours dans l'ouvrage à l'analyse d'expériences particulières sont en eux-mêmes un élément de définition de l'innovation : c'est la démarche de théorisation, à partir de l'analyse des pratiques qui rend le mieux compte de la complexité du phénomène et qui colle au plus près à la nature du processus, où s'appellent mutuellement réalisation et réflexivité. Le parti de la placer sous des éclairages disciplinaires multiples et à des niveaux d'analyse différents est un précieux balisage d'une notion installée aux frontières.

Georgette Pastiaux-Thiriart

DEBARBIEUX (Eric) — **La violence en milieu scolaire.** **1. État des lieux** — Paris : ESF, 1996.

Ce livre est le résultat d'une recherche conduite dans le cadre du Département des Sciences de l'Éducation de l'Université de Bordeaux, avec l'appui financier du FAS Aquitaine, de la D.E.P. et de l'I.H.E.S.I. Elle a mobilisé un nombre important de chercheurs bénévoles ou commandités.

Eric Debarbieux s'est proposé de répondre à quelques questions nées de l'actualité et des interprétations spontanées qu'elle suggère : « Sommes-nous en présence d'une brutale "flambée de violence" ? Quelle est la nouveauté des violences scolaires actuelles ? Qu'est-ce que ces violences et comment les mesurer ? La violence se répartit-elle au hasard ou est-elle présente en particulier dans les banlieues défavorisées ? Quelles en sont les causes ? »

Pour répondre à ces questions d'une façon aussi objective que possible, l'auteur a procédé à une enquête étendue, de l'école élémentaire au lycée, des classes rurales aux grands établissements urbains, de Marseille à Créteil, de Bordeaux à Maubeuge. Il a recueilli le témoignage de 14 000 élèves et de 700 adultes. Un deuxième ouvrage fera suite à cette étude, qui traitera des actions de remédiation observées.

Les trois premiers chapitres constituent un « état des lieux » et une clarification conceptuelle de ce qu'on appelle « violence ». L'histoire nous apprend que les écoles ont toujours été des lieux de violence, venant en particulier des adultes, et que le scandale de la violence à l'école est lié à une évolution des mœurs. La violence n'est

pas un fait objectivement définissable : elle est liée à la manière dont les acteurs et les spectateurs perçoivent les comportements. C'est pourquoi on peut être tenté de définir la violence par ses aspects juridiques. Mais il y a, particulièrement dans l'école, une violence, perçue comme telle, qui ne relève aucunement de la loi. Debarbieux distingue ainsi trois catégories de violences. 1) Les crimes et délits définis par le code pénal. 2) Les incivilités. 3) Le sentiment de violence. Or dans les chiffres officiels de la violence qu'il s'agisse de ceux du ministère de l'Éducation ou de ceux de la Justice, les deux dernières catégories apparaissent comme principales. C'est l'incivilité qui domine et qu'il conviendra de mieux cerner, d'expliquer et de combattre.

Le chapitre 4, « Présentation de l'enquête », est central à bien des égards. D'une part, il explique l'importance numérique des établissements et des individus explorés. 14 316 élèves ont été interrogés par questionnaires dans 86 établissements scolaires : 33 écoles primaires, 40 collèges et 13 lycées. Mais d'autre part et surtout, ce chapitre explique de façon détaillée la méthode d'intervention qui a été suivie et dont le questionnaire n'est qu'une partie. C'est en effet une véritable méthodologie de l'intervention sociologique de médiation qui est décrite ici. L'équipe de chercheurs est avant tout une équipe d'intervenants qui ont été sollicités par les écoles explorées. La recherche est ici partie intégrante de l'intervention par immersion et participation. Comme tel, ce chapitre présente un intérêt majeur pour toutes les recherches à venir dans l'étude du fonctionnement du système éducatif. La méthode s'inspire d'ailleurs de recherches anglo-saxonnes de même nature dont les références sont données. L'université de Bordeaux semble d'ailleurs s'être fait une spécialité de cette méthodologie (cf. Dubet et Martuccelli). Le livre donne le questionnaire à partir duquel les synthèses ont été opérées et traitées statistiquement (p. 69). Il s'agit d'un questionnaire court de type qualitatif -en cinq niveaux portant sur « l'impression de violence ». Des exemples sont demandés. Des entretiens, collectifs ou individuels, accompagnent le questionnaire et la communication des résultats.

La suite du livre est l'exposé détaillé des résultats obtenus. En général, les constatations faites sur l'ensemble du dispositif, pourtant plutôt marqué négativement, puisqu'il s'agit d'établissements qui ont appelé l'intervention, révèlent « un climat moyen beaucoup plus apaisé que ce que les représentations médiatiques véhiculent parfois. » (p. 75) « L'école n'est vraiment considérée violente que par 1 élève sur 10. » Et derrière le mot de « violence » se cachent la plupart du temps des bagarres de récréation, bagarre entre « petits mâles », dites de socialisation. Il y a cependant des disparités importantes. L'auteur a établi un

Indice de précarité scolaire (IPS) à partir des CSP, de l'appartenance étrangère, du retard scolaire, à quoi s'ajoute un facteur jugé important : la taille de l'établissement. À partir de cet indice, l'auteur confirme des intuitions classiques que les études de Bourdieu avaient confirmées : « Le sentiment de violence est nettement fonction de la typologie sociale des établissements. » (p. 85)

Cet aspect macroscopique de l'étude ne fait pas oublier pour autant les faits précis, plus ou moins fréquents et parfois dramatiques, par où la violence s'exprime. L'auteur refuse de verser dans le sensationnel misérabiliste. Il ne méconnaît pas pour autant des faits significatifs, dont certains sont très présents. Le chapitre six décrit de façon souvent très concrète des situations de violence classiques comme le racket et surtout l'incivilité reconnue comme fait principal par 58 % des enseignants interrogés. Derrière ces faits les plus marquants, Debarbieux voit la rupture fondamentale du consensus habituel sur les fonctions de l'école. « Dans un pays qui se veut encore la patrie des Droits de l'homme, quelles que soient ses pratiques à l'égard de l'immigration, où les enseignants sont encore nourris de la pensée des Lumières, comment ne verraient-ils pas dans la résistance des élèves aux valeurs universelles de leur enseignement le signe d'une barbarie naissante à laquelle la forteresse doit résister. » (p. 112.) Les « grands récits », laïcité, libération intellectuelle, intégration, n'ont plus de sens. C'est pourquoi le chef d'établissement revêt ici une telle importance comme témoignage et garant possible de certitudes partagées.

Les deux derniers chapitres du livre sont consacrés à la description des situations contrastées d'établissements en difficulté et d'établissements efficaces. À partir des indices obtenus par le questionnaire et par la prise en compte des caractéristiques sociologiques des établissements, l'auteur a retenu, pour une observation plus fine, des établissements hors normes par rapport au classement général. Si l'incivilité est statistiquement liée aux caractéristiques sociologiques des établissements secondaires, il n'en reste pas moins que « sur quarante collèges, neuf sont hors normes, réussissant mieux ou moins bien que prévu. » (p. 128) Dans les établissements plus violents que prévus, l'analyse montre une plus grande exigence disciplinaire formelle de certains, des groupements par niveaux, des conflits d'équipes entre les professeurs et une direction maladroite ou inexistante, incapable de définir et d'imposer « un accord idéologique global ».

Parmi les écoles élémentaires hors normes, ou la violence estimée par les élèves est plus importante que le statut social le justifierait, l'auteur fait un sort particulier à deux écoles coopératives, dont une appartenant au groupe Freinet. L'auteur constate une insatisfaction importante par rapport à la violence et s'en étonne. Il

émet l'hypothèse que la pédagogie pratiquée et, en particulier, les réunions de coopérative, conduisent à amplifier l'attention portée aux actes de violence coutumière.

Inversement, l'auteur analyse le cas hors norme d'un collège socialement très défavorisé qui se classe pourtant parmi les collèges moyens en matière de climat scolaire. L'analyse montre ici la prégnance d'une « culture d'établissement » insufflée par une principale, avec ouverture sur le quartier et « portes ouvertes ». On y note également l'existence de classes de niveaux. Dans un autre collège, l'amélioration inattendue du climat est liée au changement de direction et au renforcement numérique du personnel d'encadrement. L'exigence d'ordre y est bien perçue par les élèves et appliquée par le personnel. Enfin, Debarbieux analyse le cas d'un collège où c'est l'image perçue et vécue de la SES qui le valorise. C'est l'ambiance « bon enfant » impulsée par le directeur et relayée par les professeurs qui semble expliquer cette réussite.

Au terme de ma lecture je ne peux manquer d'être admiratif devant la qualité des analyses et la maîtrise des techniques de traitement des informations recueillies. Il y a là un ensemble d'observations qui devrait permettre sinon de porter remède à coup sûr à la violence scolaire, du moins d'essayer de l'atténuer. On attend avec intérêt les propositions qui vont suivre.

Mais la caractéristique fondamentale de l'explication ne laisse pas de poser un problème éthique et politique redoutable. La violence apparaît finalement comme le produit d'une confrontation entre l'exigence républicaine de notre école, soucieuse de généraliser l'esprit des Lumières, et les conditions ethniques spécifiques d'une partie de notre population scolaire immigrée. Elle vient également des conditions de vie de cette population destinée au chômage et à la déréliction. Mettre fin à la violence c'est, en premier lieu, mettre fin à ces situations matérielles. Mais c'est aussi prendre en compte réellement les conditions d'un apprentissage possible du savoir par ces populations particulières. Or l'exploration des attitudes ne suffit pas pour un diagnostic pédagogique. Le cas de l'école Freinet serait à creuser à plus grande échelle. L'hypothèse d'un effet bénéfique des méthodes actives en milieu défavorisé serait à vérifier, comme le serait celle, inverse, d'une didactique plus exigeante plus formelle, si du moins elle était possible, et à quelles conditions relationnelles. En tous cas, ce livre est important et les équipes qui l'ont produit sont à féliciter.

Louis Legrand
Professeur honoraire
Université Strasbourg I

HORELLOU-LAFARGE (Chantal), SEGRÉ (Monique). — **Regards sur la lecture en France : bilan des recherches sociologiques.** — Paris ; Montréal : L'Harmattan, 1996. — 415 p. (Logiques sociales).

Voici une excellente bibliographie sur la sociologie de la lecture en France. Récapitulant les travaux de recherche menés depuis le début des années soixante, elle représente un important travail de collecte de documents, d'élaboration de leur analyse puis de leur classement et synthèse. Près d'un millier de références bibliographiques englobent les livres, les contributions à des ouvrages collectifs, les articles de revues, mais aussi les thèses, les rapports inédits et de la littérature grise sur le sujet. Elles accompagnent les commentaires des publications les plus représentatives de la sociologie de la lecture des livres, la lecture de la presse ne faisant pas partie du champ communément admis de la sociologie de la lecture.

L'ouvrage s'articule autour de cinq thèmes : les pratiques de la lecture, le texte et son lecteur, l'illettrisme, les rôles de l'État et des municipalités dans le développement des bibliothèques, les libraires et l'économie du livre. Chaque chapitre est terminé par la bibliographie afférente classée en ordre chronologique à l'intérieur de sous-thèmes tels que les bilans, les terrains d'enquête, les pratiques culturelles ou les types de bibliothèques, etc. Une bibliographie générale par ordre alphabétique d'auteurs clôt le volume. Ce grand nombre d'entrées est fort pratique, le repérage est aisé.

La division thématique choisie présente l'intérêt de dresser un bilan ordonné des apports des travaux de recherche, de répertorier les lacunes, de suggérer des pistes de recherches complémentaires. Ainsi sont remises en question de nombreuses notions comme celle de faible lecture. Le faible lecteur est-il celui qui lit moins ou celui qui lit des livres considérés de moindre qualité ? L'aspect pratique de la quantité de livres lus ne saurait suffire à fonder une sociologie des pratiques de lecture. Et l'évolution de la notion même de lecture ne permet pas des comparaisons rigoureuses à diverses périodes. En s'appuyant sur les travaux des historiens comme R. Chartier ou sur ceux de Norbert Elias, des propositions de recherche concernent l'étude des modes de diffusion des manières de lire. Comment s'effectuent les imprégnations sélectives de la lecture aux différents niveaux de la société ?

Les deux auteurs, chercheurs au Laboratoire de Recherche et d'Étude en Sciences Sociales de l'École normale supérieure de Cachan, expriment de nombreuses remarques bienvenues, par exemple sur l'illettrisme qui n'est pas le négatif de la lecture, sur l'évolution de la clientèle du livre depuis la loi Lang, ou sur la force de la relation entre la lecture et l'écriture.

Mais le choix du plan entraîne de lourdes contraintes. Il ne permet pas de replacer les travaux empiriques et théoriques dans une dynamique générale de recherche sur la lecture. Il ne peut pas montrer comment s'entrelacent les politiques scolaires et culturelles, les pratiques de lecture, les préoccupations des chercheurs et celles des acteurs culturels. Les deux auteurs n'ont d'ailleurs pas cette prétention.

Un dossier final dû à Hélène Martineau dresse une liste d'organismes, d'institutions publiques et d'associations concernés par les problèmes de la lecture. S'il est loin d'être exhaustif, il donne un aperçu de la gamme et fournit pour chacun ses coordonnées, son historique et les activités proposées.

La précision des analyses, d'une lecture agréable, l'exactitude des données factuelles font de ce volume un précieux document de travail pour les enseignants, les professionnels et les chercheurs qui s'intéressent à la lecture comme phénomène social. Cet outil de recherche comble un manque, les bibliographies internationales sur le sujet étant trop anciennes ou trop succinctes pour la France.

Nicole Robine
Université Bordeaux 3

LAINÉ (Michel). — **Les constructions scolaires en France.** — Paris : PUF, 1996. — 239 p.

L'histoire des constructions scolaires, de la maternelle à l'université, est à écrire. Si quelques principes et certaines étapes de la constitution du patrimoine bâti français sont connues, grâce en particulier au travail du Service d'histoire de l'éducation de l'INRP, l'évolution de la forme architecturale de l'école n'a pas été analysée de façon continue (L'école primaire à Paris de 1870-1914, 1985 ; Architecture et lycées en Île-de-France 1988 ; Châtelet 1993). *Les constructions scolaires en France* de Michel Lainé et son projet d'une archéologie de la maison d'école, de 1649 à 1992, commencent à combler cette lacune. Ce panorama est le premier à être aussi complet pour l'école primaire du XVII^e siècle à 1985. Il permet de suivre l'évolution des formes architecturales en fonction de l'offre d'école et de son organisation. L'auteur distingue trois étapes dans la constitution du patrimoine scolaire. De 1649 à 1833, il cherche les sources de l'école publique à travers des initiatives religieuses et particulières. La deuxième partie est consacrée à la création par l'État de l'école publique au XIX^e. La troisième repère, au XX^e, l'évolution vers une école conçue comme une maison pour l'enfant.

La première qualité de l'ouvrage est de proposer un état des lieux pour chaque étape.

De 1649 à 1833 domine une extrême diversité des bâtiments. Les dispositions matérielles commencent à être évoquées dans les traités de pédagogie. Pour faire face à la corruption des temps, de La Salle ou de Batencourt proposent des espaces clos où règne la morale. Partout la nécessité d'aérer et d'éclairer, pour chasser la « puanteur », est affirmée, mais à l'intérieur les espaces diffèrent. Espace commun à une centaine d'élèves, cloisonnements internes, rien n'est répétitif d'un local à un autre. Pour l'enseignement simultané trois zones se distinguent : la place du maître, les bancs des lecteurs, les tables et les bancs des écrivains. Mais rien de tel dans l'enseignement individuel des petites écoles rurales ou urbaines des XVII^e et XVIII^e, souvent installées dans le logement du maître, au mobilier rudimentaire. « Dire qu'un village a une école, c'est signifier qu'il a un maître, pas forcément un local. » (p. 29).

Les cahiers de doléances témoignent peu d'intérêt pour les écoles. Si les plans d'éducation foisonnent (Baczko 1982), « la maison d'école de la Révolution n'a pas plus de visage spécifique que la plupart des petites écoles rurales d'Ancien Régime » (p. 39). Ni le Consulat, ni l'Empire ne lui donnent forme. L'école mutuelle, soutenue après 1816, sembla répondre au besoin de scolariser rapidement des masses d'enfants. Progressivement abandonnée, elle attira l'attention sur les constructions scolaires. Locaux et mobilier avaient été conçus pour elle : les dispositifs spatial et hiérarchique se confondaient, reposant sur le contrôle visuel. L'enquête de Guizot en 1833 confirma la misère du patrimoine. La loi du 28 juin 1833, obligeant chaque commune à entretenir une école, est la première à lier l'intérêt de l'État pour l'instruction publique à l'installation matérielle de l'école. Le premier traité d'architecture scolaire, celui de Bouillon, date de 1834, tout comme la première législation consacrant l'enseignement simultané par classe et par niveau. Dès lors, d'après le *Dictionnaire de pédagogie* publié en 1882, le nombre des écoles pratiquant l'enseignement simultané (24 310) l'emporte sur celui des écoles mutuelles (1 985) et distance l'enseignement individuel (18 814).

La création de l'école publique correspond à la fois, pour l'auteur, au passage à l'économie monétaire, à l'homogénéisation nationale et au succès de l'administration. Dès 1835, Guizot fait contrôler l'exécution de sa loi par des inspecteurs. Si l'augmentation du nombre d'écoles est considérable, les conditions matérielles ne s'améliorent massivement qu'après la loi républicaine de 1878. Elle accorde soixante millions de francs répartis sur cinq ans et autorise les communes à emprunter à 3 % grâce à la Caisse des Écoles. Cette politique de facilités financières est poursuivie par les lois de 1880, 1881, 1883 et repousse la location des locaux scolaires comme trop coûteuse et mal adaptée.

L'État contribuant aux dépenses, le plan modèle devient un outil normatif. Le premier concours de modèles date de 1862. La fusion entre la réglementation et les plans-types intervient en 1880 lors de la création du comité des *bâtiments scolaires*, chargé d'examiner les projets et de surveiller les travaux. Les dossiers de subventions sont évalués d'après les modèles. La liberté de l'architecte se trouve réduite au choix du style, des matériaux, à l'inscription du bâtiment dans la ville. La réglementation croise des principes pédagogiques et des considérations morales, hygiénistes et techniques. L'école doit inspirer confiance par son évidente sécurité. Coupées du monde, les activités se déroulent dans des salles prévues pour une cinquantaine d'élèves, réunis selon leur âge et leur niveau. Ces salles, « sanctuaires du travail intellectuel à l'espace propre et discipliné » (p. 117), indépendantes les unes des autres, donnent sur un couloir à la taille strictement définie. La salle de dessin, l'atelier, la salle de couture, le jardin pédagogique, le préau, le gymnase complètent éventuellement le dispositif. Les exigences de salubrité sont multiples : l'eau, l'air, la lumière, le mobilier doivent aider le corps et l'esprit des élèves et non leur nuire.

Les besoins en bâtiments scolaires sont couverts à la fin du XIX^e grâce à l'effort consenti par la République. Les transformations du XX^e, que l'auteur caractérise comme une évolution « vers une maison pour l'enfant », tiennent au passage d'une vision hygiéniste à la recherche d'une sécurité corporelle dans le confort. Les instructions de 1936 consacrent une architecture fonctionnaliste où l'eau, devenue propre, courante et chaude, aide à lutter contre les microbes, où la préoccupation de l'acoustique se développe. Des locaux nouveaux, la salle d'enseignement ménager, le cabinet médical, la salle commune, avec sa cabine de projection, parfois des douches sont créés alors que des techniques, tel le béton armé, commencent à être utilisées et à générer de nouvelles formes, y compris pour la salle de classe. L'après-guerre ouvre une période de forte demande en nombre et de limitation des dépenses. Les économies portent sur les hauteurs sous plafond, sur le mode de construction qui s'industrialise. Les subventions ne sont accordées depuis 1963 qu'aux écoles composées des éléments obligatoires définis par des fiches techniques. La standardisation, la notion de trame, s'étendent des bâtiments préfabriqués aux constructions en dur. La centralisation des décisions fait de l'architecte un adaptateur de procédés standardisés.

Sur le plan pédagogique, l'auteur estime que les changements n'interviennent pas à la demande des enseignants. C'est là une faiblesse du livre que ne pas analyser cette demande, plus productive qu'il ne le dit. Pour l'auteur, n'ayant pas intégré dans leurs pratiques les résultats des recherches, celles de Piaget, ou les propositions des péda-

gogues, Decroly, Montessori, Dewey, Freinet, l'Éducation nouvelle, les enseignants ne réclament pas les locaux qui leur seraient adaptés. Les impulsions viennent du ministre : le tiers-temps pédagogique en 1969-1970, la révision des programmes de construction en 1973. L'espace devient modulable, la salle de classe se déstructure et abrite en même temps des activités différentes alors que ses limites peuvent varier grâce aux cloisons mobiles. L'école ouvre davantage ses portes à l'extérieur et certaines pièces peuvent être mises à la disposition du quartier.

Les deux premières parties dégagent des repères politiques, législatifs et réglementaires qui montrent bien les hésitations entre les différentes méthodes, (individuelle, simultanée, mutuelle) et le développement de l'école publique avec leurs conséquences sur l'évolution des bâtiments scolaires du XVII^e au XIX^e. Il reste à les compléter pour l'ordre secondaire et l'Université. La troisième partie pose plus de problèmes. L'analyse des liens entre les innovations des pédagogues et l'architecture méritait d'être approfondie. La place des enseignants dans la définition des espaces scolaires, qui n'a pas été étudiée pour les périodes précédentes, ne saurait se résumer, au XX^e, à un retrait résultant de leur incapacité à intégrer les résultats des recherches. La massification des études secondaires, leur démocratisation problématique ont interrogé les enseignants du premier degré. Certains ont été beaucoup plus créatifs que ne le croit l'auteur qui présuppose que les changements décidés par la science sont nécessairement bons et néglige les connaissances produites par l'expérience des acteurs. Les résultats de la psychologie piagétienne sont nettement plus passés dans les équipements scolaires que ne le dit Lainé : le concept d'environnement enrichi dérive de la psychologie et de certaines innovations du mouvement Freinet. Les coins ateliers, les mezzanines, l'évolution des salles de motricité, l'introduction des B.C.D. sont liées aux changements pédagogiques autant ou plus qu'aux directives réglementaires nationales. Les textes officiels et la « politique nouvelle pour les constructions scolaires », que l'auteur date sans trop de raisons de 1985, devaient être étudiés avec plus de précision. Si la décentralisation, par exemple, n'est pas évoquée, à juste titre, pour les bâtiments destinés au premier degré, elle a pourtant des conséquences majeures, de nos jours, sur la façon d'aborder les constructions scolaires et la place des usagers dans leur programmation. L'étude des textes réglementaires, qui prévaut dans les deux premières parties, aurait dû être poursuivie dans la troisième et mieux séparée des prises de position personnelles de l'auteur sur les enseignants.

Marie-Claude Derouet-Besson
Groupe d'études sociologiques, Centre Paul-Lapie
INRP

Architecture et lycées en Île-de-France, Paris Région Île-de-France, 1988

BACZKO B. (éd.) *Une éducation pour la démocratie. Textes et projets de l'époque révolutionnaire*, Paris Garnier, 1982

CHÂTELET A. -M. *Paris à l'école, « qui a eu cette idée folle... »* Paris Éditions du Pavillon de l' Arsenal, Picard, 1993

L'école primaire à Paris de 1870-1914. Paris Délégation à l'action artistique de la Ville de Paris, 1985

LE BART (Christian), MERLE (Pierre). — **La citoyenneté étudiante, intégration, participation, mobilisation.** — Paris : PUF, 1997. — 274 p. (Politique d'aujourd'hui).

Malgré la perplexité que suscite le mélange d'explosions de mécontentement et de périodes d'atonie dont font preuve les étudiants, peu de travaux récents s'attachent à l'analyse de leurs rapports à la politique. L'ouvrage de C. Le Bart et P. Merle ne peut donc que susciter l'attention d'autant qu'il ne s'en tient pas à mesurer des formes et degrés d'intérêt ou à enregistrer et interpréter des opinions et positionnements politiques.

La « citoyenneté étudiante » est, de l'aveu des auteurs, une expression vague et normative. Mais elle est aussi commode dans la mesure où elle renvoie aussi bien aux usages rituels du terme (vote, adhésion à un syndicat, aux associations de filières...) qu'aux pratiques quotidiennes (fréquentation de la cafétéria, échanges avec les autres étudiants et les enseignants...). Elle favorise le décloisonnement dans l'observation des pratiques en incitant à ne pas étudier la participation aux élections étudiantes sans aborder aussi les façons de travailler et de se distraire. *L'objet de l'ouvrage est donc plus large que son seul titre ne le laisserait croire ; il traite, en effet, de formes et modalités du rapport à l'institution d'enseignement supérieur.*

Le public étudié présente deux caractéristiques : il est exclusivement rennais et inscrit dans trois filières, à la fois proches et contrastées : il s'agit de l'institut d'études politiques, du droit et de l'administration économique et sociale. L'investigation a été menée d'une part par questionnaires (1 028 étudiants de 1^{re} et 3^e années ont été interrogés), d'autre part par entretiens (29 étudiants). Les questions portaient sur les opinions politiques, l'engagement syndical et les revendications ainsi que sur les modes de vie sur le campus, les conditions de vie de manière plus générale et l'identification scolaire et sociale. D'emblée, de fortes différenciations objectives apparaissent opposant étudiants de l'IEP et étudiants d'AES : les premiers, souvent détenteurs d'un bac S, lauréats d'un concours, sont majoritairement issus des catégories supérieures et logent en ville après un recrutement régional voire national ; les seconds, souvent détenteurs d'un bac G, souvent

d'origine modeste, résident chez leurs parents dans l'agglomération rennais. Les trois institutions se distinguent tout autant : l'IEP, établissement public, constitue un établissement indépendant des universités. La faculté de droit également située en centre ville conserve une grande autonomie par rapport à l'université dont elle relève. La filière AES de Rennes II « n'a ni le prestige de la première, ni l'ancienneté de la seconde » (p. 14) ; elle est, par ailleurs, installée sur le campus à la périphérie de la ville. Ces caractéristiques contrastées vont faire de la variable « filière » une variable décisive pour les auteurs dans la mesure où elle permet de saisir les effets cumulés de l'origine sociale, du parcours scolaire, du nombre et aussi du mode de socialisation propre à chaque institution.

Les auteurs ont rassemblé dans un premier chapitre intitulé « l'intégration : individualisme ou esprit de corps ? » les informations recueillies sur la satisfaction à l'égard des études suivies, les pratiques d'entraide et d'amitié entre étudiants, la fréquentation des lieux universitaires, les engagements associatifs. La satisfaction quant à ses études, l'élaboration de projets scolaires et professionnels ambitieux constituent un luxe réservé à l'IEP. L'analyse des réseaux de sociabilité, les modes d'organisation du travail montrent également des formes différenciées d'usage de l'enseignement supérieur. L'étendue du réseau de camarades ou d'amis n'est pas seulement un indicateur d'intégration sociale mais aussi un indice de la capacité à s'approprier les codes formels et informels de la réussite universitaire. Sur ce point encore, l'opposition entre les étudiants de l'IEP et ceux d'AES est manifeste. La force intégratrice du milieu IEP par rapport à celui du Droit et plus encore d'AES se retrouve dans l'occupation des lieux universitaires et extra-universitaires. Les étudiants de l'IEP sont ceux qui s'approprient le plus largement les différents lieux et notamment ceux qui permettent de cultiver la convivialité. De plus le bureau des élèves s'attache à construire et entretenir un esprit de corps qui fait défaut en AES où n'émerge pas même une association des étudiants.

Les modalités de la participation étudiante sont ensuite analysées. La faiblesse de la participation institutionnelle et collective est patente notamment dans les filières universitaires et elle fait écho à la crise de crédibilité des organisations syndicales. Elle n'exclut pas cependant des modalités de participation plus individuelles et informelles, comme la discussion avec les enseignants. Inégalement réparti selon les filières d'études, les milieux sociaux d'origine et les parcours scolaires antérieurs, le dialogue direct avec les enseignants semble néanmoins constitutif de la culture étudiante d'aujourd'hui et il tend à se substituer à la reconnaissance des instances représentatives de l'institution. Il s'agit là d'un art de participer au quotidien

et ces micro-agissements conjugués font aussi, selon les auteurs, l'institution.

Les formes de la politisation et les conditions d'un passage de la politisation à la mobilisation constituent l'objet du dernier chapitre. Un effet propre de la filière apparaît à nouveau tant en ce qui concerne l'intérêt pour la politique, le positionnement que la disposition à la mobilisation. Les positions matérielles et scolaires des étudiants et la perception qu'ils en ont pèsent davantage sur leurs intentions de mobilisation que leur positionnement idéologique. De fait, une série de variables s'entremêlent (origine sociale, culture de filière, place dans le cursus universitaire, positionnement idéologique) pour produire une infinité d'opinions et de dispositions à des formes de mobilisation.

La population restreinte étudiée pouvait apparaître comme un écueil à la pertinence et à la validité de l'enquête. Les auteurs en ont tiré, au contraire, une capacité à analyser plus finement différents aspects de l'effet « filière ». La diversité du « monde » étudiant avait déjà été mise en évidence dans des travaux récents. L'enquête dirigée par O. Galland (1) avait souligné combien la discipline d'études apparaissait comme une instance de socialisation forte et opérait des différenciations entre des façons d'être et de se définir comme étudiant. Cet ouvrage, notamment dans son analyse des formes d'intégration et participation, permet d'avancer dans la connaissance des modalités de socialisation propres à chaque filière.

La référence à deux modèles théoriques réputés opposés pouvait également rendre l'exercice périlleux. Les auteurs parviennent cependant à rendre convaincante la complémentarité d'une logique d'acteurs individuels et d'une logique de situation. La première est organisée par le paradigme de l'intérêt et renvoie à une vision de l'enseignement supérieur comme un marché aux filières concurrentes et hiérarchisées. La rivalité entre étudiants et entre filières constitue alors le fil directeur de l'analyse. La seconde replace les logiques individualistes des acteurs dans les contextes scolaires et sociaux de leur émergence, renonçant en ce sens à analyser les stratégies individuelles par référence à des intérêts définis abstraitement. Les perceptions individuelles de l'intérêt sont, insistent les auteurs, socialement construites, « au sein même de chacune des institutions et antérieurement à elles » (p. 253). Les effets des différentes modalités de la socialisation universitaire reviennent ainsi au centre de la réflexion.

Régine Boyer
INRP

NOTES

(1) O. Galland (sous la direction de) : *Le monde des étudiants*, Paris, PUF, coll. Sociologies, 1995, 247 p.

LENOIR (Yves), LAFOREST (Mario) (Dir). — **La bureaucratiation de la recherche en éducation et en sciences sociales. Constats, impacts et conséquences.** — Sherbrooke : Éditions du CRP ; Université de Sherbrooke, 1996. — 256 p.

Cet ouvrage est le fruit d'un colloque tenu en 1995 au Québec, à l'initiative du groupe (franco-canadien) de recherche sur la didactique des sciences humaines. La recherche universitaire en éducation et sciences sociales est devenue elle-même, à juste titre, objet d'étude, une floraison de colloques et de publications s'interrogeant sur sa place, ses fonctions et missions, ses méthodes, son impact social, etc... C'est que, de manière générale, cette recherche fait l'objet de critiques : manquant souvent de rigueur scientifique, ses résultats sont confidentiels, sans retombée pratique réelle, les règles déontologiques et surtout éthiques (elle se plie souvent à des enjeux et intérêts personnels ou institutionnels) n'y sont pas toujours respectées, etc...

À y voir de plus près cependant, la recherche se trouve dans une situation paradoxale. Si la nécessité d'une recherche fondamentale, et donc autonome, se voit reconnue, on lui demande aussi, dans le même temps, de s'asservir aux besoins sociaux, dans une perspective « instrumentaliste-utilitariste ». D'où la tendance au contrôle généralisé, présidant à la sélection de projets, à l'attribution des ressources, au balisage des procédures, et se concrétisant dans une administration bureaucratique, aussi lourde que sophistiquée. L'impact de cette bureaucratiation est énorme, tant pour la recherche elle-même que pour le développement universitaire de l'éducation et des sciences sociales, compte tenu de leurs interactions : choix des thèses, recrutement, et plus profondément équilibre entre formation et recherche. La bureaucratie en effet, c'est non seulement la lourdeur, la routine, la concentration et la rationalisation des activités collectives, mais c'est surtout l'institution de nouveaux rapports de pouvoir, de nouvelles formes de contrôles sociaux. Ce sont donc ses effets dans le domaine qui nous occupe que s'efforce d'explorer l'ouvrage, divisé en trois parties, auxquelles ont collaboré une vingtaine d'auteurs.

1) Un regard sociologique sur la bureaucratiation de la recherche

La recherche est d'autant plus contrôlée, qu'elle s'affronte, avec l'éducation et les sciences sociales, à des sujets sensibles, risquant de mettre en question des intérêts particuliers (P. Ansart). L'un des effets pervers de cette situation réside dans la tentation de détourner les sciences sociales de leur vocation cognitive et critique, et de les

dépouiller de leur capacité à « orienter en finalité le développement sociétal », pour les transformer en simple outil de régulation sociale au service du pouvoir (M. Freitag).

Ainsi, « *emprisonnée par la bureaucratie* », la recherche est-elle l'occasion d'une ruée vers les subventions, avec toutes les retombées malheureuses que l'on imagine, pour elle-même (sélectivité), pour l'enseignement (balkanisation du savoir), etc.. (N. Wener). Un autre effet dommageable apparaît avec le recrutement des professeurs. Ce dernier, en effet, se voit soumis à des logiques et stratégies si diverses, au service d'intérêts tellement divergents, que l'appréciation des candidats en devient quasi-impossible (A. Akoun). En conclusion, la recherche universitaire, dépouillée de sa fonction critique, devient un lieu de prestige et de pouvoir. Elle constitue le critère exclusif de l'accès à un statut, quand elle ne va pas (c'est un comble !), jusqu'à faire obstacle à toute innovation (C. Laflamme et S. Bourdon). La bureaucratie, on le constate, a perdu sa raison d'être de soutien. Bailleurs de fonds et gestionnaires décident désormais des finalités et orientent les pratiques de la recherche : le clivage entre les professeurs et l'administration est désormais consommé (R. Denis).

2) L'impact des administrations et des « subventionnaires »

La parole est maintenant aux administrateurs et aux « subventionnaires ». Leurs intentions semblent honorables : maintenir un équilibre entre les différents domaines de la recherche, aider et soutenir les nouveaux chercheurs, diffuser les résultats des travaux auprès des publics intéressés (C. Martel). S'il existe bien une « sélection thématique » (les universités elles-mêmes ne doivent-elles pas promouvoir des orientations prioritaires ?), il semble, en fait, que la bureaucratiation résulte davantage de pressions exogènes, que d'un contrôle institutionnel interne (A. Caille). Il n'en demeure pas moins que l'on peut se demander si le « sous-financement » de la recherche en éducation et sciences sociales, ainsi que l'inadéquation des critères présidant à son subventionnement (outre la perte d'énergie ainsi provoquée), ne constituent pas les prémices d'une privatisation, aboutissant à une concentration des ressources dans les laboratoires les plus performants et en fin de compte à la spécialisation-hiérarchisation des universités (M. Crespo). Bref, l'université se trouve confrontée à un dilemme, face à des problèmes de financement et de concurrence interuniversitaire en même temps qu'elle s'enferme dans un cercle vicieux puisque le sous-financement conduit précisément à une légitimation de la bureaucratie... Si la perte d'autonomie est par ailleurs incompatible avec la responsabilisation qu'implique nécessairement la mondialisation, ne convient-il pas qu'elle revoie ses attitudes et manières de faire (organisation, usage des fonds publics, diffusion des connaissances, etc...) ? (C. Saint-Pierre). D'ailleurs, à y

regarder de près, y a-t-il réellement bureaucratiation ? Les règlements institutionnels inévitables constituent-ils des freins ? Ne sont-ils pas, bien au contraire, des moyens de régulation, (la procédure étant loin d'être inhibante) ? Enfin, s'abriter derrière l'argument de la bureaucratie, n'est-ce pas aussi prendre la fuite face aux problèmes sociaux à résoudre ? (F. Carreau).

Il suffit toutefois de considérer le modèle offert par l'internationalisation de la recherche pour concevoir, de façon peut-être plus évidente, les perversions et limitations que risquent d'introduire, là encore, les mesures « tâtilloises » et « étriquées » de la bureaucratie (C. Dufresne-Tasse).

3) Le point de vue des chercheurs

L'interaction chercheur-technobureaucrate est incontournable. Il s'ensuit une certaine démotivation du premier, et en tout cas, de sa part, un travail fortement normalisé, caractérisé par la standardisation, la routine, le rejet de l'originalité, de l'invention créatrice, l'impossibilité de toute mise à distance critique. En un mot, invité à initier le changement, le chercheur doit répondre « tout en ne dérangeant pas, donc en suivant la normalité des choses admises » (P.A. Turcotte). C'est ainsi que la bureaucratiation (ou exercice abusif du pouvoir administratif), tout comme la technocratisation (ou exercice abusif du pouvoir, du savoir) menacent la recherche tant de l'extérieur que de l'intérieur, favorisant une logique de l'ostentation par rapport à une logique de la découverte (A. Baby). Cette évolution ne manque pas de conduire à un changement profond de la fonction du professeur. Il passe en effet du rôle de professeur-chercheur-formateur à celui d'entrepreneur spécialiste non seulement de la recherche de financement et de la « paperasse » qui l'accompagne, mais encore des règlements et procédures. « L'esprit de commerce s'insère dans le système universitaire » (M. Allard). L'« organisation de la recherche et la recherche d'organisation » portent un témoignage éloquent sur la bureaucratiation, comme c'est le cas, en France, du CNRS, où, au travers des critères d'évaluation, s'expriment des conceptions et des orientations du « scientifiquement correct » (F. Aubert). La recherche « collaborative » fondée sur l'établissement d'un partenariat et la participation active des protagonistes (« égaux et solidaires » quant à la production du savoir) développe pour sa part un modèle d'intervention de type interactif et co-constructiviste. Compte tenu de son aspect volontariste et coopératif, échappe-t-elle aux pièges précédents ? Il n'en est malheureusement rien, au contraire : obstacles et résistances y sont encore plus nombreux, puisque y sont aussi plus nombreuses les organisations bureaucratiques en présence ! La situation est telle que ce type d'action se voit marginalité (Y. Lenoir).

Voilà donc un ouvrage à plusieurs voix, rarement discordantes, malgré la diversité des positions, et même souvent redondantes, ce qui est l'indice d'un problème réel.

L'accès n'en est pas aisé : manque d'aération des paragraphes, lourdeur du style, abus des jargons (nous y reviendrons), syntaxe québécoise parfois pénible (Ah ! ces « autrices » !), risquent, dès l'abord, de rebuter le lecteur ! Tout comme le parti-pris, prévisible dès le titre, et qui peut faire craindre l'enfermement dans une certaine « mauvaise foi ». Toute institution, en effet — et l'institution universitaire au premier rang de toutes — ne ménage-t-elle pas à ses membres, de formidables espaces de liberté ? Ceux-ci seraient d'autant plus faciles à occuper que la recherche en éducation et en sciences sociales n'exige pas, semble-t-il, la mobilisation de fonds considérables !

Enfin l'utilisation fréquente d'un langage ésotérique, tout comme, au plan rhétorique, le recours répétitif à l'effet de porte-parole (comme l'a dit tel ou tel auteur...), ne viennent-ils pas, paradoxalement, révéler l'existence d'une « bureaucratisation », consubstantielle à la recherche elle-même ? Ce qui, on l'avouera, est bien le comble pour qui entreprend de dénoncer l'impact de ladite bureaucratie « sur » la recherche ! Ceci posé, l'ouvrage porte un regard le plus souvent pénétrant sur la situation de la recherche universitaire. On pourrait même, *mutatis mutandis*, légitimement extrapoler l'analyse à la situation dans les sciences « dures ». Il est sans doute exagéré d'écrire qu'il faut y voir « les symptômes d'une technocratisation de l'ensemble de la société » (p. 235) : on peut toutefois y déceler — comme on l'a déjà constaté avec la formation continue des adultes — les prémices d'une privatisation de l'université.

Cet ouvrage constitue un vibrant plaidoyer en faveur d'une recherche universitaire indépendante. La mission de l'université est la formation des Hommes. Elle ne peut y atteindre que par l'élaboration d'une culture excluant toute perspective instrumentaliste. Il est donc nécessaire que son enseignement (sous peine de demeurer une simple « instruction », se nourrisse en permanence d'une recherche de type critique à visée humaniste. Et donc, une fois encore, d'une recherche autonome !...

Daniel Chevolet

POUJOL (G.), ROMER (M.) (Préf. de Maurice Agulhon). — **Dictionnaire biographique des militants. XIX^e-XX^e siècles. De l'éducation populaire à l'action culturelle.** — Paris : L'Harmattan, 1996. — 411 p.

Le militantisme est cette activité, prise sur le temps libre, d'hommes et de femmes dont le projet est le change-

ment social, l'amélioration du sort des autres, la lutte contre l'injustice sociale et culturelle, contre les stéréotypes ou les préjugés, ou pour certaines idées et principes. En ce sens, comme le rappelle Maurice Agulhon, qui préface cet ouvrage, cette perspective de démocratisation dépasse largement l'action politique et syndicale pour s'étendre à toute intervention sociale, culturelle et socio-culturelle.

Est-ce pour cela qu'on retrouve dans ce dictionnaire une notice sur six (87 au total) concernant des femmes ? Ce qui est peu mais beaucoup si on pense à d'autres dictionnaires biographiques. Il semble que la vie associative, aux buts familiaux ou éducatifs, permet une représentation inhabituelle de la gent féminine (1).

Ce dictionnaire regroupe 548 notices correspondant à des portraits de militants et de militantes, rédigé par 80 auteurs, surtout historiens ou sociologues. Chaque notice, signée par son auteur, est construite sur un modèle homogène : débuts dans la vie, influences, actions et convictions, grandes étapes de la vie professionnelle et associative, voilà pour le devoir d'information ; et indications des sources utilisées : écrites ou orales, voilà pour le travail d'historien.

Le projet de ce dictionnaire est donc différent de celui bien connu de Maitron sur le mouvement ouvrier dont l'objectif est la connaissance historique et la promotion d'un groupe social homogène. Le projet d'éducation populaire, s'il est contemporain de l'apparition de la classe ouvrière, est porté par des milieux extérieurs à elle. Et les ouvriers lui préfèrent celui d'éducation ouvrière. Ici toutes les classes sociales s'y retrouvent : personnes dotées socialement, engagées dans une forme de solidarité avec les dominés ou en rupture de ban avec leur famille, hommes et femmes d'extraction modeste et fidèles à leurs origines au point de vouloir participer à l'émancipation des leurs. Les auteurs empruntent toutefois à Maitron sa définition du militant : « celui qui combat pour une cause ». Ils précisent : « Que ce soit pour l'éducation, que ce soit pour la culture, le problème est d'agir en faveur de ceux qui n'y ont pas accès pour en faire des citoyens à part entière ». La deuxième caractéristique du militantisme est qu'il est « synonyme de continuité » : le militant prend part, « non pas occasionnellement à un mouvement » mais pour la durée d'une vie.

Le passage de l'éducation populaire à l'action culturelle serait l'œuvre de Malraux qui substitua la seconde à la première pour mettre en valeur le côté novateur des Maisons de la culture, dont l'idée pourtant, appartient aux années 36.

Apparemment il s'agit d'un choix délibéré de recenser des témoins, acteurs de l'éducation populaire car les pratiques seules ne suffisent pas à la caractériser ; sinon on

retrouverait aujourd'hui ces références parmi les membres des boutiques de droit ou de sciences, parmi les bénévoles du soutien scolaire ou les vulgarisateurs dans les musées. Or, ceux-ci ne se réclament ni de l'éducation populaire ni de l'action culturelle.

Ces portraits représentent des familles idéologiques variées : religieux et laïques, philanthropes et marxistes, mais ce qui frappe c'est moins la concurrence et l'émulation entre ces mouvements, qui devaient être réelles sur le terrain, que les croisements de trajectoires et surtout l'évolution interne intergénérationnelle. En effet, ces associations ont vécu des transformations intenses : *déconfessionnalisation pour certains, démarxisation pour d'autres*, etc. Si le mythe des origines est important il n'occulte pas une remise en question des premiers fondements : cf. Uriage et Vichy pour Peuple et culture, la référence à la chevalerie pour les scouts.

Les auteurs ont privilégié les fondateurs et les pionniers des associations : « Ces élites éducatives ou culturelles n'ont pas été choisis en fonction de leur notoriété mais en fonction du rôle, tel qu'il nous apparaissait, d'initiateurs d'idées ou d'institutions ».

Le suivi de ces parcours individuels montre clairement les filiations et les ruptures : la Ligue ouvrière chrétienne doit beaucoup à l'engagement social des femmes dans la Jeunesse Ouvrière Chrétienne Féminine (JOCF) qui fusionne ensuite avec la Jeunesse Ouvrière Chrétienne (JOC). La condamnation de Desroche(s) par le Vatican le conduit à l'École des hautes études en sciences sociales et à la création du collège coopératif ; Jean Hassenforder, après y avoir créé la section des bibliothèques publiques, quitte l'Association des Bibliothécaires Français (ABF) mais trouve à l'Institut Pédagogique National (IPN) devenu Institut National de Documentation et de Recherche Pédagogique (INRDP) puis Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) l'occasion de diffuser ses idées sur la pédagogie de la documentation, de soutenir le développement des Centres de documentation et d'information (CDI) et de lancer l'expérimentation des Bibliothèques Centres Documentaires (BCD) dans les écoles primaires. Ce questionnement de la lecture publique par la recherche pédagogique et la sociologie de l'autoformation, grâce à sa rencontre avec Joffre Dumazédier, le préservera des écueils politiques gestionnaires en matière de diffusion du livre et de la culture. On trouve beaucoup de personnes ayant eu des postes de responsabilité dans les administrations d'État, les organismes internationaux, même d'anciens ministres, mais aussi beaucoup d'autodidactes. Tous ont été des *leaders d'opinion* et des formateurs de cadres dans beaucoup de domaines : l'éducation dans les mouvements laïcs des Écoles normales, ou dans les mouvements spiritualistes des mouvements de

jeunesse, le sport, l'action culturelle, la lecture publique, le théâtre, la documentation ou le cinéma. Ils ont inspiré des nouveautés aussi variées que les universités populaires, les auberges de jeunesse, les centres éducatifs et culturels intégrés ou les centres sociaux.

L'étendue chronologique se situe du XIX^e au XX^e siècle. Si de grands précurseurs sont présents (Louis Michel, l'Abbé Grégoire, Ferdinand Buisson ou Paul Robin) la majorité des portraits concerne le XX^e siècle et d'ailleurs un tiers des auteurs signalés sont vivants. Au jeu des influences, certains noms reviennent : Marc Sangnier, Emmanuel Mounier, André Girard, Joffre Dumazédier, Henri Desroche(s) mais aussi des lieux et des expériences communautaires et éducatives : Uriage, la Communauté Barbu, La Mouffe.

Un tel ouvrage ne peut qu'inciter à compléter la liste. Chacun a en tête une personnalité qui a joué un rôle déterminant dans la diffusion culturelle, dont les compétences et les qualités pédagogiques sont proches de celles de l'éducation populaire et de l'action culturelle sans savoir s'ils s'en réclamaient : André Degaine qui a suivi le TNP et Jean Vilar (2) ou Raymond Lefebvre qui a fait profiter à des générations de lycéens son amour du cinéma.

Cet outil de recherche considérable qui réunit toutes ces histoires individuelles et collectives devrait aussi susciter de nouveaux travaux universitaires.

Par exemple, le rapport entre militantisme et pouvoirs publics, visible dans ces biographies, pose des questions aux actuels et futurs historiens et sociologues de l'innovation éducative : *qu'est-ce qui amène une institution à reprendre des idées militantes ou à les occulter ? Y a-t-il des moments favorables à ces ouvertures, à quels besoins répondent-elles ? Dans ces utopies pédagogiques proposées, qu'est-ce qui est entendu, repris mais aussi détourné ou oublié, par qui et pourquoi ? Les influences exercées par ces acteurs de l'innovation sont-elles liées à leurs qualités personnelles, à leur esprit prospectif ou à leur capacité à construire des outils de diffusion, des instruments d'information, des dispositifs pédagogiques ou de croiser plusieurs réseaux, vérifiant ainsi l'hypothèse de Crozier sur les marginaux sécents ?*

Plusieurs militants font référence à des instruments d'aide à la pensée et à l'action : Jeanne Bajoux (p. 27) « a découvert dans la JOCF une méthode d'analyse et une forme d'action qui donnent la parole et le sens de l'initiative aux jeunes travailleurs ». Joffre Dumazédier évoque l'Entraînement mental mis au point avec Bégnino Cacérés (p. 70). Quelle est la place de cette instrumentation, par rapport aux convictions, dans la construction identitaire des personnes présentes dans ce dictionnaire mais aussi dans l'évolution des mouvements et associations ? *La lecture croisée de toutes ces vies actives fait surgir*

également la montée des sciences sociales et du travail empirique comme support pour la décision : c'est le cas avec Augustin Girard qui fonde en 1963 une cellule d'études et de recherches au Ministère des affaires culturelles, en introduisant les statistiques et à qui l'on doit une vingtaine de chantiers annuels sur les équipements culturels ou les enseignements artistiques.

Comment les collectifs de militants ont intégré les apports scientifiques, avec quels effets sur le mouvement, avec quelles formes d'interactions entre chercheurs et militants ? Cette question a déjà été abordée par J.F. Chosson mais elle mériterait d'être prolongée dans d'autres courants de pensée (3).

On souhaiterait aussi que ces itinéraires et les mouvements qui les inspirent soient comparés aujourd'hui au travail des associations recensées par Annie Barthélémy (4). Quelles filiations ou ruptures entre l'éducation populaire et des associations comme le Droit au logement, Agir contre le chômage ou Amnesty international ?

Enfin, si des histoires commencent à être produites sur le scoutisme (5), aucune entreprise semblable n'existe sur des mouvements tels que Peuple et Culture ou les CEMEA et cela pourrait susciter des vocations chez les étudiants.

Pour les futures éditions, car cette œuvre est promise à un grand succès, il serait intéressant de compléter les deux index (celui des biographies et celui des auteurs de notices) par un troisième index regroupant les militants par grands courants, mouvements et associations. Tel qu'il est ce dictionnaire est un témoignage important pour la recherche en éducation et formation car même si la montée de la professionnalisation chez les enseignants, les formateurs et les animateurs socio-culturels a mis en second ce militantisme, il reste présent et a inspiré beaucoup d'actions pédagogiques (pédagogie active, pédagogie de la découverte, pédagogie du projet, pédagogie de l'alternance, pédagogie interactive, etc) dans l'éducation formelle et informelle.

Plus largement cet outil intéresse tous ceux qui veulent comprendre les rapports depuis cent ans entre la société civile, ses contre-pouvoirs et les institutions telles que l'école, l'église, la famille, le travail ou la politique.

Christiane Étévé
INRP

NOTES

(1) Une recherche complémentaire située dans la région de St Nazaire illustre bien les avancées et les freins de l'engagement féminin : LOISEAU D. **Femmes et militantismes**.

(2) DEGAINE André. **Histoire dessinée du théâtre**. Paris : Nizet, 1995.

(3) CHOSSON J.F. Le savant et le militant. Essai sur les relations entre les associations d'éducation populaire et les sciences sociales : 1945-1975. **Perspectives documentaires en éducation**, 1990, n° 20, p. 15-42.

(4) BARTHÉLÉMY A. Les associations dans la société française : un état des lieux. **Les Cahiers du Céviprof**, juin 1994, n° 10, Fondation des sciences politiques/CNRS.

(5) GUÉRIN Christian. **L'utopie scouts de France. Histoire d'une identité collective, catholique et sociale 1920-1995**. Paris : Fayard, 1997.

ROBERT (Marcel), TONDREAU (Jacques). — **L'école québécoise. Débats, enjeux et pratiques sociales**. — Anjou : CEC, 1997. — 546 p.

Marcel Robert et Jacques Tondreau nous proposent avec *L'école québécoise* un manuel de sociologie de l'école construit à partir d'un cours solide destiné aux futurs « professionnels » de l'éducation qui fréquentent en nombre la faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval de Québec. Un tel ouvrage peut être lu de deux manières : comme manuel, il complète utilement ceux que nous connaissons déjà car il a son ton propre, qui oscille curieusement entre la neutralité de rigueur pour une telle entreprise et un engagement prudent mais visible, dû au recours fréquent à un regard politique sur ses objets ; comme ouvrage de sociologie, il présente un état des lieux de l'école québécoise, qui nous apprend autant sur l'institution elle-même que sur l'aptitude des sociologues à l'observer. Dans les deux cas, la confrontation des influences européenne (et spécifiquement française) et américaine (et plus largement anglo-saxonne) élargit et relativise l'analyse.

Une synthèse et un manuel solides

En tant que manuel, *L'école québécoise* intéressera les enseignants français d'IUFM tout comme ceux de sciences de l'éducation. Il est bien documenté, bâti autour de deux grands objets, l'évolution de l'institution scolaire québécoise depuis l'après-guerre d'une part, les pratiques et expériences des acteurs dans l'école d'aujourd'hui d'autre part. On y trouve des résumés, des synthèses et même d'abondantes séries de questions de cours, aptes à réjouir les amateurs qui y puiseront avec délices. En bons pédagogues, Marcel Robert et Jacques Tondreau mêlent analyse historique, politique et économique à une étude qui se veut d'abord sociologique.

L'analyse historique met en évidence qu'il serait bien impropre de parler de système éducatif québécois avant les grandes réformes des années soixante et l'irruption de l'État sur la scène éducative. Ici comme ailleurs, c'est avant tout contre l'emprise des églises que le système se construit, avec pour objectif la démocratisation de l'accès

aux études longues et pour idéal l'égalité des chances. Refrain connu, s'écriera-t-on de ce côté-ci de l'Atlantique. Certes, mais au Québec plus que n'importe où les années soixante sont charnières et permettent une furieuse accélération de l'histoire de l'école, puisqu'on y passe presque en continu de l'émergence du système à sa crise. Ce n'est en effet qu'en 1964 qu'un ministre de l'éducation est créé, ce qui autorise le développement d'un réseau complet d'écoles publiques, pour faire pièce aux nombreuses écoles confessionnelles, mais aussi l'élargissement de la scolarisation comme de la gratuité de la scolarité.

Ce bel élan est rompu dès les années soixante-dix, avec les prémisses de la crise économique qui frappe très tôt le Québec : la dépense éducative publique, qui avait fortement crû dans la décennie précédente, s'étiolle petit à petit, les spécificités et la complémentarité du secteur privé sont admises, d'autant que ses écoles continuent de scolariser massivement les enfants des élites sociales. Au bout du compte, on arrive à une situation assez proche de celle que nous connaissons en France, avec un double réseau, public et privé, équitablement financé par l'État.

Cette analyse historique permet du reste de mettre en lumière d'autres parentés avec la situation française, quant aux transformations économiques, culturelles et sociales qui ont une incidence sur l'école. Nous relèverons entre autres la montée en puissance d'un État redistributeur qui se fixe pour mission de favoriser une plus grande justice dans l'accès à l'école et la sélection scolaire et cherche tous les moyens d'y parvenir, s'attirant les vindictes de droite comme de gauche. L'État se trouve ainsi mis en question quant à sa capacité à être le garant d'un bon fonctionnement démocratique qui s'appuierait sur un trop strict encadrement de la liberté des individus.

Cet échec semble toutefois avoir au Québec des conséquences beaucoup plus rapides qu'en Europe continentale, en raison de la bien plus forte influence de modèles politiques alternatifs à la social-démocratie. Si, là-bas comme ici, les années quatre-vingt marquent une rupture dans le consensus autour de l'école, les mises en cause radicales de Reagan aux États-Unis ou de Thatcher au Royaume-Uni trouvent au Québec des lobbies suffisamment puissants pour imposer certaines transformations. Marcel Robert et Jacques Tondreau peuvent donc se permettre de distinguer deux références de droite que nous avons parfois eu tendance à confondre en France : un néo-conservatisme de type reaganien qui, dans une société encore très imprégnée de tradition, découvre de fertiles terrains d'expansion mais n'a pas de références théoriques suffisamment solides pour fournir un véritable modèle politique et un néolibéralisme inspiré par des idéologues puissants, comme Milton Friedman ou

Friedrich Hayek, qui trouve au sein du gouvernement Bourassa une chambre d'écho très complaisante (1).

C'est donc cette dernière influence, du type le plus libéral, qui marque fortement le débat sur l'école depuis le début des années quatre-vingt : alors que les propositions de chèques-éducation d'un Alain Madelin ou d'un Philippe Némé passent en France plutôt pour des provocations destinées à attirer l'attention des médias, les bons d'éducation qui doivent remplir la même fonction fournissent au Québec l'occasion d'un débat politique prolongé et sont bien près d'être mis en œuvre (2). De la même manière, la concurrence entre secteur privé et secteur public est si vive qu'elle aboutit à des coupes sombres dans les programmes compensatoires (« donner plus à ceux qui ont moins ») au profit de dispositifs en faveur des élèves dits « doués », qui ont le double avantage d'être moins coûteux et d'avoir une efficacité plus visible.

On comprend à travers ces quelques exemples l'importance que revêtent très tôt au Québec les études sur l'efficacité de l'école et l'influence bien plus grande qu'en France des travaux d'économie de l'éducation. La dépense éducative est un investissement et doit être considérée à travers ses résultats et sa rentabilité. On ne sera pas étonné alors de rappeler combien l'école québécoise a été marquée par la théorie du capital humain qui a exercé en France une influence plus souterraine.

La sociologie interroge l'école, et vice versa.

Cela nous amène à ce qui nous paraît être le plus intéressant dans la lecture de l'ouvrage de Marcel Robert et Jacques Tondreau. *L'école québécoise* doit nous permettre d'interroger l'apport de la sociologie à la compréhension des débats et des enjeux en matière éducative, avec ce subtil décalage que permet le regard québécois et qui fait toute la différence.

En effet, si les problématiques qui nourrissent la réflexion de nos deux auteurs n'ont rien d'exotique, on l'a vu, la comparaison entre leur lecture de cinquante ans d'analyse sociologique de l'école et celle qui peut être faite en France ou, plus généralement, en Europe francophone est très instructive. Les auteurs nous présentent un panorama critique des grands modèles d'analyse de la société à travers son système d'éducation et de formation. On y constate que pour les Québécois, comme pour, plus généralement, les Américains du Nord, c'est la question de la mobilité sociale qui est au cœur du débat, d'où l'intérêt pour le développement du capital humain et les théories fonctionnalistes. En même temps, il est clair que le fonctionnalisme est tout imprégné du modèle sociétal américain (des États-Unis, s'entend) et montre ses limites

quand il s'agit de définir le rôle de l'école dans la société québécoise.

Mais, d'un autre côté, quand les intellectuels et singulièrement les enseignants du Québec convoqueront les analyses culturalistes anglaises (Bernstein) et plus encore françaises (Bourdieu et Passeron, Baudolot et Establet) pour dénoncer les illusions d'une soi-disant démocratisation, il semble qu'ils se couperont peu à peu, eux aussi, de la réalité et contribueront par une radicalisation de leurs positions aux grands revirements des années quatre-vingt plus haut évoqués. Il est vrai que la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ) aura animé la décennie soixante-dix par le débat houleux mené avec le ministère de l'éducation du Québec : elle oppose sa « pédagogie de conscientisation » (*i.e.* de la prise de conscience) tout imprégnée de culture critique à l'« Opération Renouveau » que cherche à mettre en œuvre le gouvernement. Débat vivifiant ou polémique stérile ? Marcel Robert et Jacques Tondreau semblent pencher, en filigrane, pour la seconde option, parce qu'ils se placent tout naturellement du point de vue d'aujourd'hui, ce qui les amène à insister sur l'intérêt de l'étude des pratiques sociales effectives. Ainsi toute la deuxième partie de leur ouvrage est consacrée à un « retour aux sources », au sens où l'école n'y est plus regardée d'en haut, du point de vue du projet politique et des débats qu'il suscite, mais à partir du point de vue des acteurs de base.

Il est vrai que les débats culturalistes des années soixante-dix ont été recouverts par la déferlante néo-individualiste, dont les thèses se trouvent en phase avec un libéralisme triomphant au Québec. Les auteurs se penchent longuement sur les travaux de Boudon, qu'ils étudient avec précision et finesse, à la mesure de l'influence qu'il a eue en Amérique du Nord bien plus, on le sait, qu'en France. Ils nous rappellent ainsi que la vogue des études de type ethnométhodologique et interactionniste, spécialement en sociologie de l'éducation, doit beaucoup au travail de mise en question théorique de Boudon.

Ce triomphe de l'individualisme méthodologique n'est pas sans avoir également participé à l'émergence d'une sociologie constructiviste dont le succès est à interroger. Surtout lorsque, l'exemple du Québec le prouve, la reconnaissance accordée à de tels modèles tend à servir d'alibi au triomphe de l'individualisme tout court. La plupart des nouvelles mesures lancées par le ministère de l'éducation québécois visent à limiter l'accès aux études, en particulier à celles qui débouchent sur les métiers les plus rémunérateurs : le contingentement dans certains cursus universitaires comme le remplacement des bourses par des prêts favorisent clairement ceux que l'on aurait naguère qualifiés d'« héritiers ». C'est sans doute l'effet d'une crise économique et sociale pérenne que d'avoir mis en

évidence que plus on s'élevait dans le cursus scolaire moins la démocratisation et la justice en général étaient de mise.

Construire des capacités collectives

Les États généraux sur l'éducation convoqués au Québec en 1995-1996 apportent d'autant moins de remèdes qu'ils s'accompagnent d'une baisse du budget de l'éducation. Ils ont toutefois le mérite de révéler que l'éducation est toujours prise entre les feux croisés de demandes contradictoires qui cachent mal des intérêts particuliers : demande de concurrence entre établissements, demande de rentabilité financière de l'enseignement, demande de soumission aux besoins des entreprises. À côté de celles-là, la demande de justice et d'ouverture au plus grand nombre a-t-elle encore sa place ? Marcel Robert et Jacques Tondreau pensent qu'elle passe par l'action quotidienne des professionnels de l'éducation à l'intérieur de l'école, dans leur capacité à privilégier une démarche réflexive dans leur pratique d'enseignants et d'éducateurs, comme dans leur aptitude à construire une interaction qui fasse sens pour les élèves. Ils s'appuient alors largement sur les nombreux travaux récents relatifs à la notion d'expérience, expérience sociale et expérience scolaire, tout spécialement ceux de François Dubet (3).

Il ne fait pas de doute, pour les auteurs de ce manuel, que l'enseignement soit un métier au sens plein du terme, qui s'apprend comme tout autre. Ce mouvement de professionnalisation, qui a pour cadre la faculté et les terrains de stage, doit permettre au futur enseignant d'intégrer un corpus de connaissances à la compréhension du contexte social et culturel dans laquelle elles seront requises. Période riche que celle durant laquelle, en exerçant leur « métier d'étudiant », les futurs enseignants passent d'une attitude souvent passive face à l'apprentissage à une démarche dynamique : action et analyse de l'action, pour laquelle *L'école québécoise* s'essaie de fournir des outils (et non pas des recettes...), en faisant de fréquents appels à la réflexion de Philippe Perrenoud (4).

Se pose alors la question, cruciale à nos yeux, de donner à cette multitude d'action une dimension collective : comment organiser, comment coordonner afin que les bonnes volontés ne s'épuisent pas en vain ? *L'école québécoise* propose d'y préparer dès la faculté en donnant aux futurs enseignants des pistes pour construire des capacités collectives, forme ouverte et dynamique de la défunte culture commune. C'est en cela que l'on peut parler de manuel à la fois engagé et respectueux des autres.

Yves Dutercq
Groupe d'études sociologiques
INRP

(1) Par exemple : Friedman M. (1957). *A theory of the consumption function*, National Bureau of Economics Research, General series n° 63, Princeton U. Press ; Hayek F. von (1953). *Scientisme et sciences sociales. Essai sur le mauvais usage de la raison*. Paris, Plon ; Hayek F. von (1960) *The Constitution of Liberty*, U. Of Chicago Press, Londres, Routledge.

(2) cf Madelin A. (1984) *Pour libérer l'école, l'enseignement à la carte*, Paris, Robert Laffont.

(3) cf Dubet F. (1994) *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil ; Dubet F. et Martuccelli D. (1996) *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil.

(4) Entre autres : Perrenoud Ph. (1993) « Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier ». *Revue des sciences de l'éducation*, XIX-1 ; Perrenoud Ph. (1994) *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF.

VAN ZANTEN (Agnès) (Dir.). — **La scolarisation dans les milieux difficiles. Politiques, processus et pratiques.** — Paris : INRP, 1997. — 207 p.

Ce compte rendu est l'occasion de saluer la première publication de recherche du Centre Alain Savary. Avec le projet d'aider un grand nombre d'acteurs du système éducatif qui se trouvent « en difficulté » par rapport à leur public, ce « Centre de Ressources » a chargé Agnès van Zanten de réunir, pour écrire un ouvrage collectif, un ensemble de sociologues travaillant sur l'école dans « les milieux difficiles », justement. C'est ainsi qu'A. v. Z. s'est entourée d'une douzaine de chercheurs appartenant à des institutions très diverses, pour qu'ils livrent, sous un angle non répétitif avec des publications déjà disponibles, certains résultats de leurs recherches. La coordinatrice n'avait pas donné d'autre consigne que : un texte portant sur la scolarisation dans les lieux d'exclusion sociale, étudiant des situations, mais aussi des réponses politiques et pédagogiques. Le choix des auteurs est très bon, car ils mènent tous des recherches de qualité et leurs points de vue sont complémentaires.

On a vu paraître depuis quelques années, y compris très récemment, de fort bons livres sur l'école dans les banlieues des grandes villes, et d'autres sur les politiques scolaires et les décisions destinées à lutter pour la réussite de tous ; ne pouvant citer toutes ces publications, je n'en citerai aucune. Mais celle-ci est plus précisément centrée sur les pratiques territoriales et leur diversité (volontaire ou non), selon l'optique qui inspire les travaux d'A. v. Z. elle-même depuis plus de dix ans. Une telle problématique est ici très heureusement patronnée par Alain Savary, le regretté initiateur en France, moins de trois mois après son arrivée au Ministère, des ZEP, avec leur principe de « discrimination positive » envers les aires scolaires qui rassemblent des élèves défavorisés. Elle est en outre opportune, en une période où, pour lutter contre

des inégalités sociales encore aggravées, le nouveau Gouvernement de Gauche « relance » ces ZEP.

Dans une *Introduction* d'une vingtaine de pages, la coordinatrice expose la pertinence, à ses yeux, des problématiques recherchant la spécificité des problèmes qui se posent à l'école dans certains lieux, et aussi la particularité (ce qui ne signifie pas le particularisme) des réponses apportées. Certes en termes d'option, ni elle-même ni ses collaborateurs dans cette entreprise éditoriale ne prônent le développement, à côté d'un système scolaire « normal », d'un système au rabais pour « les pauvres ». Mais elle a souhaité présenter au lecteur des points de vue divers sur la conduite à tenir pour scolariser ces fameux « milieux difficiles », notion sur laquelle je reviendrai en terminant. Malgré l'intérêt de chaque contribution, je ne vais (à regret) rendre compte que de quelques-unes d'entre elles, pour éviter de livrer un simple catalogue.

La *Première Partie* s'intitule « Contextes et politiques : des approches éducatives territorialisées », avec un article d'Yves Jean, un de Patrick Bouveau et un de Bernard Charlot. Ce dernier fait le point sur la politique des ZEP, en ayant soin de distinguer ce qui appartient à une orientation décentralisatrice plus générale, s'appuyant sur les collectivités locales, et ce qui appartient aux pratiques mobilisatrices élaborées pour lutter contre l'inégalité sociale à l'école. Cette mise au point me semble pensée avec mesure, clairvoyance et netteté. La territorialisation, conclut Charlot, données d'évaluation à l'appui, ne contribue à vaincre les inégalités sociales que si les pratiques d'éducation et d'enseignement sont transformées, parvenant à faire découvrir aux jeunes qui en sont trop souvent exclus « le plaisir de savoir », et les aidant à découvrir « un sens à leur existence et au monde ».

La *Deuxième Partie* rassemble trois textes qui analysent les réactions spécifiques au fonctionnement scolaire de ce public dit « difficile ». Z. Zéroulou étudie fort pertinemment les (assez rares) élèves issus de l'immigration qui réussissent particulièrement bien. J.P. Payet, lui, traite de ce paradoxe qui consiste, pour les enseignants, à devoir construire de la citoyenneté avec des jeunes « politiquement et quotidiennement non citoyens ». É. Debarbieux, enfin, analyse la violence dans les établissements scolaires ; on peut imaginer dans quel sens il le fait en lisant sa contribution au présent numéro de la *Revue Française de Pédagogie*. N'acceptant aucune évidence, il montre combien la violence est une notion relative : « Il n'y a de violence, écrit-il, que dans un rapport à la violence ». Il ne tire pas son épingle du jeu pour autant : distinguant trois niveaux de violence de la part des scolaires, il présente et discute les chiffres officiels en cette matière. Mais aussi il s'intéresse aux cas inattendus : des établissements s'adressant à une population très défavorisée et qui

pourtant ne connaissent qu'assez peu de violence, et des établissements comportant une population sinon favorisée du moins moyenne, et qui ont pourtant un assez fort taux de violence. On retrouve ici le fameux problème de « l'effet établissement ». Il y a moins de violence que prévu dans les cas où le chef d'établissement est très présent, dialogue avec le personnel, les élèves et les parents, et où le *turn over* de l'équipe enseignante est plutôt faible, ce que faisaient déjà prévoir l'ouvrage d'A. Léger et M. Tripier il y a quelques années. Dans ces mêmes établissements, notons-le, les résultats scolaires sont meilleurs, eux aussi, que la composition de leur public ne pourrait le faire attendre. Ces quelques notes sont beaucoup trop allusives, mais elles signalent l'intérêt de l'étude d'É. Debarbieux.

La *Troisième Partie* porte sur « les nouveaux modes d'investissement professionnel ». Ont ici contribué : Lise Demailly à propos des réseaux professionnels de coopération qui se construisent, avec une capacité d'invention collective ; G. Chauveau et É. Rogovas-Chauveau à propos de la stratégie des équipes, liant particulièrement l'efficacité à la concentration sur les savoirs, en même temps qu'à la solidarité entre les maîtres, D. Glasman sur le soutien, et la position des « accompagnateurs scolaires », M. Kherroubi enfin sur le rôle de la « rencontre identitaire » dans la relation entre les instituteurs et leur public. La concentration spatiale de toutes sortes de difficultés, rappelle-t-elle, a donné un sens fort à l'expression « les quartiers », qui désigne en quelque sorte l'envers de la ville. À cette occasion elle évoque les travaux novateurs d'A. Léger dès le début des années 80 sur les stratégies de carrière de la majorité des enseignants des lycées, qui « fuient » ces fameux quartiers, ou s'y estiment « captifs » s'ils ne peuvent les fuir. Et pourtant, et c'est sur ces cas que s'est portée l'attention de M. Kherroubi, il existe aussi des enseignants (ici, ce sont des instituteurs) qui préfèrent travailler dans des écoles à recrutement populaire, voire « difficile ». Sans qu'on puisse parler d'une relation nécessaire entre situation et dispositions, ces enseignants sont assez souvent des hommes, assez souvent d'origine ouvrière, et assez souvent des militants politiques, syndicaux ou associatifs. Mais ils ne se perçoivent pas comme des sortes de missionnaires individuels, qui choisiraient ces milieux par esprit de sacrifice : tout en insistant volontiers sur leur propre histoire et sur leur accord spontané avec le milieu concerné, presque tous parlent du « climat », de l'« ambiance » de leur école. Beaucoup emploient une formule du genre « ici, c'est une école où nous... » : il existe finalement une sorte de politique d'école à laquelle ils adhèrent et contribuent car elle est élaborée par le groupe d'enseignants. Autrement dit l'échelon « établissement », qui longtemps été pratiquement ignoré dans le primaire, aurait surgi ; certains instituteurs, écrit M. K. « accordent une grande importance à

la régulation collective », ne répugnant pas à rendre des comptes à leurs collègues, car c'est la condition d'une véritable coopération. Les manières d'intervenir auprès des élèves « en difficulté » se construisent alors pas à pas par la médiation du collectif.

On aperçoit combien ce livre contient de richesses. De façon très amicale, je livre cependant une hésitation : je suis un peu gêné, malgré les guillemets, et nonobstant le fait que je viens de reprendre plus d'une fois la formule à mon compte, par la notion de « milieux « difficiles » » figurant dans le titre de l'ouvrage. Les auteurs ne l'emploient certes pas naïvement, mais... ils n'en ont pas trouvé d'autre et parfois se dispensent de la critiquer. A. v. Z. écrit dans l'introduction : « L'expression milieux « difficiles », plus large ici que celle de « banlieue », renvoie... à deux réalités qui se superposent : des communautés, des familles et des élèves connaissant des difficultés réelles, ou supposées telles, dans certains contextes de scolarisation, d'une part, et des décideurs et des professionnels de l'éducation qui éprouvent eux aussi des difficultés à travailler dans ces contextes où ils sont appelés à modifier leurs références normatives, leurs modes de fonctionnement et leurs stratégies éducatives ». Pour ma part je ne suis pas sûre que la formule puisse traduire à la fois ces deux significations, car « difficile » et « en difficulté » ne sont pas superposables ; c'est bien une difficulté posée par certains « milieux » aux professionnels qui est ici désignée, quel que soit le désir d'évoquer en filigrane les difficultés vécues par les habitants. Autrement dit, en reprenant cette expression, les chercheurs adoptent le vocabulaire, et donc, sans en avoir une conscience claire, plus ou moins le point de vue des professionnels : politiques et administrateurs d'une part, enseignants d'autre part.

Comme je l'ai fait moi-même naguère pour la notion d'« échec scolaire », il vaudrait peut-être la peine de retrouver la généalogie de cette formule « milieux difficiles ». Elle me semble dire à quel point le métier est vu comme autre, dans les quartiers habités par ces milieux ; de même que dans le cas de l'échec scolaire d'ailleurs, l'adjectif « difficile » a d'abord eu un usage *individuel*, et plus ou moins psycho-pédagogique : on a parlé (j'ignore depuis quand) d'« enfants difficiles », autrement dit (car c'est toujours dit du point de vue de l'adulte éducateur, et non pas, par exemple du point de vue des pairs de ces enfants) « difficiles à élever ». Si je voulais faire du Foucault, car j'ai l'impression de percevoir une nuance de ce genre, je dirais « difficiles à maîtriser » ; mais seule la connaissance des glissements de sens depuis quelques lustres nous confirmerait cette connotation ; et il n'est guère fécond de prêter une intention manipulatrice à des hommes et des femmes qui veulent probablement simplement exercer leur métier au mieux auprès de ces enfants.

Désigner un *milieu*, cette fois, comme « difficile », réfère en tout cas à une implantation d'école qui, plus qu'une autre, « demande peine, effort » (selon la définition de « difficile » dans Le Petit Robert) à ceux qui y travaillent : on n'impute plus une sorte de nature de tels ou tels enfants, mais, plus ou moins influencé cette fois par la sociologie, on pointe un « milieu » qui lui-même est « difficile » pour l'éducateur, et d'une façon générale pour ceux qui, ne faisant pas partie de ce milieu, ont à agir sur lui, plus particulièrement les acteurs des services publics. Je ne saurais prétendre, dans le confort de ma retraite, que ces situations ne demandent pas « peine, effort », mais je constate seulement qu'ici les chercheurs reprennent la formule du sens commun de ceux qui ont à exercer une fonction. Ils doivent seulement, à mes yeux, en être très conscients. Ainsi lorsque Dubet, voici un peu plus de dix ans, a intitulé un livre *La galère*, il a aussi repris le vocabulaire des acteurs sociaux, mais en empruntant son terme, cette fois, aux jeunes eux-mêmes. Il notait d'ailleurs qu'user du terme même des acteurs sociaux était dans le cas de « la galère » une sorte de nécessité, car celui-ci renvoyait à « une pluralité de significations enche-

vêtrées » qu'aucun terme propre à la sociologie n'arrivait à rendre. « La galère » référait à la fois à la désorganisation sociale, à l'exclusion et à la rage ; elle avait à voir avec les classes dangereuses, mais parler ici de classe n'aurait pas été juste ; elle avait à voir avec une situation anémique, mais la notion d'anomie avait le défaut de dénommer une pathologie sociale. En définitive, remarquait Dubet, « la galère » est fluide, contradictoire, difficilement perceptible. C'est probablement aussi le cas des « difficultés » éprouvées par nos enseignants. Et c'est sans doute pourquoi les auteurs de l'ouvrage se sont simplement résolus à reprendre leur formule. Ils ont encore, selon moi, parmi bien d'autres défis pour leurs recherches à venir, à mener cette réflexion sémantique qui peut-être contribuerait à les faire avancer. Qu'ils prennent mes remarques comme une simple stimulation pour ces travaux que je lirai passionnément.

Viviane Isambert-Jamati

Professeur honoraire à l'Université René-Descartes

L'ORIENTATION

SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE

revue de
l'Institut National d'Étude du Travail et d'Orientation Professionnelle

N° 2 - JUIN 1998

Numéro spécial : L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE

Bernadette DUMORA et François DUBET
L'expérience scolaire : introduction

François DUBET et Danilo MARTUCCELLI
Sociologie de l'expérience scolaire

Anne BARRERE
Le travail scolaire : crise des significations et réponse lycéenne

Bernadette DUMORA
Expérience scolaire et orientation

Lyda LANNEGRAND-WILLEMS
Adolescence et pairs

Jean-Claude PUJOL et Cécile GONTIER
L'école et les parents : pratiques et représentations

Joëlle FAVRE-PERROTON
Racisme et école

Eric DEBARBIEUX, Alix GARNIER et Laurence TICHIT
Insécurité, incivilités et fracture sociale au collège

Olivier COUSIN
De l'institution à l'établissement. Le cas des collèges de banlieue

Abonnement (4 numéros par an) : Tarif 1998

France : 280 FF - Étranger : 350 FF - Vente au numéro : 95 FF.

Adressez directement commande et paiement à :
Régisseur des recettes de l'I.N.E.T.O.P.
41, rue Gay-Lussac, 75005 Paris
Tél. : 01 44 10 78 33

ARTICLES – Violence at school : European approaches

Éric Debarbieux – The teacher and the little savage. Violence at school, rudeness and postmodernity.

p. 7

Violence at school reactivates the debate about civilization decline and the idea of the little savage, not completely human and lacking reason. This discourse sometimes becomes an expression of nationalism, opposing civilization to barbarism. Ethnicist explanation of school violence is a consequence of it. The identity crisis revealed by violence is nurtured by social exclusion and the postmodern mutation of educational ideology. Maybe the solution – a renewed identity – is to be found in limited action rather than in never ending search for metasocial values or inefficient narratives.

Jean-Paul Payet – School segregation : violence at school in a sociological perspective.

p. 21

This article tries to examine structural factors of violence at school through a sociological perspective on school segregation process. The underlying hypothesis is that segregation is the result of multiples interactive mechanisms of external and internal origins (social segregation of residence, parents consumerism, competition between state schools). It is developed in a context of high stakes and negative ethnicized discourse on urban violence. School segregation must be analysed as a school population differentiation inside the «local school market» and inside a specific school, through streaming. The problem of career differentiation – between teaching staff and non teaching staff – in schools at risk must be taken in consideration.

François Dubet – Aspects of violence at school.

p. 35

Violence is presently such a mediated issue that we must become suspicious. Its impact reveals an in depth transformation of school which is perceived by its agents only in its «crisis» dimension. The article tries to show that this violence is the result of several processes : it should not be considered only as a flow of social violence but as a response to pressure exerted by the school system itself, which is rooted in the paradox of a school that wants to be democratic and meritocratic all together.

Ton Mooij – Students and aggression in the Netherlands.

p. 47

Multilevel analyses provide a model to test the frequency and variables explaining students antisocial behaviour from the viewpoint of offenders and victims as well. From national enquiry data collected in the Netherlands, individual and environmental policies are suggested to promote correct social behaviour at local and national levels. But until now these policies have not been seriously assessed.

Jean-Manuel Moreno – The dark side of school : research and policies concerning antisocial behaviour in Spanish schools.

p. 63

To protect schools and teachers good name, violence at school is concealed in Spain, though the scarce enquiries show that this phenomenon is recurrent. Multivariate analyses try to explain this behaviour. Public policies relating to it are recent, but they were immediately oriented toward rehabilitation and not only punishment. The trend towards specialization of staff dealing with antisocial behaviour is increasing. Several programmes were set, some of them were systematically assessed. Intervention on interactions between ordinary students and minority students is taken in consideration.

Hans Leo Krämer – Violence at school : an inventory of German research.

p. 73

German research on violence is principally concerned with structural violence related to the school itself, in an interactionist perspective. However in the same time as media emphasize the phenomenon, recent research are conducted to understand its link with xenophobia resulting from german reunification. This trend is in a phase with public prevention policies informed by social sciences.

Peter Lindström, Martina Campart – Bullying and violence in Swedish Schools.

p. 79

Bullying and violence at school have been very much on debate for fifteen years though it is not possible to say whether they increased. Few actions are defined as really violent but cases of bullying are frequent. The differing levels of victimization among various schools can be explained by individual and social variables – for instance social desorganization of the concerned district – and by variables related to school characteristics. Enrolling a supplement of unmotivated children seems a serious factor of risk. Sweden has an old tradition of security and resistance to oppression in her schools. The State and communities developed consistent policies in this matter. However, results assesement shows a discrepancy between official programmes against violence and the effective school-based actions.

COLLOQUE IN-TELE 98

COLLOQUE EUROPÉEN SUR LES USAGES PÉDAGOGIQUES D'INTERNET ET SUR LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITÉ EUROPÉENNE

24-26 septembre 1998
STRASBOURG, FRANCE

Pour tout renseignement :

Comité de programme IN-TELE

Laboratoire des Sciences de l'Éducation

7 rue de l'Université - 67000 STRASBOURG, FRANCE

Tél. : 33 03 88 52 80 21 - Télécopie : 33 03 88 52 80 95 - e-mail : in-tele.conference@lse-ulp.u-

COLLOQUE INTERNATIONAL

LECTURE À L'UNIVERSITÉ

Langue Maternelle, Seconde et Étrangère

Grenoble, 10 et 11 septembre 1998

LIDILEM-IVEL

Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues Étrangères
et Maternelles Interaction Verbale Écriture Lecture

La lecture et son apprentissage constituent depuis longtemps un sujet de recherche important, mais peu de recherches se sont développées sur les compétences de lecture requises au niveau de l'enseignement supérieur. Ce colloque se veut pluridisciplinaire : il réunit essentiellement des spécialistes de l'enseignement des langues, de linguistique, de psychologie, de sociologie et des sciences de l'éducation.

Il a pour objectif de faire le point sur les manières de lire des étudiants à l'Université. Cela implique un regard sur les textes donnés à lire par les enseignants mais aussi l'utilisation des bibliographies, les stratégies de lecture utilisées, etc...

Contact : Josée Colin - Laboratoire Lidilem - Université Stendhal

BP 25 - 38040 GRENOBLE CEDEX 9

Tél. 33 (0)4 76 82 43 83 6 - Fax 33 (0)4 76 82 43 60 - Mel. Josee.colin@u-grenoble.3.fr

LES SCIENCES DE L'ÉDUCATION À TRAVERS LES LIVRES

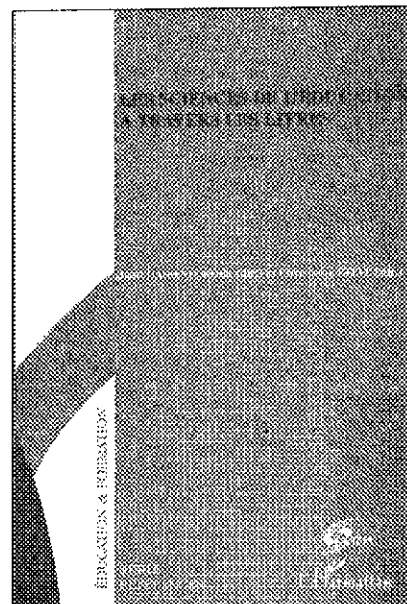
Depuis son origine en 1967, la *Revue française de pédagogie* est le témoin privilégié des courants de réforme et d'innovation qui traversent les domaines de l'enseignement et de l'éducation. Lieu de réflexion et de débat sur les questions d'enseignement au moment du Colloque d'Amiens (1968), elle est aussi contemporaine du développement des sciences de l'éducation et se fait l'écho des recherches de cette discipline nouvelle.

La *Revue française de pédagogie* devient, au sein de l'Institut Pédagogique National puis de l'Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogique et aujourd'hui de l'Institut National de Recherche Pédagogique un des principaux lieux d'expression de la communauté scientifique et de circulation des idées pédagogiques.

En effet, chaque année, la rubrique « Notes critiques » présente et analyse 40 à 50 ouvrages choisis pour leur apport significatif ou leur originalité dans la production française et internationale.

Instrument de référence, ce recueil de **1198 titres** parus de 1967 à 1995, et recensés par **386** spécialistes du domaine s'adresse à tous les enseignants, les étudiants de sciences de l'éducation et les chercheurs qui y trouveront un outil d'analyse de l'évolution des problématiques dans la recherche en éducation.

Répertoire bibliographique, ce document est aussi destiné aux responsables de centres de documentation et de bibliothèques pour guider les lecteurs vers des ressources majeures.



Christiane Étévé est Maître de conférences en sciences de l'éducation à l'Institut National de Recherche Pédagogique dans le département « Ressources et Communication ».

Jean Hassenforder est Professeur émérite en sciences de l'éducation à l'Institut National de Recherche Pédagogique, a été Rédacteur en chef de la Revue française de pédagogie de 1982 à 1994 et responsable de la rubrique « Notes critiques » de 1967 à 1994.

**Disponible en librairie ou
par correspondance auprès de l'INRP**

France (TVA 5,5%) : 150 F - Corse, DOM (2,1%) : 145,17 F
Guyane, TOM : 142,18 F - Étranger : 156 F

**Toute commande d'ouvrage doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre
de l'Agent comptable de l'INRP**

INRP - Service des Publications - 29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05

DEMANDE D'ABONNEMENT

Je souscris abonnement(s) à la **Revue Française de Pédagogie**.

Je vous prie de faire parvenir la revue à l'adresse suivante :

M., M^{me} ou M^{lle}

Etablissement (s'il y a lieu)

N° Rue

Localité Commune distributive

Code postal

La facture devra être envoyée à l'adresse ci-dessous, si elle est différente de la précédente :

M., M^{me} (ou établissement)

N° Rue

Localité Commune distributive

Code postal

Cachet de l'établissement :

Date

Signature

TARIFS

du 1^{er} août 1997 au 31 juillet 1998

Abonnement (4 numéros) :

France (TVA 2,1 %)	300 F ttc
Corse	300 F ttc
DOM	296,92 F
Guyane, TOM	293,83 F
Etranger	370 FF

Prix de vente au numéro :

du n° 1 au n° 94	40 F
du n° 95 au n° 115	59 F
n° 116 et n ^{os} suivants	80 F

Institut National de Recherche Pédagogique

29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05 - Tél. : 01.46.34.90.79

Abonnements : 01.46.34.90.81

Rédaction : 01.46.34.91.61

- Toute commande d'ouvrages ou souscription d'abonnement doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre de l'Agent comptable de l'INRP.
Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'Etat, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (texte de référence : Ministère de l'économie, des Finances et du budget, Direction de la Comptabilité publique, Instruction N° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics).
- une facture pro-forma (document vous indiquant le montant précis en fonction des taxes notamment) peut être établie sur demande; cette possibilité s'applique également aux demandes pour la Corse, les DOM-TOM et l'étranger. Les ouvrages ne seront expédiés qu'à la réception du règlement.
- Etablir des titres de paiement séparés pour les commandes d'ouvrages d'une part, et les souscriptions d'abonnements d'autre part.

Nous vous remercions de bien vouloir envoyer votre bulletin d'abonnement à l'adresse suivante :

INRP - Services des Publications - 29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05

2

s o m m a i r e

ARTICLES

La violence à l'école : approches européennes
(dossier coordonné par É. Debarbieux)

Éric Debarbieux – Introduction

Éric Debarbieux – Le professeur et le sauvageon : violence à l'école, incivilité et postmodernité

Jean-Paul Payet – La ségrégation scolaire : une perspective sociologique sur la violence à l'école

François Dubet – Les figures de la violence à l'école

Ton Mooij – Elèves et agressions aux Pays-Bas

Jean-Manuel Moreno – Le côté sombre de l'école : politique et recherche sur le comportement anti-social dans les écoles espagnoles

Hans Léo Krämer – La violence à l'école : l'état des recherches en Allemagne

Peter Lindström, Martina Campart – Brimades et violence dans les écoles suédoises

NOTES DE SYNTHÈSE

Éric Debarbieux, Yves Montoya – La violence à l'école en France : 30 ans de construction sociale de l'objet (1967-1997)

Emmanuel Peignard, Elena Roussier-Fusco, Agnès van Zanten – La violence dans les établissements scolaires britanniques : approches sociologiques

NOTES CRITIQUES