



HAL
open science

Derrière l'évidence de la violence à l'école, une réalité multiforme et des choix de société

Cécile Carra

► **To cite this version:**

Cécile Carra. Derrière l'évidence de la violence à l'école, une réalité multiforme et des choix de société. Cahiers Pedagogiques, 2011, Violences : l'école en cause ?, 488, pp.11-13. hal-01249457

HAL Id: hal-01249457

<https://hal.science/hal-01249457>

Submitted on 25 Apr 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Derrière l'évidence de la violence à l'école, une réalité multiforme et des choix de société

Aujourd'hui s'est imposée dans le débat public, une « évidence » de la violence. Une affirmation de sa nouveauté, de ses manifestations et de leur multiplication. Plus encore, un consensus politique sur ses causes et sur les réponses à apporter se voudrait cautionné par un discours savant. Cet article se donne pour objectif de montrer la polysémie de la notion de violence, la multiplicité des faits qu'elle recouvre et les soubassements qui organisent les grandes logiques explicatives, induisant elles-mêmes l'orientation des réponses. Ces dernières, loin d'exprimer de manière univoque bon sens et pragmatisme, se construisent sur des conceptions de la violence mais surtout de l'enfant et de l'adulte, de l'école et de l'ordre social ; elles engagent donc, dans tous les cas, un choix politique. Ce choix a été différent selon les époques et les contextes socio-politiques.

De la violence de l'école à la violence de l'élève

La violence à l'école, et plus largement la violence en éducation, n'est pas un phénomène nouveau. On en retrouve régulièrement des traces écrites : assassinats de précepteurs de l'Antiquité, duels, ou encore émeutes lycéennes du 19^{ème} siècle. Ainsi, lors d'une révolte du lycée Louis-le-Grand en 1883, *« les élèves se dirigent vers le dortoir des élèves de Saint-Cyr et commencent à le saccager ; les agents que renforcent des troupes nouvelles, bloquent alors les émeutiers dans ce dortoir pour éviter de nouvelles dégradations. Armés de tessons de vases et de barres de fer arrachées aux lits, les élèves se battent avec les agents. De la cour, d'autres élèves lancent des pierres sur les forces de l'ordre et dans les vitres »*¹.

Jusqu'à la fin des années 1980, la réflexion sur la violence à l'école se voulait essentiellement analyse de la violence de l'école sur l'élève ; le discours commun ou savant envisageait alors la violence des élèves comme réaction à une institution maltraitante : réaction digne au châtime honteux du maître, réaction juste à un "appareil idéologique d'état" ou encore conséquence du traumatisme des violences subies dans l'institution ou par l'institution et ses représentants². Les réponses prennent alors la forme d'une interdiction des châtime corporels et d'une refonte des règlements. Pour lutter contre les inégalités, le collège unique est mis en place.

Au début des années 1990 s'opère un renversement de perspective : la violence à l'école tend à être renvoyée à la seule violence de l'élève. Les causes en sont alors recherchées loin de l'école, dans les familles ou le quartier, sur internet ou dans les médias. En France, le contexte socio-politique est marqué par les « violences urbaines » et la question de l'immigration sur fond de sentiment d'insécurité. Les explications en termes de déficit de socialisation des enfants, de carences éducatives des parents, de défaut d'intégration des immigrés et de cultures juvéniles violentes s'imposent alors.

Une explosion du phénomène ?

Lors de cette même période, partout en Occident, on observe l'apparition d'un même discours sur la violence scolaire, violence qui exploserait. En France, apparaissent les premières enquêtes de victimation en milieu scolaire (Carra & Sicot, Debarbieux et al.³) ; ces enquêtes permettent de

¹ Condette J.F., 2004, « Les lycéens revendiquent le droit à la parole. La nécessaire réforme du régime disciplinaire des lycées français à la fin du XIX^{ème} siècle », *Les sciences de l'Education. Pour l'ère nouvelle*, vol. 37, n°4, p. 50.

² On peut se reporter aux travaux de pédagogues comme Oury et Pain ou encore Defrance ; voir également les travaux de sociologues comme Baudelot et Establet.

³ Voir les articles de ces auteurs dans Charlot & Emin, ed., 1997, *Violences à l'école. Etat des savoirs*, Paris, Armand

recueillir les données directement auprès des enquêtés (élèves, enseignants et autres personnels). Il s'agit de découvrir le chiffre noir de la violence à l'école, sa part cachée que les institutions ne peuvent appréhender, tout fait de violence ne pouvant parvenir à leur connaissance. Ces nouvelles mesures ne permettent cependant pas de montrer une explosion du phénomène, ni même une aggravation en intensité.

Quelle que soit la définition de la violence retenue, les résultats convergent pour montrer que la violence à l'école s'actualise dans le quotidien scolaire prenant la forme de micro-violences, de victimations mineures, de perturbations de l'ordre scolaire et plus largement de l'ordre social. Ces incidents révèlent un quotidien scolaire exposé à d'innombrables écarts de conduite, du bavardage en classe entre élèves à la bagarre de cour de récréation, du refus de travailler aux insultes, de l'absentéisme au tabassage... Les chercheurs, y compris aux USA, parlent de violence de faible intensité, en deçà du seuil pénal, relevant la rareté des faits graves. L'enregistrement de faits aussi différents, en nature et en gravité, relève d'une définition élargie de la violence. Pour autant, cette dernière est sous-tendue par des conceptions de la violence, de l'individu, de l'école et de la société qui peuvent s'opposer comme les développements suivants tentent de le mettre en perspective.

Comportements à risque et dangerosité de l'individu

Dans cette perspective, l'enregistrement des faits, non punissables ou peu punissables, est justifié moins par leurs capacités à pouvoir être considérés comme violents que par leur caractère annonciateur de faits graves : des incivilités ou comportements anti-sociaux à la criminalité, des troubles de comportement aux pathologies psychiatriques lourdes, du « school bullying » (harcèlement entre élèves) au « school-shooting » (violences par armes à feu). Ils constituent autant de facteurs de risque qu'il convient de repérer pour identifier des caractéristiques propres aux individus, auteurs de comportements violents. Dans cette approche, l'école est un lieu d'expression des violences de l'individu dangereux ou en risque de le devenir.

Les réponses développées selon cette logique doivent pouvoir protéger l'école de ces individus, et plus encore des noyaux durs qu'ils peuvent constituer. Les moyens électroniques de surveillance se développent dans la majorité des pays occidentaux : caméras, portillons électroniques... En France, le ministère de l'Education nationale affiche une volonté de (re)sanctuarisation de l'école, d'un développement du partenariat école-police (correspondants sécurité-école, équipes mobiles de sécurité, formation des cadres), et de la mise à l'écart des élèves perturbateurs. De nouveaux dispositifs sont créés à cet effet (classes relais, établissements de réinsertion scolaire) alors que les sanctions, les conseils de disciplines et les exclusions ont explosé ces dernières années.

Les sanctions, les punitions, constituent en effet le moyen le plus utilisé dans les écoles pour tenter de « donner des repères » aux élèves. Le retour de la morale dans les programmes du primaire depuis 2008 doit pouvoir aussi y contribuer. La citoyenneté, qui s'est le plus souvent réduite au vivre ensemble, doit pouvoir développer la responsabilisation des élèves. La logique qui s'est développée depuis plusieurs années, est celle d'une (re)socialisation des élèves (et de leurs parents). Ailleurs, où l'on parle souvent de programmes, on retrouve cette même logique, sous un vocable différent : apprentissage de comportements appropriés, développement de compétences pro-sociales (qui forment un couple indissociable avec les comportements anti-sociaux)... Les schèmes de pensée sous-jacents sont cependant les mêmes ainsi que les effets : une individualisation des problèmes qui conduit à diriger l'attention dans la seule direction d'élèves rétifs – ou qui risquent de le devenir – à un ordre scolaire et social qui s'impose comme légitime, naturel. Ce socle normatif conduisant à définir en creux la transgression ou l'anormalité est à la base d'une criminalisation de comportements d'opposition (normaux à l'adolescence) ou encore de leur psychiatrisation. Le

rapport de l'Inserm paru en 2005⁴, qui a entraîné de vives réactions au sein de la communauté éducative, s'inscrit dans cette dernière logique.

Incidents, sentiment d'injustice et inégalités

Des chercheurs développent un tout autre type d'analyse rendant compte du sens de la violence, de la complexité des situations et de la spécificité des contextes socio-scolaires. Dans les zones les plus reléguées, les jeunes expriment un sentiment de rage, de haine, sentiment qui renvoie au refus du sort que la société leur réserve : celle de marginaux, d'assistés ou de délinquants⁵. Cette révolte, a pu longtemps rejoindre un cadre collectif. Aujourd'hui, avec la disparition des partis communistes et d'extrême gauche de ces quartiers, la révolte se retrouve sans réceptacle idéologique. Sans expression politique, la rage éclate en multiples incidents... Cette violence des dominés apparaît alors comme la reproduction d'une violence sociale de domination⁶ qui s'exprime à l'école lieu de sociabilité juvénile mais également lieu d'organisation de la relégation sociale. L'attribution de la mauvaise note devient ainsi un lieu d'affrontement privilégié : « une mauvaise note est la goutte d'eau qui fait déborder le vase de la relégation scolaire. Perçue comme une atteinte personnelle, et non plus un jugement objectif sur le travail, dans un contexte où l'élève se sent globalement incompris par l'institution, elle devient le déclencheur de l'incident »⁷. L'impact du sentiment d'injustice sur la violence scolaire trouve son prolongement à travers le développement de *l'ethnisation des rapports sociaux* à l'école. Ces visions du monde décrivent et pensent le rapport à l'école des élèves et de leurs familles à partir de critères ethniques. L'ethnisation des rapports sociaux construit un terrain conflictuel chargé d'affects propres à la naissance de nombreux incidents.

La violence se construit ainsi socialement et scolairement ; certains fonctionnements d'établissement ou certaines pratiques professionnelles peuvent l'exacerber en accroissant un sentiment d'injustice. On peut choisir d'exclure les élèves perturbateurs, qui seront aussitôt remplacés par d'autres si le fonctionnement local ou les pratiques existantes perdurent. On peut aussi tenter d'agir sur le sentiment d'injustice qui prend sa source non seulement sur les évaluations scolaires mais aussi sur la manière dont se sentent traités les élèves. Il convient alors d'interroger l'ordre scolaire et sa (re)construction locale, au niveau des établissements, des classes et dans la relation élève/enseignant. Dans cette logique, il s'agit de repérer, non plus des élèves à risque, mais des niveaux d'intervention pertinents, d'identifier des pratiques alternatives, d'observer et d'évaluer les effets des différentes modalités de construction des normes scolaires. On peut alors dépasser le faux débat sur la « crise » de l'autorité pour s'interroger sur la légitimité des règles scolaires ; passer de la question de la place des sanctions dans la relation pédagogique à celle des apprentissages. Des leviers peuvent alors être repérés : le fonctionnement de l'établissement et le travail d'équipe comme pôle de cohérence décisif ; la construction de normes partagées au sein des écoles grâce à la participation des élèves et à l'apprentissage en acte de la citoyenneté ; les pratiques professionnelles proposant des situations pédagogiques permettant d'apporter une aide effective aux élèves en difficultés d'apprentissage⁸. Mais tout cela ne s'improvise pas, il faut du temps et une formation professionnelle de qualité... Il convient également de préciser que tout ne peut reposer sur la seule

⁴ INSERM, 2005, *Trouble des conduites chez l'enfant et l'adolescent*, <http://ist.inserm.fr/basisrapports/trouble-conduites.html>

⁵ Carra C., 2001, *Délinquance juvénile et quartiers « sensibles »*. *Histoires de vie*, Paris, L'Harmattan.

⁶ Bourdieu P., 1997, *Les usages sociaux de la science. Pour une sociologie clinique du champ scientifique*, Paris, INRA.

⁷ Barrère A., 2002, Un nouvel âge des désordre scolaire : les enseignants face aux incidents, *Déviance et société*, vol. 26, n° 1, p. 8.

⁸ Voir par exemple REUTER Y. (dir.), 2007, *Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*, Paris, L'Harmattan.

responsabilité des enseignants⁹ ou de l'établissement mais que les politiques éducatives d'un pays peuvent exacerber les inégalités, accroître le sentiment d'injustice et contribuer à la production de violence.

Cécile Carra
Professeure en sociologie
IUFM-Université d'Artois
Laboratoire RECIFES (EA 4520)

⁹ L'analyse de l'expérience des enseignants montre combien, le plus souvent, ces derniers se sentent démunis pour gérer les relations avec les élèves ou leurs parents, pour stabiliser une situation pédagogique, et pour finalement tenter de remplir leur mission. Carra C., 2009, *Violences à l'école élémentaire. L'expérience des élèves et des enseignants*, Paris, PUF.