

Violence à l'école: représentations et dynamique des agressions

Alain Clémence

La violence comme problème psychosocial

Toute relation est orientée par des représentations et des comportements qui instituent une dynamique dans laquelle sont échangés des gestes, des mots et des émotions. La rencontre peut être anticipée par la représentation de l'autre ou être déclenchée par un comportement spécifique (Doise, 1976). Une manière de comprendre et d'analyser la dynamique est de porter l'attention sur les éléments qui s'échangent durant les interactions ou plus généralement de suivre la circulation de ces éléments. Dans ce texte, nous présentons une réflexion orientée par l'idée que la violence scolaire peut être analysée sous l'angle de la circulation d'actes agressifs, au niveau de leur exercice réel et au niveau de l'écho public qu'ils reçoivent.

Avant de circuler, la violence est amorcée par un élément déclencheur qui installe en quelque sorte un virus dont il s'agit de suivre la progression et la transformation. Il est a priori surprenant de considérer la violence comme une sorte d'épidémie qui se répand selon la force d'un virus dans un environnement plus ou moins favorable. Cette métaphore a été utilisée dans le domaine des idées ou des représentations pour montrer comment elles se diffusent (Sperber, 1990) ou comment elles se transforment (Clémence & Doise, 1995). Comme représentation sociale, la violence évolue constamment du fait qu'elle est l'enjeu de débats pour en définir les contours. A ce titre, il paraît profitable d'analyser comment la définition de la violence circule et se transforme. Bien entendu, la violence n'est pas seulement une idée, c'est aussi et, beaucoup diront c'est surtout, des actes répréhensibles, nuisibles. Toutefois, il est difficile d'interpréter de manière consensuelle les comportements qui initient une dynamique de violence. Car il ne suffit pas d'observer pour définir, comme nous pourrions le faire dans le cas de l'usage de tabac ou de drogues, encore moins d'utiliser une définition scientifique, comme nous pouvons le faire lorsque nous conduisons une expérience

scientifique. Certes, il existe une forme d'agression qui paraît aisément qualifiable car elle atteint de manière visible l'intégrité corporelle. Mais même dans ce cas, des divergences d'interprétation émergent très vite: par exemple, les blessures corporelles causées par une automobile qui roule trop vite ou par l'administration de médicaments relèvent-elles d'actes de violence? Faut-il distinguer la violence, comme concept général, de l'agression, comme concept limité aux actions intentionnelles? Encore une fois, cette discussion a certainement un sens dans un laboratoire scientifique, mais elle est moins pertinente dans la vie quotidienne où ces concepts circulent de manière souvent indifférenciée pour désigner des actes divers.

En fait, une distinction plus subtile est présente dans la représentation sociale de la violence. Elle prend appui sur l'affirmation que la violence est une composante naturelle de l'être humain, affirmation étayée par le développement de théories populaires issues notamment de la vulgarisation des idées darwiniennes sur la lutte pour la survie et de fragments de la psychanalyse sur l'ambivalence des relations (Moscovici, 1961; Pontalis, 1968). La violence serait en quelque sorte un virus inné, que l'on peut nommer agressivité, qui s'exprimerait chez ceux qui doivent se défendre ou même combattre dans une situation de compétition. Encore faut-il qu'elle soit, comme on dit, canalisée, contrôlée et exercée dans des lieux et selon des modalités définis. Dans ce cas, l'agression est justifiée et même valorisée. Le contrôle de la violence, sa civilisation pour reprendre les termes d'Elias (1982), a induit un processus de légitimation d'une forme particulière d'agression, celle exercée par une autorité. Il est intéressant d'observer que ce processus est souvent perçu comme une sorte d'extension de la légitime défense. Ainsi, il paraît naturel que les forces de l'ordre, la police et l'armée défendent par la violence non seulement l'intégrité des personnes mais également celle des institutions et des biens. Au point même que beaucoup voient cette violence-là comme une défense de la paix et de la tranquillité. Cependant, nous sommes loin d'une acceptation consensuelle de ce processus de civilisation. L'autodéfense est (encore) largement reconnue comme une forme d'agression légitime surtout chez ceux qui estiment que les sanctions (en d'autres termes la violence) des institutions sont insuffisantes ou injustes. La distinction entre bonne et mauvaise agressivité, entre violence légitime et illégitime, est donc aussi un enjeu social, un débat qui oppose des points de vue et par conséquent varie.

Un consensus plus grand se dégage pour qualifier la mauvaise violence. Il s'agit précisément de celle qui relève de la brutalité impulsive, irrationnelle et destructrice, celle qui met en cause la civilisation (voir par exemple Héritier, 1996). Sont particulièrement visées les agressions sournoises, clandestines, surtout lorsqu'elles ne semblent même pas justifiées par un but. On pourrait relever des actes de ce genre à des niveaux très différents, des affrontements militaires aux relations interpersonnelles. Pour ne donner que quelques exemples qui concernent notre thème, il suffit de penser que mordre est plus détestable que donner un coup de poing, que se moquer de la taille d'une personne est plus grave que de lui dire qu'elle est incompétente ou qu'injurier un automobiliste est plus acceptable qu'injurier une personne dans le bus. En d'autres termes, la signification commune de la violence dépend à la fois de celui qui la commet et de celui qui en est victime. Certains actes sont ainsi jugés anodins ou intolérables selon que leur auteur est habilité ou non à les effectuer. Ce qui est néanmoins un brin étrange, c'est que la violence qui inquiète le plus est souvent celle qui est commise par les plus faibles. Comme si le fait d'être un enfant ou un lâche était un symptôme plus grave de la maladie.

Dans le domaine scolaire, la définition de la violence est particulièrement problématique d'autant plus qu'elle porte le plus souvent sur des comportements d'enfants. La distinction entre le jeu ou l'agression, importante en particulier chez les garçons, est souvent ignorée (Durkin, 1995). Une illustration de cette confusion est proposée par l'étude de Eron, Huesman, Lefkowitz et Walder (1972) sur les méfaits de la télévision. Les auteurs ont qualifié la violence par le biais de jugements des pairs à propos d'actes pour le moins ambigus. Considérez-vous des comportements comme "ne pas obéir au maître", "regarder de travers" ou "tirer la langue", comme des signes d'agression? Et quel est l'avis de vos enfants ou de vos élèves à ce propos? Peu de travaux se sont intéressés à la définition que les élèves donnaient eux-mêmes de la violence. Allons même plus loin, peu de chercheurs se sont interrogés sur le changement de la représentation de la violence. Il semble pourtant évident que la gifle, avant elle la fêrule, aujourd'hui certains mots, ont changé de sens, passant d'un outil pédagogique à une agression répréhensible (Caron, 1999).

Si le *mobbing* (incluant toutes les formes de harcèlement), et sa variante scolaire, le *bullying*, sont devenus des problèmes de notre société, c'est parce

qu'ils consacrent une forme de relations sociales entre des personnes supposées s'être débarrassées d'attaches sociales qui empêchaient leur épanouissement. Mais dans le même temps, elles deviennent isolées et vulnérables ou sont perçues comme telles. Après avoir combattu le contrôle social et ses avatars (autoritarisme, paternalisme, etc.) durant les années soixante et septante, nous nous trouvons aujourd'hui plus libres (dans notre famille, dans notre école, dans notre vie en général) mais plus fragiles. Les groupes sociaux qui ont imposé ces nouvelles normes – principalement les mouvements issus des classes moyennes, centrés sur la relation et fortement féminisés, du côté social, des universitaires masculins, adeptes des courants antiautoritaires, du côté économique – imposent aujourd'hui une redéfinition de la violence fondée principalement sur l'épanouissement individuel, entre le développement personnel et la gestion des relations (voir par exemple, Ehrenberg, 1991; Boltanski & Chiapello, 1999).

Les explications savantes de tous les jours

Une dynamique relationnelle implique la participation de soi dans des rapports interindividuels ou collectifs. La distinction entre ces deux niveaux est néanmoins parfois difficile à établir. Nous pouvons en effet agir en tant que membre ou représentant d'un groupe. Une littérature considérable a documenté cette question en psychologie sociale notamment (pour une revue, voir par exemple Doise, Dubois & Beauvois, 1999). C'est le cas lorsqu'une relation est étroitement codifiée par l'environnement, par le cadre scolaire par exemple. Lorsqu'un enseignant s'adresse à un élève en particulier, la relation est toujours sous-tendue par la place respective assignée à chacun d'eux. Il en découle un certain nombre de normes explicites (programme scolaire, règlement de l'établissement ou définition du contenu des cours) ou implicites (détention du savoir, relation pédagogique par exemple). Une même approche peut être adoptée en ce qui concerne les relations entre enfants et parents. Par ailleurs, ces relations sont orientées par une asymétrie entre les positions qui conditionnent les perceptions et les comportements entre les partenaires (voir Clémence, Lorenzi-Cioldi & Deschamps, 1998). Les relations entre pairs, en particulier entre adolescents, prennent aussi des formes collectives lorsqu'un critère d'appartenance est évoqué dans un contexte particulier, comme le sexe, l'ethnie ou la filière scolaire par exemple.

La définition de soi dépend fortement de cet ensemble de relations. Les adolescents sont, à cet égard, dans une situation sinon particulière, du moins difficile du fait qu'ils doivent affirmer une identité, se préparer à prendre une place dans une société qui à la fois les prépare et les décourage.

Psychanalyse, frustration et imitation

Il ne s'agit pas ici de présenter même succinctement des théories complexes et raffinées dont le lecteur trouvera des introductions dans Doudin et Erkohen-Marküs (2000) pour des approches d'orientation psychologique et dans Debarbieux et Montoya (1998) et Peignard, Roussier-Fusco et van Zante (1998) pour des perspectives sociologiques. Visant à la compréhension du problème et de ses enjeux, nous mettrons l'accent sur quelques éléments de théories savantes et leur traduction dans l'analyse quotidienne du phénomène. Cette optique est dictée par le fait que la compréhension d'un problème social doit intégrer les points de vue des personnes prises dans des relations de violence.

Il existe un discours fort et répandu, que l'on doit à la diffusion des idées psychanalytiques, selon lequel la structure de la personnalité nécessite la confrontation au père et l'affection de la mère pour se développer harmonieusement. Dans cette optique, la violation des règles se renforce lorsque la figure du père, à la fois comme représentant de la loi et objet d'identification, s'érode. L'expression de la violence devient patente, selon cette logique, lorsque le corps se transforme à la puberté, révélant la dureté d'une force incontournable. L'adolescent réagirait à cette violence en la détournant vers un autre objet lorsque son identité n'a pu et ne peut se structurer grâce à la confrontation avec une figure paternelle, réelle ou symbolique, constante et consistante (Golse, 1995). Chez les garçons, la recherche d'une résistance nécessaire à la construction identitaire induirait alors des agressions face à autrui. Du côté des filles, la violence se retournerait contre elles-mêmes ou contre la mère, du fait que l'absence du père trahirait une incapacité à séduire l'être désiré. La perspective psychanalytique, évoquée dans de nombreux discours, apparaît presque évidente pour expliquer la violence à l'école. L'approche systémique, en étendant l'interprétation des actes dans des complexes relationnels déséquilibrés, offre également des

perspectives intéressantes en particulier dans la compréhension de situations spécifiques. L'étude minutieuse de Marc et Rovero (1995) nous paraît particulièrement instructive.

En somme, le virus de la violence couve ici dans la famille et se transmet, dans certaines conditions, aux enfants qui vont l'exprimer ailleurs. Après avoir circulé entre pairs, il contaminera ensuite les relations avec des adultes, puis celles entre adultes. Cette idée est fortement ancrée dans une vision génético-familiale des comportements et a reçu un support scientifique dans des études centrées sur le développement (Olweus, 1979; Zahn-Waxler, Cummings & Iannotti, 1986) ou la répétition intergénérationnelle (Huesmann, Eron, Lefkowitz & Walder, 1984; Lahey, Russo, Walker & Piacentini, 1989).

Les études analytiques ont d'abord porté sur l'excès d'autorité des figures paternelles et ont contribué, dans ce sens, à la légitimation des mouvements antiautoritaires. C'est d'ailleurs dans ce cadre qu'elles s'apparentent à l'explication classique de la violence qui reste encore très prégnante dans l'analyse quotidienne du phénomène: la théorie de la frustration-agression (Dollard, Doob, Miller, Mowrer & Sears, 1939). Si ses racines reposent sur l'idée de la lutte pour la survie, ce modèle permet une explication large des phénomènes grâce à sa souplesse opératoire. C'est presque un réflexe de chercher la frustration lorsque nous observons une agression. Le virus serait ici inoculé par un besoin insatisfait qui déclencherait une réaction agressive susceptible de l'endormir ou au contraire de le rendre plus virulent. Il faut d'emblée relever que cette approche se fonde sur une représentation de l'homme aux prises avec une tension entre des instincts biologiques et des régulations sociales, ou dit autrement entre son versant animal et son versant civilisé. Les travaux de Lorenz (1963) constituent le socle de la réflexion (voir Hacker, 1972). Pour le dire rapidement, cette approche met l'accent sur des besoins vitaux comme l'espace ou la nourriture, et plus généralement la sécurité, dont l'insatisfaction induit des réactions de défense ou d'attaque. Cette approche paraît très solide et donne lieu à une utilisation à la fois large et variable. Toutefois, il est clairement démontré aujourd'hui qu'elle est trop réductrice et qu'elle néglige les capacités d'adaptation humaine. Le modèle a ainsi été revisité dans un cadre cognitif et émotionnel plus complexe. Pour que la frustration se transforme en agressivité, il serait nécessaire qu'elle produise un sentiment de colère, et

qu'elle soit inscrite dans des relations qui favorisent une résolution agressive du conflit engendré (voir Berkowitz, 1974; Mummendey, 1984). D'une manière générale, les travaux qui se sont développés selon cette perspective débouchent, pourrait-on dire, sur une issue plus positive que l'approche analytique dans le sens où le virus peut se transformer plus facilement selon les circonstances.

La théorie de l'imitation-agression (Bandura, Ross & Ross, 1961) offre un modèle encore plus directement lié avec l'idée de la contamination qui est particulièrement prise dans les explications de sens commun. L'imitation a été reprise principalement pour évaluer l'impact de la télévision et des jeux vidéos sur le comportement, des enfants surtout. Même si les résultats des recherches montrent qu'il y a peu d'effets directs (cf. Decnaeck, 1998), il semble avéré pour beaucoup que le contenu télévisuel explique nombre d'actes de violence. Cette croyance est souvent confortée par la mise en exergue de cas individuels dont on souligne la consommation de films violents. Le problème, comme dans toute analyse de cas, est qu'on oublie tous ceux qui voient les mêmes films et ne commettent pas d'actes particuliers. Le processus d'imitation-identification paraît se développer lorsqu'il peut s'ancrer dans une réalité favorable à l'expression de la violence. Et ici, nous rejoignons la question des figures parentales absentes comme condition de circulation du virus.

Nouvelles perspectives: logique de la souffrance et régulation chimique

C'est dans le cadre de l'affaiblissement des figures de l'autorité qu'il faut situer les approches actuelles qui se centrent sur la souffrance des victimes. Il s'agit d'une perspective théorique qui met l'accent sur les effets psychologiques négatifs de toute forme d'agression et les identifie à partir des émotions. L'agression peut se déployer d'un niveau interpersonnel (par exemple, Olweus, 1993) à l'impact de l'environnement social en intégrant le sentiment de justice (par exemple, Bourdieu, 1993). Elle ouvre ainsi un domaine dont la frontière est repoussée toujours plus loin. Dans ce sens, elle est associée à l'idée d'une épidémie qui contamine, à des degrés divers, tout le corps social. La souffrance peut en effet résulter d'une agression intentionnelle d'une personne particulière mais également d'une démarche

institutionnelle ou individuelle sans volonté de nuire. Il suffit de penser à l'obligation d'aller à l'école qui cause une souffrance non négligeable à nombre d'enfants ou, encore plus loin, à la souffrance imposée par la nature.

Paradoxalement, une approche très différente émerge aujourd'hui sur le même terrain en offrant une perspective de transformation plus radicale, non pas des relations sociales, mais de l'adaptation individuelle. Il s'agit de ce que l'on pourrait appeler la régulation chimique. Basée sur une explication théorique biologique qui est en plein essor grâce à la popularisation des découvertes de la génétique, cette perspective doit être brièvement évoquée. Il n'est pas nouveau de chercher l'explication des comportements dans le biologique, en somme de chercher une sorte de virus au sens littéral du terme. Ainsi, la différence entre hommes et femmes dans l'usage de la violence fut souvent expliquée par les testostérones (voir Durkin, 1995). Dans le même sens, l'hyperactivité, qu'elle soit comprise comme déficit attentionnel ou relationnel, est également expliquée depuis plusieurs années par un problème de neurotransmetteurs même si cette explication est (encore) hypothétique. L'hypothèse que les variations de comportement relèvent en fin de compte d'une différence génétique devient de plus en plus prégnante. Il en résulte que la circulation des comportements inappropriés socialement, comme l'agression, peut être bloquée biologiquement. Mais, bien entendu, il reste à construire les relations sociales comme le montre bien Harris (1999), qui est l'une des rares chercheuses à avoir comparé ces deux champs séparés de l'étude du développement, celui de la génétique et celui d'ordre psychosocial.

Les perspectives centrées sur la régulation de la souffrance encadrent une large part des analyses et interventions dans le champ de l'enfance. Elles offrent notamment une réponse à l'insécurité engendrée par l'affaiblissement de l'autorité sans viser à son rétablissement. Le problème de cette tendance est souvent d'occulter le cadre institutionnel qui définit les relations. En personnalisant les relations, on finit par ne plus voir qu'elles ne sont pas toutes du même ordre, que les relations de pouvoir sont d'abord des relations asymétriques avant d'être des relations interpersonnelles. Cette remarque, banale, est nécessaire pour rappeler qu'un enfant face à un adulte, un élève face à un enseignant, tout comme un enseignant face à un directeur, sont dans une position subordonnée, ce qui implique qu'ils doivent exécuter un certain nombre d'obligations. C'est ce que rappelle violemment Le Goff

(1999) dans une critique d'un ouvrage de référence dans le domaine scolaire, celui de Meirieu et Guiraud (1997). Dans le même sens, la focalisation sur la souffrance empêche de considérer que les relations, interindividuelles ou sociales, nécessitent des capacités de résistance aux blessures physiques et psychologiques. Ce point est d'ailleurs un des enjeux cruciaux dans nos sociétés du fait que dans le même mouvement, cette résistance est exacerbée, surtout dans les domaines masculins de l'économie et du sport, et dénoncée, surtout dans les domaines scolaires et familiaux, voire dans les secteurs subalternes de l'économie. Les adolescents doivent aujourd'hui composer avec cette tension dont l'analyse est certainement une clé de compréhension des comportements considérés comme des incivilités.

La réflexion que nous venons de présenter a orienté l'élaboration d'une étude empirique réalisée entre 1997 et 1999 sur les significations et les dynamiques de la violence dans l'environnement scolaire d'adolescents entre 12 et 15 ans de la Suisse de langue française. Nous avons collecté des données auprès des directions des établissements romands du secondaire I (N=129) et d'un échantillon d'élèves (N=1265) et d'enseignants (N=194) de 12 écoles sélectionnées selon leur taille et le degré de problèmes relatés par les directions.¹ En outre, nous avons également sollicité différents organismes intervenant dans le champ scolaire (associations de parents d'élèves, services de type psychopédagogique et polices cantonales) et effectué 120 entretiens avec des élèves, des parents et des enseignants. Nous présentons ici quelques résultats qui permettent de discuter les idées, les théories et les interventions qui circulent à propos de la violence scolaire. Dans cette optique, nous avons omis les analyses statistiques utilisées pour organiser les données.

1 Pour une présentation détaillée des résultats, voir Clémence & al. (2001). L'étude a bénéficié du subside no 4040-45167 du FNRS (Programme national de recherche 40) avec la collaboration de Caroline Cortolezzis, Patricia Dumont, Michele Egloff, Claude Kaiser et François Rochat.

Situation et dynamique de la violence dans les établissements scolaires

Définition et ampleur de la violence à l'école

De façon générale, les enseignants² englobent dans le registre de la violence un nombre d'actes plus nombreux que ne le font les élèves. Cette différence atteste d'un blocage des échanges sur la question. Néanmoins, nous observons une similarité de points de vue sur la fixation des pôles extrêmes de la définition. L'impolitesse n'est assurément pas de la violence alors que le racket et la gifle en relèvent clairement. C'est à propos d'actes que les élèves situent à un niveau intermédiaire que la circulation des points de vue prend d'autres directions. Les agressions entre pairs (tels que *donner un coup de pied à un élève qui se moque, déchirer une photo d'un élève*) et les agressions verbales (*insulter un prof ou rabaisser un élève devant toute la classe*) sont perçues comme de la violence par les enseignants alors que les élèves présentent des évaluations contrastées. Les élèves adhèrent à une définition de la violence orientée principalement par des agressions intentionnelles, en particulier les atteintes physiques aux personnes de statuts différents. Les actions d'opposition aux enseignants ne seraient pas à considérer comme de la violence; elles semblent plutôt proches de jeux dont les conséquences sont sans grande importance. Considérés sous l'angle de leur gravité, les jugements des deux groupes se rapprochent. Les atteintes à l'intégrité morale des personnes (*impolitesse et insultes*) sont jugées plus graves que violentes, en particulier par les élèves. Le plus frappant est toutefois de constater que l'appréciation des agressions entre pairs sépare à nouveau clairement élèves et enseignants. Ainsi, les élèves jugent plus grave *d'être impoli avec un enseignant* que de *donner un coup de pied à un élève*.

La représentation de la violence, comme un ensemble étendu d'atteintes à l'intégrité non seulement de la personne mais aussi de la personnalité, s'est largement diffusée et imposée au sein des enseignants. En revanche, elle circule moins parmi les élèves qui lui donnent un contenu limité à des actes davantage liés au statut des protagonistes. Une telle

2 Sans autre précision, les termes utilisées comprennent le masculin et le féminin.

divergence introduit une question fondamentale sur l'appréciation de la violence factuelle et par conséquent sur l'intervention. Faut-il en effet s'appuyer sur la définition des enseignants ou sur celle des élèves pour évaluer la violence scolaire?

Les bagarres représentent une part considérable des relations d'incivilité à l'école. Elles concernent deux fois plus souvent les garçons, mais la différence selon le sexe est moins nette du côté des victimes. Si, logiquement, elles préoccupent peu les élèves qui les estiment souvent peu graves, pour les enseignants, elles occasionnent leurs interventions les plus nombreuses et apparaissent donc comme un problème préoccupant. Les directions se situent dans une position intermédiaire. Les actes graves, comme le racket, sont les moins fréquents (environ 3 % des élèves). Une analyse plus fine montre en outre que les bagarres ont tendance à être les plus fréquentes dans les établissements situés dans les petites agglomérations. A l'inverse, le racket est plus présent dans les grands établissements des zones urbaines. Notons que la menace avec usage d'une arme ainsi que le harcèlement sexuel concernent un taux d'élèves comparable au racket. Ici aussi les auteurs, et dans une moindre mesure les victimes, sont plus souvent des garçons.

Si les auteurs de coups ont déclaré trois fois sur dix également les subir, les auteurs et les victimes du racket sont bien différenciés et présentent des profils comparables aux auteurs et victimes du *bullying*. Exprimé en pourcentage, le phénomène est marginal, mais, traduit en nombre absolu, il touche plusieurs centaines d'élèves (si on le rapporte à l'ensemble des élèves de Suisse romande, nous arrivons à un nombre de l'ordre d'un millier de victimes!). Cependant, nous constatons que le nombre d'élèves qui disent connaître un racketteur parmi leurs copains d'école dépasse largement le nombre d'auteurs. Les enseignants sont encore plus nombreux à déclarer une telle connaissance, phénomène que nous n'observons pas pour les bagarres. Si les coups circulent plus facilement entre les élèves, nous pouvons penser que pour le racket, ce sont surtout des narrations qui circulent. La diffusion médiatique de ce phénomène repose en grande partie sur les récits de témoins qui enflent considérablement le problème si on pense au nombre effectif de cas signalés. Les récits des élèves, tout comme certaines études conduites sur les conflits scolaires (voir Johnson & Johnson, 1996), montrent qu'un nombre non négligeable de situations se réfèrent à des rumeurs.

La circulation des incivilités n'est pas cantonnée aux relations entre pairs. Elle peut aussi se développer entre enseignants et élèves. Il apparaît que les élèves sont les seuls à être victimes de coups: 7 % d'entre eux ont déclaré avoir été frappés durant le dernier trimestre par un enseignant, acte que 2 % d'enseignants ont reconnu avoir commis. L'inverse ne s'est jamais produit durant le dernier trimestre, une seule fois durant l'année précédente. La tendance est la même mais en moins net en ce qui concerne les injures (22 % de victimes parmi les élèves contre 14 % parmi les enseignants). Ici encore, la confrontation dépend largement du sexe des acteurs et dessine une dynamique inquiétante. Les échanges les plus vigoureux opposent dans un sens des enseignants à des garçons et dans un autre ces derniers aux enseignantes. Il faut aussi relever que les enseignants doivent essuyer également des griefs venant d'ailleurs. Ainsi, 8 % d'entre eux ont été importunés à leur domicile par des parents. Les conflits avec d'autres enseignants ou avec la direction semblent plus rares ou prennent des formes plus indirectes.

Dynamique et circulation des incivilités

Penchons-nous sur le profil des auteurs et des victimes d'incivilités dont l'examen permet de repérer quelques éléments dynamiques. La comparaison des deux profils fait apparaître un glissement lorsque nous distinguons les relations entre pairs et les relations entre les élèves et les enseignants ou l'institution scolaire. Nous observons en effet que les élèves qui commettent le plus d'incivilités face aux autres élèves sont les principales victimes de l'institution. Il s'agit de garçons plus âgés et plus impulsifs que les autres élèves, qui acceptent plus facilement l'usage de la violence et qui sont marginalisés sur le plan scolaire. Certes, nous pouvons considérer ce résultat comme le fait que les enseignants réagissent heureusement face aux violences entre élèves. Nous ne pouvons toutefois exclure qu'il y ait aussi un mouvement inverse et donc que les victimes de l'institution soient ceux qui sont les plus portés à commettre des actes répréhensibles face à leurs camarades. En effet, les déclarations des enseignants, qui usent de la gifle, montrent bien qu'ils considèrent cet acte comme une intervention appropriée face à l'incivilité d'un élève. Mais ces réactions d'enseignants peuvent justement introduire une dynamique relationnelle d'échanges d'agressions,

porteuse d'insécurité. Il est ainsi frappant de voir que les élèves les plus sanctionnés par l'institution se sentent davantage en sécurité que les autres lorsqu'ils s'éloignent de l'école.

Ces quelques résultats incitent à mettre en évidence un contexte favorable à la diffusion de conflits dans le cadre scolaire, conflits dont l'intensité serait provoquée par la socialisation différenciée de groupes d'adolescents face aux normes scolaires. Nous avons vu que la définition normative de la violence opposait élèves et enseignants. Le fait que les tensions entre élèves et enseignants augmentent avec la grandeur de l'établissement, alors que les bagarres entre élèves tendent à baisser, montre que la taille de l'école rend plus saillante la séparation entre adolescents et adultes. Bien entendu, d'autres clivages peuvent apparaître chez les élèves. Des tensions basées sur l'origine ethnique ou socio-économique peuvent prendre le pas sur le conflit entre générations, notamment là où la répartition spatiale marginalise des groupes ethniques ou socio-économiques. C'est par exemple le cas dans de nombreuses cités urbaines des USA ou des cités suburbaines françaises et probablement aujourd'hui de certaines régions suisses alémaniques. Mais il est probable que ces clivages découlent au moins partiellement de la sélection scolaire ou du moins que celle-ci l'aiguise (voir à ce sujet, l'étude de Felson, Liska, South et McNulty, 1994). La division en filières scolaires ou en degrés constitue ainsi des sous-groupes d'élèves. Nous avons ainsi remarqué que l'avance en âge avait pour impact d'accentuer les actes d'opposition aux enseignants. La filière est encore plus problématique du fait qu'elle ne crée pas seulement une division entre bons et mauvais élèves mais également entre des élèves qui possèdent le plus souvent les caractéristiques les plus proches du modèle adulte – Suisses issus de catégories sociales moyennes ou élevées – et ceux qui s'en éloignent le plus – Etrangers venant d'un milieu familial maîtrisant mal la langue et économiquement précaire.

Un autre résultat doit être mis en évidence pour comprendre les dynamiques d'opposition entre pairs et entre générations. Il existe une corrélation positive entre l'intensité des activités réalisées avec des pairs à l'extérieur du domicile familial, et les actes d'agression en général. La corrélation s'inverse pour des activités qui impliquent une relation parentale. Il est important de souligner que ces corrélations sont très élevées pour les actes perpétrés contre l'institution scolaire et qu'elles diminuent pour les

actes d'agression entre pairs. Ces résultats confirment l'hypothèse selon laquelle les actes d'agression dans le cadre scolaire sont marqués par une tension normative entre adolescents et adultes qui se construit dans des groupes de pairs qui créent ou adhèrent à des normes spécifiques.

Sur cette dynamique, les travaux de Emler et Reicher (1996) sur la délinquance juvénile mettent en évidence un phénomène identitaire important, celui de la cristallisation de représentations entre groupes. Les adolescents qui appartiennent à des groupes de pairs dont l'adhésion suppose une forte différenciation des modèles adultes et enfantins construisent, en même temps qu'une identité adolescente forte, une réputation auprès d'autrui qu'ils doivent ensuite maintenir. Cette allégeance identitaire oriente les comportements des adolescents dans une sorte de spirale qui les conduit à se différencier de plus en plus à la fois du monde adulte mais également de leurs pairs. Cette analyse permet de comprendre pourquoi des adolescents qui manifestent des comportements de rébellion contre le monde adulte peuvent ensuite évoluer sur des voies différentes. Certains, ayant conservé des liens avec l'univers adulte par le biais notamment d'activités diverses, peuvent traduire les actes d'agression sous une forme valorisée dans le monde adulte. D'autres, plus éloignés du monde adulte, peuvent s'appuyer sur leur rébellion pour introduire de nouvelles normes comme nous pouvons l'observer dans le domaine artistique ou vestimentaire (voir Yonnet, 1983).

La circulation de la peur et le climat scolaire

Une dimension plus inquiétante de la violence scolaire concerne l'émergence et la circulation de l'insécurité, même si ce phénomène déborde le cadre scolaire. Ce fait est banal, mais il est utile de dire que les enseignants, qui sont les plus inquiets face aux incivilités, se sentent totalement en sécurité à l'intérieur et à l'extérieur des bâtiments scolaires. Les enseignantes le sont un peu moins lorsqu'elles sortent de l'école. Chez les élèves, en revanche, le sentiment de sécurité est nettement plus bas et varie considérablement. Si le sentiment moyen est assez bon dans l'école, plus d'un élève sur vingt a néanmoins dit qu'il ne se sentait pas du tout en sécurité. Dans la cour de récréation, c'est un élève sur treize et aux alentours de l'école un élève sur neuf!

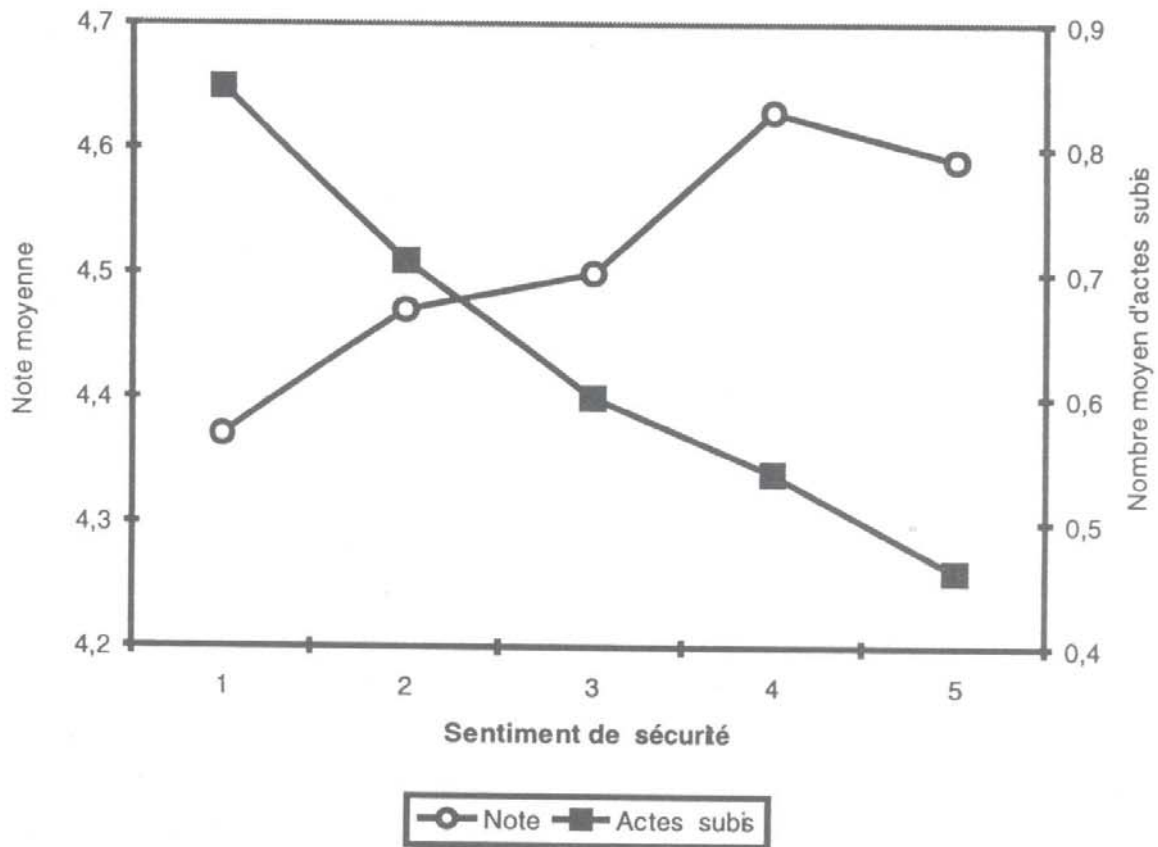
Globalement, le sentiment de sécurité est meilleur à l'intérieur des bâtiments dans les établissements les plus petits. A l'extérieur et particulièrement aux alentours de l'école, il est plus mauvais dans les établissements dont les directions avaient indiqué le plus de problèmes de violence. Une analyse plus fine des données permet de constater que la baisse du sentiment de sécurité en sortant de l'école est particulièrement forte dans des établissements où la violence factuelle est relativement basse.

De quoi dépend le sentiment de sécurité chez les élèves? Comme on pouvait s'y attendre, plus les élèves sont victimes d'agressions de leurs camarades, plus ils éprouvent un sentiment d'insécurité élevé. Cet impact est des plus nets à l'extérieur de l'école. En outre, il dépend du niveau général des actes subis au sein d'une classe, en particulier en ce qui concerne le sentiment d'insécurité à l'intérieur des bâtiments scolaires.

Cependant, le rapport à l'école contribue également au sentiment de sécurité. Les élèves qui obtiennent les meilleures notes en français et en mathématiques se sentent davantage en confiance que les autres non seulement à l'intérieur de l'école mais également aux alentours et sur le chemin de l'école (Figure 1). Au niveau de la classe, le sentiment de sécurité est plus élevé à mesure que la filière devient plus prestigieuse. Cet impact est significatif à l'intérieur de l'école, mais ailleurs il est partiellement absorbé par l'effet individuel de la note.

On observe également un effet des normes en matière de violence. Les élèves qui s'opposent le plus à la violence illégitime sont ceux qui se sentent le moins en sécurité dans l'école. Rappelons qu'ils participent moins aux incivilités, comme auteurs et comme victimes, que les autres. En somme, ce sont les élèves les plus proches des normes scolaires portées par les enseignants. Il est intéressant finalement de noter que le sexe et l'âge ne jouent un rôle que sur l'insécurité éprouvée sur le chemin de l'école. Ce sont les filles et les plus jeunes qui affichent la moins grande sérénité ici alors qu'il n'y a aucune différence à l'intérieur de l'école.

Dans l'ensemble les directions scolaires estiment que le climat de leur établissement est assez bon et elles sont partagées quant à son évolution ces cinq dernières années. Le climat de violence à l'école et son évolution sont en revanche jugés sévèrement par les enseignants et surtout par les enseignantes. Si le climat actuel leur paraît encore satisfaisant, il s'est dégradé pour eux de manière significative ces dernières années. Nous observons par



Légende: Sentiment de sécurité: 1: pas du tout en sécurité à 5: tout à fait en sécurité.

Figure 1 – Le sentiment d’insécurité à l’école selon les résultats scolaires (note moyenne en français et mathématiques) et la victimisation (nombre d’actes d’agressions subis)

ailleurs que les appréciations des enseignants sont assez homogènes et donc ne dépendent pas de l’intensité des actes graves (comme le racket) commis dans leur établissement. Cet élément confirme une nouvelle fois que pour les enseignants, la question de la violence scolaire paraît moins se focaliser sur les actes les plus graves que sur les incivilités quotidiennes.

Intervenir dans la circulation des agressions

Il existe déjà en Suisse des moyens pour affronter les problèmes d’incivilité surtout lorsqu’ils sont graves. Une grande majorité d’établissements peuvent faire appel à des services médico-pédagogiques, d’un côté, la police et la justice de l’autre, pour régler des questions difficiles.

Nous constatons cependant que les problèmes traités dans le cadre de l'établissement donnent pour les directeurs et les enseignants de meilleurs résultats que ceux qui nécessitent une intervention extérieure. Les mesures prises pour faire face de façon plus globale aux incivilités qui minent le climat scolaire et le moral des enseignants restent plus limitées, même si certains établissements ont déjà mis en place ou ont expérimenté différents projets. L'orientation à prendre pour implanter des interventions donnent lieu à de nombreuses tensions, notamment au sein des établissements, du fait que la vaste question de la place de l'éducation dans l'école est aujourd'hui fortement débattue. Nous soulignerons un enjeu qui a trait à la circulation des actes et des informations. Il existe une forte tentation, pour certains, de réclamer une imposition stricte de règles en rétablissant une forte autorité statutaire. D'une certaine manière, il s'agit dans ce sens de fixer dans le cadre scolaire des modèles d'identification qui seraient absents dans le cadre familial. Cette optique peut s'appuyer sur une traduction rapide du discours psychanalytique. Les données que nous avons présentées, mais également l'évaluation de cette forme d'intervention (Gottfredson, 1998), indiquent que cette perspective néglige les relations qui se sont installées depuis plus de vingt ans et conduit à des résultats négatifs. Il est donc nécessaire de mettre l'accent sur les liens, ce que la plupart des intervenants prônent par ailleurs. Toutefois, les interventions ponctuelles qui visent à favoriser ces liens par la participation des élèves ont des effets très limités si elles ne sont pas accompagnées ou mieux précédées par un projet global d'établissement. En quelque sorte, il s'agit moins de bloquer des dynamiques conflictuelles que de les réguler dans un cadre différent. Un tel cadre suppose une définition commune des droits et des obligations avant de prévoir des sanctions, ce que certains établissements réalisent par l'élaboration d'une charte. Bien entendu, l'important est de suivre une procédure qui permette une circulation des points de vue de tous à des rythmes réguliers. Nos données montrent que les seules mesures qui présentent des résultats positifs, lorsque nous comparons les établissements, sont celles où les élèves participent à des conseils de classe ou d'école. A un niveau plus général, l'examen de plusieurs centaines d'évaluations de programmes de prévention de la violence et de la consommation de drogues réalisé par Gottfredson (1998) montre que les mesures les plus efficaces sont celles qui impliquent des actions multiples et coordonnées. Il s'agit de projets d'établissements basés sur la construction

d'une école capable de lancer et de maintenir des initiatives, de projets orientés par la clarification et la communication de normes de comportement et le renforcement des conduites positives ou encore de projets visant à développer les compétences sociales des élèves, sur des longues périodes.

L'instauration d'un cadre général s'avère nécessaire pour éviter un sérieux problème que posent des mesures ponctuelles qui ne sont pas intégrées dans l'institution. Nous constatons en effet que ce sont les élèves qui n'ont pas et ne posent pas de problèmes qui sont les plus enthousiastes pour rédiger un journal ou participer à une intervention ponctuelle. En revanche, ceux qui éprouvent le plus d'insécurité, qui commettent et subissent le plus d'agressions, réclament davantage le droit à la cigarette ou à l'absentéisme. En revanche, ils acceptent mieux de pouvoir donner leur point de vue dans la classe et d'être... punis collectivement. Ainsi, les interventions préventives qui misent trop sur une forme d'expression conforme aux pratiques scolaires habituelles apparaissent particulièrement adéquates pour ceux qui les maîtrisent le mieux, mais malheureusement ce ne sont pas ceux qu'elles visent!

Ce paradoxe a une assise plus large dans la dynamique de socialisation que nous avons évoquée plus haut. Plus l'avis des adultes (parents et enseignants) est important pour eux, plus les élèves acceptent les punitions et les interventions auprès des parents pour réguler les perturbations dans la classe. Ils sont également plus favorables à dénoncer les agressions auxquelles ils assisteraient et les plus opposés à l'absentéisme. Un point de vue différent apparaît chez les élèves qui tiennent davantage compte de l'avis de leurs pairs (copains ou copines, frères ou sœurs), surtout lorsqu'ils les rencontrent lors de sorties à l'extérieur de la famille. Ces élèves valorisent davantage les possibilités de contester l'ordre scolaire, non seulement en réclamant le droit de fumer pendant les pauses, mais également en plaidant le plus pour l'expression de leurs idées durant les cours.

Nous avons affaire à deux dynamiques différentes. D'un côté, la construction d'une bonne entente avec les adultes est liée avec une attitude favorable à la collaboration avec les enseignants et le respect des normes scolaires. De l'autre, une socialisation plus forte avec les pairs est liée avec des positions de confrontation avec les adultes, et dans une moindre mesure avec les élèves qui en sont proches, et d'opposition à l'institution scolaire. Les premiers sont plus réceptifs aux droits proposés par les adultes que les

seconds, qui les considèrent plutôt comme des obligations supplémentaires. Faut-il pour autant considérer ces derniers sous un angle pathologique comme trop d'approches théoriques, notamment sous la forme vulgarisée que nous avons évoquée en introduction, tentent encore trop souvent de le démontrer? Ou faut-il plutôt, comme nous avons essayé de le faire, montrer qu'il s'agit de dynamiques en évolution qu'il faut réguler dans un cadre, qui lui-même doit être renouvelé?

Resumo

O artigo aborda a questão da violência na escola como um problema psicossocial. O autor focaliza a reflexão sobre a idéia de que a violência escolar pode ser analisada sob o ângulo da circulação de atos agressivos, no nível de seu exercício real e no nível da repercussão dos atos.

Palavras-chave: representações sociais; violência escolar; agressão.

Abstract

This article discusses violence in schools as a social and psychological problem. The author presents the idea that the problem may be analysed in light of the circulation of aggressive acts, in the level of their real acting and in the level of their consequences.

Key-words: social representations; violence at school; aggression.

Resumen

Este artículo aborda la cuestión de la violencia en la escuela como un problema psicossocial. El autor focaliza su reflexión en la idea de que la violencia escolar puede analizarse desde el punto de vista de la circulación de actos agresivos, al nivel de su ejercicio real, y el de la repercusión de los actos.

Palabras claves: representaciones sociales; violencia escolar; agresión.

Références

- Bandura, A.; Ross, D. & Ross, S.A. (1961). Imitation of film mediated aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, v. 66, pp. 3-11.
- Berkowitz, L. (1974). Some determinants of impulsive aggression: the role of mediated associations with reinforcements of aggression. *Psychological Review*, v. 81, pp. 165-176.
- Boltanski, L. & Chiapello, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris, Gallimard.
- Bourdieu, P. (1993). *La misère du monde*. Paris, Seuil.
- Caron, J.-C. (1999). *A l'école de la violence. Châtiments et sévices dans l'institution scolaire au XIXème siècle*. Paris, Aubier.
- Clémence, A. & Doise, W. (1995). La représentation sociale de la justice: Une approche des droits dans la pensée ordinaire. *L'Année Sociologique*, v. 45, pp. 371-400.
- Clémence, A.; Lorenzi-Cioldi, F. & Deschamps, J.C. (1998). "Relations de domination intergroupes". In: Beauvois, J.-L.; Joule, R.-V. & Monteil, J.-M. (eds.). *20 ans de psychologie sociale expérimentale francophone*. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- Clémence, A.; Rochat, F.; Cortolezzis, C.; Dumont, P.; Egloff, M. & Kaiser, C. (2001). *Scolarité et adolescence: Les motifs de l'insécurité*. Berne, Haupt.
- Debarbieux, E. & Montoya, Y. (1998). La violence à l'école en France: 30 ans de construction de l'objet (1967-1997). *Revue Française de Pédagogie*, n. 123, pp. 93-121.
- Decnaeck, S. (1998). *Les enfants et la télévision. Résultats et tendance de la recherche*. Genève, Service de la Recherche en Education.
- Doise, W. (1976). *L'articulation psychosociologique et les relations entre groupes*. Bruxelles, De Boeck.
- Doise, W., Dubois, N. & Beauvois, J.L. (1999). *La construction sociale de la personne*. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- Dollard, J.; Doob, L.W.; Miller, N.E.; Mowrer, O.H. & Sears, R.R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven, Yale University Press.

- Doudin, P.-A. & Erkohen-Marküs, M. (2000). *Violences à l'école. Fatalité ou défi?* Bruxelles, De Boeck.
- Durkin, K. (1995). *Developmental social psychology*. Oxford, Blackwell.
- Ehrenberg, A. (1991). *Le culte de la performance*. Paris, Calmann-Lévy.
- Elias, N. (1982). *La civilisation des mœurs*. Paris, Calmann-Lévy.
- Emler, N. & Reicher, S. (1996). *Adolescence and delinquency*. Oxford, Blackwell.
- Eron, L.D.; Huesmann, L.R.; Lefkowitz, M.M. & Walder, L.O. (1972). Does television violence cause aggression? *American Psychologist*, v. 27, pp. 253-263.
- Felson, R.B.; Liska, A.E.; South, S.J. & McNulty, T. (1994). The subculture of violence and delinquency: Individual vs. school context effects. *Social Forces*, v. 73, pp. 155-173.
- Golse, B. (1995). La violence dans la psychanalyse. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, v. 43, pp. 6-12.
- Gottfredson, D. C. (1998). "School-based crime prevention". In: L.W. Sherman, D. Gottfredson, D. MacKenzie, J. Eck, P. Reuter & S. Bushway (Eds), *Preventing crime: What works, what doesn't, what promising. A report to the United States Congress prepared for the National Institute of Justice*. University of Maryland, Dept of Criminology and Criminal Justice.
- Hacker, F. (1972). *Agression / Violence dans le monde contemporain*. Paris, Calmann-Lévy.
- Harris, J. R. (1999). *Pourquoi nos enfants deviennent ce qu'ils sont*. Paris, Laffont.
- Héritier, F. (1996). *De la violence*. Paris, Odile Jacob. (Séminaire au Collège de France).
- Huesmann, L. R.; Eron, L-D.; Lefkowitz, M.M. & Walder, L.O. (1984). Stability of aggression over time and generations. *Developmental Psychology*, v. 20, pp. 1120-1134.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1996). Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: a review of research. *Review of Educational Research*, v. 66, pp. 459-506.

- Lahey, B. B.; Russo, M. F.; Walker, J. L. & Piacentini, J. C. (1989). Personality characteristics of the mothers of children with disruptive behavior disorders. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, v. 57, pp. 512-515.
- Le Goff, J.-P. (1999). *La barbarie douce. La modernisation des entreprises et de l'école*. Paris, La Découverte.
- Lorenz, K. Z. (1963). *On aggression*. London, Methuen.
- Marc, P. & Rovero, P. (1995). *Violence familiale, scolaire et sociale: une histoire bien ordinaire*. Genève, Ed. du Capricorne.
- Meirieu, Ph. & Guiraud, M. (1997). *L'école ou la guerre civile*. Paris, Plon.
- Moscovici, S. (1961, 2^{ème} éd. 1976). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris, PUF.
- Mummendey, A. (1984). *Social psychology of aggression: from individual behavior to social interaction*. New York, Springer.
- Olweus, D. (1979) Stability of aggressive reaction pattern in males. A review. *Psychological Bulletin*, v. 85, pp. 852-875.
- _____ (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Oxford, Blackwell.
- Peignard, E., Roussier-Fusco, E. & van Zante, A. (1998). La violence dans les établissements scolaires britanniques: approches sociologiques. *Revue Française de Pédagogie*, n. 123, pp. 123-151.
- Pontalis, J.-B. (1968). *Après Freud*. Paris, Gallimard.
- Sperber, D. (1990). "The epidemiology of beliefs". In: Fraser, C. & Gaskell, G. (eds.). *The social psychological studies of widespread beliefs*. Oxford, Clarendon Press.
- Yonnet, P. (1983). Rock, pop, punk. Masques et vertiges du peuple adolescent. *Le Débat*, n. 25, pp. 116-125.
- Zahn-Waxler, E.M.; Cummings, E.M. & Iannotti, R. (1986). *Altruism and aggression: Biological and social origins*. New York, Cambridge University Press.

Alain Clémence

Institut des Sciences Sociales et Pédagogiques

Université de Lausanne

E-mail: alain.clemence@issp.unil.ch