



HAL
open science

Les violences en milieu scolaire : une comparaison Serbie - France

Sladjana Milutinovic

► **To cite this version:**

Sladjana Milutinovic. Les violences en milieu scolaire : une comparaison Serbie - France. Sociologie. Université Savoie Mont Blanc, 2023. Français. NNT : 2023CHAMA033 . tel-04500199

HAL Id: tel-04500199

<https://theses.hal.science/tel-04500199>

Submitted on 11 Mar 2024

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.

THÈSE

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ SAVOIE MONT BLANC

Spécialité : **SOCIOLOGIE**

Arrêté ministériel : 25 Mai 2016

Présentée par

Sladana MILUTINOVIC

Thèse dirigée par **Sébastien SCHEHR**

préparée au sein du Centre de Recherche en Droit Antoine Favre
(CRDAF)

dans l'**École Doctorale Cultures, Sociétés, Territoires (CST)**.

Les violences en milieu scolaire : une comparaison Serbie – France

Thèse soutenue publiquement le **05/10/2023**,
devant un jury composé de :

Antigone MOUCHTOURIS, Professeur des Universités, Université de
Lorraine (rapporteur)

Catherine LUTARD, Sociologue et Anthropologue HDR, Sciences po
Saint germain en Laye et Institut Catholique de Paris (rapporteur)

David MELO, Professeur des Universités, USMB (examinateur)

Pascal HINTERMEYER, Professeur des Universités, Université de
Strasbourg (examinateur)

Sébastien SCHEHR, Professeur des Universités, USMB (directeur)

Remerciements

Je tiens à remercier tous ceux qui m'ont soutenu de près ou de loin durant toutes ces années ainsi que les personnes qui ont accepté de lire et de relire ce travail.

Mes remerciements vont également tout naturellement à Monsieur Schehr qui m'a accompagné et soutenu sur ce long chemin, en me faisant part au cours de ces années de remarques qui m'ont été d'une aide précieuse pour l'élaboration de ce travail.

Sommaire

Remerciements	3
Liste des acronymes.....	6
Liste des tableaux	7
Liste des figures.....	8
Résumé.....	9
Introduction	10
Partie I. Décrire et analyser la violence : les éléments caractéristiques d'un phénomène complexe et multiforme.....	22
1. Qu'est-ce que la violence ? La violence dans les sciences sociales.....	22
1.1 Violence et représentations sociales	30
1.2 La question de la morale et de la justification de la violence	33
1.3 La violence fondatrice.....	40
1.4 La perception sociale de la violence : la question des « seuils de tolérance ».....	44
1.5 Violence et intentionnalité.....	50
1.6 Violence, atteinte à l'intégrité et coercition.....	53
1.7 La violence entre force, puissance et pouvoir	61
1.8 La violence dans la dynamique conflictuelle	65
1.9 La question de la domination et du consentement	72
1.10 Violence et agressivité	80
1.11 Conclusion.....	83
2. Les violences en milieu scolaire : des violences spécifiques ?	85
2.1 L'établissement scolaire comme lieu de violences	86
2.2 La diversité des formes de violence scolaire	90
2.3 Le harcèlement scolaire : une forme de violence émergente complexe à appréhender ?.....	95
2.4 L'état des savoirs sur les violences en milieu scolaire en Serbie.....	108
2.5 L'état des savoirs sur les violences en milieu scolaire en France	137
2.6 Conclusion.....	164
Partie II : L'institution scolaire face à la violence	167
1. Le cadre institutionnel du traitement des violences scolaires en Serbie.....	167
1.1 La catégorisation des faits de violence scolaire dans les documents administratifs et les politiques publiques.....	170
1.2 Les acteurs du dispositif de traitement des violences en Serbie	175
1.3 La procédure de signalement et de traitement des situations de violence	183

1.4	L'application du dispositif de recensement et de traitement des situations de violence : le cas du lycée belgradois.....	188
1.5	La violence scolaire au prisme des données officielles	197
1.6	Conclusion.....	218
2.	Le cadre institutionnel du traitement des situations de violence scolaire en France	219
2.1	L'évolution des dispositifs français de lutte contre la violence scolaire	220
2.2	Conceptualisation et catégorisation des faits de violence et de harcèlement dans les politiques publiques françaises.....	232
2.3	Les acteurs des dispositifs de traitement des situations de violence	238
2.4	Les dispositifs de prévention des violences et du harcèlement.....	249
2.5	L'application des dispositifs de recensement et de traitement des situations de violence : le cas du lycée grenoblois.....	254
2.6	La violence scolaire au prisme des données officielles	266
2.7	Conclusion.....	295
	Partie III : Enquêter sur les violences scolaires	301
1.	Les violences en situation : le cas du lycée belgradois	311
1.1	Les formes de violence entre élèves et enseignants	312
1.2	Les formes de violence entre élèves	323
1.3	Les situations de violence en contexte : l'ancrage spatial de la violence.....	346
1.4	Analyser les situations de tension et de conflit dans les salles de classe.....	353
1.5	Conclusion.....	371
2.	Les violences en situation : le cas des lycées français	372
2.1	Les formes de violence entre élèves et enseignants	373
2.2	Les formes de violence entre élèves	390
2.3	Les situations de violence en contexte : l'ancrage spatial de la violence.....	422
2.4	Analyser les situations de tension et de conflit dans les salles de classe.....	426
2.5	Conclusion.....	442
	Conclusion générale.....	444
	Bibliographie.....	453

Liste des acronymes

ADE : Assistant d'éducation

APS : Assistants chargés de prévention et de sécurité

ASSP : Accompagnement, Soins et Services à la Personne

BTS : Brevet de technicien supérieur

CAP : Certificat d'aptitude professionnelle

CESCE : Comités d'éducation à la santé, la citoyenneté et à l'environnement

CNVL : Conseil national de la vie lycéenne

DARES : Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques

DASEN : Directeur académique des services de l'Éducation nationale

EL, ELEC : Métiers de l'Électricité et des Environnements connectés

EMS : Équipes mobiles de sécurité

EREA : Établissement régional d'enseignement adapté

ESPE : École supérieure du professorat et de l'éducation

INSEE : Institut national de la statistique et des études économiques

IPS : Indice de position sociale

LMD : Licence, Master, Doctorat

LP : Lycée professionnel

MICRO: Microtechnique

OECD : Organisation for Economic Co-operation and Development

PAR : Protocole d'accompagnement et de responsabilisation des parents

REP : Réseau d'éducation prioritaire

RICSM : Réalisations industrielles en Chaudronnerie et Soudage de Métaux

SDIS : Service départemental d'incendie et de secours

SIVIS : Système d'information et de vigilance sur la sécurité scolaire

SNPDEN : Syndicat national des personnels de direction de l'éducation nationale

TCI : Technicien en Chaudronnerie industrielle

ZEP : Zone d'éducation prioritaire

ZUS : Zone urbaine sensible

Liste des tableaux

Tableau 1: Type de victimation chez les garçons et les filles.....	115
Tableau 2: L'exposition des collégiens et des lycéens à la violence en milieu scolaire.....	117
Tableau 3: Les formes de violence dans les collèges et les lycées.....	118
Tableau 4: Formes et prévalence des violences entre les élèves dans les établissements scolaires serbes.....	129
Tableau 5: Les expériences de violence selon le critère de sexe.....	130
Tableau 6: Formes de violence correspondant au premier niveau de gravité.....	172
Tableau 7: Formes de violence correspondant au deuxième niveau de gravité.....	173
Tableau 8: formes de violence correspondant au troisième niveau de gravité.....	174
Tableau 9: Mobilité sociale et éducative des jeunes en Serbie.....	200
Tableau 10: Les données officielles sur les violences en milieu scolaire en Serbie.....	207
Tableau 11: Nombre d'interventions policières dans les zones scolaires, avec et sans policier scolaire, recensées en 2019, pour le territoire de la Serbie.....	208
Tableau 12: Nombre d'interventions policières dans les zones scolaires, avec et sans policier scolaire, recensées en 2019 pour la ville de Belgrade.....	208
Tableau 13: Type de délits dans les zones scolaires, données pour la Serbie.....	209
Tableau 14: Type de délits dans les zones scolaires, données pour Belgrade.....	209
Tableau 15: Type d'infractions dans les zones scolaires, données pour la Serbie.....	210
Tableau 16: Infractions dans les zones scolaires, données pour Belgrade.....	210
Tableau 17: La liste de situation et de sconduites à tenir (Plan Allègre).....	223
Tableau 18: Nomenclature des types de faits recensés dans « Faits Établissement ».....	236
Tableau 19: Nombre et type de punitions par classe.....	256
Tableau 20: Les formes de violence reparties par classe.....	259
Tableau 21: L'évolution des incidents déclarés et enregistrés par SIVIS de 2007 à 2016, les données pour tous les établissements.....	283
Tableau 22: Nombre moyen d'incidents graves déclarés pour 1000 élèves par type d'établissement.....	284
Tableau 23: Répartition des établissements en fonction du nombre d'incidents par profil social (en %).....	288
Tableau 24: Techniques de recueil des données mobilisées lors des différents terrains d'enquête.....	302
Tableau 25 : Caractéristiques des établissements dans lesquels nous avons fait notre enquête.....	310
Tableau 26: Les formes de violence entre élèves selon les enseignants.....	325
Tableau 27: Occurrence des différentes catégories de violence selon les élèves.....	330
Tableau 28: Prévalence des formes de violence entre les élèves, par année d'étude et par nombre d'occurrences dans les entretiens.....	331
Tableau 29: Occurrence des faits de violence en fonction les lieux évoqués par les lycéens.....	347
Tableau 30: Eléments clés des situations observées dans les salles de classe.....	357
Tableau 31: Eléments clés des situations observées dans les salles de classe.....	430

Liste des figures

Figure 1: Prévalence de la violence par classe d'âge. Comparaison des données de l'enquête serbe avec les données de l'OMS	126
Figure 2: Pourcentage des élèves de 13 ans qui ont été violents envers d'autres élèves au moins une fois pendant l'année scolaire. Comparaison de la Serbie avec les pays où l'OMS a mené l'enquête .	127
Figure 3: Perceptions des adultes sur la prévalence des violences entre les élèves	133
Figure 4: Acteurs impliqués dans le traitement des situations de violence	176
Figure 5: La procédure de traitement des situations de violence entre élèves.....	184
Figure 6: Procédure de traitement des situations de violence impliquant un adulte	186
Figure 7: Rôle du Rectorat dans le traitement des situations de violence	248
Figure 8: Nombre moyen de sanctions et de punitions par élève et par classe.....	255
Figure 9: Evolution des incidents et des actes de violence répertoriés par le logiciel SIGNA de 2001 à 2006	276
Figure 10: Évolution des formes de violence de 2007 à 2016, données SIVIS pour tous les établissements.....	285
Figure 11: IPS des établissements de France métropolitaine et parisiens	289
Figure 12: CSP des pères des élèves serbes (à gauche) et français (à droite).....	309
Figure 13: CSP des mères des élèves serbes (à gauche) et français (à droite)	310
Figure 14: Occurrence des termes utilisés par les élèves pour décrire leurs relations avec les enseignants	318
Figure 15: Occurrence des comportements jugés « problématiques » ou « inappropriés » par les élèves dans leurs relations aux enseignants en fonction des classes	381
Figure 16: Occurrence des faits de violence évoqués dans les entretiens par classe/filière	404

Résumé

La violence en milieu scolaire fait l'objet depuis une trentaine d'années de l'attention croissante des milieux scientifiques et des responsables politiques. Les nombreux travaux de recherche consacrés à cette question, tout comme les divers dispositifs mis en place dans le cadre de politiques publiques visant à lutter contre ce phénomène, témoignent ainsi du fait que la violence en milieu scolaire est devenue une préoccupation majeure dans les sociétés contemporaines. Néanmoins, derrière ce mouvement général, force est de constater que toutes les sociétés ne se sont pas saisies de ce phénomène de la même façon, ni selon les mêmes modalités et c'est pourquoi nous proposons dans cette thèse une analyse comparative inédite, portant sur les cas de la Serbie et de la France. Notre perspective et le travail d'enquête qu'il implique visent ainsi à comprendre et à analyser la manière dont cette forme de violence a été abordée dans la littérature scientifique de ces deux pays et a donné lieu à des politiques publiques spécifiques. Elle entend donc aussi mettre en évidence la manière dont la question de la violence scolaire fait sens et se trouve « construite » en Serbie et en France. Nous avons notamment cherché à saisir – via plusieurs observations portant sur les dynamiques interactionnelles dans les salles de classe – quels sont les éléments qui permettent de comprendre comment une situation tendue ou conflictuelle peut se transformer en situation de violence et quelles sont les stratégies les plus souvent utilisées par les acteurs concernés afin d'atténuer ou de réguler ces tensions. Pour ce faire, nous nous sommes appuyés sur plusieurs techniques d'investigation qualitatives – observations, entretiens semi-directifs, entretiens informels et conversations – qui nous ont permis de déterminer que les situations de violence en milieu scolaire présentent, au-delà des différences nationales, des traits communs et des similitudes transcendant les contextes.

Mots clés : violence, violence en milieu scolaire, France, Serbie, politiques publiques, analyse qualitative

School violence has been the subject of increasing attention of researchers and political leaders over the last thirty years. The numerous studies on this issue, as well as the various public policies aimed at combating this phenomenon, witness to the fact that violence in schools has become a major concern in contemporary societies. Nevertheless, it must be noted that not all societies have dealt with this phenomenon in the same way, nor according to the same modalities. This is why we propose in this thesis an original comparative analysis, focusing on the cases of Serbia and France. Our work aim to understand and analyze the way this violence has been addressed in the scientific literature of these two countries and has given rise to specific public policies. We also intend to highlight the way this phenomenon is socially constructed in Serbia and in France. In particular, we have sought to understand - through several observations of interactional dynamics in classrooms - which elements allow to understand the way a tense or conflictual situation can be transformed into a situation of violence and which strategies are most often used in order to reduce or regulate these tensions. To do this, we used several qualitative investigation techniques - observations, semi-structured interviews, informal interviews and conversations - which allowed us to determine that situations of violence in schools have common traits and similarities that transcend national contexts and differences.

Keywords : violence, school violence, France, Serbia, public policies, qualitative analysis

Introduction

La violence en milieu scolaire n'est pas un phénomène récent, c'est une donnée permanente de l'histoire de la jeunesse depuis qu'elle est scolarisée¹.

Même si elle connaît des formes et des intensités variables en fonction des époques, les historiens de l'éducation insistent bien sur le fait qu'il s'agit d'un phénomène dont l'existence est attestée de longue date². Selon Lec et Lelièvre, il suffit par exemple de « jeter un simple coup de sonde » à l'époque de l'Ancien Régime pour mettre en évidence plusieurs « affaires » documentées : qu'il s'agisse de rixes et de bagarres à coups de couteau entre élèves, ou de sanctions et de peines « afflictives » – tels les coups de fouet ou la prison – visant certains élèves de collèges³. Et ceci vaut aussi pour la Serbie puisque l'on trouve des descriptions relatant de telles pratiques dans les écoles du XIX^{ème} siècle, celles-ci fonctionnant alors comme des établissements correctifs où le travail des maîtres consistait principalement à punir les élèves⁴. Qu'elle concerne les élèves entre eux ou le rapport à l'institution, la violence scolaire n'est donc pas une nouveauté, tout comme elle n'est pas le propre d'une époque ou d'une société donnée : celle-ci ne prend pas forcément la même forme, ni n'a la même intensité, ni n'engendre le même type de réaction sociale selon les contextes ou les situations considérés. Et ceci vaut d'ailleurs pour les manières dont ce phénomène est représenté socialement et politiquement ou pour les façons dont il est considéré et appréhendé scientifiquement : il est ainsi difficile de ne pas constater l'intérêt que la thématique de la violence scolaire suscite de plus en plus dans les sociétés contemporaines, les analyses – notamment sociologiques – de ce phénomène se multipliant très clairement depuis une trentaine d'années⁵. Pour Debarbieux et concernant la France, la question de la violence en milieu scolaire aurait émergé dans les débats médiatiques, scientifiques et politiques en 1990, suite à la médiatisation d'un certain nombre d'incidents

¹Troger Vincent, « La violence scolaire », in *Les mécanismes de la Violence. États - Institutions - Individu.*, Synthèse., Auxerre, Éditions Sciences Humaines, 2006, p. 103-111.

² Lec Francis et Lelièvre Claude, *Histoires vraies des violences à l'école*, Paris, Fayard, 2007, p. 9.

³ Idem, p. 22.

⁴ Tešić Vladeta, *Moralno vaspitanje u školama Srbije, 1830-1878*, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 1974.

⁵ Toby Jackson, « Violence in school », *Crime and justice*, vol. 4, 1983, p. 1-47.

Olweus Dan, *Bullying at school-what we know and what we can do*, London, Blackwell, 1994.

Furlong Michael J. et Morrison Gale M., « Introduction to mini-series: School violence and safety in perspective », *School Psychology Review*, vol. 23, n° 2, 1994.

Heaviside Sheila, *Violence and Discipline Problems in U.S. Public Schools: 1996-97*, U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, 1998.

Thin Daniel, « Désordre » scolaire dans les collèges de quartiers populaires, GRS Lyon 2, 1999.

violents survenus dans certains collèges et lycées ainsi que lors de manifestations de lycéens réclamant plus de surveillants et plus de sécurité dans leurs établissements⁶. Les pouvoirs publics furent dès lors contraints de proposer des « réponses » à un problème de plus en plus perçu comme majeur par les acteurs du milieu éducatif et une grande partie de l'opinion, les chercheurs s'emparant à leur tour de la question, s'employant notamment à « déconstruire » et à contextualiser les représentations de la violence véhiculées par les médias et les politiques. En Serbie, si les premières analyses du phénomène émergent timidement à la même époque, il faudra cependant attendre le début des années 2000 pour que de grandes enquêtes soient réalisées à ce sujet⁷. L'attention croissante pour les violences en milieu scolaire ne doit donc rien au hasard : elle s'explique par la transformation du phénomène en « problème public », en « problème social », qui se construisent, comme le remarque Blumer, à travers un processus de définition collective d'une situation qui implique non seulement des éléments factuels propres au contexte (actes concernés, personnes, etc.), mais aussi les représentations, les grilles de compréhension, les intérêts et les visées parfois conflictuelles des différents acteurs partie-prenante de cette définition⁸. En ce sens, le phénomène de la violence en milieu scolaire est donc le reflet tout à la fois des préoccupations plus ou moins objectivées des acteurs et des institutions qui en sont les protagonistes, des configurations des systèmes sociopolitiques qui en constituent le contexte, et des événements particuliers (médiatisés) qui participent de sa visibilité dans l'espace public⁹.

Si, comme nous le verrons par la suite, l'ambition de réduire les violences en milieu scolaire s'est traduite dans ces deux pays par une création et une multiplication de dispositifs, de textes législatifs, de protocoles, de guides de bonnes pratiques, etc. visant à les réguler ou à les diminuer, cette volonté s'est cependant immédiatement heurtée à la nature polysémique du concept, rendant ainsi problématique toute tentative d'élaborer des politiques publiques à partir d'une définition univoque et « opérationnelle » du phénomène. Que l'on considère le sens commun, le champ scientifique ou le domaine de l'action publique, force est en effet de constater que les représentations de la violence, tout comme les significations qui leurs sont

⁶ Debarbieux Éric, « Violence à l'école et politique : la France entre démagogie et méconnaissance », *Journal du droit des jeunes*, vol. 255, n° 5, 2006, p. 22-26.

⁷ Sinobad Sandra, « Characteristics of peer violence in schools », *Temida*, vol. 8, n° 3, 2005, p. 19-23.

Kodžopeljić Jasmina, Smederevac Snežana et Čolović Petar, « Razlike u učestalosti i oblicima nasilnog ponašanja između učenika osnovnih i srednjih škola », vol. 3, n° 4, 2008, p. str. 289-305.

Popadić Dragan, *Nasilje u školama*, Beograd, Institut za psihologiju, 2009.

⁸ Blumer Herbert, « Social Problems as Collective Behavior », *Social Problems*, vol. 18, n° 3, 1971, p. 298-306.

⁹ Moignard Benjamin, « Les cyberviolences : un « nouveau » problème public ? », in *Jeunesse genre et violences 2.0 : des filles et des garçons face aux cyberviolences à l'école*, L'Harmattan, 2020.

attachées, sont plurielles et contrastées. Certains tendent par exemple à réduire la violence à quelques-unes de ses formes ou de ses aspects typiques, tandis que d'autres proposent des définitions tellement larges que le phénomène paraît alors omniprésent ou insaisissable¹⁰. De ce fait, l'adhésion à une conceptualisation particulière n'est donc pas sans conséquences : elle impacte aussi bien la démarche et la méthodologie du chercheur qui l'emploie que les formes de dispositifs qui seront créées / imaginées sur cette base par les institutions ou l'État pour faire face à ce phénomène. Par exemple, si nous nous appuyons principalement sur l'idée que la violence qualifie « toute façon d'agir sur quelqu'un ou de le faire agir contre sa volonté par force ou intimidation¹¹ », il sera difficile de rendre compte de la violence « de l'école », c'est-à-dire de ne pas invisibiliser les violences exercées par l'institution scolaire ou ses représentants, même si elle prend des formes plus symboliques et structurelles. Dans ce travail, nous souhaitons au contraire éviter autant que faire se peut ce type de « réduction » et d'effacement d'une forme de violence par une autre : puisque la violence peut se manifester potentiellement dans tous les rapports sociaux et mettre aux prises toutes sortes d'acteurs, il y a lieu de rendre compte de la violence « à l'école » aussi bien que de la violence « de l'école ». Il nous semble donc important de réaliser une double tâche : appréhender la violence en milieu scolaire dans la pluralité de ses formes mais aussi analyser les différentes façons dont ces dernières ont été catégorisées et représentées – principalement dans les contextes serbes et français – aussi bien dans la littérature scientifique que dans les débats médiatiques et les dispositifs publics. Ceci permettra notamment non seulement de faire une sorte « d'état des lieux » des connaissances relatives à ce sujet mais surtout de comprendre comment s'est peu à peu transformé le regard porté sur les violences scolaires. À titre d'exemple, si l'on tend à inclure dans cette catégorie une grande variété d'actes et de comportements dans la littérature anglo-saxonne, à tel point qu'il n'est pas toujours évident d'y trouver de dénominateur commun¹², on peut remarquer que la catégorie est par contre largement « évolutive » et de plus en plus extensible dans le cas français : celle-ci comprend en effet non seulement les actes

¹⁰ Nous pouvons évoquer la définition de Badger et Bull selon lesquels la violence est présente autant dans le « regard menaçant » que dans la parole ou des actes qui visent à blesser ou tuer : Waddington, Badger et Bull dans Haan Willem de, « Violence as an essentially contested concept », in *Violence in Europe*, Springer, 2008, p. 27-40. De l'autre côté, certains auteurs comme Collins ou Chesnais réduisent la violence à sa forme physique : Chesnais, Jean-Claude, « Histoire de la violence. En Occident de 1800 à nos jours ». Paris, Hachette, 1996, Collins Randall, Violence, A micro-sociological theory, Princeton University Press, New Jersey, 2008.

¹¹ Charlot Bernard et Emin Jean-Claude, *Violences à l'école : état des savoirs*, Paris, Armand Colin, 1997.

¹² Turanovic J. Julien et Siennick Sonja E., « The Causes and Consequences of School Violence : A Review », *National Institute of Justice*, 2022. Les auteurs citent les coups et blessures physiques, les agressions « sans contact » par jet d'objets, le harcèlement, les agressions sexuelles, les violences verbales mais aussi les vols et la possession d'armes.

relevant du Code pénal, le harcèlement et les incivilités, mais aussi désormais les « microviolences » qui renvoient « aux péridélits et aux microvictimations, aux délits sans victimes directes, à la répétitivité et à la fréquence de désordres et infractions parfois ténus et inaperçus qui, lorsqu'ils ne sont pas pris en compte, perturbent l'ordre scolaire et rendent la vie en collectivité difficile, voire impossible¹³ ». Par ailleurs, la focalisation sur les approches et les modes de catégorisation permet de mettre en évidence certaines convergences, comme par exemple le fait qu'il existe aujourd'hui en Serbie une définition de la violence en milieu scolaire qui semble faire consensus et qui est donc reprise aussi bien dans la littérature scientifique que dans les politiques publiques relatives à ce phénomène. Elle est ainsi caractérisée comme un comportement de nature physique, psychologique, sexuelle ou sociale « qui vise à porter atteinte à autrui¹⁴ » et qui est susceptible de se manifester aussi bien dans les interactions en face à face que dans le cyberspace.

Ces quelques exemples relatifs aux modes de catégorisation et d'appréhension de la violence en milieu scolaire illustrent la complexité de cet objet d'étude et mettent en évidence certains des enjeux épistémologiques liés à l'appréhension de cette question (pluralité des formes de violence, catégorisation, « construction » du phénomène comme « problème public », etc.). Afin d'aborder au mieux la thématique des violences scolaires – objet complexe, chargé de significations, indexé à un contexte – nous avons donc choisi de centrer notre travail sur une approche qualitative et comparée du phénomène, en nous focalisant sur des terrains d'enquête serbes et français. Plus précisément, l'approche comparative sera déployée à trois niveaux : il s'agira tout d'abord de comprendre comment ce phénomène a été abordé puis traité scientifiquement dans ces deux pays sur plusieurs décennies. Ensuite, il s'agira de s'intéresser aux politiques publiques et donc d'analyser les manières dont ces deux pays se sont peu à peu saisis de la question de la violence scolaire et ont élaboré des dispositifs institutionnels visant à lutter contre ce phénomène. Enfin, il s'agira de proposer un travail d'enquête – portant sur trois lycées professionnels, deux étant en France et un en Serbie – visant à appréhender les formes de violence auxquelles se trouvent confrontés les différents acteurs de ces établissements (élèves, enseignants, personnels administratifs, etc.) et à rendre compte des façons dont ils tentent au quotidien de les « gérer » ou de les réguler.

Nous nous pencherons à cette occasion sur certaines micro-situations sociales qui sont parfois le prélude à des actes de violence – pensons aux situations de contestation, de conflit ou

¹³ Blaya Catherine, *Violences et maltraitances en milieu scolaire*, Paris, Armand Colin, 2006.

¹⁴ Popadić Dragan, *Nasilje u školama*, Beograd, Institut za psihologiju, 2009, p.13.

de différend – ainsi que sur les stratégies que leurs protagonistes développent pour apaiser les tensions dans ce contexte ou éviter l’emballement conduisant à la confrontation directe. À l’instar de Randall Collins¹⁵, nous considérons en effet que la violence ne saurait s’analyser – et donc se réduire – à un acte isolé, et qu’il s’agit donc d’appréhender celle-ci comme un processus situé, c’est-à-dire de la considérer comme le « produit » d’une dynamique relationnelle dans laquelle les différents protagonistes de la relation orientent leurs actions tout à la fois en fonction de leurs interprétations du cadre normatif et des éléments situationnels susceptibles d’opérer en leur faveur. Les observations que nous avons réalisées dans notre enquête montrent ainsi que la violence ne se manifeste que rarement dans les salles de classe et que l’issue des situations de tension ou de conflit qui s’y déroulent dépend grandement du rapport de force qui se construit à cette occasion et des alliances ou du soutien que les différents acteurs peuvent alors nouer ou mobiliser.

Comme nous l’avons précisé, afin de mener à bien cette thèse, nous avons donc choisi d’inscrire notre travail sur la violence scolaire dans une démarche comparative. La comparaison n’est pas une méthode ni une technique, mais une stratégie de recherche qui transcende les clivages et les territoires constitués¹⁶. Cette perspective nous permettra de comprendre comment le contexte national joue sur la manière dont cette question est construite comme un problème social et un objet scientifique ainsi que sur la façon dont sont élaborés les dispositifs visant à lutter contre ce phénomène. Il s’agira aussi d’être attentif aux différences concernant les manifestations de la violence elle-même et leurs représentations dans les deux pays. Enfin, une telle démarche nous permettra également de rendre compte des caractéristiques communes à ce phénomène – c’est-à-dire des éventuels dénominateurs communs – transcendant les spécificités nationales, la comparaison visant avant tout « à dégager des régularités sociales, tout en faisant émerger la singularité des cas étudiés¹⁷ ».

Selon Durkheim, la comparaison est l’instrument par excellence de la recherche en sociologie¹⁸. Et de nos jours, de nombreuses recherches témoignent de la pertinence de penser différents objets d’étude dans cette perspective et ce, pour au moins deux raisons : soit parce

¹⁵ Collins Randall, *Violence, A micro-sociological theory*, Princeton University Press, New Jersey, 2008 et

Collins Randall, « Entering and leaving the tunnel of violence: Micro-sociological dynamics of emotional entrainment in violent interactions », *Current Sociology*, 2012, p. 1-20.

¹⁶ Schultheis Franz, « Comme par raison - comparaison n’est pas toujours raison. Pour une critique sociologique de l’usage social de la comparaison interculturelle », *Droit et Société*, n° 11-12, 1989.

¹⁷ Verdalle Laure de, Vigour Cécile et Bianic Thomas Le, « S’inscrire dans une démarche comparative », *Terrains travaux*, vol. 21, n° 2, 2012, p. 5-21.

¹⁸ Durkheim Émile, *Les règles de la méthode sociologique*, PUF, Paris, coll. « Bibliothèque de philosophie contemporaine », 1967.

que certains phénomènes et processus sociaux ne sont pas limités par les frontières nationales, puisqu'ils concernent (quasi) toutes les sociétés, soit parce que les chercheurs ont pour ambition de se « décentrer par rapport à leur propre univers de références ¹⁹ ». Cependant, même si elle permet d'indéniables apports en sciences sociales, il n'en reste pas moins que cette approche des phénomènes sociaux « ne va pas de soi ²⁰ », sa mise en pratique se révélant souvent complexe. La raison principale de cette complexité tient pour l'essentiel au choix et à la définition des catégories qui seront utilisées dans la comparaison et à la question des échelles d'analyse. Selon Marc Maurice, il convient à cet égard de distinguer plusieurs niveaux d'analyse²¹. Tout d'abord, le niveau macro, qui correspond à l'échelle nationale ou sociétale : dans le cas de notre recherche, il concerne les institutions et systèmes éducatifs serbes et français mais aussi le champ scientifique de ces deux pays. Le niveau méso ensuite, correspond quant à lui aux établissements dans lesquels nous avons mené nos enquêtes et à leurs spécificités/proximités du point de vue de l'organisation, du fonctionnement et du type de public qui y est accueilli. Enfin, le niveau micro correspond aux situations d'interaction que nous avons étudiées dans ces établissements : c'est essentiellement sur ce plan que porteront nos observations et notre travail d'investigation sur les formes de violence, cette dernière constituant donc notre « catégorie de comparaison ». Néanmoins, l'on saisit tout de suite les difficultés liées à l'usage d'une telle catégorie dans un travail comparatif : celle-ci renvoie en effet à des acceptions et à des représentations différentes selon les contextes, elle ne fait pas l'objet d'une même définition selon que l'on soit élève ou enseignant, jeune ou adulte, serbe ou français. Ainsi, afin d'éviter « les illusions terminologiques » qui produisent, selon Franz Schultheis, de fausses similitudes ou de fausses dissimilitudes entre des faits socioculturels issus de contextes différents²², nous avons non seulement décliné notre comparaison sur ces trois échelles d'analyse mais surtout, nous avons essayé dans la mesure du possible de tenir compte des formes vernaculaires – propres aux différents acteurs – de catégorisation et de cadrage des situations que ceux-ci rencontrent dans leurs échanges quotidiens. Nous nous inscrivons donc dans une logique de « comparaison entre cas très similaires » qui vise à saisir sur ces trois niveaux les écarts de significations et de représentations attachées à l'objet

¹⁹ Verdalle Laure de, Vigour Cécile et Bianic Thomas Le, « S'inscrire dans une démarche comparative », *Terrains travaux*, vol. 21, n° 2, 2012, p. 5-21.

²⁰ Remaud Olivier, Schaub Jean-Frédéric et Thireau Isabelle, « Pas de réflexivité sans comparaison », *Faire des sciences sociales. Comparer*, 2012, p. 13-20.

²¹ Maurice Marc, « Méthode comparative et analyse sociétale. Les implications théoriques des comparaisons internationales », *Sociologie du travail*, vol. 31, n° 2, 1989, p. 175-191.

²² Schultheis Franz, « Comme par raison - comparaison n'est pas toujours raison. Pour une critique sociologique de l'usage social de la comparaison interculturelle », *Droit et Société*, n° 11-12, 1989.

« violence scolaire » et à « déconstruire » ces catégories afin de voir ce qu'elles recouvrent plus précisément²³, plutôt que dans une démarche qui consisterait à plaquer sur des réalités différentes des catégories définies *a priori*, au risque de simplifier la réalité et de procéder à des regroupements / rapprochements qui ne feraient pas sens pour les acteurs concernés. Nous partons du principe qu'il est nécessaire de situer les catégories dans leur contexte et qu'il est donc important, surtout quand l'on fait de la comparaison, de préciser quels sont les éléments qui – du point de vue des acteurs sociaux – entrent dans la constitution de ces catégories et les significations qui leur sont attribuées. La démarche comparative permet ainsi de progresser « grâce à un travail incessant de rapprochement et de distinctions²⁴ » et de mise en évidence des *a priori* relatifs aux objets analysés.

C'est donc dans cette perspective que nous avons analysé tour à tour : les principales orientations de la recherche concernant l'appréhension, la problématisation et la conceptualisation de la violence en milieu scolaire dans ces deux pays ; les formes, les traits caractéristiques et les spécificités que ce phénomène présente dans chacun des contextes ; les « réponses » institutionnelles apportées à ce phénomène à travers une étude à la fois des politiques publiques et des dispositifs mis en place dans chaque pays mais aussi des façons dont les établissements scolaires cherchent à répertorier et à gérer les actes catégorisés comme tels ; les éléments situationnels qui contribuent aux dynamiques de violence ainsi que les représentations des acteurs concernés (élèves, enseignants, etc.) à ce sujet. Précisons par ailleurs qu'à notre connaissance, il n'existe à ce jour aucune étude comparative portant sur ce sujet concernant la Serbie et la France. Notre ambition est donc double : contribuer, par ce travail inédit et à notre échelle, aux recherches et débats scientifiques sur la violence en milieu scolaire ; mais aussi combler le relatif déficit de connaissances existant sur ce sujet concernant la Serbie.

Une telle approche implique cependant un autre point d'appui pour être menée à bien : afin de pouvoir comparer les contextes et les situations, les dispositifs et les pratiques, les représentations et les modes de catégorisation, c'est-à-dire afin d'avoir une compréhension fine de notre objet d'étude dans ces deux pays, il est nécessaire de mobiliser plusieurs techniques d'investigation qualitatives, en l'occurrence l'observation, l'entretien semi-directif et l'entretien informel (la conversation).

²³ Verdalle Laure de, Vigour Cécile et Bianic Thomas Le, « S'inscrire dans une démarche comparative », *Terrains travaux*, vol. 21, n° 2, 2012, p. 5-21.

²⁴ Remaud Olivier, Schaub Jean-Frédéric et Thireau Isabelle, « Pas de réflexivité sans comparaison », *Faire des sciences sociales. Comparer*, 2012, p. 13-20.

Selon Peretz, l'observation consiste « à se trouver présent et mêlé à une situation sociale pour l'enregistrer et l'interpréter en s'efforçant de ne pas la modifier²⁵ ». Cette situation sociale est toujours le produit « d'une interaction entre les participants eux-mêmes et, d'une façon ou d'une autre, entre les participants et l'observateur²⁶ ». L'observateur est ainsi obligé non seulement de se défaire de ses *a priori* concernant l'objet étudié, mais aussi d'adopter une posture censée ne pas influencer le comportement des sujets observés. Dans le cas de notre étude, nous avons donc cherché, à l'aide de l'observation, à appréhender les formes de violence en situation, telles qu'elles se produisent dans les interactions entre les élèves et entre les élèves et les enseignants. Nous avons aussi cherché à explorer la dynamique propre à ces situations et à identifier les éléments qui pourraient être « absents de la perception, ou simplement de l'attention ordinaire²⁷ » et qui se manifestent portant dans les gestes, les postures, les échanges communicationnels. Ce travail nous a permis de restituer des scènes et des événements dans lesquels les différents protagonistes de ces situations endossent différents rôles, et sont auteurs, victimes, spectateurs de la violence ou encore « pacificateurs » cherchant à atténuer les tensions. En multipliant les observations, nous nous sommes également intéressés à la manière dont les dispositifs de prévention et de lutte contre les violences étaient appliqués dans les lycées dans lesquels nous avons mené notre enquête et réalisés nos « immersions », et nous avons pu à ces occasions saisir les manières – formelles et informelles – dont sont gérés concrètement les conflits et les situations de violence. L'observation est le seul moyen d'accéder à certaines pratiques²⁸ : par exemple, la mise en œuvre des dispositifs de lutte contre la violence ou le traitement ordinaire des situations de violence sont les produits d'un processus d'ajustement continu impliquant le cadre normatif/réglementaire national et les interprétations/évaluations des acteurs quant à ce qui est efficace et juste, ce qui engendre au final des pratiques propres à chaque terrain d'enquête.

Notre approche comparative et notre objet d'étude nécessitent par ailleurs le recours à une deuxième technique de récolte de données, à savoir l'entretien semi-directif. Cette méthode d'étude qualitative est définie par Labov comme étant « la méthode primordiale pour obtenir un ensemble de données solides sur le discours d'une personne²⁹ ». Pour Pierret, c'est un moyen

²⁵ Peretz Henri, « Introduction », *Repères*, 2004, p. 3-10.

²⁶ Idem

²⁷ Chapoulie Jean-Michel, « Le travail de terrain, l'observation des actions et des interactions, et la sociologie », *Sociétés Contemporaines*, vol. 40, n° 1, 2000, p. 5-27.

²⁸ Arborio Anne-Marie, « L'observation directe en sociologie : quelques réflexions méthodologiques à propos de travaux de recherches sur le terrain hospitalier », *Recherche en soins infirmiers*, vol. 90, n° 3, 2007, p. 26-34.

²⁹ Sankoff David et Labov William, « On the uses of variable rules », *Language in society*, vol. 8, n° 2-3, 1979, p. 189-222.

d'avoir « accès à une histoire, à un monde qui par-delà sa singularité est aussi celle ou celui d'un groupe ou d'une catégorie de personnes³⁰ ». Dans le cadre de notre recherche, cette technique nous a permis de recueillir les témoignages des élèves, des enseignants et des personnels administratifs ayant trait à leurs expériences de la violence et nous a aidé à comprendre comment cette question fait sens dans leurs relations quotidiennes, et ce, qu'ils soient auteurs, témoins ou victimes de faits de violence. Grâce à ces récits, nous avons surtout pu appréhender comment les enquêtés catégorisent les actes de violence, rendre compte des principales formes de violence auxquelles ils se trouvent confrontés dans leurs interactions ordinaires et mettre en lumière les manières dont ils réagissent dans ce type de circonstances. Nous verrons notamment que la violence n'est ni vécue ni appréhendée de la même façon dans les deux pays par les élèves et par les enseignants mais aussi que ceux-ci mobilisent des catégories parfois fort différentes pour qualifier ce type d'actes ou de relation.

Cependant, si l'entretien semi-directif se révèle être une technique très utile pour accéder aussi bien aux pratiques de l'individu qu'à « ses idées, ses idéaux, des imageries, des opinions générales³¹ », la nature formelle de ce type d'échange communicationnel pose problème : elle place l'interviewé dans un cadre structuré, limitant l'échange et la spontanéité des interlocuteurs, provoquant parfois les réticences de l'interviewé face aux questionnements du chercheur. Ce « contrat de conversation formelle » fait découvrir au locuteur « qu'il se situe dans un cadre social spécifique, étrange, voire menaçant³² ». Nous en avons ainsi fait l'amère expérience sur l'un de nos premiers terrains d'enquête, où enseignants et élèves ont dans leur grande majorité refusés d'être interviewés de cette façon, évoquant divers prétextes pour éviter une telle forme d'échange (le manque de temps, l'absence d'envie de parler d'un tel sujet). Sur ce terrain en particulier, nous avons alors eu recours aux conversations informelles, ce qui nous a permis de contourner les réticences initiales, d'accéder « à des informations plus fines, plus personnelles³³ » et de recueillir plus « en souplesse » les témoignages et les expériences des élèves et des enseignants. Comme le souligne Hughes, dans ce type de conversation, « la communication est supposée être très proche de la communication entre égaux, de telle sorte que l'information recueillie est considérée comme celle qui viendrait d'un homme parlant

³⁰ Pierret Janine, « Place et usage de l'entretien en profondeur en sociologie », in *Sociologie pénale : système et expérience*, Érès, 2004, p. 199-213.

³¹ Laé Jean-François, *Travailler au noir*, Éditions Métailie, 1989.

³² Bruneteaux Patrick et Lanzarini Corinne, « Les entretiens informels », *Sociétés Contemporaines*, vol. 30, n° 1, 1998, p. 157-180.

³³ Laé Jean-François, *Travailler au noir*, Éditions Métailie, 1989.

librement à un ami³⁴ ». Mais les entretiens informels ne sont pas simplement un recours précieux visant à obtenir des informations sur l'expérience des acteurs en situation de blocage ou de réticence des personnes sollicitées. Ces « échanges pris sur le vif³⁵ » nous ont aussi permis de compléter notre corpus de données sur nos autres terrains d'enquête, s'ajoutant à nos observations et aux entretiens semi-directifs. Par exemple, sur notre terrain d'enquête serbe – dans un lycée belgradois – ces conversations informelles avec les élèves dans la cour de récréation, avec la psychologue scolaire dans son bureau et avec les enseignants dans l'espace fumeur qui leur était réservé, nous ont permis de recueillir des anecdotes et des éléments d'information qui ont facilité la compréhension de certaines situations que nous avons observées par ailleurs ou de mieux saisir le sens de certaines pratiques concernant la manière de répertorier et de traiter les situations de violence ou de conflit.

Puisque « les faiblesses d'une méthode sont souvent la force d'une autre³⁶ » et parce que la violence en milieu scolaire est un phénomène social complexe qu'il est difficile d'appréhender dans sa totalité si l'on opte pour un « monisme » méthodologique³⁷, nous avons de ce fait choisi d'utiliser ces techniques d'investigation de manière complémentaire³⁸.

Cette thèse est structurée en trois grandes parties, elles-mêmes subdivisées en deux ou trois chapitres. Dans la première partie, nous commencerons notre investigation par une revue de la littérature scientifique portant sur la violence et son approche dans les sciences sociales : il nous semblait en effet difficile de traiter la question des « violences en milieu scolaire » sans aborder d'abord celle de la violence « en général ». Ce chapitre vise non seulement à proposer un état des lieux des connaissances sur cette thématique mais aussi à mettre en évidence quelques éléments clés pour la compréhension du phénomène (variété de ses formes, caractéristiques et traits constitutifs, dynamique, rôle de la morale et des représentations, etc.) et à « éclairer » son rapport avec des concepts ou des notions limitrophes (coercition, force, etc.). En mobilisant diverses grilles de lecture de la violence, nous avons cherché à rendre compte de la pluridimensionnalité du phénomène, des processus relationnels qui le sous-tendent et des dynamiques qu'il induit. Nous avons ensuite traité dans un second chapitre la question

³⁴ Hughes Everett C., « La sociologie et l'entretien », in *Le regard sociologique*, Textes présentés par J.M. Chapoulie, Paris, éditions de l'EHESS, 1997.

³⁵ Bruneteaux Patrick et Lanzarini Corinne, « Les entretiens informels », *Sociétés Contemporaines*, vol. 30, n° 1, 1998, p. 157-180.

³⁶ Groulx Lionel-H., « Querelles autour des méthodes », *Socio-anthropologie*, n° 2, 1997.

³⁷ Idem

³⁸ Nous présentons notre travail d'enquête au début de la troisième partie de ce travail (qui est la partie consacrée à l'analyse de nos données d'enquête), et détaillons page 301 dans un tableau récapitulatif le nombre et le type d'entretiens et d'observations que nous avons réalisés dans le cadre de cette thèse.

de la violence en milieu scolaire, qui est notre principal objet d'étude. Ce chapitre commence par une présentation succincte du cadre scolaire, afin de préciser quelques éléments de connaissances relatifs au contexte institutionnel et organisationnel dans lequel certaines formes de violence trouvent à se déployer. Nous avons ensuite proposé une revue de la littérature scientifique sur ce sujet, afin de faire le point sur les diverses formes de violence qui se produisent dans le cadre scolaire, en faisant notamment un focus sur la question du harcèlement et en posant la question de la spécificité de ces types de violence. Nous avons donc analysé la manière dont le phénomène de la violence scolaire a été appréhendé et conceptualisé dans le champ des sciences sociales anglo-saxonnes, serbes et françaises, et nous avons souligné les principales formes qu'il revêt dans chaque contexte national. L'idée étant tout à la fois de proposer une sorte d'examen analytique global sur ce sujet mais aussi de comparer approches et résultats, et ainsi d'insister sur les points de divergences et de convergences entre les deux pays.

Dans la deuxième partie de cette thèse, nous nous intéresserons tout au long des chapitres aux politiques publiques relatives à la question de violence en milieu scolaire. Plus précisément, il s'agira d'analyser et de comprendre comment cette question a été abordée et problématisée par les institutions concernées dans les deux pays et comment elle a fait l'objet d'un traitement visant à la résorber : nous avons donc porté notre attention sur la « saisie » institutionnelle de la violence scolaire, et notamment sur les manières dont ce phénomène a été catégorisé, défini, mesuré, ainsi que sur les types de dispositifs qui ont été progressivement mis en œuvre dans les deux pays pour recenser les différentes formes qu'il peut prendre et lutter contre elles. Nous ferons d'ailleurs un point sur les données disponibles en France et en Serbie sur cette question (statistiques, enquêtes quantitatives), en soulignant certains éléments qui nous semblent importants pour sa compréhension (angles morts, incomplétude de certaines données). Par ailleurs, s'agissant de protocoles et de dispositifs parfois complexes, nous avons jugé nécessaire de nous intéresser dans des chapitres dédiés à leur mise en œuvre concrète dans les établissements dans lesquels nous avons fait notre enquête : il s'agira à la fois de comprendre comment ceux-ci sont mis pratiquement en application dans les établissements en question mais aussi d'insister sur la dimension plus « informelle » du travail de prévention et de traitement des situations de violence.

La troisième partie de cette thèse sera quant à elle entièrement consacrée à la violence « en situation », c'est-à-dire aux faits et aux formes de violence propres aux trois établissements serbes et français qui constituent notre terrain d'enquête. Il s'agira à la fois de proposer une

sorte d'état des lieux de la violence et de ses différentes figures dans ces trois contextes à partir des données qualitatives et quantitatives que nous avons récoltées lors de nos immersions successives (de janvier à juin 2013, septembre 2015 à mai 2016 et de septembre 2016 à mai 2017), mais aussi de nous intéresser à l'expérience et à la perspective (représentations, vécus) des différents acteurs du milieu scolaire (élèves, enseignants, personnels administratifs, etc.). À partir d'entretiens semi-directifs, de conversations informelles et d'observation diverses, nous avons donc cherché à décrire les formes de violence, telles qu'elles sont vécues et rapportées par les protagonistes de ces établissements, et ce, qu'elles concernent les rapports entre élèves, les relations entre élèves et enseignants ou les interactions avec d'autres catégories de personnels. Nous avons aussi abordé dans cette partie la question de l'ancrage spatial de la violence, en précisant quels sont les espaces et des lieux qui semblent, sur chacun de ces terrains d'enquête, propices à l'émergence de tels rapports. Enfin, nous avons mis l'accent, dans des chapitres dédiés, sur l'analyse de certaines situations de tension et de conflit : en examinant la dynamique des interactions entre élèves et enseignants lors de différents cours, nous avons donc cherché à comprendre quels sont les éléments propres à ce type de situation qui sont susceptibles de favoriser ou de contenir la violence, ce qui a notamment impliqué de décrire les stratégies des acteurs en présence, qu'elles visent à déjouer celle-ci ou au contraire à s'en servir pour imposer leur volonté.

Enfin, une conclusion générale clôt ce travail : nous y rappelons les principaux éléments de connaissances mis en avant dans cette thèse, évoquons les limites de nos analyses et de notre travail d'enquête et enfin, proposons quelques pistes de réflexion pour des études futures autour de cette thématique.

Partie I. Décrire et analyser la violence : les éléments caractéristiques d'un phénomène complexe et multiforme

1. Qu'est-ce que la violence ? La violence dans les sciences sociales

Parler de la violence n'est pas une tâche aisée. Alors même que la lutte contre la violence apparaît comme une thématique récurrente et une préoccupation politique, institutionnelle et médiatique constante, la définition et la conceptualisation de ce phénomène restent une question problématique. Si l'on entend souvent dire que « chacun sait bien ce que la violence veut dire³⁹ », en réalité, les choses apparaissent moins simples et l'on peut avancer qu'il s'agit surtout d'un concept polysémique et pluridimensionnel⁴⁰ qualifiant des réalités complexes et multiformes. La thématique constitue par ailleurs un champ de recherche vaste voire inépuisable, au point de donner l'impression qu'en matière de violence « presque tout a été dit ou écrit⁴¹ », d'autant que de nombreuses grilles de lecture du phénomène sont proposées par les ethnologues, les psychologues, les sociologues, les politistes ou les historiens. S'il ne s'agira pas de les présenter toutes dans ce travail, nous nous pencherons cependant sur un certain nombre d'approches qui nous ont semblé pertinentes pour comprendre et mieux cerner notre objet d'étude et notamment pour rendre compte de sa complexité.

La première chose qui peut être soulignée, c'est que la violence semble inhérente aux sociétés humaines et les « accompagner » depuis toujours, point qui est au cœur des réflexions de nombreux chercheurs, et notamment des historiens et des anthropologues. Ainsi, Robert Muchembled par exemple, s'est intéressé à la question de la transformation de la violence du Moyen-Âge à nos jours. L'auteur soutient la thèse que la violence, et notamment certaines de ses formes comme l'homicide, est un phénomène fortement lié aux processus de « sublimation progressive⁴² » et de contrôle social qui sont institués dans chaque société humaine : en Europe occidentale, la maîtrise et la ritualisation des « pulsions violentes » aurait ainsi permis de faire progressivement disparaître la violence de l'espace public et de la reléguer pour partie à l'espace domestique, du moins dans les périodes de paix. À l'instar de la thèse de Norbert Elias, la violence serait donc le produit d'une sorte de pulsion inhérente aux humains (agressivité) que la société tenterait de contrôler via des rituels, des modes de sublimations, des normes ou des

³⁹ Lenclud Gérard, Claverie Elisabeth et Jamin Jean, « Présentation : Une ethnographie de la violence est-elle possible ? », *Études rurales*, vol. 95, n° 1, 1984, p. 9-21.

⁴⁰ Wieviorka Michel, *La violence*, Paris, Hachette Littérature, 2005.

⁴¹ Chauvaud Frédéric, « Introduction », in *La dynamique de la violence : approches pluridisciplinaires*, Essais, Presses Universitaires Rennes, 2010.

⁴² Muchembled Robert, *Une histoire de la violence. Du XVI^{ème} siècle à nos jours*, Seuil, 2008.

procédés cathartiques. Pour Elias en effet, les processus conjoints de monopolisation de la violence (par l'État) et de « domestication ⁴³ » de celle-ci (par l'intériorisation d'un certain nombre de normes) entraînent la régulation des comportements violents, et se traduisent par le recul tendanciel de leur occurrence et de leurs différentes expressions depuis la Renaissance. Ce qu'Elias nomme « civilisation » désigne ainsi cette dynamique sociale et culturelle visant la maîtrise progressive des affects et la généralisation de formes de socialisation faisant des normes de bonne conduite leur pivot (mœurs). Ainsi, « le refoulement des impulsions spontanées, la maîtrise des émotions, l'élargissement de l'espace mental⁴⁴ » sont, pour cet auteur, les aspects les plus importants de cette transformation ayant touché l'Europe occidentale depuis plusieurs siècles. Dans un registre similaire, René Girard évoque quant à lui le « désir de violence » qui transparaît dans les rituels de sacrifice propres à toutes les sociétés humaines : le sacrifice légitime d'une victime ou d'un bouc émissaire permettant à celles-ci de réaliser une « économie de violence »⁴⁵ et donc d'arriver par ce moyen à la contenir et à la réguler. L'auteur explique « qu'il faut retrouver les rapports conflictuels que le sacrifice et sa théologie dissimulent et apaisent à la fois⁴⁶ ». La victime rappelle ainsi à ses agresseurs ceux qu'elle remplace, afin de « fournir à l'appétit de violence un aliment qui lui convient ⁴⁷ ».

Si l'idée que la violence est consubstantielle aux sociétés humaines apparaît fondée, s'il est clair que celles-ci ont toujours cherché à développer des procédés pour tenter de la contrôler, de la sanctionner et de l'utiliser quand elles l'estimaient nécessaire, dispose-t-on pour autant d'arguments empiriques forts pour étayer la thèse d'une pacification progressive des sociétés européennes modernes ? Le travail de Laurent Mucchielli⁴⁸ se révèle intéressant sur ce point car il montre qu'il est difficile de répondre à cette question. L'auteur soulève à cet égard deux problèmes méthodologiques majeurs, qui sont d'ailleurs typiques de toute comparaison historique. Le premier a trait à l'unité même de la catégorie de « violence », autrement dit, à sa définition. Il n'est en effet pas évident de trouver un point commun entre « des homicides crapuleux, des assassinats mafieux, des parricides, des infanticides, des violences conjugales de gravités diverses, des violences perpétrées à l'occasion de vols, et puis des viols, des incestes, des actes de pédophilie, mais aussi des violences verbales en tous genres, des gifles, des coups

⁴³ Elias Norbert, *La civilisation des mœurs*, Calmann-Lévy Paris, 1973.

⁴⁴ Idem

⁴⁵ Girard René, *La violence et le sacré*, Grasset, 1972.

⁴⁶ Idem, p. 21.

⁴⁷ Idem

⁴⁸ Mucchielli Laurent, « Une société plus violente ? », *Deviance et Societe*, vol. Vol. 32, n° 2, 2008, p. 115-147.

de poing, des jets de pierre, etc.⁴⁹». Le deuxième problème a trait quant à lui « à l'évolution temporelle des comportements violents⁵⁰ ». Autrement dit, comment raisonner sur l'évolution d'un phénomène dont la définition ne cesse de s'élargir, et ainsi, d'être variable selon les époques et les contextes ? On se heurte ici aux changements qui affectent le sens des comportements dans les représentations sociales et dans le droit. Par exemple, des conduites, autrefois légitimes, sont aujourd'hui incriminées par la loi : c'est notamment le cas des violences faites aux femmes et aux enfants dans la sphère familiale. Mucchielli en conclut que notre société « ne tolère plus la violence, ne lui accorde plus de légitimité, ne lui reconnaît plus de sens⁵¹ », ce qui donne lieu au paradoxe suivant : « le sentiment général d'une augmentation des comportements violents peut parfaitement accompagner un mouvement d'accélération de leur dénonciation, mais aussi de stagnation voire même de recul de leur fréquence réelle⁵² ».

De ce fait, non seulement le débat sur l'augmentation ou la diminution de la violence dans les sociétés modernes se révèle complexe, mais la définition de celle-ci apparaît dès lors problématique, compte tenu de son évolution dans le temps et de la multiplicité de ses formes. La violence peut en effet être physique, verbale mais également symbolique. Nous la connaissons sous des appellations et des formes aussi diverses que le terrorisme, la torture, la violence de guerre, sans oublier l'ensemble des violences « privées » comme l'infanticide, le parricide, le matricide, les violences conjugales⁵³. À cette liste s'ajoutent aussi les violences en milieu scolaire, les violences institutionnelles ou structurelles, les violences dites de genre, sexistes et sexuelles. Cet inventaire non exhaustif témoigne bien de l'immense diversité des comportements violents et de la difficulté à les regrouper sous une catégorie unique⁵⁴. Élaborer une théorie générale de la violence ou proposer une analyse du phénomène transcendant les périodes et les contextes, est donc une tâche qui ne va pas de soi et qui se heurte à de nombreux obstacles.

Tout d'abord, si la violence apparaît bien au cœur des réflexions de toutes les disciplines des sciences humaines et sociales (histoire, anthropologie, ethnologie, sociologie, philosophie, psychologie sociale, sciences politiques, etc.), force est de constater que ceci constitue néanmoins, et paradoxalement, un premier frein à la compréhension du phénomène. Jean-Marie

⁴⁹ Idem

⁵⁰ Idem

⁵¹ Idem

⁵² Idem

⁵³ Chauvaud Frédéric, « Introduction », in *La dynamique de la violence : approches pluridisciplinaires*, Essais, Presses Universitaires Rennes, 2010.

⁵⁴ Fecteau Jean-Marie, « La violence et ses histoires », in *La dynamique de violence, Approches pluridisciplinaires*, Rennes, Presses Universitaires Rennes, 2010, p. 135-152.

Fecteau évoque à ce sujet une « balkanisation du champ d'exploration scientifique touchant la violence⁵⁵ ». Selon cet auteur, la violence serait ainsi essentiellement appréhendée de manière « fragmentée », à partir d'un contexte souvent limité à une conjoncture historique et sociale donnée et en fonction d'une perspective disciplinaire généralement unique. Les différents domaines des sciences humaines auraient donc eu tendance à se focaliser sur certaines formes de violence⁵⁶, sans forcément s'ouvrir à des comparaisons « en termes de méthodes, d'enquêtes ou encore de sources⁵⁷ » qui permettraient une compréhension plus fine et plus approfondie de ce phénomène. Ces perspectives – malgré leurs « angles morts » – ont toutefois débouché sur le développement notable de recherches empiriques portant sur de multiples formes de violences. Plus généralement, la réflexion sur la violence semble désormais s'orienter essentiellement dans deux directions : certaines approches cherchent à analyser / modéliser la violence, quitte à la réduire à l'une de ses formes ou à se concentrer sur certains de ses traits caractéristiques, tandis que d'autres abordent cette question au niveau métathéorique⁵⁸, en cherchant à rendre compte dans une même analyse de ses différentes formes voire de phénomènes qui lui sont proches, au risque cependant de construire une représentation caricaturale de la réalité (simplification du modèle, abstraction théorique, inflation des faits inclus dans la catégorie, etc.).

Pour illustrer ces tendances, nous pouvons par exemple citer le travail de l'anthropologue David Riches qui a cherché à isoler les éléments constitutifs de la violence, qu'il estime « opérationnels » quels que soient les contextes historiques et sociaux :

“[Violence is] an act of physical hurt deemed legitimate by the performer and illegitimate by (some) witnesses⁵⁹”.

Cette définition, même si elle peut séduire par sa simplicité ou sa limpidité, n'est pas aussi avantageuse et utile sur le plan heuristique que son auteur le prétend. Premièrement, elle se focalise exclusivement sur l'acte de blessure physique, ce qui exclut d'emblée certaines formes de violence, de nature plus psychologique par exemple (chantage, menaces, harcèlement, etc.). Deuxièmement, la violence est ici réduite à un « acte », ce qui se discute

⁵⁵ Idem

⁵⁶ Hartmann Eddie, « Violence : Constructing an Emerging Field of Sociology », *International Journal of Conflict and Violence*, vol. 11, 2017, p. 1-9.

⁵⁷ Lavergne Cécile et Perdoncin Anton, « Éditorial. La violence à l'épreuve de la description », *Tracés. Revue de Sciences humaines*, n° 19, 2010, p. 5-25.

⁵⁸ Chauvaud Frédéric, « Introduction », in *La dynamique de la violence : approches pluridisciplinaires*, Essais., Rennes, Presses Universitaires Rennes, 2010.

⁵⁹ Riches David, *The anthropology of violence*, Basil Blackwell, 1986.

scientifiquement. Car elle peut tout autant être appréhendée comme un « processus » (les situations de violence) ou comme un « effet systémique » lié à un agencement institutionnel donné (la violence structurelle). Troisièmement, la relation auteur / victime / témoin (de la violence) dont cette définition fait mention, ne permet que difficilement de rendre compte de la violence auto-infligée (où auteur, victime voire témoin se confondent) et des violences collectives (la définition des rôles devient souvent problématique lorsque des collectifs sont concernés). Cependant, et comme l'avance le sociologue allemand Neidhardt, même si l'approche consistant à réduire la violence à sa dimension physique présente d'évidentes limites, elle n'en serait pas moins parfaitement appropriée d'un point de vue sociologique car la violence physique constituerait un langage universel de communication⁶⁰. On retrouve d'ailleurs une approche quasi-similaire dans la littérature francophone chez Chesnais, selon qui « la seule violence mesurable et incontestable est la violence physique⁶¹ ».

Si certaines approches tendent à rabattre la violence à ses formes « physiques », d'autres au contraire tentent d'englober dans leur effort de conceptualisation le plus grand nombre de ses expressions, au point de surdéfinir le phénomène et de construire une catégorie très (ou trop) largement « inclusive ». En procédant ainsi, ces auteurs cherchent certes à proposer des définitions plus « complètes » de la violence en intégrant sous un même label une variété de comportements ou de situations hétérogènes, mais ce faisant, ils tendent aussi à brouiller la représentation du phénomène. Par exemple :

« Violent act can be anywhere along a continuum running from an angry and hostile glare (which in certain circumstances can cause a degree of alarm), through verbal abuse, a verbal threat, threatening gestures, a single blow, an attack causing minor injuries, an attack causing major injuries, to an attack causing death⁶² ».

Ici, à l'inverse de la définition « réductrice » de David Riches, sont compris dans la catégorie de violence des phénomènes aussi divers que les menaces, les comportements hostiles, la violence verbale, les actes physiques engendrant des blessures ou provoquant la mort. Cette catégorisation pose donc la question du dénominateur commun aux faits ainsi

⁶⁰ Haan Willem de, « Violence as an essentially contested concept », in *Violence in Europe*, Springer, 2008, p. 27-40.

⁶¹ Chesnais, Jean-Claude, « Histoire de la violence en Occident de 1800 à nos jours », Paris, Hachette, 1996, p. 32 : « C'est l'atteinte directe, corporelle, contre les personnes ; elle revêt un triple caractère : brutal, extérieur et douloureux. Ce qui l'a défini est l'usage matériel de la force, la rudesse volontairement commise aux dépens de quelqu'un ».

⁶² Définition de Waddington, Badger et Bull dans Haan Willem de, « Violence as an essentially contested concept », in *Violence in Europe*, Springer, 2008, p. 27-40.

regroupés. Par ailleurs, l'on peut remarquer que dans la logique de cette définition, basée sur l'idée que la violence est une sorte de « continuum », certaines émotions négatives, certains rapports sociaux désagréables ou certaines tensions relationnelles pourraient également très bien être considérés comme des manifestations ou des déclinaisons du phénomène et relever pleinement de cette catégorie, devenue extensive. D'après Waddington et *al.*⁶³, ce type de démarche, qui vise l'exhaustivité, tend à confondre « la connotation et la dénotation » de la violence et à produire de la confusion. Cette perspective se traduit par une « dilution » de la notion au profit d'un concept « parapluie » désignant à la fois tout et rien en particulier⁶⁴. Ces auteurs font donc le constat d'une « saturation sémantique affectant un concept qui, recouvrant un ensemble trop disparate de situations, cesserait ainsi d'être opératoire⁶⁵ ». On assisterait ainsi à une banalisation du terme, signe de son affaiblissement en tant que concept.

Si nous ne prétendons pas proposer une solution à ces apories ou construire une alternative à ces démarches visant à cumuler leurs avantages respectifs (l'efficacité et la simplicité dans un cas, la prise en compte de la diversité de ses formes dans l'autre), il nous semble néanmoins opportun, compte tenu de la complexité du phénomène et des nombreux comportements qu'il semble recouvrir au cours de l'histoire, de poursuivre notre investigation en nous focalisant sur ses principales caractéristiques, telles qu'elles sont mises en évidence dans des approches théoriques ou empiriques différentes, parfois inconciliables entre elles⁶⁶. Il s'agira donc – en examinant différents traits ou spécificités du phénomène – de construire chemin faisant une représentation fine de la violence, « ouverte » comme le suggère Moles. Sans viser l'exhaustivité mais en nous appuyant sur des éléments d'analyse et de réflexion tirés de ces approches, nous chercherons à isoler les « résidus » de toutes ces propositions⁶⁷, ce qui nous permettra de cerner et de définir notre objet mais aussi de mieux saisir ses éléments constitutifs, et cela, avant d'en analyser ses manifestations concrètes en milieu scolaire. Nous nous interrogerons ainsi dans les prochains chapitres sur des questions aussi diverses que le rôle des représentations sociales et des normes morales dans l'appréhension de la violence, la fonction sociale de la violence, le lien entre violence et coercition, les sources de la violence (rôle de l'agressivité par exemple) ou les processus sociaux dans lesquels elle s'inscrit et

⁶³ Idem

⁶⁴ Idem

⁶⁵ Cité dans Fecteau Jean-Marie, « La violence et ses histoires », in *La dynamique de violence, Approches pluridisciplinaires*, Rennes, Presses Universitaires Rennes, 2010, p. 135-152.

⁶⁶ Dennen J.M.G. van der, « Problems in the Concepts and Definitions of Aggression, Violence, and Some Related Terms », *Rijksuniversiteit Groningen, Polemologisch Instituut*, 1980, p. 43.

⁶⁷ Moles Abraham A., *Sociodynamique de la culture*, Mouton, 1967.

s'enracine (rapports de domination, dynamiques conflictuelles, etc.). Nous chercherons aussi à démêler ses liens et à comprendre ses rapports avec des notions connexes (force, atteinte à l'intégrité, coercition, etc.) qui, bien qu'articulées entre elles, ne se recouvrent pas.

Mais avant d'entrer dans le vif du sujet, il nous semble important de nous attarder tout d'abord sur l'étymologie du terme afin d'avoir quelques repères concernant son origine et sa constitution en tant que catégorie dans le langage ordinaire. Ceci nous permettra aussi de mettre en évidence les différentes significations du terme au cours de l'histoire et de rendre compte de sa polysémie. Il s'agit donc d'une étape indispensable dans notre travail de compréhension de la violence puisqu'il éclaire les manières dont les sociétés définissent ce phénomène, c'est-à-dire classifient et rassemblent un certain nombre de faits sous cette étiquette.

Ainsi en anglais, la notion de violence renvoie à deux acceptions proches selon le dictionnaire d'Oxford⁶⁸. Elle qualifie le fait « d'exercer la force physique pour blesser ou causer des dommages à des personnes ou à des biens » ou « d'utiliser la force pour porter atteinte à la liberté personnelle⁶⁹ ». Le dictionnaire de Cambridge précise quant à lui que la violence implique des « actions ou des mots qui ont pour objectif de blesser » ou l'emploi de « la force extrême⁷⁰ ». Nous voyons donc qu'en anglais, la violence est surtout considérée comme un usage ou un emploi « négatif », abusif, de la force contre des personnes ou des biens.

En français, ce terme apparaît en 1215⁷¹. Il est issu du latin *violentia*⁷² dont la racine *vis* signifie « la force en action ». Au *vis* latin correspond l'*is* homérique (ἰς) qui qualifie la force, la vigueur et se rattache à *bia* (βία), terme qui renvoie lui-même aux idées de force, de force vitale, de force du corps, mais aussi d'emploi de la force⁷³. Le dictionnaire historique de la langue française souligne l'emprunt au latin classique *violentia*, mais précise que le terme désigne « la force brutale employée pour soumettre » et par métonymie, un acte brutal dès le 14^{ème} siècle, puis à partir du 16^{ème} siècle, l'abus de la force pour contraindre quelqu'un à quelque chose⁷⁴. Bayard et *al.* nous apprennent d'ailleurs que ce terme était peu usité au Moyen-Âge, à l'exception des cas de viols, puisque l'on faisait mention de « violence de pucelle⁷⁵ » pour les

⁶⁸ Simpson John Andrew et Weiner Edmund S.C, *Oxford english dictionary*, Oxford University Press, 1989: <https://www.oed.com/oed2/00277885>

⁶⁹ Idem

⁷⁰ Dictionnaire de Cambridge en ligne : <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/violence>

⁷¹ Bayard Adrien, Cazanove Claire de et Dorn René, « Les mots de la violence », *Hypotheses*, vol. 16, n° 1, 2013, p. 235-246.

⁷² Dubois Jean, *Le Lexis, le dictionnaire érudit de la langue française*, Larousse, 2009.

⁷³ Michaud Yves, *La violence*, PUF, 1973.

⁷⁴ Rey Alain (dir.), *Dictionnaire historique de la langue française*, Paris, Le Robert, 2006, p. 4080.

⁷⁵ Idem

qualifier. Si l'abus de la force constitue également le centre de gravité des acceptions modernes puis contemporaines du terme, elles tendent néanmoins à se diversifier. Ainsi par exemple, selon le Petit Robert, le mot « violence » qualifie désormais le fait « d'agir sur (quelqu'un) ou faire agir (quelqu'un) contre sa volonté en employant la force ou l'intimidation » ou la « force brutale pour soumettre quelqu'un », mais aussi « l'acte par lequel s'exerce la violence » ou par extension, la « disposition naturelle à l'expression brutale des sentiments » ainsi que la « force irrésistible, néfaste ou dangereuse d'une chose »⁷⁶.

En serbe, le terme apparaît dans le premier dictionnaire de langue serbe datant du XIX^{ème} siècle : il s'agit de « *насилити* », issu de « *на* » (préposition) et « *сила* » qui peut se traduire comme « force »⁷⁷. Il s'agit alors d'un verbe qui signifie « forcer quelqu'un à agir contre sa volonté ». Dans le dictionnaire le plus récent⁷⁸, « *насилъе* » (c'est-à-dire la violence) qualifie le fait de « faire agir par la force »⁷⁹ mais aussi « agir d'une manière contre nature, de façon forcée »⁸⁰.

La notion de violence présenterait donc deux traits majeurs selon Yves Michaud : elle désigne à la fois des faits et des actions qui peuvent être forts variés au cours de l'histoire, mais aussi, ce qui est attesté depuis le 17^{ème} siècle, une manière d'être ou une disposition⁸¹. De ce fait, elle contiendrait une ambiguïté intrinsèque puisqu'elle renverrait nécessairement à la manière dont chaque société ou groupe social appréhende en situation ce qu'est un « usage abusif de la force », un acte « brutal » ou une « contrainte » par exemple. La catégorie en somme, implique d'autres catégories dont il faut également comprendre les usages et l'emploi en contexte pour pleinement en apprécier le sens et percevoir à quels éléments factuels et pratique elle renvoie concrètement. Cette aporie, qui n'est d'ailleurs pas propre à cette notion, est l'une des raisons pour lesquelles certains auteurs tendent à la considérer comme « insaisissable »⁸² voire comme « contestable »⁸³. Ceci plaide en tout cas pour une exploration des représentations de la violence et – ce que nous verrons ultérieurement – un examen des modes de catégorisation propres aux acteurs sur lesquels porte notre recherche.

⁷⁶ Le Petit Robert en ligne <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/violence>

⁷⁷ Stefanović-Karadžić Vuk, *Srpski rječnik*, tamparija jermenskoga namastira, Vienne, 1852, p.405.

⁷⁸ Vujanić Milica et coll., *Rečnik srpskog jezika*, Matica srpska, Novi Sad, 2011.

⁷⁹ Idem, p.777.

⁸⁰ Idem

⁸¹ Michaud Yves, *La violence*, PUF, 1973.

⁸² Marzano Michaela, « Avant-propos », in *Dictionnaire de la violence*, PUF, 2011, p. 7-13.

⁸³ Haan Willem de, « Violence as an essentially contested concept », in *Violence in Europe*, Springer, 2008, p. 27-40.

1.1 Violence et représentations sociales

La violence, comme tout fait social, fait nécessairement l'objet d'une interprétation, celle-ci étant pour partie propre à l'individu qui l'élabore ou la formule, notamment en fonction de l'expérience qu'il en fait : par exemple, la victime d'une violence, son auteur, des témoins de celle-ci ou le chercheur qui travaille sur ce sujet n'attribueront pas forcément la même signification à ce qui constitue pourtant un même fait. Néanmoins, si l'interprétation de la violence relève bien à ce titre d'une subjectivité, au sens où elle est construite par un sujet singulier porteur de particularités, il n'en reste pas moins qu'elle relève aussi pleinement du social puisque, comme le suggère Freund, « les aspects subjectifs sont essentiellement de l'ordre de la représentation⁸⁴ ». Ainsi, précise-t-il « le sujet ne se produit pas par lui-même, dans le vide, mais à l'intérieur de contextes sociétaux et relationnels, à partir de matériaux symboliques, culturels, moraux préexistants⁸⁵ ». L'expérience subjective de la violence est donc une expérience sociale vue de l'intérieur⁸⁶ : elle se construit dans le rapport avec l'autre et dans le contexte social particulier au sein duquel la violence se manifeste.

Le travail de Stanko sur le processus d'attribution des significations concernant la violence est à ce titre révélateur. L'auteur montre que le sens de la violence se construit toujours en rapport avec une dynamique sociétale, ce processus étant influencé par des facteurs interactionnels, contextuels, culturels et sociaux⁸⁷. Ainsi, selon les époques, les contextes ou les situations, un même fait sera vécu de façon différente : il pourra être considéré comme plus ou moins grave, intentionnel ou non, blessant ou offensant, voire sera envisagé sur un mode ludique. Le sens de la violence n'est donc pas inhérent à un acte ou à une pratique particulière : il est lié aux représentations sociales qui « nous guident dans la façon de nommer et de définir ensemble les différents aspects de notre réalité⁸⁸ ».

On se souvient que chez Durkheim, les représentations sociales sont en quelque sorte « condensées » dans la conscience collective qui est à la source des croyances religieuses, des règles de morale, des préceptes du droit, etc. c'est-à-dire des manifestations les plus

⁸⁴ Freund Julien, *Sociologie du conflit*, Paris, Presses universitaires de France, 1983, p.187.

⁸⁵ Rebughini Paola, « Chapitre 1. Le sujet et la violence : ambivalences de la subjectivation », in *Subjectivation et déssubjectivation : Penser le sujet dans la globalisation*, Boucher Manuel et Pleyers Geoffrey (éds.), Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, coll. « 54 », 2017, p. 33-45.

⁸⁶ Carra Cécile, Garnier Alix, Col Christophe, Carnel Béatrice et Mas Michel, « Les violences à l'école primaire vues par les élèves : une face peu connue du phénomène », *Spirale-Revue de recherches en éducation*, vol. 37, n° 1, 2006, p. 49-62.

⁸⁷ Stanko Elizabeth A., *The meanings of violence*, Routledge, 2005, p. 77.

⁸⁸ Denise Jodelet, *Les représentations sociales*, PUF., Paris, 1989, p. 31.

caractéristiques de la vie collective⁸⁹. Pour Jodelet, elles « sont une forme de connaissances socialement élaborées et partagées, ayant une visée pratique et concourante à la construction d'une réalité commune à un ensemble social⁹⁰ ». En tant que systèmes d'interprétations, les représentations sociales orientent ainsi notre façon de définir et de catégoriser les situations auxquelles nous sommes confrontés dans la vie quotidienne ; elles influencent donc aussi nos relations aux autres, nos pratiques et nos modes de communication.

Ainsi, les représentations sociales de la violence sont le produit d'un processus d'apprentissage social qui se renforce au gré de nos expériences et qui nous permet de donner sens au réel et d'agir en situation. Ce ne sont donc pas de simples idées ou des dispositions mentales sans rapport avec nos pratiques : elles influencent nos expériences, nos réactions face à la violence et les significations qu'on leur confère, tout comme inversement, nos pratiques et nos expériences en lien avec la violence rétroagissent sur nos représentations (en les confirmant, en les modifiant, etc.). Pour Matthews et *al.*, nos représentations de la violence jouent bien un rôle de premier plan dans les réponses que nous adoptons face à un acte violent⁹¹.

C'est d'ailleurs dans cette perspective que Mabilon-Bonfils⁹² s'est intéressée aux représentations sociales des enseignants concernant la violence en milieu scolaire. La sociologue s'est attachée à la question de « la fabrication médiatique de la violence scolaire⁹³ » et notamment à l'influence des représentations médiatiques dans la construction des représentations sociales des enseignants. À partir d'une analyse portant sur de grands quotidiens nationaux, Mabilon-Bonfils montre tout d'abord que la représentation dominante qui y véhiculée est celle d'une violence qui se réduit à « la violence des élèves à l'école⁹⁴ » et qui serait en constante augmentation. Ensuite, que les enseignants ne sont pas insensibles à ce type de discours et de représentations : s'ils se construisent un système de valeurs et de représentations en lien avec leur parcours scolaire, leurs premières expériences professionnelles, leur quotidien d'enseignant, etc., ils composent aussi « avec la fabrication médiatique de la violence scolaire⁹⁵ ». Elle constate ainsi que les 2/3 des enseignants qu'elle a interrogés dans son enquête partagent « l'idée couramment admise et politiquement réutilisée

⁸⁹ Durkheim Émile, « Représentations individuelles et représentations collectives », *Revue de Métaphysique et de Morale*, vol. 6, n° 3, 1898, p. 273-302.

⁹⁰ Denise Jodelet, *Les représentations sociales*, PUF, Paris, 1989, p. 36.

⁹¹ Matthews Graham et Goodman Sam, *Violence and the Limits of Representation*, Springer, 2013.

⁹² Mabilon-Bonfils Béatrice, « Méconnaissance du politique, sciences sociales et représentations sociales : le cas des violences scolaires », *Déviance et Société*, vol. 31, n° 2, 2007, p. 173-197.

⁹³ Idem

⁹⁴ Idem

⁹⁵ Idem

d'une violence croissante dans notre société⁹⁶» et l'idée que la violence scolaire est en augmentation, et ce, même lorsqu'ils indiquent ne pas y être personnellement confrontés sur leur lieu de travail⁹⁷. La sociologue insiste ainsi sur « l'écart entre les opinions communes médiatiquement entretenues et la réalité vécue au quotidien par les enseignants⁹⁸ ». Par ailleurs, interrogés sur les causes de violence, les enseignants insistent majoritairement sur des facteurs individuels et beaucoup moins sur des facteurs sociaux ou familiaux. Ce qui confirmerait selon la sociologue, la thèse de la « dépolitisation de la violence scolaire », et serait un signe du déni de la dimension politique de « l'école comme institution et organisation des pouvoirs et des savoirs tirés des sciences sociales⁹⁹ ».

L'étude de Benjamin Paty portant sur le rapport entre les représentations sociales des enseignants sur la violence et leur stress au travail est intéressante de ce point de vue¹⁰⁰. Son enquête montre en effet que les représentations de la violence ont un impact – direct et indirect – sur la santé des enseignants. L'auteur insiste notamment sur le fait qu'elles affecteraient leur état de santé indépendamment des autres sources de stress qui sont liées à leur environnement de travail¹⁰¹. Les réactions de stress seraient donc des réponses émotionnelles élaborées en grande partie sur la base de ces représentations. Par ailleurs, en analysant les représentations de la violence des collégiens et des lycéens, l'auteur indique que celles-ci ne sont pas immuables : ce sont des systèmes dynamiques qui peuvent évoluer dans le temps et être modifiés au fur et à mesure que de nouvelles expériences – défiant leur système de représentation de la réalité – sont réalisées et intégrées¹⁰². Le chercheur affirme ainsi qu'il existe moins de « problèmes de violence au lycée », car, non seulement les conduites des lycéens sont effectivement moins agressives à cette tranche d'âge, mais surtout parce que leurs représentations de la violence ont évolué depuis le collège et se sont peu à peu rapprochées de celles des enseignants¹⁰³. Plus précisément, se sont les représentations instrumentales, selon lesquelles la violence est un

⁹⁶ Idem

⁹⁷ Cette proportion est plus faible (1/2) pour les enseignants des filières de sciences économiques et sociales, ce qui fait dire à l'auteur que leurs connaissances en sciences sociales auraient des effets sur leurs représentations de la violence scolaire.

⁹⁸ Idem

⁹⁹ Idem

¹⁰⁰ Paty Benjamin, *La violence à l'école : étude d'une représentation sociale comme facteur de stress des enseignants*, Thèse de doctorat, Reims, 2004.

¹⁰¹ Idem

¹⁰² Paty Benjamin et Lassare Dominique, « Agressivité et conceptions naïves de la violence : évolution des représentations au cours de l'adolescence », *Revue francophone du stress et du trauma*, vol. 7, n° 3, 2007, p. 133-142.

¹⁰³ Paty Benjamin, « Etude des représentations sociales de la violence chez les élèves et chez les enseignants : contribution à une compréhension des conflits à au collège et au lycée », Congrès international AREF, Strasbourg, 2007.

moyen d'obtenir une satisfaction matérielle, qui seraient peu à peu remises en causes et transformées. Selon Paty, la diminution des conduites violentes à l'adolescence pourrait d'ailleurs être en grande partie expliquée par l'acquisition progressive du « raisonnement formel », permettant à l'adolescent de se « décentrer de son propre point de vue pour prendre en compte celui de l'autre ¹⁰⁴ ». Mais d'autres facteurs jouent aussi : la socialisation, l'apprentissage des contraintes et des moyens alternatifs de communication, affectent également les conduites et les comportements.

Les représentations sociales de la violence sont donc des catégories « évolutives » qui tout à la fois influencent nos pratiques et nos expériences et sont influencées en retour par elles. La prise en compte des représentations sociales est donc une nécessité lorsque l'on travaille sur un tel sujet : elle permet de comprendre comment les divers acteurs du système éducatif définissent et catégorisent les faits de ce type, associent un sens aux actes qualifiés de violents et réagissent face à ces situations. Enfin, ajoutons qu'elle est également utile pour éclairer la question de la « justification » de la violence et comprendre pourquoi elle est associée dans notre imaginaire collectif à la négativité. Nous sommes donc d'avis que les représentations doivent être intégrées à l'analyse, ce que nous ferons dans les chapitres ultérieurs consacrés à nos terrains d'enquête.

1.2 La question de la morale et de la justification de la violence

Travailler sur la violence implique inévitablement d'aborder la question de la morale, c'est-à-dire de la place et du rôle des normes sociales ayant trait aux mœurs et aux conduites dans la perception que l'on a du phénomène, et notamment dans la représentation que l'on construit de celui-ci. Plusieurs choses peuvent à ce titre être soulignées. Tout d'abord, mener à bien une étude sur la violence suppose que l'on soit capable de faire abstraction du regard moral posé habituellement sur ce sujet afin d'atteindre une certaine objectivité. Face à un phénomène connoté négativement comme un « Mal » et qui, « en aucune façon, n'entretient le moindre rapport avec un développement constructif du point de vue historique ou social ¹⁰⁵ », il est donc important d'adopter une posture qui soit la plus neutre possible pour en rendre compte scientifiquement, à l'instar de la « neutralité axiologique » chère à Weber. Cet effort est d'autant plus nécessaire que « nous sommes conduits instinctivement à penser que tout acte de violence

¹⁰⁴ Idem

¹⁰⁵ Brown, Richard Maxwell, « *Historical patterns of violence in America* », in *The History of Violence in America*, New York, Bantam Books, 1969, p.45, cité dans Freyberg J. Walter et Lautman Jacques, « La violence : une plénitude de sens », *Sociologie du travail*, vol. 13, n° 4, 1971, p. 337-349.

est une manifestation d'une régression vers la barbarie¹⁰⁶ » même si son rôle dans l'histoire est en réalité beaucoup plus ambivalent comme nous le verrons par la suite (violence fondatrice par exemple). Ensuite, tout chercheur travaillant sur ce sujet est tôt ou tard confronté à la question de sa justification et de son bien-fondé, notamment lorsqu'il enquête sur les usages ou l'emploi de la violence. En effet, compte-tenu des représentations négatives et de la disqualification morale dont elle fait l'objet, tout recours à ce moyen doit pouvoir être justifié, que cela soit au nom de principes, de valeurs ou d'une...morale. Pensons à la guerre par exemple ou comme le montre Spaeman lorsqu'il est question de faire advenir par la violence « un monde meilleur ou de maintenir un monde satisfaisant¹⁰⁷ ». Retenons en tout cas que la question des justifications morales des actes de violence est une question importante, qui ne saurait être négligée ou minorée, et qui donne lieu à de nombreux débats en sciences sociales autour de la légitimité de la violence, certains auteurs avançant l'idée qu'elle ne saurait être justifiable que dans certaines circonstances particulières¹⁰⁸. Les cas de la guerre « juste » ou des actes dits de « légitime-défense » en constituent quelques illustrations sur lesquelles nous reviendrons. Enfin, la question du rôle et du « poids » de la morale se pose aussi lorsqu'il s'agit de se pencher sur les auteurs de faits de violence : comme le souligne Sorel, notre rapport à la violence – qui est pour nous un « mal », une anormalité – nous conduit à nous demander si l'auteur d'un tel acte « jouit bien de bon sens¹⁰⁹ ».

Retenons en tout cas que la violence est largement perçue comme irrationnelle, anormale et déviante¹¹⁰. Par conséquent, l'objectivité et la neutralité auxquelles le chercheur aspire implique non seulement de faire fi des préjugés et de la morale pour analyser cet objet, mais aussi d'être attentif aux usages sociaux de son savoir, puisque décrire et analyser la violence suppose *in fine* de développer des connaissances qui seront parfois instrumentalisées dans le débat public. La difficulté lorsque l'on étudie ce sujet n'est donc pas uniquement d'ordre théorique ou épistémologique. Elle est aussi liée à la manière dont l'activité du chercheur est perçue dans la société et notamment à la confusion que le terme « comprendre » est susceptible de générer, celui-ci renvoyant aussi bien à la capacité d'analyse qu'à l'empathie. D'où un malentendu fréquent qu'il s'agit d'éviter selon Muchielli : dans la démarche scientifique propre

¹⁰⁶ Sorel Georges, *Réflexions sur la violence*, « Classiques des sciences sociales. », Ed. J-M Tremblay, 2003, p.122

¹⁰⁷ Spaemann, Robert. « Morale et violence », *Archives de Philosophie*, vol. 41, n° 2, 1978, p. 177-200.

¹⁰⁸ Runkle Gerald, « Is Violence Always Wrong? », *The Journal of Politics*, vol. 38, n° 2, 1976, p. 367-389.

¹⁰⁹ Sorel Georges, *Réflexions sur la violence*, « Classiques des sciences sociales. », Ed. J-M Tremblay, 2003, p.130.

¹¹⁰ Ball-Rokeach S. J., « Normative and Deviant Violence from a Conflict Perspective », *Social Problems*, vol. 28, n° 1, 1980, p. 45-62.

aux sciences sociales, décrire, expliquer, comprendre les faits de violence ne veut pas dire les justifier ou les légitimer¹¹¹.

Cependant, et comme nous l'avons précisé *supra*, l'une des tâches qui incombe au sociologue travaillant sur cette question consiste à saisir comment les acteurs sociaux accordent un sens aux faits de violence, et notamment à comprendre comment ils sont parfois amenés à justifier son emploi ou son usage en composant avec les représentations sociales et les normes morales. Cette question a fait l'objet de nombreuses réflexions en philosophie morale : il nous semble donc important, avant d'en revenir aux acteurs ordinaires dans une autre partie de ce travail, de poser quelques jalons à ce sujet. La position majoritaire concernant la question de la légitimité des faits de violence peut être résumée ainsi : la violence peut être moralement justifiable mais uniquement sous certaines conditions et dans certaines circonstances.

En l'occurrence, la violence pourrait être justifiée si elle est employée dans le but de réduire ou de s'opposer à une violence « de plus grande ampleur ». C'est ce raisonnement que l'on retrouve chez Martin Buber qui, dans sa lettre à Gandhi en 1938, avait conseillé aux juifs allemands de recourir à la violence contre les nazis : « une position efficace ne peut pas être prise sous la forme de la non-violence contre les êtres humains insensibles, dans l'espoir de les amener progressivement à leurs sens. S'il n'y a pas d'autres moyens d'empêcher le mal de détruire le bien, j'utiliserai la force et me livrerai entre les mains de Dieu ¹¹² ». Si les conséquences immédiates d'un acte violent peuvent être « mauvaises » et constituer un « mal » en soi, elles peuvent au contraire se révéler « justes » à la lumière de conséquences plus lointaines, s'il permet de réduire la violence ou de l'éliminer complètement (mettre fin à une agression, à une guerre). Ce mode de raisonnement est également au cœur des réflexions portant sur « les guerres justes ». Les origines de cette pensée philosophique et politique se trouvent chez les philosophes grecs et notamment chez Aristote, qui fut le premier à employer cette notion¹¹³. La guerre pourrait être justifiée dans certaines conditions bien précises : en cas de vengeance, d'autodéfense, d'assistance aux alliés ou de guerre contre les peuples qui ne sont pas capables de se gérer eux-mêmes¹¹⁴. Mais la « guerre juste » ne vaut que pour les conflits armés entre Grecs : la guerre contre les « barbares » n'est ainsi régie par aucune norme morale.

¹¹¹ Muchielli donne l'exemple d'un discours de Nicolas Sarkozy : « À force de vouloir expliquer l'inexplicable, on finit par excuser l'inexcusable » dans Mucchielli Laurent, « « Insécurité », « sentiment d'insécurité » : les deux veines d'un filon politique », *Après-demain*, vol. 16, n° 4, 2010, p. 3-6.

¹¹² Runkle Gerald, « Is Violence Always Wrong ? », *The Journal of Politics*, vol. 38, n° 2, 1976, p. 367-389.

¹¹³ Canto-Sperber Monique, « Chapitre premier – Histoire des conceptions de la guerre juste », *Ethique et philosophie morale*, 2010, p. 17-34.

¹¹⁴ Idem

Prologeant ces réflexions, le philosophe américain contemporain Michael Walzer développe l'idée que « la guerre est parfois justifiable et sa conduite est toujours sujette à une critique morale¹¹⁵ ». Pour lui, juste signifie « justifiable », « défendable », comme par exemple l'emploi de la force armée pour mettre fin ou s'opposer à des massacres ou des génocides. Pour autant, « la justice » dont il s'agit ici, c'est-à-dire l'ensemble des critères qui permettent de qualifier la guerre ainsi, n'est pas à confondre avec celle qui prévaut « dans la société domestique et la vie quotidienne » car la guerre « crée une zone de coercition extrême où la justice est toujours floue¹¹⁶ ». Au regard de ces critères, les guerres d'agression et de conquête, celles visant à étendre les sphères d'influence ou à constituer des États-satellites, ou encore les guerres d'expansion économique sont donc considérées comme injustes. Pour Walzer, le caractère « moral » de la violence de guerre est lié à son usage et à sa finalité : est « juste » une guerre visant à réduire ou à faire cesser une violence de plus grande ampleur. Cependant, et comme l'ont souligné plusieurs commentateurs, ce principe de justification de la violence armée apparaît problématique, et ce, pour plusieurs raisons. Tout d'abord, certains ont fait remarquer qu'une guerre, même « juste » et ayant pour dessein d'empêcher des massacres, pouvait en même temps servir des intérêts particuliers et « le combat pour les ressources naturelles et le pouvoir¹¹⁷ ». Ensuite, se pose la question du consensus à construire pour établir le caractère « juste » d'une guerre et donc des acteurs impliqués dans le processus de jugement : suffit-il de trouver un accord entre pays membres du Conseil de Sécurité des Nations Unies pour ce faire ? Faut-il intégrer l'opinion publique à ce processus ? Enfin, un tel raisonnement bute également sur la question triviale de la « mesure » : comment établir sur une zone de guerre que le sacrifice de « coupables » a permis d'épargner plus « d'innocents » ? Ou comme le dit Runkle, quel est le principe que nous pouvons adopter pour déterminer et comptabiliser à la fois ces « biens » que nous essayons de sauvegarder et ces « maux » que nous cherchons à diminuer par la violence¹¹⁸ ?

Au-delà de ces apories, la question de la justification de la violence nous renvoie donc inéluctablement à celle de l'ancrage social des normes et des faits moraux à partir desquels nous formulons des jugements et des évaluations et légitimons nos actions. Certains auteurs, comme Mills par exemple, avancent que les faits moraux sont identiques aux faits naturels et qu'à ce

¹¹⁵ Walzer Michael, *De la guerre et du terrorisme*, Essais, Paris, Bayard, 2004.

¹¹⁶ Idem

¹¹⁷ Idem

¹¹⁸ Runkle Gerald, « Is Violence Always Wrong ? », *The Journal of Politics*, vol. 38, n° 2, 1976, p. 367-389.

titre, on peut y avoir accès et les connaître comme les autres faits naturels¹¹⁹. Nous sommes d'avis que les « faits moraux » à partir desquels nous construisons nos jugements et nos justifications ne sont pas universels, au sens où s'il existe bien des catégories morales que l'on retrouve d'une société à l'autre, elles ne réfèrent pas pour autant exactement aux mêmes phénomènes ou aux mêmes éléments. Ce que l'on entend par l'idée de « justice » par exemple, est toujours pour partie spécifique à un contexte historique et socioculturel donné. Il n'existe donc pas de principes universaux ou transcendants qui permettrait d'établir une fois pour toutes et quels que soient les contextes sociaux la valeur morale d'un fait de violence – et ainsi de le justifier ou de le condamner. Ceci ne veut pas dire pour autant qu'il n'y a jamais de consensus sur ce qui est moralement légitime ou acceptable et que ces principes seraient tous relatifs ou variables : simplement, ces consensus, quand ils existent, sont toujours localisés et ancrés dans un contexte donné (un groupe social, une culture, une civilisation, etc.). La violence, comme tout fait social, émerge en situation : elle fait donc toujours l'objet d'une évaluation normative engendrant accords ou désaccords entre acteurs sociaux, et nécessitant parfois des arbitrages collectifs. Ces accords, ces « consensus », sont provisoires : ils évoluent dans le temps et se distinguent selon les époques et les sociétés. Il convient donc de s'intéresser à ce type d'accords collectifs – et notamment de rendre compte de la manière dont ils se construisent – afin de comprendre comment certaines formes de violence apparaissent plus légitimes ou au contraire moins justifiables que d'autres dans un contexte donné.

Mais avant de revenir sur ce point, il nous semble important d'interroger sous une autre perspective la question des justifications morales de la violence en nous intéressant aux auteurs des faits de violence, et en particulier aux cas relevant de la « légitime-défense ». Selon Bufacchi, l'immoralité de la violence tiendrait essentiellement à sa méchanceté intrinsèque : “The wrongness of violence is essentially related to the badness of violence¹²⁰”. Pour cet auteur, toute personne commettant un acte violent se disqualifierait moralement, et ce, pour deux raisons : tout d'abord avance-t-il, car l'auteur d'une violence a fondamentalement toujours le choix entre plusieurs stratégies pour atteindre ses objectifs ou faire face à une situation. Opter pour la violence relèverait donc d'un choix rationnel, révélant une préférence pour ce moyen. Ensuite, car l'auteur d'une violence, en perpétrant un acte qui humilie sa victime, en tirerait un sentiment de « jouissance ». Si ce raisonnement peut valoir dans le cas de certaines violences (sadiques), il apparaît réducteur et ne permet pas de rendre compte de toutes leurs formes : par

¹¹⁹ Gagnon-Boivin Jérôme, *Les fondements métaéthiques des critères de la guerre juste*, Thèse de doctorat, Université Laval, Québec, 2013.

¹²⁰ Bufacchi Vittorio, *Violence and Social Justice*, Palgrave Macmillan, 2007, p.110.

exemple, l'emploi de la force pour se défendre contre une violence relève-t-il vraiment du choix rationnel ? Toute violence s'accompagne-t-elle nécessairement d'un sentiment de jouissance pour son perpétreur ?

À l'opposé de cette approche qui tend à exclure toute forme de justification de la violence et à faire des auteurs des actes de violence des êtres foncièrement « immoraux », d'autres études s'attèlent au contraire à montrer comment le registre moral se trouve mobilisé par les auteurs d'actes de violence pour justifier leur comportement. C'est notamment le cas des faits relevant de la « légitime défense ». Ce terme qualifie un acte de violence accompli en réponse à une autre violence et commis dans des circonstances précises, définies légalement : l'agression ou la violence initiale doit être injustifiée, la défense doit être immédiate (ainsi la vengeance n'est pas une forme de légitime-défense), elle doit être la seule réponse possible sur le moment, être proportionnelle à la violence subie et ne pas entraîner d'homicide volontaire¹²¹. Mais pour Renaud Dulong¹²², qui s'est intéressé à des cas d'homicides commis par des commerçants ayant été agressés par des voleurs ou des cambrioleurs et qui ont été soutenus par leurs concitoyens, il existerait un fossé entre la définition juridique de la « légitime-défense » et la réalité sociale de l'autodéfense : en particulier sur la question de la proportionnalité de la riposte à l'agression subie. Il montre ainsi que les commerçants qui ont commis un homicide tendent à se définir comme des « honnêtes gens », donc à mobiliser le registre moral, cette démonstration d'honnêteté étant essentiellement produite pour pousser la justice à choisir son camp¹²³. Il s'agit en somme de cliver la réalité sociale en deux entités séparées : « le camp des honnêtes gens et des bons citoyens, et le reste qui n'a pas droit de cité ¹²⁴ ». Dès lors, si la justice fait preuve de faiblesse ou de mansuétude à l'égard des « ennemis » de la société, c'est qu'elle « trahit la cause des siens¹²⁵ ». La « moralité » des commerçants est donc opposée aux règles de droit, sur fond de mobilisation citoyenne (soutien) : puisqu'elle est le fait d'« honnêtes gens » en réaction à une agression initiale, la violence exercée par les commerçants ne saurait être selon cette logique que légitime, quels que soient les faits établis par la justice. Ce mode de défense ouvre en tout cas la voie à une autojustification de la violence « dès qu'elle se présente initialement comme une riposte toujours légitimée à l'avance par une agression¹²⁶ ». Or, comme l'explique Monique Castillo, se donner le droit à la revanche est problématique : cela entretient

¹²¹ Définition de la légitime défense : Articles 122-5 et 122-6 du Code pénal.

¹²² Dulong Renaud, « Sens et non-sens de l'autodéfense », *Déviante et société*, vol. 5, n° 3, 1981, p. 211-222.

¹²³ *Idem*

¹²⁴ *Idem*

¹²⁵ *Idem*

¹²⁶ Castillo Monique, « Justifier la violence extrême ? », *Inflexions*, n° 31, 2016, p. 95-103.

la réciprocité et tend à engendrer un cycle sans fin de violence et de contre-violence. Ce processus, qu'elle nomme « autolégitimation victimaire¹²⁷ », conduit à justifier toutes sortes de violences.

La question de la légitimation et de la justification morale de la violence renvoie par ailleurs à un autre élément important, à savoir le rapport collectif à la violence et ce que l'on pourrait appeler la culture de la violence. Nos expériences de la violence ne sont jamais complètement individuelles ou singulières : elles engagent aussi les groupes et les collectifs auxquels nous appartenons, elles sont donc aussi modelées par ce « cadre » qui est toujours historiquement et socialement situé. Judith Butler y fait référence en évoquant un « cadre intelligible dans lequel nous interprétons la violence¹²⁸ ». Celui-ci se construit via des expériences collectives de violence. Butler donne l'exemple des Américains qui, confrontés aux attentats du 11 septembre 2001, ont ensuite élaborés collectivement des récits justifiant moralement leurs propres violences (guerre, exécutions extra-judiciaires, tortures, etc.) en réponse à des actes terroristes. On retrouve d'ailleurs au cœur de ces récits la question du « droit à la revanche » évoqué *infra*, voire de la vengeance. On peut aussi évoquer à ce titre le mode de défense et de justification des criminels de guerre en ex-Yougoslavie : certains généraux – condamnés pour génocide ou crimes contre l'humanité et considérés comme des héros par une partie de la population – présentent ces violences comme des ripostes légitimes à des atrocités subies. Ces exemples montrent que les normes morales à partir desquelles il est possible de justifier et de légitimer des actes de violence ou les auteurs de violences sont multiples et ne se réduisent pas à quelques catégories universelles, dont la signification serait identique quels que soient les ensembles sociaux concernés : comme le rappellent les anthropologues Fiske et Shakti¹²⁹, il existe toujours, y compris au sein d'une même culture ou d'une même société, une diversité de perspectives morales à partir desquelles nous pouvons évaluer nos actions et les qualifier (ceux-ci prennent pour exemple l'avortement, qui représente un meurtre pour certaines personnes et un droit pour d'autres).

C'est ainsi que pour comprendre les raisons susceptibles de justifier une violence ou d'éclairer son sens, il convient de restituer « les actes ou les gestes qualifiés de violents dans un ensemble de contextes, individuels et collectifs, sociaux et économiques, culturels et

¹²⁷ Idem

¹²⁸ Butler Judith et Maxine Elliot, *Precarious Life: The Powers of Mourning and Violence*, Verso, 2004.

¹²⁹ Fiske Alan Page et Rai Tage Shakti, *Virtuous Violence*, Cambridge University Press, 2015.

psychologiques¹³⁰». Ceci ne veut pas dire pour autant qu'il s'agirait de tomber dans une forme de relativisme moral ou au contraire, de « moraliser » excessivement toute forme de violence comme le craignent certains auteurs¹³¹ : il s'agit simplement de rendre compte de la façon dont le registre moral et les différentes normes qui s'y rapportent sont mobilisés dans une société donnée pour légitimer, justifier ou disqualifier un acte de violence. Ceci, comme le verrons par la suite, pose aussi la question de la régulation sociale de la violence et des réactions qu'elle engendre. Mais intéressons-nous pour le moment à une autre dimension de la violence, qui interroge d'ailleurs la représentation négative dont elle fait l'objet (la violence comme un « mal », la violence destructrice).

1.3 La violence fondatrice

Comme évoqué précédemment, il s'agira dans ce chapitre de questionner ce que l'on pourrait appeler la fonction « instituante » de la violence et ainsi de nous intéresser à son rôle dans la « fondation » de tout ordre social. Ceci nous permettra de mettre en évidence l'ambivalence fondamentale de la violence et de prendre un peu de recul vis-à-vis des représentations et des récits faisant de la violence un péril qu'il s'agirait d'éradiquer complètement. Pour Donegani et Sagun par exemple, « la violence peut conduire à la fusion et à la destruction du sujet ou au contraire à sa différenciation et à sa construction¹³²».

Commençons par Benjamin, qui avance l'idée d'une violence constitutive du droit¹³³. Dans la République de Weimer plongée dans les antagonismes de tous les bords, Benjamin analyse ce qu'il appelle la « violence du droit », employant pour ce faire le terme « *Gewalt* », qui renvoie également en allemand aux concepts de force, de pouvoir et de puissance¹³⁴. L'auteur appréhende dans cette étude la violence dans son rapport au droit et à la justice¹³⁵. Traditionnellement, le droit est pensé comme une forme de régulation des rapports sociaux, qui

¹³⁰ Chauvaud Frédéric, « Contextualiser », *La dynamique de la violence : approches pluridisciplinaires*, Essais, Presses Universitaires Rennes, 2010.

¹³¹ Brudholm Thomas et Lang Johannes, *Emotions and Mass Atrocity : Philosophical and Theoretical Explorations*, Cambridge University Press, 2018.

¹³² Donegani Jean-Marie et Sadoun Marc, « Ce que le politique dit de la violence », *Raisons politiques*, vol. 9, n° 1, 2003, p. 3-18.

¹³³ Bullock Marcus et Jennings Michal W., *Walter Benjamin, Selected writings, Volume 1, 1913-1926*, Cambridge, The Belknap press of Harvard University press, 1996.

¹³⁴ « En allemand on appelle, la séparation des pouvoirs, Gewaltenteilung, l'autorité de l'état se veut chez nous comme Staatsgewalt et la force publique est appelée öffentliche Gewalt », dans Klass Tobias Nikolaus, « Critique de la violence. Walter Benjamin et l'idée de "destitution du droit" », *Acta Universitatis Carolinae, Interpretationes Studia Philosophica Europea*, 2019, p. 25-39.

¹³⁵ Benjamin Walter, « Critique of violence », in *Walter Benjamin, selected writings, volume 1, 1913-1926*, Cambridge, The Belknap press of Harvard University press, 1996.

aurait la capacité de transformer l'usage de la force en exercice légitime de l'autorité : le droit « reçoit toute sa légitimité de l'affirmation de mettre fin à toute violence (par exemple, de la violence de l'état de nature)¹³⁶ ». Or cette conception est contestée par Benjamin : pour lui, la violence est une composante structurelle du droit, elle est inhérente à celui-ci et déploie ces effets dans deux directions. Tout d'abord, et comme on l'avance souvent, le droit peut s'appuyer sur la force – et donc mobiliser la violence – dans certaines situations d'urgence ou dans des cas exceptionnels afin de protéger la paix civile et de garantir l'ordre social : c'est ce que Benjamin appelle la fonction « conservatrice » de la violence du droit¹³⁷. Ensuite, et c'est sur ce point que son approche est intéressante, la violence se manifeste aussi plus ordinairement dans chaque application du droit ou décision de justice (contraintes exercées par les normes, pouvoir de contrainte du juge, emploi de la force publique, etc.). La violence aurait donc ici une dimension instituante, « fondatrice » comme le dit Benjamin : en appliquant le droit, en le faisant respecter, on l'institue, on le renforce et on le légitime en continu. L'institution du droit « est une fondation de pouvoir et, dans cette mesure, un acte de manifestation immédiate de la violence¹³⁸ ». Pour Benjamin, la violence est donc inhérente à tout ordre social structuré par le droit.

L'idée que l'instauration d'un système juridique ne met pas fin à la violence et qu'elle est au contraire indissociable de celui-ci aussi bien dans son fonctionnement que dans sa création, doit beaucoup à Engels, dont les écrits sur ce sujet ont inspiré de nombreux penseurs d'obédience marxiste : ceux-ci se sont intéressés, dans le domaine de la philosophie politique, au rôle de la violence dans la fondation, l'institution et le maintien de l'ordre social. Pour Engels, il existe ainsi une violence « intérieure de l'État¹³⁹ », qui constitue pour la classe sociale qui le dirige un « moyen » de conserver le pouvoir et de maintenir à leur avantage les rapports de production : « l'avantage économique est le but¹⁴⁰ ». Mais Engels fait aussi de la violence l'outil majeur de la transformation politique et du changement social : la violence révolutionnaire est ainsi « l'accoucheuse de toute société qui en porte une nouvelle dans ses flancs¹⁴¹ ». On retrouve également une approche de ce type chez Žižek, pour qui la question de

¹³⁶ Klass Tobias Nikolaus, « Critique de la violence. Walter Benjamin et l'idée de "destitution du droit" », *Acta Universitatis Carolinae, Interpretationes Studia Philosophica Europeanea*, 2019, p. 25-39.

¹³⁷ Idem, p. 27.

¹³⁸ Benjamin Walter, « Critique of violence », in *Walter Benjamin, selected writings, volume I, 1913-1926*, Cambridge, The Belknap press of Harvard University press, 1996, p. 236.

¹³⁹ Renault Matthieu, « Frantz Fanon et les géographies marxistes de la violence », « Les impensés de la violence : approches pluridisciplinaires », Université Paris Ouest Nanterre La Défense, 3 juin 2016, p.2.

¹⁴⁰ Idem

¹⁴¹ Idem

la violence renvoie à une problématique de la norme et de son institution : « la forme la plus élevée de violence est l'imposition de la norme par rapport à laquelle certains actes apparaîtront comme violents¹⁴² ». Ce que Žižek veut dire, ce n'est pas uniquement que la violence est socialement construite, notamment en fonction de la façon dont elle est saisie et codifiée par le droit, c'est surtout que cette construction tend à invisibiliser certaines formes de violence et à concentrer sur d'autres la réprobation morale. Ainsi, il existerait deux grandes formes de violence dans nos sociétés. La première, qu'il qualifie de « subjective », renvoie à des violences qui « peuvent être rapportées à des agents identifiables¹⁴³ » et captent donc l'attention. La deuxième, qu'il qualifie « d'objective », est celle du système social lui-même et de l'appareil d'État, et repose sur des formes de coercitions plus subtiles. Et c'est donc cette « violence normale » du système qui « fonde la norme par rapport à laquelle la condamnable violence subjective est perçue comme telle¹⁴⁴ ». La violence « objective » de l'appareil d'État est donc instituante chez Žižek : elle dit le droit, elle instaure des normes visant à faire apparaître certains comportements comme transgressifs et violents, elle initie et légitime aussi des « fantasmes » qui servent à masquer la seule lutte réelle existant dans la société capitaliste, à savoir la lutte des classes¹⁴⁵. Ces « entités fantasmatiques » – Žižek évoque le cas des Juifs, des mères célibataires prestataires des allocations sociales, des étrangers, etc. – servent à transformer idéologiquement nos représentations des dysfonctionnements socio-économiques et à occulter les véritables antagonismes sociaux ainsi que la violence quotidienne qu'ils impliquent.

À l'opposé des approches néo-marxistes, d'autres auteurs cherchent à plutôt explorer la question de la dimension « instituante » de la violence en s'intéressant, dans une perspective plus anthropologique, à son rôle dans l'édification des systèmes culturels et sociaux. Tel est le cas de Girard qui avance l'hypothèse d'un acte de violence fondateur, inhérent aux sociétés humaines, sous la forme du sacrifice rituel. L'auteur montre, en s'appuyant aussi bien sur des sources anthropologiques que des œuvres littéraires, qu'il existerait dans de nombreuses sociétés un processus social visant à désigner puis à sacrifier rituellement une victime afin de contenir la violence inhérente aux rapports sociaux (car la violence naît selon Girard du désir mimétique, source de rivalité entre les hommes). Cette victime peut être un animal ou un humain, mais dans les deux cas « il faut qu'on lui découvre une ressemblance aussi frappante

¹⁴² Cité par Kouvélakis Stathis, « La violence émancipatrice », *Contretemps*, vol. 2, n° 3, 2009, p. 101.

¹⁴³ Idem

¹⁴⁴ Idem, p. 101.

¹⁴⁵ Žižek Slavoj, *Vous avez dit totalitarisme ? Cinq interventions sur les més (usages) d'une notion*, Paris, Amsterdam Editions, 2013, p.153. cité dans Guillette Benoît, « Le radicalisme économique žižékien », *International Journal of Žižek Studies*, vol. 5, n° 3, 2016.

que possible avec les catégories (humaines) non sacrificiables¹⁴⁶ ». Dans la Grèce antique par exemple, ces victimes pouvaient être des prisonniers de guerre, des esclaves, des adolescents non mariés ou des individus handicapés¹⁴⁷. Mais elles devaient en tout cas être choisies en dehors de la communauté d'appartenance car recourir à la violence contre l'un de ses membres reviendrait à « s'exposer aux représailles d'autres individus, ses proches, qui se feront un devoir de [le] venger¹⁴⁸ ». Et ceci ouvrirait inéluctablement un cycle de violences sans fin, de vendettas continuelles et introduirait de ce fait le risque d'un délitement social généralisé. Pour Girard, le meurtre sacrificiel vise donc à la fois à protéger la communauté de la violence et à la circonscrire en la détournant contre une victime émissaire, mais aussi à instaurer le domaine du sacré. On peut ici parler de la fonction cathartique de la violence sacrificielle, puisqu'il s'agit de purger la communauté de la violence et de garantir par ce biais le lien social et les frontières de l'ensemble concerné : « la victime émissaire est souvent détruite et toujours expulsée de la communauté. La violence qui s'apaise passe pour expulsée avec elle. Elle est en quelque sorte projetée à l'extérieur ; elle est censée imprégner en permanence la totalité de l'être à l'exception de la communauté, c'est-à-dire aussi longtemps que l'ordre culturel est respecté à l'intérieur de celle-ci¹⁴⁹ ». Le sacrifice empêche ainsi la violence de redevenir immanente et réciproque (comme dans la vengeance ou dans l'escalade conflictuelle) : mais ce faisant, il la renforce aussi « en tant qu'extérieure, transcendante, bénéfique¹⁵⁰ ». La violence n'est donc pas dépassée ou éliminée par ce dispositif : elle est simplement transférée sur un autre plan (le sacré, le religieux), instaurant un ordre où elle sera contenue.

Si la thèse de Girard a le mérite d'éclairer certaines fonctions sociales de la violence et la manière dont certaines sociétés ont tenté de la canaliser, elle n'en n'a pas moins été critiquée, notamment en raison de ses présupposés universalistes et de son abstraction¹⁵¹. Et sur ce point, l'ouvrage de Maffesoli et Pessin¹⁵² offre une perspective complémentaire, en montrant que la violence est fondamentalement amphibologique. Les auteurs insistent en effet sur le fait que la violence ne saurait simplement se comprendre et s'analyser comme un phénomène négatif, aux conséquences délétères : elle n'est pas seulement synonyme d'anéantissement et de destruction

¹⁴⁶ Girard René, *La violence et le sacré*, Grasset, 1972., p. 27.

¹⁴⁷ Idem

¹⁴⁸ Idem. Il faut cependant préciser que ces victimes pouvaient parfois aussi être choisies dans la communauté, à condition toutefois qu'elles y soient considérées comme des membres marginaux.

¹⁴⁹ Idem, p. 369.

¹⁵⁰ Idem, p. 368.

¹⁵¹ Par exemple : Lemardelé Christophe, « Force et apories d'une théorie : l'anthropologie générale de René Girard », *ASDIWAL. Revue genevoise d'anthropologie et d'histoire des religions*, 2015, n°10, pp. 97-110.

¹⁵² Maffesoli Michel et Pessin Alain, *La violence fondatrice*, Éditions du Champ urbain, 1978.

comme on la dépeint trop souvent dans nos représentations. Certaines formes de violence – pensons à celles qui accompagnent les révolutions politiques, les schismes religieux, les guerres de libération nationales, certaines formes de marginalité ou de contre-cultures – témoignent ainsi du fait que la violence peut être fondatrice et jouer un rôle majeur dans l’institution de formes sociales nouvelles : « la violence constructive n’est pas un paradoxe, elle est l’expression de la fondation sociale¹⁵³ ». Il est donc nécessaire d’appréhender toute violence sous ses deux dimensions, les auteurs mobilisant souvent dans cet ouvrage le syntagme de « destruction utile » pour évoquer cette capacité de la violence à générer ou à renouveler l’ordre social. En prenant appui sur un certain nombre d’exemples – allant des guerres antiques entre cités-États aux formes de violences ordinaires propres au quotidien – ils montrent que la violence innerve nos rapports sociaux et qu’elle favorise l’effervescence et l’émulation sociale. Elle alimente la « socialité agonale¹⁵⁴ » qui n’est autre qu’une sorte d’équilibre dynamique entre entités opposées. De ce fait, la violence n’est pas extérieure à la société, elle n’est ni « anti-sociale » ni « non-sociale¹⁵⁵ » : comme le rappelle Freund – et bien que cela soit contre-intuitif et que cela aille à l’encontre de nos représentations – la violence appelle l’ordre, c’est-à-dire « des formes et des normes nouvelles¹⁵⁶ ».

Après avoir traité la thématique de violence sous l’angle des représentations sociales, de la morale ou des fonctions qu’elle est susceptible de remplir dans tout système social, il va s’agir dans le chapitre qui suit de s’intéresser à la perception sociale de la violence, à travers la question des « seuils de tolérance » à la violence, ce qui nous permettra de réfléchir à la manière dont les violences sont acceptées ou tolérées, ou font au contraire l’objet d’un rejet ou d’un ressenti négatif. Ce qui revient donc à explorer les réactions sociales à la violence.

1.4 La perception sociale de la violence : la question des « seuils de tolérance »

Selon le contexte dans lequel elle émerge et se développe, selon les protagonistes qu’elle implique et les moyens qu’elle mobilise, la violence prend une forme, une intensité, une signification qui peuvent être variables. Il en va de même de la manière dont la violence est représentée selon les époques et les sociétés, mais aussi comme nous allons le voir, de la façon

¹⁵³ Idem, p.23.

¹⁵⁴ Idem, p.37.

¹⁵⁵ Freund Julien, Préface, In Maffesoli Michel et Pessin Alain, *La violence fondatrice*, Éditions du Champ urbain, 1978, p.10.

¹⁵⁶ Idem, p.12.

dont elle est perçue lorsqu'on en fait l'expérience. Ainsi comme le rappelle Freund, en fonction de la perception sociale dont elle fait l'objet, la violence peut se heurter à la résistance de la société, cette dernière cherchant à « faire contrepoids à l'ascension aux extrêmes¹⁵⁷ ». Certaines formes de violence, notamment lorsqu'elles sont portées à une certaine intensité, peuvent violer les normes ou les valeurs auxquelles le groupe social tient particulièrement, et dépasser ainsi le « seuil » de ce qui est considéré comme tolérable ou acceptable¹⁵⁸.

Les réactions sociales à la violence ne seraient donc pas sans rapport avec la question des limites à partir desquelles une conduite n'est plus considérée comme acceptable ou tolérable. Ce qui nous oblige à saisir comment se construisent les conventions et les accords sur cette question, permettant à chaque groupe social de différencier les comportements en fonction d'un certain nombre de critères. C'est une telle démarche qu'a adoptée Marc Crépon : celui-ci s'est interrogé sur les critères à partir desquels une société donnée fixe une limite à l'acceptation d'un phénomène. Celui-ci fait remarquer que les processus conduisant à l'établissement d'un seuil (de tolérance) varient d'un pays, d'une culture et d'un moment historique à l'autre et précise que ces seuils ne sont jamais figés une fois pour toutes¹⁵⁹. On pourrait ainsi se représenter ces variations sociohistoriques de deux façons selon l'auteur : soit comme un processus horizontal, soit comme un processus vertical. Dans le premier cas, il s'agirait par exemple d'indiquer sur une abscisse le seuil de tolérance à la violence. Ainsi « moins nous tolérons, plus nous nous opposons, plus le curseur se déplace¹⁶⁰ ». Dès lors, le seuil de violence que nous acceptons sans réagir, soit parce qu'il en a toujours été ainsi ou soit parce que telle était jusqu'à présent la tradition, recule. Mais l'on pourrait aussi, c'est une autre représentation possible, indiquer sur une échelle – que l'auteur appelle « l'échelle de la désaccoutumance » – les paliers que nous gravissons ou au contraire descendons : « plus nous avançons vers son sommet, plus nous refusons les formes de brutalité, les crimes que nous avons coutume de tolérer. Chaque barreau que nous laissons derrière nous signifie un type de violence que nous ne sommes plus prêts à accepter, individuellement ou collectivement¹⁶¹ ». Quoi qu'il en soit, l'idée principale défendue par Crépon consiste à dire que ces dynamiques affectant les seuils ne sont pas linéaires et qu'elles peuvent s'orienter dans des directions opposées : si nous assistons bien tendanciellement au recul de la tolérance à la violence (ce que l'on peut considérer comme un « progrès »), nos sociétés connaissent néanmoins aussi des phases où se

¹⁵⁷ Freund Julien, *Sociologie du conflit*, Paris, Presses universitaires de France, 1983, p. 195.

¹⁵⁸ Idem

¹⁵⁹ Crépon Marc, *Inhumaines conditions : combattre l'intolérable*, Odile Jacob, Paris, 2018, p. 23.

¹⁶⁰ Idem, p. 31.

¹⁶¹ Idem

produit « le retour en grâce d'un type de violence déterminé, sous l'effet de forces idéologiques, politiques, ou religieuses qui y trouvent leur intérêt¹⁶² ». Ces phases « régressives », où des façons de dire et de faire « brutales et outrageantes s'installent dans le paysage », voient certaines formes de violence être à nouveau considérées comme acceptables ou légitimes¹⁶³. Crépon souligne d'ailleurs à ce sujet le rôle majeur du champ politique et des conflits qui s'y déroulent : les campagnes électorales, les mobilisations citoyennes, les luttes sociales, etc. constituent autant de moments privilégiés de la vie sociale où se recomposent les sensibilités par rapport à la violence et où se redéfinissent les frontières de l'acceptable et du tolérable¹⁶⁴.

On ne peut évoquer le travail de Crépon sur les frontières de l'acceptable et du tolérable sans le mettre en perspective avec les travaux classiques de Norbert Elias sur le processus de civilisation mais aussi avec les recherches plus contemporaines de Laurent Mucchielli. Elias on s'en souvient, avance l'idée que l'Europe occidentale a vu se développer, depuis le Moyen-Âge, un processus progressif de civilisation impliquant à la fois maîtrise de soi et autocontrainte, mais aussi pacification des rapports sociaux et monopolisation de la violence. Cette dynamique civilisationnelle aurait ainsi engendré une augmentation de la sensibilité à la violence¹⁶⁵. Cette hypothèse a notamment été discutée par Mucchielli qui, pour ce faire, s'est basé sur une analyse des données concernant les faits de violence en France depuis les années soixante-dix. Celui-ci a mis en évidence plusieurs tendances concernant l'évolution des formes de violence et du seuil de tolérance à ce sujet. Son travail montre tout d'abord qu'il n'y a aucune preuve de l'augmentation des violences physiques en France sur la période observée : les taux d'homicides et les faits les plus graves ont même diminués, même s'il constate également une hausse des violences sexuelles et des violences verbales. Les enquêtes de victimation annuelles de l'INSEE révèlent ainsi une montée des violences de ce type « en particulier dans les couches sociales moyennes et supérieures », violences notamment signalées par les femmes. Pour interpréter ces données, Mucchielli suggère que c'est « leur sensibilité à la sécurité qui semble rendre les gens plus attentifs à des rugosités sociales qu'ils ne supportent plus¹⁶⁶ ». Par ailleurs, la hausse des violences verbales dans les statistiques officielles s'expliquerait par le recours plus systématique à la police et à la justice pour régler un grand

¹⁶² Idem

¹⁶³ À titre d'exemple, le Parlement russe a voté en 2017 une loi qui dépénalise les violences physiques entre proches (enfants, parents, conjoints, frères et sœurs, etc.) si elles sont commises pour la première fois et si elles n'engendrent aucune séquelle.

¹⁶⁴ Crépon Marc, *Inhumaines conditions : combattre l'intolérable*, Odile Jacob, Paris, 2018, p. 60.

¹⁶⁵ Norbert, Elias, *La civilisation des mœurs*, Calmann-Lévy, Paris, 1973.

¹⁶⁶ Mucchielli Laurent, « Une société plus violente ? », *Déviance et Société*, vol. Vol. 32, n° 2, 2008, p. 115-147.

nombre de conflits et de contentieux. Quant à l'augmentation des faits de violences sexuelles, conjugales ou faites aux enfants, l'auteur pense qu'il ne s'agit pas tant de violences nouvelles, qui auraient subitement émergées, mais de violences qui auraient changé de statut suite à un « mouvement fondamental de sensibilisation de nos sociétés en faveur de la protection des personnes les plus faibles, notamment les femmes et les enfants, et à un mouvement profond de rejet de toutes les formes de brutalités, attribuées souvent au « machisme », voire à la masculinité¹⁶⁷ ». C'est pourquoi Mucchielli affirme, à l'instar d'Elias, que la violence diminue bien progressivement dans nos sociétés, notre seuil de tolérance à la violence étant quant à lui de plus en plus faible. Mais il s'écarte cependant de l'analyse d'Elias en rappelant que celle-ci « porte la marque de son temps », son concept de « civilisation » ne suffisant pas à expliquer « un processus historique que l'on devrait plutôt qualifier de pacification et de disciplinarisation sociale¹⁶⁸ ». D'autres facteurs auraient donc été négligés par Elias : l'intériorisation progressive de la morale religieuse après la Réforme, le développement de l'alphabétisation et de l'éducation, ainsi que le développement des manufactures et de l'organisation capitaliste du travail¹⁶⁹.

Si la thèse d'Elias sur la pacification tendancielle des sociétés européennes semble se vérifier au regard des travaux de Mucchielli et notamment se traduire par une « baisse » du seuil de tolérance à la violence, qu'en est-il dans les sociétés ayant une autre histoire et d'autres racines culturelles ? Certains chercheurs se sont ainsi intéressés à la question du seuil de tolérance dans une société particulièrement exposée à la violence. C'est par exemple le cas de la recherche d'Oudehoven portant sur la maltraitance des enfants à Trinidad et Tobago¹⁷⁰. L'auteur montre qu'une société régulièrement en butte à la violence développerait une certaine tolérance à l'égard de celle-ci : ainsi, l'exposition continue à la violence – et ce, sur plus d'un siècle – engendrerait une « immunité psychologique à la violence » et un niveau d'acceptation qui aurait pour effet de « normaliser » la violence faite aux enfants. Il en résulte que, bien qu'elle soit répandue en comparaison avec d'autres pays, la maltraitance des enfants n'est pas pour autant perçue dans ce pays comme un problème social ou éducatif.

Mais d'autres recherches pondèrent ce type de corrélation, en montrant par exemple que le lien entre l'exposition à la violence et le seuil de tolérance peut être variable selon les formes

¹⁶⁷ Idem, p.121.

¹⁶⁸ Idem, p.141.

¹⁶⁹ Idem.

¹⁷⁰ Oudenhoven Rona Judla van, « Violence Against Children : A Rights-Based Discourse », Garant Publishers, 2016.

de violence concernées. Rodriguez et al.¹⁷¹ se sont ainsi intéressés au rapport entre la fréquence de certaines expériences de violence et le niveau de tolérance à celles-ci chez les adolescents espagnols en couple. Ces auteurs se sont tout d'abord aperçus que certaines formes de violence étaient plus « tolérées » que d'autres : par exemple, certaines jeunes femmes semblent plus facilement accepter les violences physiques, verbales et sexuelles de leur partenaire que leurs menaces de rupture ou leurs critiques sur la sexualité¹⁷². Mais surtout, ces auteurs précisent que l'exposition (même fréquente) à une forme de violence ne signifie pas pour autant que celle-ci est perçue en tant que telle : certaines femmes font ainsi l'expérience d'une ou de plusieurs formes de violence sans avoir le sentiment d'être « maltraitées » pour autant. L'intérêt de l'étude est donc de montrer que c'est bien le fait de définir et de qualifier un comportement « comme violent » qui entraîne son rejet et une réaction négative : le seuil de tolérance à la violence serait moins une question de fréquence (d'exposition) qu'une question de catégorisation de l'expérience (capacité à mobiliser et à appliquer ce « label » à certains comportements et à les reconnaître) et donc aussi d'éducation¹⁷³.

Les seuils de tolérance, c'est-à-dire les limites de ce qui est considéré comme tolérable ou acceptable en matière de violence, ne sont donc pas unanimement partagés au sein d'une même société. Et ceci vaut non seulement pour les individus mais aussi pour les groupes et les institutions : Garcia par exemple, a montré qu'il existe des écarts parfois importants entre les modes de classification des faits de violence propres aux associations d'aides aux victimes et celui des institutions les répertorient, évoquant à ce sujet « l'insensibilité¹⁷⁴ » dont les institutions feraient preuve à l'égard de certaines formes de violence. Ce chercheur a ainsi analysé les données institutionnelles espagnoles concernant les violences faites aux femmes, aux enfants et aux seniors, dans le but de les comparer avec celles produites par les associations d'aide aux victimes. Et son travail montre qu'il existe bien un décalage entre les deux, certains faits déclarés aux associations n'étant pas recensés par les institutions (comme les hôpitaux ou les établissements scolaires) car jugés « pas assez graves »¹⁷⁵ pour être pris en compte, témoignant d'une dissonance au sein de la société quant à ce qui relève de l'acceptable à ce sujet.

¹⁷¹ Rodríguez Franco Luis, Antuña Bellerín María Ángeles, López-Cepero Borrego Javier, Rodríguez Díaz Francisco Javier et Bringas Molleda Carolina, « Tolerance towards dating violence in Spanish adolescents », *Psicothema*, vol. 24, n° 2, 2012, p. 236-242.

¹⁷² Idem, p. 238.

¹⁷³ Idem, p. 241.

¹⁷⁴ Gracia Enrique, « Social visibility and tolerance to family violence », *Psychology in Spain*, vol. 7, n° 1, 2003.

¹⁷⁵ Idem, p. 40.

Le seuil de tolérance est donc un élément de compréhension important puisqu'il permet de rendre compte à la fois de la complexité du phénomène et de l'invisibilisation de certaines formes de violence. Certains auteurs, comme Forestier par exemple, considèrent d'ailleurs que toute violence est fondamentalement une question de franchissement de divers « seuils » : de la légalité, de la moralité, de la sensibilité, de l'intégrité, etc.¹⁷⁶. Cette représentation a l'avantage de mettre en évidence le fait que la question de l'acceptabilité se joue en fait sur plusieurs plans et aussi de souligner les divers éléments qui entrent en compte dans la manière dont la violence est perçue, vécue et réglementée dans une société donnée. Ainsi, la sensibilité personnelle (d'ordre affectif, esthétique, intellectuel, etc.), l'histoire du sujet, son expérience, tout comme le sentiment qu'il a de sa propre intégrité vont jouer sur la perception de la violence et sa qualification comme « acceptable » ou « inacceptable »¹⁷⁷. Mais cette catégorisation engage évidemment d'autres éléments : les représentations sociales, les normes morales, les règles de droit, les conventions ordinaires, l'éthique religieuse, etc. participent de cette définition qui est toujours sociale. Par ailleurs et comme nous l'avons vu précédemment, on ne saurait éluder le fait que ce processus (de délimitation de l'acceptable et du tolérable) fait toujours l'objet de « négociations » et d'arbitrages entre groupes sociaux : il y a rarement unanimité ou consensus sur ce qui relève de « l'acceptable » et il ne saurait donc y avoir de « seuils » définitifs ou immuables.

La question du seuil de tolérance est donc importante car elle renvoie plus généralement à la manière dont les individus et les groupes catégorisent en situation les comportements en référence à ce qui est – pour eux – de l'ordre de l'acceptable ou de l'inacceptable, du tolérable ou de l'intolérable : c'est notamment en fonction de ces seuils (et de la dichotomie qu'ils impliquent) que les individus appréhendent leurs expériences, font face aux situations et orientent leurs actions vis-à-vis d'autrui. À titre d'exemple, et nous y reviendrons dans une autre partie de cette thèse, il ressort des entretiens que nous avons réalisés sur nos terrains d'enquête qu'il existe des différences significatives entre enseignants et élèves concernant les actes de langage que ceux-ci perçoivent comme « violents ». Ainsi, tandis que les enseignants considèrent que l'on assiste à une banalisation de la violence verbale entre élèves, ces derniers décrivent au contraire leurs échanges grossiers et les insultes qu'ils se lancent comme une sorte de joute ludique entre amis, qui n'aurait donc pas de caractère violent. Néanmoins, et c'est là que nous retrouvons la question des seuils, toutes les insultes ne sont pas pour autant tolérées

¹⁷⁶ Forestier Michel, « Projet d'une analyse systémique des phénomènes de violence », Andé, Association française de science des systèmes cybernétiques, cognitifs et techniques, 2000.

¹⁷⁷ Idem

et considérées de la même façon dans ces échanges : les injures portant sur la famille ou relatives à un trait identitaire ou à un stigmat sont perçues comme des formes de violence et non comme de simples taquineries. Par ailleurs, et c'est ce point que nous allons maintenant développer, il ressort aussi de notre enquête que le caractère intentionnel de ces actes (volonté supposée de blesser ou de rabaisser) constitue un élément important de leur catégorisation (comme comportement « violent »).

1.5 Violence et intentionnalité

Nombreuses sont les approches de la violence qui insistent sur la question de l'intentionnalité. Selon cette perspective, un acte peut être qualifié de violent si et seulement si celui-ci est intentionnel, ce qui implique que l'auteur de cet acte ait cherché délibérément à porter atteinte ou à nuire à sa victime. La définition de la violence que propose l'OMS en constitue à ce titre un bon exemple : « la violence est l'utilisation intentionnelle de la force physique, de menaces à l'encontre des autres ou de soi-même, contre un groupe ou une communauté, qui entraîne ou risque fortement d'entraîner un traumatisme, des dommages psychologiques, des problèmes de développement ou un décès ¹⁷⁸ ». Cette caractérisation met non seulement l'accent sur les conséquences négatives d'un acte violent (qui peuvent être multiples) mais aussi sur l'intention de nuire qui lui serait consubstantiel. Or comme le soulignent un certain nombre de recherches empiriques, cet élément serait également un critère d'appréciation important pour les acteurs sociaux ordinaires, leur permettant d'identifier et de différencier ce type de comportements. Ainsi par exemple, Marie-France Hirigoyen montre que les femmes victimes de violences conjugales ne dénoncent les actes qu'elles subissent que si elles les reconnaissent comme intentionnels : « c'est ainsi que, même si elle est blessée, une femme ne considèrera pas forcément une bousculade ayant entraîné sa chute comme étant de la violence, car le partenaire ne l'aura pas fait exprès ¹⁷⁹ ».

Si plusieurs auteurs insistent fortement sur cet élément – Steger par exemple, précise : “Violence is the intentional infliction of physical or psychological injury on a person or persons ¹⁸⁰” – en revanche, certaines approches considèrent que le critère de l'intentionnalité, s'il est important, ne serait pas pour autant suffisant pour qualifier un acte ou un comportement

¹⁷⁸ « Rapport mondial sur la violence et la santé », Genève, Organisation mondiale de la santé, 2002.

¹⁷⁹ Hirigoyen Marie-France, « De la peur à la soumission », *Empan*, vol. n° 73, n° 1, 2009, p. 24-30.

¹⁸⁰ Steger Manfred B., *Judging Nonviolence : The Dispute Between Realists and Idealists*, Psychology Press, 2003, p. 13. Ainsi selon lui, la non-violence ne serait donc pas caractérisable par « l'absence d'intention de nuire » car elle est une forme d'action visant à produire des effets politiques (la non-violence n'est pas passive).

de violent. Pour Bufacchi par exemple, même des actes dont l'intention ne peut être clairement identifiée peuvent relever pleinement de cette catégorie. L'intentionnalité précise-t-il, est un critère utile notamment parce qu'il nous permet de différencier les violences « accidentelles » des actes « malveillants ». Ces derniers sont évidemment toujours intentionnels. Mais Buffacchi propose également de prendre en compte un autre critère, à savoir les conséquences que ces actes peuvent provoquer, et plus précisément, la conscience qu'à l'auteur d'un tel acte de ses conséquences possibles (des dommages ou souffrances qu'il peut engendrer) et le fait qu'il choisisse d'agir malgré cette connaissance¹⁸¹. Il est suivi sur ce point par Dale Jacquette¹⁸² mais aussi par John Harris dont la définition de la violence va aussi dans ce sens :

« An act of violence occurs when injury or suffering is inflicted upon a person or persons by an agent who knows (or ought reasonably to have known), that his actions would result in the harm in question¹⁸³ ».

Le critère d'intentionnalité ne pourrait donc être retenu comme seul critère de qualification, sauf à entériner une approche restrictive des actes violents. Ainsi, certains comportements sont « objectivement » violents et dangereux, même si l'intention de nuire ne peut être clairement établie. Or pour Bufacchi, la violence peut être à la fois de nature intentionnelle et de nature non intentionnelle. La violence structurelle qu'évoque Galtung par exemple, est une illustration de cette dernière : la spécificité de cette forme de violence reposant dans le fait que celle-ci ne comporte ni intention ou ni auteurs clairement identifiables, même si elle produit bien « des dommages¹⁸⁴ » et des conséquences négatives qui peuvent être importants.

S'il paraît difficile de faire l'impasse sur ce critère lorsque l'on analyse les violences interpersonnelles, il est donc nécessaire d'être conscient des formes qu'il écarte, sauf à réduire la violence à un acte prémédité. Le cas des « incivilités » est de ce point de vue symptomatique puisqu'il s'agit de comportements qui peuvent être perçus comme violents sans qu'ils reposent pour autant sur une intention de nuire. L'incivilité peut consister, comme Berger le suggère, « à manquer de politesse, être grossier, ne pas respecter les règles ou les interdits, gêner l'autre par son comportement [...] ; elle est un manque de savoir-vivre de la part de

¹⁸¹ Bufacchi Vittorio, « Violence and Intentionality », in *Violence and Social Justice*, Bufacchi Vittorio (éd.), London, Palgrave Macmillan UK, 2007, p. 66-87.

¹⁸² Jacquette Dale, « Violence as Intentionally Inflicting Forceful Harm », *Revue internationale de philosophie*, n°265, 2013, pp. 293-322.

¹⁸³ Harris John, *Violence and Responsibility*, New York, U.S.A., Routledge Kegan & Paul, 1980.

¹⁸⁴ Bufacchi Vittorio, *Violence and Social Justice*, Palgrave Macmillan UK, 2007.

quelqu'un qui est « mal élevé¹⁸⁵ ». Pour Milburn, il s'agit d'actes « qui ne sont pas retenus par le Code pénal, mais qui constituent néanmoins une forme de trouble à l'ordre social¹⁸⁶ ». Or, ajoute-t-il, ces troubles génèrent des souffrances et peuvent être vécus par certains citoyens comme une forme de violence. Mais d'autres exemples vont dans le même sens : certaines pratiques de management, certains modes de fonctionnement organisationnels ou institutionnels engendrent aussi des souffrances qui sont perçues par ceux qui les ressentent comme des violences ou comme des maltraitances et ce, sans que celles-ci relèvent pour autant d'une volonté explicite ou d'une intention claire de nuire. Il est donc plus réaliste de proposer une caractérisation de la violence qui ne se limite pas à ce critère afin de pouvoir rendre compte des diverses déclinaisons du phénomène : c'est notamment pour cette raison que Françoise Héritier propose de définir la violence comme étant « toute contrainte de nature physique ou psychique susceptible d'entraîner la terreur, le déplacement, le malheur, la souffrance ou la mort d'un être animé ; tout acte d'intrusion qui a pour effet volontaire ou involontaire la dépossession d'autrui, le dommage ou la destruction d'objets inanimés¹⁸⁷ ».

Le critère de l'intentionnalité est donc pertinent – de nombreuses formes de violences interpersonnelles ou collectives partagent bien ce trait commun – mais il est insuffisant pour rendre compte de certaines de ses manifestations dont il est difficile de nier l'existence. En témoigne d'ailleurs le fait que le droit reconnaît pleinement ce type de violences et qu'il entérine cette distinction sous le qualificatif de « violences involontaires¹⁸⁸ ». D'un point de vue juridique, ces violences involontaires consistent ainsi en des « imprudences, maladresses, négligences et autres inobservances des lois ou règlements, ayant des conséquences dommageables¹⁸⁹ ».

¹⁸⁵ Berger Maurice, *De l'incivilité au terrorisme : comprendre la violence sans l'excuser*, Dunod, 2016.

¹⁸⁶ Milburn Philip, « Violence et incivilités : de la rhétorique experte à la réalité ordinaire des illégalismes », *Déviance et société*, vol. 24, n° 4, 2000, p. 331-350.

¹⁸⁷ Héritier Françoise, « Réflexions pour nourrir la réflexion », dans Naepels Michel, « Quatre questions sur la violence », *L'Homme. Revue française d'anthropologie*, n° 177-178, 2006, p. 487-495.

¹⁸⁸ Le Code pénal fait la différence entre les « blessures volontaires » ou « les atteintes volontaires à l'intégrité de la personne » et les « violences involontaires ». Dans le cas de ces dernières, « l'atteinte subie par la victime résulte d'une maladresse ou d'un manquement à une obligation légale de sécurité de la part de l'auteur » et les sanctions dépendent des circonstances de l'infraction, de la violation ou non de la loi et de la gravité des blessures. Cf. Code pénal, Article 222-13.

¹⁸⁹ Pin Xavier, « Coups et blessures », dans Marzano Maria Michela (dir.), *Dictionnaire de la violence*, Presses universitaires de France, coll. « Quadrige », 2011, p.304.

1.6 Violence, atteinte à l'intégrité et coercition

S'il est un point où la perspective juridique et les approches savantes se rejoignent, c'est bien sur la question de « l'atteinte à l'intégrité ». Presque toute la littérature scientifique portant sur la violence – au-delà des différences entre approches – y fait référence, notamment pour caractériser ce phénomène ou mettre en évidence sa spécificité. D'après Staudigl par exemple, l'atteinte à l'intégrité fait partie des traits constitutifs de toute violence ; c'est un élément du « noyau phénoménal » de toutes les formes de violence¹⁹⁰. De même, Michel Wieviorka écrit que la violence « porte atteinte, ou vise à porter atteinte à l'intégrité de ceux qui en sont les victimes, et le plus souvent, tout ceci constitue un tout : blesser, tuer, violer, voler ou tenter de le faire¹⁹¹ ». Il nous semble donc important de comprendre dans ce chapitre non seulement ce que cette notion recouvre sociologiquement, mais surtout en quoi celle-ci serait irrémédiablement liée à toute forme ou manifestation de violence. Ceci supposera également comme on le verra, d'aborder la question de la contrainte et de la coercition.

Ainsi, pour certains auteurs comme Bufacchi par exemple, l'atteinte à l'intégrité est un élément central de toute violence :

“An act of violence occurs when the integrity or unity of a subject (person or animal) or object (property) is being intentionally or unintentionally violated¹⁹²”.

L'intégrité renvoie ici au terme « d'unité » et à l'état « entier » ou « complet » d'une personne ou d'un objet et à l'idée qu'ils n'ont subi aucune altération. La violence serait donc un acte qui ôte quelque chose à la victime, en brisant son unité physique ou psychologique. Pour Bufacchi, la violence peut viser des individus, des objets ou des animaux mais l'on pourrait ajouter qu'elle peut aussi concerner des collectifs et nuire à l'intégrité de groupes ou d'organisations¹⁹³. C'est aussi ce qu'avance Huberts, qui distingue plusieurs formes d'intégrité¹⁹⁴.

Si la plupart des auteurs appréhendent le rapport entre violence et intégrité dans sa dimension négative – la violence impliquant nécessairement une atteinte à l'intégrité – Glen

¹⁹⁰ Staudigl Michael, « Esquisse d'une phénoménologie de la violence », *Revue germanique internationale*, n°13, 2011, p. 205-220.

¹⁹¹ Wieviorka Michel, « Subjectivation et désobjectivation : le cas de la violence », Conferência proferida no Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília, mars 2014.

¹⁹² Bufacchi Vittorio, *Violence and Social Justice*, Palgrave Macmillan UK, 2007.

¹⁹³ Huberts Leo, « Integrity : What it is and Why it is Important », *Public Integrity*, vol. 20, 2018, p. 1-15.

¹⁹⁴ Idem

Bowman est à notre connaissance l'un des seuls auteurs à avoir proposé une perspective différente sur cette question. À l'instar de ce que nous avons avancé dans un précédent chapitre concernant le rôle « fondateur » de la violence et sa dimension instituante, Bowman rappelle qu'elle peut être à l'origine « d'intégrités nouvelles », notamment dans la sphère politique¹⁹⁵. Il s'est donc intéressé à la manière dont la violence, couplée à un certain « imaginaire politique », peut générer des « entités et identités nouvelles » et créer ainsi une « nouvelle » intégrité. Identité et intégrité iraient de pair : l'identité est envisagée comme une intégrité qui se construit dans le champ social et politique, celui-ci étant lui-même l'objet de conflits et de changements plus ou moins « dramatiques ». L'auteur montre ainsi que dans certaines circonstances sociohistoriques, l'identité politique se construit et se forge par la violence, celle-ci étant dirigée contre une menace extérieure (ou parfois intérieure) réelle ou inventée. L'instrumentalisation de la menace – et la manipulation politique à laquelle elle donne lieu puisqu'elle est parfois « fabriquée » – vise alors à légitimer l'usage de la violence et à faire advenir ou à renforcer par ce moyen, une identité collective donnée. Bowman prend pour illustration les cas israéliens et des pays de l'ex-Yougoslavie. Se penchant tout d'abord sur l'histoire d'Israël, il montre que les leaders israéliens des années 1940 se sont servis d'un certain nombre d'incidents avec la population palestinienne pour convaincre la population juive de Palestine qu'elle était menacée par elle. Ceci visait à la fois à construire une identité nationale juive dans un État émergent et à justifier l'expropriation des terres et des habitations des populations arabes palestiniennes avec lesquelles ils coexistaient jusqu'alors. Il fallait pour cela indique Bowman, pousser la population à rejoindre les forces armées naissantes du pays, ce qui se fit par « la manipulation politique et médiatique de quelques incidents sans motifs politiques ou religieux entre les membres de deux communautés¹⁹⁶ ». Selon l'auteur, la riposte violente à ce type d'incidents, au prétexte de la défense légitime de l'identité juive, a ainsi servi à la construction de l'identité nationale et donc de l'intégrité nationale israélienne.

Le cas de l'ex-Yougoslavie présente d'ailleurs des similitudes. Bowman s'est notamment penché sur la rhétorique des partis nationalistes lors des élections parlementaires en Slovénie en 1991. Il a ainsi montré que ces partis ont essentiellement élaboré leur campagne électorale autour d'une propagande anticomuniste : sur les affiches qu'ils utilisaient figuraient des photos de charniers de personnes qui auraient été tuées par la résistance communiste à la fin de la Seconde Guerre mondiale, celles-ci étant accompagnées d'une légende précisant

¹⁹⁵ Bowman Glenn, « Violence before Identity : An Analysis of Identity Politics », *The Sociological Review*, vol. 62, n°2, 2014, p. 152-165.

¹⁹⁶ Idem

« c'est ce qu'ils nous ont fait ». L'affirmation était directe : « ils (les partisans communistes) nous (les Slovènes) ont tué en masse à leur arrivée au pouvoir ». Si ceci ne correspond pas à la réalité historique¹⁹⁷, il n'en reste pas moins selon Bowman que ce type de propagande a renforcé un imaginaire politique qui a joué un rôle de premier plan dans la construction de l'identité nationale slovène, conçue en opposition à l'identité yougoslave « communiste ». Cette rhétorique était aussi une manière de préparer l'opinion publique slovène de l'époque au conflit armé qui a eu pour finalité la séparation avec l'État fédéral yougoslave et l'affirmation d'une nouvelle identité nationale.

La perspective proposée par Bowman a donc le mérite de nous rappeler que la violence peut être « fondatrice » et qu'elle est donc aussi un moyen de construire des identités politiques ou nationales nouvelles, ceci impliquant la remise en cause des identités et donc des « intégrités » existantes. Toutefois, les exemples sur lesquels il s'appuie révèlent aussi les limites de sa démonstration : elle ne vaut en effet que pour des identités collectives, nationales et qui mettent en jeu un conflit armé (car on ne voit pas en quoi une violence exercée contre un individu serait susceptible de produire une « intégrité nouvelle ») et surtout, elle postule une relation d'équivalence entre les notions d'identité et d'intégrité, ce qui nous semble problématique à certains égards (car il n'est pas aisé de saisir en quoi consiste concrètement l'intégrité d'une communauté ou d'un groupe partageant une même identité politique, sauf à évoquer prosaïquement, comme le droit y fait référence, l'intégrité « du territoire national »).

Il est donc important de discerner quelles sont les différentes dimensions de l'intégrité d'une personne qui se trouvent « atteintes » lors d'un acte de violence. Pour Yves Michaud, l'atteinte à l'intégrité apparaît comme un élément clé de la violence¹⁹⁸, celle-ci étant « une action directe ou indirecte, massée ou distribuée, destinée à porter atteinte à une personne ou à la détruire, soit dans son intégrité physique ou psychique, soit dans ses possessions, soit dans ses participations symboliques¹⁹⁹ ». La négativité de la violence peut ainsi s'exercer contre toutes les dimensions de la personne : son corps, son psychisme, ce qu'elle possède ou les ensembles auxquels elle est liée. La recherche de Canter et *al.* sur les formes d'atteinte à l'intégrité dans les cas de viol²⁰⁰ apporte des précisions sur ce point. Leur étude montre que l'on

¹⁹⁷ Les victimes étaient bien des Slovènes, mais il s'agissait des membres des milices de *Slovenačko domobranstvo* qui combattaient (conjointement avec Ustaše et Četnici) les résistants communistes. On trouvait également dans ces charniers des soldats italiens et allemands.

¹⁹⁸ Michaud Yves, *La violence*, PUF, 1973, p. 4.

¹⁹⁹ Idem, p. 5.

²⁰⁰ Canter David et Reddy Stephen, « Levels and Variations of Violation in Rape », in *Profiling rape and murder*, Aldershot, Ashgate, 2001.

peut formellement différencier – quand l’on compare les comportements des violeurs – quatre formes d’atteinte à l’intégrité dans ce type de violence. La première, qui correspond à la phase où le violeur humilie sa victime, concerne l’intégrité psychologique de la personne. Cette phase est suivie d’une deuxième où le violeur prend le contrôle de celle-ci par la force mais aussi parfois avec l’aide d’une arme ou de menaces : c’est l’intégrité physique qui est alors visée par le violeur. Il arrive qu’une troisième forme puisse être distinguée, certains violeurs volant aussi leur victime : cette atteinte concerne donc ses possessions matérielles. Enfin, ce qui constitue une dernière forme, le violeur finit par imposer l’acte sexuel, c’est donc l’intimité et l’intégrité sexuelle de la victime qui s’en trouvent alors affectées. S’il s’agit certes là d’une modélisation, avec toutes les limites que cela implique, il n’en reste pas moins que celle-ci a le mérite de bien souligner deux choses : d’une part, que dans les situations de violence de ce type, l’intégrité de la victime est atteinte en quelque sorte graduellement, à chaque phase correspondant un mode de coercition visant à la priver de son autonomie et de sa capacité d’agir. Et d’autre part, que cette atteinte n’est pas seulement graduelle : elle se décline sur plusieurs plans (physique, psychique, symbolique, sexuel, etc.).

Plus largement, cet exemple met aussi en lumière le lien existant entre coercition et intégrité dans les situations de violence. Si l’on suit Elinor Masson par exemple, toute coercition est une forme d’atteinte à l’intégrité. En effet, celle-ci affecte négativement la capacité de l’individu à agir librement : lorsque s’exerce sur lui cette contrainte, il n’est plus autonome ni vraiment maître et responsable de ses actes²⁰¹. Pour cet auteur, la coercition relève ainsi de la « manipulation » et il s’agit donc bien là d’une forme d’atteinte à l’intégrité psychologique de la personne. D’ailleurs si nous nous référons à l’Encyclopédie de philosophie de Stanford, la coercition a bien ce sens parmi ses trois acceptions possibles : elle renvoie d’abord à une technique pour obliger (ou empêcher) autrui à réaliser une action²⁰², mais elle est aussi synonyme de pression sociale, désignant une contrainte visant à garantir la conformité aux normes d’un groupe. Par extension, elle peut également qualifier une forme d’éducation stricte et contraignante²⁰³.

Est-ce à dire pour autant que toute coercition est une forme de violence ? Que les deux termes sont équivalents ou consubstantiels l’un à l’autre ? Il nous semble donc essentiel de

²⁰¹ Mason Elinor, « Coercion and Integrity », *Oxford Studies in Normative Ethics*, 2012, p. 180-205.

²⁰² Zalta Edward N. et al., *Stanford encyclopedia of philosophy*, Stanford University, The Metaphysics Research Lab, 2017.

²⁰³ Anderson Scott. « Coercion ». In *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, édité par Edward N. Zalta, Winter 2017, Metaphysics Research Lab, Stanford University, 2017.

comprendre dans les lignes qui suivent comment s'articulent ces deux notions et en particulier, d'interroger la possibilité que la violence puisse se manifester dans un rapport social sans coercition. Pour Vittorio Bufacchi, si la coercition et la violence sont des concepts proches, en relation, ils renvoient pourtant à deux réalités différentes et l'on ne doit donc pas les confondre comme on le fait trop souvent. Selon cet auteur, si la violence peut être utilisée pour contraindre – comme dans l'exemple précédent du viol – et qu'elle peut donc être considérée dans ce cas comme une forme de coercition, tous les actes de violence n'en sont pas pour autant nécessairement des actes de coercition, car il est possible que la coercition se produise sans violence²⁰⁴. Ainsi, violence et coercition peuvent « diverger » : certains actes de violence peuvent s'exercer sans coercition, comme dans le cas où un individu armé et dérangé entre dans une école publique et commence à tirer sur des victimes innocentes. Cette personne précise Bufacchi, accomplit clairement un acte de violence, « mais pas un acte de coercition, puisqu'elle n'essaie pas d'amener les victimes à faire Y au lieu de X²⁰⁵ ». De même ajoute-t-il, sous certaines conditions, la coercition peut s'accomplir sans violence comme dans les cas où l'on empêche un enfant de faire une action spécifique (traverser la route par exemple) contre sa volonté, mais sans utiliser une force excessive (en le retenant par le bras par exemple ou en lui lançant un avertissement verbal). De surcroît, un autre distinguo peut être fait entre les deux notions : toute coercition implique en effet une contrainte sur l'agir d'autrui, autrui finissant par accomplir quelque chose contre sa volonté. Or, remarque l'auteur, il existe bien des formes de violence qui ne reposent pas sur la contrainte mais qui soient volontaires : pensons notamment à la violence auto-infligée, comme le suicide par exemple, qui est bien un acte « volontaire » commis sans coercition.

Analysant les formes de violence dans la société américaine des années soixante-dix, Freyberg met en exergue une autre différence entre violence et coercition, portant sur leurs manifestations respectives : si la violence, précise-t-il, s'exprime et se révèle ponctuellement et spectaculairement, ce n'est pas le cas de la coercition qui est « répressive, subtile et tranquille » et qui affecte l'ensemble du champ social et politique. Celle-ci s'inscrit en effet au cœur « de la famille, de l'éducation, de la communication de masse, qui vont toujours dans le même sens, des règles d'usage du langage, des principes d'exposition et de raisonnement dit logique²⁰⁶ ». En somme, la violence aurait un caractère discret alors que la coercition serait un phénomène

²⁰⁴ Bufacchi, Vittorio, *“Violence and Social Justice”*, Springer, 2007, p.17.

²⁰⁵ Idem, p. 17.

²⁰⁶ Freyberg, J. Walter, « La violence : une plénitude de sens ». *Sociologie du travail*, vol. 13, n° 4, 1971, p. 337-49.

continu. Mais il ajoute qu'au-delà de leurs différences formelles, violence et coercition seraient bien équivalentes au regard de leur finalité puisque toutes les deux auraient pour objectif « de plier les individus à un ordre social défini par la classe dominante²⁰⁷ ». Violence et coercition seraient donc les deux faces d'une même pièce. Toutefois, l'intérêt principal pour notre étude réside surtout dans le fait que cet auteur propose dans son article une typologie des rapports possibles entre violence et coercition. Trois types de relations sont ainsi dégagées. Il arrive tout d'abord que la coercition domine la violence en ne lui laissant pas de place pour se manifester : par exemple, quand un agresseur menace sa victime avec une arme pour obtenir de l'argent, la menace est directement coercitive et la violence latente et non effective. Dans ce cas, la violence n'a pas besoin d'être exercée directement puisque la coercition apparaît suffisante pour faire plier la victime. Mais l'on trouve aussi des situations où la coercition et la violence se trouvent mêlées. Le sociologue donne l'exemple des émeutes urbaines aux États-Unis, qui sont à la fois violentes et porteuses de messages symboliques : il s'agit à la fois pour les émeutiers d'employer la violence contre des cibles choisies (voitures ou biens publics par exemple) mais en même temps d'exercer via ces destructions « symboliques » une contrainte sur la société afin que leurs conditions de vie changent ou évoluent. Enfin, il existe aussi des situations dans lesquelles la violence prend le pas sur la coercition : par exemple, lorsque des actes de brutalité et de cruauté ne visent pas à contraindre mais à exprimer « l'état de crise personnelle des individus impliqués ».

Mais la réflexion sur l'articulation entre violence et coercition peut également porter sur leurs fonctions sociales respectives. On peut par exemple rappeler la thèse bien connue de Hobbes sur ce sujet puisque le philosophe anglais du XVII^{ème} siècle suggère en effet que la coercition conditionne l'accès à la socialité et s'oppose ainsi à la violence. Dans sa théorie du contrat social, il avance que le rôle de la coercition consiste à sortir les humains de « l'état de nature » pour les amener à « l'état civil ». L'état de nature étant caractérisé par la violence généralisée : « c'est un état de guerre de tout homme contre tout homme²⁰⁸ ». Hobbes est convaincu qu'il est impossible de créer des liens durables entre les hommes et donc de faire société « sans la crainte de quelque pouvoir coercitif²⁰⁹ ». Dans l'état civil, il faut donc qu'il y ait « un pouvoir institué pour contraindre²¹⁰ » car les hommes ne seraient pas capables sans cela de respecter le contrat social. Il revient ainsi au droit et à la justice d'assurer l'ordre civil et de

²⁰⁷ Idem, p.339.

²⁰⁸ Hobbes Thomas, « Léviathan », ED. J -M Tremblay, « Les classiques des sciences sociales » 2005.

²⁰⁹ Idem

²¹⁰ Idem, p. 113.

garantir, par la régulation contrainte, la sécurité de tous et des relations pacifiées entre chacun. La coercition est par conséquent tout à la fois nécessaire et légitime, puisqu'elle assure le maintien d'une société sans violence. Dans la perspective hobbesienne, la violence est donc contenue par l'institution au profit de tous d'une puissance coercitive centrale.

Le rapport entre violence et coercition a également été analysé à partir d'approches plus microsociologiques. On peut notamment citer ici la recherche de Stark portant sur la violence conjugale. L'auteur montre que les violences conjugales sont en général précédées d'un certain nombre de comportements visant à « préparer le terrain » à la violence. Stark les désigne sous le terme de « contrôle coercitif²¹¹ » : il s'agit pour le perpétrateur de ne laisser à la victime aucune possibilité de se défendre, notamment en la privant du soutien de ses proches. Ce qui implique non seulement d'intimider et d'isoler la personne de son entourage mais aussi de contrôler sa liberté d'expression et de mouvement. Le contrôle coercitif n'est donc pas une violence *stricto sensu* mais une technique de domination qui se développe dans la « dynamique relationnelle » de couple et qui facilite et accompagne le recours à la violence physique et psychologique. Le contrôle coercitif fonctionne ainsi comme une sorte de prélude à la violence. La perspective proposée par Stark pose toutefois question : on peut notamment remarquer qu'il tend à définir la violence de manière très restrictive (qu'elle soit physique ou psychologique) et que la distinction / articulation qu'il opère entre coercition et violence n'est pas aussi claire qu'il l'avance, certaines formes de violence se manifestant dans la phase « coercitive » de la « dynamique relationnelle » du couple. C'est par exemple le cas de l'intimidation qui, comme moyen de pression, vise « à dissuader une personne de faire son devoir ou de faire valoir ses droits²¹² » mais aussi à instiller la peur et à provoquer la soumission : comme dans le cas du chantage, il s'agit là de moyens qui se situent à la frontière entre la coercition et la violence de type psychologique.

On retrouve d'ailleurs une approche quasi-similaire chez Benbouriche et Parent²¹³ qui s'intéressent au rôle de la coercition dans les cas des violences sexuelles. Ces auteurs mobilisent le concept de « coercition sexuelle » pour de décrire l'utilisation de « tactiques » ou de stratégies visant à engager une personne dans un acte sexuel sans son consentement ou en dépit

²¹¹ Stark E. dans Tanha, Marieh et al. « Sex Differences in Intimate Partner Violence and the Use of Coercive Control as a Motivational Factor for Intimate Partner Violence. », *Journal of Interpersonal Violence* 25, n° 10, p. 18-54.

²¹² Cusson Maurice, Claudine Gagnon, et Gregory Gomez Del Prado « *L'intimidation envers les policiers du Québec* », Résultats de recherche n° 3, Centre international de criminologie comparé, Montréal, 2011.

²¹³ Benbouriche Massil, et Parent Geneviève, « La coercition sexuelle et les violences sexuelles dans la population générale : définition, données disponibles et implications », *Sexologies*, n° 2, 2018, p. 81-86.

de son refus manifeste²¹⁴. Ces tactiques – qui vont de la manipulation (par l’entremise de promesses, la culpabilité ou la pression verbale) à l’attouchement et aux violences physiques – sont à distinguer de l’agression sexuelle proprement dite, et visent à permettre sa mise en œuvre. Mais comme dans le cas du « contrôle coercitif », on saisit assez mal en quoi certains comportements et pratiques relevant de la « coercition sexuelle » apparaissent clairement dissemblables de la violence : l’intérêt est en tout cas de montrer qu’il y a bien une phase de violence et de coercition avant l’agression sexuelle dans les relations de couple.

Le travail de Marion Vacheret sur les relations entre détenus et surveillants apporte d’autres éléments de réflexion sur l’articulation entre violence et coercition. Elle montre notamment que l’usage de la coercition par les surveillants est, pour eux, une manière d’éviter tout conflit violent avec les détenus. Ainsi, ceux-ci se placent dans un rapport d’opposition et de méfiance envers les détenus, leur rôle consistant à maintenir l’ordre par le recours « aux moyens de coercition et de surveillance mis à leur disposition par l’institution²¹⁵ ». Mais cette coercition doit toutefois être « dosée » car « trop de coercition peut engendrer des actions collectives de la part des détenus qui subissent trop de pression²¹⁶ » et déboucher ainsi sur un conflit ouvert, alimenté par les deux parties. À l’inverse, trop de bienveillance peut amener les détenus à dépasser les limites communément acceptées en matière de comportement et à susciter de nombreuses transgressions. Les surveillants doivent donc trouver un « juste milieu » dans l’emploi des moyens coercitifs afin de maintenir l’ordre tout en évitant la violence et l’engrenage conflictuel. On rappellera d’ailleurs sur ce point la thèse foucauldienne et le rôle qu’y tient la coercition : la coercition exercée par l’institution carcérale vise à fabriquer « des corps dociles²¹⁷ ». Pour Foucault, même si le système social ne fait plus appel à des châtiments violents ou sanglants, dès lors qu’il utilise des méthodes « douces » qui enferment ou corrigent, « c’est bien toujours du corps qu’il s’agit, de leur répartition et de leur soumission²¹⁸ ». Il y a donc bien atteinte à l’intégrité dans l’emprisonnement : elle est la conséquence de la coercition « ordinaire » qui est exercée par le système carcéral mais aussi de la force qui est employée par les surveillants dans les moments où la coercition n’est plus suffisante pour contraindre les comportements.

²¹⁴ Idem, p.82

²¹⁵ Vacheret Marion, « Relations sociales en milieu carcéral. Une étude des pénitenciers canadiens », *Déviance et Société*, vol. 26, n° 1, 2002, p. 83-104.

²¹⁶ Idem, p. 98.

²¹⁷ Michel Foucault « *Surveiller et punir* » cité par Larralde Jean-Manuel, « Le corps des personnes détenues : de l’objet de punition au respect de la personne », *Cahiers de la recherche sur les droits fondamentaux*, n° 15, 2017, p. 97-106.

²¹⁸ Idem, p. 98.

Nous pouvons donc retenir plusieurs choses concernant le rapport entre violence et coercition : tout d'abord qu'il s'agit bien de notions qui ne se recouvrent pas bien qu'elles soient proches et qu'elles impliquent toutes les deux une atteinte à l'intégrité d'autrui. Si la violence vise le plus souvent à contraindre, il existe néanmoins des formes de violences qui s'exercent sans coercition, comme pures forces destructrices. Inversement, la coercition ne nécessite pas forcément l'emploi de la force ou de la violence directe. Et celle-ci est généralement plus « subtile » et moins spectaculaire que la violence, tout en pouvant s'exercer en continu. Ensuite, nous avons vu que l'articulation entre violence et coercition pouvait présenter diverses formes, en fonction des situations, des acteurs impliqués ou des éléments de contexte : la violence peut prendre le pas sur la coercition mais aussi être combinée avec elle. De même la coercition peut servir à contenir la violence ou au contraire, constituer un élément déclencheur et servir de prélude à son émergence. Ce qui pose aussi la question de la force : si la violence peut s'exercer sans coercition, si la coercition n'implique pas forcément la violence, qu'en est-il des rapports entre la violence et la force ?

1.7 La violence entre force, puissance et pouvoir

Si de nombreuses approches de la violence abordent la thématique de la coercition dans leur caractérisation du phénomène, il faut bien constater qu'il n'en va pas de même concernant l'idée de « force ». Ceci s'explique en grande partie par le fait que ces deux notions sont la plupart du temps confondues et considérées comme des synonymes : la violence renvoyant simplement à l'usage de la force. Or pour Bufacchi, même s'il existe une forte affinité entre ces deux notions, une telle confusion nous mène sur une fausse piste car non seulement il s'agit de phénomènes distincts, mais surtout ils ne se conditionnent pas : tout emploi de la force n'est pas de la violence (par exemple, lorsqu'on utilise la force pour sauver quelqu'un ou l'empêcher de se blesser), comme toute violence ne suppose pas *ipso facto* le recours à la force (on peut tuer quelqu'un par empoisonnement par exemple)²¹⁹. Bufacchi considère ainsi que les définitions de la violence faisant de la force leur centre de gravité sont trop restrictives et problématiques : considérer, à l'instar de nombreuses approches, que la violence est une question « d'emploi excessif » ou « négatif » de la force pose nécessairement la question de qui fixe ces limites et revient à se focaliser sur les violences « intentionnelles, directes, physiques » exercées contre autrui²²⁰. Cette conception selon lui trop « minimaliste » de la violence en

²¹⁹ Bufacchi Vittorio, *Violence and Social Justice*, Palgrave Macmillan, 2007, p. 18.

²²⁰ Idem, p. 23.

appelle donc une autre, plus large mais aussi plus réaliste : ce n'est pas tant la force qu'il importe de prendre en considération que l'atteinte à l'intégrité (*violation of integrity*), ce qui aurait selon lui l'avantage de permettre de ne pas exclure de la réflexion les violences de type psychologiques ou structurelles.

La question de la force occupe également une place importante dans l'approche de Christian Mellon. Selon cet auteur, « la violence n'est qu'une forme de force parmi d'autres²²¹ ». Tout usage de la force n'est donc pas une forme de violence : pour Mellon, seules les formes d'emploi de la force portant atteinte à l'intégrité et à la dignité de la personne ciblée méritent réellement ce qualificatif. Ainsi précise-t-il, lorsque des citoyens se mobilisent et font pression sur un responsable politique en participant à des *sit in* ou des campagnes de désobéissance civile, lorsque des salariés se mettent en grève pour s'opposer aux décisions d'un chef d'entreprise, ils emploient la force mais non la violence. Si, dans les exemples cités, la chose semble claire, Mellon admet néanmoins qu'il n'est en réalité pas toujours évident de déterminer avec certitude si la force est employée de manière violente ou pas. Le cas de la grève pourrait être rétorqué à l'auteur : si elle n'est pas violente en soi, elle s'accompagne cependant parfois de débordements violents et de destructions qui relèvent bien de l'atteinte à la personne ou aux biens. Le critère retenu est donc problématique. D'autres points d'appui sont ainsi nécessaires pour comprendre comment s'articulent ces deux notions. Pour Michaud, cette différenciation serait avant tout une question de normes sociales²²². Plus précisément, celui-ci avance que nous nous situons dans le domaine de la violence dès lors que l'usage de la force perturbe l'ordre social et engendre des réactions caractéristiques (émotions collectives, sanctions, etc.). Toute violence suppose donc l'emploi d'une force, mais d'une force que l'on pourrait qualifier de « transgressive » car c'est bien son « effet » sur le système social (perturbation) qui permettrait de la catégoriser comme « violence ». Cependant, puisque les normes sociales ne sont ni pérennes ni immuables et qu'elles varient selon les époques et les contextes, ce qui relève du domaine de la force et de la violence se transforme également continuellement : il serait donc illusoire selon cette perspective de considérer que certaines pratiques ou certains comportements seraient « par nature » violents.

Par ailleurs, la question de la force implique d'introduire dans notre analyse une autre distinction. Certains auteurs considèrent en effet que l'entrée par ce concept est trop restrictive

²²¹ Mellon Christian, « Approche de la violence et de la non-violence », *The International Movement ATD Fourth World*, 2009.

²²² Michaud Yves, « La violence. Une question de normes », *Revue Sciences Humaines*, n°98, 1998, p. 20-25.

si l'on souhaite comprendre ce qui se joue dans toute relation caractérisée par la violence. C'est notamment le cas de Julien Freund qui estime que la violence doit avant tout être analysée comme un « rapport de puissance » plutôt que comme un simple rapport de forces²²³. Pour cet auteur, la force et la puissance ne sont d'ailleurs pas des attributs spécifiques à l'espèce humaine : ces rapports existent aussi dans le monde animal²²⁴. Mais en quoi consistent-ils exactement ? Pour les distinguer, Freund prend l'exemple des guerres et des confrontations armées : chaque camp précise-t-il, dispose d'une « force » qu'il accumule et mobilise en vue de l'affrontement. Et cette force comprend des moyens divers allant du matériel (avions, chars, artillerie, munitions, etc.) à l'humain (militaires, personnel sanitaire, etc.) en passant par l'organisationnel (états-majors, centre de décisions, etc.). Cette force est donc commensurable mais elle ne préjuge pas pour autant de ce qui adviendra dans le rapport conflictuel. Et c'est donc la puissance, conçue comme l'usage ou comme la mise œuvre de cette force (ou de tout autre moyen coercitif), qui sera le facteur déterminant puisqu'il s'agira par exemple de faire preuve d'intelligence stratégique ou de ruse dans l'emploi et la combinaison de ces moyens afin de l'emporter : « on peut donc disposer de forces considérables et n'être pas en mesure de les transformer en puissance²²⁵ ». En somme, la force n'indique rien par elle-même, puisque l'important consiste à saisir comment elle se trouve transformée en puissance par les acteurs d'un conflit ou d'une interaction violente afin de produire un effet donné (contraindre l'autre à agir contre sa volonté, briser sa résistance, etc.). Et ceci vaut évidemment, non seulement pour la force mais pour tout moyen coercitif. Par ailleurs, la puissance appartient aussi – comme on le sait depuis Aristote²²⁶ – au registre de la virtualité : c'est également une force potentielle qui n'a pas forcément besoin d'être employée pour engendrer l'effet recherché dans une confrontation (pensons à la dissuasion nucléaire, aux menaces, au chantage à la violence par exemple). On peut donc dire qu'il y a en fait deux sources à la puissance : celle-ci repose à la fois sur la force « en acte » et sur la capacité à l'exercer à tout moment²²⁷. Retenons en tout cas que si la violence nécessite bien l'emploi de la force (ou de toute forme de coercition), elle suppose néanmoins toujours un rapport de puissance selon Freund.

On trouve d'ailleurs chez Arendt d'autres pistes de réflexion à ce sujet. Celle-ci aborde la question de la violence comme puissance dans le cadre de son étude consacrée au lien entre

²²³ Freund Julien, *Sociologie du conflit*, Paris, Presses universitaires de France, 1983, p. 97.

²²⁴ Le Bot Jean-Michel, « Julien Freund et L'essence du politique », *Tetralogiques*, n° 20, 2015, p.17

²²⁵ Idem, p. 98.

²²⁶ d'Irsay Stephen, « La possibilité ontologique chez Aristote », *Revue néo-scholastique de philosophie*, n° 12, 1926, p. 410-421.

²²⁷ Debaise Didier, « Un pragmatisme des puissances », *Multitudes*, vol. 22, n° 3, 2005, p. 103-110.

violence et pouvoir²²⁸. Arendt s'oppose dans cet ouvrage à la thèse – largement partagée dans la philosophie ou la sociologie politique – du pouvoir comme domination, c'est-à-dire reposant principalement, si ce n'est exclusivement sur la violence. On peut penser par exemple à l'approche wéberienne du pouvoir et à l'idée que celui-ci se manifeste chaque fois que l'on peut « avoir la chance de faire prévaloir sa volonté sur la résistance d'autrui²²⁹ ». Arendt fait ainsi remarquer que : « pouvoir, puissance, force, autorité, violence : ce ne sont là à leurs yeux que des mots indicateurs des moyens que l'homme utilise afin de dominer l'homme ; on les tient pour synonymes du fait qu'ils ont la même fonction²³⁰ ». Cette perspective présenterait donc le défaut de faire de la violence une manifestation du pouvoir et de ne pas permettre une claire compréhension de ces deux notions, même si elles sont dans les faits toujours articulées ou associées. Sans s'attarder ici sur sa conception « alternative » du pouvoir, que dit-elle à propos de la violence ? Tout d'abord, que la violence est par nature instrumentale : elle sert une fin et doit être dirigée et justifiée en fonction de celle-ci. Ce faisant elle est donc bien un moyen de la puissance : la violence accroît et multiplie les capacités humaines. Ensuite, et contrairement à ce qu'avance l'approche dominante, Arendt souligne que pouvoir et violence s'opposent fondamentalement : puisque le pouvoir consiste en la capacité d'agir de façon concertée et qu'il repose non sur l'obéissance aux hommes mais sur le consentement aux lois, la violence ne peut émerger que quand celui-ci fait défaut. La violence n'est donc pas tant la marque du pouvoir que celle de sa désintégration²³¹. On peut évidemment penser ici aux émeutes et autres situations révolutionnaires. Mais l'on voit aussi les limites du modèle proposé : même si elle montre bien que la violence ne peut à elle seule être « fondatrice » du politique et du social (il faut aussi du consentement), la violence reste exclusivement pensée dans son rapport à l'instance politique et cette dernière est avant tout conceptualisée en référence aux formes politiques prévalant dans l'Antiquité (notamment la *civitas* romaine). C'est pourquoi, dans le chapitre qui suit, il s'agira de ré-enchâsser la violence dans le social afin de comprendre comment elle peut émerger dans le cours des relations ordinaires.

²²⁸ Arendt Hannah, *On violence*, Houghton Mifflin Harcourt, 1970.

²²⁹ Quelquejeu Bernard, « La nature du pouvoir selon Hannah Arendt », *Revue des sciences philosophiques et théologiques*, vol. Tome 85, n° 3, 2001, p. 511-527.

²³⁰ Arendt Hannah, *On violence*, Houghton Mifflin Harcourt, 1970, p. 144.

²³¹ Idem, p. 154.

1.8 La violence dans la dynamique conflictuelle

Plusieurs approches de la violence nous rappellent en effet que la violence est un phénomène relationnel et qu'il est donc important de l'analyser comme tel : ce qui veut dire que la violence non seulement met aux prises des acteurs mais surtout qu'elle dépend à divers titres de leurs rapports ou interactions. En particulier, et c'est maintenant ce point que nous allons développer, elle est souvent générée par les dynamiques conflictuelles, au point que certains auteurs considèrent qu'elle est un élément consubstantiel de toute conflictualité. Ceci suppose tout d'abord d'évoquer quelques éléments de connaissance sur le conflit et les rapports conflictuels. Ainsi la majorité des auteurs s'accordent sur le fait que le conflit est une « constante sociologique » puisque « toutes les interactions sociales - des sociabilités aux relations internationales, des relations professionnelles aux rapports de voisinage - sont susceptibles de donner lieu à des conflits opposant les acteurs qui en sont les protagonistes²³² ». Même si l'appréhension du conflit fût longtemps « parasitée par des considérations morales et politiques²³³ », comme si ce phénomène était une « anomalie » de la vie sociale, il est désormais analysé au même titre que d'autres relations (la coopération, la concurrence, etc.), et ce, d'autant qu'il joue un rôle non négligeable dans la vie politique et sociale, notamment en matière de changement ou de transformation sociale²³⁴. Mais en quoi consiste-t-il exactement ?

Selon Freund, le conflit est d'abord relationnel dans le sens où il « ne peut naître que de la présence d'un autre ou d'autres²³⁵ ». D'après le sociologue, il convient donc de penser le conflit comme une forme spécifique de relation à autrui, qui se manifeste dans un contexte ou une situation donnée et qui se développe sur fond de désaccord ou de différend à propos de quelque chose. L'objet du conflit peut donc porter sur des choses fort variées : un bien, un droit, une norme, un mode de vie, une ressource, etc. Freund précise par ailleurs deux éléments importants à propos du conflit : il est intentionnel, ce qui veut dire qu'il a une signification pour ceux qui en sont les protagonistes et que les heurts accidentels ne relèvent pas de ce type de relation sociale, et il est inhérent à toutes les sociétés humaines, reprenant sur ce point l'idée développée en son temps par Simmel sur le caractère universel du conflit comme forme de socialisation²³⁶, nous rappelant au passage que la société est toujours le fruit d'un subtil

²³² Idem

²³³ Idem

²³⁴ Freund Julien, *Sociologie du conflit*, Paris, Presses universitaires de France, 1983, p.123.

²³⁵ Idem, p. 19.

²³⁶ Simmel Georg, « The sociology of conflict », *American journal of sociology*, vol. 9, n° 4, 1904, p. 490-525.

équilibre entre forces associatives et forces dissociatives²³⁷. Mais surtout, Freund insiste sur le fait que pour qu'une relation sociale soit conflictuelle, il faut que l'une des parties prenantes cherche « délibérément à imposer à l'autre sa volonté et donc à la contraindre afin d'atteindre un objectif donné²³⁸ », ce qui veut dire que le conflit ne peut pas se développer sans rapports de force entre adversaires et sans que ceux-ci n'emploient des moyens coercitifs. La définition qu'il propose du conflit souligne bien ce point et notamment le rôle que la violence est susceptible d'y jouer : le conflit consiste en « un affrontement ou heurt intentionnel entre deux êtres ou groupes de même espèce qui manifestent les uns à l'égard des autres une intention hostile, en général à propos d'un droit, et qui pour maintenir, affirmer ou rétablir le droit essaient de briser la résistance de l'autre, éventuellement par le recours à la violence, laquelle peut le cas échéant tendre à l'anéantissement physique de l'autre²³⁹ ». Si le conflit est au cœur de la société, la violence est donc au cœur de la dynamique conflictuelle selon Freund. C'est d'ailleurs l'emploi de ce moyen qui permet à la fois de distinguer le conflit d'autres formes de rivalité sociales²⁴⁰ (où la violence est proscrite : la concurrence, la compétition, le concours, etc.) mais aussi de comprendre la logique d'escalade ou d'emballement propre à la relation conflictuelle²⁴¹ (l'usage de la violence suscitant une résistance et des représailles mutuelles dans la confrontation).

Dans un registre différent, Jacoby considère le conflit comme un rapport social dans lequel les objectifs des parties opposées sont incompatibles²⁴². Dès lors, les conflits peuvent avoir des intensités et des durées variables et ces facteurs vont essentiellement dépendre de la manière dont chaque adversaire accorde de la valeur aux objectifs qui sont en jeu. Ainsi, plus les protagonistes de la relation sont attachés à leurs objectifs, plus le conflit qui les oppose prendra une forme violente. Mais Jacoby souligne aussi un autre élément qui selon lui influence l'intensité des conflits : c'est la rationalité des acteurs en présence, certains conflits pouvant perdurer ou connaître une aggravation en raison de la perception erronée ou de la confusion des protagonistes.

²³⁷ Freund Julien, *Sociologie du conflit*, Paris, Presses universitaires de France, 1983, p. 50.

²³⁸ Idem

²³⁹ Idem, p. 65.

²⁴⁰ Simmel Georg, *Le conflit*, Circé, coll. « Circé-poche », 1995.

²⁴¹ Klinger Myriam et Schehr Sébastien, « Conflit », in *Dictionnaire de la guerre et de la paix*, PUF, coll. « Quadrige », 2017, p. 272-278.

²⁴² Jacoby Tim, *Understanding conflict and violence: Theoretical and interdisciplinary approaches*, Routledge, 2007.

En revanche, pour Wieviorka, la violence et le conflit relèveraient de deux logiques sociales distinctes²⁴³. Le conflit est « un rapport inégal, entre deux personnes, deux groupes, deux ensembles qui s'opposent dans un même espace avec chacun comme objectif ou pour horizon non pas de liquider la partie adverse, et avec elle la relation elle-même, mais de modifier cette relation et tout au moins d'y renforcer sa position relative »²⁴⁴. Ainsi les parties en conflit ne visent pas à anéantir l'adversaire mais à transformer favorablement leurs positions respectives, ce qui implique le maintien et l'évolution de leur relation. Le conflit n'est donc pas à penser comme une rupture : il n'opposerait pas des ennemis mais des adversaires qui sont susceptibles de stabiliser leur relation en instaurant entre eux des règles de négociations. Or pour Wieviorka, la logique sociale de la violence est bien différente de ce point de vue : non seulement elle met fin aux échanges et aux communications possibles entre acteurs mais surtout elle favorise les purs rapports de force entre ceux-ci, provoquant la rupture ou la dissolution de leur relation. Wieviorka oppose donc formellement deux régimes relationnels avec d'un côté, ce qui relèverait du conflit, qu'il comprend surtout comme conflit institutionnalisé où le compromis est toujours possible, où la violence quand elle se manifeste resterait marginale et de l'autre, le domaine de la violence, qui serait celui des rapports de forces et de la négativité, ouvrant sur la possibilité de l'annihilation de l'adversaire et de la dissolution du lien. Le mouvement ouvrier en constituerait un bon exemple selon l'auteur : celui-ci s'est en effet structuré historiquement en mettant en place des « formes de vies politiques » et en se dotant de divers canaux d'expression afin justement d'empêcher que la violence ne devienne « un mode d'action social ». Et c'est bien « l'épuisement du conflit social central²⁴⁵ », dont le mouvement ouvrier et ses organisations étaient les protagonistes, qui expliquerait en grande partie pourquoi la violence connaîtrait un renouveau dans les sociétés contemporaines. Même si l'auteur est bien conscient de la limite de sa modélisation, concédant par exemple qu'il « existe une infinie variété de situations moins tranchées, incertaines, floues ou indécises dans lesquelles la relation conflictuelle entre adversaires n'exclut pas la violence, et où celle-ci peut s'avérer génératrice de conflit pacifié²⁴⁶ », il n'en demeure pas moins qu'elle permet pas de rendre compte de certaines situations conflictuelles, les conflits armés par exemple, dans lesquels l'emploi de la violence est non seulement systématique mais n'empêche pas pour autant *in fine* le compromis et la négociation.

²⁴³ Wieviorka Michel, *La violence*, Paris, Hachette Littérature, 2005, p. 23.

²⁴⁴ Idem, p. 24.

²⁴⁵ Idem

²⁴⁶ Idem, p. 45-46.

Si les notions de violence et de conflit renvoient bien à deux réalités différentes, il apparaît clairement qu'elles sont néanmoins entrelacées. La violence n'est pas extérieure à la dynamique conflictuelle comme semble le penser Wieviorka : elle est toujours présente dans la relation conflictuelle, ne serait-ce qu'à titre de menace ou de possibilité comme l'avance Freund. Mais ceci ne veut pas dire pour autant qu'elle n'est suscitée que dans la dynamique conflictuelle : elle peut précéder un conflit par exemple ou se manifester indépendamment de celui-ci. Freund évoque cette possibilité d'une violence sans conflit, la qualifiant de violence indirecte²⁴⁷. Il s'agit d'une forme de violence insidieuse, telle qu'elle est employée par certains régimes politiques pour assujettir les citoyens : emprisonnement, enfermement psychiatriques, déportation dans des camps, etc. La violence « sans conflit » peut aussi émerger au niveau interpersonnel, les motivations du passage à l'acte étant nombreuses et variables : certaines sont purement psychologiques et sont de l'ordre des pathologies mentales, tandis que d'autres relèvent d'un choix « utilitaire », la violence étant le meilleur moyen d'arriver à une fin.

Le travail de Randal Collins sur la manière dont les interactions sociales peuvent, dans certaines circonstances, devenir violentes, nous apporte sur ce sujet des éléments de compréhension importants²⁴⁸. On peut tout d'abord rappeler ce qui fait la singularité de l'approche du sociologue américain : celui-ci développe une perspective microsociologique sur la violence en s'appuyant notamment sur une lecture renouvelée des travaux de Goffman. Collins s'intéresse à la dimension émotionnelle des interactions conflictuelles et cherche à saisir – principalement à l'aide de données ethnographiques ou visuelles – quels sont les processus susceptibles de faire basculer une situation hostile ou conflictuelle vers la violence. Dans les deux ouvrages où ces questions sont abordées²⁴⁹ Collins fait référence à Durkheim et à Goffman, en plaçant les rituels d'interaction au cœur de ses analyses. Il considère ainsi que l'énergie émotionnelle est le moteur principal de nos activités sociales qui ne sont pour la plupart qu'une succession d'interactions rituelles. Il revient donc aux sociologues de les analyser afin de comprendre le rôle qu'elles jouent dans la vie sociale. Et Collins va notamment montrer que ces rituels – en favorisant la coprésence des individus, en focalisant leur attention sur un même objet, en facilitant le partage d'une même émotion – produisent l'intégration de tous au sein d'un collectif donné²⁵⁰. Aidés par la « promiscuité physique », ces interactants suivent « un même rythme, leurs esprits se mettent au diapason les uns des autres et des

²⁴⁷ Freund Julien, *Sociologie du conflit*, Paris, Presses universitaires de France, 1983, p. 100.

²⁴⁸ Collins Randall, *Violence: A Micro-Sociological Theory*, Princeton, Princeton University Press, 2008.

²⁴⁹ Collins Randall, *Interaction Ritual Chains*, Princeton University Press, 2005 et *op. cit.*, 2008.

²⁵⁰ Truc Gérard, « La violence en situations. Entretien avec Randall Collins », *Tracés. Revue de Sciences humaines*, n° 19, 2010, p. 239-255.

émotions circulent au sein du groupe²⁵¹ ». De là émerge une forme « d'effervescence collective » qui est la clé du succès du rite d'interaction et qui permet à chacun d'être « plein d'enthousiasme, chargé d'énergie émotionnelle, tandis que des symboles se voient investis durablement de la trace de cette interaction sociale réussie, et que les normes de comportement qui en sont issues gagnent en légitimité²⁵² ». Néanmoins, il arrive aussi que des dissonances et des tensions émergent au cours des interactions et c'est justement dans ce type de situation que, sous certaines conditions, la violence peut surgir et transformer la relation.

Pour Collins, les causes de la violence ne sont donc pas à chercher chez les protagonistes de la relation (leur profil sociologique, leurs raisons d'agir, etc.) mais dans la dynamique des situations et des interactions qui les mettent aux prises et notamment dans les contraintes/tensions qu'elles font peser sur eux. Cette approche lui a d'ailleurs valu des critiques, en particulier celle de Wieviorka qui lui reproche de faire fi de la subjectivité des acteurs pour comprendre les « mécanismes » de la violence : « l'intersubjectivité ici est reine, sans qu'il soit nécessaire ou utile de s'intéresser à la subjectivité²⁵³ ». Pour le sociologue français, la démarche de Collins – que nous présenterons *infra* – est insuffisante pour rendre compte de la violence : la dynamique des situations, le registre émotionnel seraient bien des éléments importants à prendre en compte mais ils ne permettraient pas pour autant de comprendre les passages à l'acte. Wieviorka prend pour illustration la mort de Clément Méric, un jeune militant d'extrême gauche, tué au cours d'une bagarre par des skinheads en 2013. Il précise ainsi que « la mort de Clément Méric est accidentelle, certes, mais l'accident n'aurait pas eu lieu si les skinheads n'avaient pas été des acteurs prêts à passer à une violence physique considérable, et déterminés à le faire à l'occasion, ou si nécessaire²⁵⁴ ». Pour Wieviorka la mort de Clément Méric relève certes de l'interaction et des contraintes situationnelles, mais celle-ci n'a pu avoir lieu que parce que « deux subjectivités s'opposaient et se sont heurtées²⁵⁵ ». L'impasse sur la subjectivité aurait donc deux défauts majeurs selon l'auteur : elle laisse à penser que les interactions vectrices de violence se produisent de manière aléatoire ou accidentelle et surtout elle déresponsabilise les acteurs de leur implication physique et morale dans les actes qu'ils commettent (Collins ferait fi de l'intentionnalité). Mais voyons ce qu'il en est précisément chez Collins.

²⁵¹ Idem.

²⁵² Idem

²⁵³ Wieviorka Michel, « Subjectivation et désobjectivation : le cas de la violence », *Sociedade e Estado*, vol. 30, 2015, p. 46.

²⁵⁴ Idem

²⁵⁵ Idem

Pour aller à l'essentiel, on peut dire que la démarche proposée par Collins vise à isoler les éléments de situation qui – dans les interactions structurées par l'émotion et par ce qu'il appelle la « tension confrontationnelle²⁵⁶ » – favorise l'émergence de la violence et le passage à l'acte. La violence serait donc une « performance » interactionnelle réalisée dans une situation caractérisée par la peur et la tension émotionnelle, c'est-à-dire en d'autres termes, qu'elle serait, pour certains acteurs du moins, une forme de « réponse » à la situation qu'ils affrontent. Précisons que Collins s'intéresse principalement dans le cadre de son étude à la violence physique : sans délaisser complètement les violences verbales et les intimidations²⁵⁷, il exclut de son analyse la « violence symbolique » notamment au motif que celle-ci se manifesterait sans que la victime en soit consciente. Elle serait donc « sans tensions confrontationnelle, répétitive et sans possibilité de produire des scénarios alternatifs²⁵⁸ ». Par ailleurs, elle serait difficilement saisissable et analysable d'un point de vue empirique contrairement aux autres formes de violence qui sont toutes enchâssées dans des situations dont on peut rendre compte de diverses façons. En témoigne la méthodologie adoptée par Collins puisqu'il va élaborer son analyse à partir d'un corpus extrêmement varié de photographies, de données visuelles et d'observations ethnographiques portant aussi bien sur les violences domestiques et les pratiques sportives que sur les rixes, les braquages, les émeutes ou les conflits armés.

En comparant diverses situations de violence Collins montre plusieurs choses. Tout d'abord et comme nous l'avons précisé, que la violence apparaît généralement lorsque les acteurs sociaux se trouvent dans des situations de « tension confrontationnelle » marquées par la peur (lors d'un échange houleux, d'une dispute, d'une rencontre fortuite, d'une manifestation, d'un conflit, etc.). Or remarque-t-il, si la plupart des individus apparaissent tétanisés par leurs émotions et la tension que la confrontation génère dans ce type de situation et mobilisent en conséquence des techniques interactionnelles qui leur permettent de faire tomber la tension (baisser les yeux, fuir, s'excuser, etc.), d'autres au contraire, recourent à la violence pour la dépasser ou la résoudre. Mais, et ce point est important, Collins souligne que seule une minorité d'individus parviendrait à le faire : pour employer la violence, encore faut-il être capable de dépasser sa peur, d'établir une « domination émotionnelle » et d'avoir une

²⁵⁶ Collins Randall, *Violence: A Micro-Sociological Theory*, Princeton, Princeton University Press, 2008, p. 449.

²⁵⁷ Collins montrera dans des travaux ultérieurs sur le conflit que la violence verbale joue un rôle important dans les dynamiques conflictuelles : en l'occurrence, qu'elles sont un facteur de mobilisation dans les camps qui s'affrontent et qu'elles préparent le terrain à l'emploi de la violence physique. Voir notamment « C-Escalation and D-Escalation : A Theory of the Time-Dynamics of Conflict », *American Sociological Review*, 2012, n° 77 (Vol. 1), pp. 1-20.

²⁵⁸ Collins Randall, *Violence: A Micro-Sociological Theory*, Princeton, Princeton University Press, 2008, p. 24.

certaine compétence en matière de violence, ce qui n'est pas donné à tout le monde et qui explique pourquoi la majorité des interactions de tension observées ne débouchent pas sur la violence. Ensuite, Collins va montrer qu'il existe des éléments situationnels qui favorisent le passage à l'acte car ils permettent aux individus de contourner « la barrière de la tension confrontationnelle ». Ceux-ci, au nombre de quatre, sont d'ailleurs exploités par certains acteurs compétents en matière de violence (militaires, délinquants, émeutiers, etc..) et finissent par constituer la base de leurs méthodes et de leur savoir-faire :

- choisir certaines victimes : il est plus facile de s'en prendre aux individus qui sont les plus faibles ou qui paraissent isolées

- éviter la confrontation psychologique avec la victime : il est plus facile d'attaquer quelqu'un lorsqu'il est de dos ou lorsque l'on est masqué ou anonyme

- mettre de la distance avec la victime : la violence s'exerce plus facilement quand l'on a une perception vague de sa victime et que l'on ne risque pas de représailles

- donner la violence en spectacle : il est plus facile de passer à l'acte quand l'on bénéficie du soutien d'un public que quand l'on se trouve seul face à sa victime

La violence est donc pour Collins une performance interactionnelle exercée par une minorité capable à la fois de maîtriser un certain nombre de techniques et de compétences mais aussi de tirer profit d'éléments inhérents à la situation. Collins s'oppose ainsi à l'idée que la violence serait le propre d'un groupe social : les jeunes, les minorités ethniques, les pauvres, les enfants ayant subi des violences, etc. Pour lui, la violence n'est pas une question de motivation ou de trajectoire sociale mais essentiellement d'apprentissage en situation, ce qui veut dire à la fois que tout individu peut dans certaines circonstances être violent mais aussi que l'on peut progressivement développer cette compétence. C'est ce qu'avance Buton commentant le travail de Collins : « on voit mal, dès lors, pourquoi il faudrait se contenter du moment de l'interaction et s'interdire de faire porter l'analyse sur les expériences par lesquelles certains individus acquièrent ces techniques au cours de leur socialisation ou d'une suite d'interactions²⁵⁹ ». Pour ce sociologue, si certains corps professionnels (armées, police) ont pu former leurs hommes dans certaines circonstances, « d'autres institutions (école, rixes régulières entre bandes, formes routinisées de rudolement dans certains milieux professionnels) peuvent également favoriser l'acquisition de cette compétence à exercer (ou ne pas trop subir)

²⁵⁹ Buton François, « Microsociologie de la violence », *La Vie des idées*, 17 novembre 2011. <https://laviedesidees.fr/Microsociologie-de-la-violence.html>

une domination émotionnelle²⁶⁰ ». C'est d'ailleurs une chose que Collins ne nie pas – son travail portant notamment sur divers professionnels de la violence (tueurs professionnels, sniper, etc.) – mais il attire notre attention sur le fait que c'est bien dans le cadre des interactions « ordinaires » que cet apprentissage se fait et que ces compétences se déploient. Ainsi par exemple, quand il fait remarquer que tous les auteurs de violences domestiques n'ont pas subi de violences dans leur enfance, il ne nie pas que pour certains d'entre eux il s'agit bien d'un comportement qui a été « appris » durant leur jeunesse puis ensuite reproduit à l'âge adulte : il souligne tout simplement le fait que la socialisation dans un « milieu violent » ne peut à elle seule expliquer ce type de comportements. La critique de Wieviorka nous semble donc injuste : s'il est vrai qu'il ne s'intéresse que très secondairement aux motivations des acteurs, s'il ne fait pas de la socialisation le déterminant en dernière instance des comportements, évitant par-là les excès psychologisant ou sociologisant, Collins met cependant bien l'acteur au cœur de sa sociologie puisqu'il montre comment ceux-ci agissent en situation et mobilisent techniques et compétences pour surmonter la « tension confrontationnelle ». L'intérêt de son approche est donc multiple : elle permet de comprendre que la violence est le produit situé d'une dynamique interactionnelle qui n'est pas forcément d'ordre conflictuel ; elle montre comment les individus composent dans ces situations avec les éléments situationnels et elle révèle le rôle des émotions dans l'émergence de la violence.

1.9 La question de la domination et du consentement

Si la violence peut être générée par la dynamique conflictuelle ou émerger lors des situations de « tension confrontationnelle », il reste à examiner le rôle que peuvent jouer les rapports de domination dans l'éclosion du phénomène. Il s'agira donc dans ce chapitre non seulement de se pencher sur ce concept afin de saisir ce qu'il implique sociologiquement mais surtout de comprendre comment s'articule domination et violence : la domination accompagne-t-elle nécessairement la violence ou la précède-t-elle généralement ? Chemin faisant, nous nous intéresserons à la question du consentement dans la violence, notamment en interrogeant l'idée communément admise que la violence implique l'absence de consentement.

Le concept de domination est un concept souvent mobilisé dans les sciences sociales pour analyser les rapports sociaux, en particulier ceux qui sont asymétriques et conflictuels. Nombreux sont aussi les chercheurs faisant de la domination une notion « clé » pour

²⁶⁰ Idem

comprendre la violence, certains considérant la violence comme une continuation de la domination ou comme un moyen de domination, d'autres avançant au contraire qu'elle ne peut être requise que lorsque la domination est contestée. Mais avant d'explorer ces deux pistes de réflexion, voyons tout d'abord à quoi renvoie l'idée même de domination.

Le terme de domination vient du latin *dominare*, qui signifie l'exercice de la souveraineté par le *dominus*, le maître des lieux et des âmes²⁶¹. La domination désigne donc un rapport social entre un « dominant » et des « dominés » basé sur l'obéissance et une sujétion acceptée. Comme le rappelle Messu, ce rapport soulève depuis longtemps en sciences sociales deux questions fondamentales : celle du bien-fondé des modalités d'exercice de la domination (la forme de contrainte exercée est-elle légitime ?) et celle de l'obéissance à la contrainte que représente la domination (comment des sujets acceptent-ils cette domination ?)²⁶². Or cette dernière question permet non seulement de réfléchir à ce qui pousse les dominés à consentir à la domination qu'ils subissent mais aussi d'interroger le lien entre domination et violence comme nous allons le voir chez certains auteurs. Commençons tout d'abord par l'ouvrage classique de La Boétie consacré à la « servitude volontaire²⁶³ ». Comme on le sait, celui-ci se demande quels sont les mécanismes qui permettent à un pouvoir tyrannique de se maintenir et montre qu'ils sont de plusieurs ordres : les divertissements, la cupidité et la recherche d'honneurs, les superstitions, etc. sont utilisés comme stratagèmes pour dominer le peuple. Mais ils ne sont pas suffisants car pour La Boétie, la propension du peuple à l'obéissance s'explique principalement par un autre facteur, à savoir l'habitude qui a « le pouvoir de nous apprendre à servir²⁶⁴ ». Ainsi ce n'est pas la contrainte ou la violence qui garantissent le pouvoir des tyrans, ni même les recettes que ceux-ci appliquent pour le conserver, mais bien le fait que le peuple – ayant pris l'habitude de servir – ne valorise pas la liberté et consent à la servitude : « c'est le peuple qui s'asservit et qui se coupe la gorge ; qui, pouvant choisir d'être soumis ou d'être libre, repousse la liberté et prend le joug ; qui consent à son mal, ou plutôt qui le recherche²⁶⁵ ».

Le rôle de l'obéissance dans la domination est également souligné par Weber. En témoigne la définition qu'il propose de cette dernière : « nous entendons par « domination » la

²⁶¹ Messu Michel, « Explication sociologique et domination sociale. Pour une épistémologie clarifiée de la sociologie de la domination », *SociologieS*, 15 novembre 2012, <http://journals.openedition.org/sid2nomade-2.grenet.fr/sociologies/4198>

²⁶² Idem

²⁶³ La Boétie Etienne, *Discours de la servitude volontaire*, Payot, Paris, 2000.

²⁶⁴ Idem, p. 23.

²⁶⁵ Idem, p.5.

chance pour des ordres spécifiques (ou pour tous les autres), de trouver obéissance de la part d'un groupe déterminé d'individus. Dans ce sens, la domination (l'autorité) peut reposer, dans un cas particulier, sur les motifs les plus divers de docilité : de la morne habitude aux pures considérations rationnelles en finalité. Tout véritable rapport de domination comporte un minimum de volonté d'obéir, par conséquent un intérêt, extérieur ou intérieur, à obéir²⁶⁶ ». Ainsi, la domination ne trouve-t-elle pas ses racines dans la violence ou la coercition mais dans la volonté d'obéir. Or pour Weber, celle-ci ne peut uniquement s'expliquer par des facteurs d'ordre psychologique ou matériel : elle relève aussi de la croyance et plus précisément de la croyance en la légitimité de ceux qui exercent l'autorité. Ainsi « toutes les dominations cherchent à éveiller et à entretenir la croyance en leur « légitimité²⁶⁷ ». La domination n'a donc pas tant besoin de violence ou de coercition : elle requiert avant tout de la légitimité.

L'intérêt des réflexions de La Boétie et de Weber est donc bien de « découpler » en quelque sorte ces deux notions, l'une (la domination) n'impliquant pas forcément l'autre (la violence). Mais constate-t-on également ceci lorsque l'on sort du champ politique et des élaborations théoriques pour s'intéresser dans une perspective plus « située » aux relations interpersonnelles ? Voyons ce que montrent à ce sujet plusieurs auteurs ayant travaillé sur les violences de ce type. Collins par exemple, évoquant l'activité des braqueurs et des voleurs, souligne que pour mener à bien leurs forfaits, ceux-ci doivent tout d'abord établir une relation de domination avec leurs victimes ce qui nécessite la maîtrise d'un certain nombre de techniques interactionnelles²⁶⁸. Et c'est par la répétition de ce type d'action qu'ils acquièrent de l'expérience et qu'ils deviennent ainsi de plus en plus capables de « produire de la faiblesse » chez leurs victimes, c'est-à-dire de les dominer émotionnellement (par le regard, la gestuelle, le ton de la voix, etc.) afin de les empêcher d'agir pour se défendre et de pouvoir plus facilement passer à l'acte. La domination émotionnelle est donc un préalable à l'expression de la violence. Et ceci vaut également pour d'autres terrains d'enquête : les recherches de Collins sur les violences sexuelles faites aux femmes révèlent le même type de processus à l'œuvre. À partir d'un travail comparatif appuyé sur de nombreux cas, Collins montre que les agressions sexuelles ne sont pas tant une question de différence de statut social et d'asymétrie dans la relation (hommes « puissants » vs femmes de moindre statut) qu'une question de facteurs situationnels²⁶⁹. Certains éléments propres aux situations (lieux, circonstances, horaires,

²⁶⁶ Weber Max, *Économie et société*, Paris, Pocket, 1995, p.285.

²⁶⁷ Idem, p. 286.

²⁶⁸ Collins Randall, *Violence, A micro-sociological theory*, Princeton University Press, New Jersey, 2008, p. 233.

²⁶⁹ Collins Randall, « Domination émotionnelle et résistance aux agressions sexuelles », *Revue des sciences sociales*, traduit par Nicolas Amadio, *Revue des sciences sociales*, n° 65, 2021, p. 46-55.

présence d'un public, etc.) peuvent ainsi favoriser les agresseurs et au contraire affaiblir les victimes. Mais surtout Collins montre que l'élément déclencheur de ce type de violence est bien la domination émotionnelle que l'agresseur tente d'établir : si les femmes parviennent à éviter ou à déjouer cette domination, il est peu probable que l'agresseur parvienne à ses fins. Or l'auteur fait remarquer que c'est bien ce qui se produit dans une majorité de cas : de nombreuses femmes parviennent à tourner à leur avantage la confrontation émotionnelle en mobilisant des tactiques d'évitement ou en refusant de se laisser imposer le rythme de l'interaction (ne pas se laisser intimider par les menaces, faire face, rire, parler calmement, faire quelque chose d'inattendu, etc.)²⁷⁰.

À l'opposé de la démarche de Collins, l'étude de Baleato sur la violence conjugale tend à montrer que la violence est un moyen de la domination : elle serait ainsi « l'expression d'une domination sexuelle, sociale et, dans certains cas, raciale²⁷¹ ». À partir d'une enquête qualitative basée sur des entretiens avec des femmes victimes de violences conjugales, l'auteure avance que la violence viserait à « la reproduction des rôles sexués », à s'assurer dans le cas des couples mixtes « la domination ethnique » et traduirait plus généralement « des rapports de domination socio-économique²⁷² ». Dans les cas étudiés, la situation sociale, économique et professionnelle de l'agresseur est toujours supérieure à celle de la victime qui se trouve souvent en situation de dépendance vis-à-vis de lui, quel que soit le milieu social concerné. L'auteure fait alors l'hypothèse que la violence conjugale « pourrait être analysée comme une entreprise d'accumulation et de conservation du pouvoir et des capitaux – capital économique, capital social mais aussi scolaire ». Même si peu d'éléments empiriques sont avancés pour étayer cette piste, l'on peut noter que dans sa perspective, violence et domination tendent à se confondre, la violence n'étant qu'une forme de domination par d'autres moyens. Par ailleurs, pour expliquer les dissonances entre son terrain d'enquête et les données d'enquêtes nationales sur les violences envers les femmes en France²⁷³ – qui montrent que les violences « graves » sont en fait plus fréquentes lorsque l'homme a un statut social ou un capital scolaire moindre que la femme, ce qui cadre mal avec l'hypothèse de la violence comme mode de « conservation du pouvoir » – Baleato avance qu'il s'agirait là d'une manière sexuée de rétablir « l'ordre des choses » mis à mal par la remise en

²⁷⁰ Idem

²⁷¹ Baleato Valentine, « L'expérience de la domination : le cas des femmes victimes de violences conjugales en France », *Cliniques méditerranéennes*, vol. n° 88, n° 2, 2013, p. 39.

²⁷² Idem, p. 40.

²⁷³ Jaspard Maryse, *Les violences envers les femmes en France : une enquête nationale*, Documentation française, 2003, p. 69-70.

cause des rôles traditionnellement établis dans la société. C'est d'ailleurs, fait-elle remarquer, un type de violence que le sociologue Eric Fassin appelle « la domination réactionnaire²⁷⁴ » : il s'agit d'une violence qui vise à rétablir la domination sexuelle lorsque celle-ci est contestée, ce recours étant non nécessaire la plupart du temps, la domination sexuelle masculine étant largement acceptée. Si l'on résume, dans certaines circonstances la violence viendrait renforcer la domination ou n'en est que la continuation, et dans d'autres, elle viendrait la restaurer.

Voyons maintenant ce qu'il en est chez Pierre Bourdieu, qui a fait de la domination l'un des éléments clés de sa pensée et de sa vision du social, notamment en l'appliquant aux inégalités et aux rapports sociaux de genre²⁷⁵. Bourdieu rappelons-le, considère la domination comme l'une des formes principales des rapports sociaux²⁷⁶. Selon lui, chaque champ social est ainsi structuré par ce rapport, induisant en son sein une distribution asymétrique et une polarisation des positions sociales entre « dominés » d'un côté et dominants de l'autre. Mais c'est surtout la manière dont cette domination est exercée et reproduite qui intéresse Bourdieu : celui-ci va notamment montrer que les dominés sont en partie « complices » de leur propre domination²⁷⁷. Et ceci est possible parce qu'ils intériorisent au cours de leur socialisation des « schémas de perceptions », des « dispositions » et des représentations qui sont ceux des « dominants ». Par conséquent, cette complicité est donc non-réflexive, inconsciente : les dominés intériorisent leur domination sous forme d'émotions, comme la honte ou la timidité, mais aussi via des manières de se tenir ou de se comporter. Ils ne se pensent d'ailleurs eux-mêmes que dans les termes et selon les catégories du groupe dominant. C'est ce que Bourdieu appelle la violence symbolique qu'il définit comme étant une « coercition qui ne s'institue que par l'intermédiaire de l'adhésion que le dominé ne peut manquer d'accorder au dominant lorsqu'il ne dispose, pour le penser et pour se penser ou, mieux, pour penser sa relation avec lui, que d'instruments qu'il a en commun avec lui²⁷⁸ ». Grâce à la violence symbolique, et en particulier à l'intériorisation/incorporation qu'elle suppose, l'ordre social apparaît légitime et la domination peut s'exercer et se maintenir sans recours à la violence physique : celle-ci devient alors « un procédé de domination réservé aux individus qui n'obéissent pas

²⁷⁴ Fassin Éric, « Violences sexuées, violences sexuelles », dans Fabre Clarisse et Fassin Éric, « Liberté, égalité, sexualités », *Actualité politique des questions sexuelles*, Belfond, Paris, 2003, p. 129-156.

²⁷⁵ Bourdieu Pierre, « La domination masculine », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, vol. 84, n° 1, 1990, p. 2-31.

²⁷⁶ Passeron Jean-Claude et Bourdieu Pierre, *La Reproduction*, Paris, Editions de Minuit, 1970.

²⁷⁷ Landry Jean-Michel, « La violence symbolique chez Bourdieu », *Aspects sociologiques*, vol. 13, n° 1, 2006, p. 86.

²⁷⁸ Bourdieu Pierre, *Méditations pascaliennes*, Paris, Seuil, 1997, p.245.

spontanément²⁷⁹ ». On retrouve donc chez Bourdieu l'idée (commune à La Boétie et Weber) que si la domination est consentie, la violence n'a pas lieu d'être. Il y a donc dans sa lecture du social une claire prévalence de la domination sur la violence : il revient à cette forme de coercition ordinaire, inscrite au cœur de la socialisation, qu'est la violence symbolique de produire le consentement et d'assurer ainsi la reproduction de l'ordre social.

La question du consentement mérite d'ailleurs d'être posée autrement : nombreuses sont en effet les approches qui tendent à considérer la violence comme un acte négatif, malintentionné, visant la conservation/restauration d'un rapport de domination et portant atteinte d'une manière ou d'une autre à l'intégrité de sa victime. Or cette représentation cadre mal avec certaines situations de violence dans lesquels les protagonistes s'engagent librement : on peut penser par exemple aux sports de combat ou aux relations de type sadomasochiste dans lesquels les « victimes » consentent à la violence qu'elles subissent. Il nous semble donc important de poursuivre maintenant notre réflexion en interrogeant le lien entre violence et consentement et notamment en tentant de répondre à la question : n'y a-t-il de violence qu'en l'absence de consentement ?

Au regard du droit, la chose semble claire comme le montre une étude portant sur les arrêtés de la Cour européenne de justice et une série de procès concernant des cas extrêmes de sadomasochisme : l'on ne peut pas parler de « violence » dans un rapport dès lors qu'il y a consentement des parties prenantes²⁸⁰. Dans les cas étudiés, au motif de la liberté de chacun à disposer de son corps, la justice a ainsi toujours tranché en faveur des accusés et ce, même lorsque les victimes ont subi des traitements dégradants ou des actes de violence importants²⁸¹. L'approche de la violence proposée par Michela Marzano insiste d'ailleurs sur ces points : comprendre la violence ne suppose pas seulement de s'intéresser à l'acte lui-même ou aux intentions de son auteur, cela implique aussi de prendre en compte l'expérience de la personne contre laquelle la violence s'exerce, à savoir la victime de cette violence. Or précise Marzano, celle-ci, en subissant une violence, verrait non seulement son corps être outragé mais aussi son autonomie et son consentement être « bafoués »²⁸². Le consentement est donc un élément important à prendre en compte car consentir, c'est affirmer une forme de subjectivité et

²⁷⁹ Landry Jean-Michel, « La violence symbolique chez Bourdieu », *Aspects sociologiques*, vol. 13, n° 1, 2006, p. 85-92.

²⁸⁰ Coste Florent, Costey Paul et Tangy Lucie, « Consentir : domination, consentement et déni », *Tracés. Revue de Sciences humaines*, n° 14, 2008, p. 5-27.

²⁸¹ Idem

²⁸² Marzano Michela, « Qu'est-ce qu'une victime ? », *Archives de politique criminelle*, vol. n° 28, n° 1, 2006, p. 13.

d'autonomie, c'est « empêcher que quelqu'un d'autre décide à notre place ou nous impose une décision nous concernant²⁸³ ». On ne saurait donc selon ce raisonnement parler de « victimes » dans les cas où la violence subie a été librement consentie. Mais encore faut-il rappeler qu'il n'est pas évident d'appréhender correctement le consentement, celui-ci n'étant pas toujours « libre et éclairé » comme le montrent un certain nombre d'enquêtes sociologiques.

Les chercheurs qui travaillent sur la question des choix matrimoniaux des populations migrantes sont par exemple confrontés à cette problématique²⁸⁴. Ainsi certaines femmes, habituées depuis l'enfance à se conformer aux rôles prescrits dans le cadre du patriarcat, cèdent au moment où elles sont confrontées à un projet de mariage « mais ne consentent pas nécessairement²⁸⁵ ». Les enquêtes portant sur le viol conjugal rencontrent également ce type de difficultés : les chercheurs du projet international *Marital rape : Consent, marriage, and social change in global context*²⁸⁶ se sont ainsi rendus compte qu'une analyse comparative sur le viol conjugal était quasiment impossible à réaliser car l'idée même de « consentement sexuel » ne fait pas sens dans un certain nombre de pays. Les auteurs de l'étude soulignent à ce sujet plusieurs choses : tout d'abord que le concept de consentement ne peut s'appliquer qu'aux « personnes indépendantes et libres de décider », ce qui n'est pas le cas de nombreuses femmes dans les pays où ces types de liberté leur sont toujours refusées. Ensuite, que la notion de « viol conjugal » – qui relève de l'absence du consentement – est relativement récente dans l'histoire, et ce, même en Occident : en France par exemple, un mari pouvait forcer sa femme à une relation sexuelle même dans le cas d'une séparation de corps jusqu'à la fin du XIX^{ème} siècle et il a fallu attendre la fin du XX^{ème} siècle pour que le mariage ne soit plus considéré comme la manifestation pérenne du consentement²⁸⁷.

Par ailleurs et comme nous l'avons évoqué précédemment, le consentement n'est pas seulement difficile à appréhender en lui-même, il est aussi suscité au cours de la socialisation via certains procédés qui, telle la violence symbolique, visent à légitimer/reproduire la domination et l'inégalité qu'elle suppose. Bourdieu en donne quelques exemples dans ses travaux. Analysant la société traditionnelle kabyle, celui-ci s'est notamment intéressé au

²⁸³ Idem, p. 14.

²⁸⁴ Coste Florent, Costey Paul et Tangy Lucie, « Consentir : domination, consentement et déni », *Tracés. Revue de Sciences humaines*, n° 14, 2008, p. 5-27.

²⁸⁵ Collet Beate et Santelli Emmanuelle, « Entre consentement et imposition. Réalités politiques et sociales des mariages dits "forcés" », *Migrations Societe*, vol. N° 119, n° 5, 2008, p. 47-57.

²⁸⁶ Yllö Kersti et Torres M. Gabriela, *Marital rape : Consent, marriage, and social change in global context*, Oxford University Press, 2016, p.14.

²⁸⁷ Virgili Fabrice, « Viol », in Marzano Michela (dir.) *Dictionnaire de la violence*, Paris, Presses universitaires de France, p. 1426.

khammessat, qui est une sorte de bail de fermage coutumier entre propriétaires fonciers et métayers impliquant un partage des bénéfices très défavorable à ces derniers. Or constate Bourdieu, si ceux-ci perçoivent le système salarial comme une forme d'exploitation, ils considèrent à l'inverse le *khammessat* comme « une relation d'hommes libres se faisant mutuellement confiance ²⁸⁸ » et ce, malgré le fait qu'il soit objectivement contraire à leur intérêt (les 4/5^{ème} des bénéfices tirés de la terre étant attribués au propriétaire). Bourdieu explique alors ce consentement par le mécanisme de la violence symbolique : ces métayers intériorisent au cours de leur socialisation le fait que cette forme d'échange est juste et légitime et qu'il s'agit là d'une représentation partagée. On retrouve d'ailleurs un même type de raisonnement dans ses travaux sur la domination masculine, essentiellement centrés sur le cas des sociétés traditionnelles ²⁸⁹ . Bourdieu montre que le principe de « masculinité » prévaudrait systématiquement sur celui de « féminité » dans de nombreuses sociétés, cette domination se traduisant à la fois par l'absence des femmes dans l'espace public mais aussi par des usages spécifiques du corps et du langage reflétant leur soumission ²⁹⁰ . Or cette soumission, engendrée par la violence symbolique, intériorisée dans des habitus, resterait invisible aux yeux de ces femmes puisque celles-ci ne seraient pas en mesure d'identifier et de prendre conscience des contraintes qui pèsent sur elles : le rapport de domination, qui n'est pas perçu comme tel, apparaîtrait donc légitime.

La question du consentement est donc complexe car elle se heurte à la difficulté d'appréhender les capacités de la personne à agir et à penser librement, notamment dans les situations où s'exerce une pression sociale ou une forme de coercition (et l'on pourrait arguer qu'il n'existe pas de situations sociales où ne s'exerce une forme ou une autre de pression sociale). Établir une distinction claire entre céder et consentir n'a donc rien d'évident et ne facilite pas l'analyse. Certains chercheurs tranchent ainsi radicalement le débat : pour Nicole-Claude Mathieu par exemple, il serait tout simplement impossible de consentir à la violence. Dès lors les « dominés » subissent la domination et cèderaient parfois, mais ne consentiraient jamais à celle-ci ²⁹¹ . Toutefois, et comme nous l'avons abordé *supra*, cette position fait non

²⁸⁸ Addi Lahouari, « Violence symbolique et statut du politique dans l'œuvre de Pierre Bourdieu », *Revue française de science politique*, vol. 51, n° 6, 2001, p. 949-963.

²⁸⁹ Bourdieu Pierre, *Masculine domination*, Stanford University Press, 2001.

²⁹⁰ « Women, who, in Kabylia, keep away from public places, must in a sense renounce the public use of their gaze (they walk in public with eyes directed to the ground) and their speech (the only utterance that suits them is 'I don't know', the antithesis of the manly speech which is decisive, clear-cut affirmation, at the same time as being meditated and measured) » dans Bourdieu Pierre, *Masculine domination*, Stanford University Press, 2001, p. 17.

²⁹¹ Mathieu Nicole-Claude, « Quand céder n'est pas consentir », in *L'Anatomie politique. Catégorisations et idéologies du sexe*, Côté-Femmes, Paris, 1991.

seulement l'impasse sur certaines formes de violences « volontaires » ou auto-infligées mais surtout elle ne permet pas de comprendre pourquoi certaines formes de coercition apparaissent légitimes.

1.10 Violence et agressivité

Il s'agira dans ce chapitre de terminer notre « tour d'horizon » de la manière dont les sciences sociales se sont saisies du phénomène de la violence en nous intéressant à l'agressivité : cette thématique nous permettra de nous pencher sur la question des sources ou des fondements de la violence, agressivité et violence étant souvent associées.

Comme le rappelle Yves Michaud, si la notion d'agressivité est le plus souvent mobilisée pour analyser les comportements propres au monde animal (en éthologie par exemple), elle n'en concerne pas moins l'homme²⁹² : d'un point de vue anthropologique, l'agressivité aurait ainsi joué un rôle important dans l'évolution et la subsistance de l'espèce humaine. Néanmoins, et comme le suggère Philippe Castets, il conviendrait de différencier l'agressivité de l'agression, c'est-à-dire de séparer l'acte de la disposition psychique, afin d'analyser la fonction de cette dernière plus précisément et notamment de comprendre son lien avec les faits de violence²⁹³. Messy définit ainsi l'agressivité comme étant « l'expression d'une force hostile poussant un sujet contre un autre dans le but de le réduire à un état inoffensif, ou de le détruire²⁹⁴ ». Et pour Hacker, l'agressivité serait la manifestation via l'activité ou un comportement d'une énergie inhérente à l'homme et pouvant prendre des formes variables, individuelles et collectives, allant de l'affirmation de soi à la barbarie en passant par la prédation ou la rivalité sociale²⁹⁵. L'agressivité ne relèverait donc pas principalement de l'inné comme s'il s'agissait d'un pur instinct biologique : c'est une disposition mentale qui peut être contrôlée ou cultivée et qui est le produit de l'apprentissage et de la transmission sociale. Ainsi, selon cet auteur, les premières manifestations de l'agressivité s'expriment dès l'enfance comme une réponse à des frustrations extérieures et il revient aux adultes de contrôler leur expression : l'enfant apprend alors peu à peu que son agressivité n'est autorisée que dans certaines circonstances et sous des formes bien définies (« colères » ou « caprices » vs. « rivalité » dans le jeu par exemple). Pour Hacker, la vie sociale n'est possible que s'il existe des mécanismes de contrôle de l'agressivité et à condition que ceux-ci soient consensuels (c'est-à-dire partagés).

²⁹² Michaud Yves, *La violence*, PUF, 1973, p.104.

²⁹³ Castets Philippe, « Agressivité », in *Dictionnaire de la violence*, 2011, p. 31.

²⁹⁴ Messy Jack, *Pourquoi la violence ?*, Payot., Paris, 2004, p. 33.

²⁹⁵ Hacker Friedrich, *Aggression et violence dans le monde moderne*, Calman-Lévy, Paris, 1972, p. 81.

Et dans cette perspective, la violence apparaît donc comme l'une des manifestations possibles de l'agressivité : elle est, précise Hacker, une expression ouverte, manifeste, « nue » et le plus souvent physique de l'agressivité²⁹⁶. L'articulation entre agressivité et violence, cette dernière étant vue comme l'une de ses formes, est d'ailleurs reprise par certains auteurs, comme Freund par exemple, qui décrit la violence comme étant une « manière d'être [...] agressif envers l'autre²⁹⁷ ». À l'inverse de Hacker, Konrad Lorenz – qui est considéré comme le père de l'éthologie – fait de l'agressivité un instinct chez l'animal et chez l'homme, une disposition « au combat » dirigée contre les membres de la même espèce²⁹⁸. Pour Lorenz, l'agressivité n'est pas une réaction à des stimuli externes : elle serait plutôt de l'ordre d'une excitation interne ou d'un flux d'énergie qui cherchent à se libérer sans être forcément provoqués par des facteurs environnementaux ou sociaux. Cet instinct, que l'homme aurait hérité de ses ancêtres anthropoïdes, serait un élément essentiel de son adaptation évolutive et de sa survie comme espèce. Si Freund reprend la théorie de Lorenz pour expliquer la persistance de la violence dans les sociétés contemporaines malgré nos efforts pour la maîtriser²⁹⁹, d'autres auteurs la rejette, considérant que sa conceptualisation de l'agression est réductionniste, monocausale et difficilement vérifiable empiriquement³⁰⁰. Pour Kim par exemple, ce qui est surtout problématique chez Lorenz c'est sa sous-estimation du rôle de la culture et du politique, notamment sur la manière dont l'agressivité est perçue mais aussi contrôlée dans les différentes sociétés³⁰¹.

C'est précisément ce point qui est au cœur de la perspective d'Elias sur la « civilisation des mœurs » que nous avons présentée *supra*. Il n'est pas inutile ici d'y revenir : rappelons que ce qu'Elias nomme « civilisation » désigne en fait un processus social et culturel visant la maîtrise progressive des affects et de l'agressivité, tout comme le refoulement des impulsions spontanées. Il écrit ainsi que « dans un cas comme dans l'autre, c'est toujours la structure de la société qui postule et cultive une certaine forme de répression affective³⁰² ». Ce processus concerne tous les domaines de l'existence des individus et l'ensemble de leurs relations interpersonnelles : les sociabilités, les mœurs, les façons de parler, les conduites et comportements ordinaires, etc. En réprimant les affects, le processus de civilisation instaure

²⁹⁶ Idem

²⁹⁷ Freund Julien, *Utopie et violence*, Paris, Marcel Rivière, 1978, p. 130.

²⁹⁸ Lorenz Konrad, *On aggression*, New York, Routledge, 2002.

²⁹⁹ Freund Julien, *Utopie et violence*, Paris, Marcel Rivière, 1978, p. 136.

³⁰⁰ Kim Samuel S., « The Lorenzian Theory of Aggression and Peace Research: A Critique », *Journal of Peace Research*, vol. 13, n° 4, 1976, p. 253-276.

³⁰¹ Idem, p. 258.

³⁰² Elias Norbert, *La civilisation des mœurs*, Calmann-Lévy Paris, 1973, p.336-337.

ainsi une « économie des pulsions » basée sur la maîtrise de soi. La diffusion puis l'intériorisation de nouvelles normes de comportement va ainsi permettre un renforcement du contrôle social et aboutir au refoulement de l'agressivité et de la violence. Mais ce processus, note Elias, a un coût psychique important pour les individus : il se traduit non seulement par un autocontrôle permanent (concernant comportements, pensées et sentiments) mais aussi par des tensions et des conflits psychiques ainsi que par des névroses. Par ailleurs, si la violence physique est écartée des relations humaines, « l'homme n'en exerce pas moins sur ses semblables toutes sortes de contraintes et de violences³⁰³ » : la pacification des rapports sociaux est donc toujours relative, elle ne signifie pas l'éradication de toute violence (psychologique et symbolique) ou coercition. De surcroît, et comme l'on fait remarquer des auteurs comme Haroche, si la retenue et l'intériorisation des normes de civilité peuvent entraver la violence, ils n'impliquent pas pour autant la fin de l'agressivité ou des sentiments d'hostilité, la déférence ou la politesse faisant parfois office de masques dans la vie quotidienne³⁰⁴.

On peut donc considérer que si le processus décrit par Elias pour l'Occident vise bien à réprimer / modérer / canaliser l'agressivité, il n'empêche ni l'expression de la violence ni ne met un terme à toute conflictualité. La thèse d'une agressivité constitutive de l'homme n'est donc pas à écarter : mais encore faut-il préciser ce en quoi elle consiste et surtout ce qui la caractérise au regard de l'agressivité animale. Le travail de Fromm sur ce sujet peut nous y aider. Celui-ci rappelle tout d'abord ce qui différencie l'homme de l'animal : le langage et l'importance du symbolique, certaines dispositions cognitives et psychiques (raison, réflexivité, etc.), la dimension sociale de la vie humaine, etc. Puis Fromm introduit ensuite un distinguo entre deux formes d'agressivité, dont l'une serait le propre de l'homme³⁰⁵. L'agression dite « bénigne » serait commune aux êtres vivants : essentielle à la survie de l'espèce, elle vise à infliger un dommage à un autre être vivant en réponse à une menace pesant sur son existence ou ses intérêts vitaux. Elle est donc foncièrement adaptative et réactive et cesse quand la menace disparaît. L'agression dite « maligne » ne concerne que l'homme : elle n'est pas génétiquement programmée, elle est « offensive » et la conséquence de « passions » telles que la cruauté, la soif de détruire ou la nécrophilie. Si l'agression bénigne est au service de la vie, ce n'est pas le cas de l'agression maligne : elle est pure destructivité et serait donc une menace aussi bien pour l'agresseur que pour l'agressé. Et contrairement aux hommes, les animaux ne peuvent prendre

³⁰³ Idem

³⁰⁴ Haroche Claudine, « Retenue dans les mœurs et maîtrise de la violence politique. La thèse de Norbert Elias », *Cultures & Conflits*, n°9-10, 1993.

³⁰⁵ Fromm Erich, « The anatomy of human destructiveness », Greenwich, *Fawcett*, 1973.

de plaisir à infliger de la douleur aux autres animaux, ils ne tuent pas « pour rien ³⁰⁶ » : lorsqu'un animal en agresse un autre, c'est toujours dans le but de se nourrir ou de défendre son territoire. L'homme, quant à lui, se sert de l'agressivité de façon instrumentale, c'est-à-dire « pour atteindre des buts autres que blesser directement l'opposant dans une très large gamme de contextes ³⁰⁷ ». Comme le soulignent Goldberg et Messy, l'homme peut faire preuve d'agressivité non seulement quand sa vie est menacée mais aussi lorsqu'il se sent atteint (menacé) dans sa dignité³⁰⁸.

L'agressivité humaine peut donc trouver à se déployer dans de nombreuses circonstances malgré et en dépit de l'intériorisation des normes relatives à la civilité. Qu'on la considère comme une disposition mentale ou un instinct biologique, l'agressivité apparaît donc bien comme l'une des sources possibles de la violence. Retenons en tout cas qu'il s'agit là de deux notions fortement liées : la violence pouvant être considérée comme l'une de ses principales expressions même si toute forme de violence ne relève pas pour autant de l'agressivité (violences structurelles, violences symboliques, etc.). S'il est donc évident que le processus de civilisation et les diverses formes de contrôle social n'empêchent pas l'agressivité, ils freinent cependant sa libre expression et surtout fixent les limites de ce qui est à un moment donné considéré comme « acceptable ». La tolérance sociale vis-à-vis des différentes formes d'agressivité peut donc varier selon les périodes de l'histoire, les cultures ou les groupes considérés. Par exemple, les taquineries et les formes d'agressivité verbales au sein d'un groupe de pairs juvénile peuvent tout à fait constituer un mode de communication standardisé et légitime pour ses membres, ceux-ci ne le percevant ni comme agressif ni comme violent. En revanche, si un tel mode de communication est employé avec des individus extérieurs au groupe, ceux-ci peuvent très bien interpréter ces échanges comme une agression, des menaces ou des offenses, ce qui peut conduire au conflit et mener à la violence.

1.11 Conclusion

L'examen de la littérature scientifique concernant la violence nous permet donc de souligner plusieurs éléments importants : tout d'abord, qu'il s'agit bien d'un phénomène inhérent aux sociétés humaines qui présente une grande variété de formes et de nombreuses déclinaisons dans l'histoire et la vie sociale. Ensuite, qu'il est possible d'identifier – au-delà

³⁰⁶ Idem, p.186. Si l'on interprète certains de leurs comportements comme sadiques, c'est parce que notre approche est anthropomorphique : un chat ne joue pas avec une souris parce qu'il aime la faire souffrir mais parce que chaque objet en mouvement représente pour lui un jouet.

³⁰⁷ Goldberg Jacques, « Violence animale, violence humaine », *Pardes*, vol. N° 32-33, n° 1, 2002, p. 187-196.

³⁰⁸ Messy Jack, *Pourquoi la violence ?*, Payot, Paris, 2004, p. 42.

même de cette diversité contextuelle – un certain nombre de traits communs ou récurrents permettant de caractériser et de spécifier ce phénomène, voire de dégager « un rapport fondamental qui relie ces diverses situations et leur donne un sens particulier³⁰⁹ ». Ainsi, comme nous l’avons montré tout au long de ce chapitre, la violence nécessite l’emploi de la force ou a minima d’une forme de coercition et a pour conséquence l’atteinte à l’intégrité de la personne ou du groupe qui en est l’objet. Par ailleurs, qu’elle soit ou non intentionnelle, nous avons vu qu’elle était toujours le fruit d’une dynamique relationnelle, c’est-à-dire d’un processus situé où « s’accélèrent brusquement et/ou se précipitent les actions et les émotions³¹⁰ » et dans lequel l’agressivité peut jouer un rôle non négligeable. Enfin, et ce point apparaît majeur, les approches que nous avons présentées témoignent bien du fait que la violence est un phénomène « enchâssé » socialement et culturellement, dont certaines caractéristiques ne peuvent être saisies et analysées pleinement qu’en tenant compte son contexte d’inscription : nous venons de le rappeler pour son émergence, toujours liée à des dynamiques situationnelles mais cela vaut aussi pour sa forme et son expression, pour sa signification sociale ou sa « fonction ». Comme nous l’avons souligné en commençant ce chapitre, le sens d’un acte de violence dépend toujours largement des représentations sociales des acteurs concernés mais aussi des normes morales et du « seuil de tolérance » qui prévalent dans le groupe social ou la société dans laquelle elle prend racine. De même, toute expression de la violence engendre des justifications et produit des réactions sociales qui sont à chaque fois liées au contexte. Qu’elle provoque des bouleversements majeurs, une rupture dans l’ordre des choses ou qu’elle permette d’instituer le lien social, sa « fonction » et ses effets macrosociaux varient également en fonction de la situation ou des circonstances : la violence peut être l’outil de la puissance, un moyen de domination ou au contraire de son renversement. Tout ceci plaide en tout cas pour une approche située de la violence, tenant compte aussi bien du contexte social dans lequel elle se manifeste que de la perspective des acteurs sociaux qui en sont les protagonistes (auteurs et victimes de la violence, tiers, groupe social d’appartenance, etc.). Ce qui suppose de combiner idéalement des éléments de connaissance de type « structurels » (contraintes liées à la situation ou à l’espace social concernés, dynamique relationnelle, etc.) avec d’autres plus compréhensifs (représentations des acteurs, intentions, etc.) et qui implique aussi de ne pas enfermer la réflexion sur cette question en choisissant comme point de départ une conceptualisation unique et restrictive du phénomène, posée *a priori*. Il s’agira donc dans les chapitres qui suivent de

³⁰⁹ Fecteau Jean-Marie, « La violence et ses histoires », in *La dynamique de violence, Approches pluridisciplinaires*, Rennes, Presses Universitaires Rennes, 2010, p. 148.

³¹⁰ Idem

poursuivre notre analyse en nous intéressant non plus à la violence en général mais à son émergence et à ses expressions dans un contexte social particulier, celui du milieu scolaire.

2. Les violences en milieu scolaire : des violences spécifiques ?

Nous avons dans les précédents chapitres posés un certain nombre de jalons concernant la violence, ayant trait notamment à ses expressions et ses caractéristiques générales : il s'agira désormais d'ancrer un peu plus notre analyse de la violence et de nous intéresser au contexte social qui constitue l'objet de notre thèse, à savoir le cadre scolaire. Nous procéderons pour ce faire en cinq étapes : nous commencerons tout d'abord par évoquer rapidement ces « mondes sociaux » particuliers que sont les établissements scolaires afin de rappeler en quoi il s'agit là d'organisations particulières – en termes de missions, de structuration, d'acteurs impliqués, de dynamiques relationnelles, etc. – pouvant constituer des terrains propices à l'émergence et à l'expression de la violence. Nous poursuivrons en nous intéressant ensuite aux principales formes de violence qui se développent dans ce cadre : il ne s'agira pas ici de les analyser en détail ou d'avancer des données chiffrées concernant la France et la Serbie mais de préciser tout simplement quels sont les différents types de violence dont on parle quand l'on évoque la question des « violences scolaires » en sciences sociales. Nous nous focaliserons alors dans un troisième temps sur une forme de violence – le harcèlement – qui semble se développer depuis plusieurs décennies et qui concentre désormais de plus en plus l'attention des chercheurs comme des pouvoirs publics. Il s'agira à la fois de comprendre ce qui fait la spécificité de cette forme de violence mais aussi de saisir quel est l'ampleur du phénomène et comment il est appréhendé scientifiquement. Enfin, nous terminerons ce chapitre en proposant un état des lieux de la violence scolaire en Serbie tout d'abord puis en France ensuite : l'idée étant à la fois de montrer comment cette thématique est devenue un sujet d'attention et comment elle a été abordée puis conceptualisée dans ces deux pays, mais aussi de préciser quelles sont ses formes prévalentes dans chacune des deux sociétés.

2.1 L'établissement scolaire comme lieu de violence

Selon Gaston Mialaret, un établissement scolaire est « une entité juridique et une réalité sociale³¹¹ ». Cette entité peut donc prendre une forme différente selon les pays ou les contextes concernés et révéler une structure, une organisation et des modes de fonctionnement tout à fait variés, d'autant que ceux-ci dépendent aussi des rôles que peuvent y jouer les acteurs qui en sont les protagonistes (élèves, enseignants, personnels administratifs, etc.)³¹². Pour Danielle Hans, tout établissement scolaire se présente « comme un ensemble de références, de finalités, de règles et de valeurs autour des activités d'enseignement et d'apprentissage destinées aux jeunes générations³¹³ ». Selon elle, cet ensemble social donne lieu à « des représentations imaginaires et symboliques autour desquelles se construisent des rôles, des places professionnelles, des relations intersubjectives et des missions relatives à la fonction sociale de l'École, missions d'éducation, de socialisation et de transmission des savoirs et de la culture aux jeunes générations³¹⁴ ». En ce sens, il conviendrait donc de penser cette unité sociale qu'est l'établissement scolaire non seulement comme un espace physique organisé mais aussi comme un lieu de socialisation, dont la dimension institutionnelle ne saurait être négligée. Tout établissement est donc bien plus qu'une organisation, qu'un système de relations interindividuelles encadré par des règles et procédures : c'est aussi une forme d'institution puisque selon Ardoino, cette notion désigne « des groupes sociaux officiels ou tendant précisément à s'officialiser de quelque manière que ce soit dans la société moderne : entreprise, école, syndicat, etc. » mais également « des systèmes de règles qui déterminent formellement et explicitement la vie de ces groupes » et surtout « des significations sous-jacentes, moins manifestes, plus latentes, informelles, appartenant à l'inconscient du groupe³¹⁵ ». Ainsi, toute institution relève d'un processus par lequel le pouvoir structure, encadre et régule la vie sociale « à travers des principes et des valeurs, des missions et des finalités, des domaines de compétences, des qualifications professionnelles, des mandats, des statuts et des rôles, des formes organisationnelles, des cadres matériels d'exercice, des référentiels et des paradigmes,

³¹¹ Mialaret Gaston, « L'établissement scolaire » in *Pédagogie générale*, Paris, Presses Universitaires de France, 1991, p. 168.

³¹² Idem

³¹³ Hans Danielle, « Institution scolaire » dans *Dictionnaire de sociologie clinique*, Érès, 2019, pp. 370-373.

³¹⁴ Idem

³¹⁵ Pesce Sébastien, « Introduction. La "violence en institution" comme effet de sens en contexte vers une responsabilité assumée du sujet collectif », In Casanova Rémi et Pesce Sébastien, *La violence en institution : situations critiques et significations*, Presses universitaires de Rennes, coll. « Des sociétés », 2015.

des modes de régulation³¹⁶ », ce qui est bien le cas des « collectifs » qui sont l'objet de cette thèse. On peut donc considérer l'établissement scolaire comme une forme d'organisation et d'institution dans laquelle les acteurs entretiennent des relations formelles et informelles et organisent leurs activités autour d'un objectif : préparer les jeunes générations pour le monde des adultes afin qu'ils puissent exercer leurs droits et remplir leurs devoirs en tant que citoyens et travailleurs. Toute analyse du milieu scolaire doit en conséquence tenir compte de ces deux types de relation (ou réseaux relationnels) qui structurent ces organisations : coexistent et s'entrecroisent ainsi au sein de tout établissement des relations prescrites par l'organisation, à savoir « les relations qui dérivent de la division du travail, de la hiérarchie, de prise de décision et de contrôle³¹⁷ » et des relations « informelles » qui se développent plus spontanément entre ses membres, notamment sur une base affinitaire. Et toutes ces relations peuvent s'inscrire dans des logiques différentes, allant de la coopération au conflit en passant par la négociation, engendrant ainsi une ambiance et une dynamique propre à chaque établissement.

Comme le montre Maroy, les établissements scolaires sont des organisations complexes présentant quatre caractéristiques majeures. Tout d'abord, elles sont caractérisées par une différenciation spécifique des fonctions : la « division fonctionnelle du travail », à savoir l'enseignement à de jeunes générations, s'y effectue en étapes. On opère ainsi une division de la jeunesse en classes d'âge et le travail des enseignants est réalisé « sur la base fonctionnelle de la spécialité³¹⁸ ». Ensuite, les « rôles » dans l'organisation sont définis comme des « fonctions », c'est-à-dire que les postes de travail sont attribués indépendamment de la personnalité de leurs occupants. Mais comme le précise l'auteur, il apparaît clairement dans les enquêtes qualitatives réalisées à ce sujet (notamment à partir d'observations en salle de classe) que la « personnalité » de l'enseignant et la structure de la classe interviennent significativement dans la dynamique des interactions. Ainsi, les rapports entre les élèves et les enseignants sont donc négociés en permanence, tout comme les « rôles » prescrits par la logique institutionnelle. Par ailleurs, Maroy souligne que l'ordre hiérarchique des fonctions (directeur, sous-directeur, enseignant) va de pair dans tout établissement avec « un système d'autorité » qui implique un processus de prise de décision, un mode de régulation des conflits et un système de transmission officiel de l'information. Or l'auteur précise que si l'autorité est un pouvoir légitime qui n'a

³¹⁶ Bonny Yves, « Introduction. Les institutions publiques au prisme de la pluralité », dans *L'institution plurielle*, Demailly Lise (éd.), Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, coll. « Le regard sociologique », 2016, p. 9-36.

³¹⁷ Maroy Christian, « L'école à la lumière de la sociologie des organisations », *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, n° 56, 2007.

³¹⁸ Idem

donc besoin que d'un minimum de coercition pour se faire respecter et obéir³¹⁹, la réalité scolaire nous montre qu'elle est en fait constamment testée, négociée et remise en question. D'ailleurs, « l'ordre hiérarchique » auquel l'auteur se réfère constitue aussi une « arène » où des conflits et des alliances se jouent en fonction des affinités ou des intérêts des protagonistes mais également des « problèmes à régler » ponctuellement. Enfin, Maroy relève l'importance des « procédures » qui encadrent le déroulement des différentes activités au sein de tout établissement, limitant de ce fait l'autonomie des « fonctionnaires » ainsi que leur pouvoir discrétionnaire³²⁰. Mais le fonctionnement de ces organisations est loin d'être toujours conforme à ces normes abstraites et générales : les enseignants organisent en effet leur travail pédagogique avec une certaine autonomie, en s'adaptant à leur public (différences de niveau et de parcours scolaire). Leur travail se recompose ainsi en fonction de normes pratiques qui s'écartent parfois clairement de celles qui sont prescrites institutionnellement.

Par ailleurs, tout établissement scolaire s'inscrit dans un environnement spécifique qui n'est pas sans influencer son fonctionnement, son organisation ou les dynamiques qui y prévalent³²¹. Olivier Cousin suggère qu'il est constitué par le système politique et administratif local, les parents d'élèves et le quartier dans lequel l'établissement est localisé : il peut donc être à la fois une « ressource » que l'établissement peut mobiliser en certaines circonstances et une contrainte « pesante » au quotidien sur son fonctionnement. Mais d'autres particularités sont également à prendre en compte : la taille de l'établissement ou le type de public accueilli jouent aussi sur le fonctionnement et les dynamiques relationnelles de ces organisations. Et comme nous avons fait le choix de mener notre enquête de terrain dans des lycées professionnels, il nous semble utile de développer ce point afin de mieux cerner le contexte qui a fait l'objet de nos investigations. Ainsi selon Aziz Jellab, les élèves qui composent le public des lycées professionnels ont des « profils sociologiques » qui ne se résument plus à la seule catégorie socioprofessionnelle de leurs parents : il faut aussi prendre en compte le processus d'orientation et les filières dans lesquelles ils se trouvent car « les spécialités choisies ne constituent le lot que d'une partie des élèves, puisque la majorité du public est scolarisée dans une spécialité non

³¹⁹ Coenen-Huther Jacques, « Pouvoir, autorité, légitimité », *Revue européenne des sciences sociales. European Journal of Social Sciences*, XLIII-131, 2005, p. 135-145.

³²⁰ Maroy Christian, « L'école à la lumière de la sociologie des organisations », *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, n° 56, 2007.

³²¹ Cousin Olivier, « Sélection et socialisation dans les collèges : La part de l'établissement », *Recherches sociologiques*, n° 1998/3, p. 67-89.

choisie³²² ». Les enquêtes menées par l'auteur à ce sujet montrent que certains domaines de spécialité, tournés vers l'industrie ou le secrétariat sont moins convoités et parfois carrément délaissés par les élèves. Les élèves qui suivent ces formations précisent souvent qu'ils s'y sentent « marginalisés, voire relégués, sans que cela augure d'une résignation généralisée³²³ ». Ce sont d'ailleurs des élèves dont le projet professionnel commence à se construire à partir du moment où ils effectuent leur stage en entreprise : ainsi, « ce ne sont pas les représentations qui précèdent l'action ou l'investissement de soi (comme pourrait le supposer l'existence d'un projet professionnel préalable), mais c'est dans la confrontation avec des situations que prend sens et consistance l'expérience subjective, en ouvrant les sujets sur de nouveaux possibles³²⁴ ». Mais l'étude de Jellab souligne une autre spécificité de ce public : elle concerne la répartition genrée des spécialités, les élèves continuant largement de choisir leur filière en fonction « de l'identité sexuée des métiers ». Par ailleurs et malgré la difficulté de disposer de statistiques au niveau académique ou ministériel, certaines recherches suggèrent que ces lycées accueillent davantage d'élèves étrangers ou issus de l'immigration que d'autres types d'établissements³²⁵. C'est du reste pour cette raison que l'on ne peut se contenter de dire que les lycées professionnels accueillent pour l'essentiel des jeunes issus des « classes populaires » : selon Jellab en effet, le recours à ce concept tend à invisibiliser certaines caractéristiques du public qui compose ces filières car il « ne permet pas de distinguer ce qui est de l'ordre de la position sociale, de ce qui appartient à la culture, quand on sait que celle-ci participe à une vision du monde et des « stratégies » d'adaptation mises en œuvre³²⁶ ».

Toute analyse de la violence scolaire ne saurait donc se faire sans tenir compte des spécificités du « cadre » institutionnel, organisationnel et relationnel dans lequel elle s'inscrit. Et celles-ci dépendent en grande partie comme nous venons de le voir, du mode d'organisation, du rapport à l'environnement et du type de public que les établissements accueillent. Ces éléments contextuels ne sont donc pas à négliger car ils jouent sur les dynamiques

³²² Jellab Aziz, « Le lycée professionnel aujourd'hui : des indicateurs objectifs à l'expérience des acteurs », in *Sociologie du lycée professionnel : L'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*, Toulouse, Presses universitaires du Midi, coll. « Socio-logiques », 2020, p. 107-149.

³²³ Idem

³²⁴ Idem

³²⁵ Felouzis Georges, Fouquet-Chauprade Barbara et Charmillot Samuel, « Les descendants d'immigrés à l'école en France : entre discontinuité culturelle et discrimination systémique », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n° 191, 2015, p. 11-27. Et Jellab Aziz, *Sociologie du lycée professionnel : l'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*, Toulouse, France, Presses universitaires du Mirail, 2008.

³²⁶ Jellab Aziz, « Quel avenir pour le lycée professionnel ? », *Sociologie du lycée professionnel : L'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*, Toulouse, Presses universitaires du Midi, coll. « Socio-logiques », 2020, p. 267-295.

relationnelles, l'ambiance générale, les façons dont l'ordre social et les rapports entre acteurs sont négociés, les tensions et les conflits. Ils peuvent ainsi nous permettre de mieux comprendre comment et sous quelles formes la violence peut émerger au sein de ces structures. De surcroît, l'attention aux spécificités contextuelles nous rappelle qu'il existe une importante hétérogénéité entre les établissements scolaires malgré l'apparente homogénéité de la « forme éducative », ce qui doit également nous inciter à la prudence face aux discours de portée générale concernant la violence scolaire.

2.2 La diversité des formes de violence scolaire

On peut clairement distinguer deux approches dominantes dans les recherches et la littérature en sciences sociales consacrées à la violence en milieu scolaire : la première s'intéresse à la violence « de l'école » et se rapporte donc à la violence émanant de l'institution elle-même ; la deuxième fait au contraire des « violences à l'école » son principal objet d'investigation, se focalisant ainsi sur les différentes formes de violences interpersonnelles qui ont cours dans ces organisations. Voyons sur quoi reposent ces deux perspectives et surtout ce qu'elles nous apprennent sur les formes de violence propres à ce « milieu ».

La première approche mobilise et s'appuie principalement sur le concept de « violence institutionnelle » que Laforgue et Rostaing définissent comme étant « les formes relativement floues de violences induites par le fonctionnement même de l'institution sur des personnes, qu'ils soient usagers ou professionnels, le rapport étant par nature déséquilibré entre l'institution, ce qu'elle représente, et ces personnes³²⁷ ». Dans une perspective similaire, Daniel Calin évoque le principe de « l'obligation scolaire » et insiste sur les contraintes et la coercition qu'elle implique : « école obligatoire, programmes obligatoires, horaires obligatoires, contrôles permanents, murs, portes, etc., l'institution scolaire est très lisiblement une institution où s'exerce une contrainte constante et puissante sur les jeunes esprits et les jeunes corps qu'elle « accueille ³²⁸ ». Jacques Pain quant à lui, propose une autre lecture de la violence institutionnelle dans le contexte scolaire puisque celle-ci ne serait pas selon lui systématique mais qu'elle dépendrait avant tout des circonstances. L'institution scolaire ne serait violente qu'

³²⁷ Laforgue Denis et Rostaing Corinne, « Les institutions contemporaines à l'épreuve de la violence », in *Violences et institutions : Réguler, innover ou résister ?*, Paris, CNRS Éditions, coll. « Sociologie », 2019, p. 9-26.

³²⁸ Calin Daniel, « Les violences institutionnelles en milieu scolaire », in *Les formes contemporaines de la violence*, Orly, 2014, p.1.

« à partir du moment où elle ne traite pas les problèmes, y compris sociaux qui lui incombe, voire les néglige, tant au niveau de ses partenaires et de la ville que de la vie scolaire et de la pédagogie³²⁹ ». Ce sociologue introduit donc en conséquence le concept de « maltraitance scolaire » – c'est-à-dire « les actes, les agirs ou les refus d'agir, y compris par négligence » entraînant des souffrances – notion qui lui semble mieux qualifier la forme de violence institutionnelle que l'on rencontre en milieu scolaire. Selon lui, les comportements professionnels, les groupes institutionnels et l'idéologie administrative « se conjuguent dans l'attaque et la persécution de l'utilisateur, ou de certains usagers³³⁰ ». Contrairement à Calin qui fait du caractère contraignant de l'organisation des pratiques au sein de l'institution scolaire une source « continue » et anonyme de violence, Pain considère que celle-ci n'est pas totalement « désincarnée » et qu'il y a donc bien des auteurs à cette violence (les professionnels, c'est-à-dire principalement les enseignants, et les groupes institutionnels, c'est-à-dire les personnels administratifs). Pain évoque ainsi « la violence de certains bulletins, le mépris envers les parents, la rumeur, les on-dit, le bouche-à-oreille ségréatif, le harcèlement du bon et du mauvais élève³³¹ ». Le concept de « maltraitance » aurait donc l'avantage de proposer une lecture plus « ancrée » et moins abstraite de la violence institutionnelle, insistant à la fois sur les négligences du système éducatif, les effets négatifs qu'il génère sur les usagers, les formes de violence symbolique ou les abus de pouvoir qui sont exercés par certains personnels contre les élèves.

Cette approche moins désincarnée de la violence institutionnelle renvoie d'ailleurs à l'usage qu'en font Laforgue et Rostaing dans leurs travaux. Pour ces auteurs, la violence institutionnelle désigne en effet « l'action commise au nom de la puissance de l'institution, les formes d'imposition, la capacité de violence symbolique³³² ». Elle peut donc s'exercer directement – pensons à l'emploi de la violence par l'institution ou ses personnels contre les usagers – mais aussi de manière indirecte, par négligence ou absence de réaction à des violences commises en son sein, ce qui inclut notamment les violences ou maltraitances commises par des agents « déviants »³³³. Ces auteurs font de surcroît le constat que cette thématique n'est plus vraiment un objet d'attention pour les chercheurs en sciences sociales, contrairement aux

³²⁹ Pain Jacques, « La violence institutionnelle ? Aller plus loin dans la question sociale », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 12, 2000, p. 143-160

³³⁰ Idem

³³¹ Idem

³³² Laforgue Denis et Corinne Rostaing, « Pluralité des formes de violence et recomposition des institutions », in *Violences et institutions : Réguler, innover ou résister ?*, Paris, CNRS Éditions, coll. « Sociologie », 2019, p. 245-252.

³³³ Idem

années soixante-dix où les travaux de Foucault ou de Goffman faisaient de cette question un élément central de leurs réflexions. Ce moindre intérêt sociologique pour les violences institutionnelles correspondrait selon les auteurs à « l'affaiblissement des institutions garantes du lien social », celles-ci devenant de plus en plus incapables de réguler les violences « à l'égard des plus faibles » ainsi que « l'usage abusif de l'exercice légitime de violences par des personnels³³⁴ ». Et ce processus nous montre que la violence institutionnelle doit aussi être envisagée dans ses formes concrètes d'atteinte à l'intégrité physique ou morale. Ces auteurs avancent ainsi trois pistes de réflexion pour analyser les violences des institutions et au sein des institutions. Tout d'abord, qu'il convient de considérer les institutions « à la fois comme productrices et comme instances de régulation de violence ³³⁵ ». Ceci implique à la fois d'observer la façon dont certains processus sociaux engendrent de la violence et nécessitent de ce fait une intervention institutionnelle pour la réguler, mais aussi de comprendre comment les institutions catégorisent certains actes comme violents et comment ceux-ci font l'objet d'une action de leur part. Ensuite, qu'il est nécessaire d'analyser la capacité des institutions à faire face aux critiques concernant leurs rôles de « producteur » et de régulateur de violences. Enfin, qu'il s'agit aussi de questionner la perception des acteurs sociaux – individus ou groupes – sur ce qu'ils éprouvent et sur ce qu'ils ressentent comme étant une forme de violence exercée à leur égard. On pourrait d'ailleurs ajouter à ceci qu'il serait également important de se pencher sur les actes de violence commis par les usagers à l'égard de l'institution ou de ses représentants. L'analyse de la violence *contre* l'institution permettrait de comprendre non seulement la signification que les usagers confèrent à ces actes de violence mais aussi de « révéler » celles qu'ils attribuent à l'institution elle-même et aux rapports qu'ils entretiennent avec elle.

La seconde approche s'intéresse quant à elle aux formes interindividuelles de violences qui ont lieu au sein de l'institution scolaire. Ces analyses portent en général sur l'ensemble des relations et des interactions qui mettent aux prises les différents acteurs du milieu éducatif. On peut ainsi formellement distinguer – selon la relation sociale qui est concernée et les acteurs sociaux qui en sont les auteurs – quatre « catégories » de violence, même si celles-ci sont de fait souvent examinées conjointement, quoiqu'à des degrés divers, par ces approches : si les recherches se concentrent principalement sur les violences entre élèves, elles portent aussi sur celles exercées par les élèves contre les enseignants et dans une moindre mesure, par les enseignants envers les élèves ainsi que par les personnels envers d'autres personnels. À ces

³³⁴ Idem

³³⁵ Idem

catégories correspondent plusieurs formes de violence, à savoir : physiques, verbales, symboliques, cyber, etc. qui ont toutes pour point commun de porter atteinte à l'intégrité de la personne qui en est l'objet dans le cadre d'une relation donnée. Comme nous l'avons vu dans le premier chapitre de cette thèse, cette intégrité n'est pas seulement d'ordre physique : les personnes victimes de violence peuvent aussi être atteintes dans leur intégrité morale ou psychique, dans leurs possessions ou dans leurs participations symboliques et culturelles³³⁶. Sans les détailler pour le moment – nous y reviendrons précisément à propos de chaque pays dans les prochains chapitres – on peut considérer que les formes de violence interpersonnelles qui sont l'objet de la plupart des analyses tant en France qu'en Serbie sont de trois types.

Tout d'abord, il y a la violence verbale : elle peut être définie comme l'usage de termes ou de propos blessants sous forme de menaces, de railleries, de moqueries, d'insultes, de surnoms dépréciatifs, etc. portant atteinte à l'intégrité psychologique de la personne qui en est la cible³³⁷. Ce type de violence s'avère être la plus répandue en milieu scolaire, tant en Serbie qu'en France comme nous le verrons par la suite. Cette violence s'accompagne souvent d'une composante non verbale : regards insistants, grimaces, gestes menaçants³³⁸. Cette forme de violence doit cependant être distinguée des « vanes » que s'échangent les élèves et qui comportent « toutes sortes de remarques virulentes, de plaisanteries désobligeantes et de moqueries échangées sur le ton de l'humour entre personnes qui se connaissent ou du moins font preuve d'une certaine complicité³³⁹ ». Les vanes – contrairement aux menaces et autres insultes ou remarques blessantes – participeraient en effet à la construction d'une identité commune aux interlocuteurs et seraient donc un élément « normal » de leur socialisation dans le milieu scolaire.

La violence physique constitue une deuxième grande forme de violence en milieu scolaire : elle se manifeste par des gestes et implique selon les circonstances des coups, des bousculades, des claques, des pincements, la maîtrise physique de l'autre, etc³⁴⁰. Elle suppose l'emploi intentionnel de la force et peut être accompagnée par d'autres formes de violence (verbales par exemple). Cette forme de violence, bien que moins fréquente que la violence verbale, n'en est pas moins présente en milieu scolaire, ne serait-ce que sous ses déclinaisons

³³⁶ Michaud Yves, *La violence*, PUF, 1973.

³³⁷ Saint Martin Claire de, « Nommer les violences scolaires. Des incivilités au harcèlement scolaire », *GRAPE, La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, vol. 87, n° 1, 2012, p. 119-126.

³³⁸ Idem

³³⁹ Lepoutre David, *Cœur de banlieue. Codes, rites et langages*, Paris, Odile Jacob, 1997.

³⁴⁰ Saint Martin Claire de, « Nommer les violences scolaires. Des incivilités au harcèlement scolaire », *GRAPE, La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, vol. 87, n° 1, 2012, p. 119-126.

les plus « atténuées » et ordinaires (bousculades volontaires par exemple). Enfin, la troisième grande forme de violence dont les recherches font état concerne le harcèlement et ce que l'on appelle désormais les cyberviolences. Elle désigne l'exposition récurrente à des comportements agressifs – individuels et collectifs – qui visent à infliger une souffrance à une victime et souvent, à l'isoler de ses camarades. Elle se traduit donc par tout un ensemble d'actes qui sont réitérés et combinés sur fond de rapport de domination et de pression psychologique : menaces, ostracisme, stigmatisation, insultes, coups, humiliations, etc. participent de cette forme de violence contre un « souffre-douleur ». Par ailleurs, le harcèlement se double depuis quelques années d'une forme « numérique » qui peut se manifester en dehors du cadre scolaire : il s'agit de la cyberviolence qui désigne des « actes agressifs, intentionnels, perpétrés par un individu ou un groupe d'individus au moyen de formes de communication électroniques, à l'encontre d'une victime qui ne peut facilement se défendre seule³⁴¹ ». Cette violence, qui a vu le jour avec l'usage généralisé d'Internet et des téléphones portables, implique « le déséquilibre de pouvoir entre la victime et le/les agresseurs/s, l'intentionnalité et l'anonymat³⁴² ». Les cyberviolences comprennent ainsi tout une gamme d'actes et de comportements agressifs qui se déploient dans le cyberespace : « moqueries, menaces, insultes, agressions à caractère sexuel, ostracisme, rumeurs, diffusion d'images humiliantes, lynchage, dissémination de documents privés sans l'autorisation de la personne impliquée ou encore [...] usurpation d'identité ou un usage frauduleux d'un mot de passe³⁴³ ». Bien évidemment, l'ensemble de ces violences ne sont pas spécifiques ou propres au milieu scolaire : elles peuvent se développer dans d'autres environnements ou mondes sociaux (on peut penser au harcèlement en entreprise par exemple ou aux formes de violences physiques ou verbales qui peuvent se déployer dans l'espace public). Néanmoins – et comme nous allons le voir par la suite – certaines d'entre elles semblent particulièrement prégnantes dans l'institution scolaire compte-tenu du public juvénile qui y est accueilli et des rapports sociaux qui y dominent. C'est notamment le cas du harcèlement qui a fait l'objet ces dernières années de très nombreuses recherches, focalisant l'attention des chercheurs en sciences sociales comme celle des responsables politiques ou des médias, érigeant cette question en véritable « problème public ». Voyons ce qu'il en est plus précisément avant de revenir dans les deux derniers chapitres sur les autres formes de violences scolaires et de proposer un état des connaissances concernant la France et la Serbie.

³⁴¹ Blaya Catherine, « Le cyberharcèlement chez les jeunes », *Enfance*, vol. N° 3, n° 3, 2018, p. 421-439.

³⁴² Idem

³⁴³ Idem

2.3 Le harcèlement scolaire : une forme de violence émergente complexe à appréhender ?

On doit à Heinemann, un psychiatre suédois³⁴⁴, l'une des premières études mobilisant dans les années soixante-dix le concept de harcèlement : celui-ci désignait alors « la violence d'un groupe contre un individu³⁴⁵ ». Mais il revient à Dan Olweus, un psychologue suédo-norvégien, d'avoir été le premier à utiliser le concept de harcèlement dans le cadre scolaire. Comme le rappelle Nicole Catheline³⁴⁶, ces deux auteurs ont – via leurs travaux pionniers – imposé peu à peu le terme anglais de « *bullying* » (qui renvoie à l'idée de « harcèlement » et d'intimidation en français) pour désigner le harcèlement scolaire : ce terme contient la racine *bully* qui est lui-même issu du néerlandais *boele*, dont la signification a renvoyé au cours de l'histoire à « bien-aimé » et « camarade » puis à « fanfaron » et « bravache ». Selon elle, l'étymologie du mot « met d'emblée l'accent sur la fragile distinction entre l'apostrophe bienveillante et l'insulte » et sur « la complexité des relations agresseur-agressé³⁴⁷ ». Ceci illustrerait l'ambiguïté de la situation de harcèlement et la difficulté de sa reconnaissance tant par les adultes que par les acteurs eux-mêmes. Pour Olweus, il y a harcèlement dès lors qu'un « élève est exposé, de façon répétée à des comportements agressifs de la part d'un ou de plusieurs élèves »³⁴⁸. Plusieurs analystes du phénomène avancent que le harcèlement repose sur trois éléments caractéristiques, ceux-ci permettant de qualifier et de distinguer cette forme de violence des autres.

Ainsi tout d'abord, le harcèlement s'inscrit dans un rapport de force ou de domination fondamentalement asymétrique : lorsqu'un élève est harcelé, il ne peut se défendre et se retrouve en général impuissant face à son ou ses harceleur(s). Plusieurs études montrent par exemple que le harcèlement ne concerne jamais des élèves de « force égale »³⁴⁹. Selon Galand, si les disputes, les malentendus ou les conflits entre élèves peuvent être des événements déclencheurs du harcèlement et ainsi concerner potentiellement la plupart d'entre eux, on constate cependant « qu'il n'y a ensuite pas ou peu de réciprocité dans le mauvais traitement³⁵⁰ ».

³⁴⁴ Smith P.k., Cowie H., Olafsson R.f. et Liefoghe A.p.d., « Definitions of Bullying : A Comparison of Terms Used, and Age and Gender Differences, in a Fourteen-Country International Comparison », *Child Development*, vol. 73, n° 4, 2002, p. 1119-1133.

³⁴⁵ Idem

³⁴⁶ Catheline Nicole, « Harcèlements en milieu scolaire », *Enfances Psy*, vol. n° 45, n° 4, 2009, p. 82-90.

³⁴⁷ Idem, p. 82-83.

³⁴⁸ Olweus Dan, « Bullying at School: Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program », *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 35, n° 7, 1994, p. 1171-1190.

³⁴⁹ Martin Claire de Saint, « Nommer les violences scolaires. Des incivilités au harcèlement scolaire », *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, vol. n° 87, n° 1, 2012, p. 119-126.

³⁵⁰ Galand Benoît, *Le harcèlement à l'école*, Retz, 2021.

Ce point est également mis en exergue par le rapport de l'UNESCO consacré à cette question : le harcèlement y est défini comme un comportement agressif « qui découle d'un rapport de force déséquilibré réel ou perçu comme tel, et se répète ou risque de se répéter au fil du temps³⁵¹ ». D'ailleurs de nombreux travaux sur le harcèlement réalisés dans d'autres mondes sociaux (au travail par exemple) mentionnent cet aspect des choses et insistent donc bien sur le déséquilibre et l'asymétrie qui seraient au cœur de cette forme de violence : le harcèlement au travail serait ainsi dans la plupart des cas lié à la structure hiérarchique de l'organisation et à son mode de fonctionnement, et ne saurait se comprendre sans tenir compte de l'inégalité des capitaux possédés par les personnes concernées (« la connaissance, l'expérience, l'ancienneté dans l'organisation, l'appui de personnes influentes³⁵² »). Ainsi, c'est bien le déséquilibre (notamment en termes de pouvoir) qui caractériserait la relation de harcèlement, ce qui jouerait sur le fait « que la victime ressente une impossibilité de se défendre³⁵³ ».

Le deuxième attribut sur lequel insistent la plupart des recherches sur cette forme de violence est son caractère intentionnel : les actes et comportements que le harcèlement implique sont délibérément mis en œuvre par le(s) harceleur(s) contre sa (leur) victime. Olweus y fait clairement référence dans sa définition du harcèlement : les « actions négatives » qui sont au cœur du harcèlement ne sont pas involontaires ou dues au hasard, elles relèvent au contraire d'une volonté délibérée d'infliger une blessure ou de porter préjudice à autrui³⁵⁴. Et ce, quelles que soient les pratiques que le harcèlement implique : violences physiques, verbales, stigmatisation, exclusion du groupe, rumeur malveillante, etc³⁵⁵. Olweus avance d'ailleurs que l'intentionnalité est une caractéristique de nombreux comportements agressifs, catégorie dont le harcèlement relève³⁵⁶. Même s'il précise que le caractère intentionnel d'un acte agressif ne peut véritablement s'apprécier qu'en contexte – la simple conscience, chez l'auteur du comportement, d'engendrer des blessures ou des effets déplaisants chez sa victime suffisant à l'établir – les cas de harcèlement seraient assez clairs de ce point de vue et laisseraient en

³⁵¹ Tang Quian, « Violence et harcèlement à l'école : rapport sur la situation dans le monde », International Symposium on School Violence and Bullying : from Evidence to Action, Unesco, Seoul, 2017.

³⁵² Poilpot-Rocaboy Gwénaëlle, « Comprendre la violence au travail : le cas du harcèlement psychologique », *Humanisme et Entreprise*, vol. 296, n° 1, 2010, p. 9-24.

³⁵³ Bourgeois Clémentine, Ohana Marc et Renault Sarah, « Les facteurs organisationnels du harcèlement moral : l'employeur est-il responsable ? », *Recherches en Sciences de Gestion*, vol. 112, n° 1, 2016, p. 103-120.

³⁵⁴ "It is a negative action when someone intentionally inflicts, or attempts to inflict, injury or discomfort upon another" dans Olweus Dan, « Bullying at School: Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program », *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 35, n° 7, 1994, p. 1171-1190.

³⁵⁵ Idem

³⁵⁶ Olweus Dan, « School Bullying: Development and Some Important Challenges », *Annual review of clinical psychology*, vol. 9, 2013, p. 751-780.

général peu de doutes quant aux intentions de leurs auteurs³⁵⁷. Bellon et Gardette soulignent au demeurant que même si le harcèlement peut parfois s'installer « sur un mode ludique et dans une relation au sein de laquelle le rire occupe une grande place³⁵⁸ », dès lors qu'il prend place dans la durée « l'agresseur sait pertinemment qu'il fait souffrir sa victime et que, dans certains cas, c'est précisément parce qu'il sait qu'il fait mal qu'il réitère ses agressions³⁵⁹ ». Toutefois, les auteurs soulignent que rien ne permet de savoir si l'intimidateur présumé a participé à des brimades « de façon consciente et avec l'intention de nuire ou bien, plus simplement, s'il l'a fait sous la pression du groupe³⁶⁰ ». Il est donc question d'un phénomène complexe qui ne peut pas être défini uniquement par le critère d'intentionnalité de perpéteur. On peut également noter qu'en ce qui concerne le domaine du travail, l'élément intentionnel n'est désormais plus retenu pour qualifier le harcèlement « bien que l'intention soit perçue comme intentionnelle par le harcelé », ouvrant ainsi la voie à la reconnaissance juridique d'un « harcèlement moral non intentionnel³⁶¹ ». Nous verrons d'ailleurs dans la partie de cette thèse consacrée à l'analyse des dispositifs de lutte contre les violences scolaires en France que le critère d'intentionnalité est absent de la définition du harcèlement qui y est proposée³⁶². En revanche, ce critère figure bien dans les définitions de violence élaborées par les chercheurs serbes³⁶³ et dans celles que l'on trouve dans les dispositifs récents de lutte contre ce phénomène en Serbie³⁶⁴.

Enfin, les recherches consacrées au harcèlement scolaire montrent que la répétitivité et la fréquence des actes impliqués (insultes, moqueries, ostracisme, rumeurs, coups, etc.)

³⁵⁷ Idem

³⁵⁸ Bellon Jean-Pierre, Gardette Bertrand et Quartier Marie, *Harcèlement scolaire : le vaincre, c'est possible. La méthode de la préoccupation partagée*, Paris, ESF Sciences Humaines, coll. « Pédagogie outils », 2021.

³⁵⁹ Idem

³⁶⁰ Idem, p.12.

³⁶¹ Bourgeois Clémentine, Ohana Marc et Renault Sarah, « Les facteurs organisationnels du harcèlement moral : l'employeur est-il responsable ? », *Recherches en Sciences de Gestion*, vol. 112, n° 1, 2016, p. 107.

³⁶² « Le harcèlement est une violence répétitive, physique, verbale ou psychologique perpétrée par un ou plusieurs élèves à l'encontre d'un de leur camarade qui est dans l'incapacité à se défendre dans ce contexte précis. On peut considérer qu'il y a harcèlement quand : un rapport de force et de domination s'installe entre un ou plusieurs élèves et une ou plusieurs victimes ; il y a répétition : différentes formes d'agressions se répètent régulièrement durant une longue période ; isolement/abandon : la victime est isolée et mise à l'écart par le groupe. Ou dans d'autres cas, la victime s'enferme sur elle-même et se trouve dans l'incapacité de trouver les réponses appropriées pour s'en sortir ». Dans « *Le harcèlement entre élèves* », éducol, Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports - Direction générale de l'enseignement scolaire <https://eduscol.education.fr/974/le-harcelement-entre-eleves#pHARe>

³⁶³ Popadić Dragan, *Nasilje u školama*, Beograd, Institut za psihologiju, 2009.

³⁶⁴ Dans le Protocole de prévention et de traitement de la violence, la violence en milieu scolaire est définie comme étant toute forme de comportement verbal ou non verbal ayant pour objectif de porter atteinte à un élève ou au personnel (dans « Pravičnik o protokolu postupanja u ustanovi u odgovoru na nasilje, zlostavljanje i zanemarivanje ». Službeni glasnik Republike Srbije br.30/2010). En revanche, sur la plateforme interministérielle en ligne "Čuvam te" la violence en milieu scolaire est définie comme étant celle qui se manifeste dans un établissement scolaire et qui a pour finalité de porter atteinte à autrui de manière intentionnelle. Cf. <https://cuvamte.gov.rs/sr/sta-je-nasilje/nasilje-u-skoli/>

constituent une caractéristique importante du phénomène³⁶⁵. Il s'agit néanmoins d'un critère difficile à établir et à constater – aussi bien par les chercheurs que par les enseignants³⁶⁶ – compte-tenu de la fragmentation du temps scolaire mais aussi des différents espaces dans lesquels ces pratiques peuvent se déployer (cours de récréation, salles de classe, toilettes, sorties de l'établissement, etc.). De surcroît, l'idée même de « répétition » prête à discussion puisqu'elle dépend de la durée considérée ou prise en compte : en France par exemple, les documents officiels évoquent sur ce point « une longue période³⁶⁷ », tandis que certains chercheurs, comme Bellon et Gardette, parlent de « l'année scolaire » comme temporalité de référence pour qualifier l'exposition récurrente à des violences³⁶⁸. Mais au-delà de cette question, un certain consensus existe dans la communauté scientifique française pour considérer que la répétitivité et la fréquence d'exposition à des actes violents sont bien des traits qui permettent de distinguer le harcèlement scolaire d'autres formes de violence³⁶⁹. En revanche, ce n'est pas le cas en Serbie, ce critère n'étant retenu ni par les chercheurs ni par les instances officielles. Popadić par exemple, considère que le critère de répétitivité est trop restrictif – il introduit une sorte de seuil quantitatif – et qu'il ne permet donc pas de prendre en compte certaines interactions violentes entre élèves. Le concept de harcèlement ne serait donc pas le plus adapté pour appréhender la diversité des formes de violence entre élèves³⁷⁰ : comme nous le verrons dans le prochain chapitre, le concept de « vršnjačko nasilje » qui désigne la « violence entre pairs » a été utilisé préférentiellement à celui de harcèlement.

Par ailleurs, il n'est pas possible d'ignorer les problèmes que pose la traduction du concept dans certaines langues. Si les termes de « bullying » et de « mobbing » sont en effet repris tels quels dans les pays anglo-saxons ainsi que dans les pays scandinaves et germanophones, en revanche, il n'en va pas de même en français ou en serbe. Ainsi, le terme de « bullying » revoie en français à plusieurs acceptions : « harceler » mais aussi « intimider », « persécuter », « tyranniser », « brimer », voire « brutaliser ». Alors qu'en serbe, *bully* correspond à la fois à « zastrašivati » (faire peur) et à « zlostavljati » (abuser de). Jacques Pain

³⁶⁵ Olweus Dan, « School Bullying : Development and Some Important Challenges », *Annual review of clinical psychology*, vol. 9, 2013, p. 751-780.

³⁶⁶ Hazler Richard J., Miller Dina L., Carney JoLynn V. et Green Suzy, « Adult recognition of school bullying situations », *Educational Research*, vol. 43, n° 2, 2001, p. 133-146.

³⁶⁷ <https://eduscol.education.fr/974/le-harcèlement-entre-éleves>

³⁶⁸ « Nous avons pris le parti, dans notre étude, de mentionner uniquement des faits de harcèlement s'étant étalés de façon répétée sur la période d'au moins une année scolaire » dans Bellon Jean-Pierre et Gardette Bertrand, « Le rôle des pairs dans la constitution du harcèlement scolaire », in *Harcèlement et brimades entre élèves, La face cachée de la violence scolaire*, Fabert Eds., 2010.

³⁶⁹ Bouchet Adeline, Garnier Alix, Vors Olivier, « Harcèlement scolaire et/ou bouc émissaire ? Une étude de cas en cours d'éducation physique et sportive », *Déviance et Société*, 2018, n°2, Vol. 42, pp. 351-388.

³⁷⁰ Popadić Dragan, *Nasilje u školama*, Beograd, Institut za psihologiju, 2009, p. 29.

souligne cette difficulté dans la préface de la traduction française de l'ouvrage d'Olweus : « traduire le mot *bullying* n'a rien d'une sinécure. Après quatre à cinq ans de discussion, nous restons pris entre l'intimidation, le harcèlement, les agressions, les violences dans le mécanisme complexe des intimidations, à vrai dire un mot n'y suffit pas³⁷¹ ». Ce problème a d'ailleurs fait l'objet d'une étude comparative internationale portant sur 14 pays (Autriche, Angleterre, Chine, France, Allemagne, Grèce, Islande, Italie, Japon, Norvège, Portugal, Slovénie, Espagne, Thaïlande)³⁷². Celle-ci visait à comprendre quels sont les termes communément associés chez les élèves à la notion de « *bullying* » dans chacun de ces pays (donc dans leur langue) et il ressort de l'étude le constat d'une grande hétérogénéité lexicale et d'une certaine polysémie : le concept renvoie en effet à 67 termes différents dans l'ensemble des 14 pays – il est le plus souvent associé à plusieurs termes dans chacun des pays concernés (de 3 à 7) – et à 6 configurations de sens différentes, dont une seule équivalente à la notion anglaise de « *bullying* ». Concernant la France, l'étude montre que le terme le plus associé chez les élèves à la notion de « *bullying* » est celui de « violence », au sens de « violence physique »³⁷³.

Outre les questions que soulève la transposition du terme dans d'autres contextes linguistiques, il faut ajouter la variété des significations et des représentations à laquelle est associée le concept de « *bullying* » / harcèlement. L'enquête de Vaillancourt et *al.*³⁷⁴ est révélatrice de ce point de vue : réalisée auprès de 1767 élèves canadiens (893 filles et 874 garçons) âgés de 8 à 18 ans, elle a confronté la conceptualisation académique du « *bullying* » avec les significations que ces élèves lui attribuent. Les résultats sont assez clairs : seule une minorité d'élèves associe à cette notion les trois critères évoqués précédemment, à savoir le caractère intentionnel de cette forme de violence (1,7 %), son aspect répétitif (6 %) et le déséquilibre de pouvoir qu'elle implique (26 %). En revanche, une grande majorité d'élèves (92 %) a caractérisé le « *bullying* » comme étant un comportement agressif. Pour les plus jeunes d'entre eux, le « *bullying* » est synonyme d'agression physique ou verbale, alors que chez les plus âgés, le terme renvoie plutôt à une violence sociale, notamment chez les filles. Selon Vaillancourt et *al.*, les différences observées entre les représentations des élèves et les

³⁷¹ Pain Jacques, *Préface* in Olweus Dan et Pain Jacques, *Violences entre élèves, harcèlements et brutalités : les faits, les solutions*, Hammen Marie-Hélène (trad.), Paris, France, ESF éditions, 1999.

³⁷² Smith P.k., Cowie H., Olafsson R.f. et Liefoghe A.p.d., « Definitions of Bullying : A Comparison of Terms Used, and Age and Gender Differences, in a Fourteen-Country International Comparison », *Child Development*, vol. 73, n° 4, 2002, p. 1119-1133.

³⁷³ Ce résultat s'explique certainement par le fait que le harcèlement ne faisait pas encore l'objet de campagnes de sensibilisation massives à cette époque : le résultat serait vraisemblablement différent aujourd'hui.

³⁷⁴ Vaillancourt Tracy, McDougall Patricia, Hymel Shelley, Krygsman Amanda, Miller Jessie, Stiver Kelley et Davis Clinton, « Bullying : Are researchers and children/youth talking about the same thing? », *International Journal of Behavioral Development*, vol. 32, n° 6, 2008, p. 486-495.

conceptions des chercheurs questionne donc la validité de la plupart des recherches menées à ce sujet. Une enquête réalisée par des chercheurs suédois auprès d'élèves de 13 à 15 ans (128 élèves au total, dont 60,9 % de filles)³⁷⁵ fait d'ailleurs également le constat d'un écart entre les représentations savantes du harcèlement et celles des élèves : si ceux-ci évoquent bien l'idée de répétition et de déséquilibre dans le rapport entre la victime et son agresseur, ils n'accordent cependant aucune importance à l'intentionnalité de la violence exercée. Ceux-ci insistent par contre beaucoup sur les conséquences du harcèlement / bullying sur la santé physique et mentale des victimes. Ces différences quant à la manière de comprendre et d'interpréter les faits qui relèvent du harcèlement illustrent toute la complexité de la question et montrent qu'il n'est pas simple de réaliser des enquêtes sur ce thème dès lors que des contextes différents sont impliqués (comparaisons internationales par exemple). Néanmoins, ceci ne veut pas dire pour autant qu'il serait impossible d'identifier des tendances ou des traits récurrents dans les études et recherches conduites sur ce type de violence. Voyons ce qu'il en est précisément.

Tout d'abord, une série de recherches et d'enquêtes portant sur les « profils » des protagonistes de ces violences montre que les garçons sont plus nombreux que les filles à endosser le rôle du harceleur³⁷⁶. Ceux-ci sont d'ailleurs en général plus âgés que leurs victimes. Mais ces études font surtout valoir que les pratiques qui sont en cause dans les cas de harcèlement ne sont – tendanciellement – pas forcément les mêmes selon le genre. Un auteur comme Björkqvist par exemple, insiste sur le fait que le harcèlement implique non seulement des violences « directes » – physiques ou verbales, exercées par le harceleur contre sa victime – mais aussi des violences « indirectes »³⁷⁷, c'est-à-dire qui impliquent des « personnes tierces » qui jouent un rôle très important dans la situation de harcèlement. Ces tiers – en relayant les rumeurs, en reprenant les insultes, en participant à la diffamation et à la stigmatisation de la victime – vont permettre à la violence de s'exercer et conduire à l'ostracisation et à l'isolement de la victime³⁷⁸. Olweus avance ainsi que les filles utiliseraient plus souvent que les garçons cette forme « indirecte » de violence, tandis que ces derniers seraient majoritairement auteurs (mais aussi victimes) de harcèlement « direct »³⁷⁹. Une méta-analyse basée sur 148 études

³⁷⁵ Hellström Lisa, Persson Louise et Hagquist Curt, « Understanding and defining bullying – adolescents' own views », *Centre for Research on Child and Adolescent Mental Health, Karlstad*, vol. 73, n° 4, 2015.

³⁷⁶ Olweus Dan, « Bully/Victim problems in school », *Prospects*, vol. 26, 1996, p. 331-359.

³⁷⁷ Österman Karin, Björkqvist Kaj, Lagerspetz Kirsti MJ, Charpentier Sabine, Caprara Gian Vittorio et Pastorelli Concetta, « Locust of control and three types of aggression », *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, vol. 25, n° 1, 1999, p. 61-65.

³⁷⁸ Slonje Robert et Smith Peter K., « Cyberbullying : Another main type of bullying ? », *Scandinavian journal of psychology*, vol. 49, n° 2, 2008, p. 147-154.

³⁷⁹ Olweus Dan, « Bully/Victim problems in school », *Prospects*, vol. 26, 1996, p. 331-359.

montre cependant que si les garçons sont bien davantage auteurs de violences « directes », cette différence s'estompe dans le cas du recours à la violence indirecte³⁸⁰. Par contre, plusieurs recherches de ce type confirment que les filles sont bien plus victimes de cyberharcèlement que les garçons³⁸¹ et soulignent que l'expérience du harcèlement se transpose désormais souvent dans le cyberspace, c'est-à-dire en dehors du temps scolaire. Le rapport sur les inégalités de genre face au harcèlement publié par l'Unicef à l'occasion de la Journée nationale de lutte contre le harcèlement précise que les filles sont en moyenne deux fois plus harcelées que les garçons en France³⁸². Selon cette enquête, une jeune fille sur dix déclare avoir subi une forme d'insulte ou de harcèlement dans l'espace public, surtout relative à la tenue vestimentaire³⁸³. Elles sont également davantage touchées par le cyberharcèlement (24 %) que les garçons (9,5 %) ³⁸⁴. Mais, pondère Galand, il s'agit toutefois de ne pas véhiculer « une vision caricaturale du phénomène du harcèlement³⁸⁵ » puisque les garçons en sont également victimes. Cependant, ils sont surtout victimes d'autres garçons alors que les filles sont victimes à la fois d'autres filles et parfois également de garçons³⁸⁶. Galand fait d'ailleurs remarquer que les filles sont aussi auteurs de ce type de violence, bien que dans une proportion moindre que les garçons³⁸⁷.

Si les recherches portant sur les différences de genre permettent de dresser un portrait nuancé concernant la manière dont les élèves sont exposés à ce phénomène, d'autres tentent d'apporter quelques éléments de réponse sur l'âge ou sur la période de la scolarité durant lesquels les élèves se trouvent le plus confrontés à ce type de violence. Une méta-analyse portant sur 147 études³⁸⁸ abouti ainsi à des conclusions contrastées : elle montre tout à la fois que la catégorie d'âge « type » varie en fonction des enquêtes (pas de résultats convergents) et qu'il existe une corrélation positive entre la période de l'adolescence (soit de 14 à 17 ans dans l'étude) et le cyberharcèlement³⁸⁹. En France, une étude récente précise que le harcèlement se

³⁸⁰ Card Noel A., Stucky Brian D., Sawalani Gita M. et Little Todd D., « Direct and indirect aggression during childhood and adolescence : a meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment », *Child Development*, vol. 79, n° 5, 2008, p. 1185-1229.

³⁸¹ Guo Siying, « A Meta-Analysis of the Predictors of Cyberbullying Perpetration and Victimization », *Psychology in the Schools*, vol. 53, n° 4, 2016, p. 432-453.

³⁸² Paugam Serge, *Inégalités filles-garçons : des maux en tous genre*, Unicef France, coll. « 4e Consultation nationale des 6-18 ans », 2018.

³⁸³ Idem

³⁸⁴ Idem

³⁸⁵ Galand Benoît, *Le harcèlement à l'école*, Retz, 2021, p. 29.

³⁸⁶ Idem

³⁸⁷ Idem

³⁸⁸ La méta-analyse a pris en compte les recherches publiées jusqu'à avril 2019 au Canada, en Australie, les États-Unis, Corée du Sud, Chypre, Suède, Angleterre, Belgique, Chine et Suisse.

³⁸⁹ Walters Glenn D., « School-Age Bullying Victimization and Perpetration: A Meta-Analysis of Prospective Studies and Research », *Trauma, Violence, & Abuse*, vol. 22, n° 5, 2021, p. 1129-1139.

produit majoritairement au collège (54 %) et plus rarement à l'école primaire (23 %) et au lycée (13 %) ³⁹⁰. Mais une enquête réalisée auprès d'élèves et d'adultes (référents harcèlement académique) pondère ces données : le harcèlement ne toucherait de façon sévère que 5 % des écoliers et seulement 6 à 7 % des collégiens ³⁹¹. Un rapport ministériel fait quant à lui état de 12 % des élèves ayant fait l'expérience du harcèlement en primaire, contre 10 % au collège et 4 % au lycée ³⁹². Si ces chiffres varient donc assez largement d'une enquête à l'autre, ils semblent néanmoins indiquer une moins forte prévalence du phénomène avec l'âge. Pour Galand, ceci s'expliquerait par le fait que les élèves, en avançant en âge, gagneraient en compétences sociales, en maturité et en assertivité, ce qui leur permettrait d'agir plus efficacement en situation de harcèlement, notamment quand le processus s'amorce ³⁹³. L'auteur précise toutefois qu'une autre interprétation est également possible : elle tiendrait dans l'évolution du harcèlement vers des formes plus indirectes et plus complexes à détecter à ces âges ³⁹⁴.

Par ailleurs, aux critères d'âge et de genre s'ajouteraient aussi des critères sociaux : plusieurs recherches insistent ainsi sur le lien entre le statut socio-économique des élèves et l'exposition à cette forme de violence. Une méta-analyse réalisée en 2014 ³⁹⁵ indique par exemple que la proportion des élèves victimes de harcèlement est un peu plus élevée parmi les ceux qui ont un faible statut socio-économique ³⁹⁶. Les résultats sont plus nuancés pour les élèves qui sont à la fois victimes et auteurs de ce type de violence ³⁹⁷, mais montrent que les élèves issus de familles modestes ou défavorisées se trouvent davantage dans ce rôle. Par contre, ce lien n'est pas établi en ce qui concerne les élèves harceleurs ³⁹⁸. Malgré les fortes disparités

³⁹⁰ Legrand François, *Harcèlement entre pairs en milieu scolaire, quelle est l'ampleur de ce phénomène ?*, Étude IFOP pour l'association Marion Fraisse, La main tendue et la région Ile-de-France, 2021.

³⁹¹ Giralté Alice, « Résultats de l'enquête Orchestra sur le harcèlement en milieu scolaire », Mission ministérielle de prévention et de lutte contre les violences en milieu scolaire, 2015.

³⁹² « Comprendre et combattre le harcèlement scolaire », Rapport de mission gouvernementale Erwan Balanant, député de la 8e circonscription du Finistère, Commissaire aux lois, 2019.

³⁹³ Galand Benoît, *Le harcèlement à l'école*, Retz, 2021, p. 38.

³⁹⁴ Idem

³⁹⁵ Tippet Neil et Wolke Dieter, « Socioeconomic Status and Bullying : A Meta-Analysis », *American Journal of Public Health*, vol. 104, n° 6, 2014, p. 48-59.

³⁹⁶ Sur 22 études, une corrélation positive est trouvée dans 16 d'entre elles ; tandis que 11 d'entre elles font état d'un lien entre la victimisation et un statut socio-économique élevé.

³⁹⁷ Seules 9 études se sont intéressées au statut socio-économique des élèves qui sont à la fois auteurs et victimes de harcèlement. Parmi elles, 6 insistent sur le statut socio-économique « bas » des acteurs et 3 sur leur statut socio-économique « élevé ». Les chercheurs précisent toutefois que les enquêtes insistant sur le statut socio-économique élevé des victimes/harceleurs ne concerne que des études menées « hors Europe et Amérique du Nord ».

³⁹⁸ 19 études se sont intéressées au statut socio-économique des élèves harceleurs. Parmi elles, 10 insistent sur le statut socio-économique « bas » des élèves auteurs de cette forme de violence tandis que 9 d'entre elles soulignent leur statut socio-économique « élevé ». Les chercheurs ayant réalisé cette méta-analyse précisent néanmoins que ces dernières ne concernent que des études menées en Amérique du Nord sur un échantillon d'enfants en bas âge.

qui existent au niveau des statuts socio-économiques d'un pays à l'autre, on peut remarquer que les résultats de cette étude sont convergents avec le rapport de l'UNESCO qui précise que le taux de harcèlement est « plus élevé chez les enfants issus de familles pauvres³⁹⁹ ». Ce rapport, qui s'intéresse aux facteurs de victimation, souligne par ailleurs d'autres indicateurs : le handicap, l'apparence physique, les différences ethniques, linguistiques et culturelles, l'orientation sexuelle et l'identité de genre⁴⁰⁰.

Mais appréhender la question du harcèlement en cherchant à isoler les traits sociologiques des victimes comme des agresseurs n'est pas sans poser problème : ceci peut nous conduire à élaborer et à légitimer des représentations extrêmement réductrices du phénomène. Debarbieux – qui fût l'un des premiers en France à s'opposer à l'usage excessif de ce type de correspondances – écrit ainsi qu'à force d' « 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 présente⁴⁰¹ ». Or il semblerait bien que les chercheurs français aient plutôt inscrit leurs recherches dans une telle perspective, puisqu'il n'y a pas à notre connaissance de travaux établissant le lien entre l'origine sociale des élèves et le rôle qu'ils peuvent avoir dans le harcèlement. Ainsi selon Galand, « la fréquence du harcèlement et de la victimation varie très peu d'une école à l'autre, mais davantage d'une classe à l'autre au sein d'une même école⁴⁰² » et ces variations « ne sont pas liées au niveau socio-économique moyen des élèves⁴⁰³ ».

Puisque ce phénomène toucherait tous les milieux sociaux, la recherche en France s'est orientée vers l'identification des éléments permettant de comprendre la dynamique relationnelle propre harcèlement et aux situations qu'il implique. Ce phénomène relèverait ainsi de plusieurs logiques, qui ne s'excluent pas mutuellement et se superposent parfois. Certaines enquêtes cherchent par exemple à identifier certaines « particularités » propres aux victimes et aux harceleurs, liées notamment à leur « rôle » dans la classe, à leur image ou à leur statut symbolique dans les groupes de pairs. Les victimes peuvent ainsi présenter des signes de

³⁹⁹ Tang Quian, « Violence et harcèlement à l'école : rapport sur la situation dans le monde », Unesco, International Symposium on School Violence and Bullying : from Evidence to Action, Seoul, 2017.

⁴⁰⁰ Idem

⁴⁰¹ Debarbieux Eric et Montoya Yves, « La violence à l'école en France : 30 ans de construction sociale de l'objet (1967-1997) », *Revue française de pédagogie*, vol. 123, n° 1, 1998, p. 93-121.

⁴⁰² Galand Benoît, *Le harcèlement à l'école*, Retz, 2021, p.43

⁴⁰³ Idem

« vulnérabilité » physique ou mentale⁴⁰⁴, être très dociles, studieuses ou posséder plus de choses⁴⁰⁵, être perçues comme des « fayots »⁴⁰⁶, être homosexuelles ou perçues comme telles⁴⁰⁷ ou avoir une « réputation péjorative⁴⁰⁸ ». À ces éléments identitaires s'ajoutent, comme évoqué précédemment, la question de l'âge et du genre (l'ensemble de ces traits pouvant se combiner). Concernant les élèves « harceleurs », ces études montrent qu'ils sont souvent plus grands et plus forts physiquement que les autres (qu'ils ont du moins cette réputation)⁴⁰⁹, qu'ils sont de sexe masculin⁴¹⁰, mais surtout qu'ils sont en recherche d'une position dominante dans la classe ou dans une situation de déviance psychologique⁴¹¹.

Cependant, ces éléments ne suffisent pas à eux seuls à amorcer puis à « installer » – parfois dans la durée – un processus de harcèlement. Les chercheurs insistent ainsi sur le fait que c'est bien la dynamique des groupes de pairs qui est le facteur prépondérant dans cette forme de violence. Le harcèlement serait en ce sens un processus triadique dans lequel le groupe de pairs fait office de tiers : il est donc à considérer comme un protagoniste à part entière de cette forme de violence. Pour Bellon et Gardette par exemple, la présence du groupe constitue l'une des conditions nécessaires au harcèlement, qui est une « relation triangulaire réunissant un harceleur, une victime et un groupe de pairs⁴¹² ». Selon ces auteurs, les membres du groupe de pairs jouent un rôle déterminant dans ce processus : ils peuvent en effet « l'encourager, réduire ses effets ou le faire cesser selon l'attitude qu'ils vont adopter à savoir par la participation directe ou indirecte, par des rires et des moqueries, ou à l'inverse désapprobation et même soutien apporté à la victime⁴¹³ ». Pour Catheline, c'est bien l'attitude du groupe de pair qui est à l'origine de ce processus puisque c'est par son intermédiaire que se construit l'exclusion de la victime, sa stigmatisation et son ostracisation⁴¹⁴. Il s'agit ainsi pour le groupe

⁴⁰⁴ Renders Xavier, *Enfance santé mentale et société*, Louvain-la-Neuve, Academia-Erasme, coll. « Pédasup », 1994.

⁴⁰⁵ Bouchet Adeline, Garnier Alix et Vors Olivier, « Harcèlement scolaire et/ou bouc émissaire ? Une étude de cas en cours d'éducation physique et sportive », *Déviance et Société*, vol. Vol. 42, n° 2, 2018, p. 351-388.

⁴⁰⁶ Dugas Éric et Hébert Thibaut, « Quels types de victimes potentielles sont privilégiés au collège ? », *Recherches & éducations*, n° 9, 2013, p. 62-80.

⁴⁰⁷ Debarbieux Eric, *Refuser l'oppression quotidienne : la prévention du harcèlement à l'École*, Observatoire International de la Violence à l'École, 2011.

⁴⁰⁸ Dugas Éric et Hébert Thibaut, « Quels types de victimes potentielles sont privilégiés au collège ? », *Recherches & éducations*, n° 9, 2013, p. 62-80.

⁴⁰⁹ Debarbieux Eric, *Refuser l'oppression quotidienne : la prévention du harcèlement à l'École*, Observatoire International de la Violence à l'École, 2011.

⁴¹⁰ Idem

⁴¹¹ Galand Benoît, *Le harcèlement à l'école*, Retz, 2021, p. 74.

⁴¹² Bellon Jean-Pierre et Gardette Bertrand, « Le rôle des pairs dans la constitution du harcèlement scolaire », in *Harcèlement et brimades entre élèves, La face cachée de la violence scolaire*, Fabert Eds., 2010.

⁴¹³ Idem

⁴¹⁴ Catheline Nicole, « Harcèlements en milieu scolaire », *Enfances Psy*, vol. n° 45, n° 4, 2009, p. 82-90.

de réduire la victime « à une différence qualifiée de nuisible ou dégradante⁴¹⁵ » et de l'isoler afin qu'elle ne puisse bénéficier de soutien. Les membres du groupe peuvent donc jouer des rôles différents dans ce processus et influencer diversement la dynamique du harcèlement : certaines études distinguent ainsi les « supporteurs », les « outsiders » et les « défenseurs ». En reprenant la catégorisation proposée par Salmivalli⁴¹⁶, Bouchet et al.⁴¹⁷ précisent que les premiers « vont devenir les assistants de l'attaquant ; d'autres, s'ils n'agissent pas directement contre la victime forment, en toile de fond un soutien important à celui-ci, en riant, en faisant des gestes encourageants ou en s'attroupant simplement comme voyeurs⁴¹⁸ ». Les « défenseurs » prennent position en faveur de la victime tandis que les « outsiders » « restent en retrait sans se positionner clairement⁴¹⁹ » mais en laissant faire. Pour Catheline, lorsqu'un groupe se forme autour du harceleur, la conduite de ses membres est alors dictée « par la peur de la différence, de la singularité⁴²⁰ » ou par l'occasion de « satisfaire leurs propres pulsions agressives sans courir trop de risques⁴²¹ ». L'auteur précise que dès lors que les membres du groupe font preuve d'immobilisme – « plus par peur d'être exclus du groupe que par approbation à l'agression⁴²² » – et qu'aucun d'entre eux n'intervient pour protéger la victime, une « cohésion tacite » se crée au sein du groupe et le harcèlement peut s'installer. Ce type de dynamique est d'ailleurs similaire à celui que les chercheurs constatent dans le domaine de l'entreprise et du travail puisque ceux-ci insistent sur le fait que « les collègues ou les supérieurs agissent en complices avec le harceleur⁴²³ ». Cette complicité est rarement active : elle se traduit, à l'instar de ce qu'il se passe souvent à l'école, par de l'inaction et une attitude passive face à la situation : « les témoins ignorent volontairement la situation ou minimisent son impact⁴²⁴ ».

Si certaines recherches – surtout françaises – se focalisent sur la dynamique des situations de harcèlement, d'autres examinent son évolution et sa transformation à l'heure des réseaux sociaux. Depuis les années 2000 en effet, de plus en plus d'études se consacrent au

⁴¹⁵ Idem

⁴¹⁶ Salmivalli Christina, « Participant Roles in Bullying: How Can Peer Bystanders Be Utilized in Interventions? », *Theory Into Practice*, vol. 53, n° 4, 2014, p. 286-292.

⁴¹⁷ Bouchet Adeline, Garnier Alix et Vors Olivier, « Harcèlement scolaire et/ou bouc émissaire ? Une étude de cas en cours d'éducation physique et sportive », *Déviance et Société*, vol. Vol. 42, n° 2, 2018, p. 351-388.

⁴¹⁸ Idem

⁴¹⁹ Idem

⁴²⁰ Catheline Nicole, « Le harcèlement : un échec de la dynamique de groupe ? », *Que sais-je ?*, vol. 2, 2018, p. 25-40.

⁴²¹ Idem

⁴²² Idem

⁴²³ Dussault Julie, *Dynamique sociale du phénomène de harcèlement psychologique au travail : le rôle joué par les collègues et les supérieurs*, Thèse de doctorat, Université Laval, Canada, 2014.

⁴²⁴ Idem

cyberharcèlement, en cherchant non seulement à mesurer l'importance du phénomène mais aussi à déterminer sa spécificité au regard du harcèlement et d'autres violences. Et de ce point de vue, plusieurs choses peuvent être soulignées. Tout d'abord, il apparaît qu'il n'y a pas vraiment de consensus dans la communauté scientifique sur les faits et les actes que recouvre cette notion. Dans la littérature anglo-saxonne par exemple, si de nombreuses recherches s'accordent autour de l'idée qu'il s'agit « d'envoyer des textes ou de publier des images nuisibles, cruelles, abusives ou préjudiciables en utilisant Internet ou d'autres moyens de communications numériques⁴²⁵ », d'autres insistent au contraire non seulement sur ces éléments (dématérialisés) mais aussi sur ceux qui constituent le cœur du harcèlement dit « traditionnel », tels que la répétitivité des faits, le déséquilibre qu'il instaure et l'intention de nuire⁴²⁶ : le cyberharcèlement ne serait dans cette perspective que la continuation dans l'espace numérique du harcèlement « traditionnel ». D'autres encore proposent des définitions du phénomène principalement centrées sur l'exclusion que le cyberharcèlement produirait : les victimes de ce type de violence faisant non seulement l'objet d'un préjudice mais aussi d'une forme d'ostracisation en ligne⁴²⁷. Du côté des recherches françaises, Blaya propose de différencier le cyberharcèlement des cyberviolences : ces dernières consistant en « des agressions, victimisations en ligne, au moyen d'outils de communication électroniques n'ayant pas de caractère répétitif⁴²⁸ ». Pour Blaya, la répétition et la réitération des actes seraient donc bien des éléments caractérisant aussi bien le harcèlement que le cyberharcèlement. Elle est d'ailleurs rejointe sur ce point par Salmivalli dont les travaux montrent que la configuration ternaire « victime » / « harceleur » / « spectateurs-groupe de pairs » prévaut aussi dans les situations de cyberharcèlement⁴²⁹, ce qui tendrait à confirmer l'idée qu'il existe bien une proximité « structurelle » entre les deux phénomènes. Mais le cyberharcèlement n'en présente pas moins des spécificités : l'anonymat qui le caractérise – c'est-à-dire « l'utilisation de pseudonymes, la falsification d'identité, l'ouverture de comptes mails temporaires ou la création de personnages fictifs sur des réseaux sociaux⁴³⁰ » – permet en effet aux harceleurs de se sentir « tout puissant »,

⁴²⁵ Li Qing, « Cyberbullying in High Schools: A Study of Students' Behaviors and Beliefs about This New Phenomenon », *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, vol. 19, n° 4, 2010, p. 372-392.

⁴²⁶ Hinduja Sameer et Patchin Justin W., « Cyberbullying: An Exploratory Analysis of Factors Related to Offending and Victimization », *Deviant Behavior*, vol. 29, n° 2, 2008, p. 129-156.

⁴²⁷ Bauman Sheri, « Types of Cyberbullying », in *Cyberbullying*, John Wiley & Sons, Ltd, 2015, p. 53-58.

⁴²⁸ Blaya Catherine, « Etude du lien entre cyberviolence et climat scolaire : enquête auprès des collégiens d'Ile de France », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n° 33, 2015, p. 69-90.

⁴²⁹ Salmivalli Christina, « Participant Roles in Bullying: How Can Peer Bystanders Be Utilized in Interventions? », *Theory Into Practice*, vol. 53, n° 4, 2014, p. 286-292.

⁴³⁰ Blaya Catherine, « Etude du lien entre cyberviolence et climat scolaire : enquête auprès des collégiens d'Ile de France », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n° 33, 2015, p. 69-90.

plus forts que leurs victimes, et de pouvoir compter sur l'impunité de leurs actes⁴³¹. Par ailleurs, puisqu'il se développe via SMS, MMS, messageries électroniques, chatrooms, réseaux sociaux ou plateformes vidéos⁴³², il peut – contrairement au harcèlement traditionnel – atteindre sa victime à tout moment de la journée⁴³³, ce qui explique son ampleur et sa fréquence potentielles, sachant de surcroît que les jeunes de 12 à 17 ans sont très présents sur internet et les réseaux sociaux⁴³⁴. Les cyberviolences concerneraient ainsi 25 % des collégiens français, dont 1/3 (de ce quart) seraient victimes de cyberharcèlement⁴³⁵, plusieurs études confirmant le fait que le temps passé sur Internet⁴³⁶, tout comme les comportements dits « à risque » en ligne, sont des facteurs facilitant cette forme de violence⁴³⁷. Galand fait cependant remarquer que même si le cyberharcèlement se déroule principalement en dehors du temps scolaire, il met néanmoins aux prises des élèves qui se côtoient à l'école : il apparaît donc comme un prolongement du – ou comme se combinant avec le – harcèlement en « face à face »⁴³⁸. Plusieurs études montrent ainsi que les phénomènes de harcèlement et de cyberharcèlement ne sont pas indépendants⁴³⁹ comme en témoigne notamment le fait que les victimes du cyberharcèlement sont aussi très souvent victimes du harcèlement « traditionnel »⁴⁴⁰. Ces éléments incitent donc à penser que le cyberharcèlement, en dépit de ses spécificités, est bien une forme de violence qui présente de fortes similitudes avec le harcèlement dit « traditionnel ».

Ce tour d'horizon des recherches consacrées au harcèlement nous semble mettre en évidence trois points importants : tout d'abord et comme nous l'avons souligné, qu'il s'agit d'un phénomène non négligeable mais non massif – puisque touchant selon les sources de 4 à 12% des élèves – et relativement récent (surtout si l'on pense au cyberharcèlement), ce qui

⁴³¹ Vandebosch Heidi et Van Cleemput Katrien, « Defining cyberbullying: a qualitative research into the perceptions of youngsters », *Cyberpsychology & Behavior: The Impact of the Internet, Multimedia and Virtual Reality on Behavior and Society*, vol. 11, n° 4, 2008, p. 499-503.

⁴³² Whittaker Elizabeth et Kowalski Robin M., « Cyberbullying via social media », *Journal of School Violence*, vol. 14, n° 1, 2015, p. 11-29.

⁴³³ Wong-Lo Mickie, Bullock Lyndal M. et Gable Robert A., « Cyber bullying: practices to face digital aggression », *Emotional and Behavioural Difficulties*, vol. 16, n° 3, 2011, p. 317-325.

⁴³⁴ Alava Séraphin et Morales Laurence, « Usages numériques non formels chez les jeunes et performance scolaire », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 18, n° 2, 2015.

⁴³⁵ Fréchou Hélène et Traoré Boubou, *L'enquête " Sécurité et société "*, INSEE, 2021.

⁴³⁶ Chen Liang, Ho Shirley S. et Lwin May O., « A meta-analysis of factors predicting cyberbullying perpetration and victimization: From the social cognitive and media effects approach », *New Media & Society*, vol. 19, n° 8, 2017, p. 1194-1213.

⁴³⁷ Vandebosch Heidi et Van Cleemput Katrien, « Defining cyberbullying: a qualitative research into the perceptions of youngsters », *Cyberpsychology & Behavior: The Impact of the Internet, Multimedia and Virtual Reality on Behavior and Society*, vol. 11, n° 4, 2008, p. 499-503.

⁴³⁸ Galand Benoît, *Le harcèlement à l'école*, Retz, 2021.

⁴³⁹ Idem

⁴⁴⁰ Kowalski Robin M., Giumetti Gary W., Schroeder Amber N. et Lattanner Micah R., « Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth », *Psychological Bulletin*, vol. 140, n° 4, 2014, p. 1073-1137.

explique la focalisation d'une partie de la recherche sur cette forme de violence. Ensuite, que malgré les difficultés liées à la polysémie du terme et à ses usages dans différents contextes, cette forme de violence présente bien un certain nombre de traits communs : elle est intentionnelle et répétitive, asymétrique et s'exerce par des moyens directs et indirects, relevant de l'agressivité. Enfin, qu'il s'agit d'une forme de violence dont la dynamique repose sur une logique collective et une configuration ternaire : au-delà de la figure du harceleur ou de sa victime, c'est bien le groupe des pairs qui apparaît comme un « acteur » majeur du processus conduisant au harcèlement.

2.4 L'état des savoirs sur les violences en milieu scolaire en Serbie

Le phénomène des violences en milieu scolaire n'est véritablement devenu un sujet d'analyse et de réflexion scientifique qu'à partir de la fin des années quatre-vingt dans les pays qui composaient alors l'État fédéral de Yougoslavie. Cette thématique – tout comme celle des violences juvéniles d'ailleurs – n'a par conséquent fait l'objet que de rares investigations en sociologie et en sciences sociales avant cette période. Il s'agira donc de retracer dans ce chapitre la manière dont les spécialistes serbes en sciences sociales se sont peu à peu saisis de cette question, et notamment de comprendre comment ils ont appréhendé ce phénomène et quels sont les principaux résultats de leurs recherches.

Nous pouvons, en guise de point départ, constater le fait suivant : la question des violences scolaires n'a suscité jusqu'à présent qu'un faible intérêt en Serbie. En témoigne le nombre relativement limité de publications scientifiques existant sur ce sujet : 73 au total alors que 83 ont été consacrées à la violence chez les hooligans, 88 à la violence politique, 163 aux violences faites aux femmes et 218 aux violences intrafamiliales⁴⁴¹. Ceci n'est bien évidemment qu'un indice de cette modeste attention pour cette thématique puisque tous les travaux des organismes de recherche serbes ne sont pas systématiquement répertoriés sur ce type de plateforme. Néanmoins, l'analyse que nous avons faite des documents publiés par trois Instituts de recherche⁴⁴² dans le domaine des sciences humaines et sociales confirme cette tendance : il

⁴⁴¹ Le catalogue cobiss.rs (*Co-operative Online Bibliographic System & Services*) répertorie toutes les publications (scientifiques et autres) en Serbie. Notre recherche porte exclusivement sur les ouvrages « scientifiques » pour la période allant de 1900 à 2021 et concerne toutes les bibliothèques du territoire national. Par comparaison, la recherche sur le catalogue français SUDOC donne - en appliquant les mêmes critères de « filtrage » et de sélection - le résultat de 725 ouvrages publié en France sur le sujet de « la violence scolaire ».

⁴⁴² Il s'agit de l'Institut de psychologie, de l'Institut de sociologie et de l'Institut de sciences de l'éducation. La période considéré va de 1900 à 2021.

existe peu de travaux sur ce sujet, notamment en sociologie. S'il est difficile d'en expliquer les raisons – nous esquisserons plus loin quelques pistes – on peut se demander si ce manque d'intérêt n'est pas principalement lié au fait que cette thématique n'a été constituée en « problème public » et donc en question légitime, qu'à une période récente. Ceci rejoint l'idée avancée par Bourdieu selon laquelle les chercheurs ont tendance « à se concentrer sur les problèmes considérés comme les plus importants, par exemple parce qu'ils ont été constitués comme tels par des producteurs dotés d'un haut degré de légitimité⁴⁴³ ». L'attention des chercheurs se serait donc polarisée sur d'autres thématiques, plus « porteuses » académiquement et socialement. Ce n'est par conséquent pas un hasard si, comme nous le développerons par la suite, un intérêt pour ce sujet ne s'est véritablement développé en Serbie que dans les années 2000, c'est-à-dire suite à l'impulsion par le Ministère de l'Éducation d'un grand projet en partenariat avec l'UNICEF intitulé « L'école sans violence ». De nombreux psychologues et sociologues ont eu dans ce cadre l'opportunité de participer à des enquêtes nationales et se sont ensuite « spécialisés » dans l'analyse de ce phénomène. Toutefois, il serait injuste de considérer pour autant qu'il n'existait pas de recherches sur ce thème avant cet important projet initié par l'État : certains sociologues et ethnologues – dont nous allons maintenant présenter les travaux – ont joué un rôle pionnier dans l'étude du phénomène.

2.4.1 Quelques travaux pionniers mais lacunaires ou peu scientifiques sur les violences en milieu scolaire

Le premier ouvrage abordant la question des violences en milieu scolaire est sans conteste celui de Tihomir Đorđević, un ethnologue serbe du XIX^{ème} siècle, intitulé « *la Serbie à l'époque du prince Miloš* ». L'auteur y décrit la violence que subissaient à l'époque les élèves : « le rapport avec les élèves est particulièrement féroce. Quand Vuk Karadžić⁴⁴⁴ était élève à Loznica en 1796, il était de coutume de frapper les élèves tous les samedis après-midi, sans qu'ils fussent réellement fautifs⁴⁴⁵ ». Đorđević fait ainsi état d'un certain nombre de punitions récurrentes dont on affligeait à l'époque les élèves, comme celle où le maître les obligeait à se mettre à genoux sur des grains de maïs tout en leur donnant en même temps des coups de bâton. On retrouve d'ailleurs des témoignages similaires chez Vladeta Tešić, un

⁴⁴³ Bourdieu Pierre, « Le champ scientifique », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, vol. 2, n° 2, 1976, p. 88-104.

⁴⁴⁴ Vuk Stefanović Karadžić était le linguiste et réformateur de la langue serbe.

⁴⁴⁵ Đorđević Tihomir, *Iz Srbije kneza Miloša*, Prosveta., Beograd, 1983, p. 68.

chercheur en sciences de l'éducation, qui souligne dans ses travaux sur les écoles serbes du XIX^{ème} siècle que celles-ci fonctionnaient comme des « maisons de correction » dans lesquelles la fonction des maîtres consistait principalement à punir les élèves⁴⁴⁶. On peut d'ailleurs remarquer qu'il n'existait à cette époque aucun contrôle institutionnel sur travail des enseignants. Il a fallu attendre la période des Ustavobranitelji⁴⁴⁷ pour que la Serbie se dote de la première « *Loi des écoles publiques* » interdisant l'humiliation des élèves mais pas les punitions d'ordre physique⁴⁴⁸. Un document datant de 1859, connu sous l'appellation de « *Nastavlenije za učitelje osnovnih škola*⁴⁴⁹ », propose ainsi un répertoire des sanctions légitimes : celles-ci allaient du « regard sévère et blâmant » jusqu'au fait d'obliger un élève à se mettre à genoux ou à rester debout, de le mettre en « prison⁴⁵⁰ » ou de le violenter physiquement. Les élèves pouvaient également être privés de nourriture et punis devant toute la classe afin de susciter la peur chez leurs camarades⁴⁵¹. La violence physique fut finalement interdite en 1863 suite à l'instauration de la « *loi des lycées* ». Néanmoins, selon Tešić, les pratiques violentes des enseignants restèrent largement en usage, l'école n'ayant pas pour finalité d'éduquer ou de former de futurs citoyens, mais de soumettre et d'effrayer le peuple dans le cadre du régime autocratique⁴⁵².

Aux analyses de type historique ou ethnologique décrivant surtout les brutalités exercées par le corps enseignant, ont succédé après la Seconde Guerre mondiale des approches de type marxiste, très idéologiques et fort peu scientifiques, abordant la violence comme une forme de pathologie sociale. C'est dans cette perspective que s'inscrivent par exemple les travaux du sociologue Velizar Najman. Dans un ouvrage intitulé « *Les pathologies sociales dans la société socialiste*⁴⁵³ », il appréhende la violence comme un « comportement nocif et déviant dans la société socialiste. Celui-ci ne relève pas forcément d'une interdiction légale, mais empêche le progrès et crée le déséquilibre dans la société⁴⁵⁴ ». La violence prendrait ainsi plusieurs formes en fonction du contexte dans lequel elle s'inscrit. Dans la sphère politique, la principale forme de violence serait le nationalisme : celui-ci engendre des conflits entre les « peuples » afin

⁴⁴⁶ Tešić Vladeta, *Moralno vaspitanje u školama Srbije, 1830-1878*, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 1974.

⁴⁴⁷ Ustavobranitelji (« les défenseurs de Constitution ») désigne un groupe politique qui est arrivé au pouvoir en 1842 après un coup d'état.

⁴⁴⁸ Cité dans Popadić Dragan, *Nasilje u školama*, Beograd, Institut za psihologiju, 2009.

⁴⁴⁹ Idem

⁴⁵⁰ C'est-à-dire dans une sorte de petit enclos au sein de l'école.

⁴⁵¹ Tešić Vladeta, *Moralno vaspitanje u školama Srbije, 1830-1878*, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 1974.

⁴⁵² Idem

⁴⁵³ Najman Velizar, *Socijalna patologija u socijalističkom društvu*, Fakultet Političkih nauka, Beograd, 1975.

⁴⁵⁴ Idem, p. 58.

d'amortir le conflit de classes entre la bourgeoisie et le prolétariat, seul antagonisme « réel » et légitime selon l'auteur. Dans le champ social, la violence se traduirait essentiellement par des « comportements antisociaux », en opposition avec la « morale socialiste ». À titre d'exemple, l'auteur évoque les problèmes sociaux qu'engendreraient les divorces tels que l'alcoolisme chez l'homme, l'insécurité financière chez la femme ou encore les problèmes psychologiques chez l'enfant. Il fait également référence à la « délinquance » désignant par ce terme les comportements qui transgressent les normes et règles juridiques. Enfin, bien qu'il ne s'attarde pas particulièrement sur le cas des violences scolaires, il évoque néanmoins celles-ci en précisant qu'elles sont un symptôme des pathologies sociales qui affectent la jeunesse. Les violences entre jeunes seraient ainsi révélatrices d'une socialisation défailante et notamment d'une faible assimilation des principes du marxisme. Et le rôle de l'éducation consisterait justement à « transformer les esprits » sur la base de ces principes afin d'empêcher le développement « des conflits, de l'agressivité, de la violence et de la délinquance⁴⁵⁵ ». L'analyse de Najman est donc simpliste et extrêmement caricaturale : elle reste prisonnière de l'idéologie dominante de l'époque et ne s'appuie sur aucune donnée empirique. La violence – qu'elle soit ou non juvénile – est perçue dans ce cadre comme une forme de « mal » qu'il serait possible d'éradiquer grâce à une éducation idoine. Il faudra attendre la fin des années quatre-vingt pour que les chercheurs rompent avec ce type d'approche et voir ainsi émerger les premières réflexions étayées par des enquêtes de terrain : celles-ci permettront aux chercheurs d'avoir une idée un peu plus précise et réaliste des formes de violence qui prévalaient alors en milieu scolaire ainsi que de leur importance respective.

2.4.2 Les premières enquêtes sur la violence en milieu scolaire

On peut considérer que la première véritable étude pertinente concernant la violence en milieu scolaire, c'est-à-dire adossée à un travail de recueil et d'analyse de données, date de 1988⁴⁵⁶. Deux chercheurs de l'Institut de recherches en science de l'éducation avaient alors réalisé une enquête portant sur les relations entre enseignants et élèves dans les collèges et les lycées serbes. Cette étude a notamment permis de mettre en évidence le fait que les élèves de l'époque étaient souvent l'objet de différentes formes de violence physiques de la part de leurs enseignants. Ces chercheurs ont ainsi interrogé 1295 collégiens et lycéens issus de milieux ruraux et urbains. L'enquête ne portait pas sur les violences : l'objectif de celle-ci était de

⁴⁵⁵ Idem, p. 213.

⁴⁵⁶ Đorđević Jovan et Đorđević Bosiljka, *Učenici o svojstvima nastavnika*, Beograd, Institut za pedagoška istraživanja, 1988.

percevoir – via une enquête par questionnaire – quelles étaient les perceptions des élèves concernant les « qualités » et les « défauts » des enseignants. Le questionnaire comprenait en tout 6 items / catégories de question devant permettre d’apprécier les différentes « qualités » des enseignants : qualités personnelles (personnalité), qualités physiques (la voix, le style vestimentaire), comportement envers les élèves (dans l’établissement et à l’extérieur), engagement dans les activités extrascolaires (sorties, clubs, etc.), compétences, caractéristiques spécifiques de l’enseignant. Et c’est en analysant les réponses des élèves que les chercheurs se sont aperçus que ceux-ci faisaient parfois mention de pratiques violentes des enseignants lorsqu’ils évoquaient leurs comportements. En l’occurrence, 12 % des élèves ont fait état dans l’enquête de ce type de « défaut » chez leurs enseignants. Et cette violence des enseignants a surtout été décrite par les élèves comme étant d’ordre physique : « battre un élève avec un bâton, frapper sa tête contre le tableau, tirer les cheveux, frapper avec les jambes⁴⁵⁷ ». Ainsi, même si leurs objectifs initiaux n’étaient pas d’investiguer cette question, les chercheurs se sont rendus compte de l’existence et de la prégnance du phénomène, présent aussi bien en milieu rural qu’en zones urbaines. Ceux-ci expriment d’ailleurs dans la conclusion de leur étude leur inquiétude quant à la sécurité des élèves, avançant l’hypothèse d’une « tolérance sociale » à cette forme de violence pour expliquer la récurrence de tels comportements, souvent justifiés du côté des enseignants comme des moyens nécessaires pour maintenir l’ordre et la discipline dans les salles de classe⁴⁵⁸.

Cependant, il faudra attendre dix ans après cette enquête initiale pour qu’une investigation sociologique aborde clairement la question des violences en milieu scolaire. En 1998, une enquête est ainsi réalisée dans le cadre d’une recherche pluridisciplinaire portant sur les violences subies par les jeunes dans les milieux familiaux et scolaires⁴⁵⁹. Celle-ci a été effectuée dans 12 collèges et 12 lycées et comprenait un échantillon de 600 élèves dont 302 lycéens, une centaine d’enseignants et 600 parents d’élèves. L’analyse des données a permis de mettre en évidence la prégnance significative du phénomène dans les établissements scolaires : ainsi 38 % des élèves interrogés ont déclaré avoir assisté au moins une fois dans leur cursus à une situation de violence, tandis que 7 % d’entre eux ont précisé que les violences ont un caractère régulier dans leur établissement. Concernant les formes de violence prédominantes entre élèves, ce sont les violences verbales qui sont le plus citées (insultes, moqueries, etc.)

⁴⁵⁷ Idem

⁴⁵⁸ Idem

⁴⁵⁹ Gašić-Pavišić Slobodanka, *Nasilje nad decom u školi i funkcija obrazovnih ustanova u prevenciji i zaštiti dece od nasilja*, Beograd, Fakultet političkih nauka, 1998.

puisque 36 % des enquêtés les ont mentionnées. Viennent ensuite les menaces (21,3 %), la dégradation de biens (9,5 %), le fait d'être forcé à agir sous contrainte (5 %), les violences physiques (4 %), le chantage (3 %), les menaces par arme (3 %) et le harcèlement sexuel (1 %) ⁴⁶⁰. L'enquête s'est par ailleurs également intéressée aux violences infligées par les enseignants : 13,7 % des élèves ont ainsi déclaré avoir subi des violences physiques de la part des enseignants, tandis que 25 % d'entre eux ont précisé qu'ils ont été au moins une fois victimes d'insultes ou de moqueries de la part des enseignants ⁴⁶¹. Comme la finalité principale de cette enquête était de proposer un état des lieux des violences dont les élèves sont l'objet, les enseignants n'ont donc pas été interrogés sur les formes de violence auxquelles ils sont eux-mêmes confrontés. De même, une des limites de cette enquête réside dans le fait que l'analyse n'a pas cherché à différencier les résultats entre collégiens et lycéens : on ne sait donc pas si leurs expériences respectives sont ou non congruentes et si les situations évoluent d'un niveau à l'autre. Toutefois, cette enquête a tout de même permis de montrer que la violence est une réalité de l'expérience scolaire, à laquelle sont confrontés un nombre important d'élèves (et notamment sous sa forme verbale). Par ailleurs, cette recherche a également mis en évidence le fait que les perceptions des élèves et des enseignants sont différentes sur cette question : les enseignants évoquent ainsi plus souvent que les élèves la violence physique comme forme de violence dominante dans les rapports entre élèves alors qu'elle est bien moins citée par ces derniers que la violence verbale.

Cette enquête a joué un rôle important en Serbie car elle a ouvert la voie à d'autres travaux sur cette question et parce qu'elle fait depuis référence : elle reste ainsi à ce jour l'étude la plus citée dans les recherches qui se sont succédées sur ce sujet. On peut penser par exemple à la recherche de Branka Savović – sociologue à l'Institut des recherches en science de l'éducation : celle-ci a mené à la suite de cette étude une enquête en 2001 sur les formes de violence entre élèves et enseignants. L'enquête a été réalisée dans les grandes villes de Serbie (Belgrade, Novi Sad et Niš) et auprès de 562 collégiens, 727 lycéens et 275 enseignants, dont 107 exercent dans les collèges et 168 dans les lycées ⁴⁶². Interrogés sur la qualité de leurs relations avec les élèves, 51 % des enseignants les ont jugées « médiocres » ou ni bonnes ni mauvaises. Les élèves « perturbateurs » ont été désignés par 72 % d'entre eux comme étant la raison principale des interactions difficiles en classe. Mais surtout, l'enquête a montré qu'un

⁴⁶⁰ Idem

⁴⁶¹ Idem, p. 171.

⁴⁶² Savović Branka, « Stavovi učenika prema disciplinskim problemima u osnovnoj i srednjoj školi », *Institut za pedagoška istraživanja*, 2002, p. 259-270.

quart d'entre eux auraient été l'objet d'insultes ou de moqueries de la part des élèves, 5 % affirmant avoir subi des menaces de violence physique. Plus d'un tiers des enseignants, soit 34 %, ont évoqué les dégradations de matériel et des locaux scolaires par les élèves. À propos des conduites adoptées face aux élèves « perturbateurs », 18 % des enseignants ont affirmé privilégier la discussion tandis que 8 % opteraient pour les punitions / sanctions. Une grande majorité des enseignants, c'est-à-dire 75 % d'entre eux, feraient appel au psychologue scolaire et 65 % solliciteraient le professeur principal de la classe concernée pour gérer ce type de situations. Concernant les élèves, l'enquête montre que 20 % des collégiens et 18 % des lycéens considèrent que les enseignants ne sont pas objectifs dans leurs évaluations et donc que les affinités personnelles comptent autant si ce n'est plus que le travail lui-même. Mais surtout, un tiers des élèves, soit 29 % des collégiens et 32 % des lycéens, se disent être victimes de violences verbales de la part des enseignants, c'est-à-dire d'insultes ou de moqueries, tandis que 21 % des collégiens déclarent avoir subi des punitions physiques de la part des enseignants, ce chiffre tombant à 4 % chez les lycéens.

Cette enquête est par conséquent assez congruente avec celle réalisée en 1998, notamment sur le fait qu'une part non négligeable d'élèves indique subir des violences verbales de la part des enseignants, voire des violences physiques. La violence des enseignants est donc aussi une réalité de l'expérience scolaire : la violence n'est pas unidirectionnelle contrairement à ce que l'on pense bien souvent. Et les comportements des enseignants ne sont pas sans effets sur ceux des élèves, notamment en matière de violence. C'est d'ailleurs ce que montre bien une autre enquête de Savović réalisée en 2004 auprès de 311 collégiens et lycéens. Celle-ci visait à mieux comprendre les comportements agressifs des élèves et les situations dans lesquelles ils se manifestent⁴⁶³. Elle a ainsi mis en évidence le fait que certaines attitudes des enseignants pouvaient servir de « déclencheurs » et / ou de prétextes à des réactions violentes des élèves : les enseignants qui « ne tiennent pas parole », qui sont considérés comme « agressifs » en cours, qui ne « respectent pas » les élèves, et surtout dont le mode d'évaluation est jugé comme « injuste » seraient les plus exposés aux réactions agressives et aux violences des élèves.

En 2009 paraît la première enquête de victimation concernant les élèves : réalisée par Polovina et Đerić dans le cadre d'une recherche internationale (Trends in International Mathematics and Science Study, 2007), celle-ci visait à interroger le rapport entre le taux de

⁴⁶³ Savović Branka, « Agresivno ponašanje učenika u školi », *Pedagogija*, vol. 59, n°2, 2004, p. 68-86.

victimation des élèves et les CSP des parents⁴⁶⁴. Cette recherche s'est notamment intéressée au contexte social d'apprentissage dans les établissements scolaires de plusieurs pays. L'échantillon était constitué de 2447 collégiens, dont 1286 filles et 1161 garçons, issus de 36 collèges de Serbie. Parmi les élèves enquêtés, 48,1 % (dont 54,4 % de garçons et 42,7 % de filles) ont signalé avoir été victimes d'une forme de violence parmi les cinq que les chercheurs avaient choisies pour l'enquête, à savoir : le vol, la violence physique, la coercition, la moquerie et l'ostracisme (précisons que les critères retenus par les chercheurs pour définir et différencier ces catégories ne sont pas détaillés). Et les résultats montrent que la violence physique, tout comme les moqueries, touchent une proportion non négligeable d'élèves, les garçons étant davantage exposés à la violence quel que soit le type de violence concerné.

Tableau 1: Type de victimation chez les garçons et les filles⁴⁶⁵

Forme de violence	Filles		Garçons		Total	
	n°	%	n°	%	n°	%
Vol	93	7.2	111	9.6	204	8.3
Violence physique	159	12.4	154	13.3	313	12.8
Coercition	40	3.1	78	6.7	118	4.8
Moquerie	165	12.8	161	13.9	326	13.3
Ostracisme	92	7.2	126	10.9	218	8.9
Total	549	42.7	630	54.4	1179	48.1

Les moqueries touchent 12.8% des filles et 13.9% des garçons.

Concernant le lien avec les catégories socio-professionnelles et le niveau d'étude des parents, l'enquête fait état d'une corrélation avec la victimation mais uniquement dans le cas des filles et seulement concernant le niveau d'étude de leurs mères. Ainsi, celles dont les mères sont les plus diplômées sont les plus exposées à la violence, ce qui n'est pas le cas des garçons. De même, les filles dont les mères sont cadres sont nettement plus touchées que les autres par la coercition alors que celles dont les mères sont peu diplômées (niveau collège ou moins) sont davantage ostracisées et marginalisées. Les chercheurs qui font ces constats ne proposent pas d'hypothèses pour interpréter ces liens : les taux de victimation plus élevés des garçons, tout comme le fait que les résultats soient chez eux indépendants du niveau d'étude des parents

⁴⁶⁴ Polovina Nada et Đerić Ivana, « Povezanost obrazovanja roditelja i izloženosti učenika vršnjačkom nasilju u školskoj sredini », *Temida*, n°4, 2009, p. 59-77.

⁴⁶⁵ Idem.

restent également sans la moindre explication, ce qui constitue à l'évidence le point faible de l'étude. Mais comme nous allons le voir par la suite, d'autres enquêtes vont bien confirmer le fait que les garçons sont davantage exposés que les filles aux violences en milieu scolaire.

En 2010, une étude réalisée par deux psychologues de l'Institut de psychologie de Belgrade a cherché à comparer les situations en matière de violence dans les collèges et les lycées, afin d'identifier les éventuelles similitudes entre les terrains d'enquête et de comprendre si l'exposition à la violence varie selon le type d'établissement fréquenté et si certaines formes de violence se manifestent plutôt dans certains contextes que dans d'autres⁴⁶⁶. Une enquête quantitative fût donc réalisée auprès d'un échantillon de 14943 élèves, dont 8689 (58,1%) collégiens et 6254 (41,9%) lycéens, les garçons composant 54,9% de la population. Le questionnaire précisait que « l'on entend par violence les actes et les paroles qui ont pour objectif de porter atteinte à l'intégrité physique et morale de manière intentionnelle pour provoquer la douleur, la peur ou l'humiliation⁴⁶⁷ ». On peut d'ailleurs remarquer que cette définition, et nous y reviendrons plus précisément dans un prochain chapitre, va ensuite être reprise dans d'autres enquêtes comme si elle faisait peu à peu l'unanimité auprès de la communauté des chercheurs. Les résultats de l'enquête montrent plusieurs choses. Tout d'abord que les deux-tiers des élèves n'ont jamais été exposé à la violence et qu'environ 11% d'entre eux ont été confrontés plusieurs fois ou de manière récurrente à celle-ci au cours de leur cursus⁴⁶⁸. Mais surtout, l'enquête réalisée par les deux psychologues souligne bien le contraste entre les deux situations : la violence est en effet bien plus fréquente dans les collèges que dans les lycées, comme l'indiquent les données du tableau suivant :

⁴⁶⁶ Kodžopeljić Jasmina, Smederevac Snežana et Čolović Petar, « Razlike u učestalosti i oblicima nasilnog ponašanja između učenika osnovnih i srednjih škola », *Primenjena psihologija*, vol. 3, n° 4, 2008, p. 289-305.

⁴⁶⁷ Idem, p. 294.

⁴⁶⁸ Idem, p. 295.

Tableau 2: L'exposition des collégiens et des lycéens à la violence en milieu scolaire⁴⁶⁹

Fréquence		Jamais	Une ou deux fois	Plusieurs fois	Souvent	Total
Collège	N	3213	1704	713	207	5837 ⁴⁷⁰
	%	55.05	29.19	12.22	3.55	100
Lycée	N	4807	1036	305	72	6220
	%	77.28	16.66	4.90	1.16	100
Total	%	66.52	22.73	8.44	2.31	100

12.2% des collégiens et 4.9 % des lycéens déclarent avoir subi « plusieurs fois » la violence au cours de l'année scolaire

Ces données sont par ailleurs congruentes avec celles de l'enquête réalisée en 2009⁴⁷¹, bien que les approches et la méthodologie de ces deux enquêtes soient assez différentes. Elles montrent une certaine prégnance de la violence au collège : quelle que soit la fréquence considérée, elle est toujours nettement supérieure dans ce type d'établissement. Ainsi, la proportion d'élèves n'ayant jamais été confrontés à la violence est plus faible dans les collèges (55 % contre 77 %), tandis que la part des élèves y étant exposés plus régulièrement est près de trois fois supérieure à celle des lycées (près de 16 % des collégiens contre 6 % des lycéens si l'on ajoute « plusieurs fois » et « souvent »). Même si la proportion des élèves exposés à une violence récurrente reste dans l'ensemble assez faible, ce type de situation se rencontre néanmoins plus souvent dans les collèges que dans les lycées (3,55 % contre 1,16 %). Ces données ont donc amené les chercheurs à conclure qu'il y aurait un lien entre la violence et l'âge, la fréquence des comportements violents baissant avec l'avancée en âge et l'entrée au lycée. Concernant les formes de violence qui prévalent dans ces établissements, l'enquête s'est inspirée de celle conduite par l'UNICEF⁴⁷² en reprenant notamment les catégories types qui y sont proposées (insultes, violences physiques, racket, menaces et intimidations, harcèlement sexuel). Les résultats sont présentés dans le tableau suivant :

⁴⁶⁹ Source : Kodžopeljčić Jasmina, Smederevac Snežana et Čolović Petar, « Razlike u učestalosti i oblicima nasilnog ponašanja između učenika osnovnih i srednjih škola », *Primenjena psihologija*, vol. 3, n° 4, 2008.

⁴⁷⁰ Les chercheurs ont décidé d'analyser uniquement les réponses des collégiens ayant participé à la troisième phase de l'enquête afin d'équilibrer la taille des deux échantillons, celui des collégiens étant plus important que celui des lycéens.

⁴⁷¹ Polovina Nada et Đerić Ivana, « Povezanost obrazovanja roditelja i izloženosti učenika vršnjačkom nasilju u školskoj sredini », *Temida*, n°4, 2009, p. 59-77.

⁴⁷² Nous y revenons en détail dans le prochain chapitre.

Tableau 3: Les formes de violence dans les collèges et les lycées⁴⁷³

Fréquence			Jamais	Une ou deux fois	Plusieurs fois	Souvent	Total
insultes	collège	n°	5438	2548	493	104	8583
		%	63,36	29,69	5,74	1,21	100
	lycée	n°	4004	1627	447	130	6208
		%	64,50	26,21	7,2	2,09	100
violence physique	collège	n°	7023	1271	229	59	8582
		%	81,83	14,81	2,67	0,69	100
	lycée	n°	5079	804	255	67	6205
		%	81,85	12,96	4,11	1,08	100
racket	collège	n°	8458	106	26	22	8612
		%	98,21	1,23	0,3	0,26	100
	lycée	n°	5978	139	38	22	6177
		%	96,78	2,25	0,62	0,36	100
menaces et intimidations	collège	n°	7623	809	120	33	8594
		%	88,81	9,41	1,4	0,38	100
	lycée	n°	5655	385	99	38	6177
		%	91,55	6,23	1,6	0,62	100
harcèlement sexuel	collège	n°	5351	293	177	77	5835
		%	91,66	5,02	2	1,32	100
	lycée	n°	5945	117	56	54	6172
		%	96,32	1,9	0,91	0,87	100

29.69% des collégiens et 26.21% des lycéens ont subi des insultes « une ou plusieurs fois » au cours de l'année scolaire

Ces données montrent plusieurs choses. Tout d'abord que se sont surtout aux violences verbales et dans une moindre mesure aux violences physiques que sont confrontés les élèves, qu'ils soient collégiens ou lycéens. Plus du tiers des élèves ont ainsi été l'objet d'insultes au moins une ou deux fois dans leur cursus et presque 20 % d'entre eux ont été victimes d'une forme de violence physique. Viennent après les menaces et les intimidations qui semblent plus répandues chez les collégiens (11,2 % contre 8,4 % chez les lycéens) et le harcèlement sexuel qui touche bien plus les collégiens que les lycéens (8,4 % contre 3,7%). Enfin, le racket apparaît comme une forme peu courante de violence mais surtout présente au lycée (3,2 % contre 1,8 % dans les collèges)⁴⁷⁴. Par ailleurs, on peut aussi remarquer que les lycéens sont en proportion

⁴⁷³ Source : Kodžopeljić Jasmina, Smederevac Snežana et Čolović Petar, « Razlike u učestalosti i oblicima nasilnog ponašanja između učenika osnovnih i srednjih škola », *Primenjena psihologija*, vol. 3, n° 4, 2008.

⁴⁷⁴ Polovina Nada et Đerić Ivana, « Povezanost obrazovanja roditelja i izloženosti učenika vršnjačkom nasilju u školskoj sredini », *Temida*, n°4, 2009, p. 59-77.

un peu plus concernés que les collégiens par des violences récurrentes, sauf dans le cas du harcèlement sexuel.

Mais cette enquête a également permis d'aborder une autre question importante puisqu'elle s'est intéressée aux réactions des élèves lorsqu'ils sont confrontés aux faits de violence. Elle montre que les lycéens ont tendance à bien plus réagir que les collégiens lorsqu'ils sont témoins d'un acte de violence : 46 % déclarent ainsi qu'ils s'interposent physiquement pour protéger la victime (contre 27 % des collégiens), 73% disent intervenir verbalement (contre 57 % des collégiens), 62 % demandent de l'aide à leurs camarades (contre 46 % des collégiens) et 51% vont chercher l'aide d'un adulte (contre 40 % des collégiens). Ainsi, alors même que leurs établissements sont plus touchés par la violence, les collégiens apparaissent comme moins portés à agir que les lycéens pour tenter d'y mettre fin. Les chercheurs expliquent cette différence par le fait que ces derniers auraient acquis plus d'expérience en matière de violence : certains d'entre eux en ont déjà été victimes et la plupart ont été témoins de ce qui peut arriver aux autres. Cette expérience leur permettrait donc de pouvoir mobiliser dans ces circonstances un registre de réactions plus varié : ils s'adapteraient mieux aux situations de violence, optant pour la stratégie qui leur semble la plus appropriée en fonction des affinités avec la victime, du risque perçu, de la disponibilité de l'aide des camarades ou des adultes⁴⁷⁵. Mais cette différence s'explique aussi en raison d'un autre facteur selon ces chercheurs : elle serait le fruit du processus de socialisation et d'apprentissage « du contrôle affectif » chez les élèves plus âgés⁴⁷⁶. Les lycéens seraient alors davantage capables que les collégiens de régler leurs conflits sans avoir recours à la violence. La maturité expliquerait donc pour partie ces différences constatées entre collèges et lycées.

Les premières enquêtes serbes que nous venons de commenter ne sont pas sans présenter un certain nombre de limites ou de points aveugles concernant la connaissance de leur objet. Tout d'abord et comme nous l'avons vu, elle sont toutes quantitatives et basées sur des questionnaires : échappent donc à ces approches aussi bien les expériences concrètes des acteurs, que les significations qu'ils accordent aux situations de violence et surtout les manières dont ils les définissent et les vivent lorsqu'ils y sont confrontés. Ceci est d'autant plus problématique que ces travaux mobilisent des catégories préétablies pour rendre compte des formes de violences vécues par les élèves et les enseignants, et ce, sans même se justifier sur

⁴⁷⁵ Kodžopeljić Jasmina, Smederevac Snežana et Čolović Petar, « Razlike u učestalosti i oblicima nasilnog ponašanja između učenika osnovnih i srednjih škola », *Primenjena psihologija*, vol. 3, n° 4, 2008, p. str. 289-305.

⁴⁷⁶ Idem

leur élaboration ou sur leur usage : on « plaque » ainsi sur la réalité une grille de lecture et d'analyse préconçue. Ensuite, nous avons aussi montré que ces enquêtes se prêtaient difficilement à la comparaison pour la simple raison qu'elles ne cherchaient pas forcément à appréhender les mêmes choses avec le même type « d'outils » (pas d'homogénéité dans les catégories d'analyse mobilisées, dans les variables croisées, la population étudiée, etc.) et qu'il n'existe pas de réel fil conducteur entre elles. Enfin, si elles proposent bien un diagnostic de la situation, il arrive que certaines d'entre elles ne cherchent même pas à proposer d'explications concernant les corrélations qu'elles mettent en évidence (enquête de victimation par exemple) ou à expliquer en quoi elles apportent une plus-value scientifique par rapport à des recherches précédentes. Il n'en reste pas moins que malgré toutes leurs limites, ces enquêtes proposent tout de même une « photographie » de la violence en milieu scolaire et l'on peut à notre sens retenir les éléments de connaissance suivants : les données collectées montrent qu'il s'agit bien d'un phénomène non négligeable de par son ampleur ou sa fréquence, qu'il est multiforme dans ses manifestations et qu'il concerne avant tout les garçons et les collégiens. Il va s'agir maintenant de poursuivre notre investigation en nous intéressant aux recherches réalisées dans le cadre du projet « L'école sans violence » au milieu des années 2000. Celui-ci présente l'intérêt d'avoir proposé un cadre d'analyse et une méthodologie d'enquête homogènes sur les violences scolaires, mais aussi d'avoir servi de « support de réflexion » pour élaborer certaines politiques publiques relatives à ces questions.

2.4.3 Les enquêtes réalisées dans le cadre du projet « L'école sans violence »

Le projet intitulé « L'école sans violence⁴⁷⁷ » fait référence à un ensemble de dispositifs publics ayant trait à la question de la violence en milieu scolaire et mis en place en 2005 par le Ministère de l'Enseignement serbe avec le soutien de l'UNICEF. Ce projet comprenait trois axes : il visait tout d'abord à réaliser des enquêtes auprès des élèves et du personnel scolaire afin d'établir un état des lieux précis des violences et de pouvoir ensuite « cibler » ses formes les plus récurrentes. Il avait ensuite pour finalité la mise en place de dispositifs de prévention et de gestion de ce type de violence. Et enfin, il visait également à élaborer des procédures permettant d'établir un travail coordonné entre l'ensemble des acteurs concernés par cette question : les enseignants, les parents d'élèves, les élèves, les « partenaires externes » chargés

⁴⁷⁷ Le projet a été soutenu à la fois par le Ministère de l'Éducation, le Ministère de la Santé publique, le Ministère du Travail et des Politiques sociales, le Conseil pour le droit de l'enfant, l'Institut du développement et d'amélioration de l'Éducation et des savoirs scientifiques, le Ministère de la Jeunesse et des Sports et le ministère de l'Intérieur.

de la prise en charge des auteurs et des victimes de violence ou de la formation des élèves à la médiation.

C'est donc dans ce contexte qu'une série d'enquêtes ont été réalisées en plusieurs vagues entre 2005 et 2013, et ce, dans 165 établissements de Serbie. Les premières d'entre elles ont été effectuées dans des collèges et ce n'est qu'en 2013 que les lycées ont été pleinement intégrés à la recherche⁴⁷⁸. Un document expliquant le cadre théorique et la méthodologie de l'enquête a été publié en 2009⁴⁷⁹ tandis que le rapport final a été quant à lui divulgué en 2014⁴⁸⁰. La première phase de l'enquête a été pilotée par les chercheurs de l'Institut de recherche en psychologie, mais de nombreux sociologues ont ensuite été mobilisés durant les phases ultérieures. Les données ont été récoltées localement, puis analysées par l'Institut et transmises ensuite à chaque établissement concerné. Ces derniers ont dû, par la suite, développer sur cette base leur propre stratégie en matière de prévention et de gestion de la violence.

Une des premières choses que l'on peut souligner à propos de cette série d'enquêtes concerne le cadre d'analyse et les concepts qu'elle a mobilisés. Dans le document décrivant ces éléments ainsi que la méthodologie utilisée, les chercheurs précisent qu'ils ont opté pour une définition de la violence qui se rapproche de la notion d'agression : la violence y est caractérisée comme « le comportement intentionnel qui vise à porter atteinte à autrui⁴⁸¹ », tandis que l'agression y est définie comme « le comportement qui vise à causer [à autrui] des blessures physiques et psychologiques⁴⁸² ». Or selon les chercheurs qui ont piloté l'enquête, si l'agression est bien dans la langue serbe un concept que l'on utilise plutôt pour décrire les conflits armés, les deux termes pourraient être considérés comme des quasi-synonymes puisque leurs significations seraient presque équivalentes dans les représentations collectives. Ce couplage aurait aussi l'avantage de mettre l'accent sur les conséquences négatives et sur les préjudices engendrés par les actes de violence, comme composants intrinsèques du phénomène. Par ailleurs, les chercheurs ont aussi fait le choix de ne pas utiliser le concept de *bullying* dans les

⁴⁷⁸ Les chercheurs expliquent le manque de motivation des établissements à participer à cette recherche par le fait que celle-ci impliquait son lot de contraintes, à savoir : un fort investissement de la part de l'équipe éducative, la recherche des autorisations parentales (pour que les élèves puissent répondre à l'enquête) et un financement insuffisant dans les premières phases de l'enquête. Toutefois, il n'est pas précisé pourquoi les lycées n'ont pas été intégrés plus tôt dans l'échantillon. De ce fait, il s'agit bien là d'une limite de l'enquête, les données concernant les lycées étant comme nous le verrons par la suite assez générales, parcellaires et ayant fait l'objet d'une diffusion tardive.

⁴⁷⁹ Popadić Dragan, *Nasilje u školama*, Beograd, Institut za psihologiju, 2009.

⁴⁸⁰ Popadić Dragan, Plut Dijana et Pavlović Zoran, *Nasilje u školama Srbije. Analiza stanja od 2006-2013*, Institut za psihologiju, 2014.

⁴⁸¹ Popadić Dragan, *Nasilje u školama*, Beograd, Institut za psihologiju, 2009, p.13.

⁴⁸² Idem, p.14.

enquêtes et ce, pour plusieurs raisons : non seulement le terme ne serait pas évident à traduire en serbe, mais surtout il mettrait l'accent comme nous l'avons vu dans les chapitres précédents sur des formes de violence et d'agression répétitives, asymétriques, souvent collectives et instaurant un rapport de force/domination. Pour les chercheurs qui ont dirigé l'étude, ce concept serait donc trop restrictif et il ne permettrait pas d'appréhender certaines formes de violence qui sont plus rares mais non moins importantes. Néanmoins, afin de ne pas faire l'impasse sur les faits de harcèlement mais aussi dans le but de faciliter la comparaison avec les enquêtes internationales portant sur le « bullying », ceux-ci ont fait le choix d'utiliser le terme « siledžijstvo » pour évoquer l'usage intentionnel et répétitif de la violence dans un rapport de domination, terme qui évoque en français l'idée de harcèlement. Enfin – et ce qui est nouveau par rapport aux recherches précédemment citées – les chercheurs s'expliquent aussi dans ce document sur les actes et les comportements qu'ils écartent délibérément de l'enquête, au motif qu'il ne s'agirait pas de « violence » selon la définition qu'ils en ont donnée. Ainsi tout d'abord, ce qu'ils appellent les comportements « anti-sociaux » : la consommation de drogue, les incivilités, l'indiscipline, les vols et le vandalisme, les punitions et les sanctions scolaires. Ensuite, ceux-ci écartent aussi de l'enquête les formes ludiques d'altercation physique, c'est-à-dire le fait de « jouer à la bagarre » comme le disent les élèves les plus jeunes. Ce type de jeu entre élèves serait à distinguer de la violence puisque ceux qui s'y adonnent le font volontairement et sur un mode ludique.

Au final, les formes de violence identifiées par les chercheurs et les catégories retenues dans le protocole d'enquête sont : la violence physique qui provoque des blessures du même type⁴⁸³ ; la violence émotionnelle/psychologique qui engendre des blessures psychologiques et porte atteinte à la dignité de la personne⁴⁸⁴ ; la violence sexuelle qui regroupe les actes non consentis ou ceux dont la connotation sexuelle n'est pas intelligible pour la victime⁴⁸⁵ ; les

⁴⁸³ Le document datant de 2009 ne précise pas quels types d'agressions physiques sont considérés comme des violences, en revanche, le document de 2014 caractérise la violence physique comme étant « toute forme d'agression physique qui provoque des blessures physiques ou empêche « le libre mouvement » du corps de la victime » : dans Popadić Dragan, Plut Dijana et Pavlović Zoran, *Nasilje u školama Srbije. Analiza stanja od 2006-2013* ; Institut za psihologiju, 2014, p.33. On remarquera toutefois que, plus loin dans le texte, la violence physique est définie ainsi : « coups, gifles et d'autres formes de violences physiques similaires » : Popadić Dragan, Plut Dijana et Pavlović Zoran, *Nasilje u školama Srbije. Analiza stanja od 2006-2013* ; Institut za psihologiju, 2014, p.83.

⁴⁸⁴ Ce type de violence correspond à la violence « par les mots » dont la forme « prototypique » est l'insulte : dans Popadić Dragan, *Nasilje u školama*, Beograd, Institut za psihologiju, 2009, p.44.

⁴⁸⁵ Ce type de violence peut s'exercer physiquement, verbalement ou par voie « électronique » et vise à porter atteinte à l'intégrité sexuelle de la victime, qui à cause de son âge, peut être incapable d'identifier la « connotation sexuelle » : dans Popadić Dragan, *Nasilje u školama*, Beograd, Institut za psihologiju, 2009, p.47.

cyberviolences ; la négligence et l'exploitation ⁴⁸⁶. Les chercheurs ont donc considéré qu'ils proposaient une approche suffisamment précise et inclusive pour couvrir toutes les formes de violence existant en milieu scolaire et néanmoins parfaitement adaptée – de par les catégories proposées – au contexte serbe. Il n'en reste pas moins que la perspective adoptée souffre de quelques points faibles : tout d'abord, le fait d'indexer la définition de la violence à celle d'agression peut être contesté, car comme nous l'avons montré dans le chapitre consacré à cette question (cf. chapitre 1.10), il n'est pas possible de « rabattre » complètement l'une sur l'autre. De surcroît, affirmer que ces deux notions sont quasiment équivalentes dans l'imaginaire collectif serbe ne repose sur aucun fondement empirique, les chercheurs reconnaissant d'ailleurs être essentiellement guidés par leur « bon sens ⁴⁸⁷ ». Ce point aurait donc mérité d'être discuté et éprouvé durant la phase préliminaire à l'enquête. Ensuite, bien qu'ils considèrent que certaines formes de querelles et d'altercation ne relèvent pas de la violence (les bagarres et certaines formes de jeux violents), ils n'exposent pas pour autant précisément les critères qui permettent de les différencier. De ce fait, et surtout faute d'interroger la perspective et les représentations des acteurs concernés (élèves et enseignants) via des techniques qualitatives, les chercheurs n'ont donc pas pris en compte dans leur typologie des violences les « ferke ⁴⁸⁸ ». Les catégories d'analyse retenues ne sont en tout cas pas confrontées aux catégories en usage chez les enquêtés. Enfin, et nous y reviendrons car ce point est tout à fait problématique, certaines des catégories de violence n'ont au final pas été retenues dans l'enquête (la négligence par exemple) alors que d'autres ont été au contraire introduites sans véritables explications (le vol). De même, les bagarres entre élèves, bien que relevant *a priori* de la violence physique ont été différenciées de cette catégorie et ont fait l'objet d'une analyse séparée. Il n'y a donc pas de stricte correspondance entre le cadre d'analyse proposé dans le document publié en 2009 et les catégories qui ont été utilisées de manière opératoire dans les phases d'enquête ou dans les documents présentant les résultats.

⁴⁸⁶ Ce type de violence tend à qualifier une forme de violence des adultes envers les élèves que l'on qualifierait certainement de « maltraitance » dans le contexte français. Il vise la « non action » ou le manque d'action de la part des adultes et leur incapacité à assurer aux élèves des conditions sécurisantes pour leur « bon développement » physique, mental, spirituel et social : dans Popadić Dragan, *Nasilje u školama*, Beograd, Institut za psihologiju, 2009, p.43. Notons en revanche que la définition de « l'exploitation » n'est nullement explicitée dans le texte.

⁴⁸⁷ Popadić Dragan, *Nasilje u školama*, Beograd, Institut za psihologiju, 2009, p.17.

⁴⁸⁸ Ce terme désigne les bagarres « fair-play » qui opposent les élèves les plus jeunes dans le milieu scolaire. On peut aussi penser à d'autres formes de « jeux dangereux » relevant de la pression / imposition des groupes de pairs. Le caractère « volontaire » de ces jeux ou bagarres est discutable et peu évident à établir. Les « ferke » seront regroupés dans la catégorie des « bagarres » qui fera l'objet d'une analyse spécifique.

Cette enquête – aujourd’hui considérée comme étant l’étude la plus complète sur ce sujet⁴⁸⁹ – s’est déroulée en 12 phases, incluant un nombre variable d’établissements dans chacune de celles-ci, le processus d’adhésion des établissements au projet se faisant de manière progressive. La collecte des données a été effectuée à l’aide d’un questionnaire adapté aux différents publics de l’enquête, à savoir : les élèves de 7 à 11 ans et de 12 à 15 ans, les enseignants, les proviseurs, les psychologues scolaires, les personnels, les policiers scolaires et les agents de sécurité. Le questionnaire destiné aux élèves a été conçu sur la base du questionnaire utilisé dans les enquêtes d’Olweus sur le « bullying » et a été adapté afin de correspondre à la réalité locale et aux différents publics interrogés : il comprenait par exemple des questions supplémentaires pour les élèves plus âgés et surtout, il prenait en compte l’ensemble des actes de violence correspondants aux catégories proposées quelle que soit leur fréquence ou leur occurrence (afin justement d’éviter de ne considérer que les actes répétés ou récurrents, caractéristiques du harcèlement / *bullying*). Bien que modifié par rapport à la version initiale d’Olweus, ce questionnaire était donc censé permettre la comparaison des données collectées avec celles issues d’autres enquêtes réalisées à l’échelle internationale sur ce sujet. Comme nous le verrons par la suite, ce sera notamment le cas avec les données tirées des enquêtes de l’OMS⁴⁹⁰ qui présentent une approche et une méthodologie quasiment similaires, même si les comparaisons qui ont été effectuées sont critiquables sur certains aspects.

Le questionnaire destiné aux élèves comportait 92 questions, dont 8 ouvertes. Avant d’y répondre, les élèves recevaient des instructions concernant les finalités de l’enquête (faire un état des lieux de leurs expériences en matière de violence). Une définition très précise y était proposée afin que les élèves puissent faire un distinguo entre les actes relevant de cette catégorie et les autres. Ainsi, la violence comprend « tous les comportements qui visent à porter atteinte de manière intentionnelle, par les actes ou les mots afin de provoquer la peur ou l’humiliation ; ainsi, les taquineries entre amis, les désaccords et les comportements qui provoquent les blessures de manière accidentelle ou sans intention à nuire, ne sont pas considérés comme violence⁴⁹¹ ». C’est à partir de cette définition⁴⁹¹ que les élèves devaient ensuite répondre à des

⁴⁸⁹ L’enquête est souvent citée par les chercheurs, les institutions et les journalistes.

⁴⁹⁰ Il s’agit de deux enquêtes : Craig Wendy, Harel-Fisch Yossi, Fogel-Grinvald Haya, Dostaler Suzanne, Hetland Jørn, Simons-Morton Bruce, Molcho Michal, et al., « A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries », *International journal of public health*, vol. 54 Suppl 2, 2009, p. 216-224, et Currie Candace, Zanotti Cara, Morgan Antony, Currie Dorothy, De Looze Margaretha, Roberts Chris, Samdal Oddrun, Smith Otto RF et Bamekow Vivian, « Social determinants of health and well-being among young people », *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the*, vol. 2010, 2009, p. 271.

⁴⁹¹ Popadić Dragan, Plut Dijana et Pavlović Zoran, *Nasilje u školama Srbije. Analiza stanja od 2006-2013*, Institut za psihologiju, 2014, p. 47.

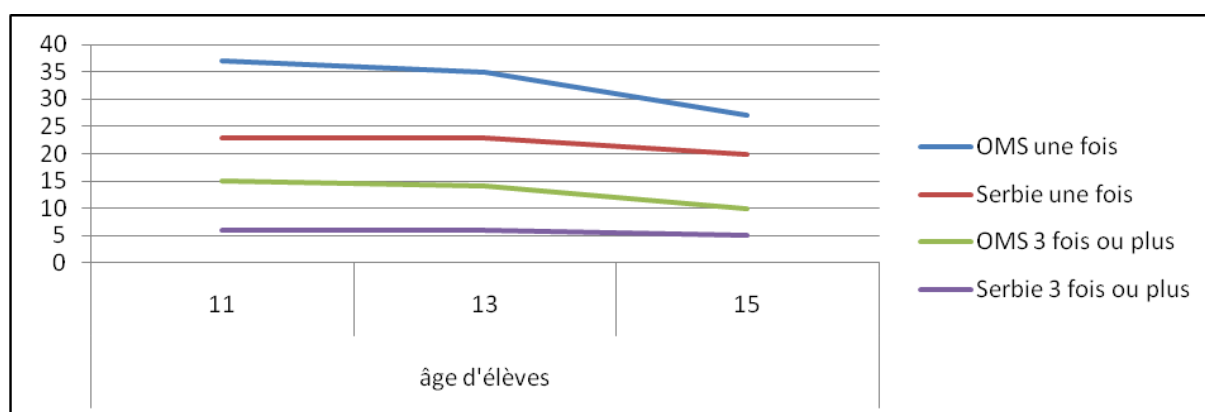
questions regroupées en neuf thèmes portant sur : 1) le rapport à l'établissement et l'évaluation générale de son fonctionnement ; 2) les expériences de victimation ; 3) les stratégies adoptées face à la violence vécue ; 4) les éléments situationnels des violences ; 5) la violence des adultes envers les élèves ; 6) la présence et les caractéristiques des groupes violents et/ou armés dans l'établissement scolaire ; 7) la violence des élèves à l'égard des adultes ; 8) les perceptions de la violence entre les élèves ; 9) l'avis des enquêtés sur les actions susceptibles de réduire la violence scolaire.

Si l'on examine les résultats de l'enquête, plusieurs choses peuvent être soulignées. Tout d'abord, les données montrent que près de la moitié des élèves (45,9 %) se disent victimes de violence, dont 30,7 % une fois au cours de l'année scolaire, 12,1% plusieurs fois et 3,2 % de manière répétée⁴⁹². Mais les taux de victimation varient en fonction des critères de sexe et d'âge, ainsi qu'en fonction des notes obtenues et du niveau d'intégration dans le groupe de pairs. Ainsi, les garçons sont un peu plus nombreux que les filles à être victimes de violence (49 % contre 42 %), ce qui est également le cas des élèves plus jeunes (53,1% d'élèves de 9 ans affirment avoir subi les violences contre 46,3% d'élèves de 12 ans et 34.9% d'élèves de 14 ans), ayant de moins bonnes notes (cette corrélation est davantage constatée chez les filles) et des élèves qui disent n'avoir aucun ou un seul ami dans leur classe (73.2% des élèves ayant déclaré de n'avoir aucun ami dans la classe ont subi la violence contre 38.3% de ceux ayant 4 ou plus de bons amis en classe)⁴⁹³.

⁴⁹² Idem, p.75.

⁴⁹³ Idem

Figure 1: Prévalence de la violence par classe d'âge. Comparaison des données de l'enquête serbe avec les données de l'OMS⁴⁹⁴



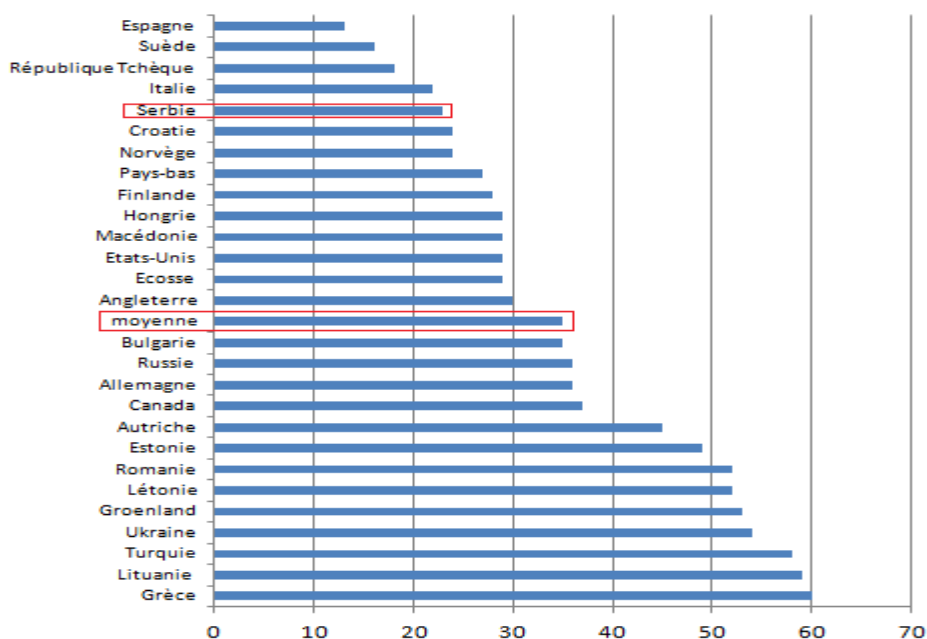
35% d'élèves de 13 ans déclare d'avoir subi de la violence une fois dans l'année scolaire (moyenne pour les 38 pays ayant participé à l'enquête de l'OMS) tandis que ce nombre est de 24% en Serbie⁴⁹⁵

Comme nous l'avons précisé supra, les chercheurs ont aussi proposé des points de comparaison avec d'autres recherches internationales. Ainsi, les données de l'enquête serbe tendraient à montrer que les élèves serbes de tout âge sont moins confrontés à la violence que leurs homologues de la plupart des 38 pays où l'OMS réalise ses enquêtes (voir Figure 1 et Figure 2). Néanmoins, ces conclusions sont problématiques pour plusieurs raisons. Tout d'abord, car les enquêtes de l'OMS ont interrogé les élèves en mobilisant le concept de *bullying* et le questionnaire élaboré par Olweus, ce qui n'était pas le cas comme nous l'avons vu de l'enquête serbe. Ensuite, les bagarres entre élèves ont été répertoriées différemment dans l'enquête serbe et dans les enquêtes de l'OMS comme nous le verrons par la suite. Ainsi, il est pour le moins peu prudent de conclure comme le font les chercheurs que la situation en Serbie est « meilleure » que dans la plupart des 38 pays étudiés. Par ailleurs, même dans le cas où les résultats auraient parfaitement reflété la réalité, ils restent liés à une appréhension essentiellement quantitative de celle-ci. On peut donc penser que la première phase de l'enquête – qui a duré une année – n'a pas vraiment été l'occasion d'interroger la complexité de l'objet d'étude, de porter un regard un peu plus critique sur l'approche quantitative proposée, de redéfinir certaines questions, ou de s'expliquer sur certains ajustements qui ont été introduits dans l'enquête sans véritables explications comme nous allons le développer maintenant.

⁴⁹⁴ Source : Popadić Dragan, Plut Dijana et Pavlović Zoran, *Nasilje u školama Srbije. Analiza stanja od 2006-2013*, Institut za psihologiju, 2014.

⁴⁹⁵ Popadić Dragan, Plut Dijana et Pavlović Zoran, *Nasilje u školama Srbije. Analiza stanja od 2006-2013*; Institut za psihologiju, 2014, p.188. Les auteurs font référence à la publication Currie Candace, Zanotti Cara, Morgan Antony, Currie Dorothy, De Looze Margaretha, Roberts Chris, Samdal Oddrun, Smith Otto RF et Barnekow Vivian, « Social determinants of health and well-being among young people », *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the*, vol. 2010, 2009, p. 250

Figure 2: Pourcentage des élèves de 13 ans qui ont été violents envers d'autres élèves au moins une fois pendant l'année scolaire. Comparaison de la Serbie avec les pays où l'OMS a mené l'enquête⁴⁹⁶



24% des élèves serbes déclarent d'avoir été violents, contre 21% des élèves espagnoles ou 59% des élèves grecs

Ainsi, ce sont au final non pas six mais neuf formes de violence qui ont été analysées dans l'enquête (voir Tableau 4). Comme nous l'avons précisé supra, les catégories correspondant à différentes formes de violence utilisées dans l'enquête ne sont pas les mêmes que celles qui ont été proposées *a priori* : les violences psychologiques se sont retrouvées différenciées en plusieurs catégories distinctes (les « menaces », les « insultes » qui renvoient plutôt à la violence verbale, les « rumeurs » dont on peut supposer qu'elles sont à caractère malveillant) ; le vol qui avait été écarté initialement au titre des phénomènes « anti-sociaux » est réintroduit à la place de « l'exploitation » ; la « coercition » est ajoutée (sans véritablement préciser à quoi elle fait référence et en quoi il s'agirait de violence) tandis que les « négligences » disparaissent du questionnaire. Si l'évolution des catégories composant le questionnaire n'est pas un problème en soi, encore faut-il que cela soit justifié sur le plan scientifique et force est de constater que les arguments avancés ne sont pas très convaincants. Les chercheurs ont évoqué tour à tour le souci de rendre l'enquête plus compatible avec celles réalisées à l'étranger sur ce sujet⁴⁹⁷ mais aussi leur souhait « d'interroger les élèves sur d'autres formes de violence de manière à éviter le chevauchement de sens avec les formes de violence

⁴⁹⁶ Source : Popadić Dragan, Plut Dijana et Pavlović Zoran, *Nasilje u školama Srbije. Analiza stanja od 2006-2013*, Institut za psihologiju, 2014.

⁴⁹⁷ Idem, p.48.

qui figurent déjà dans le questionnaire⁴⁹⁸ ». Ainsi par exemple, les questions s'adressant aux élèves les « plus jeunes » n'étaient pas tout à fait identiques à celles qui s'adressaient aux élèves « plus âgés »⁴⁹⁹. Sans expliciter les critères permettant de différencier ces deux catégories, ils ont néanmoins précisé que les élèves les plus jeunes avaient à répondre à des questions relatives à six formes de violence (soit : verbale, physique, sociale, vols, menaces et coercition) tandis que trois autres formes de violence étaient ajoutées au questionnaire destiné aux élèves plus âgés (soit : sexuelle, messages malveillants et happyslapping⁵⁰⁰). Ces évolutions dans l'enquête ont été introduites en 2009, avec pour objectif de rendre compte des violences pouvant émerger dans « l'espace digital des interactions entre élèves plus âgés⁵⁰¹ ». Selon les chercheurs, ce type de violence ne saurait donc se produire entre des élèves plus jeunes⁵⁰² et par ailleurs, les interroger sur les violences sexuelles « poserait des problèmes d'ordre d'éthique⁵⁰³ ». Cependant, on remarquera que les résultats de l'enquête n'ont pas été présentés en fonction des différentes phases (avec les modifications « catégorielles » éventuellement introduites dans chacune de celles-ci) ou en fonction de ces nouveaux critères d'âge (« plus jeunes » / « plus âgés ») mais de manière à refléter l'ensemble des données. Ainsi, ces explications sur l'évolution des catégories de violence se contredisent en quelque sorte, puisque d'un côté, les chercheurs la justifient par la volonté de « couvrir au maximum l'univers des interactions violentes entre élèves⁵⁰⁴ » tout en affirmant en même temps que ces nouvelles formes de violence ne se distinguent pas fondamentalement sur le fond des catégories adoptées au préalable, c'est-à-dire a priori et dans les premières phases de l'enquête⁵⁰⁵.

Quoi qu'il en soit, l'analyse des données (voir Tableau 4) montre que la forme dominante de violence à laquelle se trouvent confrontés les élèves est la violence verbale, c'est-à-dire les insultes dans la catégorisation, puisqu'elle concerne 45,8 % d'entre eux. Suivent les rumeurs (33 %), la violence physique (18,8 %) et les menaces (16 %), ce qui indique clairement une prédominance des formes « psychologiques » de violence (insultes, rumeurs, menaces) sur les formes « physiques » (violences physique et coercition), notamment si l'on prend en compte

⁴⁹⁸ Idem, p. 49.

⁴⁹⁹ Idem, p. 48.

⁵⁰⁰ Idem

⁵⁰¹ Idem, p.49.

⁵⁰² Il n'est pas précisé si les chercheurs pensent que les élèves les « plus jeunes » n'ont pas accès à des téléphones portables ou à internet.

⁵⁰³ Popadić Dragan, Plut Dijana et Pavlović Zoran, *Nasilje u školama Srbije. Analiza stanja od 2006-2013*, Institut za psihologiju, 2014, p. 49.

⁵⁰⁴ Idem

⁵⁰⁵ Idem

leur répétitivité. Les cyberviolences concernent quant à elles 13,8 % des élèves et l'on peut remarquer le poids non négligeable des violences sexuelles (environ 10 %).

Tableau 4: Formes et prévalence des violences entre les élèves dans les établissements scolaires serbes⁵⁰⁶

Forme de violence	Physique	Vol	Coercition	Menaces	Insultes	Rumeurs	Violence sexuelle	Messages malveillants ⁵⁰⁷	Happy slapping et être filmé sans accord	Bagarres
Une ou deux fois	14.4%	8.4%	7.5%	13%	30.1%	23.6%	5.7%	4.4%	7%	19.5%
Plusieurs fois	4.4%	1.9%	1.7%	3%	15.7%	9.4%	4%	1.2%	1.2%	5%
Total	18.8%	10.3%	9.2%	16%	45.8%	33%	9.7%	5.6%	8.2%	24.2% ⁵⁰⁸

18.8% des élèves ont été victime de la violence physique, tandis que 16% ont été victimes de menaces

Cependant cette interprétation est à pondérer car elle ne prend pas en compte l'analyse des « bagarres » qui a fait l'objet d'un traitement séparé. Cette catégorie comprend à la fois les querelles avec échanges de coups mais aussi comme nous l'avons déjà indiqué, les « ferka » – c'est-à-dire les bagarres fair-play – typiques chez les élèves les plus jeunes. Ce choix étant justifié selon les chercheurs, par le fait qu'il est difficile d'identifier clairement une victime et un agresseur dans ce type d'interaction violente⁵⁰⁹ et par le caractère ambivalent de cette pratique, celle-ci se déployant sur un continuum entre jeu et violence⁵¹⁰. Ainsi l'enquête – qui ne s'intéresse pas à cette catégorie avant la sixième phase de la recherche⁵¹¹ – précise que la participation des élèves à ce type de violence est loin d'être insignifiante : les résultats montrent que 24,2 % des élèves ont été impliqués dans ce type de violence dont 5 % plus d'une fois et 1,3% de manière très fréquente⁵¹². Les bagarres sont plus récurrentes chez les élèves plus jeunes et chez les garçons puisque plus du tiers d'entre eux (34,4 %) ont été concernés par cette forme de violence tandis que 12,9 % de filles déclaraient avoir au moins une fois pris part à celles-

⁵⁰⁶ Source : Popadić Dragan, Plut Dijana et Pavlović Zoran, *Nasilje u školama Srbije. Analiza stanja od 2006-2013*, Institut za psihologiju, 2014.

⁵⁰⁷ Via les SMS et les messages sur les réseaux sociaux.

⁵⁰⁸ Nous n'avons pas réussi à comprendre pourquoi le total affiché ne correspond pas à la somme des chiffres intermédiaires.

⁵⁰⁹ Popadić Dragan, Plut Dijana et Pavlović Zoran, *Nasilje u školama Srbije. Analiza stanja od 2006-2013*, Institut za psihologiju, 2014, p.185.

⁵¹⁰ Idem

⁵¹¹ Idem, p.107.

⁵¹² Idem

ci⁵¹³. Il est donc évident que l'on ne peut se contenter de dire que la violence physique n'affecte que 18,8 % des élèves : si l'on tient compte des bagarres (ne serait-ce que de celles qui ne sont pas des « ferke »), ce taux est en fait largement supérieur.

Les données recueillies révèlent par ailleurs la dimension sexuée des expériences de la violence (voir tableau 5) : non seulement les garçons sont généralement plus touchés que les filles par toutes les formes de violence (à l'exception des rumeurs et des violences sexuelles) mais certaines formes apparaissent plutôt spécifiques d'un genre : les violences physiques (qui concernent « les coups, les gifles et d'autres formes des violences similaires⁵¹⁴ »), la coercition et les menaces concernent surtout les garçons tandis que les rumeurs et les violences sexuelles touchent essentiellement les filles.

Tableau 5: Les expériences de violence selon le critère de sexe⁵¹⁵

Forme de violence	Physique	Vol	Coercition	Menaces	Insultes	Rumeurs	Violence sexuelle	Messages malveillants sans être filmé	Happy slapping et être filmé	Bagarres
garçons	21.9%	11.4%	11.7%	19.5%	47.2%	28.3%	5.3%	5.8%	9%	34.4%
filles	15.7%	9.2%	6.6%	12.6%	44.2%	40%	14.1%	5.7%	7.3%	12.9%
Moyenne	18.8%	10.3%	9.2%	16%	45.8%	33%	9.7%	5.6%	8.2%	23,6% ⁵¹⁶

21.9% des garçons et 15.7% des filles se disent victimes de la violence physique

L'enquête a également permis d'élaborer – ce qui constituait l'un de ses objectifs – un « profil type » des élèves auteurs de violence, sur la base d'une autodéclaration. Ainsi, 20,8 % d'entre eux ont affirmé avoir été violents au moins une fois au cours des trois derniers mois⁵¹⁷, tandis que près de 3,9 % disent l'avoir été de façon répétitive⁵¹⁸. Parmi ceux-ci, les garçons apparaissent plus concernés que les filles (27,1 % contre 14,1%⁵¹⁹).

⁵¹³ Idem

⁵¹⁴ Idem, p. 83.

⁵¹⁵ Source : Popadić Dragan, Plut Dijana et Pavlović Zoran, *Nasilje u školama Srbije. Analiza stanja od 2006-2013*, Institut za psihologiju, 2014.

⁵¹⁶ La moyenne annoncée dans l'enquête est de 24.2%, ce qui ne correspond pas à la moyenne corrigée que nous indiquons ici. Non ne savons pas à quoi est dû cet écart : erreur dans la saisie, arrondissement des chiffres ou écart correspondant à des données qui ne sont pas communiquées.

⁵¹⁷ Popadić Dragan, Plut Dijana et Pavlović Zoran, *Nasilje u školama Srbije. Analiza stanja od 2006-2013*, Institut za psihologiju, 2014, p.88.

⁵¹⁸ Idem

⁵¹⁹ Idem, p.90.

Mais surtout, l'enquête montre que les garçons sont principalement les auteurs des violences, quelles que soient celles-ci : par exemple, 13 % des garçons déclarent avoir été auteurs de violence sexuelle contre 2 % des filles, et 21 % d'avoir commis un acte de violence physique contre seulement 10 % des filles⁵²⁰. D'après les données, la plupart de ces élèves sont également ceux qui entretiennent un rapport « négatif » avec leur établissement et la scolarisation en général. Ces élèves auteurs de violence seraient aussi paradoxalement mieux « intégrés » à la classe en comparaison des élèves qui en sont victimes, au sens où ils jouiraient en général du soutien de leurs camarades dans les situations de violence où ils sont impliqués. Mais l'enquête révèle également qu'il n'y a pas de frontière étanche entre les « rôles » et que l'on peut être victime et auteur de violences : ¼ des élèves impliqués dans des interactions violentes auraient été tour à tour victimes et auteurs de violence⁵²¹. Néanmoins, les élèves exclusivement auteurs de violence apparaissent quatre fois moins nombreux que les élèves qui en sont exclusivement victimes⁵²². L'enquête s'est également intéressée à un autre aspect des violences : à savoir les lieux où elle se manifeste préférentiellement. Et sur ce point les données montrent que les couloirs et les escaliers sont les espaces scolaires où elle se produit le plus souvent (17,8 % et 17,1 %⁵²³). La salle de classe, du moins lorsque l'enseignant n'est pas présent, est aussi un lieu privilégié (16,5 %) tout comme la cour de récréation (15,6 %) et dans une moindre mesure la salle de classe quand l'enseignant est présent (8 %)⁵²⁴.

Concernant la violence entre élèves et enseignants, l'enquête met en évidence plusieurs points importants. Elle montre tout d'abord qu'un tiers des élèves serait l'objet d'une forme de violence de la part de leurs enseignants, ce qui est loin d'être négligeable. Cette violence serait surtout verbale (¼ des élèves) mais 14 % des garçons et presque 7 % des filles déclarent avoir été victimes d'une forme de violence physique⁵²⁵. Les chercheurs responsables de la recherche soulignent cependant que la proportion d'élèves exposés à la violence des enseignants aurait progressivement baissée après la première phase de l'enquête (35% dans la première phase contre 23,3% dans la dernière phase d'enquête⁵²⁶) et précisent que cette tendance se remarque

⁵²⁰ Idem, p. 93.

⁵²¹ Idem, p. 104.

⁵²² 7,1 % d'élèves se disent « uniquement » auteurs de violence contre 30,4 % affirmant être « uniquement » victimes de violence, dans Popadić Dragan, Plut Dijana et Pavlović Zoran, *Nasilje u školama Srbije. Analiza stanja od 2006-2013*, Institut za psihologiju, 2014, p.105.

⁵²³ Popadić Dragan, Plut Dijana et Pavlović Zoran, *Nasilje u školama Srbije. Analiza stanja od 2006-2013*, Institut za psihologiju, 2014, p.100.

⁵²⁴ Idem

⁵²⁵ Popadić Dragan, Plut Dijana et Pavlović Zoran, *Nasilje u školama Srbije. Analiza stanja od 2006-2013*, Institut za psihologiju, 2014, p.140.

⁵²⁶ Idem, p.136.

aussi lorsque l'on examine les déclarations des enseignants au sujet de leurs collègues : ainsi, tandis que presque la moitié d'entre eux déclaraient dans la phase initiale de l'enquête que leurs collègues étaient violents envers les élèves, ils ne seraient plus qu'un 1/3 dans les phases ultérieures. Selon les chercheurs, ce changement dans les réponses serait dû pour partie à la médiatisation progressive de l'enquête durant son déroulement⁵²⁷. Ensuite, concernant les violences des élèves à l'égard des enseignants, la moitié des élèves précisent avoir été témoins d'un acte de violence envers un enseignant, et qu'une fois sur dix, il s'agissait de violence physique⁵²⁸. Ce point ne peut toutefois être corroboré par les déclarations des enseignants puisque les questions qui leur étaient posées à ce sujet portaient non sur les formes concrètes de violence auxquelles ils sont confrontés mais sur le « sentiment d'être menacé par une forme d'agressivité de la part d'élèves ». Néanmoins, 17 % d'entre eux ont affirmé se sentir menacés par les élèves, dont 29 % verbalement et 14 % physiquement⁵²⁹.

Précisons que le questionnaire destiné aux adultes s'intéressait à 11 formes de violence⁵³⁰, dont 9 concernaient la violence entre élèves et 2 la violence des élèves envers les adultes (« agressivité verbale envers l'enseignant » et « agressivité physique envers l'enseignant »). On peut remarquer que la plupart des catégories investiguées (concernant les formes de violence entre élèves) correspondent ici à celles que l'on trouve dans le questionnaire destiné aux élèves, à l'exception des « rumeurs », des « messages malveillants » et du « happyslapping » qui disparaissent et sont remplacées par les « mensonges » et les « bagarres entre élèves d'écoles rivales » : or non seulement les chercheurs qui ont conduit l'enquête ne s'expliquent à aucun moment sur cette évolution et la différence qu'ils introduisent ainsi dans les deux questionnaires mais en plus, ceci ne les a pas empêché de comparer les réponses des élèves et des adultes, faisant donc fi de cette différence et du biais qu'elle pouvait potentiellement induire.

Malgré ces limites intrinsèques, il n'en reste pas moins que les données de l'enquête montrent bien que si les enseignants « remarquent » presque toutes les formes de violence qui se développent entre élèves, leurs perceptions de leur importance ou de leurs prévalences respectives se distinguent assez clairement de celles des élèves. Ainsi, comme le montre le

⁵²⁷ Les chercheurs suggèrent que la médiatisation de l'enquête et la communication des résultats aux établissements participants auraient eu une influence sur les réponses des adultes dans les phases ultérieures. Ceci se serait traduit par une « sous-déclaration » de ce type de violence visant à préserver la « bonne image » des établissements concernés, dans Popadić Dragan, Plut Dijana et Pavlović Zoran, *Nasilje u školama Srbije. Analiza stanja od 2006-2013*, Institut za psihologiju, 2014, p.136.

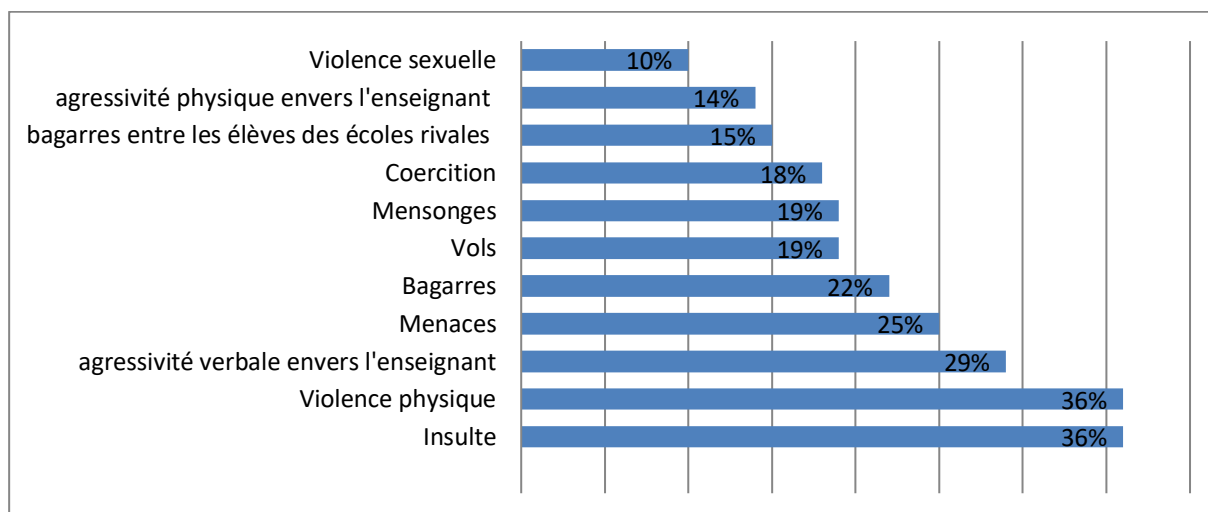
⁵²⁸ Idem, p.142.

⁵²⁹ Idem, p.143.

⁵³⁰ Idem, p.56.

tableau suivant, ce sont les violences verbales et physiques qui seraient les plus fréquentes chez les élèves selon les enseignants. Et si l'on compare celui-ci avec les déclarations des élèves (voir figure 3), l'on voit bien que les enseignants auraient plutôt tendance à considérer que ce sont les violences physiques qui sont dans l'ensemble prévalentes (violences physiques, bagarres, coercition) alors que les élèves mettent au contraire surtout l'accent sur les violences de type « psychologique » (insultes, rumeurs malveillantes, menaces, etc.) :

Figure 3: Perceptions des adultes sur la prévalence des violences entre les élèves⁵³¹



36 % des adultes considèrent que les insultes et la violence physique se manifestent souvent ou occasionnellement entre élèves.

Adultes et élèves n'ont donc pas les mêmes perceptions des formes de violence qui se manifestent entre élèves et de leurs fréquences respectives. On constate ainsi dans la plupart des cas un écart non négligeable dans les déclarations, quels que soient les items concernés, les adultes ayant tendance à « surestimer⁵³² » l'importance de certaines formes de violence par rapport aux élèves : par exemple, si la violence physique apparaît fréquente pour 36 % des adultes, elle ne l'est que pour 18,8 % des élèves. Et ce type d'écart peut être constaté pour le vol (19 % contre 10,3 %), la coercition (18 % contre 9,2 %) et les menaces (25 % contre 16 %). En revanche, et comme nous l'avons précédemment indiqué, ceux-ci ne perçoivent pas l'importance de la violence verbale chez les élèves de la même façon qu'eux (36 % contre 45,8 %). Les perceptions ne semblent convergentes que dans le cas de la violence sexuelle (10 % contre 9,7 %). Pour les chercheurs, ces différences seraient surtout relatives « à la

⁵³¹ Source : Popadić Dragan, Plut Dijana et Pavlović Zoran, *Nasilje u školama Srbije. Analiza stanja od 2006-2013*, Institut za psihologiju, 2014.

⁵³² Eu égard bien sûr aux déclarations des élèves...qui peuvent être elles-mêmes en décalage par rapport à la réalité des faits.

sensibilité des adultes à certaines formes de violence, à la « visibilité réelle » de celles-ci et à la compréhension individuelle de la gravité de certains actes de violence⁵³³ ».

Néanmoins, ceci ne veut pas dire pour autant que les perceptions de tous les adultes, c'est-à-dire non seulement des enseignants mais aussi des autres catégories de personnel des établissements, soient similaires ou convergentes. Ainsi, l'enquête fait bien état d'une différence dans la façon dont les adultes considèrent l'importance de ce phénomène dans leurs établissements : si les enseignants et les psychologues scolaires estiment dans leur majorité que la violence scolaire est un problème particulièrement grave, en revanche les policiers scolaires et les personnels administratifs sont nombreux à penser le contraire⁵³⁴. Cette différence dans l'appréciation des situations peut certainement s'expliquer par la nature de leurs relations respectives avec les élèves : les enseignants et les psychologues scolaires sont en effet quasiment en contact continu et en lien « direct » avec les élèves, tandis que les policiers scolaires et le personnel administratif n'ont affaire à eux que dans des circonstances particulières et de manière plus « indirecte ».

Enfin, l'enquête s'est également penchée sur les stratégies auxquelles recourent les élèves lorsqu'ils sont confrontés à des faits de violence. Elle révèle que le mode opératoire le plus répandu consiste surtout à chercher à éviter les agresseurs patentés (cité par 81,3 % des élèves) même si une majorité des élèves, c'est-à-dire 54 % d'entre eux, cherchent à obtenir l'aide d'un adulte lorsqu'ils sont victimes d'une forme de violence⁵³⁵. Certains d'entre eux sollicitent l'aide de leurs camarades de classe (24,4%), afin soit de se venger (pour 54 % d'entre eux), soit de bénéficier d'une protection (33 %), tandis que 12,5 % disent subir la violence sans le dire à qui ce soit et que 2 % optent pour une stratégie radicale en évitant de venir en cours (absentéisme voire déscolarisation⁵³⁶). Par contre, lorsqu'ils sont témoins d'un acte de violence, les modes d'action les plus suivis consistent à s'interposer verbalement (55 %) et à rechercher l'aide de leurs camarades (39 %) ou des adultes (37 %), tandis qu'une partie d'entre eux précisent ne pas porter secours à la victime (45 %)⁵³⁷.

⁵³³ Idem, 151.

⁵³⁴ 63% de policiers scolaires et 50% du personnel administratif pensent que la violence en milieu scolaire n'est pas un problème « grave », contre seulement 40% des enseignants et 22% des psychologues scolaires. Dans Popadić Dragan, Plut Dijana et Pavlović Zoran, *Nasilje u školama Srbije. Analiza stanja od 2006-2013*, Institut za psihologiju, 2014, p.144.

⁵³⁵ Popadić Dragan, Plut Dijana et Pavlović Zoran, *Nasilje u školama Srbije. Analiza stanja od 2006-2013*, Institut za psihologiju, 2014, p.112.

⁵³⁶ Idem

⁵³⁷ Idem

Que retenir de cette enquête qui est à ce jour la plus importante réalisée en Serbie ? Sans reprendre tous les éléments que nous avons précédemment soulignés, il nous semble important de relever un certain nombre de choses. Tout d'abord, que celle-ci a été l'occasion de réaliser un état des lieux des violences scolaires en Serbie et de proposer – en dépit de ses nombreux « angles morts » – une photographie (même partielle) plus précise de la situation au regard des enquêtes et des recherches qui avaient été menées jusque-là. La violence scolaire apparaît ainsi « banale » de part sa fréquence et son ampleur mais aussi multiforme dans ses manifestations : elle touche un élève sur deux et se décline sous des formes diverses, allant de la violence verbale aux cyberviolences en passant par la violence physique. Même si certaines de ses formes semblent prédominantes (la violence verbale notamment), l'enquête montre que la violence est en fait plutôt « genrée » : non seulement elle concerne plus les garçons que les filles (comme victimes et auteurs de violences) mais certaines de ses formes apparaissent plus spécifiques d'un sexe par rapport à l'autre (les rumeurs et la violence sexuelle pour les filles, les violences physiques et les bagarres pour les garçons). Elle met aussi en relief le décalage existant entre les perceptions des élèves et celles des enseignants (plus sensibles à la violence physique qu'à d'autres formes de violences). L'enquête a également permis de mettre en évidence le fait que les élèves auteurs de violence – tout en ayant un rapport problématique à l'institution scolaire – semblent être bien intégrés à leur classe et bénéficier de soutiens, contrairement aux élèves « victimes » qui seraient souvent isolés. Elle montre aussi que ce sont les lieux non surveillés par les adultes qui sont les plus propices à son émergence et à ses manifestations. Enfin, elle souligne que la violence ne concerne pas seulement les élèves entre eux : elle est aussi le fait des enseignants puisque 1/3 des élèves indiquent avoir été victimes de violence de leur part, essentiellement sous sa forme verbale.

Mais il n'en reste pas moins que l'enquête souffre aussi de nombreux défauts : comme nous l'avons développé, elle est exclusivement quantitative, ce qui implique que les expériences et les représentations des individus concernés n'ont pas été appréhendées ni vraiment prises en compte si ce n'est via des catégories que les chercheurs ont construites avant la phase d'enquête. Comme nous l'avons indiqué, ceci revient d'une certaine manière à « forcer » la réalité et à plaquer sur elle une grille d'analyse dont la pertinence est discutable. Ainsi, les catégories proposées dans l'enquête étaient parfois très problématiques et auraient méritées d'être confrontées aux catégories vernaculaires que mobilisent les acteurs sociaux du milieu scolaire. Le cas des bagarres est sur ce point emblématique puisque les chercheurs ne les ont pas inclus dans leur typologie des violences...tout en les analysant dans l'enquête. De même, si les

chercheurs ont fait délibérément le choix de ne pas reprendre la catégorie du *bullying*, les faits qui relèvent du harcèlement se trouvent du coup éparpillés entre plusieurs catégories (happy slapping, rumeurs, menaces, messages malveillants, coercition), rendant ainsi difficile l'appréciation du phénomène et de son développement en Serbie. Par ailleurs et comme nous l'avons souligné, les auteurs de l'enquête ont fait évoluer leur typologie et leur grille d'analyse, ajoutant ou retranchant certaines catégories (les vols, la coercition, les négligences, etc.) dans la phase de passation du questionnaire sans pour autant expliquer leurs choix sur le plan scientifique ou les définir précisément. De surcroît, on peut relever certaines incohérences ou points contestables de l'étude : les violences vécues par les enseignants n'ont pas fait l'objet d'une véritable analyse ; le caractère autodéclaratif de l'enquête interroge les résultats liés à certaines questions « sensibles » (ainsi, on peut se demander dans quelle mesure les élèves auteurs de violence se sont véritablement déclarés comme tels), l'absence de critères de différenciation entre les établissements n'a pas permis de proposer une lecture plus située de la violence (effet établissement) et enfin, l'étude s'est finalement presque exclusivement cantonnée aux collèges, les lycées n'étant introduit dans l'enquête que tardivement et marginalement, pour des résultats peu probants puisque montrant simplement qu'ils seraient moins touchés par la violence que les collèges (aucune distinction n'étant faite par ailleurs entre lycées généraux et lycées professionnels)⁵³⁸.

On peut donc, en guise de conclusion de ce chapitre, esquisser un bilan contrasté des recherches portant sur la violence en milieu scolaire : si d'incontestables « progrès » ont été faits ces dernières années en termes de scientificité par rapport aux recherches initiales menées sur ce sujet (recherches adossées à des enquêtes), il n'en reste pas moins que – comme nous l'avons illustré – les enquêtes qui ont été réalisées ces dernières années souffrent de défauts majeurs et ne brillent pas toujours par leur rigueur. Par ailleurs nous avons vu que l'intérêt pour cette question est assez récent dans le domaine des sciences sociales, qu'il est encore limité au regard des situations de violence qui sont de plus en plus médiatisées et qu'il est assez étroitement couplé aux préoccupations des pouvoirs publics et des organisations internationales. Cette situation n'est pas seulement due à la « jeunesse » de ce champ de connaissance en Serbie : elle tient aussi selon nous plus largement à la manière dont les recherches en sciences humaines et sociales sont financées en Serbie. En effet, et comme nous l'avons précisé dans l'introduction de cette thèse, les pouvoirs politiques jouent un rôle majeur

⁵³⁸ Kodžopeljić Jasmina, Smederevac Snežana et Čolović Petar, « Razlike u učestalosti i oblicima nasilnog ponašanja između učenika osnovnih i srednjih škola », *Primenjena psihologija*, vol. 3, n° 4, 2008, p. 289-305.

sur ce point puisqu'ils désignent les sujets d'intérêt général et financent ensuite les recherches et les enquêtes s'y rapportant : la recherche académique « suit » donc généralement l'agenda politique au niveau de ses objets d'investigation. Par ailleurs, et toujours sur ce plan, il faut aussi signaler le rôle de plus en plus important des ONG comme bailleurs de fonds de la recherche : or celles-ci ont plutôt tendance ces dernières années à se focaliser (et donc à financer) des recherches portant – non sur la violence scolaire – mais sur les violences faites aux femmes ou aux LGBTQ+. Les enquêtes que nous avons présentées sont donc « dépendantes » de la puissance publique et cette dépendance n'est pas que financière : la définition du phénomène étudié, les choix méthodologiques, les grilles d'analyses et les catégories mobilisées, sa dimension « opérationnelle », etc. ne sont pas sans liens avec les représentations et les priorités du champ politique et de l'action publique. L'absence de recherches de type ethnographique ou microsociologique sur les violences – et plus largement d'enquêtes qui permettraient de donner une certaine « visibilité » aux expériences des acteurs concernés et aux diverses formes de violence auxquelles ils sont confrontés – trouve certainement là une grande part d'explication.

2.5 L'état des savoirs sur les violences en milieu scolaire en France

Au regard de l'état de la production scientifique et académique serbe que nous venons d'esquisser, la situation de la recherche française sur la question des violences scolaires présente d'importantes différences. Comme nous allons le développer tout au long de ce chapitre, les chercheurs français de toutes disciplines se sont en effet saisis de cette question dès les années quatre-vingt, c'est-à-dire bien avant leurs homologues serbes. Ensuite – et contrairement à ce qu'il s'est passé en Serbie – ils ont pour la plupart d'entre eux inscrits leurs démarches dans une perspective de rupture avec les représentations médiatiques et politiques de la violence scolaire. Enfin, et ce point est le plus important, la production scientifique française se caractérise surtout par sa diversité et l'hétérogénéité de ses approches, de même que par une certaine « richesse » qui contraste avec la situation serbe. Nous commencerons donc tout d'abord par retracer la manière dont cette question a émergé dans le champ scientifique français. Puis nous nous intéresserons ensuite à deux « moments » importants dans le développement de telles recherches et dans l'évolution de son approche : ce que nous appelons les « années banlieues » où la question de la violence juvénile et scolaire a focalisé l'attention des chercheurs français, puis la période qui a vu se déployer un certain nombre de recherches et d'enquêtes autour de la notion de « climat scolaire ». Pour finir, nous terminerons ce chapitre en examinant

les travaux les plus récents, portant entre autres sur la question du harcèlement ou des cyberviolences.

2.5.1 L'émergence de la question dans le champ scientifique

Pour Debarbieux et Montoya⁵³⁹, les prémices de la sociologie des violences scolaires auraient été posées par Durkheim, le père fondateur de la sociologie française étant le premier à souligner l'importance de la discipline scolaire dans la construction de la personne sociale⁵⁴⁰. Mais selon ces deux sociologues, le véritable pionnier en la matière – c'est-à-dire ayant proposé un travail sociologique d'ampleur à la fois empirique et analytique – serait Jacques Testanière⁵⁴¹. En effet, à partir d'une étude portant sur 64 lycées français, celui-ci s'est intéressé à la fin des années soixante à la question du « chahut » scolaire. Pour Testanière, il s'agissait là d'un phénomène « inhérent au système pédagogique traditionnel⁵⁴² », qu'il définissait comme « toute manifestation collective de nature à troubler l'ordre et les rapports traditionnels entre élèves et éducateurs, rapports qui sont définis par les textes administratifs et l'usage⁵⁴³ ». Or faute de pouvoir distinguer le désordre involontaire de celui qui est intentionnel, il faudrait selon lui réserver cette catégorie à « tout cas de désordre qui résulte directement ou indirectement d'un acte positif ou négatif, accompli par l'élève lui-même, et qu'il savait devoir produire ce résultat⁵⁴⁴ ». Certaines formes de chahut – qu'il qualifie d'anomiques – révéleraient ainsi la mauvaise intégration des élèves au système scolaire⁵⁴⁵. Même si Testanière n'utilise pas le terme de « violence » pour les qualifier, c'est pourtant bien ainsi que les ont perçus un certain nombre de chercheurs⁵⁴⁶, voyant dans ces chahuts des « violences scolaires » sous un autre nom. Pour Dubet par exemple, cette catégorie engloberait « à la fois les 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

⁵³⁹ Debarbieux Eric et Montoya Yves, « La violence à l'école en France : 30 ans de construction sociale de l'objet (1967-1997) », *Revue française de pédagogie*, vol. 123, n° 1, 1998, p. 93-121.

⁵⁴⁰ Idem, p. 95.

⁵⁴¹ Testanière Jacques, « Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement du second degré », *Revue française de sociologie*, vol. 8, n° 1, 1967, p. 17-33.

⁵⁴² Idem, p. 18.

⁵⁴³ Idem

⁵⁴⁴ Idem

⁵⁴⁵ Llobet Aurélie, « Les enseignants du secondaire face au désordre scolaire : entre silence et résistance(s) », in *Violences et institutions : Réguler, innover ou résister ?*, Laforgue Denis et Rostaing Corinne (éds.), Paris, CNRS Éditions, coll. « Sociologie », 2019, p. 203-224.

⁵⁴⁶ Debarbieux Eric, *La violence en milieu scolaire 1, État des lieux*, Paris, ESF, 1996 ; Charlot Bernard et Emin Jean-Claude, *Violences à l'école : état des savoirs*, Paris, Armand Colin, 1997 ; Payet Jean-Paul, *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*, Armand Colin, 1997.

sociaux qui la menacent⁵⁴⁷ ». Testanière différencie en fait deux types de chahut : le chahut dit « traditionnel » et celui de type anomique. Le premier relève des normes scolaires et peut être considéré comme un signe d'intégration à l'école, tandis que le deuxième est plutôt révélateur d'une socialisation difficile et caractérise l'élève en révolte contre l'institution scolaire et ses conventions. Afin d'analyser ce phénomène, Testanière s'est ainsi basé sur « la lecture des cahiers des retenues de chaque établissement » et a considéré que le rapport entre le nombre global de punitions et la population totale de l'établissement fournissait « un indice de l'intensité » du chahut⁵⁴⁸. Un « taux de chahut » était alors calculé pour cent élèves et permettait d'estimer le seuil à partir duquel chaque établissement tend à documenter et à rendre compte de ces actes. Or Testanière a montré que le taux de chahut ne variait pas dans l'échantillon observé en fonction de la taille de l'établissement ou de la « sévérité de la discipline générale », mais en fonction du « taux de succès au baccalauréat » et de l'origine sociale des élèves. Il est ainsi plus important quand il y a « plus d'un tiers des élèves d'origine ouvrière » ou lorsque « les enfants de familles bourgeoises et cultivées sont en proportion insuffisante⁵⁴⁹ ». Testanière explique ce lien par les difficultés d'intégration que connaissent les « enfants appartenant à des couches sociales qui étaient restées jusque-là en marge de l'enseignement⁵⁵⁰ ». Néanmoins, si le « chahut » a bien constitué la première catégorie véritable d'analyse de la violence scolaire, l'on ne peut dire pour autant qu'elle fût reprise ou adoptée par la communauté scientifique. Peu de chercheurs se sont en effet inspirés du concept qui a été plutôt critiqué dans les travaux ultérieurs qui seront consacrés à cette thématique. Il existe cependant quelques exceptions : Georges Lapassade par exemple reprend dans les années soixante-dix la dichotomie proposée par Testanière mais en la retravaillant : le chahut « traditionnel » correspondrait ainsi à une forme « ludique » de chahut, tandis que le chahut « anomique » serait en fait un « chahut polémique » en raison de sa dimension anti-scolaire⁵⁵¹. Et plus près de nous, critiquant le recours systématique au terme de « violence » pour qualifier les désordres scolaires, Erik Prairat a proposé de s'appuyer préférentiellement pour ce faire sur la notion « d'indiscipline »⁵⁵². Selon cet auteur, l'idée d'indiscipline permet en effet de désigner « un ensemble d'attitudes et de

⁵⁴⁷ Dubet François, « Les figures de la violence à l'école », *Revue française de pédagogie*, vol. 123, n° 1, 1998, p. 35-45.

⁵⁴⁸ Testanière Jacques, « Chahut traditionnel et chahut anomique dans l'enseignement du second degré », *Revue française de sociologie*, vol. 8, n° 1, 1967, p. 17-33.

⁵⁴⁹ Idem

⁵⁵⁰ Idem

⁵⁵¹ Pesce Sébastien et Robbes Bruno, « Du « chahut anomique » au sens des situations critiques : Enjeux et limites des typologies des désordres scolaires », *International Journal on School Climate and Violence Prevention*, vol. 2, 2016, p. 155-186.

⁵⁵² Idem, p. 161.

comportements qui tendent moins à renverser qu'à effriter ou à subvertir le cadre normatif par le jeu incessant des petits désordres⁵⁵³ ». Il faudrait donc distinguer au sein des désordres scolaires, ceux qui relèvent de la violence proprement dite et les autres, qui tiennent plutôt de l'indiscipline et des entorses ordinaires aux attentes normatives.

Suite aux travaux pionniers de Testanière, la sociologie française des années soixante-dix va être dominée sur ce sujet par des approches d'inspiration bourdieusienne et la théorie critique de la reproduction sociale. Ces recherches vont notamment mobiliser le concept de violence symbolique qui désigne « tout 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 force⁵⁵⁴ ». Cette notion permettrait de comprendre la faible réussite des enfants des classes populaires – puisqu'ils subissent « la culture de la classe dominante en vigueur à l'école⁵⁵⁵ » – et donc d'expliquer la reproduction de l'ordre social inégalitaire. Perspective qui n'est d'ailleurs pas très éloignée de celle de Testanière lui-même, qui écrira dans un article ultérieur que les enfants du milieu ouvrier représentent « ce nouveau public scolaire qui, faute de pouvoir s'intégrer par ses valeurs et ses compétences à un système pédagogique qui n'est pas fait pour lui, souhaite impatientement qu'il soit réformé⁵⁵⁶ ». Baudelot et Establet décriront quant à eux l'école comme un lieu de lutte des classes, le comportement des élèves étant le reflet de leur « instinct de classe » : les fugues et les dégradations, les désordres et les violences seraient donc avant tout à penser comme étant l'expression d'une « résistance »⁵⁵⁷. Cette approche tend par conséquent à analyser la violence à l'école comme étant principalement une violence *de* l'école, c'est-à-dire comme une violence institutionnelle faite aux élèves issus de la classe ouvrière. Et à faire des comportements de ces derniers – y compris violents – une réaction à la violence que l'école exerce à leur égard. On retrouvera cette perspective plusieurs décennies plus tard chez Bernard Defrance : selon cet auteur, les violences des élèves ne sont qu'une réponse à la violence institutionnelle⁵⁵⁸. Violence institutionnelle qui ne se traduit pas seulement par des punitions et des sanctions humiliantes, mais aussi par des notations, des orientations

⁵⁵³ Idem

⁵⁵⁴ Bourdieu Pierre et Passeron Jean-Claude, *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Minuit, 2018.

⁵⁵⁵ Carra Cécile et Sicot François, « Perturbations et violences à l'école », *Déviance et société*, vol. 20, n° 1, 1996, p. 85-97.

⁵⁵⁶ Testanière Jacques, « Crise scolaire et révolte lycéenne », *Revue française de sociologie*, vol. 13, n° 1, 1972, p. 3-34.

⁵⁵⁷ Christian Baudelot et Roger Establet, *L'école capitaliste en France*, Paris, François Maspéro, vol. 56, 1971, p. 16.

⁵⁵⁸ Defrance Bernard, *La violence à l'école*, Paris, Syros, coll. « Ecole et société », 1998.

professionnelles et des façons d'appliquer les règlements⁵⁵⁹, provoquant autant de révoltes et de résistances chez les élèves. Les violences scolaires constitueraient donc selon l'auteur une réponse « qui pourrait même être considérée comme un signe de [leur bonne] santé mentale ⁵⁶⁰ ». Defrance n'était d'ailleurs pas le seul chercheur à proposer à cette époque ce cadre explicatif faisant de la violence des élèves une violence « réactionnelle » en riposte à la violence institutionnelle : pour Mauger par exemple, certains comportements juvéniles – les conduites de résistance ou d'opposition (chahut, insolence, refus de travailler) ou encore de renversement des rapports de force (agressions et vandalismes) – ne seraient que des réactions à la violence sociale que ceux-ci subissent quotidiennement, notamment dans les quartiers défavorisés ⁵⁶¹. Dans une perspective moins « bourdieusienne », Dubet analysait ces comportements dirigés contre l'école comme une manière de résister à l'incorporation d'identités négatives que celle-ci tente d'imposer aux élèves issus de ces quartiers⁵⁶². Ces approches – faisant toutes plus ou moins des violences scolaires une forme de violence « réactionnelle » et qu'il faudrait comprendre comme une « résistance » – nous semble très problématiques : elles supposent notamment que les élèves soient capables d'identifier ou du moins de percevoir la violence structurelle et symbolique que l'institution scolaire exerce à leur égard et qu'ils adoptent en réponse des stratégies capables de la détourner ou au moins, de perturber sa dynamique. Par ailleurs, même en considérant cette hypothèse comme pertinente, elle ne peut expliquer pour autant à elle seule l'ensemble des comportements violents qui se déroulent à l'école et par exemple le fait qu'elle existe y compris dans les milieux favorisés. Il nous semble donc qu'il s'agit là d'une piste d'explication qui peut certes nous aider à comprendre la fréquence importante des violences dans certains types d'établissements scolaires (quartiers défavorisés) mais qui ne saurait avoir de valeur générale au regard des multiples facteurs qui interviennent et se conjuguent dans ce type de situation et ne se limitent pas à la classe sociale ou à l'ethnicité (pensons à ce qu'avance Collins par exemple). Comme nous allons le voir par la suite, les recherches qui vont se développer ultérieurement autour de cette question vont prendre de la distance avec ce mode d'explication, tout en étant fortement influencées par l'émergence de questionnements propres aux champs politiques et médiatiques. Les sociologues vont ainsi être amenés à se saisir des « problèmes » rencontrés – et posés – par

⁵⁵⁹ Idem.

⁵⁶⁰ Idem

⁵⁶¹ Mauger Gérard, « Des jeunes et des banlieues. Perceptions du quartier et visions du monde social », *Critiques sociales* n° 5-6, janvier 1994, p. 69-73.

⁵⁶² Dubet François, « Les figures de la violence à l'école », *Revue française de pédagogie*, vol. 123, n° 1, 1998, p. 35-45.

une jeunesse devenue actrice principale des violences, notamment dans les banlieues. Le sujet des violences scolaires va donc être considéré comme étant indissociable d'un ensemble de problématiques liées aux établissements des quartiers défavorisés.

2.5.2 *Violences scolaires et « années banlieues »*

Les années quatre-vingt ont été marquées en France par l'émergence dans les débats politiques, médiatiques et scientifiques des thématiques liées aux « violences urbaines », aux « violences juvéniles » et plus largement aux « problèmes des banlieues⁵⁶³ ». Et cette émergence n'a pas été sans conséquences sur l'approche des violences en milieu scolaire puisque celles-ci ont été de plus en plus analysées en lien avec ces sujets ou dans le cadre de questionnements portant sur ceux-ci. Plusieurs éléments contextuels sont à l'origine de ce changement de perspective. Rappelons-les sommairement. Tout d'abord, en 1981, le Ministère de l'Éducation nationale a créé les ZEP (zones d'éducation prioritaires) dont l'objectif était de « corriger l'inégalité [sociale] par le renforcement sélectif de l'action éducative dans les zones et dans les milieux sociaux où le taux d'échec scolaire est le plus élevé⁵⁶⁴ ». Cette période a vu aussi se mettre en place une politique publique de la ville dite de « développement social des quartiers » (DSQ) visant à faciliter la réalisation de projets de développement dans les quartiers en difficultés. Mais c'est surtout à cette époque que s'y sont produites les premières émeutes d'ampleur, violences qui ont eu une résonance médiatique et politique très importante. La conjonction de ces éléments a ainsi donné lieu à la constitution d'un « problème social des jeunes issus de l'immigration⁵⁶⁵ », suscitant l'émergence de réflexions sur les relations entre l'école et les quartiers.

Durant les « années banlieues⁵⁶⁶ », la question des violences en milieu scolaire n'aurait donc pas été véritablement abordée en tant que telle, c'est-à-dire – si l'on suit Debarbieux – de façon découplée des analyses portant plus largement sur les banlieues, « sinon en quelques lignes, au détour d'une recherche plus globale sur la galère ou les lycéens⁵⁶⁷ ». Les recherches sociologiques sont alors saturées par la question urbaine, « dans laquelle se perd le problème

⁵⁶³ Collovald Annie, « Des désordres sociaux à la violence urbaine », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, vol. 136, n° 1, 2001, p. 104-113.

⁵⁶⁴ Circulaire n° 81-238 du 01/07/1981 (*B.O. 27 du 09/07/1981*)

⁵⁶⁵ Carra Cécile et Sicot François, « Perturbations et violences à l'école », *Déviance et société*, vol. 20, n° 1, 1996, p. 85-97.

⁵⁶⁶ Le terme vient de sociologue Jazouli dans Jazouli Adil, *Les années banlieues*, Seuil, 1992.

⁵⁶⁷ Debarbieux fait ici référence aux ouvrages de François Dubet : *La galère : jeunes en survie*, Fayard, Paris, 1987 et *Les lycéens*, Paris, le Seuil, 1991.

spécifique de la violence scolaire⁵⁶⁸ ». Dubet, l'auteur auquel Debarbieux fait référence, reconnaît pourtant le caractère particulier des violences en milieu scolaire. Il proposera d'ailleurs dans des travaux ultérieurs de les différencier : sa typologie comprendra ainsi les violences extérieures à l'école, les violences dans l'école et les violences anti-scolaires⁵⁶⁹. Mais dans ses travaux des années quatre-vingt, son analyse se focalisait alors principalement sur la jeunesse des banlieues et l'idée de « galère ». Dubet y montrait que ces élèves étaient à la fois auteurs de violences – par « les destructions de matériel, les injures et les agressions contre les enseignants » – et aussi « victimes d'une violence de l'école⁵⁷⁰ ». Ceci ne veut pas dire pour autant – comme nous l'avons précisé précédemment – que Dubet faisait sienne l'explication en termes de violence symbolique. Au contraire, celui-ci avançait une interprétation plutôt goffmanienne de la violence scolaire : face aux échecs auxquels ils sont confrontés, les élèves « sauvent la face » par la violence « en retournant le stigmate contre les professeurs⁵⁷¹ ». Dubet montre ainsi le rôle joué par la logique de l'honneur dans certains actes violents contre les enseignants : lorsqu'un enseignant « dérape » en faisant preuve d'ironie ou en injuriant un élève, ceci constitue bien souvent aux yeux des élèves une raison suffisante pour agresser en retour celui-ci afin de sauver un honneur qu'ils estiment bafoué. De même, lorsqu'un élève appartient à un groupe ethnique stigmatisé et qu'il fait l'objet de la part de l'un de ses enseignants d'attitudes « vaguement racistes qui sont moins rares qu'on voudrait bien le croire⁵⁷² », l'acte de violence qu'il exerce contre ce dernier lui apparaît – ainsi qu'à ses pairs – légitime car il défend « l'honneur du groupe⁵⁷³ ».

Mais d'autres travaux vont également s'intéresser à cette époque au lien entre les violences, la « banlieue » et la question de l'ethnicité, mobilisant également l'idée d'une « violence réactive » pour rendre compte des comportements juvéniles. C'est notamment le cas de Jean-Paul Payet qui a analysé le rapport « entre les phénomènes de violence dans les cités, les transports, l'école et l'origine « ethnique » des enfants et des adolescents⁵⁷⁴ ». Le sociologue suggère ainsi dans ses travaux que la « ségrégation » dont les élèves issus de l'immigration font

⁵⁶⁸ Debarbieux Eric et Montoya Yves, « La violence à l'école en France : 30 ans de construction sociale de l'objet (1967-1997) », *Revue française de pédagogie*, vol. 123, n° 1, 1998, p. 93-121, p.100.

⁵⁶⁹ Dubet François, « Mutations du système scolaire et violences à l'école », in *Faits d'école*, Paris, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, coll. « Cas de figure », 2015, p. 91-112.

⁵⁷⁰ Dubet François, « Les figures de la violence à l'école », *Revue française de pédagogie*, vol. 123, n° 1, 1998, p. 35-45.

⁵⁷¹ Idem, p. 41.

⁵⁷² Idem

⁵⁷³ Idem

⁵⁷⁴ Payet Jean-Paul, « Civilités et ethnicité dans les collèges de banlieue : enjeux, résistances et dérives d'une action scolaire territorialisée », *Revue française de pédagogie*, vol. 101, n° 1, 1992, p. 59-69.

l'objet pourrait tout à fait être à l'origine des violences dont ils sont les auteurs. Leur surreprésentation dans l'enseignement spécialisé et dans les voies les « moins nobles de l'enseignement professionnel⁵⁷⁵ » en serait un indice fort. Payet avance donc l'hypothèse que les violences dont ils sont les protagonistes (ainsi que parfois leurs parents) ne seraient en fait qu'une réponse et qu'une réaction à la ségrégation dont ils sont victimes à l'école. Par ailleurs, au-delà de la pertinence des « grilles de lecture » proposées par ces deux auteurs, leurs analyses apportaient aussi une « réponse » sociologique et un « contre-discours » au traitement dominant du sujet dans le discours politico-médiatique de l'époque. Ce qu'Annie Collovald résumait ainsi : « le problème des banlieues devient le problème des jeunes issus de l'immigration et les violences des banlieues se transforment en violence, tout court⁵⁷⁶ ». La sociologue faisait notamment référence à des articles du Figaro portant sur « les sauvages » qui « envahissent » les banlieues, les centres-villes, l'école et les transports publics. Or comme elle le précise également, lorsque la presse n'évoque pas les actes violents mais les auteurs des violences – qui sont « les jeunes immigrés » pour les uns, « les jeunes » pour les autres⁵⁷⁷ – les sociologues sont souvent appelés à donner leur avis, qu'il s'agisse des « nouveaux sociologues » spécialisés sur la question des violences ou des sociologues « reconvertis dans l'analyse de la violence et de l'insécurité⁵⁷⁸ ». On peut dans ce registre, notamment penser aux travaux de Sébastien Roché autour de la notion « d'incivilité⁵⁷⁹ » et – dans une autre perspective – aux recherches réalisées par Didier Lapeyronnie et Adil Jazouli sur l'insécurité et les jeunes de banlieues⁵⁸⁰. Ces derniers estiment dans leur ouvrage qu'il est plus difficile d'attribuer un sens et des causes à des comportements « éclatés et hétérogènes » parce qu'il devient de moins en moins évident de réduire les « problèmes » des jeunes (dont la violence) à des facteurs familiaux ou matériels (absence d'équipements sociaux sur les quartiers par exemple). Pour les auteurs, ces quartiers d'habitation représentent un espace de « galère » où les frustrations personnelles et le sentiment de rage contre l'exclusion se mélangent et induisent des comportements caractérisés à la fois par le retrait, la violence, la délinquance et l'autodestruction à travers la toxicomanie⁵⁸¹. Ainsi, même si elle s'en écartait sur certains points (question de la frustration, complexité des facteurs), leur analyse s'inscrivait donc bien dans l'approche dominante de l'époque, puisque

⁵⁷⁵ Idem

⁵⁷⁶ Collovald Annie, « Des désordres sociaux à la violence urbaine », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, vol. 136, n° 1, 2001, p. 104-113, p. 108.

⁵⁷⁷ Idem

⁵⁷⁸ Idem

⁵⁷⁹ Roché Sébastien, *Le Sentiment d'insécurité*, Paris, PUF, 1993 ; *Insécurité et libertés*, Paris, Le Seuil, 1994 ; *La Société incivile*, Paris, Le Seuil, 1996 ; *Sociologie politique de l'insécurité*, Paris, PUF, 1998.

⁵⁸⁰ Dubet François, Jazouli Adil et Lapeyronnie Didier, *L'Etat et les jeunes*, Editions de l'Atelier, 1985.

⁵⁸¹ Idem

la violence juvénile y était considérée comme étant principalement de nature « réactionnelle », trouvant ses racines dans le caractère « oppressif » des conditions sociales et politiques de l'époque. Le travail de Roché, en revanche, s'écartait assez largement de cette perspective : en se focalisant sur les usages et le partage des espaces collectifs dans le milieu urbain, il montrait que le concept de violence ne permet pas à lui seul de rendre compte de l'ensemble des comportements qui troublent le quotidien et fissurent les relations entre les individus. Pour Roché, il était donc nécessaire de s'appuyer sur une autre notion, plus adaptée pour décrire et analyser la situation, à savoir le concept « d'incivilités » qui sera par la suite parfois mobilisée dans le milieu scolaire par d'autres sociologues. Cette notion désigne « un ensemble de faits qui sont soit non pénalisables soit très difficilement pénalisables, mais qui n'en sont pas moins des manquements à l'ordre public, des manquements à l'ordre commun⁵⁸² ». Cependant, certains sociologues dont Debarbieux, resteront sceptiques sur l'intérêt heuristique de la notion pour comprendre les violences scolaires : le concept d'incivilité – popularisé par Roché mais « inventé » aux États-Unis – serait problématique à la fois parce qu'il ne permettrait pas de rendre compte des différentes formes de désordres en milieu scolaire (il serait trop restrictif) mais aussi parce qu'il tendrait à stigmatiser ces comportements, le terme renvoyant dans l'imaginaire collectif à « des comportements de barbares, de non-civilisés⁵⁸³ ». Debarbieux – comme nous le verrons par la suite – proposera donc de substituer à cette notion le concept de microvictimation.

Les années quatre-vingt seront aussi marquées par d'autres approches et notamment par les études produites sous l'égide de l'Institut des hautes études de la sécurité intérieure (IHESI), créé en 1989. Cet organisme public a produit selon le sociologue Philippe Vienne, des enquêtes sur les violences « en partie à la faveur d'une curiosité scientifique moins spontanée que fortement sollicitée par les pouvoirs politiques⁵⁸⁴ ». Ainsi, l'ouvrage collectif intitulé « Violences à l'école : état des savoirs »⁵⁸⁵ est-il par exemple le fruit d'un appel d'offres lancé en 1994 à la fois par l'Institut et la Direction de l'Évaluation et de la Prospective. Celui-ci serait d'après Vienne, le parfait exemple d'une forme de co-construction de la problématique de la violence en milieu scolaire. En témoignerait d'une part le fait que l'ouvrage regroupe des experts proches des institutions, celles-ci finançant leurs recherches, et d'autre part, le fait que ce sont des représentants de l'autorité politique qui signent la préface, suggérant au passage un

⁵⁸² Debarbieux Eric, *La violence en milieu scolaire : état des lieux*, vol. 1, ESF éditeur, 1999.

⁵⁸³ Idem

⁵⁸⁴ Vienne Philippe, *Violences à l'école : au bonheur des experts*, Paris, Éditions Syllepse, 2009.

⁵⁸⁵ Charlot Bernard et Emin Jean-Claude, *Violences à l'école : état des savoirs*, Paris, Armand Colin, 1997.

mode opératoire pour les recherches à venir⁵⁸⁶. L'ouvrage, rédigé par une trentaine de chercheurs, présente l'état de la recherche sur les violences en milieu scolaire en France. Que montre-t-il précisément ? Tout d'abord, Bernard Charlot souligne dans l'introduction que la violence scolaire est une notion difficile à définir, puisqu'elle renvoie à « des phénomènes hétérogènes⁵⁸⁷ ». C'est pourquoi certains chercheurs s'abstiennent d'en donner une définition précise, même si elle est en général différenciée en trois grandes catégories. La première regroupe les actes qui relèvent du pénal : les coups et blessures sans armes, la maltraitance, le racket, le vandalisme, le viol, le racisme, le harcèlement sexuel et la maltraitance. La deuxième comprend les comportements que l'on désigne sous le terme « d'incivilités » : les grossièretés, les bousculades, les humiliations et les paroles blessantes. La troisième correspond enfin à la violence institutionnelle. Or les enquêtes présentées dans l'ouvrage soulignent que les violences du premier type sont assez rares en milieu scolaire, notamment si on les compare avec les données concernant la violence à l'échelle nationale. En revanche, la violence verbale apparaît bien comme la forme dominante de violence entre élèves et adultes. Elle est également fréquente entre les élèves et correspond pour beaucoup d'entre eux à un moyen de communication banalisé. Si la violence physique est aussi présente, elle l'est davantage dans les établissements dits « défavorisés ». C'est d'ailleurs à une telle conclusion que conduit l'enquête réalisée auprès d'élèves de lycées, de collèges et d'écoles primaires par Debarbieux, Dupuch et Montoya. Selon eux, les faits de violence apparaissent en général limités mais sont en revanche bien plus prégnants dans les établissements « défavorisés ». Les sociologues – qui écartent le concept de « handicap socio-violent » – expliquent ce phénomène par « la difficulté des établissements [à] intégrer les catégories sociales les plus défavorisées⁵⁸⁸ ». D'autres auteurs avancent dans cet ouvrage que ce type de violence se manifeste de manière importante dans les collèges de banlieues, faisant ainsi le lien entre les problèmes auxquels sont confrontés les quartiers populaires et les violences à l'école. Payet souligne à cet égard que l'école « ne fait bien souvent que récupérer les conflits qui ne peuvent pas s'exprimer ailleurs⁵⁸⁹ ». De son côté, Ballion fait le constat que ce sont les lycées qui accueillent massivement les élèves d'origine étrangère qui sont les plus touchés par les transgressions des normes ainsi que par les violences, et que celles-ci reflètent « les phénomènes extérieurs qui lui échappent en grande partie⁵⁹⁰ ». Cet ouvrage replace donc la question des violences scolaires dans le cadre particulier

⁵⁸⁶ Vienne évoque Marcel Leclerc (directeur de l'IHESI) et Claude Thélot (directeur de la DEP)

⁵⁸⁷ Charlot Bernard et Emin Jean-Claude, *Violences à l'école : état des savoirs*, Paris, Armand Colin, 1997.

⁵⁸⁸ Debarbieux Eric, *La violence en milieu scolaire : état des lieux*, vol. 1, ESF éditeur, 1999.

⁵⁸⁹ Idem

⁵⁹⁰ Idem

des problématiques propres aux banlieues. Les manifestations de violence sont ainsi considérées comme inséparables de l'environnement dans lequel se trouvent les établissements, ce qui implique que tous les établissements scolaires ne sont pas impactés de la même manière par ce « problème social ». En ce sens, « les années banlieues » ont donc aussi contribué à une nouvelle problématisation de la violence scolaire puisque l'hypothèse d'un « effet établissement » – selon laquelle ce sont bien des éléments propres aux différents types d'établissements (facteurs organisationnels, modes de gestion des problèmes, contexte et environnement social, population accueillie, etc.) qui permettent de comprendre ces différences dans les niveaux de violences observés – va peu à peu gagner en crédibilité.

L'effet établissement est une problématique qui a émergé dans les années quatre-vingt⁵⁹¹. Elle visait initialement à comprendre et à analyser l'efficacité des établissements scolaires dans un certain nombre de domaines (notamment en matière de résultats scolaires) et leur capacité à se construire comme des organisations autonomes. Dans cette perspective, « l'école n'est plus considérée comme un système monolithique agissant aveuglément de la même manière partout et au même moment⁵⁹² ». Et chaque établissement produit ainsi des effets « sensiblement différents » au niveau des apprentissages, de la réussite scolaire mais aussi de la gestion de la violence. Carra et Sicot affirment que l'avantage d'une telle approche est donc de fournir un niveau intermédiaire d'analyse de la violence puisque « l'établissement est une formation sociale qui offre un cadre d'analyse plus restreint que le système scolaire global, mais plus large que la classe et ses interactions⁵⁹³ ». Selon Olivier Cousin, ce sont les réformes de l'éducation nationale de 1963 et 1975 qui ont grandement contribué à l'émergence de cette problématique puisque celles-ci ont supprimé les filières dans les collèges puis créé le « collège unique ». La conséquence de ce changement structurel a donc été l'abandon du système des filières qui était marqué par la surreprésentation de certaines classes sociales : les élèves étaient alors orientés en fonction de leurs résultats soit vers l'apprentissage soit vers le second cycle long et le baccalauréat. Or cette transformation d'ampleur touchant les collèges a eu pour effet pervers de mettre en concurrence les établissements entre eux, chacun cherchant désormais à développer une « bonne image » afin d'attirer les meilleurs élèves. Cousin dépeint ainsi l'image d'une institution égalitaire et uniforme en tous points qui « disparaît au vu des résultats des établissements régulièrement rapportés par la presse. Les établissements sont classés et

⁵⁹¹ Cousin Olivier, « L'effet établissement. Construction d'une problématique », *Revue française de sociologie*, vol. 34, n° 3, 1993, p. 395-419.

⁵⁹² Idem

⁵⁹³ Carra Cécile et Sicot François, « Perturbations et violences à l'école », *Déviance et société*, vol. 20, n° 1, 1996, p. 85-97.

hiérarchisés et on parle dès lors de « bons et de mauvais établissements⁵⁹⁴ », ceux-ci devenant un sujet d'intérêt pour les sociologues.

Nous pouvons à ce titre citer l'enquête que Cécile Carra a réalisée dans une école élémentaire située dans un REP lillois (réseau d'éducation prioritaire) et scolarisant des élèves issus des milieux populaires les plus précarisés⁵⁹⁵. La recherche visait à la fois à appréhender l'ampleur de la violence dans cet établissement et la manière dont elle y est gérée⁵⁹⁶. Carra s'est ainsi intéressée à l'efficacité des dispositifs mis en place par l'équipe pédagogique afin de faire face aux violences entre élèves et a procédé ensuite à une comparaison avec deux autres établissements regroupés dans la même zone scolaire. La violence a donc été analysée à partir d'une enquête de victimation – où la violence perçue est autodéclarée – donnant lieu à l'élaboration d'un indice dit « score violence »⁵⁹⁷. Et les données montrent que le facteur distinctif le plus important entre ces établissements a été « le conseil des enfants » mis en place par l'équipe pédagogique de l'école dans le cadre de la pédagogie « Freinet » : celui-ci forme avec le conseil de l'école et le conseil des maîtres, « l'un des principaux outils de mise en place et de discussion des règles scolaires figurant dans le règlement intérieur, le règlement de la classe ou le règlement de la cour⁵⁹⁸ ». Ce dispositif permet aux élèves d'exprimer leurs idées au sujet des règles de vie collective et d'exposer les problèmes, ce qui responsabilise le groupe et peut conduire à l'élaboration de nouvelles règles. Ainsi, ces conseils constituent « des temps de production normative reposant sur des principes de démocratie directe donnant lieu à la construction d'une nouvelle configuration normative de l'école⁵⁹⁹ ». Après trois ans d'enquête, Carra fait le constat d'une attitude plus positive des élèves concernant le travail scolaire et d'une baisse de la fréquence des violences (perçue également par les parents) par rapport aux deux autres établissements où aucune innovation dans le fonctionnement n'a été introduite. L'enquête a également mis en exergue une amélioration des relations parents-enseignants⁶⁰⁰.

Néanmoins, cette étude semble être un cas isolé puisque d'autres enquêtes vont plutôt insister sur le faible impact de « l'effet établissement » sur la fréquence des violences et sa gestion. Dans un rapport consacré à cette question, Duru-Bellat suggère par exemple de prendre

⁵⁹⁴ Cousin Olivier, « L'effet établissement. Construction d'une problématique », *Revue française de sociologie*, vol. 34, n° 3, 1993, p. 395-419.

⁵⁹⁵ Carra Cécile, « Violences à l'école et « effet-établissement » : monographie d'une école « Freinet » en éducation prioritaire », *Déviance et Société*, vol. 33, n° 2, 2009, p. 149-172.

⁵⁹⁶ Idem

⁵⁹⁷ Idem

⁵⁹⁸ Idem

⁵⁹⁹ Idem

⁶⁰⁰ Idem

en compte une multiplicité de variables pour analyser la violence : les caractéristiques du contexte, liées à l'établissement, pouvant se combiner avec des facteurs individuels⁶⁰¹. L'état des lieux qu'elle a réalisé sur l'impact de « l'effet établissement » sur la violence, montre d'ailleurs que celui-ci est faible en France, notamment si l'on compare la situation avec celle des pays voisins. Et le travail de Bressoux⁶⁰² va dans le même sens : il met en évidence le fait que – si l'on considère l'ensemble de la carrière scolaire – l'origine sociale va jouer de manière plus systématique que les différents facteurs organisationnels liés établissements observés⁶⁰³. La fin des années quatre-vingt-dix est en tout cas marquée par les efforts des sociologues pour orienter leurs analyses des violences scolaires vers des approches plus « complexes » du phénomène, c'est-à-dire prenant en compte de nombreux éléments : aux facteurs sociaux, environnementaux, contextuels ou organisationnels vont peu à peu s'ajouter les expériences des différents acteurs du milieu éducatif (ce que l'on va appeler le « climat scolaire »), la violence étant de moins en moins traitée comme un problème spécifique aux établissements des quartiers sensibles.

Mais avant de présenter ces « nouvelles » approches, il nous semble important de préciser que parallèlement aux travaux sociologiques portant sur ce sujet, se sont aussi développés à partir des années quatre-vingt / quatre-vingt-dix quelques travaux de type historique sur la violence scolaire, qui ont eu pour principal mérite de replacer ce phénomène dans une perspective diachronique. Ces approches ont ainsi permis de comprendre comment ont évolué ces formes de violence au cours des temps, mais aussi qu'elles furent leurs significations à d'autres époques. Ainsi, le travail de Michel Floro insiste par exemple sur la prévalence jusqu'à la fin du XIX^{ème} siècle de méthodes de type disciplinaire au sein des établissements scolaires, les élèves étant systématiquement soumis à des châtiments corporels⁶⁰⁴. Dans un même registre, Agnès Thiercé⁶⁰⁵ décrit quant à elle les stratégies adoptées par des lycéens de l'époque pour faire face aux violences de la part du corps enseignant, comme « les révoltes contre le pouvoir jugé tyrannique⁶⁰⁶ ». L'historienne évoque notamment les

⁶⁰¹ Duru-Bellat Marie, Danner Magali, Le Bastard-Landrier Séverine et Piquée Céline, « Les effets de la composition scolaire et sociale du public d'élèves sur leur réussite et leurs attitudes : évaluation externe et explorations qualitatives », *Les cahiers de l'Ired*, 2003.

⁶⁰² Bressoux Pascal, « Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : effet-école et effets-classes en lecture », *Revue française de sociologie*, vol. 36, n° 2, 1995, p. 273-294.

⁶⁰³ Duru-Bellat Marie, « Effets maîtres, effets établissements : quelle responsabilité pour l'école ? », *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, vol. 23, n° 2, 2001, p. 321-337.

⁶⁰⁴ Floro Michel, *Questions de violence à l'école*, Ramonville Saint-Agne, Érès, coll. « Pratiques du champ social », 1996.

⁶⁰⁵ Thiercé Agnès, « Révoltes de lycéens, révoltes d'adolescents au XIX^{ème} siècle », *Histoire de l'éducation*, n° 89, 2001, p. 95-120.

⁶⁰⁶ Idem

comportements « contestataires » des lycéens tout au long du XIX^{ème} siècle comme les refus d'obéir, de se ranger ou de rentrer en classe⁶⁰⁷. Ces comportements pouvaient même parfois déboucher sur des violences physiques ciblant les maîtres et les surveillants, voire sur des « révoltes collectives » qui avaient tendance à se propager jusque dans les établissements voisins. L'auteure évoque « la propagation des désordres d'un lycée à d'autres⁶⁰⁸ » sur le mode de la contagion, témoignant ainsi de la récurrence des violences « réactionnelles ». Ces descriptions historiques des violences en milieu scolaire mettaient donc en évidence plusieurs choses : la « banalité » des violences exercées par le corps enseignant tout d'abord mais aussi la fréquence des formes (violentes) de résistance collective émanant des élèves et enfin le fait qu'il ne soit pas fait mention dans ces travaux de violences entre élèves. Cependant, si l'on suit Carra et Faggianelli⁶⁰⁹, ces violences et autres désordres n'étaient pas sans liens avec les revendications des lycéens de l'époque, qui portaient à la fois sur l'amélioration de leurs conditions d'étude et sur leur droit à participer à la vie de leur établissement (élections de délégués par exemple)⁶¹⁰. Or en réponse à celles-ci, les équipes pédagogiques auraient en général opté pour la répression, c'est-à-dire l'exclusion massive et immédiate des contestataires, même si cette dernière s'exerçait « de manière plus modérée sur les enfants de la classe dominante que sur la populace⁶¹¹ ». Les violences des lycéens s'inscrivaient donc dans une sorte de dynamique conflictuelle : les revendications non prises en compte, la répression touchant les contestataires, tout comme la violence « disciplinaire » dont ils étaient au quotidien l'objet de la part des enseignants, nourrissaient frustrations et résistances en retour, dont des comportements violents. Selon les historiens, l'école n'a donc jamais été un « havre de paix⁶¹² » pour reprendre la formule de Carra et Faggianelli. Et si peu de travaux ont réellement exploré les différentes formes de violence entre élèves en dehors des « chahuts » et des violences réactionnelles que nous venons d'évoquer, il n'en reste pas moins que ces travaux attestent qu'il y avait bien « de la violence dans la cour, à l'extérieur et à l'intérieur de l'école⁶¹³ », les châtiments corporels devenant pour leur part « moins fréquents, moins forts et moins visibles⁶¹⁴ » au cours du XX^{ème} siècle.

⁶⁰⁷ Idem

⁶⁰⁸ Idem

⁶⁰⁹ Carra Cécile et Faggianelli Daniel, « L'école, un long passé de violence », *Que sais-je ?*, 2011, p. 7-31.

⁶¹⁰ Idem

⁶¹¹ Idem

⁶¹² Idem

⁶¹³ Lec Francis et Lelièvre Claude, *Histoires vraies des violences à l'école*, Paris, France, Fayard, 2007, p.60.

⁶¹⁴ Idem, p.61.

2.5.3 *Violences et « climat scolaire »*

Comme nous l'avons avancé rapidement dans le chapitre précédent, la volonté d'appréhender la violence scolaire dans toute sa complexité et au-delà de ses seules manifestations dans les établissements des banlieues françaises, va conduire peu à peu les chercheurs à explorer un certain nombre d'approches et de notions, et notamment celle de « climat scolaire ». L'idée étant à la fois de proposer une explication plus pertinente du phénomène mais aussi d'apporter des « solutions » efficaces pour y faire face. Ce concept – dont l'origine est clairement anglo-saxonne – fût d'abord principalement mobilisé en France par Éric Debarbieux et son équipe⁶¹⁵. Celui-ci se réfère d'ailleurs explicitement à la définition qu'en donne le *National School Climate Center* aux États-Unis, selon lequel le climat scolaire « reflète le jugement qu'ont les parents, les éducateurs et les élèves de leur expérience de la vie et du travail au sein de l'école⁶¹⁶ ». Ce concept permet donc de problématiser autrement la violence scolaire en tenant compte de l'expérience de l'ensemble des acteurs du milieu scolaire. Il est en général « opérationnalisé » à travers un indice (dit de « climat scolaire ») qui agrège les différents facteurs censés agir sur celui-ci. Ainsi, se compose-t-il des éléments suivants : le sentiment général éprouvé par les acteurs de l'établissement (« variable générale »), les relations entre élèves (« variable élèves »), les relations élèves-enseignants (« variable profs »), les relations élèves-équipe de direction et vie scolaire (« variable autres adultes »), le degré de violence perçu (« variable violence »), le quartier dans lequel se trouve l'établissement, l'agressivité qui se manifeste dans les relations entre élèves et enseignants (« variable agressivité ») et enfin, la manière dont on apprend (« variable apprendre »)⁶¹⁷. L'indice de climat scolaire (ICS) est alors la « somme algébrique des scores centrés réduits »⁶¹⁸, sachant que les scores vont de 1 à 5 et que l'ICS est positif lorsque le climat scolaire est meilleur que la moyenne. Cette approche a été présentée pour la première fois en 1999 dans l'ouvrage de Debarbieux consacré à l'état des lieux des connaissances sur ce sujet. L'ambition de celui-ci était de « faire avancer la connaissance » en échappant aux approches jusque-là dominantes, et notamment à celles faisant des violences scolaires « des faits divers en pensant aux crimes et délits »⁶¹⁹. La violence est ainsi considérée dans cette perspective comme un « phénomène

⁶¹⁵ Debarbieux Eric et al, *Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration*, Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, ministère de l'Éducation nationale, MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École, 2012.

⁶¹⁶ Idem

⁶¹⁷ Debarbieux Eric, *La violence en milieu scolaire : état des lieux*, Vol. 1, ESF éditeur, 1999.

⁶¹⁸ Idem

⁶¹⁹ Idem, p. 60.

relatif pluriellement situé » où « l'interprétation du fait par les sujets est au moins aussi importante que le fait [lui-même]⁶²⁰ ». L'enquête de l'équipe de Debarbieux a été réalisée au sein de 86 établissements (écoles primaires, collèges et lycées) à l'aide d'entretiens, de questionnaires et de groupes de parole (*focus group*) et avait pour objectif de « quantifier la violence⁶²¹ » et les incivilités. Cette démarche était, d'après les chercheurs, « un pari méthodologique » puisqu'elle a consisté à mesurer les incivilités en creux, c'est-à-dire à partir du degré calculé de « civilité »⁶²². Ceux-ci indiquaient en effet que « plus la civilité perçue est faible, plus l'incivilité augmente, plus le climat est mauvais, plus les interactions sociales sont heurtées et désorganisées⁶²³ ». Selon ses promoteurs, l'ICS mesure donc le climat scolaire et « par ricochet le niveau des incivilités⁶²⁴ » des établissements mais « n'est pas suffisant pour mesurer la victimation⁶²⁵ ». Cette dernière sera donc ajoutée à l'ICS, ce qui permettra de construire ce que les chercheurs nomment « l'indice général de climat et de violence scolaire⁶²⁶ ».

Les résultats de l'enquête montrent que 17 % des élèves estiment que la violence est très présente dans leur établissement, tandis qu'ils sont 63 % à déclarer qu'elle est peu présente voire absente, pour 21 % elle est moyennement présente, pour 16%, elle l'est beaucoup (12%) ou énormément (4%)⁶²⁷. Les chercheurs commentent ces données en soulignant que « l'école n'est vraiment considérée comme violente que par un élève sur 6⁶²⁸ ». Concernant les formes de violences rencontrées, les élèves font valoir que celle-ci est surtout d'ordre physique puisque 69 % d'entre eux disent que la forme de violence la plus fréquente est la bagarre tandis qu'ils sont 9 % à évoquer la violence verbale (les injures) et 8 % le racket⁶²⁹. Sont également cités les vols (3 %), la présence ou l'usage des armes (presque uniquement blanches 2 %), les menaces (3 %), les bousculades (3 %) et les agressions sexuelles (2 %)⁶³⁰. Les violences contre les adultes sont évoquées par 2 % d'élèves et les violences des adultes par un peu plus de 1 %. Le calcul des indices de climat scolaire montre quant à lui que les établissements les plus favorisés ont « l'écart à la moyenne le plus positif⁶³¹ ». C'est d'ailleurs au sein des établissements « très

⁶²⁰ Idem

⁶²¹ Idem, p. 68.

⁶²² Idem

⁶²³ Idem

⁶²⁴ Idem, p.126.

⁶²⁵ Idem, p.127.

⁶²⁶ Idem

⁶²⁷ Idem, p.76.

⁶²⁸ Idem

⁶²⁹ Idem, p.86.

⁶³⁰ Idem

⁶³¹ Debarbieux Eric, *La violence en milieu scolaire : état des lieux*, Vol. 1. ESF éditeur, 1999, p. 127.

favorisés » que les élèves expriment majoritairement qu'il n'y a « pas du tout » de violence, tandis que les élèves des établissements « défavorisés » ou « très défavorisés » considèrent au contraire que leur établissement est « très violent »⁶³². Enfin, les chercheurs ont également cherché à appréhender la « gravité » des formes de violence selon les types d'établissements. Et il ressort de l'enquête que les bagarres semblent plus graves quand on s'éloigne des milieux favorisés : elles sont considérées comme peu violentes par 73 % des élèves des établissements très favorisés, contre 56 % des élèves issus des établissements moyens et 42 % des établissements défavorisés. Cette enquête tend donc à montrer l'existence d'un lien fort entre le climat scolaire et les faits de violence (leur gravité, leur occurrence, etc.).

Cet ouvrage fut précurseur pour le développement des enquêtes sur le climat scolaire, d'ailleurs souvent réalisées en parallèle avec les enquêtes sur les violences en milieu scolaire (SIVIS) que nous analyserons dans la partie II de cette thèse. Cette approche réussit en tout cas à s'imposer peu à peu en France comme une alternative aux analyses précédemment évoquées, mais aussi parce qu'elle permettait de prendre en compte des formes de violence qui n'étaient habituellement pas recensées par les chefs d'établissements, ceux-ci se limitant à rapporter les faits les plus graves⁶³³. Néanmoins, à la suite de ces enquêtes initiales, plusieurs travaux ont cherché à tester et à confirmer le lien établi par les travaux de Debarbieux entre climat scolaire « positif » et faible occurrence des faits de violence. C'est par exemple le cas de la méta-analyse proposée par Steffgen, Recchia et Viechtbauer⁶³⁴. En examinant 36 études qualitatives en français, anglais et allemand publiés à ce sujet, ces chercheurs ont ainsi conclu que l'effet du « climat scolaire » sur les violences était « modéré⁶³⁵ ». Par ailleurs, l'approche proposée par Debarbieux a été critiquée par les sociologues Philippe Vienne⁶³⁶ et Loïc Wacquant⁶³⁷. Le premier lui a notamment reproché sa « quantophrénie » – sa tendance à vouloir quantifier la violence – mais a aussi contesté ses choix concernant les critères de distinction entre établissements « favorisés » et « défavorisés », relatifs notamment au nombre d'élèves étrangers pris en compte. Quant à Loïc Wacquant, celui-ci a critiqué la démarche de Debarbieux – et

⁶³² Idem

⁶³³ Cf le chapitre « Les données officielles sur la violence en milieu scolaire en France ».

⁶³⁴ Steffgen Georges, Recchia Sophie et Viechtbauer Wolfgang, « The link between school climate and violence in school : A meta-analytic review », *Aggression and Violent Behavior*, vol. 18, n° 2, 2013, p. 300-309.

⁶³⁵ La corrélation moyenne pour l'ensemble des études analysées se situe entre -.20 et -.30 mais les chercheurs soulignent que la diversité des approches, des indicateurs du climat scolaire ainsi que de la violence dans l'ensemble des études analysées ont rendu la méta analyse particulièrement difficile. Dans Steffgen Georges, Recchia Sophie et Viechtbauer Wolfgang, « The link between school climate and violence in school : A meta-analytic review », *Aggression and Violent Behavior*, vol. 18, n° 2, 2013, p. 300-309.

⁶³⁶ Vienne Philippe, *Violences à l'école : au bonheur des experts*, Paris, Éditions Syllepse, 2009.

⁶³⁷ Wacquant Loïc, *Les prisons de la misère*, Raisons d'agir, 1999.

notamment sa seconde enquête où il mettait en évidence une aggravation des faits de violence scolaire⁶³⁸ – car elle reviendrait à importer en France la tendance « américaine » à vouloir criminaliser les actes d’incivilités en s’appuyant sur un réseau d’experts proche des pouvoirs politiques⁶³⁹ et à entériner une politique de « pénalisation de la pauvreté⁶⁴⁰ ». Si certaines de ces critiques nous semblent être fondées – notamment celles portant sur la catégorisation des établissements scolaires et sur les limites liées aux choix méthodologiques, cette approche induisant le risque d’une stigmatisation a priori des établissements en fonction du public qu’ils accueillent – il n’en reste pas moins que la prise en compte du « climat scolaire », c’est-à-dire de la perception des acteurs du milieu scolaire comme de leurs relations, permet de porter un autre regard sur la violence scolaire et d’apporter une plus-value en termes de connaissances (importance des dynamiques relationnelles par exemple). Par ailleurs, Debarbieux a également proposé certaines innovations méthodologiques et conceptuelles : il a, par exemple, introduit dans des travaux ultérieurs la notion de « microviolences » (et l’idée de microvictimation sur le plan méthodologique) afin de différencier les formes de violences scolaires et de souligner le fait qu’on ne saurait les assimiler à « la délinquance dure⁶⁴¹ ». Ainsi, les microviolences portent sur « toutes les interactions à l’intérieur de l’école : entre élèves et professeurs (injures, humiliations, refus d’écouter et/ou de travailler, indiscipline), et entre pairs (bousculades, intimidations, harcèlements)⁶⁴² ». Et celles-ci joueraient un rôle majeur dans l’expérience victimaire précoce⁶⁴³. Néanmoins, on voit aussi toute la difficulté que pose l’usage de ce concept à vocation analytique puisque l’on ne sait pas s’il correspond aux perceptions des acteurs et qu’il tend, faute de précisions, à induire une confusion entre les faits qui relèvent de cette catégorie et ceux qui relèvent des transgressions « ordinaires » des normes scolaires.

⁶³⁸ Debarbieux Eric, *La violence en milieu scolaire : le désordre des choses*, vol. 2, Esf, 1999.

⁶³⁹ Wacquant Loïc, *Les prisons de la misère*, Raisons d’agir, 1999.

⁶⁴⁰ Idem

⁶⁴¹ Debarbieux Éric, « Les enquêtes de victimation en milieu scolaire : leçons critiques et innovations méthodologiques », *Deviance et Société*, vol. 28, n° 3, 2004, p. 317-333.

⁶⁴² Saint Martin Claire de, « Nommer les violences scolaires. Des incivilités au harcèlement scolaire », *GRAPE, La lettre de l’enfance et de l’adolescence*, vol. 87, n° 1, 2012, p. 119-126.

⁶⁴³ Debarbieux Eric et Royer Egide, *Violence à l’école : un défi mondial ?*, Paris, Armand Colin, 2006, p. 114.

2.5.4 Les travaux contemporains sur la violence scolaire

Les recherches récentes sur les violences en milieu scolaire comprennent à la fois des travaux de réflexion à visée plutôt théorique mais aussi des enquêtes du terrain ayant pour objectif d'approfondir un certain nombre d'éléments de connaissance établis par des recherches antérieures. On peut ainsi différencier les travaux publiés en France ces dernières années en trois groupes distincts : le premier rassemble des recherches qui se focalisent principalement sur la question du harcèlement et du cyberharcèlement. Le deuxième regroupe des recherches-action à visées essentiellement opérationnelles, c'est-à-dire ayant pour finalité l'élaboration de stratégies de lutte contre les violences scolaires. Enfin, un troisième concerne des travaux abordant la question de la violence en milieu scolaire de manière indirecte, via d'autres thématiques comme le retrait social ou la radicalisation. Moins nombreux, ces travaux permettent néanmoins d'aborder certains aspects de la violence scolaire.

Au vu du nombre de publications consacrées ces dernières années à la thématique du harcèlement, il apparaît clairement qu'une grande partie des travaux contemporains sur la violence scolaire s'est très clairement polarisée (et parfois réorientée) ces dernières années sur ce sujet : le harcèlement est aujourd'hui devenu la thématique dominante dans la recherche française en sociologie, psychologie et sciences de l'éducation consacrée aux violences scolaires. Sans reprendre les éléments définitionnels, conceptuels ou épistémologiques que nous avons analysés dans le chapitre 2.3, il nous semble important de présenter ici un certain nombre de travaux importants. Le premier concerne l'ouvrage le plus récent de Benoit Galand : il y propose un tour d'horizon de la recherche francophone et internationale sur ce sujet et y « déconstruit » quelques idées reçues sur ce phénomène. L'auteur s'attaque notamment à la représentation assez répandue faisant de cette forme de violence un rapport dyadique et conflictuel entre deux élèves, que les adultes perçoivent comme une simple « dispute ». Galand insiste au contraire sur le fait que toutes les études convergent désormais pour montrer que le harcèlement se construit bien dans un rapport de domination entre un harceleur et sa victime, et que les pairs (les camarades de classe) jouent un rôle important dans l'évolution de la situation. L'auteur souligne par ailleurs – à l'encontre là aussi du sens commun et des représentations véhiculées par les médias – que les élèves peuvent être à la fois victimes et auteurs de cette forme de violence et surtout, qu'elle n'est pas le propre d'un genre (en l'occurrence des garçons). Galand s'attaque également à l'idée que le harcèlement ne concernerait que certains milieux sociaux : il peut au contraire se produire dans tous les

établissements scolaires et dans tous les milieux dès lors que certains éléments de situation sont réunis (à savoir : une différence réelle ou perçue chez la victime, l'isolement de la victime et la participation plus au moins tacite des camarades de classe). Enfin, et ce n'est pas un point négligeable, Galand montre que l'on ne peut découpler le cyberharcèlement du harcèlement, ce qui tend à pondérer l'idée d'une violence « nouvelle » : si elle l'est par l'espace virtuel sur lequel elle se déploie, ces mécanismes restent en revanche identiques au harcèlement en « face à face ». L'auteur conclut ainsi que le cyberharcèlement « constitue une forme supplémentaire du harcèlement ⁶⁴⁴ » présentant globalement « les mêmes prédicateurs et les mêmes conséquences que le harcèlement « traditionnel⁶⁴⁵ » et répondant « à la même dynamique relationnelle⁶⁴⁶ ».

La question du cyberharcèlement est d'ailleurs au cœur des réflexions de Bellon et Gardette⁶⁴⁷, dont les travaux portent sur l'évolution du phénomène. Après avoir rappelé dans la première partie de leur ouvrage, les points de convergences existant dans la littérature scientifique à propos du harcèlement et critiqué le critère d'intentionnalité souvent considéré comme constitutif du phénomène (car « vaste et imprécis », difficile à mesurer et ne pouvant « être établi de façon certaine⁶⁴⁸ »), les deux auteurs se sont intéressés aux spécificités du cyberharcèlement. Et contrairement à Galand, ceux-ci vont insister sur les différences qui demeurent selon eux entre ces deux modes de harcèlement. L'essentiel de leur argumentaire porte sur l'usage des nouvelles technologies et ses conséquences psychosociales : le cyberspace – ou « la cour de récréation mondiale » – de par le morcèlement et démultiplication des rôles qu'il permet dans l'espace virtuel, tendrait à accroître le manque d'empathie pour autrui, facilitant ainsi les comportements agressifs et violents. Les auteurs montrent par ailleurs que la généralisation du téléphone portable a eu une incidence sur les sociabilités juvéniles et sur l'ostracisation de certains d'entre eux : la discrimination des élèves qui n'ont pas de téléphone portable est qualifiée par les auteurs de « constante statistique⁶⁴⁹ », leurs données d'enquêtes montrant d'autre part que « l'évolution du déficit de sociabilité » est bien en corrélation avec la possession de cet appareil qui « surexpose les élèves au risque du harcèlement⁶⁵⁰ ».

⁶⁴⁴ Galand Benoît, *Le harcèlement à l'école*, Retz, 2021.

⁶⁴⁵ Idem

⁶⁴⁶ Idem

⁶⁴⁷ Bellon Jean-Pierre, Gardette Bertrand, *Harcèlement et cyberharcèlement à l'école : une souffrance scolaire en réseau*, Paris, ESF Sciences humaines, coll. « Pédagogies Outils », 2019.

⁶⁴⁸ Idem

⁶⁴⁹ Idem

⁶⁵⁰ Idem

L'enquête de Macilotti sur les cyberviolences constitue une autre enquête intéressante : elle a été réalisée auprès de 900 élèves de 9 à 17 ans dans un département de sud-ouest de France⁶⁵¹. En suggérant que « le concept de cyberharcèlement ne reflète qu'une partie des expériences négatives vécues par les jeunes⁶⁵² », l'auteure se donnait pour objectif d'analyser « certains actes ponctuels qui, en raison du pouvoir de dissémination d'Internet, peuvent avoir de graves conséquences sur la vie de la victime⁶⁵³ ». Au moyen d'une enquête par questionnaire déployée auprès d'élèves victimes et auteurs de violence, Macilotti a ainsi montré que lorsque la cyberviolence et le cyberharcèlement sont analysés dans le contexte plus général de la violence « leur proportion est inférieure à celle observée pour les agressions face-à-face⁶⁵⁴ ». En effet, sur environ 25 % des élèves qui indiquent avoir agi envers quelqu'un de manière « méchante » ou « blessante », 17,4 % précisent que cela s'est produit en face-à-face, 8,7 % en ligne et 7,3 % par téléphone⁶⁵⁵. Les expériences de victimation recourent d'ailleurs ces résultats : pour les élèves victimes (36 % de l'échantillon), l'agression en face-à-face est plus fréquente (25,9 %) que celle en ligne (16,9 %) ou par téléphone (10,3 %)⁶⁵⁶. L'enquête a par ailleurs mis en évidence que le cyberharcèlement ou la « cyberviolence répétée » ne concerne qu'environ 3 % des jeunes interviewés chez les auteurs de violence et 6 % chez les victimes⁶⁵⁷. Ces résultats sont congruents avec ceux de l'enquête réalisée par Couchot-Schiex, Moignard et Blaya⁶⁵⁸. Celle-ci a été effectuée dans 8 collèges et 4 lycées des académies de Créteil, Paris et Versailles, en mobilisant des méthodes quantitatives (questionnaires sur le climat scolaire) et qualitatives (entretiens individuels d'adultes et d'élèves et entretiens collectifs d'élèves). Les données montrent que 93 % des élèves ont un téléphone portable, dont 98,5 % avec un accès à Internet⁶⁵⁹ et les chercheurs soulignent que « les cyberviolences touchent davantage les filles, mais aussi les garçons, elles sont étroitement liées aux violences qui adviennent dans l'enceinte de l'établissement, elles sont quantitativement faibles et peu rapportées aux adultes⁶⁶⁰ ». L'enquête met ainsi en évidence que « les cyberviolences sont rarement isolées, que l'expérience relationnelle et victimaire à l'école est relativement semblable entre les filles et les

⁶⁵¹ Macilotti Giorgia, « Violence et humiliation à l'ère numérique : une étude en milieu scolaire », *Déviance et Société*, vol. 43, n° 3, 2019, p. 299-328.

⁶⁵² Idem

⁶⁵³ Idem

⁶⁵⁴ Idem

⁶⁵⁵ Idem

⁶⁵⁶ Idem

⁶⁵⁷ Idem

⁶⁵⁸ Couchot-Schiex Sifolène, Moignard Benjamin et Blaya Catherine, *Jeunesse, genre et violences 2.0 : des filles et des garçons face aux cyberviolences à l'école*, L'Harmattan, 2020.

⁶⁵⁹ Idem

⁶⁶⁰ Idem

garçons, que le cyberharcèlement touche peu d'élèves (entre 1 et 3 % de l'échantillon sur les intensités les plus fortes)⁶⁶¹ ». Selon les chercheurs, plutôt que de se focaliser sur un phénomène qui est relativement faible en comparaison avec les violences en face-à-face, il conviendrait donc de « s'engager pour prévenir non seulement les violences, mais aussi pour combattre un sexisme d'autant plus insidieux qu'il est devenu ordinaire, et qu'il touche une proportion de jeunes conséquente⁶⁶² » puisque l'expérience des filles et des garçons face à la violence est « bien différenciée sur certains aspects de la vie scolaire et en ligne⁶⁶³ ». En effet, les filles signalent plus d'attouchements sexuels que les garçons (14 % contre 6,7 %), reçoivent plus de contenu pornographique (16 % contre 10 %), subissent davantage d'insultes sexistes, sont plus victimes de rumeurs (37,2 % contre 21,2 %), tandis que les garçons indiquent recevoir plus d'insultes homophobes⁶⁶⁴. Ces différences « genrées » dans les expériences de victimation seraient liées, selon les chercheurs, aux « assignations sexistes » qui affectent différemment les filles et les garçons et qui seraient souvent à l'origine des violences, en ligne ou face-à-face.

Comme nous l'avons indiqué précédemment, si certains travaux se concentrent sur la question du harcèlement, un autre pan de la recherche française contemporaine sur les violences scolaires se focalise quant à lui sur les formes de gestion des situations de violence (dont le harcèlement), dans une perspective souvent plus opérationnelle qu'analytique : il s'agit – au-delà de la connaissance que l'on peut en tirer – d'identifier quels sont les moyens les plus efficaces pour lutter contre ces phénomènes. Dans ce registre, on peut notamment citer les travaux de Bellon et Quartier⁶⁶⁵ : ceux-ci se sont intéressés à la méthode dite « Pikas⁶⁶⁶ » afin d'élaborer à partir de celle-ci un dispositif de prévention et de lutte contre certaines formes de violences scolaires (les situations de harcèlement, de chahut et de *sexting*⁶⁶⁷) qu'ils ont dénommé « Méthode de préoccupation partagée (MPP) ». Expliquant leur démarche, les auteurs précisent tout d'abord dans leur ouvrage avoir privilégié les mots « intimidation » et « cible » aux termes « harcèlement » et « victime » car « pour être traitée efficacement, une

⁶⁶¹ Idem

⁶⁶² Idem

⁶⁶³ Idem

⁶⁶⁴ Idem

⁶⁶⁵ Bellon Jean-Pierre et Quartier Marie, *Les blessures de l'école. Harcèlement, chahut, sexting : prévenir et traiter les situations*, ESF Sciences Humaines, 2020.

⁶⁶⁶ Anatol Pikas, le psychologue suédois a développé en 1980 la méthode dite de préoccupation partagée (Shared Concern Method-SCM) afin de proposer une solution au problème du harcèlement qu'il considère comme un conflit. La médiation est considérée comme le principal moyen de résoudre ce type d'antagonisme. La première publication en anglais concernant sa méthode date de 1989 : Pikas Anatol, « A pure concept of mobbing gives the best results for treatment », *School Psychology International*, vol. 10, n° 2, 1989, p. 95-104. En France, ce sont Bellon et Quartier qui ont popularisé la méthode Pikas : Bellon Jean-Pierre et Quartier Marie, *Les blessures de l'école. Harcèlement, chahut, sexting : prévenir et traiter les situations*, ESF Sciences Humaines, 2020.

⁶⁶⁷ Envoi des sms à caractère sexuel

situation doit être prise en charge dès son début et qu'il ne faut surtout pas attendre qu'elle devienne du harcèlement⁶⁶⁸ ». Cette méthode est censée permettre, si elle est appliquée précocement, « d'éviter que les moqueries ne deviennent du harcèlement et que les cibles ne deviennent des victimes⁶⁶⁹ ». L'idée étant « d'étouffer dans l'œuf » la dynamique du harcèlement. Ce dispositif d'intervention – qui nécessite une équipe d'adultes (comprenant parents, enseignants et personnels) formés au traitement des situations d'intimidation – comprend quatre phases. La première consiste à organiser une rencontre avec la cible « en lui offrant une relation d'alliance⁶⁷⁰ ». La deuxième à rencontrer l'intimidateur afin de l'amener « à partager une préoccupation pour la cible et rechercher ensuite avec lui quelles suggestions il peut faire pour lui venir en aide⁶⁷¹ ». La troisième, à organiser d'autres rencontres avec la cible dans le but de vérifier si elle a changé de posture face aux intimidateurs et enfin, ce qui correspond à la quatrième phase, à effectuer un suivi de la situation afin de s'assurer que les brimades ont pris fin. Ce dispositif comprenait donc un certain nombre de modifications ou d'innovations par rapport à la méthode dite de « Pikas », toutes révélatrices de l'approche pratique des deux chercheurs : la durée de la procédure est limitée à deux semaines ; celle-ci s'accompagne de sanctions à l'encontre de l'intimidateur si elle se montre inefficace au bout de ce délai ; elle ne comprend pas de rencontres entre la cible et les intimidateurs comme dans les médiations (car elle mettrait les protagonistes de la relation mal à l'aise) ; elle intègre pleinement les parents dans le dispositif et enfin, elle se base sur l'idée que l'intimidation est un processus mimétique qui peut être rompu plutôt qu'une action intentionnelle qui serait systématiquement malveillante. Les auteurs précisent que cette méthode – qui a été testée dans sept académies françaises – aurait un taux de réussite de 82 % (ce qui correspond à 590 cas sur 719 traités).

On trouve chez Gilbert une même visée opérationnelle mais adaptée à divers événements puisqu'il propose – non un dispositif de prévention des violences – mais une méthode de gestion des « crises » qui surviennent dans les collèges et lycées, faisant notamment suite à des situations de violence⁶⁷². La crise est, selon l'auteur, « un événement et un processus » qui ne doit pas être minimisé, surtout dans sa dimension émotionnelle. Elle doit

⁶⁶⁸ Bellon Jean-Pierre et Quartier Marie, *Les blessures de l'école. Harcèlement, chahut, sexting : prévenir et traiter les situations*, ESF Sciences Humaines, 2020.

⁶⁶⁹ Idem

⁶⁷⁰ Idem

⁶⁷¹ Idem

⁶⁷² Gilbert Thomas, *Prévenir et gérer les crises au collège et au lycée - Harcèlement, violences, plans sanitaires, alerte attentat...*, De Boeck Supérieur, 2021.

faire l'objet d'un traitement interne, mais en partenariat avec certains acteurs externes à l'établissement considéré, et nécessite l'adoption d'une stratégie de communication car « toute crise possède une dimension médiatique⁶⁷³ ». La méthode proposée intègre quatre étapes – prévenir, préparer, répondre, rétablir (PPRR) – et elle est déployée depuis les années soixante-dix dans les pays anglo-saxons. Le climat scolaire en constitue un élément important puisqu'« on ne peut envisager la gestion de crise qu'en comprenant le climat et donc le contexte d'un établissement⁶⁷⁴ ». L'auteur propose d'ailleurs que la méthode PPRR soit adaptée à la réalité de chaque établissement, notamment en utilisant les dispositifs existants (les élèves ambassadeurs, le dispositif sentinelle dont nous reparlerons⁶⁷⁵) et en les combinant à d'autres dispositifs (méthode Pikas et celle de la préoccupation partagée de Bellon et Gardette). L'ouvrage, qui s'adresse essentiellement aux professionnels de l'éducation, peut donc être considéré comme une sorte de vademécum proposant un ensemble de « recettes » et de schémas d'action qui peuvent être adoptés et adaptés par la communauté éducative pour faire face aux situations de violences qu'elles rencontrent.

La recherche-action de Karray *et al.*⁶⁷⁶ sur le rôle de l'empathie dans la manifestation des violence interpersonnelles s'inscrit aussi dans cette perspective : pour les auteurs en effet, la recherche-action répond à une double exigence, puisqu'il s'agit de « produire à la fois des connaissances et des changements dans les pratiques et positionnements professionnels⁶⁷⁷ ». En l'occurrence, cette étude réalisée dans la région de Marseille auprès d'élèves de CM1 et de CM2, visait à recueillir – en s'appuyant sur le jeu des trois figures⁶⁷⁸ et une enquête par questionnaire menée avant et après une période où le jeu était expérimenté – l'expérience des élèves concernant le rapport à l'école (et les relations aux pairs) et l'empathie vis-à-vis d'autrui. Or d'après les auteurs, les résultats montrent deux choses : tout d'abord, que « l'empathie des enfants est une dimension évolutive, qui se base sur des expériences relationnelles » et qu'il est possible de la faire évoluer « de façon spontanée ou de manière induite par un dispositif⁶⁷⁹ ». Ensuite, que le jeu des trois figures – et les dispositifs de ce type – sont efficaces puisqu'ils

⁶⁷³ Idem

⁶⁷⁴ Idem

⁶⁷⁵ Cf Partie II de cette thèse.

⁶⁷⁶ Karray A., Vasile J., Bagnulo A. et Grillo M., « Violence interpersonnelle et empathie. Prévention par une recherche-action en milieu scolaire », *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, vol. 68, n° 1, 2020, p. 39-45.

⁶⁷⁷ Idem

⁶⁷⁸ Le jeu des Trois Figures est un jeu créé en 2007 par le psychanalyste Serge Tisseron. Il se présente comme une activité théâtrale : les élèves élaborent ensemble un court scénario à partir d'images qu'ils ont vues sur les écrans, puis ils jouent cette petite scène en occupant successivement tous les rôles. Voir <https://www.3figures.org/fr>

⁶⁷⁹ Idem

permettraient de réduire « en moyenne de 20 % la perpétration de la violence et de 16 % la victimation⁶⁸⁰ ». Les auteurs suggèrent ainsi que « les dispositifs de prévention, et plus largement de mise au travail des émotions pourraient constituer un support à une empathie participante de l'école⁶⁸¹ ».

Un troisième groupe de recherches – regroupant des travaux plus disparates – abordent comme nous l'avons précisé la question de la violence scolaire indirectement, c'est-à-dire via d'autres thématiques, tout en permettant d'indéniables gains de connaissances sur certains aspects des violences scolaires. On peut citer par exemple la recherche de Guedj Bourdieu portant sur les conséquences psychosociales des diverses formes de violences vécues dans l'enfance, notamment à l'école⁶⁸². L'auteur s'est appuyé à la fois sur une méta-analyse de publications anglophones et francophones ayant traité à cette question et sur une enquête de terrain basée à la fois sur des observations – de jeunes adultes en retrait social – et sur un questionnaire destiné aux parents de jeunes victimes de harcèlement. La recherche montre ainsi que si le harcèlement n'est jamais signalé par les parents comme un élément déclencheur ou aggravant du retrait du retrait social⁶⁸³, il existe néanmoins un lien fort entre victimation, traumatisme et retrait social. Ce serait donc l'exposition à diverses formes de violence tout au long de la scolarité ainsi qu'au sein de la famille (et non le seul fait d'être victime de harcèlement) qui tendrait à engendrer ce type de comportement⁶⁸⁴.

Dans un article portant sur le rôle de l'école face à la radicalisation violente, un groupe de chercheurs s'est intéressé aux dispositifs existants aux États-Unis et en France pour prévenir ce type de violence ainsi qu'aux profils des jeunes concernés. L'étude – basée sur une analyse de la littérature existante sur ce sujet – montre tout d'abord qu'il n'y a pas de consensus dans la communauté scientifique sur les profils et les trajectoires des jeunes radicalisés, ceux-ci étant

⁶⁸⁰ Grandjean P., Petot Djaouida et Petot J.-M., « Persécution par les camarades et manifestations anxieuses chez des enfants français âgés de huit à douze ans », *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, vol. 64, n° 8, 2016, p. 491-497. dans Karray A., Vasile J., Bagnulo A. et Grillo M., « Violence interpersonnelle et empathie. Prévention par une recherche-action en milieu scolaire », *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, vol. 68, n° 1, 2020, p. 39-45.

⁶⁸¹ Karray A., Vasile J., Bagnulo A. et Grillo M., « Violence interpersonnelle et empathie. Prévention par une recherche-action en milieu scolaire », *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, vol. 68, n° 1, 2020, p. 39-45.

⁶⁸² Guedj Bourdieu Marie-Jeanne, « Traumatismes cumulatifs, harcèlement dans l'enfance et retrait social/hikikomori du jeune adulte », *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique*, vol. 178, n° 4, 2020, p. 428-431.

⁶⁸³ Idem

⁶⁸⁴ Idem

hétérogènes⁶⁸⁵ et celles-ci relevant de facteurs contextuels, qu'il conviendrait d'étudier localement⁶⁸⁶. Par conséquent, il serait « impossible de détecter efficacement des groupes ou individus susceptibles de se radicaliser dans la violence⁶⁸⁷ ». Les auteurs soulignent ensuite que les grilles de « détection » des jeunes radicalisés élaborées à l'intention du personnel scolaire en France seraient problématiques – elles ont été critiquées par la Commission Nationale Consultative des Droits de l'Homme – notamment en raison de leurs indicateurs qui seraient à la fois peu opérationnels et potentiellement discriminatoires⁶⁸⁸. Par ailleurs, il serait nécessaire d'établir « des frontières claires entre les mandats de l'école et ceux des forces de sécurité⁶⁸⁹ » en matière de repérage des jeunes radicalisés car si « l'école devient – ou est perçue comme – une extension des services de sécurité et un lieu où les dissensions ne peuvent s'exprimer, elle perd sa capacité à encourager la réflexion, la pensée critique et la conscience de l'Autre chez les jeunes⁶⁹⁰ ».

Récemment, l'équipe dirigée par Coudevylle⁶⁹¹ a cherché à comprendre quelles sont les stratégies couramment utilisées par les enseignants d'EPS face à la violence scolaire. Les auteurs se sont donc intéressés aux pratiques professionnelles des enseignants dans le but d'identifier quels sont les comportements les plus adaptés (ou au contraire inadaptés) aux situations potentiellement violentes auxquelles ils font face dans l'exercice de leur métier. L'étude – qui s'appuie sur une revue de la littérature existante sur cette question – permet de mettre en évidence un certain nombre de gestes « non professionnels », c'est-à-dire susceptibles d'aggraver les situations rencontrées : faire preuve « d'une autorité stricte sans écoute des ressentis et des progrès des élèves⁶⁹² », utiliser un ton condescendant visant « à inférioriser des élèves en les comparant à d'autres⁶⁹³ » ou les rabaisser « par l'emploi de mimiques moqueuses, de « piques » ou de phrases « assassines⁶⁹⁴ » serait tout à fait contre-productif. Ces attitudes peuvent en effet être perçues par les élèves comme une forme de violence (institutionnelle) et engendrer en retour des réactions agressives ou violentes de leur part. La comparaison de

⁶⁸⁵ Michalon-Brodeur Victorine, Bourgeois-Guérin Élise, Cénat Jude et Rousseau Cécile, « Le rôle de l'école face à la radicalisation violente : risques et bénéfices d'une approche sécuritaire », *Éducation et francophonie*, vol. 46, n° 2, 2018, p. 230-248.

⁶⁸⁶ Idem

⁶⁸⁷ Idem

⁶⁸⁸ Idem

⁶⁸⁹ Idem

⁶⁹⁰ Idem

⁶⁹¹ Coudevylle Guillaume, Joing Isabelle, Robin Nicolas, Page Aodren, Marrot Gilles et Vors Olivier, « Gestes professionnels des enseignants d'EPS en contexte de violence scolaire : stratégies usuelles et complémentaires », *Contextes et Didactiques*, n°16, 2020, p. 114.

⁶⁹² Idem

⁶⁹³ Idem

⁶⁹⁴ Idem

nombreux travaux consacrés à cette question permet par ailleurs de recenser les « bonnes pratiques » dont l'efficacité serait attestée afin de prévenir et de réguler la violence : ainsi, les actions visant à renforcer la confiance en soi des élèves violents dans leurs apprentissages, à améliorer la communication non verbale et à développer ce que les auteurs appellent « l'intelligence émotionnelle » constitueraient de très bons moyens de prévenir la violence⁶⁹⁵. Bien que l'approche proposée ne soit pas basée sur des données d'enquêtes et notamment sur l'observation des comportements des enseignants en situation, il n'en reste pas moins que « l'éclairage théorique » présenté a le mérite de nous rappeler que les situations de violences sont des interactions et le produit d'une dynamique impliquant l'ensemble des acteurs concernés.

Que retenir du panorama de la recherche française que nous avons tenté d'esquisser ? Tout d'abord, et comme nous l'avons vu, que les chercheurs français en sciences sociales se sont principalement saisis de cette question dans les années quatre-vingt, même si des travaux précurseurs existaient déjà dès les années soixante. L'émergence de recherches consacrées à cette thématique ne s'est pas faite « directement » mais progressivement : comme nous l'avons montré tout au long de ce chapitre, les chercheurs se sont initialement plutôt focalisés sur les problématiques de la violence juvénile et des « banlieues » avant d'aborder plus frontalement cet objet. Ensuite, l'on peut souligner que la production scientifique française se caractérise surtout par sa diversité et l'hétérogénéité de ses approches : la violence scolaire a non seulement été problématisée de diverses manières (comme violence « réactionnelle », comme liée aux problèmes des quartiers sensibles, comme induite par l'environnement ou le climat scolaire, etc.) mais elle a aussi donné lieu à des modes d'investigation forts variés (enquêtes par questionnaires, enquêtes qualitatives, enquêtes de type ethnographiques, recherches-action, etc.), la plupart de ces recherches partageant cependant une même préoccupation concernant la nécessaire déconstruction des représentations médiatiques ou de sens commun. On peut par ailleurs souligner deux tendances importantes dans les évolutions récentes de l'approche du phénomène : d'une part, le fait qu'une bonne partie de la recherche se focalise désormais sur le harcèlement et les cyberviolences et d'autre part le fait que se développent depuis plusieurs années de plus en plus de recherches à visée opérationnelle, la connaissance des violences scolaires devant faciliter la mise en place de dispositifs idoines de lutte contre celles-ci. Enfin, au-delà de leur diversité, l'ensemble de ces travaux nous permet de faire un diagnostic réaliste

⁶⁹⁵ Idem

de la situation française concernant les violences scolaires⁶⁹⁶ : si l'on se concentre sur les points essentiels, ces recherches ont ainsi montré que les violences étaient limitées et inégalement réparties (elles ne concernent pas les établissements de la même façon) ; que les violences verbales constituent la forme la plus « banale » de violence ; que le harcèlement et des cyberviolences sont bien des formes émergentes de violence mais dont l'importance reste relative et enfin, que l'expérience de la violence apparaît genrée (les garçons sont plus souvent auteurs des violences que les filles).

2.6 Conclusion

Il nous semble important, en guise de conclusion, d'insister sur un certain nombre d'éléments saillants que nous avons pu mettre en évidence dans ce chapitre. Le premier concerne la spécificité des violences scolaires : les recherches que nous avons présentées, qu'elles soient serbes ou françaises, montrent que les violences qui se développent au sein du milieu scolaire ne sont pas propres à ce contexte – au sens où elles ne se déploieraient que dans celui-ci : le harcèlement ou les bagarres par exemple, se produisent aussi dans d'autres mondes sociaux – mais elles présentent en revanche bien des « spécificités » au sens où elles émergent dans des organisations particulières (les établissements scolaires), elles-mêmes inscrites dans des environnements particuliers (un quartier, un pays), celles-ci ayant une finalité particulière (éducation) et mettant aux prises des acteurs particuliers (des jeunes élèves et des adultes enseignants). Les dynamiques relationnelles qui s'y développent – qu'elles reposent sur des interactions formalisées (relations éducatives) ou non formalisées (sociabilités) – peuvent ainsi donner lieu à des violences dont la forme, la fréquence et la signification sont susceptibles de varier mais qui n'en présentent pas moins certains traits communs. Ainsi, et pour en rappeler quelques-uns, les travaux que nous avons détaillés montrent que la violence scolaire n'est pas « unidirectionnelle » (la violence n'est pas que le fait des élèves), qu'elle est essentiellement « verbale », que ces manifestations physiques restent limitées, qu'elle évolue dans ces formes (émergence du harcèlement et des cyberviolences), qu'elle est « genrée » et qu'elle est inégalement répartie selon les caractéristiques des établissements concernés (climat scolaire, public accueilli, etc.). Par ailleurs, nous avons également insisté sur la focalisation d'une partie de la recherche contemporaine sur la question du harcèlement en montrant que l'intérêt porté à

⁶⁹⁶ Nous y reviendrons en détail dans la partie II de cette thèse lorsque nous examinerons les modes de recensions institutionnels des violences scolaires et analyserons les données globales existantes.

cette question émergente n'était pas vraiment en rapport avec son importance réelle dans les établissements scolaires.

Le deuxième élément concerne la catégorisation de la violence scolaire et les problèmes que celle-ci induit sur la compréhension et la « mesure » du phénomène : en présentant les recherches serbes et françaises nous avons pu voir qu'il y avait non seulement plusieurs manières de problématiser la violence mais aussi plusieurs façons de la catégoriser. En effet, comme la violence n'est pas un phénomène « homogène » ou « invariable », puisqu'elle présente différentes formes ou déclinaisons, il n'est pas possible d'en rendre compte à travers une catégorie unique. Mais comme nous l'avons souligné, les choix effectués en la matière par les chercheurs ont des conséquences sur leur connaissance du phénomène : évoquer la notion de harcèlement plutôt que celle d'intimidation, préférer l'usage du concept de « micro-violences » plutôt que de celui d'incivilités, importer un concept anglo-saxon dans un autre contexte (*bullying*) ou encore proposer une définition « extensive » des faits de violence, n'est pas sans incidences sur la manière d'appréhender (et d'évaluer) la réalité (on peut, selon les critères retenus au départ, en arriver à invisibiliser certaines formes bien réelles de violences). Nous avons notamment mis en évidence cette aporie dans le cas du harcèlement ou des enquêtes quantitatives, où les catégories d'analyse retenues *a priori* ne sont pas forcément congruentes avec celles des acteurs et leurs expériences ordinaires des situations de violence.

Le troisième élément concerne quant à lui les différences entre les productions scientifiques des deux pays : comme nous l'avons largement souligné, ces différences portent à la fois sur la période où les chercheurs se sont saisis de la question des violences scolaires et sur les approches et le mode de traitement qu'ils ont proposé de ce phénomène. Tout d'abord, nous avons vu que les chercheurs serbes n'ont véritablement commencé à mener des investigations sur ce sujet qu'assez récemment au regard des chercheurs français (fin des années quatre-vingt-dix / début des années deux mille) et que l'impulsion de recherches sur cette thématique ne fut pas sans liens avec les préoccupations des pouvoirs publics serbes et des organisations internationales de l'époque (lancement de projets de recherche par l'État, participation des équipes serbes dans le cadre de recherches internationales). Si l'État français joue également un rôle non négligeable dans les initiatives scientifiques sur cette question – on peut penser au rôle de l'IHESI par exemple et à certains programmes de recherche lancés en lien avec les Ministère concernés (nous y reviendrons dans la prochaine partie de la thèse) – il n'en reste pas moins qu'il existe en France des recherches « indépendantes » sur cette thématique, au sens où elles ne sont pas couplées à un agenda et à des projets étatiques. Ensuite,

nous avons aussi souligné le fait qu'il existe de véritables différences dans les approches et les modes d'appréhension des violences scolaires. Elles concernent tout d'abord le cadre d'analyse des violences et leur problématisation puisque l'on trouve à la fois une plus grande diversité des approches du côté français (ce qui implique un véritable débat scientifique entre chercheurs s'appuyant sur des paradigmes différents) et une volonté plus affirmée de rompre avec les représentations médiatiques, politiques ou de sens commun du phénomène. Mais elles concernent aussi la méthodologie des enquêtes et des investigations menées sur ce sujet : comme nous l'avons précisé à plusieurs reprises, les recherches serbes souffrent de leur monisme méthodologique et du fait qu'elles sont exclusivement quantitatives, c'est-à-dire peu en mesure d'appréhender finement l'expérience des acteurs du milieu scolaire. Cette situation n'a pas d'équivalent côté français où un certain pluralisme méthodologique prévaut même si les enquêtes quantitatives sont majoritaires.

Partie II : L'institution scolaire face à la violence

Nous allons désormais nous intéresser dans cette deuxième partie de la thèse, aux politiques publiques relatives aux violences scolaires en France et en Serbie. En analysant les documents officiels ainsi que les dispositifs juridiques, réglementaires et administratifs ayant trait à cette question, il s'agira en effet de montrer comment ces deux États (et leurs institutions respectives) se sont emparés de cette question et y ont fait face en développant des dispositifs de mesure du phénomène et de prévention (ou de lutte) contre celui-ci. Nous nous focaliserons notamment sur la manière dont la violence en milieu scolaire a été définie et catégorisée dans les documents officiels ; sur les procédures et les formes d'enquête qui ont été mises en place pour recenser les violences scolaires et sur les actions qui ont été réalisées afin de gérer et de réduire les situations de violence au sein des établissements scolaires de ces deux pays. Ceci nous permettra de compléter les données issues des recherches que nous avons évoquées dans la partie I de cette thèse et d'avoir ainsi une idée plus précise de la réalité des faits de violence en milieu scolaire, mais aussi de mettre en évidence les limites de ces différents modes de collecte et de recensement des données. Nous verrons en particulier en quoi la perspective institutionnelle se distingue des approches scientifiques, notamment sur le plan de la « construction » de leur objet. Enfin nous nous intéresserons également aux usages en situation des dispositifs institutionnels : nous examinerons à cette fin comment les faits de violences ont été identifiés, répertoriés et traités concrètement, en nous appuyant sur l'exemple de deux établissements dans lesquels nous avons mené notre enquête.

1. Le cadre institutionnel du traitement des violences scolaires en Serbie

Nous avons vu dans la première partie de cette thèse que l'intérêt scientifique pour la question des violences en milieu scolaire fût assez récent en Serbie en comparaison à d'autres pays, dont notamment la France. Or le constat est identique si l'on s'intéresse aux politiques publiques puisque cette question n'a fait l'objet d'une stratégie délibérée qu'en 2008, date à laquelle a été élaborée la première politique relative à la prévention des violences scolaires. C'est en effet dans le cadre du projet « L'école sans violence⁶⁹⁷ » que le gouvernement serbe a adopté la *Stratégie nationale de prévention et de protection des enfants de la violence*⁶⁹⁸ et la

⁶⁹⁷ Voir chapitre *Les enquêtes réalisées dans le cadre du projet « L'école sans violence »*, p. 118.

⁶⁹⁸ « Nacionalna strategija za prevenciju i zaštitu dece od nasilja ». Službeni glasnik Republike Srbije br.122, 30 décembre 2008.

*Stratégie nationale pour la jeunesse*⁶⁹⁹. Celles-ci – ainsi que les mesures qu’elles contiennent – placent pour la première fois la problématique de la « sécurité » et des violences subies par les enfants au cœur des priorités gouvernementales. Ces deux stratégies délimitent d’ailleurs encore aujourd’hui le cadre politique et normatif dans lequel se sont inscrits depuis tous les dispositifs et autres mesures ou documents de référence en matière de lutte contre la violence en milieu scolaire. Ainsi en est-il du *Protocole de traitement des situations de violence, de harcèlement et de négligence*⁷⁰⁰ qui a été élaboré en 2010 et qui peut être considéré à plus d’un titre comme un document essentiel puisqu’il définit non seulement les procédures de prévention des violences de l’ensemble des établissements scolaires en Serbie, mais aussi les dispositifs de recensement des violences qui s’y produisent ainsi que les mesures concernant la prise en charge des victimes et des auteurs des violences.

Lorsqu’on analyse ce document, on peut remarquer qu’il comporte dans sa première partie, un passage où le Ministère de l’éducation souligne sa conformité au regard de la législation existante concernant la protection de l’enfance, mais aussi de la Constitution et des Conventions internationales ratifiées par le Parlement⁷⁰¹. Cette concordance et ce couplage juridique ont eu pour conséquences de rendre plus difficile l’introduction de modifications, puisque celles-ci supposeraient de faire évoluer parallèlement les autres textes juridiques en lien avec le sujet. En témoigne par exemple ce qu’il s’est passé en 2011, lorsque certains faits de violence dans les établissements scolaires furent largement médiatisés : le Ministère de l’éducation, suite à sa gestion de ces « affaires », fit alors l’objet de vives critiques de la part des associations de parents d’élèves victimes de violence, celles-ci réclamant des sanctions plus lourdes que celles initialement prévues dans le Protocole à l’égard des auteurs de violence, puisque ne prévoyant pas de mesure d’exclusion définitive en cas de violences graves ou répétées. Ainsi, le premier cas de violence médiatisé en Serbie fût celui d’Aleksa, un jeune garçon de 14 ans qui se suicida après avoir été harcelé pendant plusieurs années dans un collège belgradois. Suite à sa mort, les parents d’Aleksa, tout comme une partie du corps enseignants, se mobilisèrent afin d’obtenir une mesure d’exclusion définitive des élèves auteurs de violences et que soient mis en place des procès-verbaux de « signalisation » à l’intention des parents d’élèves violents. Or le Ministère avait à l’époque justifié sa position en arguant du fait que les mesures d’exclusion définitives n’étaient pas conformes aux Conventions des droits de l’enfant

⁶⁹⁹ « Nacionalna strategija za mlade ». Službeni glasnik Republike Srbije br.55/2008, 27 mai 2008.

⁷⁰⁰ « Pravilnik o protokolu postupanja u ustanovi u odgovoru na nasilje, zlostavljanje i zanemarivanje ». Službeni glasnik Republike Srbije br.30/2010, 07 mai 2010.

⁷⁰¹ On peut entre autres citer le Code pénal, le Code pénal pour les mineurs, la Loi de la protection des familles, la Loi contre les discriminations, la Loi sur l’éducation, etc.

qui prévoient que tout enfant puisse bénéficier d'un droit à la scolarisation jusqu'à la fin du collège. Accéder à la demande des parents et du corps enseignant supposait donc de faire évoluer conjointement d'autres textes réglementaires mais comme la mobilisation ne retomba pas, des modifications furent introduites au fur et à mesure. Il fallut ainsi attendre septembre 2018 – et que des changements soient opérés dans le cadre de la *Loi sur le travail d'intérêt général*⁷⁰² – pour que ce type de sanction soit rendues possible pour les mineurs (collégiens ou lycéens). Le Code de l'éducation⁷⁰³ fût également modifié pour cette raison, et inclut désormais la possibilité d'exclure définitivement les lycéens auteurs de violences graves et répétées, l'instruction n'étant pas obligatoire après le collège en Serbie.

Si le Protocole constitue comme nous allons le détailler *infra* le document de référence en matière de catégorisation, de recensement mais aussi de prévention et de gestion des faits de violence, il est à noter qu'un autre dispositif réglementaire – relatif aux discriminations⁷⁰⁴ – complète l'arsenal des politiques publiques sur cette question : ce texte, qui définit un certain nombre de groupes sociaux comme vulnérables aux discriminations (et donc potentiellement aux violences) – à savoir : les élèves avec un handicap léger⁷⁰⁵, les Roms⁷⁰⁶ et les enfants réfugiés/migrants syriens et afghans⁷⁰⁷ – vise à sensibiliser le personnel éducatif aux risques

⁷⁰² « Pravilnik o obavljaju društveno-korisnog, odnosno humanitarnog rada ». Službeni glasnik Republike Srbije br.68, 7 septembre 2018.

⁷⁰³ « Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja ». Službeni glasnik Republike Srbije, br. 88/2017, 27/2018 - dr. zakon, 10/2019, 27/2018 - dr. zakon, 6/2020 i 129/2021

⁷⁰⁴ « Pravilnik o bližim kriterijumima za prepoznavanje oblika diskriminacije od strane zaposlenog, deteta, učenika ili trećeg lica u ustanovi obrazovanja i vaspitanja », Službeni Glasnik Republike Srbije br 22/2016, 04 mars 2016.

⁷⁰⁵ Une enquête réalisée par Jelić et Babić-Mihajlović (2018) dans une région du sud de la Serbie auprès des personnes en situation de handicap a montré que 38,8 % d'entre eux ont fait les études dans un établissement spécialisé, 26,9 % ont le niveau BAC, 19,2 % le brevet de collège, 11,5 % sont sans diplômes, car n'ayant jamais été scolarisé ou ayant abandonné leurs études, tandis que 3,8 % a le niveau BAC+. S'il n'existe dans la Loi pas d'obstacles pour inscrire les enfants handicapés dans une école ou un lycée, ce n'est pas le cas en pratique : les établissements ne sont en effet pas tous adaptés à l'accueil des personnes en situation de handicap et certains d'entre eux ne sont pas encore partie-prenante des « Programmes d'éducation inclusive » qui forment les enseignants à l'accueil et à l'accompagnement de ce public spécifique. Ainsi, les demandes des parents sont souvent rejetées par la direction des établissements sous divers prétextes. Quand l'élève est accepté, un Plan éducatif individuel est alors mis en place pour encadrer son apprentissage et adapter la pédagogie des enseignants. Voir notamment Jelić Milica et Mihajlović-Babić Suzana, « Inclusive role of civil society in the provision of services for disabled persons in the Republic of Serbia », *Megatrend revija*, vol. 15, n° 2, 2018, p. 233-254.

⁷⁰⁶ Selon le dernier recensement de 2011, il y a 147 604 Roms en Serbie, mais on estime que ces chiffres ne sont pas exacts car certains Roms ne souhaitent pas se déclarer ainsi, d'autres n'étant pas forcément bien informés sur les objectifs des recensements, d'autres encore n'étant pas recensés parce qu'une partie d'entre eux ne possèdent pas de carte d'identité ou d'adresse fixe. Selon la même enquête, 87 % de cette population a le diplôme du brevet des collèges et moins de 1 % a le niveau BAC+. Par conséquent, le taux de chômage et le taux d'inactivité sont plus importants chez les Roms que dans le reste de la population, surtout chez les femmes. Les statistiques montrent également que l'abandon des études est plus important chez les Roms, car les enfants travaillent avec les parents dès le plus jeune âge à cause du manque de revenus. 69 % des enfants Roms sont inscrits à l'école primaire et 64 % d'entre eux arrivent à avoir le brevet de collège (le chiffre est de 93,4 % dans la population générale).

⁷⁰⁷ Đorđević, Šantić, et Živković ont réalisé une enquête sur l'inclusion des enfants de réfugiés et de migrants dans le système éducatif serbe. La Serbie a connu une vague de migration entre 2008 et 2015, le nombre total de

encourus par les élèves issus de ces groupes et précise quelles sont les différentes mesures pédagogiques à prendre afin de faciliter leur insertion dans le système éducatif serbe.

1.1 La catégorisation des faits de violence scolaire dans les documents administratifs et les politiques publiques

Une des premières choses que l'on peut souligner à propos du Protocole, concerne la définition et la catégorisation des faits violence qui y est proposée. On trouve ainsi dans la première partie du Protocole une caractérisation assez claire de la violence scolaire, qui est définie comme étant « tout type de comportement, verbal ou non verbal, répétitif ou non qui, de manière réelle ou potentielle, met en danger la santé, le développement et la dignité d'un élève ou d'un adulte⁷⁰⁸ ». Cette définition appelle plusieurs remarques : tout d'abord, on peut noter que celle-ci ne restreint pas la qualification aux actes qui se répètent ou qui s'inscrivent dans la durée. Cette caractérisation prend donc en compte l'ensemble des actes de violence, quelles que soient leurs formes et qu'ils soient ou non réitérés : cette définition de la violence n'est donc pas un « décalque » du concept de harcèlement tel que proposé par Olweus⁷⁰⁹ dont nous avons vu précédemment l'importance et la prégnance dans les recherches internationales. En ce sens, nous pourrions dire que la définition proposée est large et « inclusive » : elle l'est d'ailleurs d'autant plus qu'elle intègre potentiellement l'ensemble des acteurs concernés par la violence scolaire (élèves, enseignants, personnels administratifs peuvent être auteurs et / ou victime de la violence). Ensuite, il est indiqué dans un autre passage, que la violence est fondamentalement l'expression d'un rapport de domination qui lui est consubstantiel : « dans une situation de violence, il y a toujours un rapport de domination dans lequel on reconnaît le plus faible et le plus fort. Ce type de relation peut se manifester entre pairs, entre garçons et filles, entre enfants plus jeunes et plus âgés, entre un individu et un groupe, entre les élèves et

réfugiés et de migrants accueillis atteignant 577 955 personnes. La proportion des enfants dans la population accueillie était de 23 % en 2011, de 13 % en 2013, de 30 % en 2015 et de 40 % en 2016. La politique d'intégration des enfants de réfugiés dans le système scolaire a commencé en 2013, mais cette question s'est véritablement imposée dans l'agenda politique en 2016, c'est-à-dire quand la route des Balkans fût fermée et que les réfugiés ne pouvant plus poursuivre leur voyage en UE furent obligés de demander l'asile en Serbie. Les auteurs soulignent que 4000 personnes ont demandé ou obtenu l'asile en Serbie en 2018, dont 40 % d'enfants scolarisés. La scolarisation de ces enfants se fait dans le cadre du respect des différentes conventions internationales dont la Serbie est signataire (Convention de l'ONU concernant les réfugiés de 1951, Convention de l'ONU sur les droits de l'enfant de 1989) mais aussi de la législation serbe concernant l'éducation, les discriminations et les droits de l'enfant. Voir Đorđević Ivana, Šantić Danica et Živković Ljiljana, « Migrant children in schools in Serbia: Barrier or challenge for a new beginning », *Demografija*, vol. 15, n° 15, 2018, p. 73-92.

⁷⁰⁸ « Pravilnik o protokolu postupanja u ustanovi u odgovoru na nasilje, zlostavljanje i zanemarivanje ». Službeni glasnik Republike Srbije br.30/2010, 07 mai 2010.

⁷⁰⁹ « Un élève est victime de violence lorsqu'il est exposé de manière répétée et à long terme, à des actions négatives de la part d'un ou plusieurs élèves » dans Olweus Dan, *Bullying at school-what we know and what we can do*, London, Blackwell, 1994.

l'enseignant, qui peut également être victime de violence, même s'il est en position de « pouvoir » dans le système scolaire⁷¹⁰ ». La violence serait donc la manifestation d'un « abus de pouvoir⁷¹¹ » au sein d'une relation asymétrique entre individus, ceux-ci pouvant avoir des statuts différents au sein de l'institution scolaire.

Mais le Protocole ne se contente pas de proposer un cadrage définitionnel du phénomène qu'il s'agit de prévenir, de recenser et de « gérer » : il présente également une typologie des faits de violence, comprenant cinq formes principales, elles-mêmes déclinées en trois niveaux de « gravité » (soit en tout 15 catégories possibles). Il s'agit de la violence émotionnelle/psychologique, de la violence physique, de la violence « numérique », de la violence sexuelle et de la violence sociale. Si l'on détaille chacune de celles-ci pour comprendre ce qui les spécifie ou les différencie dans la perspective du Ministère de l'éducation, la violence émotionnelle/psychologique désigne tout type de comportement ayant pour finalité de porter atteinte à la santé mentale ou à la dignité de l'élève ou de l'adulte ; la violence physique renvoie aux comportements provoquant des blessures de ce type (ce qui inclut les sanctions physiques infligées aux élèves dans le cadre de la relation pédagogique) ; la violence « numérique » concerne quant à elle – non seulement les cyberviolences – mais plus largement les usages des « nouvelles technologies » visant à porter atteinte à l'intégrité d'autrui, que cela soit ou non sur Internet. Elle désigne donc les courriers électroniques ou les messages malveillants échangés sur les chats, forums, réseaux sociaux et également les SMS, les photos et les vidéos qui ne sont pas diffusées sur les réseaux mais que les élèves partagent entre eux. La violence sexuelle fait référence aux comportements qui tendent à imposer des pratiques sexuelles non consenties à un élève, soit parce qu'il n'en comprend pas le sens, soit parce qu'il n'est pas suffisamment mature pour les comprendre et/ou les pratiquer. Cette catégorie inclut aussi les pratiques de harcèlement et de manipulation qui visent à contraindre l'élève à prendre part à des pratiques relevant de la prostitution, de la pornographie ou d'autres formes d'abus sexuels. Enfin, la violence sociale désigne tout comportement visant à exclure un élève de son groupe ou des activités de groupe, ou à le rejeter à cause de ses différences (racisme). La violence sociale comprend également la propagation des rumeurs malveillantes et les pratiques qui entravent un élève dans la connaissance de ses propres droits par l'exclusion ou la discrimination.

⁷¹⁰ « Pravilnik o protokolu postupanja u ustanovi u odgovoru na nasilje, zlostavljanje i zanemarivanje ». Službeni glasnik Republike Srbije br.30/2010, 07 mai 2010.

⁷¹¹ Idem

Cette catégorisation des faits de violence a été principalement élaborée à partir des enquêtes qui ont été réalisées dans le cadre du projet « L'école sans violence⁷¹² » dont nous avons parlé dans un précédent chapitre : même si elles souffraient d'un certain nombre de « limites » que nous avons soulignées, ces enquêtes avaient néanmoins permis aux chercheurs de faire un premier diagnostic de la situation et notamment d'identifier quels étaient les formes de violence les plus fréquentes dans les établissements scolaires. Même si le document ne donne pas d'autres précisions sur ce point, l'objectif de cette classification est de proposer aux acteurs du milieu éducatif une « grille de lecture » suffisamment claire et « opérationnelle » qui leur permette d'identifier les faits de violence, de les recenser et d'appliquer ensuite les procédures relatives à la prise en charge des victimes et des auteurs de violence. Ces différentes catégories sont donc sensées être suffisamment exhaustives pour « refléter » toute la gamme des situations de violence qui sont susceptibles de se produire lors des interactions entre les différents acteurs du milieu scolaire. Chose intéressante, ces catégories sont elles-mêmes différenciées sur la base de leur gravité, c'est-à-dire des atteintes ou des préjudices qu'elles occasionnent : le Protocole propose ainsi une typologie où les cinq formes principales de violences sont déclinées en une série d'actes précis correspondant à chaque fois à l'un des trois niveaux de « gravité » retenus. On peut d'ailleurs remarquer que ces trois niveaux de gravité ne sont pas seulement différenciés en fonction des préjudices que ces violences génèrent mais qu'ils correspondent aussi à des formes différentes de réponses institutionnelles.

Tableau 6: Formes de violence correspondant au premier niveau de gravité⁷¹³

Violence physique	Violence psychologique	Violence sociale	Violence sexuelle	Violence numérique
Faire une tape dans la tête avec les doigts, bousculer, griffer, jeter un objet sur quelqu'un, tirer les cheveux, mordre, faire tomber, frapper avec la jambe, salir les vêtements ou les affaires, casser ou abîmer le matériel scolaire	Humilier, propager des rumeurs, insulter, se moquer, proférer des « gros mots », donner des surnoms pour se moquer	Ridiculiser, exclure du groupe ou des activités collectives, discriminer sur la base du statut social ou de l'appartenance à une communauté ethnique ou religieuse, propager des rumeurs	Humilier, partager les rumeurs à connotation sexuelle, insulter et proférer des gros mots avec connotation sexuelle, gestes à connotation sexuelle	Abus des technologies informatiques et d'autres moyens de communication, harcèlement téléphonique, envoi de SMS et MMS avec contenu malveillant

⁷¹² Le Protocole ne fait pas de référence directe à des enquêtes réalisées dans le cadre du projet « L'école sans violence » mais dans l'ouvrage datant de 2009, Popadić évoque que le travail des chercheurs « a été pris en compte par le Ministère lors de l'élaboration du Protocole » dans Popadić Dragan, *Nasilje u školama*, Beograd, Institut za psihologiju, 2009, p.43.

⁷¹³ Source : « Pravilnik o protokolu postupanja u ustanovi u odgovoru na nasilje, zlostavljanje i zanemarivanje ». Službeni glasnik Republike Srbije br.30/2010, 07 mai 2010.

Ainsi par exemple, le premier niveau de gravité prévoit que l'adulte – enseignant ou personnel éducatif – ayant constaté les faits de violence prenne lui-même les mesures prévues à cet effet, et ce, sans consulter ses collègues. Il s'agira en l'occurrence de mettre un terme à l'acte de violence, puis d'expliquer (aux auteurs) pour quelle raison le comportement est considéré comme violent et qu'il est par conséquent interdit, et enfin de procéder le cas échéant à des sanctions. À ce niveau de gravité, le Protocole ne prévoit pas que l'incident donne lieu à la rédaction d'un rapport ou à « travail éducatif renforcé », sauf dans les cas où les actes se répètent ou impliquent plus de deux élèves (ou un adulte). Dans ces situations, le Protocole prévoit des mesures qui correspondent au niveau 2 et 3 de gravité. Ainsi, les actes de violence dits « de premier niveau » (de gravité) ne sont pour la plupart pas répertoriés, à l'exception comme nous venons de le signaler des cas de « violence aggravée » exercées par un groupe d'individus ou un adulte, ou encore lorsque leur caractère répétitif est avéré. Ceci n'est évidemment pas sans conséquence sur les données statistiques produites par le Ministère puisque les actes de violence relevant du premier niveau échappent alors à tout recensement : considérés comme étant relativement bénins, ils ne sont pas pris en compte alors qu'ils sont pourtant les plus nombreux⁷¹⁴.

Tableau 7: Formes de violence correspondant au deuxième niveau de gravité⁷¹⁵

Violence physique	Violence psychologique	Violence sociale	Violence sexuelle	Violence numérique
Gifler, frapper avec le poignet ou la main, déchirer un vêtement, se bagarrer, séquestrer, cracher, voler ou détruire le matériel scolaire, tirer les oreilles et les cheveux, écrase	Faire du chantage, menacer, infliger une punition injustifiée et démesurée, exclusion d'un groupe, rejeter, manipuler	Comploter, ignorer, exclusion d'un groupe, rejeter, manipuler, être maltraité par un groupe, les dérives nationalistes	Touché inapproprié (avec connotation sexuelle), montrer du contenu pornographique, montrer les parties intimes du corps, déshabiller	Filmer des scènes violentes (happy slapping), partager des vidéos et des photos de quelqu'un contre son gré, faire de fausses affiches/annonces avec contenu vexant et humiliant

Lorsqu'une violence de « deuxième niveau » de gravité est constatée, l'enseignant ou l'adulte qui en est le témoin doit alors engager un processus collectif de décision : il doit se concerter avec le psychologue scolaire, l'équipe de protection de la violence⁷¹⁶, le proviseur et

⁷¹⁴ L'analyse des entretiens que nous avons réalisés avec les enseignants, les élèves et le psychologue scolaire montrent que les violences de premier niveau de gravité sont les plus fréquentes.

⁷¹⁵ Source : « Pravilnik o protokolu postupanja u ustanovi u odgovoru na nasilje, zlostavljanje i zanemarivanje ». Službeni glasnik Republike Srbije br.30/2010, 07 mai 2010.

⁷¹⁶ Voir le chapitre *Les acteurs du dispositif de traitement des violences en Serbie*, p.173.

informer les parents de l’auteur des violences. La sanction est ensuite prononcée par le proviseur et un rapport circonstancié d’incident est établi : ces faits de violence sont donc bien recensés par l’établissement concerné mais par contre, ils ne sont pas transmis au Ministère et ne figurent donc pas dans les statistiques produites par celui-ci. En effet, seules les données concernant les violences du « troisième niveau » sont communiquées au Ministère, via les Rectorats : les statistiques produites au niveau national ne permettent donc pas de dresser un portrait fidèle de la réalité puisqu’elles « invisibilisent » les violences considérées comme les moins graves...alors qu’elles sont pourtant les plus fréquentes. Lorsqu’un fait de violence relève du « troisième niveau », c’est au chef d’établissement (au proviseur) qu’il revient de prendre des mesures et des sanctions adéquates en se mettant d’accord avec l’équipe de protection, les parents d’élèves concernés et certains « partenaires » externes de l’établissement comme le service social, le centre de santé et la police. Néanmoins, si la présence des parents n’est pas dans l’intérêt de l’élève victime, c’est-à-dire si elle est susceptible de mettre en danger l’élève ou la procédure en cours, le proviseur peut alors solliciter directement le service social et/ou la police.

Tableau 8: formes de violence correspondant au troisième niveau de gravité⁷¹⁷

Violence physique	Violence psychologique	Violence sociale	Violence sexuelle	Violence numérique
Frapper, étrangler, jeter, brûler, priver de sommeil et de nourriture, violence avec arme	Intimider, faire du chantage, racketer, limiter la liberté de mouvement, pousser à la consommation de stupéfiants ou à l’adhésion à des sectes	Menacer, isoler, violence de groupe, organiser des groupes violents qui sèment la terreur, faire preuve de discrimination, nationalisme, racisme	Séduction de la part des adultes, initier ou obliger quelqu’un à se prostituer, l’abus de pouvoir pour obliger à un acte sexuel, le viol, l’inceste	Filmer des scènes violentes, diffuser des vidéos et des photos violentes, pédopornographie

Si l’on se penche sur cette catégorisation des faits de violence et que l’on analyse la classification qui est ainsi proposée dans ces trois tableaux, plusieurs choses peuvent être soulignées. Tout d’abord, on peut remarquer que la violence verbale n’apparaît pas en tant que forme propre : les actes qui relèvent habituellement de cette catégorie (insulter, stigmatiser, se moquer, rabaisser, ridiculiser, humilier, etc.) sont en effet éparpillés entre les formes « psychologique/émotionnelle », « sociale » voire « sexuelle » et ne constituent donc pas une catégorie à part entière en dépit du fait que les recherches réalisées à ce sujet aient presque

⁷¹⁷ Source : « Pravilnik o protokolu postupanja u ustanovi u odgovoru na nasilje, zlostavljanje i zanemarivanje ». Službeni glasnik Republike Srbije br.30/2010, 07 mai 2010.

toutes souligné leur fréquence et leur prégnance en milieu scolaire. Par ailleurs, on peut constater que certains comportements ou faits de violence sont inclus dans plusieurs catégories ou niveaux de gravité à la fois – menacer, insulter, exclure d'un groupe, propager des rumeurs par exemple – ce qui « brouille » et complexifie le travail de « cadrage » des faits de violence (leur identification puis leur « classement » dans la grille proposée) effectué par les adultes en charge de celui-ci et ne facilite pas le choix qu'ils doivent opérer en vue d'apporter la réponse la plus adaptée possible à la situation rencontrée. Certes, comme nous l'avons précisé précédemment, le critère de répétitivité et le fait que la violence soit individuelle ou « collective » peut – au moins pour les niveaux de gravité – simplifier dans certains cas le travail de cadrage et de catégorisation. Mais une certaine opacité demeure comme en témoigne le fait que les actes relevant de la discrimination ou du nationalisme ne font pas l'objet d'une définition et qu'il est donc difficile de déterminer comment ces deux phénomènes se traduisent et se manifestent concrètement dans la réalité scolaire. Un document relatif aux formes de discriminations proscrites dans les établissements scolaires⁷¹⁸ fût bien publié en 2016⁷¹⁹, mais il ne dit en revanche rien sur « les dérives nationalistes » et le nationalisme. L'analyse du mode de catégorisation et de recensement des faits de violence proposée dans le Protocole fait donc apparaître un certain nombre d'incohérences et de limites susceptibles de compliquer le travail des acteurs et de minorer *in fine* le poids réel de certaines formes de violence : comme nous le verrons dans le chapitre que nous avons consacré à cette question, l'usage et l'application du Protocole, tout comme le travail de collecte et de remontée des données, n'a rien d'évident pour les enseignants ou les personnels qui en ont la charge.

1.2 Les acteurs du dispositif de traitement des violences en Serbie

Avant de présenter la manière dont le Protocole définit les rôles et les missions des différents acteurs du milieu éducatif dans le traitement des situations de violence, il nous faut tout d'abord évoquer la création, par le Ministère de l'éducation en 2012, de l'Unité de prévention de la violence en milieu scolaire. Cet organisme – composé d'une directrice et deux conseillères – a été conçu au sein du Ministère dans le but de coordonner le travail des Rectorats et de ses différents partenaires concernant l'implémentation du programme « L'école sans violence » dans l'ensemble des établissements scolaires, le renforcement des partenariats avec

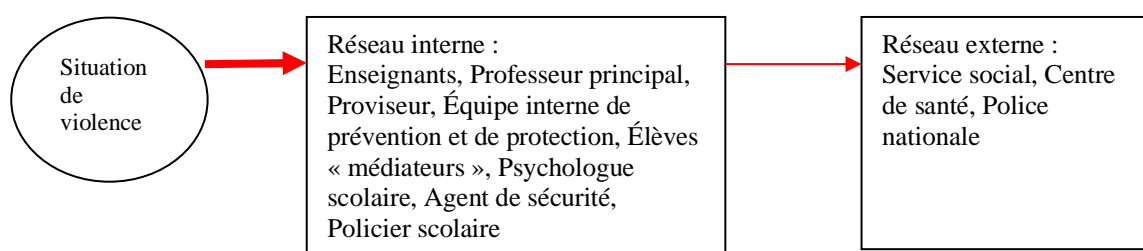
⁷¹⁸ Les éléments sur lesquels peuvent porter les discriminations sont : la race, les origines ethniques et nationales, la nationalité, le statut de réfugié, la langue, les convictions politiques et croyances religieuses, le sexe, le genre, l'orientation sexuelle, le statut social et l'origine sociale.

⁷¹⁹ « Pravilnik o bližim kriterijumima za prepoznavanje oblika diskriminacije od strane zaposlenog, deteta, učenika ili trećeg lica u ustanovi obrazovanja i vaspitanja », Službeni Glasnik Republike Srbije br. 22/2016, 04 mars 2016.

les associations, l'élaboration de dispositifs de lutte contre la violence en milieu scolaire, le développement d'un système de suivi du programme et d'information du public sur l'avancement de celui-ci⁷²⁰. Il fût intégré en 2020 au sein du Département des droits de l'homme et des droits des minorités dans l'éducation. Cette unité – dont la création fût postérieure au Protocole – constitua donc une sorte de « groupe de travail » temporaire mis en place par le Ministère afin non seulement d'assurer le succès du projet « L'école sans violence » et de désigner un interlocuteur ministériel capable de coordonner l'action des Rectorats et des associations mais aussi de montrer sa volonté de faire de la lutte contre les violences l'une de ses priorités. Cette unité ne joua par contre aucun rôle dans le recensement et le traitement des situations de violence.

Voyons maintenant dans la partie qui suit, quelles sont les procédures et autres « conduites à tenir » que doivent adopter les différents acteurs qui interviennent, selon le Protocole, dans le traitement des situations de violence au sein de l'institution scolaire. Comme le montre le schéma ci-dessous, les acteurs impliqués dans le dispositif appartiennent soit au « réseau interne », lorsqu'ils exercent leur fonction à l'intérieur des établissements scolaires (enseignants, professeur principal, proviseur, psychologue scolaire, élèves médiateurs, membres des équipes de prévention, agent de sécurité, policier scolaire), soit au « réseau externe » lorsque leur activité est liée à des institutions extérieures au milieu éducatif (travailleurs sociaux, personnels des centres de santé, policiers nationaux).

Figure 4: Acteurs impliqués dans le traitement des situations de violence



Le rôle de ces différents acteurs dans le traitement des situations de violence, tout comme les procédures qu'ils sont sensés appliquer, vont dépendre de deux facteurs : en l'occurrence, du type de violence concerné mais aussi de son degré de gravité. Comme indiqué précédemment, ce sont en général les enseignants qui sont les premiers à constater les situations de violence et donc à réaliser le travail de catégorisation préalable à leur traitement. Si celles-

⁷²⁰ Jedinica za prevenciju nasilja, Škola bez nasilja : <http://sbn.mpn.gov.rs/o-skoli-bez-nasilja/jedinica-za-prevenciju-nasilja-9>

ci relèvent du premier niveau, l'enseignant doit traiter par lui-même la situation comme nous l'avons précisé (la faire cesser, expliquer pourquoi, éventuellement décider d'une sanction) et n'est pas obligé de faire remonter l'information au professeur principal ou de la partager avec les autres acteurs du réseau. Dans les cas de violences de deuxième et de troisième niveau, la procédure contraint alors l'enseignant à informer le professeur principal, l'équipe de prévention et le psychologue scolaire. Le rôle du professeur principal consiste à informer les parents des élèves concernés et le réseau interne, mais aussi à participer à la prise de décision concernant les mesures à mettre en place. Dans ces deux types de situation, il n'est donc pas seul à trancher puisque la décision relève alors d'un travail coordonné en interne. Le proviseur intervient quant à lui uniquement dans les cas de violences « graves », c'est-à-dire de troisième niveau. Il doit alors solliciter les partenaires extérieurs, informer la police et le procureur de la République (pour les cas où la violence subie par l'élève aurait été commise dans le foyer familial), déposer plainte si l'acte relève du Code pénal et entamer une procédure disciplinaire si l'auteur de la violence est un adulte (enseignant ou personnel) de l'établissement. Par ailleurs, il existe dans chaque établissement une équipe interne de « prévention et de protection de la violence », composée de 5 à 11 personnes selon les établissements, toutes nommées par le proviseur. Elle peut comprendre des enseignants, des psychologues, des membres du personnel, mais aussi des élèves et des parents délégués. Ses membres doivent être formés aux différents aspects du travail de prévention afin de pouvoir intervenir dans différentes situations et de mener à bien l'ensemble de leurs missions. Celles-ci consistent à : former les enseignants et le personnel à la prévention et la gestion des violences, conformément au Protocole ; à organiser des réunions d'information concernant le Protocole, destinées aux élèves et aux parents ; à travailler avec le Parlement des élèves⁷²¹ ou l'équipe des élèves médiateurs ; à faire de la prévention et à intervenir dans les situations de violence ; à tenir un registre des faits de violence dans l'établissement et à déterminer leur niveau de gravité ; à évaluer l'efficacité des mesures prises lors des interventions ; à informer régulièrement leurs collègues sur leur travail et à collaborer avec les membres du « réseau externe » ; et enfin à préparer un plan de communication avec les médias pour les situations de crise⁷²².

⁷²¹ Il s'agit d'une association regroupant les élèves délégués de classe dont le rôle est de participer à la prise de certaines décisions concernant la « vie scolaire » (à savoir : la participation à des compétitions sportives, les sorties scolaires, l'aménagement des espaces mis à leurs disposition au sein des établissements, les ateliers ou les problèmes qu'ils rencontrent dans leur classe ou avec un adulte de l'établissement). Leur travail est formalisé depuis 2009 par le Code de l'éducation : « Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja » Službeni glasnik Republike Srbije br.72/2009, 03 septembre 2009.

⁷²² « Pravilnik o protokolu postupanja u ustanovi u odgovoru na nasilje, zlostavljanje i zanemarivanje ». Službeni glasnik Republike Srbije br.30/2010, 07 mai 2010.

L'équipe de prévention est également en charge de la formation des élèves médiateurs. Selon le rapport d'activité que nous avons pu consulter dans le lycée serbe où nous avons fait notre enquête, il s'agit d'une équipe composée de 15 élèves formés à la résolution des conflits, à la communication non violente, mais aussi à l'identification des comportements violents afin d'agir sur celles-ci et/ou de prévenir les adultes. Ces élèves médiateurs ont donc un rôle actif dans la gestion des violences : ils doivent non seulement intervenir comme médiateurs dans les situations de violence et de conflit entre élèves, mais ils doivent aussi – quittant ici leur rôle de tiers neutre – signaler ces dernières (lorsqu'elles sont graves) aux enseignants ou à l'équipe de prévention. Les élèves médiateurs font par ailleurs un travail de sensibilisation parmi leurs pairs à la question des violences : dans le lycée où nous avons réalisé notre enquête, ceux-ci avaient ainsi créé à l'intention des élèves de première et de deuxième année trois ateliers thématiques relatifs à la violence « numérique », à la pratique du « sexting⁷²³ » et à la violence conjugale chez les adolescents.

Le psychologue scolaire joue un rôle important dans la prévention et la gestion des violences car il remplit plusieurs « fonctions » au sein des établissements scolaires. Il doit tout d'abord accompagner les élèves en difficulté, que celle-ci concerne les apprentissages, le comportement, le « développement personnel et relationnel » ou l'orientation professionnelle. Ensuite, son rôle consiste également à accompagner les enseignants dans la planification et l'évaluation du travail éducatif, la motivation des élèves, les méthodes pédagogiques, la communication avec les élèves et les parents. L'ensemble de ces fonctions sont d'ailleurs énumérées dans le référentiel du métier de psychologue scolaire⁷²⁴. Enfin, concernant plus spécifiquement le traitement des situations de violence, le rôle du psychologue scolaire consiste à intervenir à la fois en amont et en aval des situations de violence. Il est ainsi en charge des actions préventives de l'établissement, ce qui implique l'organisation d'ateliers de formation à la résolution des conflits et à la communication non violente, l'organisation et le pilotage des réunions de l'équipe de prévention, ainsi que du travail d'écoute et d'accompagnement des enseignants et des élèves rencontrant des problèmes concrets. Il participe également à l'élaboration du Plan d'action de l'établissement et notamment de sa partie consacrée aux activités de prévention et prend part à l'équipe de prévention. Lorsque des violences se produisent, quelle que soit leur gravité, son rôle consiste alors à recevoir les différentes parties-

⁷²³ Selon Larousse le terme qualifie l'envoi de SMS à caractère sexuel, dans <https://www.larousse.fr/dictionnaires/anglais-francais/sexting/1000356>, consulté le 01/06/2023.

⁷²⁴ « Pravičnik o programu svih oblika rada stručnih saradnika ». Službeni glasnik Republike Srbije/Prosvetni glasnik br.5/2012, 05 février 2012.

prenantes – à conduire des entretiens avec les enseignants et les élèves concernés – mais aussi à aider les enseignants dans l’application des procédures prévues par le Protocole et à faire le suivi des mesures prises à l’égard des victimes et des auteurs de violence⁷²⁵.

Parmi les membres du « réseau interne », on ne saurait négliger les rôles respectifs de l’agent de sécurité et du « policier scolaire » dans la prévention et le traitement des situations de violence. Le dispositif du « policier scolaire » tout d’abord, existe depuis 2002 et a été créé à l’initiative des Ministères de l’Éducation et de l’Intérieur. Bien que sa fonction et ses missions ne soient pas strictement définies dans un document particulier, on peut relever que ses activités s’inscrivent dans le cadre plus général de la « Police de proximité » qui a été développée en Serbie depuis 2001 et dont les missions ont été formalisées via différents textes entre 2013 et 2017⁷²⁶. Lorsque le dispositif du « policier scolaire » a été expérimenté, il revenait aux commissariats locaux dont ils dépendaient de déterminer leurs fonctions, leurs missions et leurs compétences en lien avec « les problématiques sécuritaires locales⁷²⁷ ». Mais après avoir analysé l’efficacité du dispositif, le Ministère de l’Intérieur décida de concentrer les missions du policier scolaire sur ses fonctions de prévention, celui-ci conservant par ailleurs la possibilité d’agir dans les situations relevant du domaine de compétence de la police de proximité⁷²⁸. Les activités du policier scolaire consistent désormais à surveiller l’environnement des établissements scolaires afin d’identifier « les phénomènes susceptibles de mettre en danger les élèves et les enseignants⁷²⁹ ». Elles visent aussi à informer les proviseurs, les élus locaux et le Conseil de sécurité locale⁷³⁰ sur les menaces potentielles⁷³¹, mais également à les traiter – par la force « quand cela est nécessaire⁷³² » – afin de protéger les élèves, le personnel et les biens des établissements. Dans le seul bilan publié à ce jour concernant ce dispositif⁷³³, il est souligné

⁷²⁵ « Pravilnik o protokolu postupanja u ustanovi u odgovoru na nasilje, zlostavljanje i zanemarivanje ». Službeni glasnik Republike Srbije br.30/2010, 07 mai 2010.

⁷²⁶ « Strategija policije u zajednici », Ministarstvo unutrašnjih poslova Republike Srbije, 2013 ; « Akcioni plan Policije u zajednici za period 2015 i 2016 » ; Ministarstvo unutrašnjih poslova Republike Srbije, 2014 ; « Priručnik za rad policije u zajednici ». Ministarstvo unutrašnjih poslova Republike Srbije, 2017.

⁷²⁷ Dašić Radivoje et Otašević Božidar, « Standardi za bezbedne škole sa osvrtom na policijsku upravu Kragujevac », in *Suprostavljanje savremenom organizovanom kriminalu i terorizmu*, Kriminalističko-policijska akademija, 2011.

⁷²⁸ Idem

⁷²⁹ Simić Boban, Nikač Željko et Artonović Nikola, « Prevencija vršnjackog nasilja u Republici Srbiji », in *Zbornik radova Vršnjacko nasilje*, Banja Luka, Visoka škola unutrašnjih poslova, 2013.

⁷³⁰ Le « Conseil de sécurité local » est un organisme dont les membres (élus, représentants de la police, de la justice, des services sociaux, des associations et des établissements scolaires) travaillent ensemble afin d’identifier les problèmes locaux d’insécurité et de mettre en œuvre des projets de prévention.

⁷³¹ Simić Boban, Nikač Željko et Artonović Nikola, « Prevencija vršnjackog nasilja u Republici Srbiji », in *Zbornik radova Vršnjacko nasilje*, Banja Luka, Visoka škola unutrašnjih poslova, 2013.

⁷³² Idem

⁷³³ Une deuxième évaluation est annoncée l’année prochaine par le Ministère de l’intérieur.

que les policiers scolaires ont une bonne connaissance des élèves, des personnels et des problématiques sécuritaires propres à l'environnement dans lequel se trouvent les établissements, ce qui leur permettrait d'adapter leurs actions aux situations concrètes qu'ils rencontrent sur le terrain⁷³⁴. Ce document énumère d'ailleurs certaines de leurs actions : lutter contre les vols impliquant les élèves, réprimer le trafic de stupéfiants dans l'environnement des établissements scolaires, intervenir dans les cas d'intrusions dans les établissements mais aussi lors des bagarres impliquant les élèves, « réguler » la consommation d'alcool lors des sorties scolaires, des fêtes de fin d'année et des bals de promo⁷³⁵ « ce qui était la cause principale des bagarres et du vandalisme⁷³⁶ ». À ce jour, le dispositif « policier scolaire » n'est pas encore généralisé en Serbie, faute d'effectifs suffisants⁷³⁷. Il y avait ainsi 373 policiers scolaires en 2019, présents sur le territoire de 681 établissements scolaires⁷³⁸ : ce qui veut dire que depuis 2002, ce dispositif n'a concerné que 16 % des établissements du pays. Et plus d'un tiers (136) de ces effectifs sont en fait engagés dans la seule ville de Belgrade (pour 208 établissements), ce qui correspond à un peu plus que la moitié des établissements scolaires de la capitale⁷³⁹. Ainsi, un policier scolaire travaille donc dans 2 à 4 établissements scolaires à la fois⁷⁴⁰ : selon le directeur de la police belgradoise « tous les établissements n'ont pas les mêmes problèmes dans leur environnement le plus proche⁷⁴¹ » et ne nécessitent en conséquence pas forcément la présence permanente de l'un d'entre eux.

Le cas des agents de sécurité est différent : ceux-ci relèvent en effet du secteur privé et sont recrutés par les établissements scolaires. Ce recrutement ne peut se faire qu'avec l'accord des Conseils des parents⁷⁴² qui financent dans ce cas une partie de leurs salaires, conformément

⁷³⁴ Simić Boban, Nikač Željko et Artonović Nikola, « Prevencija vršnjačkog nasilja u Republici Srbiji », in *Zbornik radova Vršnjačko nasilje*, Banja Luka, Visoka škola unutrašnjih poslova, 2013.

⁷³⁵ En 2018, le Ministère de l'Intérieur a mis en place un projet de sensibilisation destiné aux élèves de terminale ciblant les événements festifs qui font suite à l'obtention du Bac et qui sont parfois à l'origine de faits délictueux (la consommation de drogue et d'alcool, les bagarres, les accidents de la route).

⁷³⁶ Idem

⁷³⁷ Simić-Miladinović Milenija, « Mesečno jedan školski policajac manje », *Politika*, 12 décembre 2019.

⁷³⁸ Pour 3786 établissements en Serbie (tout type d'établissements confondus pour l'année 2019) dans : Osnovno obrazovanje, početak školske 2019/2020 godine, Republički zavod za statistiku, br 73, 25/03/2020 et Statistički kalendar Republike Srbije, Republički zavod za statistiku, 2020.

⁷³⁹ En 2019, il y avait 404 établissements scolaires à Belgrade, dans : Osnovno obrazovanje, početak školske 2019/2020 godine, Republički zavod za statistiku, br 73, 25/03/2020 et Statistički kalendar Republike Srbije, Republički zavod za statistiku, 2020

⁷⁴⁰ Simić-Miladinović Milenija, « Mesečno jedan školski policajac manje », *Politika*, 12 décembre 2019.

⁷⁴¹ Idem

⁷⁴² Il s'agit d'une association des parents d'élèves qui participe à la prise de décisions concernant, entre autres, les dépenses non prévues par le budget de l'établissement (les sorties scolaires, le financement des agents de sécurité) ou encore la planification des ateliers (artistiques ou de sensibilisation à certains sujets) à destination des élèves. Leur taille varie en fonction du nombre de classes dans l'établissement puisqu'il est composé d'un parent élu par classe. Le travail du Conseil des parents est encadré par l'article 57 du Code de l'éducation : « Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja ». Službeni glasnik Republike Srbije br.88/2017, 29 septembre, 2017.

à l'article 108 du Code de l'éducation, qui oblige par ailleurs les établissements à déterminer dans leur Règlement intérieur les diverses compétences des agents de sécurité⁷⁴³. Le travail d'agent de sécurité est encadré par la Loi sur la sécurité privée⁷⁴⁴ qui prévoit notamment qu'ils leur soient confiées les missions suivantes : vérifier l'identité des personnes qui entrent et sortent de l'établissement, interdire l'accès aux personnes qui présentent un risque pour la sécurité, dissuader les personnes ayant des comportements susceptibles de porter atteinte à la sécurité des biens et des personnes, employer la force si nécessaire afin d'empêcher un suspect ou l'auteur des faits de porter atteinte à la sécurité en attendant l'arrivée des forces de l'ordre⁷⁴⁵. Le Règlement intérieur du lycée serbe où nous avons fait notre enquête définit par exemple le rôle d'agent de sécurité comme consistant à « la protection et la sécurisation des biens et des personnes ainsi qu'à la prévention des incidents, des vols, des sabotages, des diversions ou des menaces vis-à-vis des personnels et des élèves⁷⁴⁶ ». Les missions de l'agent de sécurité sont ici quasiment identiques à celles citées dans la Loi sur la sécurité privée, à la différence qu'elles comprennent aussi « le contrôle des véhicules entrant dans la cour du lycée, les actions de prévention des incendies, les rondes pendant la récréation, la surveillance les caméras de vidéosurveillance, l'information de la police, des pompiers ou d'autres organismes dès qu'un incident se produit⁷⁴⁷ ».

Les rôles du policier scolaire et de l'agent de sécurité apparaissent complémentaires même s'ils se chevauchent parfois. Si le policier scolaire a plus de compétences de part de son statut de dépositaire de l'autorité publique, sa présence dans l'établissement est en revanche intermittente, étant donné que son activité se déploie sur plusieurs établissements : sa fonction reste donc surtout dissuasive. L'agent de sécurité est par contre en position de surveiller de manière continue les activités qui se déroulent au sein de l'établissement dans lequel il est employé (ainsi que dans son périmètre proche) et d'en informer, le cas échéant, le policier scolaire ou d'autres acteurs impliqués dans le réseau interne ou externe de prévention de la violence. Néanmoins, en dépit de son rôle non négligeable, il est à noter que son action dans le dispositif de lutte contre les violences en milieu scolaire n'a jamais fait l'objet d'une évaluation institutionnelle ou d'une analyse scientifique. De même, nous avons constaté que le « rapport

⁷⁴³ « Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja ». Službeni glasnik Republike Srbije br.88/2017, 29 septembre, 2017

⁷⁴⁴ « Zakon o privatnom obezbeđenju ». Službeni glasnik br.104/2013, 27 novembre 2013.

⁷⁴⁵ Idem

⁷⁴⁶ « Pravilnik o fizičkom obezbeđenju zaposlenih, učenika, školskog objekta i imovine i njihovom osiguranju ». Druga ekonomska škola, 2015.

⁷⁴⁷ Idem

annuel » réalisé par le lycée dans lequel nous avons fait notre enquête de terrain ne comprenait pas de bilan relatif aux activités de l'agent de sécurité et du policier scolaire, laissant ouverte la question de l'efficacité de leurs actions respectives.

Les acteurs qui participent au réseau externe n'interviennent dans le traitement des situations de violence que dans certaines conditions. Par exemple, le Centre social est sollicité par l'établissement scolaire « quand la violence est la conséquence d'une famille dysfonctionnelle⁷⁴⁸ ». La Police peut également faire appel à lui lorsqu'il s'agit de violences de troisième degré de gravité : le centre social procède alors à une évaluation de la situation familiale et en fonction de celle-ci, soit engage une médiation si la violence est la conséquence d'un conflit familial, soit rédige un avis sur la situation de l'élève qui sera adressé au juge des enfants⁷⁴⁹ en vue de son placement dans une structure adaptée. Quant à la police, celle-ci n'intervient dans le traitement des situations de violence que pour les faits relevant du troisième niveau de gravité. Son rôle consiste à mettre un terme à la violence et de déterminer l'âge des protagonistes⁷⁵⁰ : si les élèves ont moins de 14 ans, leur prise en charge échoit alors à l'établissement scolaire, au centre social et au centre de santé. En revanche, s'ils ont plus de 14 ans, la police doit alors les verbaliser et informer le Procureur de la République afin qu'il puisse ensuite se saisir de l'affaire et engager éventuellement des poursuites pour crimes et délits de mineurs⁷⁵¹. Toutefois, la Police remplit également des missions de prévention : elle intervient dans les différentes campagnes de sensibilisation concernant la violence scolaire auprès des élèves et du personnel. Une plateforme nationale de prévention de la violence impliquant les mineurs fait ainsi référence aux multiples dispositifs et programmes dans lesquels les policiers sont impliqués afin de lutter contre les violences en milieu scolaire⁷⁵² : le policier scolaire, le programme de sensibilisation concernant l'usage des stupéfiants⁷⁵³, le projet de sensibilisation des élèves à la sécurité routière et aux usages d'internet⁷⁵⁴, le projet « Bal de promo⁷⁵⁵ », le

⁷⁴⁸ « Pravilnik o organizaciji, normativima i standardima rada centra za socijalni rad ». Službeni glasnik Republike Srbije, br. 59/2008, 37/2010, 39/2011 - dr. pravilnik, 1/2012 - dr. pravilnik, 51/2019 i 12/2020

⁷⁴⁹ Idem

⁷⁵⁰ « Pravilnik o protokolu postupanja u ustanovi u odgovoru na nasilje, zlostavljanje i zanemarivanje ». Službeni glasnik Republike Srbije br.30/2010, 07 mai 2010.

⁷⁵¹ Idem

⁷⁵² Čuvam te : Nacionalna platforma za prevenciju nasilja koje uključuje decu. Ce projet a été élaboré par le Ministère de l'Éducation nationale, le Ministère de l'Intérieur, le Ministère de la Protection sociale, le Ministère de la santé et d'autres organismes nationaux ou associatifs. Cette plateforme regroupe les informations concernant tous les projets ministériels et associatifs relatifs à la protection de l'enfance, y compris ceux contre la violence dans les établissements scolaires.

⁷⁵³ Akcija « Droga je nula — život je jedan ! » qui existe depuis 2006.

⁷⁵⁴ Program « Osnovi bezbednosti dece » élaboré en 2017 avec le Ministère de l'Éducation nationale.

⁷⁵⁵ Projekat « Matura » qui existe depuis 2018.

projet de sensibilisation ayant trait à la pornographie et pédopornographie sur internet⁷⁵⁶. Un bilan publié en 2021 par le Ministère de l'Intérieur permet d'avoir une idée des activités de la police nationale relatives aux violences scolaires : elle est ainsi intervenue dans 2529 incidents au sein (ou aux alentours) des établissements scolaires, dont 406 fois pour les infractions pénales, 90 fois pour des atteintes à l'ordre public et 2033 pour d'autres incidents de sécurité⁷⁵⁷. La plupart de ces situations relevaient des infractions « disciplinaires » et ont donc nécessité « un travail éducatif par la mise en œuvre de procédures disciplinaires et éducatives, conformément aux dispositifs existants⁷⁵⁸ ». Nous reviendrons d'ailleurs ultérieurement dans un chapitre dédié sur les statistiques produites concernant le nombre et la nature des interventions policières dans les établissements scolaires.

1.3 La procédure de signalement et de traitement des situations de violence

La procédure en vigueur en Serbie prévoit trois modalités d'intervention selon le type de situation rencontrée : elles seront donc différentes en fonction de la forme de violence qu'il s'agit de « traiter » et de son niveau de gravité, mais aussi en fonction de l'individu qui en est l'auteur (élève, enseignant / adulte). Ainsi, et comme nous l'avons vu précédemment, si la violence est catégorisée comme relevant du niveau 1 de gravité, c'est-à-dire du moins grave, l'intervention peut se faire directement par l'enseignant ou l'adulte qui a constaté les faits. S'il est question d'une violence de niveau 2, l'enseignant ou l'adulte qui en est le témoin doit alors faire remonter l'information au professeur principal et engager un processus collectif de décision : il doit se concerter avec le psychologue scolaire, l'équipe de prévention de la violence, le proviseur et informer les parents de l'auteur des violences. Dans le cas des violences de niveau 3, c'est au professeur principal qu'il revient de faire remonter l'information et d'avertir le proviseur, l'équipe de prévention ainsi que le réseau externe. Il existe néanmoins quelques exceptions à cette procédure : si la violence est en effet commise par un adulte sur un élève, il s'agira alors – et ce, quelle que soit la gravité des faits – d'appliquer le mode d'intervention prévu pour le niveau 3. De la même manière, si une violence de niveau 1 ou 2 se répète dans la durée ou lorsqu'elle est commise par un groupe d'élèves, le professeur principal peut décider d'appliquer les mesures prévues pour un niveau plus élevé de gravité.

Le Protocole prévoit en conséquence un certain nombre d'actions qui sont à accomplir par l'enseignant à chaque étape de la procédure, depuis le constat des faits jusqu'à l'évaluation

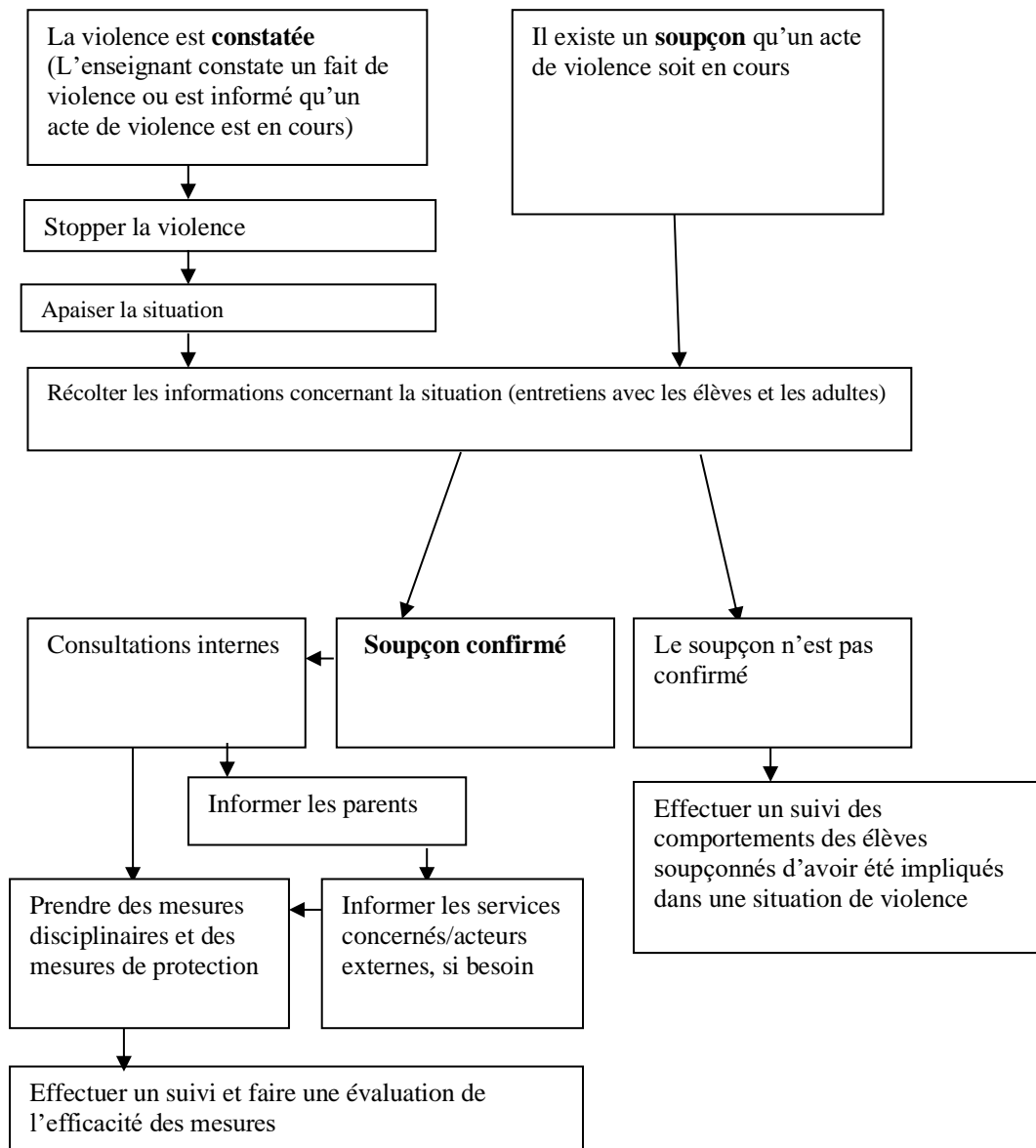
⁷⁵⁶ Akcija « Armagedon » qui existe depuis 2010.

⁷⁵⁷ Čuvam te : Nacionalna platforma za prevenciju nasilja koje uključuje decu, 2022.

⁷⁵⁸ Idem

finale de l'efficacité des mesures prises pour traiter la situation. Le schéma suivant présente ces étapes et décrit ces actions.

Figure 5: La procédure de traitement des situations de violence entre élèves⁷⁵⁹



On peut donc remarquer qu'en réalité, la procédure est enclenchée dès lors qu'il y a un soupçon de fait de violence et non uniquement quand elle est constatée par un adulte. La procédure comprend donc au départ deux situations et il revient à l'adulte responsable d'établir les faits lorsqu'ils sont simplement présumés. Lorsque la violence est avérée, l'adulte doit alors intervenir pour mettre un terme et apaiser la situation. La procédure prévoit ensuite qu'il

⁷⁵⁹ Source: « Pravidnik o protokolu postupanja u ustanovi u odgovoru na nasilje, zlostavljanje i zanemarivanje ». Službeni glasnik Republike Srbije br.30/2010, 07 mai 2010.

recueille des informations sur la situation et qu'il la partage en interne⁷⁶⁰, c'est-à-dire, avec le professeur principal, le psychologue scolaire, l'équipe de prévention et le chef d'établissement (proviseur). Les parents doivent également être informés de la situation dans le cas des violences de niveau 2. L'étape suivante consiste à sanctionner les auteurs de violence – tâche qui revient au chef d'établissement – et à protéger les victimes. Enfin une dernière étape implique d'effectuer un suivi des mesures prises afin d'apprécier leur efficacité (ce qui peut être fait par un enseignant ou l'équipe de prévention). On peut néanmoins remarquer que le Protocole est assez imprécis concernant les actions à mettre en œuvre pour prendre en charge les victimes et les auteurs de violence mais l'une des rares recherches conduite à ce sujet montre que dans la grande majorité des cas, les établissements ont en fait recours au travail « éducatif et consultatif » des psychologues scolaires⁷⁶¹ afin d'accompagner les victimes et les auteurs de violence. Sur un échantillon de 290 lycéens d'une région au sud de la Serbie, les chercheurs ont ainsi constaté que ceux d'entre eux qui ont été victimes ou auteurs de violences étaient systématiquement convoqués chez le psychologue scolaire pour des entretiens. L'enquête montre que ceux-ci peuvent être individuels ou collectifs, qu'ils sont basés sur le principe de « l'écoute active » et qu'ils débouchent en général sur un engagement des élèves⁷⁶². Il s'agit en somme pour le psychologue de proposer des pistes de réflexion et d'action à l'élève concernant le comportement qu'il est désormais sensé adopter et de suivre l'évolution de la situation par des entretiens réguliers. Le Protocole prévoit de surcroît que l'établissement scolaire puisse solliciter les partenaires extérieurs (le centre social, la police) mais uniquement dans les situations de violence relevant du troisième niveau. Dans ces cas, le traitement des situations de violence n'est pas délégué mais se fait de manière collaborative avec l'ensemble des acteurs

⁷⁶⁰ Soulignons que le Protocole n'est pas précis sur l'étape de rédaction du rapport d'incident. Il souligne que « chaque acte de violence doit être répertorié », que les rapports d'incidents doivent être transmis à l'équipe de prévention, au psychologue scolaire et au directeur de l'établissement qui sont censés conserver la documentation, veiller sur le respect de confidentialité des données, l'analyser et l'exploiter afin de traiter les situations de violence et d'élaborer les futures stratégies de prévention. Un exemple de rapport-type est joint au Protocole. Sur celui-ci, les informations suivantes doivent être renseignées : la date ; le lieu ; le moment de l'incident (avant le cours, pendant le cours, pendant la pause) ; la manière dont la violence a été identifiée (indirectement par l'élève victime ou témoin, par le parent d'élève, par un collègue enseignant ou un autre adulte ; anonymement via une lettre ou un appel téléphonique ou directement par l'enseignant ou un autre adulte ayant assisté à la situation de violence) ; les acteurs concernés (élèves, groupe d'élèves ou adultes qui sont catégorisés en « victimes » ou « auteurs ») ; la récurrence (la situation est identifiée pour la première fois ou plus d'une fois), la description de la situation ; la description des mesures prises ; l'évaluation de l'efficacité des mesures prises et de l'évolution de la situation. Lorsqu'il y a juste soupçon de violence, celui-ci est également renseigné dans ce rapport sous l'appellation « identification des signes susceptibles que la violence a pu avoir lieu ». Ces informations sur les faits sont censées permettre à la fois leur classification comme forme de violence mais aussi faciliter ultérieurement l'évaluation des mesures prises à moyen et long terme.

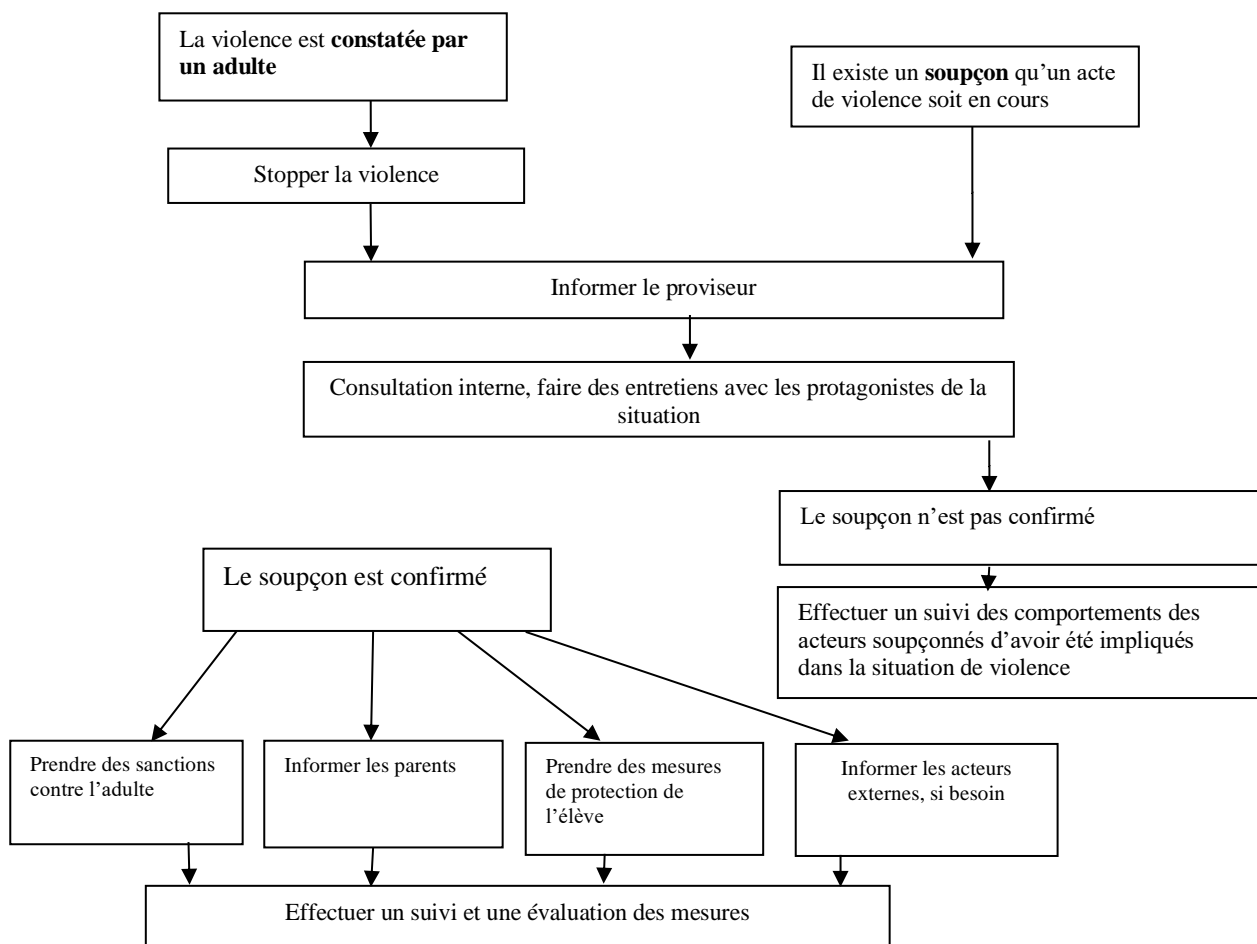
⁷⁶¹ Jevtić, Bisera, et Aleksandra Jovanović. « Savetodavno-vaspitni rad u skoli i prevencija nasilja ». *Godišnjak Pedagoškog fakulteta u Vranju* 9, n° 2, 2018, p. 45-56.

⁷⁶² Idem

concernés. Si le Protocole précise que le suivi et l'évaluation de ces mesures sont des étapes cruciales de la procédure car elles permettent « de planifier la protection et la prévention de la violence dans l'avenir⁷⁶³ », il n'en reste pas moins évasif sur les actions concrètes à réaliser pour atteindre cet objectif.

La procédure de traitement de situations de violence impliquant un adulte (comme auteur) est quelque peu différente : elle prévoit notamment que le chef d'établissement soit informé en cas de soupçon ou de faits avérés⁷⁶⁴. Ici, et contrairement à la situation précédente, c'est donc le proviseur qui est l'acteur principal de la procédure, ces violences étant a priori considérées comme plus graves que les violences entre élèves. Le schéma ci-dessous présente les différentes étapes de la procédure à suivre dans ce type de circonstances et les actions à conduire.

Figure 6: Procédure de traitement des situations de violence impliquant un adulte⁷⁶⁵



⁷⁶³ « Pravilnik o protokolu postupanja u ustanovi u odgovoru na nasilje, zlostavljanje i zanemarivanje ». Službeni glasnik Republike Srbije br.30/2010

⁷⁶⁴ Idem

⁷⁶⁵ Source: « Pravilnik o protokolu postupanja u ustanovi u odgovoru na nasilje, zlostavljanje i zanemarivanje ». Službeni glasnik Republike Srbije br.30/2010.

Ainsi, lorsque l'on soupçonne ou signale qu'un acte de violence aurait été commis par un adulte (enseignant ou personnel scolaire), il revient au chef d'établissement – au proviseur – de s'entretenir avec les différents protagonistes afin de déterminer si les faits rapportés relèvent bien d'une forme de violence. Si cela est le cas, les parents d'élèves concernés ainsi que les acteurs du réseau externe sont informés puis l'établissement est sensé prendre des mesures de protection de l'élève victime de violence et des sanctions contre l'adulte qui en est l'auteur. Néanmoins, le Protocole n'est pas précis sur ce point et il est donc nécessaire de se référer au Code de l'éducation pour avoir une idée de ce qu'il se passe dans ce type de circonstances et des sanctions encourues par l'enseignant⁷⁶⁶. Ainsi, l'article 95 de ce code suggère qu'un élève – mais aussi son parent ou son tuteur – peut dénoncer un comportement inapproprié d'un enseignant ou d'un autre membre du personnel éducatif en soumettant un rapport écrit au chef d'établissement dans lequel il étudie⁷⁶⁷. Ce dernier a alors 15 jours pour examiner ce rapport et prendre une décision en concertation avec l'élève, son parent ou son tuteur⁷⁶⁸. S'il s'agit là d'un droit reconnu à tous les élèves, le même article fait aussi mention de l'obligation pour les enseignants et le personnel éducatif de signaler toute violence dont ils auraient connaissance. Ce texte stipule qu'en cas de violations graves des devoirs et autres responsabilités liées à l'exercice de leur fonction (dont le fait de faire preuve de violence verbale, physique, psychologique ou sexuelle envers un élève), le proviseur doit engager à leur rencontre une procédure disciplinaire en vue d'une sanction. Et si la procédure n'est pas engagée, le Conseil administratif peut défaire le chef d'établissement de ses fonctions⁷⁶⁹. Il est à noter que cette procédure administrative / disciplinaire est conduite indépendamment des procédures qui peuvent être engagées parallèlement contre l'enseignant sur le plan judiciaire (dépôt d'une plainte auprès des autorités publiques). Concernant les sanctions, l'article 131 du code de

⁷⁶⁶ « Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja ». Službeni glasnik Republike Srbije, br. 88/2017, 27/2018 - dr. zakon, 10/2019, 27/2018 - dr. zakon, 6/2020 i 129/2021

⁷⁶⁷ Néanmoins, une étude portant sur l'exposition des enfants à la violence souligne que les élèves victimes de la violence des adultes (enseignants ou personnels) s'adressent davantage au professeur principal ou au psychologue scolaire qu'au chef d'établissement (Milojević Slavica et Lazor Obradović Tatjana, Regionalno istraživanje o nasilju nad decom u školama u jugoistočnoj Evropi. Nacionalni izveštaj: Srbija, IICRD & Child Hub, 2021, p.18.). Les chercheurs ne précisent pas si une procédure conforme au Protocole a été initiée suite à ce type de signalement (il s'agit d'une enquête menée dans un collège et un lycée sur 32 élèves et 13 adultes). Par ailleurs, l'enquête publiée en 2014 (Popadić Dragan, Plut Dijana et Pavlović Zoran, Nasilje u školama Srbije. Analiza stanja od 2006-2013.; Institut za psihologiju, 2014) ne donne pas plus de précisions à ce sujet, mais souligne que seulement 9,3 % des élèves victimes de ce type de violence feraient un signalement aux psychologues scolaires ou aux proviseurs. Il n'est pas précisé si ces signalements ont été faits à l'écrit, conformément à l'article 95 du Code de l'éducation ou à l'oral et si la procédure à l'encontre de l'adulte auteur des violences a été mise en œuvre.

⁷⁶⁸ « Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja ». Službeni glasnik Republike Srbije, br. 88/2017, 27/2018 - dr. zakon, 10/2019, 27/2018 - dr. zakon, 6/2020 i 129/2021

⁷⁶⁹ Idem

l'éducation prévoit une mesure de licenciement dans les cas de violence intentionnelle ou de négligence consciente, et lorsqu'aucune circonstance atténuante n'a pas pu être établie. Dans les autres cas, la loi prévoit une retenue sur salaire allant de 20 à 35 % de celui-ci pendant une période de 3 à 6 mois⁷⁷⁰. Le rôle du chef d'établissement consiste donc à déterminer s'il y a eu ou non intention de nuire, si le comportement incriminé était délibéré ou pas et s'il y a eu des circonstances atténuantes. Par ailleurs, le dispositif prévoit comme dans le cas des violences entre élèves, un suivi de l'efficacité des mesures prises, mais dont la nature n'est pas précisée. Enfin, l'on peut remarquer que lorsqu'il existe des soupçons concernant l'attitude d'un enseignant / adulte, un « suivi » dans la durée des conduites de l'auteur présumé des violences est sensé être mis en place, mais sans que ses modalités concrètes soient pour autant spécifiées : l'application et de la mise en œuvre de telles mesures restent donc à l'appréciation des chefs d'établissements.

1.4 L'application du dispositif de recensement et de traitement des situations de violence : le cas du lycée belgradois

Il n'existe pas à ce jour d'études approfondies ou de bilans précis portant sur la manière dont les dispositifs de prévention et les procédures de traitement des situations de violences prévus dans le Protocole sont concrètement appliqués dans les établissements éducatifs serbes : cette question n'a ni fait l'objet d'une évaluation au niveau ministériel, ni donné lieu à de véritables recherches. La seule exception est le travail de Popović portant sur l'application du dispositif juste après sa généralisation, c'est-à-dire tout au début de sa mise en œuvre, ce qui constitue une limite de l'étude⁷⁷¹. Néanmoins, cette enquête par questionnaire réalisée en 2010 auprès de 56 enseignants montre que seulement 32,25 % d'entre eux ont été formés à la prévention et au traitement des situations de violence et que plus des deux-tiers d'entre eux (67 %) ne se considèrent pas comme « compétents » en matière d'identification et de traitement des situations de violence, du moins telles qu'elles sont définies dans la grille proposée dans le Protocole⁷⁷². Mais ce constat – qui valait certainement au moment où le dispositif fût généralisé – ne nous permet pas pour autant de savoir comment la situation a évolué depuis. Il s'agira donc dans ce chapitre, de décrire et d'analyser comment les dispositifs de recensement et de traitement des situations de violence sont appliqués concrètement. Autrement dit, après avoir analysé dans le précédent chapitre les procédures en tant que telles, nous nous pencherons

⁷⁷⁰ Idem

⁷⁷¹ Popović Daliborka, « Prevencija vršnjačkog nasilja u školskom sistemu », *Inovacije u nastavi*, vol. 27, n° 2014/1, 2014, p. 74-83.

⁷⁷² Idem

désormais sur leur mise en pratique. Pour ce faire, nous allons nous appuyer à la fois sur les observations que nous avons réalisées dans le lycée serbe dans lequel nous avons fait notre enquête, ainsi que sur les entretiens – qu’ils soient semi-directifs ou informels – que nous y avons conduits, de même que sur les documents administratifs internes que nous a transmis le psychologue scolaire de l’établissement.

Le premier point de notre analyse concerne la manière dont les enseignants et le personnel appliquent le dispositif afin de répertorier les violences conformément à la catégorisation proposée dans le Protocole⁷⁷³. Même si celui-ci paraît exhaustif quant aux formes et à la variété des faits de violence qu’il recouvre, nous avons néanmoins pu remarquer qu’il n’était parfois pas évident pour les enseignants d’interpréter et d’utiliser la grille proposée dans le Protocole lorsqu’ils doivent rédiger leur rapport sur un incident violent. Nous pouvons par exemple évoquer une situation que nous avons observée lors de notre enquête du terrain⁷⁷⁴. Une jeune enseignante, tenant le rapport d’incident dans une main et le Protocole dans l’autre, demande à ses collègues de l’aider à catégoriser une situation de violence dont elle a été témoin. Il est question d’un cas de violence physique entre deux élèves durant son cours. Un enseignant lui pose la question : « il l’a frappé fort ? ». Elle répond : « je ne sais pas trop, j’étais surprise et choquée ». Une autre enseignante s’exprime alors : « moi je le fais au feeling, je ne comprends pas ce qu’ils [le ministère] entendent par leurs niveaux de gravité ». Finalement, l’enseignante remplit la fiche d’incident en indiquant qu’il s’agit d’une violence de deuxième niveau de gravité. Lors d’un entretien avec la psychologue scolaire de cet établissement, celle-ci nous a confié – lorsque nous lui avons relaté cette scène – qu’il ne s’agissait pas là d’un cas isolé :

« Beaucoup d’enseignants viennent me voir pour leur « interpréter » le Protocole alors qu’ils n’ont qu’à bien lire ce qui est écrit et appliquer la procédure. Les collègues plus âgés préfèrent tout catégoriser dans le niveau 1 de gravité parce qu’ils ont l’habitude de faire comme ça. Ils se sentent « en contrôle » de la situation ainsi. Ils ne partagent pas la responsabilité avec les autres. C’est compliqué pour certains de se rendre compte qu’ils ne peuvent pas tout régler tout seuls et que nous avons de nouveaux dispositifs à respecter⁷⁷⁵ ».

Ce dont cet extrait témoigne, c’est à la fois de la difficulté rencontrée par certains enseignants pour catégoriser et classer les faits de violences mais aussi de la diversité de leurs modes d’interprétation de la grille proposée dans le Protocole (qui est pourtant censée faciliter

⁷⁷³ « Pravilnik o protokolu postupanja u ustanovi u odgovoru na nasilje, zlostavljanje i zanemarivanje ». Službeni glasnik Republike Srbije br.30/2010, 07 mai 2010.

⁷⁷⁴ Il s’agit d’une situation observée dans la salle des enseignants, pendant la pause matinale.

⁷⁷⁵ Entretien informel, psychologue scolaire, 16/11/2016.

leur travail) et des raisons pratiques qui orientent parfois leurs choix (habitudes, choix pour le niveau de gravité le plus faible qui permet de gérer seul la situation et de ne pas partager l'information). Ce type d'attitudes a donc une répercussion sur les statistiques produites à ce sujet par l'établissement (puis agrégées par le Ministère) puisque seules les violences de deuxième et de troisième niveau sont répertoriées et font l'objet d'une remontée. Ce témoignage met aussi l'accent sur le fait que certains enseignants résistent à l'idée de partager la « gestion » des situations de violence avec leurs collègues : rappelons qu'avant l'introduction du Protocole, il revenait à l'enseignant de gérer seul la situation et ainsi d'estimer si celle-ci nécessitait ou pas l'aide du psychologue scolaire ou du chef d'établissement et l'information des parents d'élèves. Lors de nos conversations avec des enseignants ayant plus de 15 ans d'ancienneté dans l'Éducation nationale, nous avons constaté le poids de ces pratiques, devenues des habitudes. Voici par exemple ce que nous a déclaré à ce sujet une enseignante de sociologie :

« Avant, j'étais le maître de la classe et c'est moi qui gérais tout ce qui se passait dans la classe. Quand je voyais une bagarre, c'est moi qui sanctionnais, c'est moi qui appelais les parents, j'avais pas de comptes à rendre à qui ce soit. On faisait confiance à l'enseignant et on avait plus d'autorité auprès des élèves et des parents. Maintenant, il faut rédiger les rapports d'incident, il faut consulter la psychologue, il ne faut surtout pas brusquer les élèves ni leurs parents⁷⁷⁶ ».

En évoquant les pratiques qui avaient cours avant la mise en place du dispositif, l'enseignante rappelle que la gestion des situations de violence était une compétence exclusive de l'enseignant, compétence dont ils sont désormais « dépossédés » : cette prérogative était, selon elle, l'occasion d'affirmer en pratique son autorité et ses aptitudes pédagogiques, et notamment sa capacité à traiter les comportements des élèves qui transgressent la normativité scolaire. Si pour cette enseignante, la nouvelle procédure aurait donc ôté aux enseignants une partie de leurs prérogatives, selon un autre témoignage, elle est plutôt vécue comme une « corvée » administrative, une tâche bureaucratique. Voici par exemple ce que dit à ce sujet une enseignante de marketing :

« Ils [le ministère] ne se posent pas la question si nous avons du temps pour toute cette paperasse. Et comment je fais si sur le coup elle [la psychologue scolaire] n'est pas disponible ? Ou d'autres personnes de l'équipe de prévention ? Si je vois que ce n'est pas trop grave, je le traite comme le premier niveau et qu'ils se débrouillent après⁷⁷⁷ ».

On voit clairement dans cette dernière phrase le « poids » des raisons pratiques dans la conduite et les choix opérés par l'enseignante. De manière similaire, un enseignant en droit précise :

⁷⁷⁶ Entretien informel, enseignante de sociologie, 08/12/2016.

⁷⁷⁷ Entretien informel, enseignante de marketing, 17/01/2017

« Elle [la psychologue scolaire] exagère, je ne peux pas noter chaque bêtise que les élèves disent, je ne suis pas une secrétaire, je suis un enseignant⁷⁷⁸ ».

Ces pratiques d'une partie des enseignants ont bien évidemment une incidence sur les données globale de l'établissement concernant les faits de violence, que l'équipe de prévention tente de collecter et d'analyser. La psychologue scolaire nous a ainsi confié que :

« Il y a une sorte de confusion concernant les mesures à prendre dans le cas des situations de violence. Certains enseignants ne sont pas prêts à s'adapter au nouveau règlement. Parfois, quand ils viennent me voir, le ton monte parce qu'ils pensent que c'est moi qui veux les priver de leur autorité. Nous avons besoin des fiches d'incidents, même pour le premier niveau. Comment faire les statistiques autrement ? Comment savoir quel type de prévention mettre en place ?⁷⁷⁹ ».

Dans le rapport d'activité annuel du lycée où nous avons fait notre enquête, il est précisé que 14 situations de violence ont été répertoriées durant l'année scolaire 2015-2016, dont 3 de premier niveau, 10 de deuxième niveau et un de troisième niveau de gravité. Le rapport souligne que « toutes les formes de violence sont présentes au lycée⁷⁸⁰ » et que pour tous les cas répertoriés, une longue période de conflit entre élèves a toujours précédé la manifestation de la violence et en serait donc la raison. Mais – chose importante en lien avec ce que nous venons d'avancer – le rapport révèle aussi que le recensement des actes de violence est incomplet car « les enseignants ne signalent pas les actes relevant du premier niveau de gravité⁷⁸¹ ».

Certaines pratiques des enseignants semblent s'écarter de la procédure aussi sur d'autres points. D'après la psychologue scolaire, une partie des enseignants auraient ainsi non seulement tendance à vouloir conserver leur autonomie dans le traitement des problèmes ordinaires qu'ils rencontrent – c'est-à-dire à ne pas faire appel à leurs collègues ou à l'autorité hiérarchique – mais aussi à réagir ainsi lorsqu'ils font face à cas avérés de violence, décidant par eux-mêmes des sanctions qu'ils appliquent aux élèves. Ceci est d'ailleurs confirmé par le rapport d'activité de l'équipe de prévention qui souligne l'aspect dérogatoire de ces pratiques avec ce qui est prévu par la procédure. Les enseignants auraient donc tendance à « shunter » la phase de « consultation » avec le réseau interne – notamment avec l'équipe de prévention – et à prendre des décisions individuelles. Or si le Protocole prévoit bien que des sanctions soient prises à l'encontre des auteurs de violence – celles-ci pouvant aller de l'avertissement jusqu'à

⁷⁷⁸ Entretien semi-directif, enseignant de droit, 14/03/2017

⁷⁷⁹ Entretien informel, psychologue scolaire, 16/11/2016

⁷⁸⁰ « Izveštaj o ostvarivaju godišnjeg plana rada za 2015-2016 godinu », Druga ekonomska škola, Beograd, avgust 2016.

⁷⁸¹ Idem

l'exclusion – elles doivent l'être collectivement. La psychologue scolaire dénonce ainsi le recours de certains enseignants à des pratiques punitives et arbitraires qui ne sont pas toujours conformes avec la visée éducative des mesures prévues par le Protocole :

« Beaucoup de collègues aiment bien mettre un avertissement à l'élève et l'envoyer dans mon bureau, sans que je sache ce qui s'est passé réellement. Je n'ai pas de rapport d'incident, je n'ai pas l'enseignant ni l'élève victime devant moi, j'ai que l'élève qui me dit « Je n'ai rien fait ». On ne m'a jamais envoyé la victime de violence, elles viennent toutes seules, si elles trouvent du courage. Normalement, avant de mettre un avertissement, l'enseignant doit écrire un rapport d'incident, je dois mener un entretien avec tous les protagonistes et on doit s'entendre sur la sanction et d'autres mesures. Les élèves violents ont souvent un souci que nous devons gérer, un avertissement ne règle pas le problème⁷⁸² ».

Cet extrait met également l'accent sur le fait qu'une partie des enseignants tendent à traiter les situations de violence en déléguant la résolution du problème au psychologue scolaire, sans vraiment « s'investir » dans la procédure. Ce qui se traduit aussi sur les mesures prises pour lutter contre les violences : ainsi, le Protocole prévoit un « travail éducatif renforcé » pour les auteurs de violence qui repose sur des entretiens avec le psychologue en présence des parents et nécessite l'implication et la participation du professeur principal (et même des partenaires du réseau externe pour les faits relevant du deuxième et du troisième niveau de gravité). Faute d'investissement de leur part, il ne peut donc y avoir de réels « suivis » de ce type comme le déplore la psychologue scolaire qui nous confirmera le peu de mesures de ce genre prises dans le lycée (ce qui implique aussi qu'il soit difficile d'évaluer son efficacité). Il y a donc bien un écart entre les pratiques et la procédure, ce qui génère parfois des tensions comme le montre l'extrait suivant où la psychologue dénonce la tendance de certains enseignants à imposer leur manière de faire lors des situations de violence :

« Il m'est arrivé plus qu'une fois de trouver dans mon bureau les parents d'élèves convoqués par l'enseignant. Il s'énervait contre un élève en cours et appelle les parents pour venir au lycée pour les « encadrer » tous les trois. Mais ça ne marche plus comme ça, je n'étais même pas au courant de ce qui s'était passé. Et bien sûr, il n'y a eu aucun rapport d'incident. Nous ne sommes pas crédibles quand nous faisons les choses ainsi⁷⁸³ ».

La mise en œuvre du nouveau dispositif⁷⁸⁴ suppose en effet que l'ensemble des acteurs du milieu scolaire s'inscrivent dans une démarche collaborative. En particulier, l'accompagnement et la prise en charge des victimes comme des auteurs de violence – qui visent à éviter que l'élève sanctionné reproduise ce comportement et que la victime se retrouve à nouveau dans cette situation – nécessite un travail collectif qui ne peut être seulement de type

⁷⁸² Entretien informel, psychologue scolaire, 16/11/2016

⁷⁸³ Idem

⁷⁸⁴ Le protocole a été mis en place en 2010 et a été généralisé l'année suivante.

« psychologique » et qui ne peut donc reposer sur les seules compétences du psychologue scolaire. Ce dernier n'est qu'un membre de l'équipe de prévention et n'est pas en mesure de traiter seul les conséquences des situations auxquelles font face les enseignants. Ceci ne concerne d'ailleurs pas seulement cette phase de la procédure puisque certains enseignants se plaignent plus largement du fait que certains de leurs collègues tendent à se décharger de leurs responsabilités quand ils font face à un problème de violence sur le professeur principal, comme en témoigne l'extrait suivant :

« Il y a un truc que j'ai demandé à certains collègues d'arrêter de faire avec moi, c'est quand ils disent à l'élève « Tu vas voir maintenant je vais le dire à ta prof principale ! » Je ne suis pas une sorcière ! Règle le problème !⁷⁸⁵ » .

Quand ils sont confrontés à la situation (et qu'ils se sentent peut-être dépassés par celle-ci), il semble bien que certains enseignants fassent appel à leurs collègues plus expérimentés ou ayant du moins la réputation d'être « autoritaires » et de bien « tenir » leurs classes plutôt que de s'en tenir à la procédure, comme le montre cet extrait d'entretien. Pour d'autres, gérer les problèmes avec les élèves n'apparaît pas comme une tâche problématique mais comme une procédure routinisée qu'il s'agit de suivre :

« Il y a des règles, des procédures, le lycée est une institution. [...] Il y a un règlement intérieur, s'il a utilisé son portable, tu le marques dans le cahier rouge, donc un avertissement, tu ne l'as pas marqué, ben, ne viens pas me casser la tête !⁷⁸⁶».

Lors de notre enquête de terrain, nous nous sommes également intéressés au travail effectué par l'agent de sécurité. Rappelons que ceux-ci sont chargés d'effectuer des rondes au sein de l'établissement – dans les bâtiments et la cour de récréation – afin d'identifier les situations « à risque » et d'intervenir le cas échéant. Leur mission consiste aussi à surveiller les élèves et les visiteurs entrants dans le lycée, notamment via 16 caméras de vidéosurveillance qui ont été installées un peu partout dans le lycée. Or nous avons pu observer que l'agent de sécurité passait l'essentiel de son temps dans son bureau – qu'il partage avec les agents d'entretien – à surveiller les écrans montrant les couloirs du lycée. En raison de son handicap physique, il n'était pas en mesure de se déplacer fréquemment à l'extérieur du bâtiment et d'y faire des rondes. Il décrivait ainsi en quoi consiste son travail :

« Quand je vois quelque chose sur les écrans, une bagarre ou une bousculade, je préviens le premier enseignant que je trouve dans le bureau d'à côté. Il m'est arrivé de sortir du bureau et de gueuler quand je vois une bagarre. Cela suffit pour les calmer. À vrai dire, c'est rare que les choses se passent à l'intérieur du lycée⁷⁸⁷ ».

⁷⁸⁵ Entretien semi-directif, enseignante d'économie, 16/01/2017.

⁷⁸⁶ Idem

⁷⁸⁷ Entretien informel, agent de sécurité, 21/03/2017.

Le poste de surveillance de l'agent de sécurité du lycée serbe



L'activité de l'agent de sécurité consiste donc principalement à faire un travail de surveillance et de signalement mais aussi à procéder parfois – comme l'extrait en témoigne – à une « régulation informelle » des comportements (« gueuler » pour mettre fin à une violence et rétablir l'ordre scolaire). Si le travail de prévention et de surveillance de l'agent de sécurité se limite à l'intérieur de l'établissement, en revanche ses alentours sont surveillés par le policier scolaire. Celui-ci nous a décrit son travail quotidien comme consistant à « *empêcher les intrusions, assurer la sécurité des élèves sur les routes autour de l'établissement scolaire, et surveiller si l'interdiction de la vente de l'alcool aux mineurs est bien respectée aux alentours de l'établissement*⁷⁸⁸ ». Cependant, comme celui-ci doit s'occuper de quatre établissements à la fois, il ne passe en réalité qu'une après-midi par semaine dans le lycée où nous avons réalisé notre terrain d'enquête, ce qui est très peu en termes de présence, notamment compte-tenu des prérogatives qui sont les siennes. Précisons qu'il n'avait d'ailleurs pas souhaité donner de détails sur les faits de violence recensés aux abords du lycée « *pour des raisons de confidentialité*⁷⁸⁹ » lorsque nous l'avions interrogé à ce sujet.

Comme cela est prévu dans le Protocole, le lycée a également mis en place un dispositif de médiation par les pairs. Celui-ci est censé compléter la procédure de traitement des situations de violence : il s'agit d'initier les élèves médiateurs à la communication non-violente, à l'écoute active et à la recherche de solutions non violentes aux conflits entre pairs. Les élèves médiateurs sont formés, conformément au dispositif, par un membre de l'équipe de prévention ou par des élèves médiateurs plus âgés. Le contenu de la formation à ces différentes « techniques » a été

⁷⁸⁸ Entretien informel, policier scolaire, 23/01/2017.

⁷⁸⁹ Idem

établi par l'Association des pédagogues⁷⁹⁰, qui est l'organisme compétent en matière de conception de formations à l'intention du personnel éducatif et des élèves. La formation à la médiation est donc perçue comme un moyen pertinent d'apaiser les tensions dans un certain nombre de situations : dans les cas des conflits évidemment, mais aussi lorsque sont propagées des rumeurs malveillantes et que se produisent des violences relevant du premier niveau de gravité. Par contre, ce dispositif n'a pas pour vocation selon ses concepteurs de traiter les faits « de violence aggravée et la délinquance⁷⁹¹ » et serait au contraire inutile et contreproductif dans de telles circonstances. L'idée étant d'impliquer les élèves dans le traitement des situations conflictuelles afin qu'ils soient aussi des « acteurs » de la prévention des violences. Il s'agit là de mettre en oeuvre des mesures alternatives et complémentaires aux traditionnelles sanctions visant à dissuader les comportements violents ou à résoudre les problèmes entre élèves⁷⁹². Une élève de deuxième année décrit ce dispositif de la manière suivante :

« Pour ma part, je viens de commencer, je suis pour l'instant plus dans l'observation des élèves plus âgés parce qu'ils ont plus d'expérience. Notre rôle est d'aider les élèves en conflit à trouver une solution. On les met face-à-face et il y a des règles à respecter. Chacun doit dire sa version des faits sans être interrompu. Nous n'avons pas le droit de prendre parti, même si parfois on en a envie. Donc quand un élève parle, l'autre doit écouter, s'il veut dire quelque chose, il doit le noter sur le papier pour ne pas l'oublier. Quand on finit de discuter, on fixe les règles et on se revoit trois jours après pour voir si ça a marché. Puis une semaine après aussi. Et ainsi de suite jusqu'au moment où on trouve la solution. On demande leurs avis pour savoir quelle solution ils trouvent la plus adaptée à leur conflit. Puis on cherche les points communs et on se focalise sur ça. C'est intéressant et ça marche⁷⁹³ ».

Même s'il n'existe pas de données sur le nombre d'interventions de ce type (elles ne sont pas recensées), elles seraient néanmoins relativement efficaces selon la psychologue scolaire :

« Non seulement les médiateurs font un travail extraordinaire, mais ils font des formations sur la résolution des conflits et la médiation auprès de leurs camarades. Pour certains élèves, c'est l'unique occasion de comprendre que le conflit peut se régler de manière non violente⁷⁹⁴ ».

Concernant le travail de l'équipe de prévention du lycée, nous nous sommes basés sur le rapport annuel qui est consacré à ses activités : il précise que celle-ci a organisé une trentaine d'actions de prévention et de sensibilisation sur la question des violences à l'intention des élèves. La plupart de ces activités ont été réalisées au sein du lycée, mais quelques-unes ont été

⁷⁹⁰ Il s'agit d'un collectif de psychologues scolaires et de pédagogues fondé en 1949 afin de coordonner le travail des professionnels de l'Education nationale relatif à la recherche et à l'innovation pédagogique.

⁷⁹¹ Osnaživanje mladih kroz školsku/vršnjačku medijaciju <https://starisajt.pedagog.rs/GTZ%20medijacija.php>

⁷⁹² Idem

⁷⁹³ Entretien semi-directif, élève de 2^{ème} année, classe 11, 18/01/2017.

⁷⁹⁴ Entretien informel, psychologue scolaire, 16/11/2016.

faites dans d'autres contextes (à l'Assemblée nationale, dans les associations ⁷⁹⁵). En l'occurrence, ces actions ont porté principalement sur les violences sexuelles, les violences de genre, la communication non violente, les techniques de résolution des conflits, la consommation des drogues, la transmission du VIH et les violences conjugales. D'après la psychologue scolaire, l'équipe de prévention du lycée a également développé d'autres mesures préventives – qui ne sont pas prescrites par le Protocole – et qui visent notamment à « détecter » en amont les élèves au comportement problématique :

« Avant le Protocole, nous avons eu l'habitude de surveiller le comportement des élèves afin d'identifier ceux qui sont éventuellement en détresse ou qui changent de comportement au cours de l'année scolaire. Les enseignants ont ainsi pris l'habitude d'envoyer ces élèves dans mon bureau afin que nous puissions identifier les éventuels troubles de comportements. Parfois, ces élèves sont réellement victimes de violence ⁷⁹⁶ ».

Ces pratiques – « vernaculaires » – sont néanmoins cohérentes avec les finalités qui sont assignées à l'équipe de prévention dans le Protocole et qui consistent à identifier les situations de violence et à accompagner les victimes.

Les pratiques des enseignants et des personnels relatives au traitement des faits de violence montrent donc non seulement que la mise en œuvre des différentes procédures prévues dans le Protocole ne va pas de soi mais surtout qu'elle implique des « arrangements » et des « écarts » avec ces dernières, témoignant à la fois du « bricolage » réalisé en situation par les acteurs du milieu éducatif, mais aussi de l'apprentissage et de la négociation de ces nouvelles « règles du jeu ». Nous avons ainsi souligné que certains enseignants rencontraient des difficultés à catégoriser les faits de violence et à appliquer la classification qui leur est proposée, tandis que d'autres effectuent ce travail mais en fonction de raisons pratiques (conserver leur autonomie, « régler » la situation rapidement), ce qui a comme nous l'avons montré une incidence sur les données agrégées par l'établissement (différence entre les incidents répertoriés et la réalité des faits de violence, qui sont sous-estimés). Nous avons également insisté sur le poids des habitudes (nouvelle procédure vs. routines), la prise en compte de ces dernières permettant de comprendre certains écarts avec la procédure, en particulier la difficulté éprouvée par certains enseignants à s'inscrire dans une démarche « collaborative » et à s'investir durablement dans les nouveaux dispositifs, ce qui génère parfois des tensions entre collègues (pour simplifier : ceux qui appliquent la procédure vs. ceux qui

⁷⁹⁵ Les ateliers de sensibilisation à la violence sexuelle réalisés dans l'Assemblée Nationale par l'association Incest Trauma center ou encore la participation à La marche contre la violence sexuelle d'activiste Mathew McWarish qui traversait à pied plusieurs pays d'Europe, dont la Serbie.

⁷⁹⁶ Idem

« règlent seuls la situation »). Ceci se traduit également par la tendance – observée chez certains – à se décharger de certaines de leurs responsabilités (liées au traitement des violences) sur leurs collègues ou sur un autre acteur du milieu éducatif (psychologue scolaire). Nous avons en outre souligné que le travail du binôme agent de sécurité / policier scolaire revenait principalement – et plus modestement au regard de leurs prérogatives officielles – à effectuer un travail de « surveillance » à distance (reposant sur la vidéosurveillance) ou qui est exercé de manière intermittente (faible présence du policier dans l'établissement). Néanmoins, en nous penchant sur les dispositifs investis par les acteurs de l'établissement (les élèves médiateurs, l'équipe de prévention), nous avons pu voir que les « écarts » et les « arrangements » avec les procédures peuvent déboucher sur des mesures « positives », au sens où tout en n'étant pas prévues dans le Protocole, elles n'en sont pas moins compatibles avec ses principes et adaptées à la réalité du contexte local (action de « détection » des élèves victimes par l'équipe de prévention réalisée en plus du travail prescrit). Enfin, nous avons constaté qu'il n'existait pas vraiment de réflexivité sur l'ensemble du travail engagé pour prévenir et traiter les situations de violence : non seulement le recensement des faits de violence est sujet à caution et ne fait pas l'objet d'une analyse (collective) mais surtout il n'est pas procédé à de véritables bilans de l'efficacité des différentes mesures prises (médiation entre pairs, suivi des auteurs de violence, etc.).

1.5 La violence scolaire au prisme des données officielles

Après avoir présenté les dispositifs de prévention et de traitement de violence et nous être intéressés à leur application sur notre terrain d'enquête, nous allons dans ce chapitre, nous focaliser sur les données et les statistiques produites par les pouvoirs publics serbes sur la violence scolaire. L'objectif étant à la fois d'avoir une idée précise de l'ampleur du phénomène au niveau national ainsi que de son évolution, mais aussi de s'intéresser à la manière dont ces données ont été « construites » par les pouvoirs publics et de comprendre ainsi quelles sont les « limites » des statistiques nationales. Comme nous le verrons par la suite, en raison du manque de transparence des pouvoirs publics et faute d'une approche systématique dans la récolte des données, nous avons dû mobiliser plusieurs sources afin de pouvoir établir un état des lieux de la situation (fréquence et formes principales de violences, type d'établissements les plus touchés par ce phénomène, etc.). Ce travail nous permettra par ailleurs de comprendre comment les autorités serbes se sont saisies de cette question (ce qui complètera l'analyse que nous avons proposée des dispositifs institutionnels) et de comparer ultérieurement, au moins dans les

grandes lignes, les données existantes avec les données françaises. Mais avant de nous pencher sur la saisie quantitative de la violence scolaire, il nous semble important de commencer ce chapitre en présentant quelques éléments du contexte socio-économique et éducatif serbe, afin de proposer au lecteur quelques repères sur le pays dans lequel nous situons notre recherche.

1.5.1 Le contexte socio-économique et éducatif serbe

La Serbie compte aujourd'hui un peu moins de 7 millions d'habitants⁷⁹⁷, la tendance étant à la décroissance démographique, notamment en raison d'un taux de mortalité élevé et d'une émigration juvénile importante vers l'Europe et d'autres pays. Cette tendance s'accélère depuis les années quatre-vingt-dix et s'explique à la fois par le contexte économique, mais aussi par les transformations politiques et sociales qu'a connues le pays dans la période d'après-guerre de 1991 à 1999. L'idée de « transition » constitue le dénominateur commun des différentes mutations affectant la société serbe. Ce terme est en effet omniprésent dans le discours politique, médiatique et scientifique : il fait référence aux transformations radicales qui ont touché le système économique, politique et social, et dans lequel l'État jouait un rôle majeur, notamment comme propriétaire des moyens de production. Ces transitions se sont traduites sur le plan économique et social par le passage à l'économie de marché et la généralisation du processus de privatisation. Pour la majorité de la population, la « transition » postsocialiste a donc impliqué des licenciements massifs, la diminution du nombre de fonctionnaires, mais aussi une croissance de l'emploi sous statut privé et le développement de l'autoentrepreneuriat⁷⁹⁸.

Si la société serbe a connu durant cette période des transformations d'ampleur, le système éducatif n'a paradoxalement pas été affecté par de tels changements, à l'exception du système universitaire serbe qui a été réformé en 2005⁷⁹⁹ suite à l'adoption du système LMD qui a permis l'harmonisation des cursus de l'enseignement supérieur avec les pays de l'OCDE. En revanche, les écoles primaires, les collèges et les lycées n'ont pas connu de changements

⁷⁹⁷ Soit exactement 6945235 d'habitants selon le rapport de l'Institut de statistiques de la République de Serbie de juillet 2020. Celui-ci fait le constat d'une tendance à la « dépopulation » de 5,4 % par rapport à l'année précédente. En 2015, la Serbie comptait 7095383 habitants.

⁷⁹⁸ Zubović Jovan et Domazet Ivana, « Tranzicija i zaposleni u Srbiji », in *Kraj privatizacije, posledice po ekonomski razvoj i nezaposlenost u Srbiji*, Drašković Božo (éd.), Beograd, Institut ekonomskih nauka; Beogradska bankarska akademija; Savez samostalnih sindikata Srbije, 2010, p. 165-178.

⁷⁹⁹ En 2003, la Serbie s'est engagée dans le processus de Bologne visant à réaliser la convergence des systèmes d'études supérieures et qui a conduit à la création en 2010 de l'espace européen de l'enseignement supérieur constitué de 48 États. En 2005, le parlement serbe a adopté une loi engageant les réformes nécessaires à cette « mise en conformité » progressive du système d'études supérieures : « Zakon o visokom obrazovanju », Službeni glasnik Republike Srbije», br. 76, 2 septembre 2005.

significatifs ou de réformes en profondeur. Néanmoins, alors que tous les établissements scolaires en Serbie relevaient – à l’exception de quelques établissements internationaux – du secteur « public » jusque dans les années 2000, le pays a vu ensuite se développer l’enseignement privé (dont 60 lycées). L’émergence de nouveaux établissements sous statut privé a alors modifié la composition sociale des écoles publiques, les élèves issus des classes aisées se tournant pour une grande part d’entre eux vers ces établissements, même si l’on ne dispose pas de données très précises à ce sujet⁸⁰⁰. Si certaines analyses montrent que le niveau de diplôme n’est pas toujours indicateur de la position sociale, en particulier chez certaines « élites »⁸⁰¹, d’autres insistent au contraire sur la relative reproduction sociale caractérisant la société serbe, 60,5 % des jeunes ayant le même niveau de diplôme que leurs parents⁸⁰². Ce pourcentage est plus élevé chez les jeunes dont les parents ont le niveau Baccalauréat⁸⁰³ (71,80 %) et seuls 21,6 % des jeunes issus de ces familles poursuivent leurs études à l’université⁸⁰⁴. Cette enquête datant de 2012 montre d’ailleurs que près de la moitié des enfants ayant des parents titulaires d’un diplôme universitaire ont un diplôme inférieur à eux⁸⁰⁵, ce qui n’est pas vraiment le signe d’une mobilité sociale ascendante.

⁸⁰⁰ Les chercheurs suggèrent que malgré l’absence des données concrètes, les montants des frais de scolarité dans les établissements scolaires privés (qui dépassent plusieurs milliers d’euros par année scolaire) laissent penser que ce type d’établissement soit accessible uniquement aux enfants des parents des classes très aisés : dans Spasenović Vera et Vujisić Živković Nataša, « Pokušaji ostvarivanja pedagoškog pluralizma u obrazovnoj politici i praksi u Srbiji », *Acta Iadertina*, vol. 14, n° 1, 2017, p.10.

⁸⁰¹ Vuković explique ainsi que la coalition entre les élites (ex-communistes) politiques et la classe moyenne travaillant dans le secteur public a engendré une forme d’appropriation des ressources de l’État en transition vers l’économie de marché (biens publics en train d’être privatisés), ce qui leur a donné un nouveau pouvoir politique et économique, qui – compte tenu de la forte reproduction sociale – reste en possession de leurs familles (puisque leurs enfants et leur entourage proche sont les seuls à pouvoir prétendre à des emplois stables, à répondre à des appels d’offres publics, etc. et ce, indépendamment de leurs compétences réelles et de leur niveau d’étude). Dans Vuković, Danilo. « Zarobljavanje resursa: srednji slojevi i društvene reforme u Srbiji ». *Srpsko udruženje za pravnu i socijalnu filozofiju*, Novi Sad, 2015.

⁸⁰² Stanojević Dragan, « Obeležja društvenog položaja mladih », in *Mladi – naša sadašnjost. Istraživanje socijalnih biografija mladih u Srbiji*, Beograd, Institut za sociološka istraživanja, 2012, p. 53-80.

⁸⁰³ Bac pro et Bac général.

⁸⁰⁴ Stanojević Dragan, « Obeležja društvenog položaja mladih », in *Mladi – naša sadašnjost. Istraživanje socijalnih biografija mladih u Srbiji*, Beograd, Institut za sociološka istraživanja, 2012, p. 53-80.

⁸⁰⁵ Les chercheurs appellent ce phénomène « la mobilité descendante relative à l’éducation ».

Tableau 9: Mobilité sociale et éducative des jeunes en Serbie⁸⁰⁶

Niveau de diplôme des enfants	Niveau de diplôme des parents		
	Brevet de collège	Bac	Diplôme universitaire
Brevet de collège	30,90 %	6,60 %	0,5 %
Bac	59,10 %	71,80 %	46,70 %
Diplôme universitaire	10,10 %	21,60 %	52,80 %

0,5 % des enfants des parents ayant un diplôme du brevet de collège obtiennent un diplôme universitaire, contre 52,8% de ceux dont les parents ont le diplôme universitaire

Le manque de réformes approfondies aurait ainsi contribué selon certains chercheurs à la persistance d'une inadéquation entre les besoins du « nouveau » marché du travail et les formations proposées par le système éducatif⁸⁰⁷ : l'insertion dans le monde du travail serait donc plus difficile pour les jeunes titulaires d'un diplôme, qu'il s'agisse du Bac ou de ceux délivrés dans l'enseignement supérieur. En témoigne le fait que seulement 75 % des jeunes diplômés trouvent un emploi après leurs études en Serbie, alors que ce chiffre est de 90 % chez leurs homologues des pays de l'OCDE⁸⁰⁸. Les jeunes sont donc plus touchés par le chômage (26,5 % chez les jeunes contre 9 % dans la population) et la pauvreté. Un certain nombre de recherches font d'ailleurs état chez les jeunes de changements profonds concernant leurs perceptions de la mobilité sociale et leurs rapports à l'éducation depuis les années 2000⁸⁰⁹ : si l'éducation était perçue – juste après les changements politiques intervenus dans les années 2000 – comme un moyen essentiel d'ascension sociale, leurs représentations de la réussite ont ensuite significativement évoluées. À partir de 2003 en effet, les jeunes apparaissent moins convaincus que l'éducation, l'ambition, les efforts et la prise de risque permettraient de gravir l'échelle sociale. « Connaitre les bonnes personnes », « être issu d'une famille riche » et « être engagé dans un parti politique » serait, selon eux, devenus des critères plus importants pour réussir que de posséder un bon bagage scolaire⁸¹⁰.

Les transformations politiques, sociales et économiques qu'a connues la Serbie, combinées à l'absence de réformes du système éducatif et de renouvellement de son offre de formation, ont donc eu un impact important sur les choix faits par les lycéens et leurs familles en matière d'orientation et d'établissements d'étude. Comme le souligne la Stratégie de

⁸⁰⁶ Source : Stanojević Dragan, « Obeležja društvenog položaja mladih », in *Mladi – naša sadašnjost. Istraživanje socijalnih biografija mladih u Srbiji*, Beograd, Institut za sociološka istraživanja, 2012, p. 53-80.

⁸⁰⁷ Mojić Dušan, « Educational and work resources and orientations of young people in Serbia in the period of unblocked postsocialist transformation », *Sociologija*, vol. 58, suppl. 1, 2016, p. 245-258.

⁸⁰⁸ Mojić, Dušan, « Means of getting ahead in post-socialist Serbia: Perceptions and preferences of young people », *Sociologija*, vol. 54, n° 2, 2012, p. 303-314.

⁸⁰⁹ Idem

⁸¹⁰ Idem

Développement du Système éducatif du Ministère⁸¹¹, désormais les meilleurs élèves ne s'orientent plus forcément vers les filières « générales » au lycée : seul un quart des futurs lycéens s'inscrivent dans ce type de filières (c'est-à-dire « lycée général » ou « lycée d'art »), ce qui est le pourcentage le plus faible d'Europe, à l'exception de la République Tchèque. Par ailleurs, les notes et moyennes exigées pour s'inscrire dans certains lycées professionnels, sont désormais bien supérieures à celles demandées pour s'inscrire dans certaines filières de lycée général (spécialité « mathématiques » par exemple), la demande (nombre d'élèves intéressés par les lycées professionnels) étant largement supérieure à l'offre (nombre de places disponibles). Ceci serait aussi la conséquence – toujours selon la Stratégie de Développement du Système éducatif du Ministère – de la faiblesse des politiques publiques en matière de bourses et de soutien financier des familles. Il n'existe en effet que très peu de bourses pour les élèves des familles défavorisées ou vivant dans des lieux de résidence éloignés des grandes villes (où se situent la plupart des lycées généraux et des lycées d'art). Par ailleurs, les bourses d'études sont principalement attribuées par les mairies des communes : seules celles en mesure de consacrer une part importante de leur budget à l'éducation – ce qui est rarement le cas en milieu rural, plus touché par le chômage et la pauvreté – peuvent ainsi proposer ce type d'aides sociales aux familles. De surcroît, la plupart des grandes entreprises industrielles et des coopératives d'agriculteurs ont fermé ou ont été privatisées pendant la période dite de « transition » : or ces entreprises publiques constituaient une source importante de revenus dans les milieux populaires, permettant entre autres à ces familles de financer les études de leurs enfants. Désormais, de nombreuses familles ne sont plus en mesure de prendre en charge les frais induits par de longues études (le transport, l'hébergement, l'alimentation, etc.). Ainsi par exemple, les enfants des familles roms – qui sont parmi les plus pauvres – sont les plus concernées par ce problème : seuls 8,3 % de ces enfants sont inscrits au lycée et seuls 6,2 % d'entre eux terminent leurs études avec succès⁸¹². Par conséquent, les élèves des classes populaires et notamment ceux des zones rurales s'orientent très majoritairement vers les lycées professionnels de proximité afin d'acquérir un diplôme en trois à quatre ans et d'intégrer le marché du travail le plus rapidement possible. En outre, obtenir un Bac professionnel ne constitue pas un obstacle pour les élèves qui souhaiteraient poursuivre leurs études, puisque l'entrée à l'université suppose de réussir un concours qui est ouvert à tous les bacheliers : de

⁸¹¹ « Strategija obrazovanja do 2020 », Službeni glasnik Republike Srbije br 107/2012, 09 novembre 2012.

⁸¹² <https://www.romaeducationfund.org/refs-work-in-serbia-featured-in-the-new-york-times/>

nos jours, environ 40 % des étudiants en première année d'études supérieures sont ainsi titulaires d'un Bac pro⁸¹³.

Par ailleurs, l'un des problèmes récurrent du système éducatif serbe est le manque de moyens dont il dispose et le peu de place qu'il accorde à l'innovation pédagogique : ceci se traduit notamment par l'insuffisance des équipements informatiques, notamment dans les zones rurales, mais aussi par la prédominance de méthodes d'enseignement centrées sur les cours magistraux et non sur les pédagogies dites « actives », c'est-à-dire privilégiant la mise en situation des élèves ou le jeu de rôle⁸¹⁴. Selon les tests PISA, les élèves serbes sont en 45^{ème} position sur 79 pays⁸¹⁵. Ces tests montrent d'ailleurs que si les filles devancent les garçons en lecture compréhensive de près de 30 points, l'on ne constate pas de différences de ce type en mathématiques et en sciences, contrairement aux autres pays de l'OCDE (où les garçons devancent les filles dans ces deux domaines). Mais surtout, ces tests soulignent que les compétences scolaires seraient insuffisamment développées chez presque 40 % des élèves serbes, ce qui serait un frein à la poursuite des études mais aussi à la recherche d'emploi⁸¹⁶. En comparaison, ce chiffre se situe entre 21 % et 25 % des élèves dans les pays d'OCDE, ce qui signifie que les élèves serbes auraient besoin d'un an et demi de scolarisation supplémentaire pour combler leur retard sur leurs homologues des pays de l'OCDE.

Les filières les plus recherchées par les futurs lycéens sont donc les filières professionnelles vers lesquelles se tournent les $\frac{3}{4}$ des élèves : et parmi ceux-ci, la plupart choisissent l'économie, le droit et l'administration (13,24 %), le génie mécanique (10,46 %), le génie électrique (9,88 %), le commerce, la restauration et le tourisme (9,35 %) et enfin la santé (8,20 %)⁸¹⁷. En revanche, le pourcentage d'élèves qui abandonnent leurs études n'est pas clair et varie selon les sources : le Ministère de l'Éducation évoque le chiffre de 7,3 % tandis que les données d'Eurostat précisent que l'abandon concernerait près de 10 % des élèves⁸¹⁸. Le profil type des « décrocheurs » est largement lié selon une enquête aux conditions de vie : en l'occurrence, ce sont les enfants issus des groupes dits « vulnérables » qui seraient les plus touchés par le décrochage scolaire, à savoir les garçons des familles les plus modestes et des

⁸¹³ « Strategija obrazovanja do 2020 », Službeni glasnik Republike Srbije br 107/2012, 09 novembre 2012.

⁸¹⁴ Idem

⁸¹⁵ Les résultats des tests PISA : <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm>

⁸¹⁶ Les résultats de tests PISA des élèves serbes : <https://www.danas.rs/drustvo/djaci-srbije-na-pisa-testiranju-zauzeli-45-mesto/>

⁸¹⁷ « Strategija obrazovanja do 2030 godine », Službeni glasnik Republike Srbije br30/18, 20 avril 2018.

⁸¹⁸ https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Enlargement_countries_-_education_statistics&oldid=485597#Early_leavers_from_education_and_training

milieux ruraux, de même que les enfants des réfugiés des guerres 1990-1999 et des Roms⁸¹⁹. Afin notamment de répondre à cette problématique, la Stratégie de développement du système éducatif prévoit, à l'horizon 2027, de faire évoluer le cadre législatif de manière à rendre l'instruction obligatoire jusqu'à 18 ans alors qu'aujourd'hui, elle ne l'est qu'entre 7 et 14 ans. Néanmoins, selon les données de la Banque mondiale, la classe dite « préparatoire » pour les enfants de 6 ans – qui n'est pas obligatoire – accueille tout de même plus de 95 % des enfants⁸²⁰. Par ailleurs, l'indice de capital humain – qui est « un indicateur synthétique du niveau de capital humain qu'un enfant né aujourd'hui devrait pouvoir atteindre l'âge de 18 ans » – montre que la Serbie est classée au 27^{ème} rang sur 157 pays : elle se situe au même niveau que les pays de l'UE et largement devant les autres pays des Balkans.

Le système scolaire serbe présente donc un certain nombre de spécificités : il est l'héritier du système éducatif de l'époque socialiste, il propose une offre de formation encore en décalage avec les réalités du marché du travail, il se caractérise par l'attractivité des lycées professionnels. Ces derniers – contrairement à d'autres pays européens dont la France – n'attirent pas seulement des élèves issus des classes populaires souhaitant s'insérer rapidement dans l'univers du travail : si cela est souvent le cas dans le milieu rural, faute d'un système de bourses et de politiques publiques idoines, la situation est tout autre dans les villes où le public accueilli apparaît hétérogène en termes de milieu social et de motivations⁸²¹. Nous verrons d'ailleurs que cet élément est à prendre en compte dans l'analyse comparative que ferons des violences scolaires propres aux lycées professionnels serbes et français.

⁸¹⁹ <http://socijalnoukljucivanje.gov.rs/wp-content/uploads/2014/07/Studija-o-zivotnom-standardu-Srbija-2002-%E2%80%93-2007.pdf><http://socijalnoukljucivanje.gov.rs/wp-content/uploads/2014/07/Studija-o-zivotnom-standardu-Srbija-2002-%E2%80%93-2007.pdf>

⁸²⁰ Il s'agit de l'équivalent de CP en France : <https://blogs.worldbank.org/education/education-serbia-good-great>

⁸²¹ Cf. Partie III consacrée à l'analyse des terrains d'enquête.

1.5.2 L'incomplétude et l'opacité des données institutionnelles concernant les violences scolaires en Serbie

Le Ministère de l'Éducation, de la Science et du Développement technologique a défini les procédures de récolte des données relatives aux faits de violence en milieu scolaire en 2010. Ceci veut dire qu'avant cette période, les situations de violence n'étaient pas recensées par le Ministère, sauf ponctuellement et uniquement concernant les cas les plus graves selon les informations du Département des droits de l'homme et des minorités dans l'éducation. Ainsi, le Ministère publie chaque année depuis 2010 un bref communiqué⁸²² dans lequel il indique le nombre total des incidents qui se sont produits dans l'ensemble des établissements scolaires de Serbie. Celui-ci est très lacunaire : il précise le nombre d'incidents par année scolaire et contient un commentaire sur son évolution. Ainsi, le nombre d'incidents aurait varié de 830 en 2019 à 890 en 2020 l'augmentation des cas recensés durant cette période étant due selon le commentaire « à une meilleure application des méthodes de recensement ainsi qu'au travail de sensibilisation auprès du public concerné par ce phénomène⁸²³ ». Néanmoins, ce communiqué apparaît très pauvre en données : il ne contient pas la moindre information sur les formes de violence les plus répandues ou sur les types d'établissements les plus touchés ou les profils des auteurs ou des victimes de violence. De même, la manière dont ces données sont recueillies, agrégées et exploitées n'est pas précisée : nous avons donc pour toutes ces raisons, pris la décision de contacter et de solliciter le cabinet du Ministre de l'éducation⁸²⁴ durant notre thèse afin d'obtenir des clarifications et des informations complémentaires. La réponse à notre requête n'a pas été complète⁸²⁵, mais elle nous a toutefois permis d'éclaircir certains points importants concernant les données produites par le Ministère.

Rappelons que selon la procédure définie par le Protocole de traitement des situations de violence, de harcèlement et de négligence, les établissements scolaires – des écoles primaires aux lycées – sont tenus d'informer le Ministère de l'éducation des faits de violence dont la gravité est jugée la plus importante (c'est-à-dire du troisième niveau de gravité), et ce, par l'intermédiaire des Rectorats. Ces derniers collectent les données au niveau local et transmettent ensuite ces informations au Département des droits de l'homme et des minorités du Ministère

⁸²² <https://mpn.gov.rs/kategorija/prevencija-nasilja/>

⁸²³ Idem

⁸²⁴ Courrier électronique envoyé le 01/11/2020, réponse reçue le 24/12/2020.

⁸²⁵ Elle portait sur la manière de récolter les données concernant les violences de « troisième degré ». En revanche, d'autres questions sont restées sans réponse, notamment concernant : les types d'établissements les plus touchés par les faits de violence, les données relatives aux formes de violence du premier et de deuxième niveau de gravité, les formes de violence les plus fréquentes ainsi que sur le rôle du Ministère dans le traitement de ces données.

de l'éducation⁸²⁶. Comme nous l'avons précisé dans un précédent chapitre, les faits de violences qui sont considérés comme relevant du premier et du deuxième niveau de gravité font l'objet d'un recensement par les établissements scolaires mais ces informations ne sont pas remontées au Ministère⁸²⁷. Il revient d'ailleurs à l'Équipe de protection contre la discrimination, la violence, les abus et la négligence – qui existe dans tous les établissements scolaires depuis 2010 – d'évaluer le niveau de violence des faits qui leur sont rapportés par les acteurs du milieu éducatif⁸²⁸. Celui-ci est déterminé sur la base d'un certain nombre de critères, à savoir : l'âge des élèves concernés, l'intensité et la fréquence de la violence, son caractère individuel ou collectif. Ainsi, une violence est-elle considérée comme plus grave si elle implique des élèves plus âgés⁸²⁹ et si elle est récurrente ou répétée. Mais l'équipe de protection doit également prendre en compte les conséquences de la violence, le fait qu'elle soit commise par un individu ou un groupe et le risque qu'elle donne lieu à une récurrence. Elle est également tenue par le Protocole d'informer les institutions compétentes, c'est-à-dire comme nous l'avons vu les « partenaires externes » que sont les Centres sociaux, la Police ou les Centres de santé.

Ainsi, le processus de collecte, de « filtrage » et de « remontée » de l'information au Ministère tel qu'il est prévu dans le Protocole limite *in fine* la connaissance du phénomène puisque seules certaines données (les faits les plus graves) sont prises en compte et agrégées par le Ministère. De surcroît, ceci est également renforcé par le manque de transparence dont fait preuve le Ministère sur cette question. En effet, un rapport publié en 2017 par le Centre de documentation de l'Assemblée nationale – comparant les politiques publiques relatives à la gestion de la violence scolaire dans sept pays européens – a montré que les données concernant la violence scolaire ne sont pas réellement accessibles en Serbie. Ce document, rédigé pour les députés, souligne qu'il n'est pas possible de faire un état des lieux de la situation en Serbie car le Ministère n'a pas souhaité rendre publiques les données concernant le nombre d'élèves touchés par la violence contrairement à la France, la Slovénie, la Croatie, la Grande-Bretagne, la Finlande et la Suède, pays où les données officielles sont accessibles sur les sites web des

⁸²⁶ Ce département dirigé par la conseillère du Ministre travaille notamment sur la question des minorités et leurs droits dans l'éducation, mais aussi sur les questions relatives à la violence dans le système éducatif : <https://prosveta.gov.rs/o-ministarstvu/sektori/sektor-za-unapredjivanje-ljudskih-i-manjinskih-prava-u-obrazovanju/>

⁸²⁷ Précisons que seuls certains faits relevant du premier niveau de gravité sont recensés par l'établissement (violences collectives ou répétées).

⁸²⁸ Comme nous l'avons évoqué plus haut, cela s'applique sur les faits de niveau 2 et 3 tandis que les faits du premier niveau sont généralement catégorisés et traités par les enseignants qui les ont directement constatés.

⁸²⁹ À l'école maternelle, le dispositif suggère ainsi de catégoriser la majorité des actes de violence comme relevant du premier niveau de gravité, ou comme une forme d'agressivité ou de conflit et de le traiter en tant que tel. Dans « Pravidnik o protokolu postupanja u ustanovi u odgovoru na nasilje, zlostavljanje i zanemarivanje ». Službeni glasnik Republike Srbije br.30/2010, 07 mai 2010.

institutions concernées⁸³⁰. Un rapport sur les violences faites aux enfants en Serbie, piloté par le centre de recherche Innocenti de l'Unicef⁸³¹, va dans le même sens : il déplore l'inaccessibilité des données recueillies par le Ministère de l'Éducation sur les violences scolaires.

D'après le Département des droits de l'homme et des minorités dans l'éducation⁸³², le choix fait par le Ministère de ne communiquer que le chiffre total des faits violences (de troisième niveau de gravité et sans autres informations complémentaires) serait justifié par la nature des données collectées par les Rectorats : celles-ci contiendraient en effet des informations personnelles sur les mineurs auteurs ou victimes des violences et ne pourraient donc être publiées pour cette raison en intégralité. En outre, elles comprendraient également des descriptions détaillées des faits qui se sont déroulés et des informations sur l'établissement scolaire concerné, ainsi que sur les mesures prises afin de les gérer. Cette justification apparaît peu crédible : ces données auraient très bien pu être anonymisées avant d'être analysées puis rendues publiques. On peut donc faire l'hypothèse qu'il s'agit là plutôt d'une stratégie assez grossière pour minimiser l'ampleur ou la variété des violences scolaires. Afin d'avoir une idée précise de la situation et en l'absence de données plus « complètes » que le communiqué annuel transmis par le Ministère de l'Éducation, nous avons donc contacté d'autres acteurs institutionnels jouant un rôle dans le traitement des situations de violence (de troisième degré) : à savoir le Centre social, la Police et le Rectorat de Belgrade et ce, afin d'obtenir des éléments factuels (rapports, données, statistiques, etc.) sur les faits de violence et leur recensement. Nous avons également analysé à cette fin les rapports et les préconisations rendus publics de l'Ombudsman⁸³³, dont l'une des compétences concerne les droits de l'enfant et la protection contre les violences et les négligences dans les établissements scolaires⁸³⁴.

Ainsi, selon les données du Centre social de Belgrade qui récolte et centralise les données de 17 centres sociaux de la ville, il y a eu en 2019 137 cas de violence de troisième

⁸³⁰ Rapport sur la violence en milieu scolaire fait par les documentalistes de la Bibliothèque de l'Assemblée nationale serbe pour les députés : « Izveštaj Narodne skupštine Republike Srbije o Vršnjačkom nasilju », Narodna skupština Republike Srbije, 24 mai 2017.

⁸³¹ « Nasilje prema deci u Srbiji: determinante, faktori i intervencije - Nacionalni R3P izveštaj ». Secons, Unicef, 2017. Sur http://www.udruzenjesz.rs/images/PDF/Nacionalna_studija_o_determinantama_i_faktorima_nasilja_prema_deci_u_Srbiji.pdf

⁸³² Réponse à notre mail du 24/12/2020.

⁸³³ L'équivalent du défenseur des droits en France.

⁸³⁴ « Redovan godišnji izveštaj Zaštitnika građana za 2016. godinu ». Zaštitnik građana Republike Srbije, 2017. ; « Poseban izveštaj Zaštitnika građana: Stanje prava deteta u Republici Srbiji ». Zaštitnik građana Republike Srbije, 2018 ; « Redovan godišnji izveštaj Zaštitnika građana za 2019. godinu ». Zaštitnik građana Republike Srbije, 2020.

degré recensés sur l'ensemble des établissements scolaires belgradois (écoles primaires, collèges et lycées).

Tableau 10: Les données officielles sur les violences en milieu scolaire en Serbie

Nombre de cas de violence de III ^{ème} degré en Serbie en 2019 (données ministérielles) ⁸³⁵	830
Nombre de cas de violence de III ^{ème} degré à Belgrade en 2019 (données du Centre social) ⁸³⁶	137
Nombre total d'établissements scolaires en Serbie (données de l'Institut des statistiques de la République de Serbie pour 2019) ⁸³⁷	832
Nombre total d'établissements scolaires à Belgrade (données de l'Institut des statistiques de la République de Serbie pour 2019) ⁸³⁸	93

Ces données sont assez « pauvres » : il faut savoir que les centres sociaux n'élaborent pas de statistiques qui permettraient de savoir quels sont les établissements les plus touchés par les violences ou quelles sont les formes de violence les plus répandues. Néanmoins, l'on peut tout de même retenir de ces données que les établissements belgradois – qui représentent un peu plus de 11 % de l'ensemble des établissements scolaires en Serbie (93 sur 832) – concentrent à eux seuls 16,5 % des faits graves de violence recensés (137 sur 830).

Sachant que le Protocole prévoit que les établissements scolaires sont dans l'obligation d'informer les forces de l'ordre dans les cas de violence graves, nous nous sommes adressés à la police afin de recueillir des données à ce sujet. Le bureau des statistiques du Ministère de l'Intérieur ne possède pas données sur les violences scolaires en tant que telles, mais il recense par contre les interventions policières dans les établissements scolaires et leurs environnements proches. Celles-ci concernent les crimes et délits, les infractions mais aussi d'autres « événements » comme il est précisé dans le vocabulaire policier (c'est-à-dire les accidents de voiture, les incendies et autres transgressions). Les deux tableaux ci-dessous font état des chiffres communiqués par le directeur du Bureau des statistiques du Ministère de l'Intérieur :

⁸³⁵ Données publiées sur le site du ministère <https://mpn.gov.rs/> et dans le rapport annuel : Informator o radu Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije, Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije, 2019.

⁸³⁶ Données internes du Centre social communiquées par courrier électronique.

⁸³⁷ Republički zavod za statistiku <https://www.stat.gov.rs/sr-Latn/oblasti/obrazovanje/srednje-obrazovanje>

⁸³⁸ Idem

Tableau 11: Nombre d'interventions policières dans les zones scolaires, avec et sans policier scolaire, recensées en 2019, pour le territoire de la Serbie⁸³⁹

Année	Policier scolaire	Nombre d'interventions policières dans les zones scolaires	Délits		Infractions		Autres événements
			TOTAL	Au sein de l'établissement scolaire	TOTAL	Au sein de l'établissement scolaire	
2019	Total	5 699	1 185	754	451	267	4 063
	Avec ⁸⁴⁰	3 029	741	477	309	184	1 979
	Sans	2 670	444	277	142	83	2 084

Tableau 12: Nombre d'interventions policières dans les zones scolaires, avec et sans policier scolaire, recensées en 2019 pour la ville de Belgrade⁸⁴¹

Année	Policier scolaire	Nombre d'interventions policières dans les zones scolaires	Délits		Infractions		Autres événements
			TOTAL	Au sein de l'établissement scolaire	TOTAL	Au sein de l'établissement scolaire	
2019	Total	517	340	206	134	63	43
	Avec	437	290	172	112	57	35
	Sans	80	50	34	22	6	8

On peut tirer plusieurs enseignements de ces deux tableaux. Tout d'abord, il est important de rappeler que les compétences des policiers scolaires ne s'arrêtent pas aux portails des établissements. Une partie des activités des policiers scolaires se concentrent en effet sur l'environnement proche des collèges et lycées et ceci, afin d'assurer des tâches aussi différentes que le respect de l'interdiction de la vente d'alcool aux mineurs ou la sécurité des élèves qui entrent ou sortent de l'établissement⁸⁴². Le rôle du policier consiste également à surveiller cet environnement, à détecter les comportements délictueux et à agir dans ce cadre. Sa présence – même intermittente comme nous l'avons vu – est censée être dissuasive, surtout vis-à-vis de rassemblements ou d'intrusion de personnes extérieures à l'établissement. Ensuite, ces statistiques confirment qu'une partie des activités du policier scolaire porte bien sur « les activités visant à perturber le bon déroulement de processus éducatif⁸⁴³ » au sein même de l'établissement. En l'occurrence, les policiers sont intervenus 661 fois sur le territoire national et 229 fois dans les écoles belgradoises en 2019 pour des infractions et des délits. Enfin, sachant

⁸³⁹ Ces données nous ont été communiquées par la Police de Belgrade, via courrier électronique.

⁸⁴⁰ Tous les établissements scolaires en Serbie ne sont pas dotés d'un policier scolaire, mais la police dispose des chiffres concernant le nombre d'interventions qu'elle réalise dans l'ensemble des établissements scolaires.

⁸⁴¹ Ces données nous ont été communiquées par la Police de Belgrade, via courrier électronique.

⁸⁴² "Deca i policija", Ministarstvo unutrašnjih poslova, arhiva: http://arhiva.mup.gov.rs/cms_lat/decaipolicija.nsf/index.html?OpenFrameSet&Frame=Centar&Src=%2Fcms_lat%2Fdecaipolicija.nsf%2Fskolski_policaicaj%3FOpenPage%26AutoFramed

⁸⁴³ Idem

qu'un policier scolaire doit surveiller au moins deux établissements à la fois, certaines interventions de la police se déroulent en l'absence du policier scolaire rattaché à l'établissement. Le nombre des interventions de la police est dans ce cas de 1021 (pour le territoire national) et de 269 pour la seule ville de Belgrade en 2019. Le nombre d'interventions policières est donc supérieur aux 840 faits de violence répertoriés par le Ministère de l'éducation et les 137 cas recensés par le Centre social de Belgrade. Cependant, et bien que les modes de catégorisation soient différents, les tableaux détaillant les motifs des interventions policières montrent que celles-ci ne portent pas toutes sur des infractions ou des délits impliquant des violences : si l'on soustrait le vol par exemple, dont on peut supposer que peu sont réellement « avec violences » (même si ce n'est pas ici précisé), les écarts entre les données des deux institutions apparaissent au final peu importants (1185 délits + 451 infractions – 620 vols, sachant par ailleurs que les catégories « autres délits » et « autres infractions » ne sont pas négligeables).

Tableau 13: Type de délits dans les zones scolaires, données pour la Serbie⁸⁴⁴

Année 2019	Policier scolaire	Délits dans les zones scolaires	Meurtre	Atteinte à l'intégrité physique avec blessures graves	Atteinte à l'intégrité physique avec blessures légères	Participation à des rixes et/ou bagarres	Vandalisme	Porte d'arme	Délits de possession, utilisation ou vente de stupéfiants	Délits sexuels	Vols	Autres délits
	total	1 185	1	27	37	2	70	1	102	16	620	309
	avec	741	0	23	18	2	55	0	81	12	342	208
	sans	444	1	4	19	0	15	1	21	4	278	101

Tableau 14: Type de délits dans les zones scolaires, données pour Belgrade⁸⁴⁵

Année 2019	Policier scolaire	Délits dans les zones scolaires	Meurtre	Atteinte à l'intégrité physique avec blessures graves	Atteinte à l'intégrité physique avec blessures légères	Participation à des rixes et/ou bagarres	Vandalisme	Porte d'arme	Délits de possession, utilisation ou vente de stupéfiants	Délits sexuels	Vols	Autres délits
	Total	340	1	9	5	0	29	0	34	6	157	99
	avec	290	0	9	5	0	24	0	29	6	131	86
	sans	50	1	0	0	0	5	0	5	0	26	13

⁸⁴⁴ Ces données nous ont été communiquées par la Police de Belgrade, via courrier électronique.

⁸⁴⁵ Idem

Tableau 15: Type d'infractions dans les zones scolaires, données pour la Serbie⁸⁴⁶

Année 2019	Policier scolaire	Infractions dans les zones scolaires	Disputes et menaces	Insultes, harcèlement et châtiment	Bagarres	Bagarres avec trois ou plus de personnes	Autres infractions
	Total	451	44	159	98	9	141
	avec	309	22	111	77	7	92
	sans	142	22	48	21	2	49

Tableau 16: Infractions dans les zones scolaires, données pour Belgrade⁸⁴⁷

Année 2019	Policier scolaire	Infractions dans les zones scolaires	Disputes et menaces	Insultes, harcèlement et châtiment	Bagarres	Bagarres avec trois ou plus de personnes	Autres infractions
	Total	134	13	28	44	3	46
	avec	112	11	25	38	3	35
	sans	22	2	3	6	0	11

Même si l'on ne dispose pas dans ces tableaux de précisions sur les auteurs des faits et les circonstances des interventions – permettant ainsi de déduire de la catégorisation proposée par le Ministère de l'Intérieur le nombre exact de faits impliquant des violences « de troisième degré » au sens du Protocole – il n'en reste pas moins que ces données sont indicatives sur plusieurs points. Tout d'abord, elles montrent que « les zones scolaires », c'est-à-dire les territoires dans lesquels s'inscrivent les établissements scolaires et leurs alentours, constituent bien des espaces où se déploie l'activité policière et où certaines activités font l'objet d'une attention particulière de sa part (bagarres, traffics, etc.). Ceci s'explique notamment en raison de l'architecture particulière des établissements serbes : ces derniers sont en effet dans leur grande majorité des complexes d'immeubles et de terrains sportifs qui ne sont pas séparés physiquement de leur environnement extérieur. Il n'y a généralement pas de portail faisant office de « frontière » avec l'environnement, ni d'ailleurs de surveillance des cours de récréation ou des terrains sportifs en dehors des heures de cours, ces espaces étant ouverts et accessibles à tous publics. Cela laisse donc la possibilité à d'autres usagers d'investir ces lieux.

⁸⁴⁶ Idem

⁸⁴⁷ Idem

De surcroît, et contrairement à ce qu'il se passe dans les établissements français, il faut savoir que les élèves peuvent librement sortir et entrer dans l'établissement pendant la récréation. Il y a donc une forte interaction entre l'établissement scolaire proprement dit et le monde extérieur, chose qui est reconnue par la police nationale puisque celle-ci forme depuis 2002 ses fonctionnaires à surveiller les zones scolaires qui sont considérées comme « à risques⁸⁴⁸ ». Ensuite, étant donné que les zones scolaires constituent des espaces « perméables » et ouverts, où se croisent différents acteurs, se pose la question de la manière dont les faits de violence qui s'y déroulent sont répertoriés. Et ce, d'autant que le Protocole n'est pas précis sur ce point, laissant ainsi aux chefs d'établissements une certaine latitude dans leurs façons de traiter et de recenser les faits de violence se produisant dans l'environnement immédiat de leur établissement. Le proviseur du lycée dans lequel nous avons réalisé notre enquête nous a ainsi raconté qu'un jour, après les cours, une grosse bagarre avait éclaté entre certains élèves toujours présents dans la cour et à la « sortie » du lycée et des jeunes du quartier⁸⁴⁹. Comme il était encore présent dans l'établissement, il a alors appelé la police mais n'a pas fait de rapport d'incident car, selon lui, non seulement les élèves s'étaient défendus et n'avaient pas provoqué la bagarre, mais surtout parce que celle-ci s'était déroulée en dehors du temps scolaire et « pas vraiment au lycée » : il n'avait donc pas besoin d'appliquer le Protocole.

Mais se sont surtout les différents rapports et enquêtes réalisés par l'Ombudsman – ceux-ci constituant comme nous l'avons précisé une autre source de connaissance relative aux violences scolaires – qui nous permettent de construire un tableau plus réaliste de la situation. Ainsi, les rapports successifs de 2016, 2017 et 2019 proposent un bilan critique des mesures prises par les établissements pour gérer et traiter les violences scolaires⁸⁵⁰. Ceux-ci insistent notamment sur l'absence de réponses adéquates des établissements aux violences scolaires : ils soulignent notamment la lenteur des procédures et les dysfonctionnements existant au niveau des équipes de prévention et protection, ainsi que le manque de coopération et de communication qui prévaut entre les établissements scolaires et les Centres sociaux, les Centres de santé et la Police (c'est-à-dire entre les acteurs « internes » et « externes »). Les rapports de l'Ombudsman pointent également le manque de formation des inspecteurs de l'éducation

⁸⁴⁸ Nikač Željko et Simić Boban, « Koncept policije u zajednici u implementaciji Projekta Školski policajac u funkciji bezbednosti », In *Zbornik radova*, Vrnjaska Banja, 2009.

⁸⁴⁹ Entretien informel, Proviseur du lycée belgradois, 14/12/2016.

⁸⁵⁰ « Redovan godišnji izveštaj Zaštitnika građana za 2016. godinu ». Zaštitnik građana Republike Srbije, 2017. « Poseban izveštaj Zaštitnika građana: Stanje prava deteta u Republici Srbiji ». Zaštitnik građana Republike Srbije, 2018. ; « Redovan godišnji izveštaj Zaštitnika građana za 2019. godinu ». Zaštitnik građana Republike Srbije, 2020.

nationale à ce sujet et la faible application des règlements relatifs à la formation sur cette question. L'un des rapports préconise par ailleurs la suppression des pratiques de surveillance par les élèves⁸⁵¹, celles-ci ne présentant aucun intérêt éducatif ou sécuritaire.

Le cabinet de l'Ombudsman n'a pas été en mesure de nous préciser le nombre de fois où il a été sollicité ces dernières années au sujet de faits de violence scolaire. Les situations de ce type sont en effet agrégées aux statistiques globales concernant les soupçons de violation des droits des enfants, sans être différenciées⁸⁵². Néanmoins, une enquête à ce sujet laisse penser que 8 à 11 % des violations des droits des enfants concernent des faits se déroulant au sein des établissements scolaires⁸⁵³. Par ailleurs, en l'absence de données précises à ce sujet, l'Ombudsman a réalisé une enquête nationale en 2011 portant sur la violence scolaire et les mesures prises par les établissements⁸⁵⁴. Celle-ci fût menée dans 35 collèges et 37 lycées sur tout le territoire serbe (sauf Kosovo) et auprès de 1257 élèves dont 578 collégiens (46 %) et 679 lycéens (54 %). Elle a montré que 73 % des élèves interrogés ont fait au moins une fois l'expérience de la violence au cours de leur cursus et qu'elle se manifeste davantage dans les collèges que dans les lycées (90 % des collégiens disent avoir été victimes, auteurs ou témoins de situations de violence dans leur établissement contre 60 % des lycéens)⁸⁵⁵. L'enquête précise aussi que 23 % des élèves interrogés ont été témoins d'une forme de violence exercée par un adulte (26 % des lycéens et 20 % des collégiens). Si l'enquête confirme donc la « banalité » de l'expérience de la violence scolaire, elle montre aussi que les dispositifs mis en place par les établissements restent peu connus des élèves et peu mobilisés par eux. Ainsi, plus de 60 % d'entre eux ne savent pas si leur établissement a déployé des mesures de prévention, ni si celles-ci sont plus développées dans les lycées que dans les collèges. Et parmi les élèves qui sont au courant de l'existence de tels dispositifs, seuls 2 % d'entre eux ont été capables de nommer les

⁸⁵¹ Les « élèves-surveillants » est un dispositif qui existe au sein de chaque établissement serbe (collèges et lycées) et que l'on trouve aussi dans l'ensemble des pays de l'ex-Yougoslavie. Il consiste à impliquer les élèves dans la surveillance de l'entrée de leur établissement. Cette tâche est confiée à deux élèves désignés par les enseignants qui se placent à l'intérieur de l'établissement et qui accueillent les visiteurs en notant l'heure de leur visite, l'objectif de celle-ci, leurs noms et leurs numéros de carte d'identité. Ils sont pendant ce temps dispensés des cours et sont censés accompagner chaque visiteur à leur destination (le bureau des enseignants, du proviseur ou tout autre personne) et signaler aux enseignants tout événement de nature à transgresser le Règlement intérieur.

⁸⁵² En 2019, l'Ombudsman a été saisi de 3 276 cas, dont 223 concernaient les droits des enfants, ce qui correspond à 6,8% des dossiers.

⁸⁵³ En 2019, l'Ombudsman a été saisi de 223 cas de violation des droits des enfants et d'une vingtaine de cas concernant la violence en milieu scolaire.

⁸⁵⁴ « Izveštaj zaštitnika građana i Panela mladih savetnika o nasilju u školama ». Zaštitnik građana Republike Srbije, 2011.

⁸⁵⁵ L'enquête a été menée dans 72 établissements scolaires, dont 37 collèges et 35 lycées (1257 élèves au total) à l'aide d'un questionnaire comprenant 11 questions regroupées en 4 thèmes (les formes et la fréquence de la violence entre élèves et entre élèves et les enseignants ; les mesures de prévention ; la connaissance, par les élèves, du rôle de l'équipe de prévention ; le traitement des situations de violence).

personnes qui participent aux équipes de protection et de prévention et seuls 4 % d'entre eux ont pris un jour contact avec elles. De surcroît, lorsqu'ils ont été interrogés sur les mesures prises par leur établissement en cas de violence, 35 % d'entre eux ont déclaré que ces situations faisaient l'objet de sanctions, 9 % ont affirmé que les mesures prises avaient amplifié la violence et 7 % qu'il n'y a eu aucune réponse à celle-ci. Les conclusions de l'enquête pointent ainsi les limites des dispositifs et des mesures mises en oeuvre : l'Ombudsman précise notamment que les établissements scolaires ont tendance à se focaliser sur les violences physiques et à ne pas suffisamment prendre en compte les autres formes de violence ; qu'ils renoncent à leurs prérogatives concernant les situations de violences se déroulant à l'extérieur de leur enceinte ou dans leur environnement proche, alors qu'elles sont en lien avec le temps scolaire ; que leur coopération avec les partenaires extérieurs n'est pas satisfaisante. Enfin, l'enquête insiste sur le fait que les adultes ne sont pas toujours conscients de la complexité et de l'intrication des situations qui se déroulent dans leurs établissements – les élèves étant parfois victimes et auteurs de la violence – et donc qu'ils ne sont pas toujours en mesure d'y répondre de manière efficace et idoine, privilégiant les seules sanctions. Dans ce type de cas, « les adultes justifient la violence par la violence précédemment subie et ne la traitent pas conformément au Protocole. Cette absence d'une approche systémique du phénomène contribue au maintien du cercle vicieux de la violence⁸⁵⁶ ».

L'Ombudsman de Vojvodina a réalisé à la même époque une enquête portant sur les violences scolaires dans les collèges de cette région. Elle a porté sur 299 collèges (sur 344 soit 87% des collèges) et a permis d'interroger les membres des équipes de prévention de ces établissements⁸⁵⁷. L'enquête a tout d'abord montré que la plupart des collèges (252 sur 299) disposaient de statistiques sur les situations de violence, conformément aux règles du Protocole⁸⁵⁸. Si seule une minorité d'établissements n'était donc pas en mesure de produire des données (13%), certains n'ayant aucun cas répertorié (17 %), tandis que d'autres en recensaient plus de 100⁸⁵⁹ Il y a donc eu 4872 faits de violence en 2011, ce qui signifie qu'un élève de collège sur 4 a été victime ou auteur de violence au moins une fois au cours de cette année scolaire. L'enquête a par ailleurs mis en évidence le fait que de nombreux établissements

⁸⁵⁶ « Izveštaj zaštitnika građana i Panela mladih savetnika o nasilju u školama ». Zaštitnik građana Republike Srbije, 2011. p.43

⁸⁵⁷ *Sprečavanje i zaštita dece od zlostavljanja i zanemarivanja u osnovnim školama u AP Vojvodini*, Istraživanje o primeni pravilnika o protokolu postupanja u ustanovi u odgovoru na nasilje, zlostavljanje i zanemarivanje u osnovnim školama AP Vojvodine u 2011 godini, Pokrajinski Ombudsman, 2012.

⁸⁵⁸ Soit 84,28 % d'entre eux.

⁸⁵⁹ Les données plus précises sur ces établissements sont manquantes.

rencontrent des difficultés liées au recensement des incidents violents, dues notamment au fait que les professeurs principaux – qui sont souvent en charge de cette tâche – ne transmettent pas systématiquement de rapport aux équipes de prévention. Les situations de violences seraient donc en réalité plus nombreuses que celles répertoriées. L'enquête précise d'autre part que les formes principales de violence sont la violence physique (3163 cas), la violence psychologique (1926 cas), la violence sociale (625 cas) et enfin, la négligence (298 cas). Les violences de « premier niveau » de gravité sont les plus nombreuses (3989 cas, soit 70 %), suivies par celles de « deuxième niveau » (1447 cas, soit 25 %) puis par les plus graves, c'est-à-dire celles du « troisième niveau » (283 cas, soit à peu près 5 %). Les violences entre pairs sont les plus récurrentes (4388 cas), suivies par les violences des élèves à l'égard des enseignants (295 cas), entre élèves et parents (144 cas), entre parents et les enseignants ou personnels du collège (136 cas), des enseignants à l'égard des élèves (50 cas), des « tierces personnes » envers les élèves (37 cas) et des tierces personnes envers les enseignants et le personnel du collège (5 cas).

Un même type d'enquête fût parallèlement réalisé auprès de lycéens de la région de Vojvodina⁸⁶⁰. Celle-ci montre que la violence est moins répandue dans les lycées que dans les collèges puisque seul un lycéen sur dix a été exposé à la violence (contre 1 collégien sur 4) et que seuls 2 % d'entre eux ont été exposés à la violence de façon répétée. Et contrairement à ce qu'il se passe dans les collèges, la forme de violence qui apparaît dominante est la violence de type psychologique (moqueries et insultes notamment), suivie par le vol et la « dégradation » des affaires personnelles. L'enquête précise par ailleurs que la violence est plus fréquente dans les lycées professionnels que dans les lycées généraux, et que les victimes et les auteurs des violences sont plus souvent des garçons que des filles, ce qui va dans le sens de ce que montrent d'autres recherches précédemment évoquées. Mais surtout, l'étude – qui a été pilotée par l'Institut de psychologie – montre que la violence dans les lycées présente deux spécificités : elle pointe en effet l'ampleur du port d'armes dans les lycées (9,5 % des faits recensés, sans qu'il soit précisé s'il en a été fait usage) et l'importance de la violence des enseignants envers les élèves (28,4 % des lycéens se disent victimes de violence psychologique de la part des enseignants, 8,3 % de violences physiques tandis que 43,8 % des lycéens disent en avoir été témoins). Si cette forme de violence représente seulement 1 % des faits recensés dans les

⁸⁶⁰ L'enquête qui a été conduite auprès de 6254 lycéens et de 830 enseignants et personnel des lycées a été réalisée par l'Institut de psychologie à Novi Sad, entre 2009 et 2010 pour le compte du cabinet de l'Ombudsman de Vojvodina. Le rapport ne précise pas la méthodologie et ne présente les résultats que dans les grandes lignes : Marković Jelena, *Izveštaj o realizaciji programa Škola bez nasilja-ka sigurnom I podsticajnom okruženju za mlade u srednjim školama*, istraživanje Odseka za psihologiju Univerziteta u Novom Sadu, 2011.

collèges, elle concerne donc presque 1/3 des lycéens. Si aucune piste d'explication n'est avancée par l'Ombudsman ou les rédacteurs des enquêtes à ce sujet, on peut légitimement penser que cet écart résulte en grande partie – non tant d'une différence de comportement des enseignants ou du mode de recensement des faits de violence – de la « sensibilité » plus grande des lycéens, ceux-ci n'acceptant plus autant (que les collégiens) les violences éducatives ordinaires de certains enseignants, dont nous avons vu dans les chapitres précédents encore toute la prégnance. Précisons que ces violences éducatives – qui peuvent d'ailleurs se manifester de diverses façons aussi bien dans le contexte familial que scolaire – consistent en « des pratiques coercitives et punitives utilisées, tolérées, voire recommandées dans une société⁸⁶¹ ». L'enquête dresse enfin un profil-type des élèves victimes de violence : il s'agit toujours d'élèves vulnérables, perçus comme physiquement ou psychologiquement « faibles », ayant de mauvais résultats et souvent issus de familles modestes ou monoparentales. Enfin, cette étude insiste sur le fait que la solidarité entre élèves et les liens amicaux constitueraient des « ressources » face à la violence : 67,5 % des élèves des lycées généraux et 60 % des élèves des lycées professionnels déclarant pouvoir compter efficacement sur leurs camarades de classe dans les situations de violence⁸⁶².

L'analyse des documents administratifs et officiels auxquels nous avons pu avoir accès montre donc plusieurs choses sur la manière dont les données relatives aux violences scolaires sont recueillies et traitées en Serbie : tout d'abord, il ressort de cette analyse qu'il n'est pas possible de disposer de données exhaustives – « complètes » – permettant de construire un tableau quelque peu réaliste de la situation des violences scolaires en Serbie. Si les données et les statistiques existent bel et bien – qu'elles soient produites par des chercheurs, des institutions ou le Ministère – il n'en reste pas moins qu'elles sont éparses et qu'elles répondent à des logiques fort différentes, aussi bien dans leur « construction » (les modes de catégorisation des faits de violence) que dans les finalités qu'elles servent (connaissance scientifique des faits de violence, routine administrative, minimisation politique du phénomène, etc). Il en résulte une représentation « éclatée » et parcellaire du phénomène : les données existantes sont non seulement difficilement accessibles, elles sont aussi difficilement comparables et ceci donne à penser qu'il n'existe à l'heure actuelle aucune volonté institutionnelle – et donc politique – de les harmoniser et de les synthétiser afin qu'elles soient analysées et exploitées efficacement. Comme l'ont souligné plusieurs rapports, les établissements scolaires, les centres sociaux, la

⁸⁶¹ Olano Marc, « Muriel Salmona : Violences éducatives, de quoi parle-t-on ? », *Sciences Humaines*, n° 323, 2020.

⁸⁶² Marković Jelena, *Izveštaj o realizaciji programa Škola bez nasilja-ka sigurnom I podsticajnom okruženju za mlade u srednjim školama*, istraživanje Odseka za psihologiju Univerziteta u Novom Sadu, 2011.

Police et le Ministère ne travaillent pas vraiment de manière coordonnée ni à partir d'un cadre de référence qui serait commun à tous acteurs (internes et externes au milieu éducatif). Or ces manques et ces défaillances témoignent selon nous en grande partie – même si ce n'est pas le seul facteur à prendre en compte – de l'absence d'une véritable politique publique de lutte contre la violence scolaire, c'est-à-dire d'une stratégie conduite sur le long terme par les pouvoirs publics⁸⁶³, au-delà des aléas qui affectent la vie politique serbe. Il faut savoir en effet que la Serbie connaît régulièrement des crises et des bouleversements politiques⁸⁶⁴, cette instabilité – les mandats de certains nouveaux Ministres s'achevant au bout de deux ou trois ans – nuisant à la continuité des actions ou des réformes entreprises. Notamment dans le domaine de l'éducation, puisque ce Ministère est perçu comme l'un des moins « attrayant » dans la classe politique serbe, le poste (de Ministre de l'éducation) étant souvent attribué à un représentant d'un parti ayant obtenu le moins de votes dans les coalitions qui forment le gouvernement⁸⁶⁵. Par ailleurs, il est d'usage en Serbie de pratiquer des « rotations » dans la fonction publique lorsque se produisent des changements politiques, ce qui se traduit par des mutations ou des licenciements des cadres administratifs ou des responsables n'appartenant pas au parti politique du nouveau Ministre, et souvent par l'abandon ou la déstabilisation de la politique mise en oeuvre par son prédécesseur. Ce fût par exemple typiquement le cas de la création temporaire de l'Unité de prévention de la violence au Ministère : au lieu d'être renforcée après sa création par des recrutements de cadres supplémentaires et de fixer clairement sa mission par des décrets, cette unité s'est retrouvée intégrée au fil des alternatives politiques dans l'un des départements du Ministère de l'Éducation, sans véritables moyens ni cadre d'action. De surcroît, il est important de garder à l'esprit que la plupart des priorités politiques des gouvernements qui se sont succédé en Serbie depuis les années 2000 ont de fait été définies par l'Union Européenne, puisque la Serbie a cherché à répondre « positivement » à ses recommandations dans la perspective de son adhésion à l'UE : l'accent a donc été mis au niveau des politiques publiques sur la lutte contre le crime organisé et la transformation de l'économie par la privatisation massive. L'UE fait également la pression concernant la

⁸⁶³ La *Stratégie nationale de prévention et de protection des enfants de la violence* adoptée en 2008 relève donc sur de nombreux points plus de l'affichage que de la réalité.

⁸⁶⁴ De 2012 à 2020, il y a eu 5 élections législatives en Serbie suite à des crises politiques alors que le cycle électoral prévu dans la Constitution est d'une élection tous les 4 ans.

⁸⁶⁵ Pešić Vesna, « Partijska država kao uzrok korupcije u Srbiji », *Republika*, 01 avril à 31 mai 2007, <http://www.republika.co.rs/402-405/17.html>, consulté le 13/01/2023

reconnaissance de l'indépendance du Kosovo que tous les gouvernements qui se sont succédé refusent d'accepter. Comme le système éducatif n'a par ailleurs pas fait l'objet de critiques de la Commission européenne et que la violence s'est essentiellement imposée comme un « problème public » dans d'autres champs du social (violence politique, hooliganisme, crime organisé, etc.), il est donc assez logique que la lutte contre les violences scolaires n'ait pas été perçue comme une priorité ou ait suscité un intérêt politique particulier.

Ensuite, nos investigations montrent que certaines institutions, l'Ombudsman en particulier, semblent être plus « concernées » par le phénomène des violences scolaires et davantage en mesure de recueillir des données que le Ministère ou les Rectorats, tout en faisant preuve de beaucoup plus de transparence. Cette institution, qui existe depuis 2005 en Serbie⁸⁶⁶, s'est saisie de la question des violences scolaires après avoir contrôlé le travail du Ministère de l'Éducation et celui de la Protection sociale⁸⁶⁷, mais aussi après avoir été sollicitée par des parents d'élèves victimes de violence. Même si plusieurs rapports évoquent régulièrement les tentatives et pressions émanant du pouvoir visant à limiter son indépendance⁸⁶⁸ – notamment en diminuant son budget de fonctionnement⁸⁶⁹ – cette institution a néanmoins réussi à conserver au cours des années des effectifs conséquents (60 personnels permanents et des contractuels engagés sur projets⁸⁷⁰) et sa capacité d'investigation. Ceci explique entre autres pourquoi cette institution a pu mener à bien des enquêtes sur ce thème : rappelons que les équipes de l'Ombudsman ont réussi à recueillir et à analyser l'ensemble des rapports d'incidents des établissements dans lesquels ils ont menés leurs enquêtes, ce qui en dit long sur le manque de volonté et de moyens mobilisés par le Ministère pour déployer une telle démarche à l'échelle nationale et agréger l'ensemble des données concernant les violences scolaires. Précisons cependant que le Ministère de l'éducation a récemment annoncé la création d'une plateforme

⁸⁶⁶ Zakon o Zaštitniku građana, "Službeni glasnik Republike Srbije", br. 79/2005 i 54/2007

⁸⁶⁷ Le rapport datant de 2011 souligne que les réponses des établissements éducatifs à des situations de violence sont souvent inexistantes ou inadaptées, que les premiers signes de violence et les situations à faible gravité sont souvent ignorés et que le traitement des situations consiste souvent en répression des auteurs de violence (« Redovan godišnji izveštaj Zaštitnika građana za 2011. godinu ». Zaštitnik građana Republike Srbije, 2012, p.52). Dans le rapport datant de 2016, l'Ombudsman souligne la défaillance du travail coordonné et de partage d'information entre les Ministères de l'Éducation Nationale et la Protection sociale concernant le traitement de certaines situations de violences (« Redovan godišnji izveštaj Zaštitnika građana za 2016. godinu ». Zaštitnik građana Republike Srbije, 2017, p.14.), mais aussi que certains établissements scolaires ne traitent pas les situations de violence ou n'appliquent pas correctement la procédure prévue pour ce type de situations (« Redovan godišnji izveštaj Zaštitnika građana za 2016. godinu ». Zaštitnik građana Republike Srbije, 2017, p.25.).

⁸⁶⁸ Poverenik za zaštitu ravnopravnosti, Redovan godišnji izveštaj Poverenika za zaštitu ravnopravnosti za 2017. godinu, Beograd, 2018, p. 20.

⁸⁶⁹ Zakon o izmenama i dopunama Zakona o budžetskom sistemu, „Službeni glasnik RS”, br. 54/2009, 73/2010, 101/2010, 93/2012, 2/2013, 63/2013 – ispravka i 108/2013.

⁸⁷⁰ Dont les chercheurs et les enquêteurs ayant réalisé les enquêtes sur la violence scolaire.

digitale de recensement des faits de violence⁸⁷¹, destinée aux proviseurs et visant à faciliter la synthèse des données, mais qu'elle n'a à ce jour, toujours pas été mise en place.

1.6 Conclusion

Sans reprendre l'ensemble des points abordés dans cette partie de la thèse, il nous semble important de revenir dans cette conclusion sur certains éléments relatifs aux politiques publiques et aux actions institutionnelles visant à traiter les situations de violence scolaire. Tout d'abord, il est important de rappeler les spécificités du dispositif que nous avons présenté (histoire, procédures à suivre, acteurs impliqués, usages) et qui est mis en œuvre dans les établissements de Serbie : le Protocole se caractérise ainsi par sa relative jeunesse (lancé en 2010 puis appliqué progressivement) ; il s'appuie sur une classification des faits de violences qui repose sur une catégorisation discutable (au regard des connaissances sociologiques) et qui présente un certain nombre d'incohérences (certains faits pouvant par exemple relever de plusieurs catégories) ; il implique un grand nombre d'acteurs (enseignants, professeurs principaux, psychologues scolaires, proviseurs, équipes de prévention, élèves médiateurs, policiers scolaires, agent de sécurité...mais aussi policiers nationaux, personnels des centres sociaux) et suppose leur étroite collaboration ; il repose enfin sur une procédure standardisée de signalement et de traitement des situations de violence qui implique un certain nombre de « conduites à tenir » déclinées en fonction de la gravité des situations rencontrées (en schématisant : constater, intervenir, signaler et informer, sanctionner et protéger, effectuer un suivi).

Ensuite, en nous intéressant aux usages du dispositif, nous avons pu montrer que son application n'allait pas de soi dans les établissements et qu'elle générerait un certain nombre « d'arrangements » avec les procédures : ainsi, les pratiques des acteurs du milieu éducatif mettent en évidence la complexité du travail de cadrage et de catégorisation des faits de violence effectué à partir de la classification proposée dans le Protocole (ce qui a une répercussion sur les données collectées) ; elles soulignent également le poids des habitudes et des « raisons pratiques » dans les choix opérés par les individus, celles-ci étant souvent à la source du non respect (ou de l'application partielle) des procédures ; elles montrent également que la collaboration des acteurs et le travail collectif que suppose l'application du Protocole n'a rien d'évident et se heurte à un certain nombre d'obstacles, ce que confirme d'ailleurs les rapports de l'Ombudsman ; elles révèlent enfin la faible réflexivité des équipes éducatives, peu de bilans

⁸⁷¹ Čuvam te : Nacionalna platforma za prevenciju nasilja koje uključuje decu, <https://cuvamte.gov.rs/>

ou de retours d'expérience étant réalisés afin d'évaluer l'efficacité des mesures prises (sanctions, suivi des élèves, accompagnement des victimes, dispositifs de médiation, etc.), d'améliorer le dispositif ou de faciliter son application au contexte local.

Enfin, l'examen des données institutionnelles relatives aux faits de violence scolaire, met en lumière les carences et l'opacité du système de collecte et de traitement des informations et le manque de volonté politique de prendre « à bras-le-corps » ce problème. Nous avons en effet constaté que les données concernant les faits de violence en Serbie étaient : peu accessibles malgré l'existence du Protocole et donc d'un système standardisé de recueil et de transmission de l'information (depuis les établissements jusqu'au Ministère) ; sélectives puisque seuls remontent au Ministère les cas les plus graves ; parcellaires et hétérogènes puisque faute de données exhaustives produites et rendues publiques par le Ministère, il est donc nécessaire de s'appuyer sur des données émanant d'institutions ou d'organisations diverses, ayant des modes de catégorisation et de recueil des faits de violence différents. Il résulte de cette situation qu'il n'est pas possible de disposer à l'heure actuelle de données « complètes » ou de synthèses fiables permettant d'avoir une représentation réaliste du phénomène en Serbie. En comparaison, et si l'on excepte les rapports de l'Ombudsman, les recherches et les enquêtes que nous avons présentées dans un chapitre précédent apparaissent bien – malgré leurs limites intrinsèques – plus indicatives de la prégnance et de la variété des violences scolaires. L'absence d'un système efficient de recueil, « d'harmonisation » et de synthèse des données, ajoutée au refus de la transparence et au manque de volonté politique de changer la situation ont ainsi deux conséquences majeures : ils ne permettent pas à l'État serbe (et donc à ses institutions) de bien saisir le phénomène qu'il prétend « combattre » et donc de développer – en favorisant la réflexivité par une véritable connaissance de celui-ci – des dispositifs idoines et des politiques plus efficaces pour le traiter et l'endiguer.

2. Le cadre institutionnel du traitement des situations de violence scolaire en France

La lutte contre les violences scolaires constitue l'un des objectifs des politiques publiques en France depuis près de trente ans. Les pouvoirs publics se sont en effet saisis de cette question dans les années quatre-vingt-dix, les dispositifs élaborés à l'époque ayant connu par la suite un certain nombre d'évolutions : nous retracerons ainsi dans les pages qui suivent la manière dont les gouvernements successifs se sont emparés de cette thématique et nous verrons quels types de mesures ont été prises pour recenser, traiter et prévenir les faits de violence scolaire. À l'instar du chapitre que nous avons consacré aux politiques publiques

serbes, il s'agira donc tout d'abord de nous intéresser à l'histoire des dispositifs institutionnels relatifs à la violence scolaire, puis de nous pencher sur la manière dont ce phénomène a été appréhendé et conceptualisé en analysant un certain nombre de documents officiels (textes législatifs, rapports, circulaires, bulletins officiels, etc.). Nous verrons en particulier comment la représentation de la violence scolaire a évolué au cours de ces trois décennies, notamment suite aux contributions des chercheurs travaillant sur ce sujet et à la volonté des autorités publiques de s'appuyer sur la recherche pour améliorer les dispositifs existants. Il s'agira ensuite de présenter les différentes procédures visant à prévenir, à recenser et à traiter les situations de violence ainsi que les acteurs qui en sont partie-prenante. Nous nous intéresserons également aux usages des dispositifs, afin de comprendre comment ceux-ci sont concrètement appliqués et mis en œuvre à l'échelle d'un établissement. Enfin, nous nous pencherons sur les données produites par les institutions et autres statistiques publiques dans le but d'interroger la manière dont celles-ci sont collectées et construites – et donc d'en souligner les limites – mais aussi de mieux saisir quelle est l'ampleur du phénomène des violences scolaires en France.

2.1 L'évolution des dispositifs français de lutte contre la violence scolaire

Le premier dispositif conçu pour lutter contre les violences scolaires en France date de 1992⁸⁷². Il s'inscrit alors dans le cadre d'un plan proposé par les Ministres de l'Éducation nationale (Jack Lang) et de l'Intérieur (Paul Quilès) visant à renforcer la coopération en matière de sécurité entre la police nationale et les établissements scolaires. Ce plan a ainsi permis la création de « groupes de suivi » au niveau des départements, organisés « autour du préfet et de l'inspecteur d'académie avec des représentants des services de la justice, de la police et de la gendarmerie⁸⁷³ ». Il ciblait principalement les problèmes de « sécurité » des établissements situés dans les ZEP⁸⁷⁴ et plus spécifiquement, les formes de violences qui correspondent aux transgressions du Code pénal, c'est-à-dire allant de la détérioration des biens et des intrusions, jusqu'à la violence verbale, le bizutage ou encore la violence physique. Il fût suivi par les deux plans dits « Bayrou » en 1995 et 1996, alors nommé Ministre de l'Éducation après Jack Lang⁸⁷⁵.

⁸⁷² Circulaire n°92-166 du 27 mai 1992 relative aux conditions de sécurité dans les établissements scolaires. Pour être précis, ce plan succédait en fait à deux autres, qui ne portaient pas spécifiquement sur la question des violences scolaires : l'un datant de 1986 (Plan « Alliot Marie ») et l'autre de 1991 (connu sous le nom « Opération Éducation nationale/Justice »). Les deux visaient à renforcer la coopération entre la Police et le Ministère de l'Éducation nationale.

⁸⁷³ Circulaire n°92-166 du 27 mai 1992, p. 3.

⁸⁷⁴ Zone d'éducation prioritaire.

⁸⁷⁵ Circulaire n° 95-806 du 7 avril 1995.

Ceux-ci apportent quelques modifications par rapport au plan de 1992 : tout d'abord, une attention particulière fût portée – ce qui constitua alors une nouveauté – aux victimes des violences scolaires. Cela se traduit par la création et la mise en place d'un numéro « SOS violence », permettant d'assurer une écoute, une information et une orientation des victimes. Ensuite, d'autres mesures portèrent sur la réduction de la taille des établissements, l'introduction de l'éducation civique et le renforcement de la coopération entre la police et les établissements scolaires, afin notamment d'empêcher les intrusions⁸⁷⁶. Ces plans ont par ailleurs conduit à la création de quelques postes de médiateurs, de personnels de santé et d'enseignants supplémentaires.

Ces politiques et mesures initiales ont été complétées à la fin des années quatre-vingt-dix par d'autres dispositifs visant des objectifs similaires. On peut notamment citer la *Circulaire relative à la lutte contre la violence en milieu scolaire et au renforcement des partenariats*, qui fût publiée en 1998 suite au *Plan gouvernemental de lutte contre la violence en milieu scolaire* de 1997 (dit « plan Allègre ») qui avait pour finalité de renforcer le travail de coordination entre le Ministère de l'Éducation nationale, les académies et la police nationale. De ce point de vue, nous voyons qu'il y avait donc bien une continuité entre ces politiques successives (assurer la coordination, la coopération et la mobilisation des différents acteurs institutionnels intervenant sur cette question). La circulaire est d'ailleurs explicite sur ce point puisqu'elle précise que la violence en milieu scolaire « constitue notamment dans certains quartiers, un phénomène particulièrement préoccupant, qui impose à l'ensemble des services ministériels concernés une mobilisation cohérente et renforcée, ciblée en priorité sur les sites les plus exposés⁸⁷⁷ ». Il s'agissait donc non seulement de coordonner l'action publique sur cette question mais aussi de la concentrer sur les « zones » où la violence était la plus fréquente : neuf zones sensibles furent ainsi considérées comme prioritaires. Afin de réaliser ces objectifs, ce plan prévoyait de mettre en œuvre un certain nombre de mesures et de dispositifs concernant la prévention des violences scolaires, le renforcement de la sécurité des établissements et les procédures à suivre pour faire face aux situations de violence. Ainsi, des *Comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté* furent mis en place dans les établissements afin d'initier et de « piloter » localement des actions

⁸⁷⁶ Rapport Bauer : Bauer Alain, *Rapport remis au Ministre de l'Éducation nationale*, Mission sur les violences en milieu scolaire, les sanctions et la place de la famille, 2010.

⁸⁷⁷ Circulaire du 2 octobre 1998 relative à la lutte contre la violence en milieu scolaire et au renforcement des partenariats, JORF n°236 du 11 octobre 1998.

de prévention⁸⁷⁸. Ce Comité « est une instance de réflexion, d'observation et de veille qui conçoit, met en œuvre et évalue un projet éducatif en matière de prévention, d'éducation à la citoyenneté et à la santé, intégré au projet d'établissement⁸⁷⁹ ». Il est présidé par le chef d'établissement et réunit les représentants des enseignants, des élèves et des parents, mais aussi des personnels d'éducation, du personnel de santé interne à l'établissement et des partenaires institutionnels et locaux (police, gendarmerie, associations, SDIS⁸⁸⁰). Ce plan comprenait par ailleurs un volet concernant la mise en place de dispositifs de soutien psychologique destinés aux victimes et il impliqua le recrutement de personnels spécifiques (infirmières, surveillants et aides-éducateurs)⁸⁸¹.

Mais l'un des aspects les plus intéressants du « plan Allègre » est qu'il propose – ce qui est nouveau par rapport aux plans antérieurs – une catégorisation et une codification des situations de violence auxquelles les personnels éducatifs et les élèves sont susceptibles d'être confrontés, de même que les « conduites à tenir » pour y faire face. Si l'on s'attarde sur celle-ci (voir tableau ci-dessous), on peut tout d'abord remarquer que si le « plan Allègre » différencie 11 situations-types ainsi que les comportements à adopter face à celles-ci, une partie de ces situations ne concernent en fait pas vraiment des faits de violence mais plutôt des pratiques délictueuses ou des « incivilités » : ainsi, la circulaire dans laquelle celles-ci sont précisées évoque bien différentes formes possibles de violence (les menaces, la violence verbale, le bizutage, la violence physique, le racket, la violence sexuelle) mais aussi l'intrusion, la dégradation de bien, les vols, le port d'armes, l'usage et le trafic de stupéfiants, c'est-à-dire des situations qui relèvent plutôt d'une problématique de l'ordre et de la « sécurité » et dont certaines sont susceptibles d'une qualification pénale.

⁸⁷⁸ Le document n'est pas précis sur les actions de prévention, mais suggère toutefois qu'elles concernent les actions éducatives « visant à prévenir les atteintes à l'intégrité physique et à la dignité de la personne, qu'elles soient liées à la protection de l'enfance, aux actes à caractère raciste ou antisémite, aux comportements sexistes et homophobes, aux violences sexistes et sexuelles, ou encore aux pratiques de bizutage » dans Circulaire n° 2016-008 du 28 janvier 2016.

⁸⁷⁹ Circulaire n° 2016-008 du 28 janvier 2016 et Circulaire n° 2016-092 du 20 juin 2016.

⁸⁸⁰ Service départemental d'incendie et de secours.

⁸⁸¹ « Des cellules d'intervention seront implantées dans chaque zone de lutte contre la violence. Ces cellules comporteront notamment des personnels spécialisés dans l'assistance psychologique, des personnels d'éducation. Ils interviendront à la demande des établissements pour un travail collectif et pourront également proposer une assistance individuelle et anonyme » dans Conférence de presse de MM. Claude Allègre, ministre de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie, Ségolène Royal, ministre déléguée à l'enseignement scolaire et Claude Bartolone, ministre délégué à la ville, sur les violences à l'école, Paris le 27 janvier 2000.

Tableau 17: La liste de situation et des conduites à tenir (Plan Allègre)⁸⁸²

Situation	Conduite à tenir
Intrusion	Demander l'intervention des forces de l'ordre si nécessaire ; le chef d'établissement peut porter plainte
Dégradation	
Détérioration des biens appartenant au personnel ; détérioration des locaux ; détérioration du matériel de l'établissement ; graffiti ; incendie ou tentative d'incendie	Soutenir l'agent et lui indiquer la procédure à suivre en matière de plainte et d'assurance ; le proviseur peut porter plainte ; prévenir les autorités académiques Sanctions disciplinaires ; prévenir les parents et leur rappeler qu'ils peuvent être condamnés au paiement des réparations s'il s'agit d'élèves mineurs ; travailler sur la notion de responsabilité des élèves ; demander aux personnels d'être plus vigilant et d'intervenir
Vols	Convoquer l'élève, exiger la restitution de l'objet ; prendre des sanctions disciplinaires, informer les parents ; le chef d'établissement peut porter plainte ; si vol avec violences ou en réunion, signalement aux services de police ou de gendarmerie ; si vol avec arme, signalement au Parquet et aux services de police ou de gendarmerie
Menaces	
D'atteinte aux biens ; d'atteinte aux personnes ; Menaces de mort d'un élève à l'encontre d'un personnel	Accompagner la victime dans sa démarche de dépôt de plainte, le proviseur peut déposer plainte si la victime est un personnel ; signaler aux services de police ou de gendarmerie ; éloigner l'élève de la classe, informer les parents ; faire appel à la médiation ou entamer une procédure disciplinaire
Violence verbale	
Insultes ou menaces d'un élève à l'égard d'un personnel	Accompagner la victime dans sa démarche de dépôt de plainte, le proviseur peut déposer plainte si la victime est un personnel ; prendre les mesures appropriées conformément au règlement intérieur ; faire appel à la médiation, engager des actions de prévention et d'apprentissage du civisme
Injures à caractère raciste : d'un élève vis-à-vis d'un autre élève ou d'un personnel ; d'un personnel vis-à-vis d'un élève	Accompagner la victime dans sa démarche de dépôt de plainte ; prendre les mesures appropriées conformément au règlement intérieur ; inviter les professeurs à traiter des thèmes comme le respect réciproque, l'acceptation des différences dans le cadre de leurs enseignements
Bizutage	Apporter un soutien à la victime ; le chef d'établissement peut porter plainte à l'encontre des auteurs et de tous ceux qui en ont facilité l'organisation ou le déroulement ; aviser les parents de l'élève victime ; prendre une sanction disciplinaire appropriée ; prévenir l'autorité académique ; engager un travail sur le règlement intérieur (devoir de tolérance, respect d'autrui) ; diffuser les textes sur l'interdiction du bizutage et les sanctions disciplinaires qu'il peut entraîner ; appeler l'attention de la communauté éducative et particulièrement des enseignants sur leur responsabilité dans ce domaine
Port d'armes	Alerter la police et la gendarmerie ; aviser les parents ; aviser les autorités académiques ; convoquer le Conseil de discipline ; mettre en place une action immédiate de sensibilisation des élèves et du personnel
Violence physique	
Violence entre élèves	Assurer un soutien à l'élève victime et appeler les services d'urgence qui établiront le certificat d'ITT, prévenir les parents de victime ; informer les parents qu'ils peuvent porter plainte ; informer les autorités académiques. Pour l'élève auteur de l'acte : prendre les mesures appropriées, conformément au règlement intérieur : contrat éducatif avec l'élève (commission vie scolaire), réparations, médiation, exclusion temporaire, conseil de discipline. Si l'auteur fait l'objet d'une mesure éducative, informer l'éducateur en charge de la mesure ; aviser la famille, organiser un entretien en présence de l'élève, être attentif à la réintégration des élèves concernés (la victime et l'auteur). Un soutien psychologique peut être envisagé
Personnel victime de violence de la part d'un élève	Assurer un soutien au personnel, accompagner la victime au dépôt de plainte ; le proviseur peut prévenir la police et la gendarmerie ; établir une déclaration d'accident de service (personnel titulaire) ou d'accident du travail ITT (non titulaire) ; informer les autorités académiques qui s'associeront à la plainte ; informer l'ensemble des personnels, des élèves et des parents d'élèves ; réunir les professeurs de la classe afin de leur apporter le soutien nécessaire et envisager avec eux les attitudes à adopter avec les autres élèves et avec l'élève concerné. Pour l'auteur : éloigner immédiatement l'élève de sa classe ; alerter les parents ; la procédure disciplinaire est indépendante de l'action en responsabilité civile et de l'action pénale, éventuellement ouverte et donc cumulable avec l'une ou l'autre

⁸⁸² Source : Guide pratique, Approches partenariales en cas d'infraction dans un établissement scolaire, *Bulletin Officiel* n°11 du 15 octobre 1998.

Élève victime de violence de la part d'un personnel	Assurer un soutien à l'élève victime ; prévenir les parents de victime ; informer les parents qu'ils peuvent porter plainte ; informer les autorités académiques. Pour l'auteur : établir un rapport factuel écrit auprès des autorités académiques (rectorat) ; l'intéressé sera convoqué. Si les faits sont avérés, une procédure disciplinaire pourra être engagée. S'il y a danger, le recteur pourra (pour le second degré) prendre les mesures conservatoires. Faire un signalement au procureur de la République
Racket	Rassurer l'élève, informer les parents qu'ils peuvent porter plainte Pour l'auteur : alerter les services de police et de gendarmerie ; faire un signalement au procureur de la République et à l'autorité académique, prononcer une sanction disciplinaire Pour l'établissement : Engager avec les élèves une réflexion sur le préjudice moral subi par les victimes de racket ; travailler autour de la notion de "loi du silence" et de la protection que doivent leur apporter les adultes ; demander aux adultes de l'établissement de prendre en compte la parole des élèves en cas de racket
Violence sexuelle	
Révélation d'un élève à un professeur concernant le viol, la tentative de viol ou une autre agression sexuelle par un ou plusieurs élèves	Prendre des mesures de protection et de soutiens vis-à-vis de la victime et prévenir sa famille ; signaler les faits au procureur de la République et informer les autorités académiques ; prendre les mesures conservatoires à l'encontre des auteurs présumés ; réunir le conseil de discipline dès que la justice s'est prononcée
Révélation d'un élève à un professeur concernant le viol, la tentative de viol ou une autre agression sexuelle par un ascendant ou une personne ayant autorité	En cas de danger, ne pas laisser l'enfant retourner dans sa famille Alerter la police ou la gendarmerie et l'autorité judiciaire L'article 226-14 du Code pénal autorise la levée du secret professionnel en matière de sévices ou privations et atteintes sexuelles commises sur des mineurs de moins de 15 ans
Stupéfiants	
Consommation des stupéfiants dans l'établissement	Appréhender le produit illicite et remettre aux services de police ou de gendarmerie Engager un travail d'évaluation de la situation du jeune en relation avec sa famille et les personnels compétents (professeur principal, assistante sociale, médecin, infirmière, conseiller principal d'éducation) ; travailler sur la prévention dans l'établissement en s'appuyant sur le Comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté
Trafic de stupéfiants à la sortie de l'établissement	Alerter les services de police et de gendarmerie
Soupçon de trafic de stupéfiants dans l'établissement	Informer les partenaires qui pourront aider l'établissement par leurs compétences spécifiques (surveillance accrue, travail en réseau) Prévoir une réunion des personnels de l'établissement dans le cadre du Comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté ; associer les parents à la démarche de prévention et de traitement du problème ; engager une réflexion avec les élèves sur la drogue
Découverte d'un trafic dans l'établissement, les auteurs sont identifiés	Alerter les autorités de police ou de gendarmerie ; signaler les faits au Procureur de la République ; prévenir les autorités académiques ; réunir le Conseil de discipline

Cette typologie tend donc à mélanger formes de violences et pratiques délictueuses, les catégories proposées étant pour la plupart d'entre elles « calquées » sur des catégories juridiques. Ce point n'a d'ailleurs pas échappé aux chercheurs de l'époque comme nous l'avons souligné dans le chapitre que nous avons consacré à cette question : à la fin des années 1990, les situations de violence scolaire sont encore largement appréhendées à travers le prisme des catégories juridiques alors qu'elles sont pourtant « peu appropriées pour l'étude de la violence à l'école⁸⁸³ ». Un rapport de l'Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale ira dans le même sens en 1998, soulignant notamment que la violence, lorsqu'elle est perçue ainsi, finit par constituer un phénomène marginal⁸⁸⁴. Cette tendance se retrouve également lorsqu'on examine les « conduites à tenir » liées à ces situations : les actions à entreprendre impliquent en effet quasi-systématiquement l'autorité judiciaire et les services

⁸⁸³ Carra Cécile et Faggianelli Daniel, « Violences à l'école : tendances internationales de la recherche en sociologie », *Déviance et Société*, vol. 27, n° 2, 2003, p. 205-225.

⁸⁸⁴ Merle Pierre, « Les deux mondes de la violence scolaire », *Enfances & Psy*, vol. 45, n° 4, 2010, p. 91-101.

police, un dépôt de plainte et le signalement auprès des forces de police ou des autorités judiciaires étant presque toujours prescrits. La circulaire insiste d'ailleurs sur les sanctions pénales que risquent les mineurs de 13 à 16 ans auteurs des faits même s'ils « bénéficient de la diminution par moitié de la peine encourue. Cette diminution de peine est facultative pour les mineurs de 16 à 18 ans⁸⁸⁵ ». Quant aux plus jeunes, ils « peuvent faire l'objet de mesures éducatives⁸⁸⁶ » qui ne sont pas précisées dans la circulaire, même si celle-ci mentionne parfois le recours aux médiateurs, « l'apprentissage du civisme » ou le fait « d'inciter les enseignants » à aborder en cours certains thèmes comme le respect réciproque ou la « loi du silence ». Il revient d'ailleurs au chef d'établissement (au proviseur) – qui a donc un rôle central dans la procédure – d'apprécier seul la gravité des situations et de déterminer si les faits en question peuvent seulement relever de mesures internes : « ils distingueront ainsi entre ce qui doit être traité uniquement en interne, dans le cadre d'une mesure éducative ou d'une procédure disciplinaire, et ce qui doit faire l'objet, séparément ou conjointement à une réponse interne, d'un signalement au service de l'aide sociale à l'enfance du conseil général ou au procureur de la République⁸⁸⁷ ». Selon le rapport Bauer – rapport qui propose une sorte de bilan critique de l'action publique sur cette question – cette façon de classer et de traiter les faits de violence scolaire aurait donc engendré « un grand erratisme dans les réponses » des chefs d'établissements à ces situations, de même que dans leurs façons de les recenser, les critères de catégorisation – peu clairs selon l'auteur – ne permettant pas de disposer *in fine* de données fiables à ce sujet⁸⁸⁸.

La rupture avec une approche essentiellement basée sur des catégories juridiques ne sera effective que bien des années plus tard. Au début des années 2000, le Ministère de l'Éducation nationale peine encore à appréhender la problématique des violences en milieu scolaire et à élaborer des réponses propres, émancipées de ce cadre réflexif initial. En témoigne le « plan Lang » datant de 2000, qui a impliqué la création du *Comité national de lutte contre la violence à l'école*⁸⁸⁹ et l'adoption par les établissements du logiciel SIGNA (Signalement des actes de

⁸⁸⁵ Circulaire du 2 octobre 1998 relative à la lutte contre la violence en milieu scolaire et au renforcement des partenariats, JORF n°236 du 11 octobre 1998.

⁸⁸⁶ *Idem*

⁸⁸⁷ Circulaire du 2 octobre 1998 relative à la lutte contre la violence en milieu scolaire et au renforcement des partenariats, JORF n°236 du 11 octobre 1998, p.4.

⁸⁸⁸ Bauer Alain, *Rapport remis au Ministre de l'Éducation nationale*, Mission sur les violences en milieu scolaire, les sanctions et la place de la famille, 2010.

⁸⁸⁹ Le comité de trente-six membres nommés par le ministre de l'Éducation nationale a pour mission « d'identifier et d'analyser les phénomènes de violence à l'école et de proposer, en relation avec les autres départements ministériels, les réponses propres à lutter contre ces phénomènes », dans *Création du Comité national de lutte contre la violence à l'école*, Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale et du ministère de la Recherche, n°38 du 26 Octobre 2000.

violence). Ce logiciel devait permettre à l'ensemble des collèges et des lycées de recenser à la fois les faits dont la qualification pénale est évidente (qui ont donc fait l'objet d'un signalement à la police, à la justice ou aux services sociaux) mais aussi ceux « qui ont eu un retentissement important dans la communauté scolaire⁸⁹⁰ », la formulation étant suffisamment vague pour laisser aux chefs d'établissements une marge d'interprétation quant aux situations concrètes que cette catégorie recouvre. Or une note d'information publiée en 2004 fit le constat que de nombreux établissements, jouant sur ce « flou », avaient tendance à sous-déclarer les faits de violence afin de préserver leur réputation⁸⁹¹. Le « plan Lang » comporte par ailleurs une autre nouveauté : il s'agit de la refonte des sanctions scolaires⁸⁹². L'idée étant de proposer une gamme cohérente de sanctions – et donc de réponses « internes », indépendantes d'éventuelles suites pénales – plus adaptées aux situations de violences rencontrées par les équipes éducatives, et déclinables en fonction de la gravité des transgressions (de la punition à la sanction disciplinaire). Cet éventail de sanctions sera complété en 2004, sous le ministère de François Fillon, avec l'introduction des punitions collectives⁸⁹³, pratiques qui furent finalement abandonnées en 2014⁸⁹⁴.

Les Plans gouvernementaux qui se sont succédé dans les années 2000 ont eu pour dénominateur commun de renforcer la coopération entre la police et les établissements scolaires afin de lutter contre les violences scolaires. Cette collaboration entre les deux institutions s'est ainsi traduite par : le développement de la présence policière dans les écoles (plan de Robien de 2006), l'amélioration de la prise en charge des victimes avec la création d'une permanence téléphonique et d'une adresse web dédiée à chaque académie (plan de Robien de 2006), l'élaboration de plans de prévention des violences pour chaque établissement (plan de Robien de 2006), la lutte contre les jeux dangereux (plan Darcos de 2009) et la création des « équipes mobiles de sécurité » (plan Darcos de 2009). Placées sous l'autorité du Recteur, ces équipes

⁸⁹⁰ Les données sur la violence scolaire issues de SIGNA sur <https://www.snes.edu/Les-donnees-sur-la-violence-scolaire-issues-de-SIGNA.html>

⁸⁹¹ La note d'information souligne qu'« il a été constaté à plusieurs reprises que des actes d'une gravité extrême n'étaient pas saisis dans le logiciel ». Dans Houlle Rodolphe, *Les actes de violence à l'école recensés dans SIGNA en 2003-2004*, Ministère de l'Éducation nationale, « Note d'information n° 25 », 2004.

⁸⁹² Organisation des procédures disciplinaires dans les collèges, les lycées et les centres régionaux d'enseignement adapté, Circulaire n°2000-105 du 11 juillet 2000.

⁸⁹³ « S'il est utile de souligner le principe d'individualisation de la punition ou de la sanction, il faut rappeler qu'une punition peut être infligée pour sanctionner le comportement d'un groupe d'élèves identifié qui, par exemple, perturbe le fonctionnement de la classe. Par ailleurs, dans le cadre de l'autonomie pédagogique du professeur, quand les circonstances l'exigent, celui-ci peut donner un travail supplémentaire à l'ensemble des élèves ». Circulaire n°2004-176 du 19 octobre 2004 relative à l'organisation des procédures disciplinaires dans les EPLE.

⁸⁹⁴ Circulaire n° 2014-059 du 27 mai 2014 : « Les punitions ou sanctions collectives sont donc prohibées ».

rassemblent des personnels de l'éducation nationale et des spécialistes de la sécurité⁸⁹⁵. Leurs missions combinent la sécurisation des établissements, la prévention de la violence et l'accompagnement des équipes éducatives. Sans se substituer aux forces de l'ordre, ces équipes doivent donc assurer la protection des élèves et des personnels contre les menaces venant de l'extérieur et les intrusions, et ce, par la dissuasion, l'identification des problèmes, la sensibilisation des élèves, l'échange d'informations avec les acteurs locaux et les forces de sécurité publique⁸⁹⁶. Sur le plan de la prévention, ces équipes sont censées réaliser pour chaque établissement un diagnostic de sécurité partagée, qui doit être présenté en Conseil d'administration et qui est réalisé avec l'appui du policier ou du gendarme « correspondant sécurité-école⁸⁹⁷ », en liaison étroite avec les collectivités territoriales⁸⁹⁸. Ce document doit donc servir à l'élaboration d'un plan de prévention de la violence au niveau de l'établissement. Enfin, le troisième volet d'activité des équipes consiste à accompagner et à conseiller les équipes éducatives ainsi que les personnels et les élèves dans la prévention de la violence et « le champ de la vie scolaire⁸⁹⁹ ». Ces équipes comptent en général de 10 à 50 personnes et sont composées comme nous l'avons indiqué à la fois de personnels de l'Éducation nationale (chefs d'établissement, enseignants, conseillers principaux d'éducation) et de spécialistes de la sécurité recrutés avec l'aide du Ministère de l'Intérieur (adjoints de sécurité, policiers ou gendarmes à la retraite, médiateurs, personnels issus des brigades des mineurs ou des brigades de prévention de la délinquance juvénile)⁹⁰⁰. Afin d'assurer le lien avec ces équipes, le Plan de sécurisation des établissements scolaires⁹⁰¹ prévoit que l'ensemble des établissements disposent d'un correspondant (ou référent) « sécurité-école » : ce policier (ou gendarme selon les zones considérées) doit donc assurer le contact entre le chef d'établissement et l'équipe mobile de sécurité (EMS) afin que soit mises en œuvre des actions spécifiques, c'est-à-dire adaptées aux problématiques rencontrées par l'établissement concerné⁹⁰². L'intervention de l'EMS se fait à la demande du chef d'établissement : elle est instruite par le correspondant « sécurité-école » et

⁸⁹⁵ « Vademecum : Équipes mobiles de sécurité », Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative, 2009 et Circulaire interministérielle n° 2009-137 du 23 septembre 2009.

⁸⁹⁶ Idem

⁸⁹⁷ Voir ci-dessous.

⁸⁹⁸ Idem

⁸⁹⁹ Idem

⁹⁰⁰ « Développer la culture de la sécurité ». Eduscol, ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et du sport, 2022.

⁹⁰¹ Il s'agit du plan évoqué dans la Circulaire n° 2010-25 du 15 février 2010 qui fait le bilan du dispositif de sécurisation des établissements scolaires mis en place dans le cadre du Plan national de prévention de la délinquance et d'aide aux victimes datant de 2009.

⁹⁰² « Protection du milieu scolaire : Plan de sécurisation des établissements scolaires : actions prioritaires ». Bulletin officiel n° 10 du 11 mars 2010.

doit être approuvée par le Recteur d'académie. Par ailleurs, au-delà de sa fonction de « relais » avec les établissements, le correspondant « sécurité-école » a également dans ses prérogatives l'élaboration du diagnostic de sécurité, l'organisation de séances d'information auprès des élèves sur des thèmes divers (la sécurité, les violences, les actes à caractère raciste ou sexiste, etc.), mais aussi d'élaborer des actions de prévention sur les toxicomanies et la sécurité routière⁹⁰³.

L'approche « institutionnelle » de la violence scolaire – c'est-à-dire l'ensemble des politiques publiques conduites par l'État français – a donc été essentiellement focalisée autour de quelques idées-clés qui apparaissent comme autant de dénominateurs communs, du moins jusqu'en 2012 : les dispositifs se concentrent principalement sur les faits de violence pénalisables et les questions de sécurité ; ils visent essentiellement à renforcer le travail coopératif entre la police, la justice et les établissements scolaires ; ils sont déclinés « localement » afin de répondre aux problématiques spécifiques des établissements. Cependant, un changement de perspective s'enclencha suite à l'organisation en avril 2010 par le Ministère de l'éducation des « États généraux de la sécurité à l'école » : cette manifestation – qui proposa une série de conférences et de tables rondes sur ces questions réunissant des chercheurs, des parents d'élèves, des élèves, des associations et des représentants du gouvernement – fût non seulement l'occasion d'entendre la voix des différents acteurs et de « croiser les regards » sur la thématique des violences scolaires, mais elle permit surtout de faire état des premiers résultats de l'enquête SIVIS de 2011⁹⁰⁴ montrant que les « atteintes à la sécurité » et autres infractions pénales (intrusions, port d'armes, trafic de stupéfiants, etc.) ne constituaient qu'une petite partie des violences qui se produisent dans les établissements, les formes plus « ordinaires » de violence étant au contraire très prégnantes (violence verbale, harcèlement)⁹⁰⁵.

L'année 2012 va donc représenter une sorte de tournant dans la manière dont l'État cherche à appréhender et à traiter la violence scolaire : si les résultats de l'enquête SIVIS – sur lesquels nous reviendrons en détail – ont montré la nécessité d'aborder les faits de violence au-delà des seules problématiques sécuritaires, soulignant l'émergence de formes « ordinaires » de violence (harcèlement), cette période voit aussi les travaux développés par chercheurs

⁹⁰³ Idem

⁹⁰⁴ Les données des enquêtes sur la violence en milieu scolaire seront traitées dans le Chapitre L'anonymisation des données et la généralisation du dispositif SIVIS page 279.

⁹⁰⁵ « Les actes de violence recensés dans les établissements publics du second degré en 2011-2012 », dans : Note d'information n° 12, 18 novembre 2012. Selon l'enquête, la violence verbale représenterait 40,4 % des faits de violence et les faits de harcèlement concerneraient 20 % des élèves.

travaillant sur ces questions – y compris les sociologues – être bien mieux pris en compte par les décideurs politiques. Nous avons montré dans un précédent chapitre que les chercheurs travaillant sur ce sujet s'étaient notamment efforcés, durant les « années banlieues », de découpler la question des violences scolaires de celle de la délinquance, tout en cherchant à prendre en compte les divers facteurs susceptibles d'expliquer le développement de ce phénomène. Mais l'on ne peut pas dire qu'ils furent à l'époque véritablement « entendus » par les politiques en charge de ces questions. En revanche, en 2012, un pas supplémentaire fût franchi puisque la création de la *Délégation ministérielle chargée de la prévention et de la lutte contre les violences en milieu scolaire*⁹⁰⁶ eut clairement pour ambition d'associer la recherche et l'action publique. En témoigne notamment la nomination à sa direction d'Éric Debarbieux, dont les travaux sur les violences scolaires et le harcèlement ont acquis une indéniable légitimité. Cet organisme constitué de dix membres et doté d'un comité scientifique composé d'une trentaine de chercheurs, eut pour missions : l'observation et le repérage des phénomènes de violence en milieu scolaire ; la réalisation de synthèses des connaissances scientifiques sur ce sujet ; le conseil aux pouvoirs publics en matière de réponses préventives, pédagogiques ou réglementaires ; la formation initiale et continue des personnels impliqués dans la prévention et la lutte contre les violences scolaires ; et enfin la coordination des actions des Équipes mobiles de sécurité (et ultérieurement le suivi des Assistants de prévention et de sécurité qui seront créés en 2013)⁹⁰⁷. Même si la Délégation fût perçue – notamment par une partie des chefs d'établissement – comme une structure s'apparentant « davantage à un énième observatoire qu'à une instance véritablement opérationnelle⁹⁰⁸ », elle contribua néanmoins à l'élaboration de modules de formation spécifiques sur la prévention des violences à destination des futurs enseignants (qui seront dispensés au sein des Écoles supérieures du professorat et de l'éducation), à la mise en place dans les établissements des protocoles de gestion des menaces et des crises⁹⁰⁹ et du dispositif de médiation par les pairs⁹¹⁰.

L'approche institutionnelle du traitement de la violence en milieu scolaire va donc connaître des inflexions à cette période : elle s'est ainsi de plus en plus tournée vers l'idée que

⁹⁰⁶ C'est le ministre Vincent Peillon qui a été à l'initiative de cette structure rattachée à la Direction générale de l'enseignement scolaire (Dgesc) ayant pour mission la lutte contre les violences en milieu scolaire.

⁹⁰⁷ Ganay Claude de, *Rapport fait au nom de la Commission des affaires culturelles et de l'éducation sur la proposition de loi visant à prévenir et lutter contre la violence en milieu scolaire*, Assemblée Nationale, 13 février 2013.

⁹⁰⁸ Idem

⁹⁰⁹ « Point d'étape sur les travaux de la délégation ministérielle chargée de la prévention et de la lutte contre les violences en milieu scolaire », Ministère de l'Éducation nationale, 2013.

⁹¹⁰ « Charte de la qualité de la médiation par les pairs pour les intervenants dans les écoles, collèges, lycées », Délégation ministérielle chargée de la prévention et de la lutte contre les violences en milieu scolaire, 2013.

la violence « ne se réduit pas aux crimes et aux délits, et désigne tous les faits délictueux qui ont lieu au sein de l'école, de l'insolence aux agressions⁹¹¹ ». En témoigne la Loi du 8 juillet 2013, qui a placé la lutte contre le harcèlement ainsi que les actions visant à améliorer le climat scolaire au cœur de la « refondation de l'école⁹¹² ». Cette loi, dite aussi « Peillon », stipule en particulier que les origines des violences en milieu scolaire sont plurielles et qu'elles « requièrent un traitement global et une action de long terme et non une approche uniquement sécuritaire qui n'est pas suffisamment efficace⁹¹³ ». Au niveau des dispositifs, celle-ci comprend deux innovations : la première concerne la mise en place des « assistants de prévention et de sécurité ». Ces personnels – qui selon la loi « participent à l'action éducative, en complémentarité avec les autres personnels et en articulation avec les équipes mobiles de sécurité et les partenaires extérieurs⁹¹⁴ » – remplissent une triple mission : de prévention (identifier les conduites à risque et les signes précurseurs de tensions), d'action éducative (sensibiliser le personnel aux problématiques liées aux violences, participer aux travaux du Comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté⁹¹⁵ ainsi qu'à la Commission éducative⁹¹⁶) et de traitement des situations de crise (gestion des conflits, résolution des situations)⁹¹⁷. La loi précise que ces personnels doivent être recrutés dans les établissements les plus touchés par la violence : à savoir, les établissements comptabilisant un nombre important de faits de violence et d'incidents graves, ayant un taux d'élèves absentéistes conséquent et un nombre significatif de conseils de discipline et d'élèves exclus définitivement⁹¹⁸.

Par ailleurs, la loi de 2013 a également mis en place le dispositif des « référents harcèlement », dont la fonction principale est de sensibiliser, d'accompagner et de former les élèves et les personnels éducatifs à la résolution des situations de violence et notamment de

⁹¹¹ Martin Claire de Saint, « Nommer les violences scolaires. Des incivilités au harcèlement scolaire », *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, vol. 87, n° 1, 2012, p. 119-126.

⁹¹² Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République.

⁹¹³ Idem

⁹¹⁴ Idem

⁹¹⁵ « C'est une instance de réflexion, d'observation et de proposition qui conçoit, met en œuvre et évalue un projet éducatif en matière d'éducation à la citoyenneté et à la santé et de prévention de la violence, intégré au projet d'établissement » dans <https://eduscol.education.fr/2277/le-comite-d-education-la-sante-et-la-citoyennete-cesc>, Consulté le 30/01/2023.

⁹¹⁶ « La Commission éducative est obligatoirement constituée dans chaque établissement et réunie en tant que de besoin selon les modalités prévues par le conseil d'administration de l'établissement scolaire. Elle peut se réunir pour examiner la situation d'un élève dont le comportement est inadapté aux règles de vie de l'établissement ou qui ne répond pas à ses obligations scolaires ou lorsque surviennent des incidents graves ou récurrents » : <https://eduscol.education.fr/document/31066/download>, Consulté le 30/01/2023.

⁹¹⁷ « Assistants de prévention et de sécurité » dans Bulletin officiel de L'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports, n° 32 du 6 septembre 2012.

⁹¹⁸ Idem

harcèlement⁹¹⁹. Leur intervention implique une procédure spécifique : les actes de violence doivent être signalés à partir d'un numéro vert, l'information est ensuite transmise aux référents (337 à l'échelle nationale) qui coordonnent leurs actions puis interviennent localement pour « gérer » et traiter les situations concernées. Le Ministère a en outre lancé la même année une campagne nationale de sensibilisation – « Agir contre le harcèlement » – qui s'appuie sur un site web dédié, rassemblant un certain nombre de ressources sur ce sujet⁹²⁰ : des petits films destinés aux élèves – du type « jeux de rôles » – leur permettant de se mettre à la place des protagonistes (témoins, victimes) et de comprendre les enjeux de la lutte contre le harcèlement ; un service téléphonique destiné au signalement des faits de violence et une application « Stop au harcèlement à l'école ». Cette campagne de sensibilisation fût aussi complétée par l'organisation d'un concours sur ce thème à destination des élèves (« Mobilisons-nous contre le harcèlement »).

La loi dite « Peillon » de 2013 constitue donc un infléchissement dans les politiques publiques françaises relatives aux faits de violence scolaire : elle rompt en effet avec les approches « sécuritaires » qui ont largement prévalu ces dernières décennies et reconnaît pleinement l'émergence et l'ampleur de nouvelles formes de violences, en particulier du harcèlement. Bien que le phénomène lui-même ne fasse pas l'objet d'une définition dans le texte de loi, « la lutte contre toutes les formes de harcèlement » fût promue comme une priorité nationale. Ce qui suppose que chaque établissement élabore un « plan d'action » à ce sujet et qu'ils soient tous évalués régulièrement afin que le dispositif soit amélioré au fur et à mesure de son application. Comme nous allons le détailler dans le chapitre suivant, ceci a donc impliqué la mise en place de nouvelles procédures de signalement et de traitement des situations de ce type⁹²¹.

⁹¹⁹ « Lutte contre le harcèlement à l'école ». Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse. Paris. Consulté le 31 mars 2022. <https://www.education.gouv.fr/lutte-contre-le-harcelement-l-ecole-289530>.

⁹²⁰ <https://www.education.gouv.fr/non-au-harcelement>

⁹²¹ « Protocole de traitement des situations de harcèlement dans les écoles et les établissements publics locaux d'enseignement ». Ministère de l'Éducation nationale, juillet 2013.

2.2 Conceptualisation et catégorisation des faits de violence et de harcèlement dans les politiques publiques françaises

Contrairement à la Serbie où le concept de harcèlement n'apparaît pas dans les textes officiels, les politiques publiques françaises mobilisent au contraire cette notion, notamment suite à la loi de 2013. Le Ministère de l'éducation – dans le préambule du document fixant les procédures à suivre dans les cas de harcèlement – rappelle ainsi que « le harcèlement constitue en effet un délit, quel que soit le cadre dans lequel il s'exerce »⁹²² et qu'il est donc nécessaire que les établissements agissent contre ce phénomène. Mais ce Protocole ne précise à aucun moment ce qu'est le harcèlement ni ne propose d'ailleurs de définition des violences scolaires. Il faut se référer aux textes concernant la *Prévention et lutte contre la violence en milieu scolaire*⁹²³ – qui spécifient comme son titre l'indique la stratégie ministérielle en matière de prévention et de lutte contre les violences scolaires – pour avoir des précisions à ce sujet. Le harcèlement y est défini comme « une violence, peu visible, qui peut prendre la forme de violences physiques répétées, souvent accompagnées de violences verbales et psychologiques (insultes, moqueries, etc.), destinées à blesser et à nuire à la cible des attaques⁹²⁴ ». Le cyberharcèlement s'inscrivant quant à lui « dans la continuité de ce qui se passe dans la vie quotidienne, notamment dans l'établissement, et sur la Toile⁹²⁵ ». Le Protocole soulignant par ailleurs que le harcèlement « se déroule dans tous les lieux pendant et hors temps scolaire⁹²⁶ ». Selon celui-ci, les élèves peuvent être confrontés à trois formes de harcèlement : le premier est le harcèlement physique (allant des coups ou du tirage des cheveux, jusqu'aux bagarres organisées par un ou plusieurs harceleurs et la participation forcée à des « jeux dangereux »). Si cette forme de harcèlement implique l'usage de la force contre la victime, elle peut aussi comprendre des vols, du racket et des violences à connotation sexuelle⁹²⁷. La seconde forme de harcèlement est le harcèlement moral : elle implique de la violence verbale (insultes), de la violence « émotionnelle » ou psychologique (humiliations, chantage, ostracisme) et sexuelle (provocations sexuelles verbales, gestes déplacés⁹²⁸). Enfin, la troisième forme de harcèlement

⁹²² Article 222-33-2-2 du Code pénal

⁹²³ <https://eduscol.education.fr/cid55921/le-harcelement-entre-eleves.html>

⁹²⁴ Qu'est-ce que le harcèlement entre les élèves ? sur <https://eduscol.education.fr/cid55921/le-harcelement-entre-eleves.html>

⁹²⁵ Idem

⁹²⁶ « Protocole de traitement des situations de harcèlement dans les écoles et les établissements publics locaux d'enseignement ». Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, juillet 2013, p. 2.

⁹²⁷ Quelles sont les différentes formes du harcèlement ? sur <http://www.ac-grenoble.fr/ecole/74/brassilly.poisly/IMG/pdf/quelles-sont-les-differentes-formes-de-harcelement.pdf>

⁹²⁸ Idem

est constituée par le cyberharcèlement : elle comprend la propagation de rumeurs par téléphone mobile ou internet, la création d'une page ou d'un profil à l'encontre d'une personne sur un réseau social, l'envoi de photographies sexuellement explicites ou humiliantes, la publication d'une vidéo de la victime en mauvaise posture, la diffusion de messages injurieux ou menaçants par SMS ou courrier électronique.

Aucun de ces documents n'évoque les violences entre élèves et enseignants (que les élèves soient auteurs des violences ou victimes de la violence d'un adulte). Le *code de l'éducation* fait néanmoins référence au devoir pour tous les membres de la communauté éducative « de n'user d'aucune violence⁹²⁹ », devoir qui doit être spécifié dans les règlements intérieurs de tout établissement. Par ailleurs, les enseignants étant soumis aux mêmes obligations que les autres fonctionnaires⁹³⁰, les violences qu'ils sont susceptibles d'exercer contre les élèves relèvent des « fautes disciplinaires » et les exposent donc à des sanctions, allant de l'avertissement jusqu'à l'exclusion ou la révocation définitive, et ce, indépendamment des procédures pénales qui pourraient être intentées contre eux. Lorsqu'ils sont victimes de violence, les enseignants sont invités – comme l'ensemble des personnels – à porter plainte ou déposer la main courante pour une infraction pénale⁹³¹.

Si les textes publiés à la suite à la Loi de 2013 ont surtout mis l'accent sur le « harcèlement » et ses diverses déclinaisons, la promulgation en 2019 du *Plan de lutte contre les violences scolaires*, visera surtout à renforcer et à standardiser la procédure de signalement et de sanction de « chaque agression, chaque insulte, chaque incivilité⁹³² » sans pour autant donner plus de précisions sur les faits que ces catégories impliquent. Ce dispositif prévoit ainsi que chaque « incident » se produisant dans un établissement fasse l'objet d'un signalement et d'un suivi. Plus concrètement, ceci implique que l'ensemble des établissements français se dotent « d'un document recensant l'ensemble des faits déclarés et mettant en regard la sanction apportée⁹³³ ». La procédure sera d'ailleurs simplifiée par deux décrets⁹³⁴ afin de garantir un

⁹²⁹ <https://codes.droit.org/PDF/Code%20de%20l%27%C3%A9ducation.pdf>, p. 717.

⁹³⁰ « Obligations des personnels enseignants du second degré des personnels d'éducation et d'orientation et action disciplinaire », Ministère de l'Éducation nationale, D.P.E. — Cellule des affaires contentieuses et disciplinaires, 2000.

⁹³¹ Guide d'accompagnement en cas d'incivilité ou d'agression dans le cadre de vos fonctions sur <https://eduscol.education.fr/979/prevenir-et-agir-contre-les-violences>

⁹³² « Plan de lutte contre les violences scolaires », Bulletin officiel de l'Éducation nationale n°32 du 5 septembre 2019.

⁹³³ Idem

⁹³⁴ Décret n° 2019-906 du 30 août 2019 relatif à la discipline dans les établissements d'enseignement du second degré relevant du ministère chargé de l'éducation nationale et du ministère chargé de la mer et Décret n° 2019-908 du 30 août 2019 relatif à la discipline dans les établissements d'enseignement du second degré et les établissements d'État relevant du Ministère de l'Éducation nationale.

traitement plus efficace et rapide des « incidents ». En l'occurrence, la saisine du Conseil de discipline passera de 8 à 5 jours et l'élève convoqué disposera désormais de deux jours, et non de trois, pour présenter sa défense⁹³⁵. Elle prévoit également, qu'après une sanction, un suivi de l'élève soit mis en place dans le cadre du Règlement intérieur de l'établissement et qu'il soit présenté en Conseil d'administration un bilan annuel des décisions prises en matière de vie scolaire (dont les sanctions). Un autre point important concerne la prise en charge des élèves polyexclus : ceux-ci doivent désormais être placés dans des « classes relais » destinées aux « élèves présentant des problèmes de comportement et rencontrant des difficultés d'apprentissage » et dont l'encadrement peut inclure « des éducateurs spécialisés ». Elles sont créées par le Recteur d'académie et ont pour objectif de « favoriser la réintégration [des élèves] dans le cursus de formation⁹³⁶ ». Si ce dispositif d'accompagnement des élèves « en rupture plus profonde avec les exigences de la vie d'un établissement scolaire⁹³⁷ » existait en fait depuis 1988⁹³⁸, il s'inscrit désormais clairement dans le cadre de la lutte contre les violences au milieu scolaire, les élèves pris en charge par ces classes pouvant l'être « sans le consentement préalable de leurs représentants légaux⁹³⁹ ». Enfin, le *Plan de lutte contre les violences scolaires* prévoit également une mesure de responsabilisation des parents, un protocole dit « d'accompagnement et de responsabilisation des parents » (PAR) étant mis en place entre le DASEN⁹⁴⁰ et les parents d'un élève ayant fait l'objet de deux exclusions, en présence du chef d'établissement. Ce protocole vise à rappeler aux parents leurs obligations, à poursuivre un dialogue avec eux et à les guider, en cas de besoin, vers le service ou le dispositif de soutien le plus approprié. L'idée étant d'impliquer les parents afin d'améliorer le comportement de l'élève et de permettre le retour à une scolarité « favorable aux apprentissages »⁹⁴¹.

Si la Loi de 2013 met l'accent sur le harcèlement, si le Plan de 2019 ne propose pas de définition précise du phénomène et reste vague sur les faits qu'il s'agit de prévenir et de traiter (« violences », « incidents », « incivilités » sont les termes génériques utilisés), en revanche le dispositif « Faits établissement » nous apporte un certain nombre de précisions sur ce point. Il nous informe aussi sur la manière dont le Ministère de l'Éducation appréhende et catégorise les

⁹³⁵ « Plan de lutte contre les violences scolaires », Bulletin officiel de l'Éducation nationale n°32 du 5 septembre 2019.

⁹³⁶ Paragraphe 3 : Procédure disciplinaire (Articles D511-30 à D511-43) du Code de l'éducation.

⁹³⁷ « Dispositifs relais », Bulletin officiel de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports n°8 du 25 février 2021.

⁹³⁸ Circulaire n° 98-120 du 12 juin 1998.

⁹³⁹ « Plan de lutte contre les violences scolaires », Bulletin officiel de l'Éducation nationale n°32 du 5 septembre 2019.

⁹⁴⁰ Directeur académique des services de l'Éducation nationale (DASEN).

⁹⁴¹ <https://eduscol.education.fr/document/5691/download>

violences scolaires. « Faits établissement » est une application qui s'adresse à l'ensemble des établissements publics du premier et du second degré : elle est destinée à recenser et à signaler aux autorités académiques tous les faits dits « préoccupants » (événements graves, phénomènes de violence) qui se produisent au sein d'un établissement scolaire. Son usage a débuté en 2016 mais fût d'abord limité à un panel d'établissement avant d'être peu à peu généralisée à partir de 2018. Et c'est une circulaire de 2019⁹⁴² qui fixera véritablement le cadre de la procédure en spécifiant la manière de renseigner les faits – et donc de les classer – dans l'application et en proposant une nomenclature de ceux qui doivent faire l'objet d'un recensement. Selon cette procédure, il devient obligatoire pour les chefs d'établissement de renseigner dans l'application les faits ayant entraîné un dépôt de plainte, des soins ou un préjudice financier important, de même que tous les faits relevant d'une qualification pénale (les intrusions, les violences graves, la présence d'armes ou de drogue), ainsi que les cas d'atteinte à la laïcité et les soupçons de radicalisation⁹⁴³. Selon leur gravité (l'échelle en compte 3), ceux-ci doivent en plus faire l'objet d'un signalement auprès d'un certain nombre d'acteurs (pour les niveaux 2 et 3)⁹⁴⁴. Le niveau de gravité d'un fait est proposé par défaut dans l'application mais peut être changé par la personne effectuant la saisie (si celle-ci hésite sur la qualification des faits, elle peut aussi être aidée dans cette tâche par les chargés de mission « prévention-violence » des académies). On en compte donc trois : les faits de niveau 1 sont considérés comme « préoccupants » mais ne font pas l'objet d'une transmission aux correspondants académiques et départementaux ; les faits de niveau 2 sont considérés comme « graves » et doivent être signalés au DASEN⁹⁴⁵, au Recteur, au référent justice⁹⁴⁶ et à l'équipe mobile de sécurité ; les faits de niveau 3 sont considérés comme d'une « extrême gravité » (pouvant avoir une répercussion médiatique) et font l'objet d'un signalement auprès des mêmes acteurs que pour les faits relevant du niveau 2 ainsi qu'au Ministère⁹⁴⁷. L'application n'a pas seulement pour vocation de collecter les

⁹⁴² « Circulaire académique-rappel concernant l'usage de l'application Faits établissement », Académie de Strasbourg, 30 août 2019.

⁹⁴³ Idem

⁹⁴⁴ Syndicat des enseignants de l'Unsa 67. « Faits établissement : qu'est-ce que c'est ? Comment procéder ? » Consulté le 10 avril 2022. <https://se-uns67.net/faits-etablissement-quest-ce-que-cest-comment-proceder-tout-savoir/>.

⁹⁴⁵ Directeur académique des services de l'Éducation nationale (DASEN).

⁹⁴⁶ Il s'agit d'un dispositif mis en place en 2015. Les référents justice sont nommés par le Recteur d'académie et « interviennent dans l'ensemble des échanges qui ont lieu entre les services de l'éducation nationale et le parquet » (Circulaire n° 2015-153 du 16 septembre 2015). Ces personnels à profil varié (proviseurs vie scolaire, conseillers sécurité, responsables de service juridique ou de service de ressources humaines) doivent recueillir, analyser et transmettre les informations sur les incidents dans les établissements scolaires au parquet, mais aussi accompagner le personnel de l'Éducation nationale dans les procédures à suivre.

⁹⁴⁷ « Circulaire académique-rappel concernant l'usage de l'application Faits application ». Académie Strasbourg, 30 août 2019.

données : elle doit aussi permettre aux établissements de procéder à un auto-diagnostic du climat scolaire⁹⁴⁸, d'effectuer un suivi des faits « sur une durée de 5 ans, d'être attentif aux signaux faibles et d'engager une réflexion collective⁹⁴⁹ ».

Tableau 18: Nomenclature des types de faits recensés dans « Faits Établissement »⁹⁵⁰

Atteintes aux valeurs de la République	Atteintes aux personnes	Atteintes à la sécurité, au climat de l'établissement	Atteintes aux biens
<ul style="list-style-type: none"> - Principe de laïcité⁹⁵¹ - Actes racistes et antisémites - Suspicion de radicalisation - Autres atteintes aux valeurs de la République 	<ul style="list-style-type: none"> - Violences verbales⁹⁵² - Violences physiques⁹⁵³ - Violences sexuelles⁹⁵⁴ - Cyberviolences⁹⁵⁵ - Harcèlement - Disparition, fuite, fugue - Tentative de suicide ou suicide - Décès, maladies, accidents graves - Autres atteintes aux personnes 	<ul style="list-style-type: none"> Intrusion - Port d'arme⁹⁵⁶ - Substances psychotropes⁹⁵⁷ - Perturbations au sein des établissements mettant en jeu la sécurité - Autres atteintes à la sécurité, au climat de l'établissement 	<ul style="list-style-type: none"> -Incendie - Dégradations - Jets de projectile, caillassage - Vols - Autres atteintes aux biens

Si l'on se penche sur la typologie proposée par l'application, plusieurs choses peuvent être soulignées. Tout d'abord, la nomenclature répartit les faits en quatre grandes catégories, différenciées en fonction du type d'atteinte qu'elles supposent : on y distingue ainsi les atteintes aux biens, à la sécurité, aux personnes et aux valeurs de la République. On peut donc constater que les catégories « atteintes aux biens » et « atteintes à la sécurité » regroupent les faits qui figuraient dans les dispositifs précédents (centrés, rappelons-le, sur les faits de violence pénalisables et les atteintes à la sécurité) et que la catégorie « atteinte aux personnes » réunit désormais les faits de violence proprement dit (violence verbale, physique, sexuelle,

⁹⁴⁸ Idem

⁹⁴⁹ « Instaurer un climat scolaire serein : Application Faits établissement », Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, 2019.

⁹⁵⁰ Source : « Faits établissement : Manuel d'utilisateurs », Syndicat des enseignants de l'Unsa 67, 2019.

⁹⁵¹ Cette catégorie recouvre les faits suivants : la contestation d'un enseignement ou enseignement non conforme au principe de laïcité, le refus d'une activité scolaire ou d'exécuter un service, la suspicion de prosélytisme, le port de signes et tenues religieuses, et faits perturbant la vie de l'établissement.

⁹⁵² Cette catégorie recouvre les faits suivants : menaces orales ou écrites, violences verbales à caractère sexiste, homophobe, autres violences verbales.

⁹⁵³ Cette catégorie recouvre les faits suivants : vol avec ou sans violences, extorsion et racket, tentative d'homicide ou homicide, jeux dangereux, autres violences physiques.

⁹⁵⁴ Cette catégorie recouvre les faits suivants : insultes à caractère sexuel, attouchements, gestes, rapports imposés, autres violences sexuelles.

⁹⁵⁵ Cette catégorie recouvre les faits suivants : happy slapping ou vidéolynchage, menaces, intimidation, prise et diffusion d'images non désirées, usurpation d'identité, autres cyberviolences.

⁹⁵⁶ Cette catégorie recouvre les faits suivants : arme blanche (couteau, sabre...), arme à feu (pistolet, carabine), arme à feu factice, taser, gazeuse (lacrymo...), bombe artisanale, bâton, bates de baseball, autres armes.

⁹⁵⁷ Cette catégorie recouvre les faits suivants : détention, consommation de stupéfiants, détention, consommation d'alcool, trafic de stupéfiants.

cyberviolences et le harcèlement, suicide) tout en incorporant d'autres types d'incidents liés aux personnes (accidents, fugues, décès). Ainsi, cette classification centrée sur la notion « d'atteinte » rend elle compte à la fois des violences, dans la diversité de leurs manifestations, et des faits qui impliquent – sans qu'une violence ne soit forcément exercée – un préjudice pour l'établissement, la vie collective ou les personnes.

Ensuite, l'une des nouveautés introduites dans cette classification concerne la possibilité qui est désormais donnée aux proviseurs de s'emparer des faits relevant des « atteintes aux valeurs de la République », c'est-à-dire plus prosaïquement, des comportements transgressant certains principes républicains qui sont au fondement de la vie collective (égalité, laïcité) et qui ont connus une forte augmentation ces dernières années : le racisme, le prosélytisme religieux, la radicalisation. L'évolution de la typologie est donc à comprendre plus largement comme faisant sens dans un contexte national français marqué par l'émergence de nouvelles violences (terrorisme islamiste, radicalisations politiques). Elle n'est d'ailleurs pas sans lien avec le *Plan national de la prévention de la radicalisation* rendu public en 2018 et qui a mis l'accent sur ces questions, notamment à l'école⁹⁵⁸. Dans un manuel rédigé à l'intention des proviseurs, la radicalisation est ainsi définie comme « le processus par lequel un individu ou un groupe adopte une forme violente d'action, directement liée à une idéologie extrémiste à contenu politique, social, ou religieux, qui conteste l'ordre établi⁹⁵⁹ ». Une telle caractérisation, ainsi que la liste indicative des signes de radicalisation qui figure dans le manuel en question, laisse penser qu'il s'agit bien là aux yeux des pouvoirs publics d'une nouvelle forme de violence (la violence de « propos », tout comme les attitudes de rupture avec l'école, la famille et l'entourage pouvant exposer les jeunes « à des opérations de recrutement et/ou de passage à des actes violents⁹⁶⁰ »).

La manière de concevoir et d'appréhender les faits de violence a donc changé en l'espace de deux décennies : la perspective institutionnelle, centrée initialement les faits relevant des infractions pénales et des problématiques de sécurité, s'est peu à peu élargie. Elle a pris en compte la question émergente du harcèlement (2013) puis, depuis quelques années, l'ensemble des « atteintes » susceptibles de se produire au sein des établissements ainsi que les nouvelles violences auxquelles fait face la société française (radicalisation). Nous pourrions, pour résumer cela, dire que le mode de catégorisation propre aux différents dispositifs publics

⁹⁵⁸ « Plan national de prévention de la radicalisation », Comité interministériel de prévention de la délinquance et de la radicalisation, 2018.

⁹⁵⁹ Définition proposée par le sociologue Fahrhad Khosrokhavar dans « Prévenir la radicalisation des jeunes », Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, 2018.

⁹⁶⁰ « Prévenir la radicalisation des jeunes », Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, 2018.

a été inflationnaire (il intègre de plus en plus de catégories et sous-catégories) et qu'il a gagné en exhaustivité (il couvre l'ensemble des formes de violences et d'atteintes). Cette tendance s'est accompagnée d'une autre comme nous allons le voir dans le prochain chapitre : les dispositifs évoluent en effet vers une plus grande implication des acteurs dans le traitement de ce type de situation, dans une logique de « responsabilité partagée » entre élèves, parents, personnels éducatifs et les différentes instances institutionnelles.

2.3 Les acteurs des dispositifs de traitement des situations de violence

Comme nous l'avons évoqué précédemment, les dispositifs français – qu'il s'agisse du Protocole ou du Plan de lutte contre les violences⁹⁶¹ – prescrivent la manière dont les différents acteurs du milieu éducatif doivent être impliqués dans le recensement et le traitement des situations de violences : chaque acteur a donc une place et un rôle spécifique dans les différentes procédures que nous avons présentées. On peut ainsi considérer qu'il y a en gros trois types d'acteurs dans les dispositifs français. Tout d'abord, à un niveau que l'on peut qualifier de « macro », il y a le Ministère (et ses services) qui élabore les dispositifs, fixe les procédures, assigne un rôle à l'ensemble des acteurs et fournit donc un cadre d'action à chacun afin de recenser et de traiter les situations de violence. Comme nous l'avons vu, il appartient donc au Ministère de définir le phénomène qui est l'objet de sa politique et de proposer une catégorisation / classification des faits de violence qui permette aux acteurs de terrain d'identifier les situations concernées. À un deuxième niveau, que l'on peut dire « méso », ce sont les Rectorats qui jouent un rôle prépondérant : c'est à cet acteur qu'il revient à la fois d'assurer la mise en œuvre des dispositifs sur le territoire, d'élaborer des politiques adaptées aux besoins spécifiques des établissements, de coordonner et de piloter le travail des acteurs « locaux » mais aussi de collecter et de faire remonter l'information concernant les faits de violence. Enfin, au niveau « micro », il y a l'ensemble des acteurs « locaux » qui sont confrontés à ces situations et interviennent dans leur traitement : cette catégorie comprend non seulement les personnels éducatifs (enseignants, Conseillers Principaux d'Éducation, Assistants d'Éducation, proviseurs) mais aussi des personnes « externes » au milieu éducatif (policiers, parents d'élèves). Ce sont ces acteurs qui – en contexte, « sur le terrain » – appliquent quotidiennement ces dispositifs et sont donc aussi confrontés à leurs limites. Il s'agira donc de revenir dans ce chapitre sur les dispositifs de traitement des violences mais en mettant l'accent

⁹⁶¹ « Protocole de traitement des situations de harcèlement dans les écoles et les établissements publics locaux d'enseignement », Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, juillet 2013 et « Plan de lutte contre les violences scolaires », Bulletin officiel de l'Éducation nationale n°32 du 5 septembre 2019.

sur les rôles spécifiques des acteurs, notamment des acteurs « locaux ». Nous mobiliserons à cette fin, non seulement les documents et les textes officiels comme nous l'avons fait dans le chapitre précédent, mais aussi l'entretien que nous avons réalisé avec le « référent harcèlement » du Rectorat de Grenoble. Ceci nous permettra d'apporter des précisions sur la manière dont le travail de traitement des cas concrets de violence est effectué.

Avant l'adoption en 2019 du *Plan de lutte contre les violences scolaires*, lorsqu'un cas de harcèlement se produisait, la procédure alors en usage recommandait expressément à l'agent qui en faisait le constat de ne pas prendre en charge seul la situation. Elle insistait ainsi sur la nécessaire collaboration que suppose une action efficace contre ce type de violence et sur la responsabilité des équipes éducatives qu'elle induit : « il est fortement recommandé de ne pas régler seul les situations de harcèlement, mais de privilégier le travail en équipe⁹⁶² ». Ceci impliquait que l'information soit rapidement transmise au chef d'établissement qui se chargeait – afin « d'établir une chaîne de communication sans obstacle » – d'informer les partenaires extérieurs et de décider des mesures à prendre en interne. Mais il ne le faisait pas seul : selon le Protocole en effet, chef d'établissement devait travailler en collaboration avec une « équipe ressource » composée du Conseiller principal d'Éducation, du professeur principal, de la personne-ressource harcèlement, du conseiller d'orientation psychologue, de l'infirmier, du médecin et de l'assistante sociale afin d'analyser la situation et de prendre ainsi les mesures adéquates⁹⁶³. Le rôle du chef d'établissement apparaissait d'autant plus important dans la procédure que les mesures et autres préconisations contenues dans le dispositif étaient prévues pour être déclinées et adaptées en fonction des situations rencontrées, « du contexte de l'établissement et de son environnement ainsi que des ressources partenariales mobilisables⁹⁶⁴ » et qu'ils disposaient donc sur ce point d'une marge de manœuvre d'autant plus grande que le dispositif ne donnait ni d'exemples ni de consignes à ce sujet. Un arrêté ultérieur, datant de 2017, réévaluera également le rôle et les prérogatives des CPE dans le traitement de ces situations : « identifier les conduites à risque, les signes d'addiction, les comportements dégradants et délictueux ; contribuer au repérage des incivilités, des formes de violence et de

⁹⁶² « Protocole de traitement des situations de harcèlement dans les écoles et les établissements publics locaux d'enseignement », Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, juillet 2013, p. 5.

⁹⁶³ « Protocole de traitement des situations de harcèlement dans les écoles et les établissements publics locaux d'enseignement », Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, juillet 2013.

⁹⁶⁴ « Protocole de traitement des situations de harcèlement dans les écoles et les établissements publics locaux d'enseignement », Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, juillet 2013 et « Plan de lutte contre les violences scolaires », Bulletin officiel de l'Éducation nationale n°32 du 5 septembre 2019, p. 2.

harcèlement, et à la mise en œuvre de mesures qui permettent de les faire cesser avec le concours de l'ensemble de la communauté éducative ⁹⁶⁵».

Une partie importante du dispositif concernait la connaissance et la révélation des faits de harcèlement. Si toute la communauté éducative est invitée à participer au travail de repérage des « signaux précurseurs » du harcèlement, en revanche à partir du moment où un élève a fait savoir à un membre de celle-ci qu'il était victime de harcèlement, il revenait alors au seul chef d'établissement – ou à la « personne ressource » nommée par lui – d'accueillir les protagonistes et de réaliser avec eux des entretiens destinés à établir les circonstances des faits. Le Protocole souligne que la compréhension de la situation doit précéder la prise de décision : un guide d'entretien était donc prévu à cet effet, décliné en fonction des interlocuteurs (victime, auteur, parents). Suite aux entretiens et sur la base d'un rapport écrit, la décision sur les mesures à adopter (sanctions, accompagnement éducatif, mesures de protection ou de soin, etc.) devait être prise comme nous l'avons indiqué plus haut en collaboration avec « l'équipe ressource » de l'établissement⁹⁶⁶. L'application de ces mesures impliquait et reposait sur un certain nombre d'acteurs : au sein de l'établissement, il s'agissait d'informer et de « renforcer la vigilance » de l'ensemble de personnel, mais aussi de mobiliser les élèves afin de soutenir la victime et de les sensibiliser à ces questions. Une prise en charge des protagonistes par le Conseiller d'orientation psychologue, l'infirmier ou l'assistant social était également prévue. Mais ces mesures pouvaient aussi comprendre des acteurs « externes » aux établissements : les élèves concernés par ces violences pouvaient être orientés vers des psychologues exerçant dans des Centres médicopsychologiques, les « équipes mobiles de sécurité » pouvaient être sollicitées, tout comme des associations partenaires (de prévention) ou les référents harcèlements⁹⁶⁷. Les chefs d'établissement et les « équipes ressources » des établissements occupaient donc une place centrale dans les procédures élaborées dans le cadre du Protocole de 2013 : si des acteurs externes pouvaient être sollicités ponctuellement en fonction des situations, ce dispositif reposait néanmoins largement sur la collaboration des proviseurs et des membres des « équipes

⁹⁶⁵ « Compétences spécifiques aux conseillers principaux d'éducation », L'arrêté modificatif du 10 novembre 2017, JO du 22 novembre 2017, p. 6.

⁹⁶⁶ Idem, p. 5.

⁹⁶⁷ « Les référents harcèlement sont nommés par le Recteur de leur académie et formés par la mission ministérielle de prévention et de lutte contre les violences en milieu scolaire sur la question du harcèlement. Ils sont notamment chargés d'accompagner les établissements dans le traitement des situations de harcèlement. Ils supervisent le suivi du traitement des cas de harcèlement signalés et déclinent au niveau académique la politique publique de lutte contre le harcèlement en milieu scolaire ». Fiche rôle des référents : https://www.ac-caen.fr/mediatheque/vie_eleve/HARCELEMENT%20fiche_role_referents.pdf, Consulté le 30/01/2023.

ressources » (notamment dans les phases d’instruction, d’évaluation des mesures à prendre et de décision, moins dans la phase d’application des mesures).

C’est notamment sur ce point que le *Plan de lutte contre les violences scolaires* de 2019 va apporter quelques changements : non seulement il visera un spectre bien plus large de violences comme nous l’avons déjà évoqué mais surtout il augmentera le nombre des acteurs impliqués dans la gestion des situations de violence⁹⁶⁸. Rappelons tout d’abord que ce dispositif prévoit une réponse systématique et obligatoire de l’institution pour « toute incivilité, atteinte ou autre fait grave commis à l’encontre d’un personnel de l’éducation nationale⁹⁶⁹ » et cela « sans préjuger des suites judiciaires éventuelles⁹⁷⁰ ». Il s’agit donc tout à la fois d’élargir la gamme des faits sanctionnés – même quand ils ne relèvent pas des actes « délictueux » au sens juridique – mais aussi de rappeler, à travers cette réactivité, toute l’importance du respect des normes scolaires. Les mots du Ministre de l’Éducation – dans le document accompagnant ce Plan – résumant cette aspiration : « le respect de l’autorité du professeur est la condition absolue d’un enseignement serein ; en ce domaine nous ne pouvons pas nous accoutumer à l’inacceptable ni tolérer le moindre renoncement. Tout fait qui va à l’encontre du respect de cette autorité doit être signalé et sanctionné, et chaque professeur doit se sentir pleinement soutenu par l’institution dans sa mission éducative⁹⁷¹ ». Cette volonté va également se traduire sur le plan des acteurs impliqués dans le dispositif : en particulier, il est désormais attendu que les parents soient pleinement associés à la lutte contre les violences scolaires. Ainsi, le Plan de 2019 prévoit-il que les parents des élèves ayant fait l’objet de deux exclusions définitives au cours de la même année scolaire soient « responsabilisés » et s’engagent contractuellement à faire en sorte que leur enfant respecte désormais les normes scolaires et change de comportement. Le protocole d’accompagnement et de responsabilisation des parents (PAR)⁹⁷² – qui doit être cosigné par les parents d’élèves et le DASEN⁹⁷³ – est considéré dans ce dispositif comme « un levier essentiel pour favoriser le retour de l’élève à une scolarité favorable aux

⁹⁶⁸ « Plan de lutte contre les violences scolaires », Bulletin officiel de l’Éducation nationale n°32 du 5 septembre 2019.

⁹⁶⁹ Idem

⁹⁷⁰ Idem

⁹⁷¹ « Guide d’accompagnement en cas d’incivilité ou d’agression dans le cadre de vos fonctions à destination des personnels du second degré », Ministère de l’Éducation nationale et de la jeunesse, 2019.

⁹⁷² « Responsabiliser les parents » dans « Plan de lutte contre les violences scolaires », Bulletin officiel de l’Éducation nationale n°32 du 5 septembre 2019.

⁹⁷³ L’inspecteur d’académie - directeur académique des services de l’Éducation nationale est l’un des adjoints du Recteur d’académie et son représentant à l’échelon départemental. Il est nommé par décret du Président de la République, sur proposition du Ministre de l’Éducation nationale.

apprentissage et à l'amélioration du climat scolaire dans les établissements⁹⁷⁴ ». Selon ce protocole, les parents s'engagent ainsi vis-à-vis de la communauté éducative – et par écrit – à assurer le respect par leur enfant : de l'obligation d'assiduité et de ponctualité ; de l'obligation de travail scolaire ; des biens et des personnes ; du fonctionnement et de la vie collective des établissements ; du règlement intérieur de l'établissement⁹⁷⁵. Le Plan prévoit également un accompagnement adapté des élèves auteurs de violence, cet accompagnement impliquant divers acteurs du milieu éducatif : un tutorat pédagogique, des stages de sensibilisation à ces thématiques, des rencontres avec l'assistante sociale ou le médecin de l'Éducation nationale, etc. peuvent être proposés ou mis en place afin de favoriser un changement dans le comportement de l'élève concerné. Enfin, afin de mieux répondre à l'ensemble des situations de violences, l'éventail des sanctions a été élargi (avertissement, blâme et mesure de responsabilisation, exclusion temporaire ou définitive, etc.) et a été introduite la « révocation systématique du sursis en cas de nouveau manquement au règlement intérieur de l'établissement⁹⁷⁶ ».

S'il accorde une place plus importante aux parents d'élèves – du moins aux parents d'élèves ayant commis des violences justifiant une exclusion – le Plan attribue aux Rectorats et à leurs différentes instances une fonction essentielle dans le traitement de situation de violence. C'est en effet les « référents départementaux » des Rectorats qui sont désormais chargés des dossiers relevant de la violence en milieu scolaire : ceux-ci sont placés auprès et sous l'autorité des DASEN (Directeur académique des services de l'Éducation nationale) pour être les interlocuteurs privilégiés des directeurs d'écoles, des chefs d'établissements et des personnels concernés par ces questions au sein des autres Ministères⁹⁷⁷. Par ailleurs, c'est au niveau des Rectorats que les informations sur les faits de violence sont collectées, agrégées et analysées et que certains dispositifs sont pilotés et mis en place. Par exemple, le dispositif « groupes académiques climat scolaire » qui existait dans 25 académies en 2013, a été généralisé au niveau national à partir de 2016, sous la tutelle des Rectorats⁹⁷⁸. Ces équipes, pilotées par les Recteurs, et de taille variable, comprennent les conseillers techniques du Recteur (« proviseur vie scolaire », délégué académique à la vie lycéenne, conseiller technique de service social,

⁹⁷⁴ « Plan de lutte contre les violences scolaires », Bulletin officiel de l'Éducation nationale n°32 du 5 septembre 2019.

⁹⁷⁵ Idem

⁹⁷⁶ Idem

⁹⁷⁷ Idem

⁹⁷⁸ « Améliorer le climat scolaire pour une École sereine et citoyenne » : généralisation et structuration des groupes académiques », Bulletin officiel n°13 du 31 mars 2016.

conseiller sécurité, membres des « équipes mobile de sécurité », etc.), les divers référents académiques (« référent justice », « référent harcèlement », etc.) mais aussi les personnels d'inspection, de direction, ainsi que des enseignants et tout autre personnel désigné par le Recteur selon les spécificités académiques⁹⁷⁹. Comme leur nom l'indique, celles-ci ont pour objectif d'améliorer le climat scolaire des établissements et ce, en travaillant sur 7 facteurs : la stratégie d'équipe, la coopération, la justice scolaire, la prévention des violences, la qualité de vie à l'école, la coéducation, les pratiques partenariales⁹⁸⁰. En identifiant les besoins spécifiques de chaque établissement, ce groupe veille donc à les accompagner dans l'amélioration de leur climat scolaire, à initier des actions de formation qui seront déclinées au plan académique, à réaliser les enquêtes « climat scolaire⁹⁸¹ », à élaborer un rapport annuel d'activité destiné au Recteur, et depuis 2016, à recenser/agréger les faits de violence via l'application *Faits Établissement*, qui visait – rappelons-le – à systématiser et à simplifier les remontées d'information à ce sujet⁹⁸².

Le *Plan de lutte contre les violences scolaires* de 2019 prévoyait de surcroît l'introduction au sein des Rectorats – à partir de 2021 – d'un autre dispositif ayant trait aux faits de violence : le « carré régalien ». Celui-ci vise à améliorer la réponse publique dans quatre domaines stratégiques : les valeurs de la République, la radicalisation, les violences et le harcèlement⁹⁸³. Ainsi, des équipes au sein des Rectorats sont dorénavant chargées : d'informer chaque membre de la communauté éducative sur les dispositifs de protection en place (concernant les quatre domaines) ; de s'assurer que l'institution apporte bien une réponse rapide à toute amorce de conflit ; de vérifier que l'application de la protection fonctionnelle soit systématisée en cas d'agression du personnel ; de faire en sorte que l'institution puisse accompagner tout dépôt de plainte⁹⁸⁴. Le « référent harcèlement » du Rectorat de Grenoble que nous avons interrogé à ce sujet évoquait en ces termes l'articulation des deux dispositifs :

« Pour certains Recteurs le « carré régalien » peut supplanter le « gacs »⁹⁸⁵ ou le remplacer. Pour d'autres Recteurs, c'est un complément ou une juxtaposition avec le gacs. Je suis tenté à dire que cette instance gacs peut évoluer le temps que le carré régalien se fige parce que la mise en place n'est pas encore faite, il y a des choses qui sont à travailler⁹⁸⁶ ».

⁹⁷⁹ Idem

⁹⁸⁰ Idem

⁹⁸¹ Il s'agit des enquêtes menées périodiquement auprès des élèves et des personnels, analysées dans le chapitre : *Les enquêtes nationales sur le climat scolaire*, page 290.

⁹⁸² Idem

⁹⁸³ « Communiqué : Grenelle de l'éducation : 12 engagements pour renforcer le service public de l'éducation ». Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, 2021.

⁹⁸⁴ Idem

⁹⁸⁵ Groupes académiques climat scolaire (GACS).

⁹⁸⁶ Entretien semi-directif, Référent « harcèlement » de l'Académie de Grenoble, 04/04/2022.

Au Rectorat de Grenoble, c'est un référent qui dirige concrètement chacun de ces quatre pôles, tandis qu'un comité de direction assure la fonction de pilotage de l'ensemble du dispositif :

« On peut le retrouver un peu comme le gacs pouvait le faire, c'est-à-dire que à ce comité de pilotage peut se joindre au besoin des enseignants-chercheurs ou à la formation. Parallèlement à ça ses déclinaisons au carré régalien pour chacun de ces axes autour du comité de pilotage, il va y avoir un comité de régulation qui va traiter des situations de manière très très concrète⁹⁸⁷ ».

Le carré régalien recueille des informations, assure la formation des acteurs et traite les situations dans le cadre de ses compétences. La formation est ainsi conçue comme une réponse concrète aux besoins spécifiques des établissements :

« Alors la formation, ça veut dire qu'on analyse différentes choses. On analyse des tendances, on analyse des situations territoriales, pour voir comment on peut, au-delà du traitement à court terme et à moyen terme de la situation, comment à long terme on peut sensibiliser, on peut accompagner les établissements, des équipes et de personnel⁹⁸⁸ ».

La mise en place d'une formation nécessite donc que soient recueillies en amont un certain nombre d'informations sur la situation. Ce processus se fait par « *la congruence de multiples faisceaux⁹⁸⁹* ». Un premier moyen concerne l'application « Faits établissement » qui est renseignée par les chefs d'établissements et que le « référent harcèlement » peut utiliser « *pour alimenter son diagnostic⁹⁹⁰* ». Ce dispositif permet « *de voir le niveau de violence, quel est le motif, quelles sont les victimes, qui sont les agresseurs, quel est le territoire. On a un nombre d'indicateurs qui sont exploitables et qui permettent d'avoir une analyse très fine des situations⁹⁹¹* ».

Mais l'information provient également d'autres sources. Le signalement des faits de violence passe aussi par deux numéros verts que les victimes peuvent contacter directement, sans passer par les établissements et les équipes éducatives : 3020 pour les faits de harcèlement et 3018 pour les faits relevant du cyberharcèlement. Par ailleurs, les données collectées au Rectorat sont aussi celles des enquêtes qui se font à partir des données renseignées dans le logiciel Pronote⁹⁹² : notamment en demandant aux chefs d'établissements ou aux CPE de

⁹⁸⁷ Idem

⁹⁸⁸ Idem

⁹⁸⁹ Idem

⁹⁹⁰ Idem

⁹⁹¹ Idem

⁹⁹² Pronote est un logiciel de gestion de la vie scolaire (des emplois du temps, des notes, des absences, des punitions et sanctions) divisé en plusieurs espaces (parents, élèves, professeurs, vie scolaire) et qui est utilisé par pratiquement tous les établissements scolaires français depuis 1999.

configurer les paramètres du logiciel qui correspondent aux besoins de l'enquête avant de les transférer au Rectorat. Enfin, il arrive que les familles contactent directement les Rectorats ou encore, que les Dasen, les chefs d'établissements et les inspecteurs d'académie informent les référents « violence » ou « harcèlement » sur une situation particulière. Le référent académique que nous avons interrogé évoque en ces termes une « remontée » d'information de ce type :

« Lorsqu'un inspecteur se déplace sur un établissement pour un rendez-vous de carrière avec un professeur, il y va pour un professeur, mais il rentre dans l'établissement, il voit les choses. Il échange avec le proviseur, avec le principal, donc si lui il a la perception de quelque chose qui serait de nature à qualifier un climat scolaire un peu dégradé, s'il remarque qu'il y a des tags dans un établissement, que l'entrée est difficilement sécurisable, il y a une remontée qui se fait. Donc c'est l'ensemble de ces événements qui arrivent auprès du référent académique et qui à partir de tout ça va voir comment il oriente une action à court terme, moyen ou plus long terme⁹⁹³ ».

Les Rectorats voient donc converger vers eux, et par des voies diverses, un grand nombre d'informations au sujet des violences. Mais il ne dispose pas pour autant de statistiques complètement fiables, notamment parce que les faits les moins graves – « traités » et « gérables » – ne feraient pas l'objet d'une remontée :

« Je peux estimer que 75 à 80 % des faits de violence ne remontent pas au Rectorat. Pourquoi ? Parce qu'ils sont traités. On a des équipes, on a des professeurs, voilà, ils savent faire, on est sur les faits qui sont facilement gérables. Il n'y a pas de souci particulier. Par contre, pour les autres, parce qu'il y a un niveau de gravité plus important, parce qu'il y a une complexité importante, ces faits sont remontés⁹⁹⁴ ».

Une fois recueillies, ces données sont analysées par le référent académique et son équipe. Dans ce processus, le critère du niveau de gravité apparaît important et celui-ci est doublement évalué : la première fois par l'établissement et la deuxième fois par l'équipe du référent académique :

« C'est l'établissement qui qualifie le niveau de gravité des faits de violence allant de son contexte. Je vais donner un exemple, je vais caricaturer, mais c'est juste pour être compréhensible : un établissement qui va être dans un quartier « politique de la ville » avec un climat assez dur, lorsqu'un élève porte la casquette, alors que c'est interdit par le règlement intérieur, je ne pense pas que ça soit quelque chose qui soit signalé. Alors pour un établissement qui va être en milieu rural, sur un tout petit collège, qui a ses habitudes, pour lui c'est un fait qui va être très très grave. Et pour le coup, on va avoir un effet établissement. Il faut absolument qu'on garde cette transmission, mais ça veut dire qu'il faut également qu'on le recoupe, parce que l'on comprend bien que le niveau de gravité une fois quand on doit le traiter n'est pas du tout le même, quand on le traite au niveau académique. Donc, en fait, c'est un croisement des différents indicateurs, de différentes sources de remontées qui sont importantes, il n'y a pas une source qui est plus importante que l'autre⁹⁹⁵ ».

⁹⁹³ Entretien semi-directif, le référent « harcèlement » de l'Académie de Grenoble, 04/04/2022.

⁹⁹⁴ Idem

⁹⁹⁵ Idem

De ce fait, l'analyse des situations qui requièrent une intervention de la part du Rectorat est loin d'être simple. Il s'agit tout d'abord d'évaluer la gravité des faits : et cette opération – qui est un élément important – ne consiste pas à entériner *ipso facto* la catégorisation proposée par l'établissement dans l'application « Faits Établissement ». Rappelons que l'application propose une catégorisation des faits de violence qui implique notamment de les différencier selon leur degré de gravité, seuls les faits relevant du deuxième et du troisième niveau – c'est-à-dire les faits graves et d'une extrême gravité – faisant l'objet d'une « remontée » au Rectorat. L'interprétation de la gravité des faits renseignés étant laissée aux chefs d'établissement : il ne s'agit cependant pas là d'une appréciation arbitraire puisque ceux-ci sont censés tenir compte dans leur évaluation de l'impact des faits considérés sur la vie de l'établissement et mettre en perspective le fait en question par rapport à l'ensemble des faits signalés :

« Il y a une espèce de hiérarchisation de gravité qui va être mise en contexte en fonction de l'établissement : est-ce que c'est grave pour cet établissement ou pas grave. Après ça va être l'ampleur que ça peut avoir sur cet établissement ⁹⁹⁶ ».

Ainsi, les faits catégorisés par le chef d'établissement sont ensuite analysés par le référent académique, qui procède donc à une interprétation / contextualisation de la situation en s'appuyant sur d'autres informations dont le Rectorat dispose : données concernant les caractéristiques du territoire, témoignages reçus directement, statistiques sur les violences, ou événements socio-politiques qui peuvent influencer la gravité des situations à traiter comme le montre cet exemple :

« Je vais donner un exemple très concret : Villefontaine, entre Lyon et Grenoble, avec un contexte d'octobre 2021, dans lequel on avait une relation entre la Turquie et la France qui était dégradée. Là, le contexte international a fait qu'on a eu une répercussion sur des règlements de compte entre les bandes turques et les bandes tchéchènes. Donc vous voyez, on est dans une dimension qui est systémique, et quand je dis systémique, ça ne s'arrête pas au périmètre de l'établissement ni au périmètre national, mais l'application au niveau national est significative. La guerre ukraino-russe est un élément significatif de dégradation éventuelle de climat scolaire. On l'a vu typiquement en Ardèche, on a eu les tags en lien avec cet événement international qui en nécessitait une intervention, parce que la violence scolaire était présente ⁹⁹⁷ ».

Ainsi, la pertinence des actions qui pourraient être entreprises par le Rectorat pour apaiser les tensions ou traiter les situations ayant fait l'objet d'un signalement dépendent donc d'une analyse globale du contexte, c'est-à-dire d'un ensemble d'éléments dont certains dépassent le cadre strict de l'établissement scolaire concerné. Mais ceci suppose tout d'abord un échange d'information avec l'établissement : à partir du moment où un fait grave est signalé,

⁹⁹⁶ Idem

⁹⁹⁷ Idem

la première chose à laquelle procède le référent est de prendre contact avec le chef d'établissement afin d'éclaircir les circonstances des faits. Ce n'est donc qu'après avoir réuni suffisamment d'éléments d'information sur les faits, qu'une analyse de la situation est effectuée puis que sont choisies les mesures à appliquer : le Rectorat met alors en place des mécanismes d'accompagnement – dans le dépôt de plainte, dans le suivi des victimes – et assure le lien entre les différents acteurs impliqués dans le traitement de situation, comme le montre cet extrait :

« Ensuite il y a des liens qui se font. Par exemple le dépôt de plainte à la gendarmerie, ça veut dire qu'on fait également le lien avec la gendarmerie, avec la police, avec le procureur et on assure ce lien pour savoir où on est dans l'avancement de l'enquête. Et sur les choses qui sont de nature importante, on peut voir directement le référent académique qui s'empare de la situation et qui la traite. Là où il va y avoir des interventions directes, c'est là où il y a des atteintes aux valeurs de la République⁹⁹⁸ ».

Les manières de traiter les situations signalées sont multiples et se veulent adaptées à la spécificité de chacune. En général, il s'agit surtout d'accompagner le personnel éducatif dans les démarches à entreprendre et d'assurer la coordination des acteurs afin de traiter la situation problématique :

« Je peux vous donner l'exemple d'il y a 30-40 minutes. Un chef d'établissement me fait remonter un fait, il est de niveau 2. À la lecture, j'ai besoin d'avoir des éléments complémentaires, je lui ai envoyé immédiatement un mail pour qu'il me précise un certain nombre d'éléments. Parce qu'il m'a indiqué que, suite à un conseil de discipline, l'élève était définitivement exclu. Les parents l'avaient menacé, faiblement, mais ils avaient menacé quand même, en mettant dans la boucle les grands frères qui peuvent revenir sur le secteur. Cette remontée m'a indiqué à la fois de me mettre à la disposition de directeur de l'établissement parce qu'il en a besoin, à lui donner quelques conseils, notamment de protection statutaire, le dépôt de plainte et du coup l'accompagnement au dépôt de plainte. J'ai demandé également où on est avec la situation de l'élève parce qu'on est au service public avec une obligation, quoique pouvait faire l'élève, de le scolariser, de pouvoir travailler avec lui⁹⁹⁹ ».

Par ailleurs, la prise en charge des élèves auteurs de violence, surtout ceux qui sont polyexclus, est assurée par les Rectorats : le Plan de 2019 prévoit notamment, comme nous l'avons évoqué précédemment, d'intégrer ces élèves dans des « classes relais¹⁰⁰⁰ » et de mobiliser leurs parents via un « Protocole d'accompagnement et de responsabilisation des parents » (PAR). Mais le traitement des situations ne se limite pas à ces dispositifs, puisqu'il s'agit parfois de rétablir le lien de confiance entre les parents et l'institution scolaire, lien qui peut être impacté par les situations de violence :

⁹⁹⁸ Idem

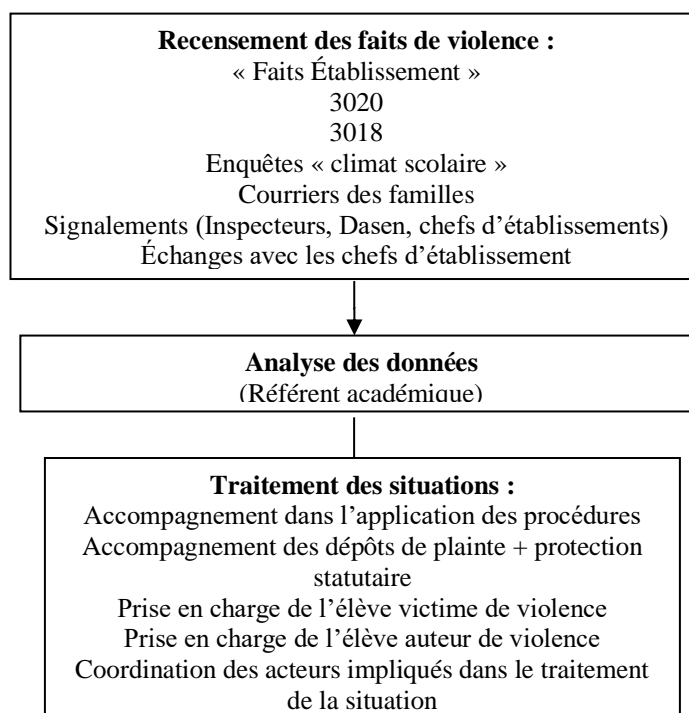
⁹⁹⁹ Idem

¹⁰⁰⁰ Il s'agit d'un dispositif d'accueil « temporaire adapté à des élèves en marginalisation scolaire et sociale afin de les préparer à la poursuite d'un parcours de formation générale, technologique ou professionnelle » dans Dispositif relais, Bulletin officiel n°8 du 25 février 2021.

« Dans 40 % des cas, ce que le parent identifie comme du harcèlement scolaire n'est pas en effet du harcèlement, c'est de la violence. Mais à la rigueur peu importe, c'est la souffrance. Et par rapport à cette souffrance, le parent est complètement démuni et forcément cette impuissance crée de la colère. Et à un moment il y a une tension qui se crée, une perte de confiance avec l'établissement. Donc le défi c'est de remettre en place l'ensemble des acteurs pour que l'établissement puisse faire son travail, pour que le parent puisse faire son travail et que cette coéducation amène un enfant vers son orientation, vers son parcours¹⁰⁰¹ ».

Il faut savoir que le principe de « coéducation » est l'un des principes majeurs de la loi de 2013 sur la « refondation de l'école de la République¹⁰⁰² » : il renvoie à l'idée que les parents sont des acteurs à part entière de la communauté éducative, que leur place au sein de celle-ci doit être pleinement reconnue et donc que la collaboration entre parents et personnels éducatifs – de même que le lien de confiance qui en découle – sont des facteurs importants de la réussite et du climat scolaire¹⁰⁰³. Sachant que les situations de violence et de harcèlement ont toujours des conséquences (en général négatives) sur ce rapport, l'une des prérogatives du Rectorat consiste donc aussi à faire un travail de médiation et de lien entre les parents et les établissements.

Figure 7: Rôle du Rectorat dans le traitement des situations de violence¹⁰⁰⁴



¹⁰⁰¹ Idem

¹⁰⁰² La loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école et de la République

¹⁰⁰³ « Accompagner le développement des espaces parents dans les établissements scolaires. Un guide méthodologique à destination des personnels d'encadrement », Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, 2013.

¹⁰⁰⁴ Procédure élaboré par le référent harcèlement de l'Académie de Grenoble lors de l'entretien semi-directif, à Grenoble, 04/04/2022.

Nous pouvons donc retenir que les dispositifs de traitement des violences qui se sont succédés depuis 2013 se caractérisent par : une mise « en réseau » d'un nombre croissant d'acteurs (depuis les équipes éducatives des établissements jusqu'au Ministère) ; une implication plus forte des acteurs « extérieurs » au milieu éducatif (parents, membres des « équipes mobiles de sécurité », etc.) ; le rôle essentiel qui est désormais dévolu aux chefs d'établissement et aux Rectorats dans leur mise en œuvre (depuis le travail de catégorisation et de recension des faits de violence jusqu'à leur analyse et l'application de diverses mesures visant à les gérer et à les prévenir).

2.4 Les dispositifs de prévention des violences et du harcèlement

Le chapitre précédent nous a entre autres permis de voir que les politiques publiques françaises relatives aux violences scolaires comportaient généralement un volet « prévention ». Il s'agira donc d'explorer plus en avant cette dimension en nous focalisant désormais sur les activités de prévention mises en œuvre par les pouvoirs publics. Ce type de dispositif – visant à intervenir en amont sur les situations afin de réduire l'occurrence des violences – connaît un certain emballement au milieu des années 2000, puisque l'on ne compte pas moins de 7 circulaires consacrées à ce sujet entre 2006 et 2013, indépendamment des plans que nous avons présentés¹⁰⁰⁵. Les dispositifs de prévention qui y sont précisés se déploient à trois niveaux. Ils comprennent ainsi les activités développées par les établissements scolaires dans le cadre du « Plan de prévention du harcèlement », les activités mises en œuvre par le « Comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté » (CESC) et les activités qui sont réalisées par les Rectorats.

Le « Plan de prévention du harcèlement¹⁰⁰⁶ » est axé sur le personnel des établissements, les parents d'élèves et les élèves. Il prévoit que soient mises en œuvre à l'intention des personnels, un certain nombre d'actions de sensibilisation et de formation au sujet des violences et du harcèlement, de même qu'un travail spécifique sur les procédures d'échange et de

¹⁰⁰⁵ Circulaire n° 2006-125 du 16 août 2006, relative à la prévention et à la lutte contre la violence en milieu scolaire, Circulaire n° 2009-137 du 23 septembre 2009 relative à la sécurisation des établissements scolaires, Circulaire n° 2010-25 du 15 février 2010 relative au plan de sécurisation des établissements scolaires, Circulaire n° 2010-190 du 12 novembre 2010 relative aux diagnostics de sécurité (mise en œuvre et suivi des préconisations), Circulaire n° 2012-136 du 29 août 2012 relative aux assistants chargés de prévention et de sécurité, Circulaire n° 2013-100 du 13 août 2013 relative à la prévention et à la lutte contre le harcèlement à l'école, Circulaire n° 2013-187 du 26 novembre 2013 relative à la prévention et au traitement de la cyberviolence entre élèves.

¹⁰⁰⁶ A partir de 2013, conformément à la Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, chaque établissement scolaire doit réaliser un plan d'actions pour lutter contre le harcèlement en milieu scolaire.

remontée des informations concernant ces faits. Il cible également les parents qui – comme nous l’avons vu dans le chapitre précédent – sont considérés comme des acteurs incontournables du traitement mais aussi de la prévention des violences. Il revient ainsi au personnel scolaire d’informer et de sensibiliser les parents sur les violences et le harcèlement et de leur faire connaître la manière dont ils peuvent à leur niveau participer à leur prévention. Les élèves doivent dans ce cadre également être mobilisés : outre l’organisation de campagnes d’information et de sensibilisation à leur intention, il s’agit surtout pour les personnels de les former (du moins certains d’entre eux) sur ces questions afin qu’ils deviennent des « ambassadeurs contre le harcèlement¹⁰⁰⁷ ». Ce dispositif – qui existe depuis 2015 et s’étend depuis après avoir été testé dans plusieurs académies – a été créé suite à la réunion des élus du Conseil national de la vie lycéenne (CNVL) et de la Mission ministérielle pour la prévention et la lutte contre les violences en milieu scolaire¹⁰⁰⁸. Ces élèves volontaires, dont le nombre ne peut pas être inférieur à trois dans chaque établissement, doivent « nécessairement recevoir une formation d’une journée, dispensée par une personne qualifiée – référent harcèlement académique ou toute autre personne formée sur cette question et connaissant les outils de la politique ministérielle¹⁰⁰⁹ ». Leur rôle consiste à « mettre en place un projet de sensibilisation sur la problématique du harcèlement entre pairs »¹⁰¹⁰, plus précisément, « de veiller à la qualité des relations interpersonnelles, de prendre les initiatives qu’il faut pour soutenir, aider, de consoler ceux de leurs pairs qui sont victimes et de raisonner ceux qui sont auteurs de harcèlement¹⁰¹¹ ». Néanmoins, il ne s’agit pas d’un dispositif de médiation par les pairs, leur mission « restant avant tout une mission de sensibilisation à visée informationnelle¹⁰¹² ». Une étude portant sur ces élèves a ainsi montré que l’expérience vécue du harcèlement était au cœur de leur engagement : ainsi, alors que le taux national d’élèves harcelés est de 5 %, le taux d’Ambassadeurs à déclarer avoir été victimes de harcèlement est de 65 % (12,9 % ayant été auteurs et 73 % témoins)¹⁰¹³. Mais d’autres raisons interviennent également : l’envie d’aider les autres (84,4 %), de changer les choses (79,2 %) ou d’intervenir parce que les adultes ne luttent

¹⁰⁰⁷ Un dispositif similaire existe en Grande-Bretagne : il s’agit des *Anti-Bullying Ambassadors in UK schools* qui est un projet caritatif soutenu par le Prince William et *The Diana Award*, l’association caritative qui a été fondée en mémoire de Princesse *Diana*. Cf <https://diana-award.org.uk/anti-bullying/>

¹⁰⁰⁸ « Fiche sur le dispositif des ambassadeurs lycéens contre le harcèlement », Ministère de l’Éducation nationale et de la jeunesse, octobre 2015.

¹⁰⁰⁹ *Idem*

¹⁰¹⁰ *Idem*

¹⁰¹¹ « Le dispositif des ambassadeurs “Non au harcèlement” », Ministère de l’Éducation nationale et de la jeunesse, 2015.

¹⁰¹² Stassin Bérengère et Lechenaut Émilie, « Des compétences psychosociales pour prévenir le harcèlement scolaire », *Revue des sciences sociales*, n° 65, 2021, p. 68-79.

¹⁰¹³ *Idem*

pas assez contre ce phénomène (44,3 %) ¹⁰¹⁴. L'étude a surtout montré que leurs activités consistent essentiellement à sensibiliser les autres élèves (à travers l'organisation de débats au sujet du harcèlement, la réalisation d'affiches contre le harcèlement) et à signaler les cas de harcèlement dont ils sont témoins aux personnels compétents (notamment les CPE). L'étude souligne par ailleurs que leur liberté d'action serait étroite : ils feraient en moyenne une ou deux interventions par an auprès d'un nombre relativement restreint d'élèves et auraient le sentiment de ne pas être autonomes quant aux actions à mettre en place (car celles-ci doivent d'abord être approuvées par les CPE ¹⁰¹⁵).

Les Comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC) jouent également un rôle très important en matière de prévention des violences. Cette instance – qui a été créée en 1998 est une instance de réflexion, d'observation et de proposition qui est chargée de concevoir et de mettre en œuvre au sein des établissements à la fois les projets éducatifs relatifs à la citoyenneté et à la santé mais aussi les actions de prévention (notamment de la violence). Il réunit les CPE, les infirmiers, l'assistant social de l'établissement, des représentants des personnels enseignants, des parents et des élèves désignés par le chef d'établissement, mais aussi des représentants de la collectivité locale de rattachement, des membres du conseil d'administration, des représentants des partenaires institutionnels (police, gendarmerie, service départemental d'incendie et de secours (SDIS) et associatifs) ainsi que toute personne dont il estime l'avis utile en fonction des sujets traités ¹⁰¹⁶. Si cette instance a donc plusieurs prérogatives et fonctions, son rôle en matière de prévention apparaît majeur : c'est elle qui est chargée d'élaborer le « Plan de prévention du harcèlement » ¹⁰¹⁷ mais aussi de préparer les activités de prévention concernant la justice scolaire (sensibiliser au nécessaire respect des règles communes), la qualité de vie à l'école (organiser les espaces collectifs et aménagement des espaces d'écoute » par exemple) et le travail avec les partenaires, notamment concernant le processus d'échange d'informations relatif à la prévention des violences scolaires ¹⁰¹⁸. Cette instance a été renommée en 2022 « Comités d'éducation à la santé, la citoyenneté et à l'environnement ¹⁰¹⁹ » mais son rôle dans

¹⁰¹⁴ Idem

¹⁰¹⁵ Idem

¹⁰¹⁶ « Comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté et à l'environnement (CESCE) », Institut des hautes études de l'éducation et de la formation, 2022.

¹⁰¹⁷ Article 30-4 - Décret n°85-924 du 30 août 1985 relatif aux établissements publics locaux d'enseignement, abrogé par le Décret n°2008-263 du 14 mars 2008 - art. 15 (V), Décret n°2005-1145 du 9 septembre 2005 - art. 20, JORF du 11 septembre 2005.

¹⁰¹⁸ Décret n°2005-1145 du 9 septembre 2005 modifiant le décret n° 85-924 du 30 août 1985 relatif aux établissements publics locaux d'enseignement.

¹⁰¹⁹ Décret n° 2022-540 du 12 avril 2022 relatif au Comité d'éducation à la santé, à la citoyenneté et à l'environnement.

la prévention des violences a été réaffirmé par le *Programme pHARe* (Programme de lutte contre le harcèlement à l'école)¹⁰²⁰ qui est le dernier-né des dispositifs de lutte contre le harcèlement à l'école. Celui-ci – qui a été généralisé à la rentrée 2021 et renouvelle les dispositifs précédents – prévoit désormais que tous les établissements se dotent d'ambassadeurs « non au harcèlement » (ex « ambassadeurs contre le harcèlement »), que les CESCE¹⁰²¹ soient systématiquement mobilisés sur la question de prévention (il leur revient dorénavant de dresser un état de lieux de la situation et déterminer un plan d'action), que les instances de démocratie scolaire (CVC¹⁰²² et CVL¹⁰²³) s'emparent plus clairement du sujet et enfin, que les parents soient mieux sensibilisés à ces questions à travers des ateliers organisés à leur intention¹⁰²⁴. Les établissements scolaires doivent ainsi s'engager à mettre en place un programme spécifique sur deux ans. Il comprend notamment la désignation d'une « équipe ressource » de 5 personnes (qui seront formées au niveau académique) dont le rôle sera de formaliser au niveau de l'établissement un Protocole de « prise en charge » des situations de violence, de former les élèves ambassadeurs, de mettre en place des ateliers de sensibilisations destinés aux parents et d'organiser 10 heures d'enseignement annuel sur ces questions à destination des élèves¹⁰²⁵. Au niveau national, ce plan prévoit par ailleurs la création d'un comité de suivi du dispositif, mais aussi le lancement d'une plateforme numérique, l'ouverture de 2 lignes téléphoniques de soutien aux victimes de harcèlement et la conception d'outils pédagogiques dédiés (« mallettes ») qui sont mis à disposition des équipes éducatives. Quant aux Rectorats, ceux-ci sont désormais chargés de désigner des comités de pilotage qui devront organiser les formations des « équipes ressources » et suivre la mise en place du dispositif sur leur territoire. Ces comités de pilotage ont également pour tâche d'ajuster la politique de prévention en fonction des spécificités ou des problématiques territoriales comme l'explique le référent académique harcèlement que nous avons interrogé :

« Ça peut être les sensibilisations en termes de formation, ça peut être la sensibilisation, si on remarque que la procédure n'est pas correctement appliquée et auquel cas, une circulaire peut être mise, ça peut être également des regroupements au niveau de bassin des territoires particuliers parce que ces territoires ont besoin d'une action particulière, et pour le coup-là, le référent académique identifie qui vont être les acteurs académiques ou départementaux qui

¹⁰²⁰ « pHARe : un programme de lutte contre le harcèlement à l'école ». Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, 2021.

¹⁰²¹ Comités d'éducation à la santé, la citoyenneté et à l'environnement.

¹⁰²² Conseils de la vie collégienne (CVC).

¹⁰²³ Conseils de la vie lycéenne (CVL).

¹⁰²⁴ « pHARe : un programme de lutte contre le harcèlement à l'école », Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, 2021.

¹⁰²⁵ Idem

vont être le plus à même d'accompagner et de sensibiliser l'ensemble des acteurs qui en ont besoin¹⁰²⁶ ».

Les activités de prévention conduites par le Rectorat consistent donc à accompagner les différents acteurs de manière à ce qu'ils puissent décliner les dispositifs de prévention en fonction de la situation qu'ils rencontrent dans leur établissement, mais aussi à mettre en place des stratégies de sensibilisation ad hoc, en fonction des besoins concrets des équipes éducatives ou lorsque la situation le requiert (selon les remontées d'informations). S'ajoute aussi à cela la formation à la médiation, qui existe à l'Académie de Grenoble depuis 2013 et qui s'inscrit dans la logique de « la préoccupation partagée » élaborée dans les années 1970 par Anatol Pikas¹⁰²⁷. Cette méthode consiste « à suivre de façon régulière ceux qui ont pris part au harcèlement et à rechercher avec eux une issue favorable à la victime¹⁰²⁸ ». Il s'agit donc de former les élèves à la médiation pour qu'ils puissent ensuite intervenir de manière idoine dans les situations de harcèlement, l'idée étant de mettre la victime et son harceleur face-à-face et « de travailler sur les compétences psychosociales, notamment l'empathie¹⁰²⁹ » afin de trouver des points de compromis. Si ce dispositif s'inscrit plutôt en aval des situations de harcèlement – et qu'il peut donc être considéré à ce titre comme un mode de traitement des situations de violence plus que de prévention – le programme « Sentinelle » en revanche, également développé par l'Académie de Grenoble, tend à intégrer cette dimension : il s'agit d'un dispositif de prévention « qui permet de former les élèves sur l'identification des micro-violences dans la cour de récréation. Ces élèves formés sont capables, lorsqu'il y a ces petites microviolences, et qu'on est juste aux prémices de quelque chose qui pourrait être violent, d'être capable de les identifier et d'aller au contact de leurs copains et de leurs copines. On est vraiment sur le travail de pairs pour désamorcer les choses. S'il y a vraiment l'acte de violence, ce n'est pas son travail, là c'est l'adulte qui intervient¹⁰³⁰ ».

Les politiques publiques françaises relatives aux violences scolaires – contrairement à leurs équivalentes serbes – se sont donc constamment appuyées sur un volet « prévention », du moins depuis le milieu des années 2000. Les stratégies que nous avons présentées présentent un certain nombre de dénominateurs communs : les dispositifs de prévention visent à sensibiliser et donc à informer les différents publics concernés, ils accordent une place plus

¹⁰²⁶ Entretien semi-directif, référent « harcèlement » de l'Académie de Grenoble, 04/04/2022.

¹⁰²⁷ Bellon Jean-Pierre, Gardette Bertrand et Quartier Marie, *Harcèlement scolaire : le vaincre, c'est possible. La méthode de la préoccupation partagée*, Paris, ESF Sciences Humaines, coll. « Pédagogie outils », 2021.

¹⁰²⁸ Idem

¹⁰²⁹ Entretien semi-directif, référent « harcèlement » de l'Académie de Grenoble, 04/04/2022.

¹⁰³⁰ Idem

prépondérante aux parents (comme les dispositifs de traitement des violences), ils visent à doter les membres de la communauté éducative et notamment les élèves de compétences afin qu'ils puissent « repérer » ces situations et leurs signaux précurseurs (élèves ambassadeurs, dispositif « sentinelle ») et enfin, ils sont systématisés (fin du « coup par coup », institutionnalisation de la prévention à tous les niveaux de la chaîne éducative) même s'ils peuvent être déclinés selon les spécificités des établissements.

Il s'agira dans la partie qui suit, de poursuivre la réflexion sur les différents dispositifs mais en nous intéressant – comme nous l'avons fait dans le cas du lycée belgradois – aux pratiques : nous verrons – à partir du cas du lycée grenoblois dans lequel nous avons réalisé notre enquête – quels sont les usages concernant le recensement, la prévention et le traitement des violences et comment sont appliqués en situation certains dispositifs que nous avons présentés.

2.5 L'application des dispositifs de recensement et de traitement des situations de violence : le cas du lycée grenoblois

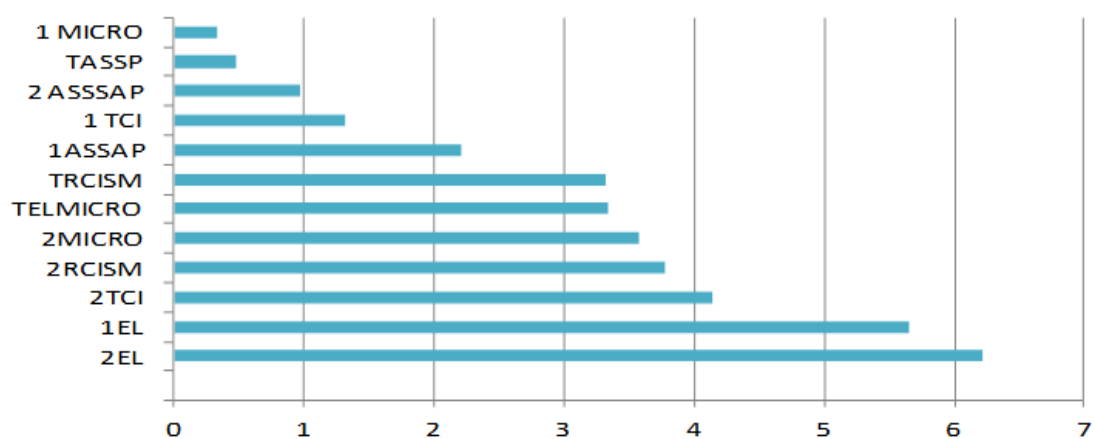
Le lycée grenoblois ne disposait pas – au moment où nous avons fait notre enquête (2015-2016) – de véritables statistiques ou de données exhaustives sur les faits de violence : ni le bureau de la vie scolaire ni le proviseur ne procédaient alors à ce type de recensement. Ceci tenait au fait que l'application « Faits établissements¹⁰³¹ » – qui permet d'élaborer ce type de données – n'a été créée qu'en 2016 : elle n'était donc pas déployée au moment de notre investigation dans ce lycée. Toutefois, un autre logiciel était alors en usage : il s'agit de Pronote qui permettait la saisie, par le personnel de la vie scolaire et les enseignants, de données diverses, dont notamment les punitions et les sanctions infligées aux élèves, et ce, par classe et par année scolaire. Les données qui étaient compilées dans Pronote ne portaient donc pas sur les faits de violence en tant que tels mais elles permettaient néanmoins de les appréhender indirectement (tout comme les « incivilités »), via les sanctions qui leur étaient appliquées puisque ces dernières devaient être motivées au moment de la saisie. Nous nous sommes donc basés sur ces données – que la CPE de cet établissement avait bien voulu nous transmettre – pour avoir une idée de l'état des violences dans cet établissement. Nous mettrons donc l'accent sur deux choses dans ce chapitre : sur les usages du logiciel Pronote et la façon dont les faits de violences y étaient répertoriés mais aussi sur les pratiques des acteurs en matière de traitement

¹⁰³¹ http://sections.se-unsa.org/31/IMG/pdf/web_application_faits-etablissement.pdf

des violences. Nous reviendrons d'ailleurs également sur les pratiques des enseignants dans la dernière partie de notre thèse.

Pour analyser les données de Pronote nous avons tout d'abord procédé à un tri afin d'isoler les sanctions par classe. Puis nous avons dans un second temps cherché à identifier – à partir des motifs renseignés par les enseignants pour chaque catégorie de sanction (devoir supplémentaire, exclusion du cours, retenue, Travail d'Intérêt Général) – quelles étaient les sanctions qui étaient liées à un fait de violence, de manière à pouvoir dégager un état de la situation. La figure suivante présente le nombre moyen de sanctions et de punitions par élève et par classe (reportées sur Pronote) sur une année :

Figure 8: Nombre moyen de sanctions et de punitions par élève et par classe¹⁰³²



Dans la classe 1MICRO il y a 0.4 punitions et sanctions par élève contre 6.2 dans la classe 2EL

Ainsi, les classes de 2^{de} et 1^{re} EL¹⁰³³ sont les classes où les élèves sont les plus sanctionnés (plus de 5 sanctions par an et par élève) puisque l'on répertorie respectivement 130 et 180 sanctions durant l'année scolaire pour des effectifs respectifs de 29 et 23 élèves. La classe de 2^{de} TCI¹⁰³⁴ compte 58 punitions prononcées sur l'année pour un effectif de 14 élèves, tandis que la 2^{de} RCISM¹⁰³⁵ enregistre quant à elle 98 punitions pour 24 élèves. Ces classes conduisent soit à un Bac Pro, soit à un CAP. La classe qui compte le moins de sanctions est la 1^{er} MICRO¹⁰³⁶ avec 4 punitions pour 12 élèves. Elle est suivie par la T ASSAP¹⁰³⁷ avec 16

¹⁰³² Données issues de Pronote

¹⁰³³ Métiers de l'Électricité et des Environnements connectés

¹⁰³⁴ Technicien en Chaudronnerie industrielle

¹⁰³⁵ Réalisations industrielles en Chaudronnerie et Soudage de Métaux

¹⁰³⁶ Microtechnique

¹⁰³⁷ Accompagnement, Soins et Services à la Personne

punitions pour 33 élèves, puis la 2^{de} ASSAP avec 31 punitions pour 32 élèves et la 1^{re} TCI avec 21 punitions pour 16 élèves. Le nombre moyen de punitions par élève varie donc de 0,33 en 1^{er} MICRO à 6,21 en 2^{de} EL : il y a donc d'importantes disparités entre les classes et ceci tend à montrer que les comportements problématiques – faisant l'objet d'une sanction ou d'une punition – sont plutôt concentrés dans certaines classes.

Si l'on s'intéresse maintenant aux motifs des punitions, le tableau suivant permet de se faire une idée des types de comportements qui ont été sanctionnés (par les enseignants ou le personnel éducatif) dans les deux classes occupant des positions opposées dans le tableau précédent :

Tableau 19: Nombre et type de punitions par classe¹⁰³⁸

Classe	Nombre de punitions				nb moyen par élève	total par classe
	Devoir supplémentaire	Exclusion du cours	Retenu	TI G		
1 ^{re} MICRO		4			0,33	4
comportement inapproprié		3				
incivisme		1				
2 ^{de} EL		129	51		6,21	180
sans motif		10				
a quitté le cours		2	12			
a quitté l'établissement		1				
absence de matériel		20	1			
absence volontaire			7			
absence non justifiée		2	6			
absences répétées		1				
attitude dangereuse			1			
attitude défiante		1				
attitude inadaptée		1				
attitude insolente		5	1			
attitude provocatrice		1				
aucun travail		10				
bagarre		3				
bavardage		12	5			
comportement inapproprié		53	11			
dissipation		4				
incivisme		1				

¹⁰³⁸ Source : Données Pronote

insolence		9	4			
insulte		2				
non-respect de consignes		4	2			
perturbe le cours		5	1			
propos déplacés		1				
propos insultants			1			
refus d'obéissance		7	1			
report			2			
utilisation du portable		4				
violence verbale		1				
vulgarité en classe		2				

Comme le montre ce tableau, dans la classe de 1^{er} MICRO comptant 12 élèves, la mesure « d'exclusion du cours » a été prise 4 fois : 3 fois pour « comportement inapproprié », et 1 fois pour « incivisme ». Dans la classe de 2^{de} EL comptant 29 élèves, plus d'un tiers des sanctions (64) ont pour motif le « comportement inapproprié » d'un élève. Comme on peut le remarquer, les différents motifs recensés ne relèvent pas, pour la plupart d'entre eux, du registre de la violence ou des incivilités : « l'absence de matériel » ou les mentions « aucun travail », « a quitté le cours », « a quitté l'établissement », « absence(s) », etc. mettent en lumière des comportements et des attitudes qui – s'ils constituent bien des transgressions des normes scolaires – n'en demeurent pas moins « non-violents ». Ceci ne signifie pas que la violence n'est pas présente : on peut ainsi relever que les motifs « bagarre » et « violence verbale » font l'objet de mentions (3 et 1 respectivement). Par ailleurs, certaines catégories de motifs – même si elles ne sont pas toujours explicites – correspondent de fait à des formes de violences verbales ou à des incivilités : « insultes », « propos déplacés » ou « insultants », « vulgarités ». Et d'autres insistent sur la dimension transgressive des comportements sanctionnés : « refus d'obéissance », « perturbe le cours », « non-respect des consignes », « attitude provocatrice », « défiante », « dangereuse ».

Les catégories mentionnées dans Pronote font donc référence à un spectre très large de comportements, qui excède largement les seuls comportements violents. Ceci s'explique notamment par la finalité du logiciel qui a été initialement conçu pour recenser aussi bien les absences des élèves que les comportements perturbateurs, à l'instar de ceux qui ne permettent pas à un enseignant de faire cours dans une ambiance sereine ou qui déstabilisent l'ordre scolaire. Ce tableau révèle donc des attitudes et des comportements différents, qui ne relèvent pas de la même catégorie ou de la même logique (du « non-respect des consignes » au « refus

d'obéissance » en passant par les « bagarres »). On peut d'ailleurs, souligner – ce qui était une limite de ce logiciel – que même lorsque les motifs font explicitement référence à des faits de violence (« bagarres », « insultes », « violence verbale »), il n'était pas fait mention d'éléments d'information permettant de les contextualiser (le logiciel ne permettait pas d'indiquer d'informations complémentaires ayant trait au contexte ou à la signification des faits). Néanmoins, malgré ces limites intrinsèques, ceci ne veut pas dire pour autant que ces données ne soient pas exploitables : elles permettent – à condition de les typifier autrement – de se faire une idée des formes de violence auxquelles sont confrontés les enseignants et les CPE (qui saisissent les faits dans le logiciel). Ceci implique donc qu'une bonne partie des violences restent invisibles : celles qui se produisent en dehors des salles de classes ou hors du regard des adultes, ce qui n'est pas rien. Afin de pouvoir estimer l'importance des faits de violence dans l'établissement et leur « poids » relatif, nous avons à la fois « éliminé » certains motifs répertoriés dans le logiciel (les « absences » et la catégorie « sans motif ») et procédé à un regroupement des autres motifs dans 4 nouvelles catégories :

- la violence verbale (motifs : insultes, propos insultants, violence verbale),
- la violence physique (motifs : bagarre, violence physique),
- les comportements perturbateurs (motifs : non-respect des consignes, perturbe le cours)
- les incivilités (incivisme, insolence, propos déplacés)

Pour chaque catégorie ainsi « reconstruite », nous avons ensuite comptabilisé le nombre de sanctions liées. Il était alors possible d'identifier les formes de violence les plus récurrentes de même que leur « répartition » par classe, tout tenant compte du nombre d'élèves par classe. Comme le montre le tableau 20 ci-dessous, la violence physique apparaît comme la forme de violence la moins importante (soit 1,8 % du total) : il y a au total 12 cas recensés répartis sur 6 classes (sur 12), un tiers des cas étant le fait d'une seule classe. Toutes les classes dans lesquelles ces comportements se sont produits n'accueillent que des garçons.

Tableau 20: Les formes de violence reparties par classe¹⁰³⁹

Classe	violence verbale	violence physique	incivilités	comportements perturbateurs
1TCI	0	2	5	19
1ASSAP	1	0	1	76
1EL	7	1	1	97
1MICRO	0	0	1	3
2 ASSSAP	0	0	2	17
2EL	7	3	17	113
2MICRO	0	0	25	20
2RCISM	0	1	1	65
2TCI	0	4	2	36
TASSP	0	0	0	14
TELMICRO	0	0	4	66
TRCISM	1	1	3	53
Total	16	12	62	579

La violence verbale apparaît tout aussi marginale avec 16 faits enregistrés (soit 2,4 % du total). Et la majorité d'entre eux sont concentrés dans deux classes : elles accueillent d'ailleurs elles aussi un public exclusivement masculin et sont les plus concernées relativement au nombre total d'incidents enregistrés dans Pronote. Une punition pour « insultes » a certes été enregistrée dans la classe 1^{re} ASSAP qui accueille 30 filles et 2 garçons. Mais force est de constater que – pour cette catégorie comme pour l'autre – les violences semblent davantage se manifester dans les classes à dominante « masculine » : la grande majorité des sanctions enregistrées dans Pronote concernent en effet ce type de filières. A contrario, la filière ASSAP (3 classes sur 12) – qui accueille un public exclusivement féminin (ou presque) – est celle qui compte le moins d'incidents. Enfin, précisons que les données renseignées ne nous permettent pas de savoir si ces violences verbales visent les enseignants ou si elles ne concernent que les élèves entre eux.

Les « incivilités » représentent 9,3 % des incidents enregistrés (soit 62 punitions/sanctions). Si ce type de faits se manifeste dans toutes les classes (à l'exception de la Terminale ASSAP), ils se concentrent particulièrement, comme pour les violences verbales, dans deux classes (2^{de} MICRO et 2^{de} EL) qui regroupent à elles seules presque 70 % des cas enregistrés. Enfin, les « comportements perturbateurs » représentent l'essentiel des cas ayant fait l'objet d'une saisie dans Pronote (579 soit 86,5 % du total). Si toutes les classes sont concernées par ce type d'incidents, on retrouve là aussi une concentration des faits sur quelques

¹⁰³⁹ Source : Guide pratique, Approches partenariales en cas d'infraction dans un établissement scolaire, *Bulletin Officiel* n°11 du 15 octobre 1998.

classes ou filières (48 % des incidents sanctionnés de ce type se produisent au sein des trois classes de la filière « Electro »). Si l'on considère le nombre moyen par classe d'élèves touchés par les punitions ou les sanctions, il s'avère que dans 5 classes sur 12, 3 élèves ou plus ont été sanctionnés pour une forme de violence, une incivilité ou un comportement perturbateur. Selon ce même critère, il apparaît que les classes constituées majoritairement de filles sont moins touchées par les sanctions que les classes qui comptent davantage de garçons.

Les données issues du logiciel Pronote nous permettent ainsi de rendre compte d'une partie des faits de violence qui se produisent dans cet établissement. En l'occurrence et pour l'essentiel, des violences ayant fait l'objet d'une sanction par les enseignants durant les heures de cours. Et comme nous l'avons vu, les données issues de Pronote montrent que celles-ci ne constituent qu'une faible proportion de l'ensemble des incidents répertoriés et qu'elles sont en plus très « concentrées » sur quelques classes. À la lecture de ces chiffres, la violence semble donc être un phénomène « marginal » dans ce lycée. Mais l'on ne peut pour autant se fier totalement à cette représentation du phénomène et ce, pour plusieurs raisons : d'une part, puisqu'il s'agit là des violences ayant fait l'objet d'une sanction dans le cadre d'un cours, échappent donc à ces données et à la saisie statistique, les violences qui se produisent en dehors des cours et hors du regard d'un adulte (enseignant ou CPE)¹⁰⁴⁰. D'autre part, cette « saisie » reflète aussi la perception des enseignants (qui représentent l'essentiel des saisies) et il n'est pas impossible que ceux-ci soient plus « sensibles » aux comportements « perturbateurs » – qui entravent concrètement leur travail – qu'à certaines formes de violences qui se déroulent entre élèves (menaces, insultes, harcèlement, etc.) et qui peuvent être moins perceptibles. Il est donc réaliste de penser que le nombre réel des actes violences est en fait supérieur : si ces données sont intéressantes, elles n'en sont pas moins limitées puisqu'une partie des violences entre élèves est de fait invisibilisée compte-tenu de l'outil mobilisé et de ses usages. Néanmoins, cette « invisibilisation » ne veut pas dire pour autant que ces violences sont ignorées : lorsqu'elles sont constatées, elles sont en général « traitées », notamment comme nous allons le voir par le bureau de la Vie scolaire¹⁰⁴¹.

Lors de notre enquête, nous avons ainsi pu identifier trois manières de signaler et de traiter les situations de violence. Le premier mode signalement mobilise – comme nous venons de le décrire – le logiciel Pronote : il est donc pour l'essentiel le fait des enseignants et permet

¹⁰⁴⁰ Cf. Partie III : Enquêter sur les violences scolaires.

¹⁰⁴¹ Le bureau de la vie scolaire est un espace où travaillent les conseillers principaux d'éducation (CPE) et les assistants d'éducation (AED) et où sont reçus les élèves dans certaines circonstances (recherche d'information, résolution d'un problème, convocation, etc.).

de recenser les faits de violence se déroulant pendant les heures de cours. L'information est alors directement transmise au bureau de la Vie scolaire qui s'organise rapidement afin d'accueillir l'élève auteur de violence, celui-ci ayant été – en général – exclu du cours. Ce dernier doit alors s'expliquer sur les faits avec la CPE puis rester dans la salle de travail jusqu'à la sonnerie. Il lui est demandé de préciser par écrit sa version des faits et celui-ci doit ensuite faire une « punition » sous forme d'un devoir sur un sujet en lien avec le motif pour lequel il a été exclu. Cependant, lors de notre enquête de terrain, en étant présente dans leur bureau, nous avons souvent entendu les ADE et la CPE évoquer les capacités limitées de Pronote, notamment concernant les catégories de violence qu'il est possible de répertorier. Ainsi, certaines d'entre elles y figurent « par défaut » (insulte, bagarre, a quitté le cours, sans motif) tandis que d'autres sont saisies manuellement sans que le contexte de l'incident ne soit détaillé. On peut par exemple penser aux « propos insultants » ou aux « attitudes dangereuses » qui sont des catégories parfois saisies par les enseignants comme motif de sanction sans autres explications. Les informations liées au contexte sont donc transmises d'une autre manière : quand l'élève est renvoyé du cours par un enseignant pour un fait de violence, il est en général accompagné jusqu'au bureau de la vie scolaire par un ADE. Celui-ci échange donc brièvement avec l'enseignant sur les circonstances de cet acte et peut ainsi rapporter cette information à la CPE qui complètera alors la donnée issue de Pronote. Et lorsqu'il arrive que l'élève se rende seul au bureau de la vie scolaire suite à une exclusion, la CPE ne dispose alors que des informations saisies dans le logiciel ainsi que de la « version » des faits de l'élève, en attendant de rencontrer l'enseignant concerné afin de recueillir d'autres informations et de contextualiser la situation. Si le motif de sanction n'apparaît pas assez « explicite », la CPE doit donc réaliser comme nous l'avons indiqué supra un entretien avec l'élève pour établir les circonstances exactes de l'incident, expliquer à l'élève la sanction qui lui sera appliquée et lui rappeler les règles de « bon comportement ». Cet entretien se déroule généralement dans le bureau de la CPE, les ADE n'y étant pas conviés. Nous avons cependant pu observer qu'à la suite de cet entretien, la CPE échangeait systématiquement avec les ADE à ce propos, ceux-ci étant généralement bien informés sur l'élève et sa situation. Très souvent, les ADE et la CPE notent d'ailleurs un certain nombre de détails sur ces incidents dans leurs cahiers/répertoires respectifs afin de pouvoir les présenter lors de la « réunion hebdomadaire », qui constitue un autre mode ou dispositif de signalement et de traitement des situations de violence dans ce lycée.

Ces réunions – qui réunissent le CPE, les ADE, le proviseur et l'infirmière – ont pour objectif d'échanger des informations concernant les cas les plus complexes et les plus graves

afin d'élaborer des réponses adaptées mais aussi de procéder à un suivi de ceux-ci tout au long de l'année scolaire. L'idée étant de croiser les informations de sources diverses : l'infirmière par exemple, dispose d'éléments d'information sur la vie des élèves que les CPE et le proviseur n'ont pas. De même, le proviseur est souvent en contact avec des acteurs extérieurs au lycée, comme les conseillers d'orientation professionnelle, les proviseurs d'autres établissements, les éducateurs et les assistants sociaux. Ces échanges permettent donc de se focaliser sur les cas les plus complexes ou les plus problématiques et de prendre une décision collective et consensuelle à leur sujet. Nous avons ainsi pu assister à deux réunions de ce type. Dans la première, il s'agissait d'un élève auteur d'actes de violence et d'incivilités répétés, cherchant visiblement à se faire exclure de l'établissement afin de changer de lycée. Dans son cas, « un accompagnement vers la sortie » a donc été envisagé par le proviseur qui essaiera de lui trouver une place dans un autre établissement. Dans la deuxième, un point de situation a été fait sur le cas d'un élève expulsé d'un cours en raison de son insolence : lors de l'échange, l'infirmière précisa que cet élève venait la voir pour de l'insomnie, tandis que la CPE évoqua le fait qu'il s'agit – selon le témoignage de son père – d'un élève faisant parfois des fugues. Il fut alors décidé – au vu de ces informations – de le convoquer chez le psychologue scolaire afin de déterminer dans quelle mesure il s'agirait d'un élève « en danger », c'est-à-dire dont le comportement perturbateur s'expliquerait par des problèmes familiaux importants, nécessitant une autre forme de prise en charge. Ces réunions ne sont pas uniquement consacrées à des problèmes de violence : sont également traités et discutés lors de celles-ci les cas des élèves absentéistes ou décrocheurs et les problèmes relevant plus largement des questions de santé ou de la vie scolaire. Ces réunions ne sont donc pas l'équivalent – ou une déclinaison locale – des « équipes ressources¹⁰⁴² » prévues dans le Protocole de lutte contre les violences de 2013 : nous pouvons en revanche les considérer comme une initiative locale visant à favoriser la réflexion et l'action collective sur un certain nombre de situations problématiques relatives à la vie scolaire, dont les faits de violence.

Enfin, la troisième manière de répertorier et de traiter les violences scolaires repose sur l'action de surveillance quotidienne des ADE (assistants d'éducation) : ceux-ci sont en effet – de par leur action – souvent les premiers à constater les incivilités et les violences, notamment

¹⁰⁴² Selon le Protocole de 2013, l'équipe ressource qui épaulé le référent chargé des questions de violence et de harcèlement est composée « du CPE, de l'assistant chargé de prévention et de sécurité (APS), d'un enseignant, de l'assistant de service social, de l'infirmière, du médecin, du conseiller d'orientation psychologue, d'un représentant des parents d'élèves et de tout personnel dont les qualités déontologiques, relationnelles et de médiation sont reconnues », dans « Protocole de traitement des situations de harcèlement dans les écoles et les établissements publics locaux d'enseignement », Ministère de l'Éducation nationale, juillet 2013.

celles qui se produisent entre élèves et qui échappent bien souvent aux regards des enseignants et de la CPE. Les trois personnes qui occupaient cette fonction au moment de notre enquête se partageaient les lieux à surveiller afin de « couvrir » l'ensemble des espaces intérieurs et extérieurs et de repérer les comportements problématiques. Au contact des élèves, notamment durant les interclasses et les temps de pause ou de repas, ceux-ci développent différentes stratégies pour comprendre ce qu'il se passe entre les élèves. Une surveillante témoignait ainsi de son approche envers les élèves, favorisant la complicité :

« Les élèves me racontent souvent leurs problèmes de famille et de couple, comme ça nous sommes toujours au courant de ce qui se passe, au moins avec une partie des élèves. On sait quand il y a une rupture ou une tromperie, quand ça risque d'exploser à un moment ou un autre, donc on les surveille de près¹⁰⁴³ ».

Cette proximité relative – souvent renforcée par le fait que les ADE sont en général bien plus jeunes que les enseignants et le personnel de direction – permet non seulement de recueillir des informations circonstanciées lorsque des violences se produisent mais aussi d'intervenir « en amont » des violences elles-mêmes (lorsque se produisent des conflits, disputes, chahuts, etc. pouvant déboucher sur des violences). Ceci est renforcé par le fait que la surveillance de l'établissement est toujours partagée : au moment où nous avons réalisé notre enquête, deux surveillantes devaient ainsi se charger de l'intérieur des locaux tandis qu'un surveillant devait s'occuper de l'extérieur et des abords du lycée, notamment du coin « fumeurs » qui se situait juste à côté du portail d'entrée et où se concentraient de nombreux élèves. Lorsque nous avons voulu en savoir plus sur cette répartition, le surveillant nous a répondu en pointant du doigt un groupe de garçons en train de fumer : *« ben les filles surveillent les élèves, moi je surveille le « troupeau¹⁰⁴⁴ »*. Et d'ajouter : *« le troupeau n'a pas peur des filles, mais moi je ne rigole pas¹⁰⁴⁵ »*. Au-delà de la répartition des « zones » à surveiller, l'action des surveillants semblent donc se décliner en fonction de leur expérience et de leur personnalité. Cette présence constante sur le terrain leur permet de stopper les situations de violence dont ils sont témoins et de prendre immédiatement en charge les auteurs comme les victimes. À l'exemple de la scène suivante que nous avons observée lors de notre enquête (nous reviendrons d'ailleurs plus en détail sur celle-ci dans la troisième partie de cette thèse) et qui montre comment se passe le « traitement » d'une violence : suite à une bagarre qui s'est produite dans un couloir, deux ADE qui étaient sur place sont rapidement intervenues pour séparer les deux élèves concernés. La victime a été

¹⁰⁴³ Entretien informel, ADE du lycée grenoblois, 09/11/2015.

¹⁰⁴⁴ Entretien informel, ADE du lycée grenoblois, 21/01/2016.

¹⁰⁴⁵ Idem

conduite à l'infirmerie tandis l'auteur des violences a été emmené dans le bureau de la vie scolaire. La surveillante lui a demandé de s'asseoir, de se calmer et de raconter sa version des faits. Elle a ensuite été accompagnée dans le bureau de la CPE. La surveillante nous a expliqué la situation de la façon suivante :

« On travaille comme ça, il faut d'abord les séparer, puis calmer, les faire parler « à chaud » et quand l'entretien avec la CPE se termine, on les garde un peu pour décider ce que l'on va faire¹⁰⁴⁶ ».

Le travail des surveillants est donc double dans le processus de traitement des violences : au contact des élèves, ils doivent assurer une présence/surveillance régulatrice et dissuasive mais il leur faut aussi – lorsqu'elles surviennent – y mettre un terme et prendre en charge les différents protagonistes (la victime et l'auteur de la violence) avant de passer le relais à la CPE.

Le bureau de la Vie scolaire joue donc un rôle incontournable dans le traitement des situations de violence. Selon les pratiques en usage dans cet établissement, les élèves concernés par les violences y sont systématiquement envoyés : après des entretiens préliminaires conduits par les ADE¹⁰⁴⁷, ils sont ensuite « orientés » vers le bureau de la CPE afin de s'expliquer sur les faits et qu'une suite soit donnée en fonction de leur gravité (sanction complémentaire ou cas à aborder dans la réunion d'équipe). Les situations de violences ne sont donc pas véritablement traitées de manière collective : comme nous l'avons précisé, seules les plus complexes / graves font l'objet d'un examen en équipe une fois par semaine, et ce, en présence du proviseur, de la CPE, des ADE et de l'infirmière. C'est également à l'occasion de ces réunions que des acteurs extérieurs peuvent être sollicités (par le proviseur) et que le suivi des mesures prises est effectué. Les autres situations (les moins graves) relèvent donc entièrement des prérogatives et de l'appréciation de la CPE : ainsi, contrairement au lycée serbe, le travail des enseignants dans le traitement des situations de violence s'arrête dès lors qu'ils ont informé le bureau de la Vie scolaire d'un incident donné (via Pronote, et la sanction motivée).

Par ailleurs, nous avons constaté lors de notre enquête que les actions de prévention – telles qu'elles étaient à l'époque prévues dans le cadre de la Loi de 2013 et les dispositifs qui y étaient attachés (campagnes de prévention du harcèlement, dispositif des étudiants

¹⁰⁴⁶ Entretien informel, ADE du lycée grenoblois, 09/11/2015.

¹⁰⁴⁷ Le rôle des ADE consiste aussi à surveiller les élèves punis pendant les heures dites « de retenue ». Cette punition consiste à obliger l'élève à rester une heure supplémentaire au lycée, sous la surveillance du personnel de la Vie scolaire. L'élève doit pendant cette heure copier le règlement ou faire un devoir.

ambassadeurs, etc.) – étaient pratiquement inexistantes. Elles se limitaient de fait au travail quotidien de surveillance et de dissuasion des ADE que nous avons déjà évoqué mais aucune activité de sensibilisation ou de formation sur ces sujets ne semblait avoir été réalisée. Si – comme le confirme d’autres recherches – les assistants d’éducation contribuent bien à « pacifier le climat dans les établissements scolaires¹⁰⁴⁸ » car ils endossent de fait le rôle de médiateur et font office de « tiers » entre les élèves, mais aussi avec les autres personnels (parents, enseignants, CPE, directeurs d’établissements, etc.), il n’en reste pas moins que cette absence d’une politique de prévention déclinée au niveau de l’établissement nous a semblé étonnante compte-tenu des dispositifs et des directives nationales de l’époque, nos questions sur ce sujet étant restées sans réponse.

Les pratiques en usage au moment où nous avons réalisé notre enquête tendent donc à montrer que la gestion des violences se faisait principalement « au fil de l’eau » dans cet établissement : elle ne reposait pas sur une véritable « stratégie » locale – qui aurait été déclinée à partir des priorités fixées par la Loi de 2013 – ni sur les dispositifs qui ont à l’époque été mis peu à peu en place dans le cadre du *Protocole de traitement des situations de harcèlement* (« équipes-ressources », plan de prévention du harcèlement, élèves ambassadeurs, etc.). Le recensement et la gestion des situations de violence s’inscrivaient plutôt dans une logique de traitement de l’ensemble des « problèmes » susceptibles de venir troubler la vie de l’établissement ou le climat scolaire : qu’il s’agisse des comportements perturbateurs, des violences proprement dites, des incivilités, de l’absentéisme ou des problèmes sociaux ou médicaux que rencontrent certains élèves et qui pouvaient avoir une répercussion négative sur leur scolarité (décrochage). Comme nous l’avons montré, ce traitement « au cas par cas » des situations – dont les violences – reposait à la fois sur l’usage de Pronote et sur le travail du bureau de la Vie scolaire pour les incidents considérés comme les moins graves et les plus facilement « gérables » mais aussi sur le travail collectif de l’équipe réunie hebdomadairement par le proviseur pour les cas les plus problématiques. On peut d’ailleurs souligner que cette structure informelle remplissait de fait certaines fonctions censées être dévolues aux « équipes ressources » et dont le déploiement était prévu dans le cadre du *Protocole de traitement des situations de harcèlement* à partir de 2013 (mais ici avec des prérogatives bien plus larges). Enfin, nous avons vu que ce traitement des faits de violence ne s’adossait pas non plus à une véritable politique de prévention puisqu’il reposait principalement sur le travail quotidien de

¹⁰⁴⁸ Thouroude Laurence, « Les assistants d’éducation et la gestion des microviolences au collège », *Les Sciences de l’éducation - Pour l’Ère nouvelle*, vol. Vol. 44, n° 1, 2011, p. 65-86.

surveillance et de « médiation » des ADE : nous verrons d'ailleurs dans la troisième partie de ce travail – à partir de l'analyse de certaines situations que nous avons observées – comment les enseignants font face aux tensions et tentent de les désamorcer.

2.6 La violence scolaire au prisme des données officielles

Après avoir présenté les dispositifs de prévention et de traitement des violences puis nous être intéressés à la manière dont elles étaient recensées et gérées concrètement sur notre terrain d'enquête grenoblois, il s'agira dans ce chapitre de se focaliser sur les données et les statistiques produites à ce sujet par les pouvoirs publics français et notamment de montrer comment a évolué leur recensement ces dernières décennies. L'objectif étant à la fois d'avoir une idée précise de l'ampleur du phénomène et de ses principales manifestations au niveau national mais aussi de comprendre comment ces données ont été « construites » par les pouvoirs publics et quels types d'enquêtes ont été mobilisés pour ce faire. Mais avant de nous pencher sur les données relatives à la violence scolaire, il nous semble important de commencer ce chapitre en présentant quelques éléments significatifs du contexte socio-économique et éducatif français, et notamment par faire un « gros plan » sur la spécificité des établissements professionnels, afin de donner au lecteur quelques repères sur notre terrain d'enquête et de recherche¹⁰⁴⁹.

2.6.1 Le contexte socio-économique et éducatif français

La France comptait plus de 67 millions d'habitants en 2022, la tendance étant au vieillissement de sa population, la proportion des jeunes de moins de 30 ans diminuant de 36,5 % à 35,6 % en 2014¹⁰⁵⁰. Son PIB fait d'elle la sixième économie mondiale, son taux de chômage s'élevant à 8,5 % de la population active en 2019, celui-ci touchant davantage les jeunes, les moins diplômés et les étrangers¹⁰⁵¹. L'éducation y est essentiellement financée par l'État et les collectivités territoriales, et dans une moindre mesure – et essentiellement pour l'enseignement privé – par les entreprises et les familles. En 2019, l'investissement dans l'éducation a ainsi représenté 6,6 % de la richesse nationale¹⁰⁵². L'instruction scolaire concerne

¹⁰⁴⁹ D'autant que la troisième partie de la thèse sera entièrement consacrée à l'analyse de certaines situations de violence et de tension observées sur notre terrain d'enquête.

¹⁰⁵⁰ France, Population, Situation Démographique, Langues et Religions. European Commission https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/france/population-demographic-situation-languages-and-religions_fr.

¹⁰⁵¹ <https://www.insee.fr/fr/statistiques/4309346>

¹⁰⁵² « 161 milliards d'euros consacrés à l'éducation en 2019 : 6,6 % du PIB », Note d'Information INSEE, n°20.35, octobre 2020.

obligatoirement tous les jeunes de 3 à 16 ans : elle commence avec l'enseignement pré-primaire (de 3 à 6 ans) puis élémentaire (de 6 à 11 ans) et se poursuit avec l'enseignement secondaire qui s'étend sur 7 ans (de 11 à 18 ans) et est divisé en 2 cycles : le premier s'effectue au collège et le second au lycée. Le taux d'abandon scolaire moyen passant de 12,6 % en 2010 à 8,2 % en 2019 : un taux qui permet à la France de se positionner à la 16^{ème} place des pays de l'Union Européenne¹⁰⁵³. La France comptait ainsi 4170 lycées sur son territoire dont 2330 lycées professionnels : ce qui représente 2263327 élèves, dont 643763 suivent une filière professionnelle¹⁰⁵⁴. D'après une étude de la DARES, 44 % des lycéens ayant obtenus un diplôme « professionnel » (« Bac pro », CAP) trouveraient un emploi un an après la fin de leurs études¹⁰⁵⁵. Les élèves français sont positionnés légèrement au-dessus de la moyenne par rapport aux autres pays membres de l'OCDE dans le classement PISA¹⁰⁵⁶ : la France y occupe la 23^{ème} place sur une liste de 79 pays¹⁰⁵⁷. Mais plusieurs études montrent que ces performances sont en fait variables selon le milieu social et surtout, que la France est l'un des pays où les écarts entre les élèves sont parmi les plus importants : ainsi par exemple, « le niveau à l'écrit des 10 % des élèves des familles les plus riches équivaut à une avance de trois années scolaires environ par rapport aux 10 % des élèves les plus pauvres¹⁰⁵⁸ ».

2.6.2 La place des Lycées Professionnels dans le système éducatif français

Les lycées professionnels français existent depuis 1985 sous leur forme actuelle, mais l'apprentissage des métiers sous l'encadrement de l'État existe en fait depuis le 19^{ème} siècle¹⁰⁵⁹. Avec la révolution industrielle a en effet émergé le besoin de former la main d'œuvre et en particulier les ouvriers : l'apprentissage se faisant alors principalement grâce à un maître de métier, souvent dans un cadre « privé » ou d'écoles fondées par les communes ou les églises. L'implication de l'État dans cette relation – qui commencera donc au 19^{ème} siècle – se traduira

¹⁰⁵³ <https://www.education.gouv.fr/la-lutte-contre-le-decrochage-scolaire-7214> et Early school leavers : https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/european-semester_thematic-factsheet_early-school-leavers_en_0.pdf

¹⁰⁵⁴ Bellamy Vanessa, Blanché Évelyne, Dieusaert Pascal, George Estelle, « Les élèves du second degré à la rentrée 2019 : toujours plus de collégiens et toujours moins de lycéens », Note d'information n° 19.46, DEPP, novembre 2019.

¹⁰⁵⁵ La Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques : <https://dares.travail-emploi.gouv.fr/publication/des-lyceens-professionnels-et-des-apprentis-mieux-inseres-12-mois-apres-leur-sortie>

¹⁰⁵⁶ Résultats du PISA 2018 RÉSUMÉS VOLUMES I, II & III : https://www.oecd.org/pisa/PISA2018%20_Resum%C3%A9s_I-II-III.pdf

¹⁰⁵⁷ Student performance PISA (France) : <https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=FRA&treshold=10&topic=PI>

¹⁰⁵⁸ La France dans le classement PISA : <https://www.vie-publique.fr/eclairage/19539-resultats-des-eleves-la-france-et-le-classement-pisa>

¹⁰⁵⁹ Ahmad Abir, *Le lycée professionnel et son public : des élèves partagés entre formation professionnelle et formation scolaire*, PhD Thesis, Université Nice Sophia Antipolis, 2014.

ainsi par l'institutionnalisation progressive de l'enseignement professionnel, processus qui fut achevé au milieu du 20^{ème} siècle¹⁰⁶⁰. La création du Conseil supérieur de l'enseignement technique en 1870 aura justement pour objectif de structurer l'enseignement professionnel et d'adapter les formations aux besoins du marché du travail. La pleine reconnaissance de l'enseignement professionnel dans le système éducatif français sera effective en 1911, année de création du Certificat de Capacité Professionnelle (CCP) qui précédera celle du Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP) en 1919.

La loi Astier, entrée en vigueur en 1919, pose le principe d'un enseignement technique et professionnel de masse, gratuit et obligatoire débouchant sur le CAP ou le brevet professionnel (institué en 1926). En 1939 sont créés les Centres de Formation Professionnelle (qui deviendront plus tard les centres d'apprentissage). Sous le gouvernement de Vichy, ceux-ci servent non seulement à former la main-d'œuvre qualifiée mais aussi à « lutter contre le chômage des jeunes tout en les formant à des valeurs « morales » et « culturelles¹⁰⁶¹ ». En 1943, la loi du 4 octobre, accorde le monopole de la délivrance des diplômes de l'enseignement technique et professionnel à l'État, une compétence longtemps dévolue également aux organisations patronales, syndicales et aux écoles privées. En 1944, les CFP sont remplacés par les Centres d'apprentissage, puis dans les années soixante, le processus de séparation de l'enseignement technique et professionnel débute : ce n'est qu'en 1977 que les « lycées d'enseignement professionnel » sont instaurés pour finalement devenir en 1985 des « lycées professionnels » (LP).

Initialement, les élèves qui faisaient le choix de la voie professionnelle devaient passer un concours pour accéder à ces formations. Mais la massification scolaire tout comme la valorisation de la voie générale et technologique ont ensuite relégué « les lycées professionnels dans leur statut d'auxiliaire des défaillances de l'école [devenant ainsi une] sorte de « roue de secours » pour les élèves les plus en difficulté au collège¹⁰⁶² ». Or l'unification du collège dans les années soixante-dix a joué un rôle majeur dans ce processus : en 1959, si la réforme Berthoin institue la scolarité obligatoire jusqu'à seize ans, elle confirme néanmoins l'existence de trois voies dans le secondaire : la voie I, ou les « classes de lycée », prépare les élèves à l'obtention du Baccalauréat ; la voie II, ou les « classes CEG » (collèges d'enseignement général), prépare les élèves aux professions intermédiaires ; et la voie III, qui est celle de l'enseignement

¹⁰⁶⁰ Jellab Aziz, *Sociologie du lycée professionnel : l'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*, Toulouse, France, Presses universitaires du Mirail, 2008.

¹⁰⁶¹ Idem, p. 38.

¹⁰⁶² Idem, p.53.

professionnel, prépare les élèves à l'apprentissage d'un métier et à la vie active¹⁰⁶³. Or en 1975, la réforme Haby réunit ces trois voies en une seule. La création du « collège unique » était alors censée permettre l'acquisition par tous les élèves « d'une même culture » et favoriser la « déségrégation sociale¹⁰⁶⁴ » des cursus d'avant-guerre, en plus d'instaurer un modèle méritocratique. Mais la voie professionnelle n'en tira pas parti : le développement des filières au lycée (qui s'est déroulé parallèlement à l'unification du collège), couplé au fait qu'une partie des élèves initialement destinés aux lycées professionnels intégraient désormais les filières technologiques et générales, a en fait renforcé les difficultés de ces établissements. À partir de cette époque, se sont donc surtout les élèves les plus faibles du collège qui vont entrer en LP, tendance qui n'a fait que se renforcer depuis. Et ceci constituant, comme nous l'avons vu précédemment, une différence notable avec les LP serbes. Pour Jellab, l'orientation des élèves vers cette voie constitue donc une forme de marginalisation : « puisque le système éducatif doit qualifier 100 % d'une classe d'âge au niveau V (CAP, BEP), quoi de plus naturel que de supposer que le LP reconnaît une qualification « sur le papier » à un public non « sélectionné¹⁰⁶⁵ » ? Mais quel est donc ce public orienté vers la voie professionnelle ?

Jellab en dresse le portrait type dans son ouvrage : il s'agit principalement d'élèves démotivés, issus en général d'un milieu défavorisé et souvent de nationalité étrangère ou descendant de parents immigrés. Une enquête réalisée en 2016 par le Ministère de l'Éducation permet de compléter cette représentation¹⁰⁶⁶. Elle fait notamment ressortir que le public des LP est essentiellement issu – selon le critère d'appartenance socioprofessionnelle et le niveau d'étude des parents – des catégories les plus « défavorisées » : 29 % des élèves proviennent d'un milieu « très populaire », 28 % d'un milieu « populaire », 19 % d'un milieu « intermédiaire » et 16 % seulement d'un milieu « favorisé »¹⁰⁶⁷. L'enquête montre également que les élèves issus d'un milieu populaire sont plus nombreux à souhaiter s'intégrer rapidement au marché du travail que les élèves issus d'un milieu favorisé (36,5 % contre 21 %). Ces derniers sont aussi plus nombreux à vouloir poursuivre leurs études (53 % contre 8 % des élèves issus d'autres milieux). Par ailleurs, 20 % des élèves de LP sont de nationalité étrangère ou ont la double nationalité et 44 % d'entre eux ont des pères (41 % des mères) nés dans un pays

¹⁰⁶³Merle Pierre, « Du « collège pour tous » au « collège pour chacun » », *La démocratisation de l'enseignement*, Paris, La découverte, coll. Repères, 2012, p. 33-52.

¹⁰⁶⁴Idem

¹⁰⁶⁵Jellab Aziz, *Sociologie du lycée professionnel : l'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*, Toulouse, France, Presses universitaires du Mirail, 2008.

¹⁰⁶⁶Rosenwald Fabienne, « Voie professionnelle : choix d'affectation, conditions de vie, conditions de travail », *Education et formation / Recherches scientifiques*, n° 93, 2017.

¹⁰⁶⁷Les pourcentages correspondant à d'autres catégories sociales et socio-professionnelles ne sont pas précisés.

étranger¹⁰⁶⁸. Ces élèves sont en général issus des fractions les plus populaires : la famille type est souvent composée d'un père ouvrier ou au chômage et d'une mère inactive. Ce sont en l'occurrence ces élèves – dont beaucoup sont originaires du Maghreb – qui ont la perception de la formation et du futur métier la plus négative. Ils sont de surcroît plus nombreux à évoquer une discrimination à leur égard durant leur recherche de stage. À ce sujet, Jellab montre que l'orientation de ces élèves vers la voie professionnelle relève d'un processus « par défaut », les entrants en LP ayant souvent « raté » la voie générale. Ils intègrent donc la voie professionnelle non parce qu'ils l'ont choisie mais parce qu'ils sont en difficulté scolaire¹⁰⁶⁹.

Mais les choses sont peut-être en train d'évoluer ces dernières années : Troger et *al.* soulignent ainsi que la possibilité offerte depuis 2009 d'obtenir un baccalauréat en 3 ans – à l'instar de ce qui est proposé dans les filières générales et technologiques – a changé la manière dont ce public s'investit dans la voie professionnelle, « tant en termes de représentation symbolique que d'aspiration à la prolongation d'études¹⁰⁷⁰ ». Les résultats de leur enquête auprès de milliers de lycéens ont montré que 71 % d'entre eux avaient choisi une filière professionnelle en premier choix et que 80 % s'estimaient satisfaits de cette orientation. Mais ceci ne veut pas dire pour autant que ces élèves ne rencontrent plus de difficultés : les données de l'INSEE précisent que les trois-quarts des élèves entrants en CAP et la moitié des élèves entrants en seconde professionnelle ont redoublé au moins une fois¹⁰⁷¹. Près d'un jeune sur deux en CAP (44 %) et un jeune sur quatre en baccalauréat professionnel (25 %) n'ont pas obtenu le brevet des collèges en 2014. Or seuls 0,6 % des élèves en filière générale ou technologique sont dans ce cas¹⁰⁷².

Les lycées professionnels sont donc des établissements qui accueillent un public tout à fait spécifique sociologiquement puisque majoritairement issu des classes populaires et cumulant les difficultés durant leur scolarité. En ce sens, la remarque de Jellab concernant « la fonction réparatrice » des LP nous semble tout à fait pertinente : les élèves des LP ont en général vécu l'expérience du collège comme humiliante et dégradante, et se retrouvent encore trop

¹⁰⁶⁸ Idem

¹⁰⁶⁹ Jellab, Aziz, « Une orientation professionnelle par défaut. L'expérience des nouveaux professeurs de lycée professionnel et ses implications sociologiques », *Spirale - Revue de recherches en éducation*, vol. 41, n° 1, 2008, p. 43-56.

¹⁰⁷⁰ Troger Vincent, Bernard Pierre-Yves et Masy James, *Le baccalauréat professionnel : impasse ou nouvelle chance ?*, Presses Universitaires de France, 2016.

¹⁰⁷¹ « Voie professionnelle : des parcours sinueux, mais une majorité d'élèves diplômés — Insee Analyses Grand Est — 16 ». Consulté le 15 juin 2021. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2128957#titre-bloc-5>.

¹⁰⁷² Idem

souvent dans ces établissements par défaut – même si cela évolue – ce qui constitue une différence notable avec les LP serbes.

2.6.3 Les premières données institutionnelles concernant les violences scolaires en France

Les premières enquêtes visant à recenser les faits de violences en milieu scolaire datent de la fin des années soixante-dix en France. En 1979 et 1980, deux enquêtes seront ainsi réalisées dans 44 collèges et 51 lycées professionnels : elles donneront lieu à un rapport de l'Inspecteur général de l'Éducation nationale Georges Tallon. Ce rapport – un temps confidentiel – constitue le premier état des lieux des violences dans les établissements français. Ces enquêtes ciblaient 4 thèmes : les atteintes aux biens, les agressions contre les personnes, les violences auto-infligées et l'absentéisme. Suite aux déclarations de certains proviseurs (dont l'établissement avait fait l'objet de l'enquête), l'inspection générale qui a conduit l'enquête a fini par rendre public ces données qui montraient pour la première fois la diversité et l'ampleur du phénomène. Ainsi, des dégradations ont été constatées dans 80,5 % des collèges interrogés, tandis que des vols d'effets personnels et des vols de matériels étaient rapportés par une large majorité d'entre eux (respectivement 100 % et 63,5 %) ¹⁰⁷³. Le racket a été signalé dans 58,5 % des collèges, tandis 39 % d'entre eux faisaient état de bagarres au sein de l'établissement, 51 % évoquant des bagarres à leurs sorties. Les agressions contre les adultes, en majorité verbales, ont été constatées dans 44 % des établissements. Quant aux tentatives de suicide, elles ont été relevées dans 46,3 % des collèges, les agressions sexuelles dans 27 % d'entre eux et les incidents liés à la drogue dans 19,5 % des établissements. Le taux d'absentéisme concernant 6,7 % des élèves sur l'ensemble de l'échantillon.

Les données concernant plus spécifiquement les lycées professionnels montrent quant à elles que les atteintes aux biens étaient prédominantes (84 % des lycées en font le constat). Les vols au détriment des élèves ont été rapportés par tous les établissements de l'échantillon, le racket touchant 26 % d'entre eux. Les bagarres ont été constatées dans 39 % des établissements tandis que les agressions verbales contre les adultes ont été recensées dans 73 % d'entre eux et en particulier dans les lycées de type « industriel ». L'enquête a également mis en évidence le fait que 14 % des lycées rapportaient des faits d'agressions sexuelles, 22 % d'incidents liés à la drogue, 41 % de tentatives de suicide et 74,5 % de fugues.

¹⁰⁷³ Bauer Alain, *Rapport remis au Ministre de l'Éducation nationale*, Mission sur les violences en milieu scolaire, les sanctions et la place de la famille, 2010.

Néanmoins, les données tirées de l'enquête – si elles permettaient de dresser un premier constat sur un phénomène alors encore peu considéré par les pouvoirs publics – étaient loin d'être « complètes » ou exhaustives : l'enquête a non seulement surtout ciblé les établissements considérés comme « *a priori* à risques¹⁰⁷⁴ » et ce, à partir des faits répertoriés par les chefs des établissements, mais surtout elle n'a pas pris en compte certaines formes de violence ni leurs fréquences. Ces limites bien réelles n'empêchent pas de tirer certaines leçons de l'enquête : ainsi, elle fait clairement apparaître des différences entre les collèges et les lycées. Les agressions contre les adultes tout comme les problèmes d'absentéisme semblent ainsi plus présents dans les lycées professionnels, tandis que les autres types de violence semblent au contraire toucher davantage les collèges. Commentant ces chiffres quelques décennies plus tard, l'Inspecteur général de l'Éducation nationale Jean-Paul Delahaye, précisa que les établissements ayant fait partie de l'enquête étaient caractérisés par « une surreprésentation des catégories socioprofessionnelles défavorisées et une proportion d'élèves potentiellement difficiles de l'ordre de 15 %¹⁰⁷⁵ ». Et d'avancer que « cette situation difficile ne se traduit pas nécessairement par une généralisation et une acuité particulière des phénomènes de violence ». Le rapport précisait néanmoins à l'époque que « la nature de l'environnement » – très défavorisé – constituait bien le facteur principal de l'aggravation des violences dans ces établissements.

Suite au rapport Tallon, une autre enquête fut réalisée en 1993 et dans 18 académies afin de comprendre l'importance du phénomène et surtout de répertorier les dispositifs mis en place au niveau académique pour lutter contre celui-ci : reposant sur le recueil de données diverses (pas seulement statistiques), elle ne permit pourtant pas vraiment d'élaborer un état des lieux précis de la situation au niveau national, d'autant que seules certains résultats furent rendus publics. En l'occurrence, ceux portant sur l'académie de Paris et le département de la Seine-Saint-Denis. L'enquête, réalisée par des inspecteurs de l'éducation nationale, se heurta à un certain nombre de biais : les catégories employées pour recenser les violences dans les établissements n'étaient pas « homogènes » et surtout elle fut limitée par les pratiques de rétention d'information de certains chefs d'établissements (ceux-ci ne rapportant pas l'ensemble des faits de violence)¹⁰⁷⁶. Néanmoins et malgré ses limites intrinsèques, le rapport

¹⁰⁷⁴ Idem

¹⁰⁷⁵ Delahaye Jean-Paul, « L'inspection générale de l'Éducation nationale et les violences scolaires en 1979 : les leçons à tirer du passé », *La revue de l'inspection générale*, n° 5, 2008, p. 45-51.

¹⁰⁷⁶ Idem

intitulé « *La violence à l'école : état de la situation en 1994. Analyse et recommandations*¹⁰⁷⁷ » fit état de 215 incidents recensés sur une année scolaire dans l'Académie de Paris, dont 75,5 % dans les collèges, 15,5 % dans les lycées professionnels et 9 % dans les Lycées d'Enseignement général et technologique (LEGT). Il précise que les faits de violence répertoriés se sont produits pour l'essentiel dans les salles de classe (30 %), dans les cours de récréation (20 %), à l'extérieur (14 %) et dans les couloirs des établissements (10 %)¹⁰⁷⁸. Plus de 90 % des incidents ont impliqué des élèves, 20,5 % des enseignants, 5 % d'autres catégories de personnel, 4 % des parents et 18,5 % des jeunes extérieurs aux établissements¹⁰⁷⁹. Concernant les formes de violences, l'enquête souligne que sur l'ensemble des cas recensés, 58 % impliquaient des violences physiques, 35 % des agressions verbales, 12 % des vols, 6 % du racketts et 16 % la dégradation de biens (certains incidents se cumulant, ce qui explique le total > 100). Au sein du département de Seine-Saint-Denis, l'enquête fit état de 241 incidents recensés dans 170 établissements, dont 60,6 % dans les collèges. Sur l'ensemble des faits relatés, 10,8 % concernaient des vols, 15,3 % des dégradations, 12,9 % des « menaces graves », 20 % des agressions physiques, 12 % des agressions entre élèves, 5,4 % des intrusions, 13,7 % des incendies, 8,3 % des agressions avec armes et 1,6 % des violences sexuelles¹⁰⁸⁰. Les données de ce rapport soulignent donc principalement deux choses : d'une part que les collèges étaient davantage concernés par les violences que les lycées et d'autre part, que les violences physiques constituaient alors la forme prédominante de violence.

Parallèlement à cette enquête, une autre fut conduite au sein de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale avec le Ministère de l'Intérieur afin d'élaborer des statistiques sur les violences scolaires pénalisées¹⁰⁸¹. Il s'agissait en l'occurrence de comptabiliser les agressions physiques subies par les élèves et les enseignants, ainsi que de dénombrer les dégradations et les vols commis à l'encontre des personnes et des établissements. Or les résultats montrèrent que le taux de victimation des élèves était très faible. Seuls 0,0014 % des élèves seraient concernés par des faits de violences pénalisés, le personnel éducatif étant concerné à hauteur de 0,4 %. Comparant ces chiffres avec les taux de victimation de la population française (6,5 % se disaient alors victimes de faits de ce type), Debarbieux en concluait que les établissements

¹⁰⁷⁷ Fotinos Georges et Poupelin Michel, *La Violence à l'école : état de la situation en 1994. Analyse et recommandations*, Inspection générale de l'Éducation nationale, 1995.

¹⁰⁷⁸ Les lieux ne sont pas renseignés pour une partie des faits (26 %).

¹⁰⁷⁹ Ces faits impliquant parfois plusieurs catégories d'acteurs, ceci explique pourquoi le total dépasse 100 %.

¹⁰⁸⁰ Idem

¹⁰⁸¹ Debarbieux Éric, *La violence en milieu scolaire : état des lieux*, Esf Editeur, 1999, p. 55.

scolaires étaient « beaucoup moins aux prises avec la délinquance pénalisée que l'ensemble de notre société¹⁰⁸² ».

L'Éducation nationale a ensuite poursuivi ses efforts pour systématiser la recension des violences scolaires et ce, jusque dans les années 2000. La mise en place d'un premier logiciel de saisie à la rentrée 2001-2002 a ainsi facilité leur dénombrement au niveau national. Entre 1995 et 1998, les statistiques sont alors élaborées à partir de fiches remplies par les chefs d'établissement, ceux-ci ayant pour tâche d'estimer la gravité des faits répertoriés. Mais comme le soulignera un rapport ultérieur, les critères de recensement n'étant pas à l'époque assez précisés, les données recensées étaient en conséquence peu fiables¹⁰⁸³. En 1997 par exemple, les résultats de l'enquête indiquaient que 1500 élèves et 300 membres du personnel éducatifs avaient été victimes de violences, ce qui fit dire à l'Inspection générale de l'Éducation nationale que « l'immense majorité des établissements est épargnée par les manifestations de violence avérée », les établissements scolaires apparaissant comme des zones préservées d'un environnement tendu¹⁰⁸⁴. Suite à ces premiers « coups de sonde » et malgré l'absence de données plus complètes permettant de bien saisir la réalité du terrain, le Ministère mis en place un Plan de lutte contre la violence en milieu scolaire en 1998¹⁰⁸⁵. Mais le besoin de disposer de données fiables sur ce phénomène afin de mieux l'appréhender et le traiter sans temps de latence finit par aboutir en 2001 par la mise en place et le déploiement dans l'ensemble des établissements d'un logiciel de saisie spécifique.

2.6.4 Le dispositif SIGNA de recension des incidents et des violences

Le dispositif SIGNA fut donc développé en 2001 de manière à recueillir sur l'ensemble des établissements français des données portant sur les faits de violence et les atteintes à la sécurité, afin de pouvoir disposer d'informations plus fiables et plus faciles à exploiter sur ces phénomènes. L'idée étant à la fois de distinguer clairement les violences des autres « incidents », de proposer aux chefs d'établissement des critères plus homogènes et de réduire la part d'arbitraire dans les catégorisations et enfin, de permettre une remontée rapide des informations. Ainsi, les « incidents » devant faire l'objet d'un recensement dans SIGNA

¹⁰⁸² Idem

¹⁰⁸³ Bauer Alain, *Rapport remis au Ministre de l'Éducation nationale*, Mission sur les violences en milieu scolaire, les sanctions et la place de la famille, 2010.

¹⁰⁸⁴ Merle Pierre, « Les deux mondes de la violence scolaire », *Enfances & Psy*, vol. 45, n° 4, 2010, p. 91-101.

¹⁰⁸⁵ « Lutte contre les violences scolaires et renforcement des partenariats », Circulaire n° 98-194 du 2-10 -1998, JO du 11 octobre 1998.

devaient répondre aux critères suivants : avoir une qualification pénale évidente ; avoir fait l'objet d'un signalement auprès de certaines institutions (police, gendarmerie, justice, services sociaux du conseil général) ; avoir eu un retentissement important dans la communauté scolaire¹⁰⁸⁶. Cependant, si le taux de réponse à l'enquête SIGNA progressa de 71 % en 2001 jusqu'à 76 % en 2006, il chuta brutalement à 36 % en 2007 en raison du boycott (de l'application) organisé par certains chefs d'établissement faisant suite à « la stigmatisation de certains d'entre eux dans le palmarès établi par l'hebdomadaire *Le Point*¹⁰⁸⁷ ». En effet, le Point publia cette année-là un article sur les « 450 établissements du second degré public les plus violents de France¹⁰⁸⁸ » basé sur les données de SIGNA. Dans sa présentation racoleuse des faits, le journal précisait que ces chiffres ne concernaient que « les établissements publics » et que les « faits graves » répertoriés répondaient à une liste de 26 catégories « allant du bizutage aux actes les plus violents¹⁰⁸⁹ ». L'article mis notamment en exergue une augmentation de la violence de 1 % et ce, sur la base du nombre brut d'actes déclarés. Comme le fit remarquer une députée lors d'un échange à ce sujet à l'Assemblée nationale : « avec ce procédé, un établissement qui a déclaré dix insultes sera plus dangereux (selon les termes du Point), qu'un autre qui aurait déclaré neuf violences physiques avec arme ; ou encore un lycée général qui scolarise un millier d'élèves et qui a déclaré vingt incidents se retrouvera devant un lycée professionnel qui scolarise trois fois moins d'élèves et qui a déclaré quinze incidents¹⁰⁹⁰ ».

Il est néanmoins vrai que compte-tenu des critères qui ont été retenus lors de la mise en place du logiciel, celui-ci recensait principalement « les actes de violence les plus graves¹⁰⁹¹ ». Le premier recensement porta sur les mois de septembre à octobre 2001. Au total, 5550 établissements sur 7863 participèrent au recueil des données (soit 70 %), dont 722 LP (soit 13 % des répondants). 16382 incidents furent déclarés durant cette période, soit 3 événements par établissement¹⁰⁹². Les LP ont signalé 2489 événements, soit 3,4 événements en moyenne, ce qui les a positionnés devant les lycées (2,4 événements en moyenne) et les collèges (3

¹⁰⁸⁶ « Question de Mme Pérol-Dumont Marie-Françoise, la députée socialiste de Haute-Vienne au ministre de l'Éducation nationale le 30/01/2007 concernant les violences au milieu scolaire », <https://questions.assemblee-nationale.fr/q12/12-106299QE.htm>.

¹⁰⁸⁷ *Idem*

¹⁰⁸⁸ « Violence scolaire », *Le Point*, 31 août 2006. https://www.lepoint.fr/societe/violence-scolaire-31-08-2006-13925_23.php.

¹⁰⁸⁹ *Idem*

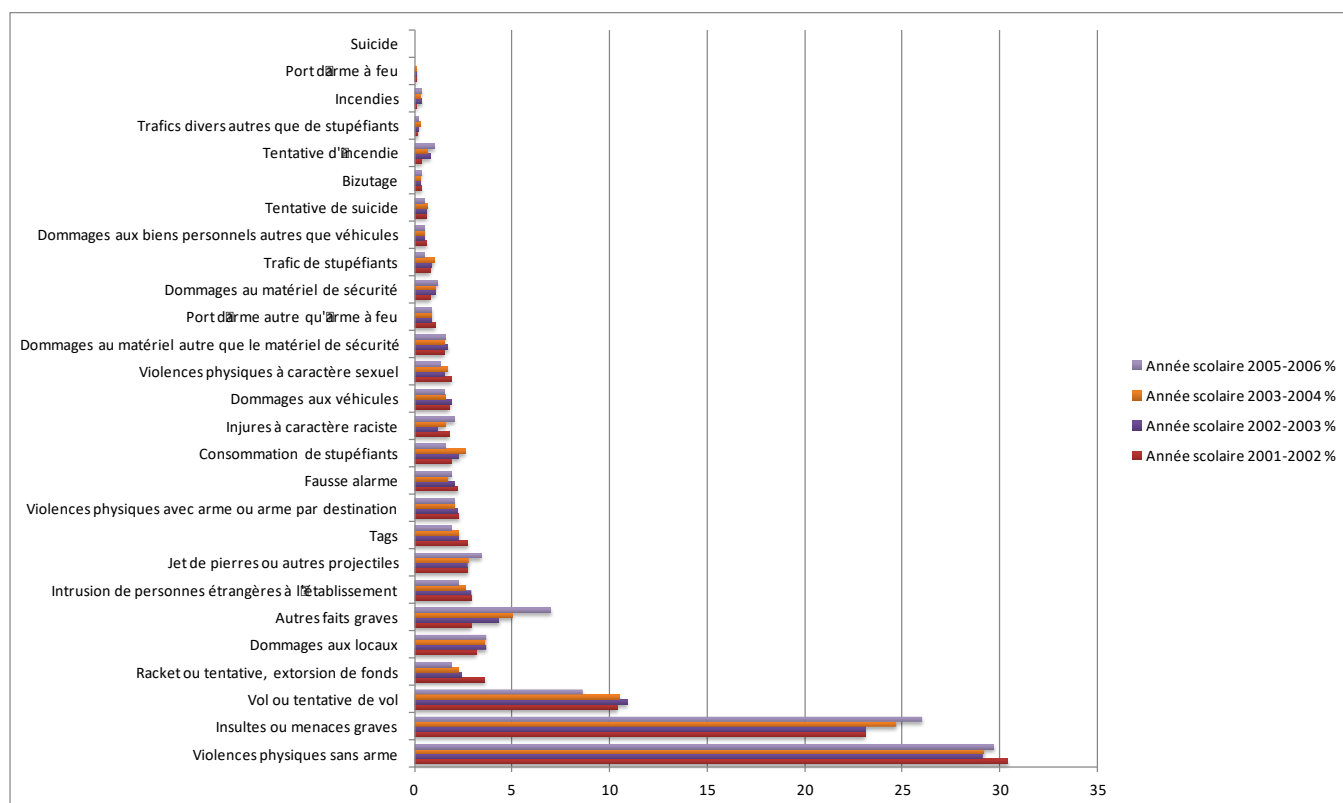
¹⁰⁹⁰ « Question de Mme Pérol-Dumont Marie-Françoise, la députée socialiste de Haute-Vienne au ministre de l'Éducation nationale le 30/01/2007 concernant les violences au milieu scolaire », <https://questions.assemblee-nationale.fr/q12/12-106299QE.htm>.

¹⁰⁹¹ Houlle Rodolphe et Rondeau Marie-Claude, « Recensement des actes de violence à l'École septembre/octobre 2001 », Note d'information - DPD n° 02.01 du janvier 2002.

¹⁰⁹² *Idem*

événements en moyenne) mais derrière les EREA (Établissements Régionaux d'Enseignement Adapté) qui ont déclaré 5 événements par établissement. Les actes qui ont le plus fait l'objet d'un recensement ont été les violences physiques sans armes (30,4 %), les insultes ou menaces graves (23,1 %) et les vols ou tentatives de vols (10,4 %). Ces premiers résultats ont aussi montré que ce sont les élèves qui sont le plus souvent victimes et auteurs des violences même si le rapport publié par le Ministère souligne que les familles des élèves sont également souvent responsables de certaines d'entre elles (insultes et menaces graves). Presque un tiers de ces faits se sont produit dans la cour de récréation (28,2 %) et un peu moins dans les salles de cours (19,4 %) ou aux abords des établissements (10,3 %) ¹⁰⁹³.

Figure 9: Evolution des incidents et des actes de violence répertoriés par le logiciel SIGNA de 2001 à 2006



Selon les données issues de SIGNA, pour la période de 2001 à 2006 les « insultes ou menaces graves » ainsi que les « violences physiques sans armes » sont les deux formes de violences les plus répandues dans les établissements scolaires en France. Tandis que le nombre de ces violences verbales a augmenté de 23.1% (l'année scolaire 2001-2002) à 26% (l'année scolaire 2005-2006), les violences physiques sans armes ont vu la baisse de 30.4% (l'année scolaire 2001-2002) à 29.7% (l'année scolaire 2005-2006).

¹⁰⁹³ Les violences se manifestent également à l'internat (3,6 %), dans les locaux administratifs (3,1 %), aux toilettes (2,5 %), à la cantine (1,9 %), dans la salle d'études (1,8 %), dans les ateliers (1,8 %), dans les vestiaires (1,7 %), au foyer (0,8 %), au CDI/BCD (0,6 %) et dans la salle des professeurs (0,2 %), dans Houle Rodolphe et Rondeau Marie-Claude, « Recensement des actes de violence à l'École septembre/octobre 2001 », Note d'information - DPD n° 02.01 du janvier 2002.

Cette première série de données confirmait donc que les LP étaient plus touchés par la violence que les autres types d'établissement et – ce qui ne constituait pas vraiment une surprise – que la majorité des situations impliquait des violences verbales ou physique entre élèves.

Les données de l'année scolaire 2002-2003 témoignent d'une évolution : les établissements ont en effet déclaré 13 incidents en moyenne, soit 10 de plus en comparaison de l'année précédente (soit 72 057 au total). Deux éléments sont à prendre en compte pour expliquer cette hausse : tout d'abord le nombre d'établissements ayant pris part à l'enquête a été plus important mais surtout la période observée a été l'ensemble de l'année scolaire (contre deux mois dans l'enquête précédente). Les données montrent que la grande majorité des incidents signalés se sont produits dans des collèges (70 %), les LP et les lycées représentant chacun 15 % des incidents. Mais ce chiffre doit être relativisé car en prenant en compte le nombre d'élèves scolarisés dans ces établissements, il apparaît que ce sont les LP qui sont les plus touchés par la violence¹⁰⁹⁴. Par ailleurs, on retrouve dans les actes qui ont donné lieu à un signalement le même trio que l'année précédente : les violences physiques sans armes (29,1 %), les insultes ou menaces graves (23,1 %) et les vols ou tentatives de vols (10,9 %). Et celles-ci se manifestent principalement dans la cour de récréation (1 acte sur 4) et dans les classes (1 acte sur 5).

Le recensement a aussi permis d'en savoir plus sur les auteurs des violences : si les élèves sont très majoritairement les auteurs des actes de violence, les données montrent que ce sont surtout certains collégiens qui en sont les protagonistes. Ainsi, les collégiens âgés de 15 ans ou plus – qui représentent 11 % de la population des collèges – sont impliqués dans 30 % des actes de violence¹⁰⁹⁵. La tendance inverse est constatée dans les lycées professionnels où se sont au contraire les élèves les plus jeunes qui sont majoritairement responsables des violences¹⁰⁹⁶. Quant aux victimes des violences, il s'agit toujours dans l'essentiel des cas des élèves même si l'enquête précise que dans un cas sur six, ce sont des enseignants qui sont visés, notamment dans les lycées professionnels. Mais les données de SIGNA montrent surtout que les incidents et les faits de violence ayant fait l'objet d'un signalement sont concentrés dans petit nombre d'établissements : la moitié des signalements sont le fait de 10 % des établissements ayant recensé le plus grand nombre d'actes de violence¹⁰⁹⁷. La majorité de ceux-

¹⁰⁹⁴ Houlle Rodolphe, « Recensement des actes de violence à l'École recensés dans SIGNA en 2002-2003. », Note d'information n° 04, 04 février 2004.

¹⁰⁹⁵ Idem

¹⁰⁹⁶ Idem

¹⁰⁹⁷ Idem

ci sont situés « en zone urbaine sensible, en éducation prioritaire, font plus souvent partie du plan de prévention contre la violence ou encore scolarisent une proportion plus importante d'élèves issus de classes sociales défavorisées¹⁰⁹⁸ ». Les auteurs du rapport réalisé annuellement à partir des données de SIGNA précisent cependant que tous les établissements présentant ces caractéristiques ne sont pas dans ce cas. On peut d'ailleurs sur ce point, rappeler les résultats de l'enquête réalisée en 1997 par Debarbieux, Dupuch et Montoya : l'enquête menée auprès de 14316 élèves d'écoles primaires, de collèges et de lycées montrait que même si la violence scolaire n'était pas « également répartie, prenant sens dans la faille de l'exclusion¹⁰⁹⁹ » et se manifestait donc davantage dans les établissements « défavorisés », elle ne signifiait pas pour autant que les élèves de ces établissements souffraient d'un « handicap socio-violent ». Pour ces chercheurs, la prévalence de la violence au sein de ces établissements tiendrait surtout aux difficultés qu'ils rencontrent pour « intégrer les catégories sociales plus défavorisées en assurant des interactions sans heurt¹¹⁰⁰ ». Quoiqu'il en soit, ces premiers constats sur l'inégale répartition des violences dans les établissements scolaires français seront confirmés par les enquêtes ultérieures.

Concernant l'année 2003-2004, 81366 incidents seront recensés nationalement dans SIGNA dont 70 % dans les collèges, 15 % dans les lycées généraux et technologiques, 14 % dans les lycées professionnels et 1% dans les EREA¹¹⁰¹. Chaque établissement a déclaré en moyenne 14,4 incidents, ce qui représente une légère augmentation par rapport à l'année précédente. Ceci s'explique en partie par l'augmentation du nombre des établissements ayant participé à l'enquête mais aussi par la diminution du nombre de ceux n'ayant déclaré aucun incident. L'enquête confirma la tendance mise en exergue l'année précédente : 40 % des incidents sont concentrés dans 10 % des établissements. Ainsi, les 80 établissements qui en ont déclaré le plus sont des collèges (90 % du total), dont 60 % sont situés en REP¹¹⁰² et 35 % en ZUS¹¹⁰³. L'ensemble des déclarations correspond à une hausse de 20 % des signalements par rapport à l'année précédente. Comme l'année précédente, si on les rapporte au nombre d'établissement, les collèges, les EREA et les LP ont été les établissements les plus touchés par les violences avec respectivement 15,3 ; 14,8 et 14,5 incidents en moyenne (contre 11,2 dans

¹⁰⁹⁸ Idem

¹⁰⁹⁹ Debarbieux Eric, Dupuch Alix et Montoya Yves, « Pour en finir avec le « handicap socio-violent » : une approche comparative de la violence en milieu scolaire », *Violences à l'école : état des savoirs*, 1997.

¹¹⁰⁰ Idem

¹¹⁰¹ Houlle Rodolphe, « Recensement des actes de violence à l'École recensés dans SIGNA en 2002-2003. », Note d'information n° 04, 04 février 2004.

¹¹⁰² Réseau d'éducation prioritaire.

¹¹⁰³ Zone urbaine sensible.

les lycées généraux et technologiques). Mais rapporté au nombre d'élèves, la violence semble surtout un phénomène affectant les LP (3,4 incidents pour 100 élèves), les collèges (3 incidents pour 100 élèves) et l'enseignement spécialisé (EREA, 11 incidents pour 100 élèves) contrairement aux lycées généraux (1 incident pour 100 élèves). Les données montrent que les formes de violence qui ont fait l'objet d'un signalement ont surtout été comme les années précédentes les violences physiques sans armes (29 %), les insultes et les menaces graves (25 %) et les vols (10 %). Néanmoins, ces chiffres quasiment stables d'une année à l'autre, ne signifient pas que les violences soient également réparties dans les établissements. Ainsi, les violences physiques sans armes et les violences verbales représentaient près de 60 % de l'ensemble des signalements effectués dans les collèges, alors qu'ils ne constituaient que 45 % des signalements des LP et que 30 % des signalements des LEGT. De même, les vols ont été moins importants dans les collèges (8 %) que dans les LP (14 %) et les LEGT (20 %) et il en est de même pour les intrusions¹¹⁰⁴.

En janvier 2004, une nouvelle variable fut introduite dans la procédure de recensement : elle permit d'indiquer l'éventuelle motivation raciste ou antisémite des actes signalés. Ceux-ci ont représenté 3 % de tous les incidents recensés, les $\frac{3}{4}$ se produisant dans les collèges et 15 % respectivement dans les LP et les LEGT. Dans la majorité des cas, il s'agissait d'insultes ou de menaces (60 %), mais parfois aussi de violences physiques (16 %) ou de tags et « autres faits graves » (8 %). Le rapport souligne que se sont essentiellement les élèves qui sont les auteurs de ces actes (87 %), certains actes – les tags par exemple – n'ayant pas d'auteurs identifiés (13% environ). Concernant l'ensemble des incidents devant faire l'objet d'un signalement – c'est-à-dire des 26 catégories proposées dans la nomenclature SIGNA – 16 ont connu une évolution à la hausse : les plus importantes ont ainsi concerné les violences physiques à caractère sexuel (+ 26 %), les tentatives de suicide (+ 27 %) et les infractions liées aux stupéfiants (consommation + 25% et trafic + 19 %)¹¹⁰⁵.

Mais surtout, les données de l'année scolaire 2004-2005 montrent que les lycées professionnels sont désormais les établissements les plus touchés par les violences avec les établissements spécialisés (EREA). En effet, rapporté au nombre d'établissements ou au nombre d'élèves, les LP ont déclaré 14,9 incidents en moyenne (soit 3,5 incidents pour 100 élèves), contre 14,7 dans les collèges (soit 3 incidents pour 100 élèves), 10,2 dans les LEGT (soit 1 incident pour 100 élèves) et 17 dans les EREA (soit 12,9 incidents pour 100 élèves).

¹¹⁰⁴ Idem

¹¹⁰⁵ Idem

Tous établissements confondus, les données montrent une augmentation de 1 % des signalements (soit un total de 79987 incidents), ce qui est nettement moins que la hausse enregistrée l'année précédente (12 %). Mais la situation est en fait disparate : une progression – de 6 % – est signalée dans les LP, tandis que les LEGT observent une baisse équivalente. Sur trois ans, entre 2002 et 2005, le nombre d'incidents recensés par les LP a ainsi augmenté de 15 %, ce qui est loin d'être négligeable. On retrouve parmi les formes dominantes d'incidents et de violences, les violences physiques sans armes (28,9 %, sans évolution notable), les insultes ou les menaces (25,9 %, ce qui correspond à une hausse de 6 %) et les vols (10,1 %, sans évolution notable)¹¹⁰⁶. Les élèves restent dans la majorité des cas les auteurs (85 %) et les victimes (65 %) des violences. L'enquête relève d'ailleurs pour la première fois la dimension genrée des incidents : se sont essentiellement les garçons qui sont auteurs (à 80 %) et victimes (à 70 %) des violences. Quant aux établissements « les plus signalants », il apparaît que ceux-ci sont (toujours) situés dans des zones les plus « difficiles » (ZEP, ZUS, etc.).

La dernière année où SIGNA a été en usage, fut également celle où le taux de réponse à l'enquête a été le plus élevé : 76 % des établissements participèrent au recensement des incidents au niveau national¹¹⁰⁷. Au total, 82 064 incidents ont été signalés en 2005-2006, ce qui représente une moyenne de 14 incidents par établissement. Si les LP et les lycées généraux ont connu une baisse des signalements de 4 % et 2 % respectivement, les EREA connaissant au contraire une augmentation de 14 % des incidents. Cette baisse affectant les lycées était relative : elle s'expliquerait en grande partie par les mouvements sociaux (manifestations contre le contrat premier embauche en mars-avril 2006) qui ont entraîné à l'époque la fermeture ou le blocage des établissements. D'ailleurs, les données montrent que certaines formes de violence ont même augmenté : les violences physiques de 3 %, les violences verbales de 1%, ces deux catégories représentant à elles seules 55 % de l'ensemble des faits signalés. Les événements de novembre 2005 – qui ont donné lieu à des manifestations et des violences dans les banlieues – semblent avoir eu un impact sur l'augmentation de certains incidents, du moins dans les établissements de ces quartiers qui concentrent toujours l'essentiel des signalements. Ainsi, le nombre de jets de pierres ou d'autres projectiles a augmenté de 20 %, de tentatives d'incendie de 40 % et d'incendies de 80 %. La comparaison des données sur quatre années tend aussi à

¹¹⁰⁶ Houlle Rodolphe, « Actes de violence à l'école dans SIGNA en 2004-2005. », Note d'information n° 30, novembre 2005.

¹¹⁰⁷ Houlle Rodolphe, « Actes de violence recensés dans SIGNA en 2005-2006 », Note d'information n° 30, décembre 2006. Avant de s'effondrer à 36 % au début de l'année scolaire 2006-2007 suite au boycott des chefs d'établissement en réaction à l'article paru à l'été 2006 dans *Le Point*, le logiciel SIGNA sera remplacé au début 2007 par le l'application SIVIS (voir chapitre suivant).

montrer que si le taux de victimation des élèves connaît une légère baisse (de 49 % en 2002 à 46 % en 2006), inversement, le taux de victimation des personnels tend quant à lui à augmenter (de 26,6 % en 2002 à 29,5 % en 2006)¹¹⁰⁸. Concernant les violences à caractère raciste ou antisémite, celles-ci apparaissent en baisse : 1620 incidents ont été répertoriés dans SIGNA, ce qui correspond à une baisse de 40 % pour les actes antisémites et de 20 % pour les actes racistes.

En définitive, le dispositif SIGNA de recensement des incidents et des faits de violence s'est révélé problématique à l'usage : tout d'abord, alors qu'il était censé être déployé à l'échelle nationale afin de permettre une recension des données impliquant l'ensemble des établissements français, force est de constater que seuls les trois-quarts des établissements ont en fait participé au travail de signalement des incidents et de recueil de l'information. Ce « plafond » a tout de suite été atteint et n'a guère évolué très favorablement au cours des années où SIGNA a été déployé. Mieux, et comme nous l'avons vu, suite à l'article paru dans « Le Point » en 2006 et le boycott organisé par les chefs d'établissements, la participation s'est effondrée, la confiance étant rompue entre ceux-ci et le Ministère. Ensuite, l'application reposait sur des critères faisant l'impasse sur les violences les moins « graves » – certaines violences verbales, le harcèlement, etc. – laissant par ailleurs aux chefs d'établissement une certaine marge de manœuvre dans l'appréciation et la classification des faits dans l'une des 26 catégories. Néanmoins, en dépit de ces limites bien réelles, les données recueillies via SIGNA ont permis de proposer un état des lieux – même imparfait – de la violence scolaire. On retiendra en particulier – outre la prédominance de la violence physique et des menaces – que la violence scolaire apparaît surtout comme un phénomène concentré sur certains établissements : en l'occurrence sur les collèges, les établissements spécialisés et les LP des quartiers défavorisés, témoignant ainsi du poids et de l'influence de l'environnement social sur ce phénomène.

2.6.5 L'anonymisation des données et la généralisation du dispositif SIVIS

Début 2007, le Ministère décida de remplacer le logiciel SIGNA et de mettre en place un nouveau système de recensements des faits de violence dans les établissements scolaires. L'objectif était notamment de « rassurer » les chefs d'établissements suite à la polémique provoquée par l'article paru dans Le Point, ceux-ci étant désormais réticents à déclarer des incidents par crainte de ternir la réputation de leur établissement. Un nouveau dispositif –SIVIS pour « Système d'Information et de Vigilance sur la Sécurité scolaire » – fut donc élaboré : désormais anonyme et simplifié, le nouvel outil de recensement reposait sur une classification

¹¹⁰⁸ Idem

des faits de violence se réduisant à 3 grandes formes et 17 catégories (contre 26 dans SIGNA). L'idée étant toujours de recenser les actes les plus graves, en cohérence avec la philosophie énoncée dans le « Mémento sur les conduites à tenir en cas d'infractions en milieu scolaire¹¹⁰⁹ » datant de 2006. Ce document, qui s'adresse aux chefs d'établissements, présente comme son titre l'indique, les principales infractions (11) auxquelles les chefs d'établissement peuvent être confrontés dans l'exercice de leurs fonctions ainsi que leurs qualifications pénales et les procédures à suivre. Ainsi, l'ensemble des incidents ou des formes de violence susceptibles de se produire ne sont donc pas concernés par le nouveau dispositif SIVIS : comme pour SIGNA, les actes devant faire l'objet d'un signalement et d'un recensement et devaient en effet répondre à un critère de gravité suffisant. La gravité d'un fait était estimée en fonction cinq caractéristiques : le type de fait en question, le « statut » de son auteur et celui de la victime (élèves, adulte, etc.), les circonstances du fait (aggravantes ou pas), ses suites ou ses conséquences (importantes ou pas)¹¹¹⁰. Ainsi par exemple, tous les incidents impliquant un membre du personnel sont considérés comme « graves » et ce, quelles que soient leurs conséquences. Lorsqu'il s'agit d'élèves, un fait est considéré comme « grave » dès lors que l'une des conditions suivantes est remplie : lorsqu'il a un caractère discriminatoire (motivation raciste, antisémite, sexiste, homophobe, etc.) ; lorsqu'il y a usage d'une arme ou d'un objet dangereux ; lorsqu'il a entraîné des soins ou a causé un préjudice financier important ; lorsqu'il a été commis dans le cadre d'une intrusion ; lorsqu'il a été commis dans le cadre d'une situation de harcèlement ; lorsqu'il a été porté à la connaissance de la police, de la gendarmerie ou de la justice ; lorsqu'il est suivi d'une plainte ou d'un conseil de discipline¹¹¹¹. On voit donc que les critères de « gravité » retenus sont très proches de ceux qui prévalaient dans SIGNA.

L'enquête SIVIS sera réalisée la première année sur un échantillon de 950 établissements publics représentatifs sur le plan national. À partir de la rentrée 2010-2011, un travail a également été fourni afin d'assurer aussi une représentativité de l'échantillon au niveau départemental. Cependant, cette idée fut rapidement abandonnée (dès l'année scolaire 2012-2013) : la taille de l'échantillon étant alors réduite de moitié par rapport à l'année précédente. S'il était initialement prévu que les établissements privés soient systématiquement inclus dans l'échantillon, à l'usage – étant donné leur faible participation à l'enquête – les données relatives à ce type d'établissements furent exclues de l'analyse. Autre changement : le nombre

¹¹⁰⁹ « Conduites à tenir en cas d'infractions en milieu scolaire : mémento », Direction générale de l'enseignement scolaire, juillet 2006.

¹¹¹⁰ « Question n°86841 — Assemblée nationale », Consulté le 7 juin 2021. <https://questions.assemblee-nationale.fr/q14/14-86841QE.htm>.

¹¹¹¹ Idem

d'incidents graves fut désormais rapporté au nombre d'élèves et non au nombre d'établissements, comme c'était plutôt le cas avec SIGNA. Ceci permit d'après le Ministère de « corriger le nombre brut des incidents par la taille des établissements¹¹¹² ». Par ailleurs – autre évolution importante par rapport à SIGNA – les données collectées furent protégées par le secret statistique et le dispositif fut labélisé « qualité statistique »¹¹¹³. Chaque année, une note d'information basée sur les données de SIVIS a donc été publiée par la DEPP (Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance), permettant ainsi une comparaison des données et un suivi de l'évolution des faits de violence dans les établissements scolaires français. Pour la période allant de 2007 à 2016, l'utilisateur du logiciel devait donc recenser les incidents survenus au sein de son établissement en faisant un choix parmi une nomenclature comprenant 17 catégories d'incidents, elles-mêmes regroupées en 3 grandes familles de faits : les atteintes aux personnes (déclinée en : violence verbale, violence physique, atteinte à la vie privée, violence sexuelle, racket, bizutage et « happy slapping ») ; les atteintes aux biens (déclinée en : vol, dommages aux locaux ou matériels, dommages aux biens personnels) et les atteintes à la sécurité (déclinée en : consommation de stupéfiants, trafic de stupéfiants, port d'arme autre qu'à feu, port d'arme à feu sans violence, intrusion, consommation d'alcool, suicide et tentative de suicide). Un changement dans la présentation des données fut néanmoins introduit en 2016, les 17 catégories d'incidents étant regroupées en 7.

Tableau 21: L'évolution des incidents déclarés et enregistrés par SIVIS de 2007 à 2016, les données pour tous les établissements¹¹¹⁴

	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016
Atteintes aux personnes	80,9 %	80,6 %	76,2 %	78,6 %	80,7 %	79,90 %	79,30 %	79 %	80,40 %
Atteintes aux biens	15,4 %	13,0 %	14,1%	11,7 %	10,0 %	9,90 %	9,10 %	8,50 %	8,20 %
Atteintes à la sécurité	3,8 %	6,3 %	9,7 %	9,7 %	9,3 %	10,20 %	11,60 %	12,50 %	11,40 %

Pour l'année scolaire 2007-2008, les atteintes à la sécurité représentent 3.8 % des faits recensés par SIVIS tandis que pour l'année scolaire 2015-2016, elles représentent 11.40% des faits recensés

¹¹¹² Idem

¹¹¹³ Ce label est octroyé par le Comité du label de la statistique publique qui examine pour le compte du Cnis les projets impliquant la collecte d'informations au moyen d'enquêtes quantitatives. L'enquête doit répondre à différents critères de qualité sur : la méthodologie (plan de sondage, méthode de redressement des données, calage, traitement des non-réponses garantissant la fiabilité des résultats, etc.), le protocole et la charge de collecte, la pertinence du questionnement et l'adaptation de la diffusion, y compris des fichiers détaillés, aux objectifs annoncés. Cf <https://www.comite-du-label.fr/labellisation-des-enquetes-statistiques/>

¹¹¹⁴ Source : Note d'Information 08.34, MEN-DEPP, décembre 2008 ; Note d'Information 09.22, MEN-DEPP, octobre 2009 ; Note d'Information 10.20, MEN-DEPP, novembre 2010 ; Note d'Information 11.14, MEN-DEPP, octobre 2011 ; Note d'Information 12.18, MEN-DEPP, novembre 2012 ; Note d'Information 13.32, MEN-DEPP, novembre 2013 ; Note d'Information n°38, MEN-DEPP, novembre 2014 ; Note d'Information 15.49, MEN-DEPP, novembre 2015 ; Note d'Information 16.30, MEN-DEPP, novembre 2016, Note d'Information 17.33, MEN-DEPP, novembre 2017, Note d'Information 18.32, MEN-DEPP, novembre 2018.

Si l'on examine l'évolution des données sur une période de 9 ans, force est de constater que « les atteintes aux personnes » représentent l'essentiel des incidents recensés dans SIVIS, les chiffres oscillent entre 76,2 % (en 2009-2010) et 80,9 % (en 2007-2008). Les atteintes aux biens ont connu une baisse progressive mais constante, passant de 15,4 % des faits recensés en 2007-2008 à 8,2 % en 2015-2016. Inversement, les « atteintes à la sécurité » ont quant à elles augmenté de manière significative, passant de 3,8 % (en 2007-2008) à 11,4 % (en 2015-2016). Mais ces chiffres « bruts » masquent en fait de fortes disparités entre les d'établissements : la violence est en effet beaucoup plus prégnante dans les collèges et les LP que dans les LEGT, comme le montre le tableau suivant :

Tableau 22: Nombre moyen d'incidents graves déclarés pour 1000 élèves par type d'établissement¹¹¹⁵

	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019
Ensemble	11,6	10,5	11,2	12,6	13,6	14,4	13,1	12,4	12,8	13,8	13,4	12,2
Collèges	13,1	12	12,2	14,1	15	15,3	13,6	12,4	13,5	14,3	13,9	13,2
LEGT	4	3,6	4,3	4,6	5,5	5,6	4,5	5,3	5	6	7,2	4,5
LP	15,1	13,1	17,2	17,4	19,6	24	25,3	24,2	25,2	25,12	22,3	22,7

Pour l'année scolaire 2007-2008, il y a eu 15.1 incidents graves pour 1000 élèves recensés dans les LP, contre 4 dans les LEGT

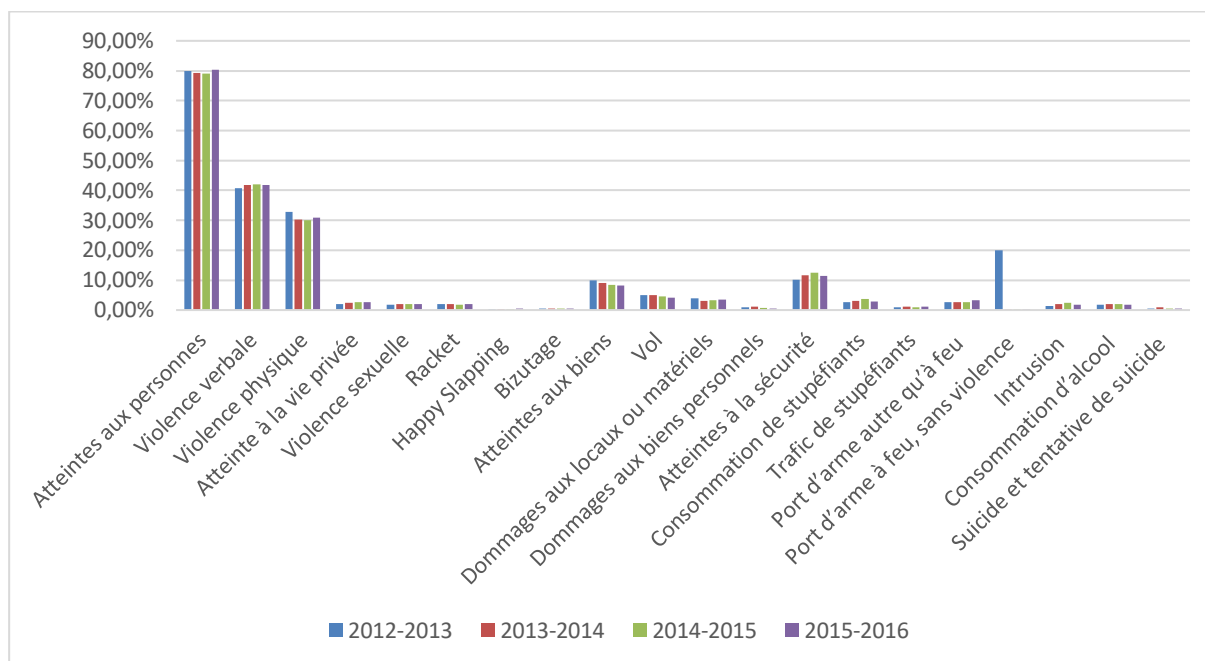
Par ailleurs, durant la période observée, les LP ont connu une augmentation constante des incidents (+7), la tendance étant à la stagnation dans les autres types d'établissements, faisant ainsi des LP les établissements les plus touchés par les violences et autres « atteintes ». Ceci est d'ailleurs d'autant plus net si l'on prend en compte les établissements déclarant le plus de faits graves : les lycées professionnels sont en effet surreprésentés parmi cette catégorie dont ils en constituent le quart alors qu'ils ne représentent que 13 % de l'ensemble des établissements du second degré¹¹¹⁶. De même, les 5 % des établissements les plus souvent confrontés à la violence en milieu scolaire regroupent à eux seuls 30 % de l'ensemble des incidents enregistrés¹¹¹⁷.

¹¹¹⁵ Idem

¹¹¹⁶ Laïb Nadine, « Les actes de violence recensés dans les établissements publics du second degré en 2007-2008 », Note d'information DEPP n° 08.34, 2008.

¹¹¹⁷ Idem

Figure 10: Évolution des formes de violence de 2007 à 2016, données SIVIS pour tous les établissements¹¹¹⁸



La violence verbale est la forme de violence la plus répandue dans les établissements scolaires français selon les données de l'enquête SIVIS : celle-ci a augmenté de 37.5% (l'année scolaire 2007-2008) à 41.80% (l'année scolaire 2015-2016)

Comme nous l'avons précisé, la majorité des faits recensés concerne les atteintes aux personnes, et plus précisément, les violences verbales et physiques. Mais si l'on prend en compte la nature des faits recensés en fonction du type d'établissement, plusieurs choses peuvent être observées : tout d'abord, que les violences verbales (39 % des faits) et physiques (33 % des faits) sont les formes prévalentes au sein des LP mais en moindre proportion en comparaison des collèges (pour l'année 2007-2008). Les atteintes aux biens ou à la sécurité représentant quant à elles un peu moins d'un quart des actes recensés. Ensuite, que cette « répartition » évolue : l'enquête de 2010 fait ainsi état pour les LP d'une hausse légère des violences verbales (43 % des faits recensés) et d'une baisse concomitante de la violence physique (28 %) ¹¹¹⁹.

Concernant l'année scolaire 2011-2012, l'enquête SIVIS met en évidence deux tendances : une faible hausse globale du nombre moyen d'incidents déclarés dans l'ensemble

¹¹¹⁸ Source : Note d'Information 08.34, MEN-DEPP, décembre 2008 ; Note d'Information 09.22, MEN-DEPP, octobre 2009 ; Note d'Information 10.20, MEN-DEPP, novembre 2010 ; Note d'Information 11.14, MEN-DEPP, octobre 2011 ; Note d'Information 12.18, MEN-DEPP, novembre 2012 ; Note d'Information 13.32, MEN-DEPP, novembre 2013 ; Note d'Information n°38, MEN-DEPP, novembre 2014 ; Note d'Information 15.49, MEN-DEPP, novembre 2015 ; Note d'Information 16.30, MEN-DEPP, novembre 2016, Note d'Information 17.33, MEN-DEPP, novembre 2017, Note d'Information 18.32, MEN-DEPP, novembre 2018.

¹¹¹⁹ Laïb Nadine, « Les actes de violence recensés dans les établissements publics du second degré en 2009-2010 », Note d'information DEPP n° 10.20, 2010.

des établissements (+1 point, à 13,6 incidents pour 1000 élèves) mais surtout une hausse plus marquée pour les LP (près de 20 incidents pour 1000 élèves, soit +2 points)¹¹²⁰. Le rapport pointa également une diminution des agressions physiques, plus marquée dans les LP, les violences verbales restant la forme prédominante de violence quel que soit le type d'établissement concerné. Mais surtout, l'enquête souligna pour la première fois le « poids » du harcèlement dans les faits signalés (car ceux-ci ont fait l'objet d'un repérage spécifique depuis la rentrée 2011 dans SIVIS) : 20 % des déclarations indiquaient ainsi une violence de ce type. Par ailleurs, la dimension « genrée » des violences fut aussi clairement mise en évidence lors de l'enquête : non seulement les élèves auteurs de violence s'en prennent généralement à des personnes de même sexe, mais surtout les formes de violences ne sont pas perpétrées dans les mêmes proportions selon le sexe.

Le rapport concernant l'année scolaire 2015-2016 confirma ces orientations – hausse des faits recensés dans les LP, stagnation globale du nombre d'incidents – et donna des précisions intéressantes sur les auteurs de violence. Il ressortait ainsi de l'enquête que les élèves étaient les auteurs de 90 % des faits signalés, les 10 % restants se répartissant entre le personnel (1 %) et les familles des élèves ou des personnes extérieures à l'établissement¹¹²¹. De même – ce qui était congruent avec ce que des recherches montraient par ailleurs – il apparaissait d'après l'enquête que les garçons étaient majoritairement auteurs et victimes des violences : dans les LP par exemple, le taux d'implication des garçons dans les incidents est de 27,5 (contre 12 pour les filles) lorsqu'ils sont auteurs de violence et de 8,2 lorsqu'ils sont victimes (contre 7,6 pour les filles). Ce taux est largement supérieur aux chiffres correspondants dans les collèges et les lycées (près de quatre fois)¹¹²². Et ceci vaut pour les deux sexes si l'on compare par type d'établissement : le taux d'implication des filles dans les incidents est nettement supérieur en LP que dans les autres types d'établissements. Il était alors de 12 en LP contre 4,6 dans les collèges et 1,7 dans les lycées. Enfin, l'enquête a souligné l'importance du harcèlement, notamment chez les filles – les actes de violence à l'encontre des filles se faisant le plus souvent dans le but de les harceler (soit 34 % des violences à leur encontre) – et que celles-ci sont plus exposées à la violence dans les établissements (notamment les LP) où elles sont moins nombreuses.

¹¹²⁰ Benjamin Beaumont, « Les actes de violence recensés dans les établissements publics du second degré en 2011-2012 », Note d'information n° 12.18, DEPP, 2012.

¹¹²¹ Juillard Marianne, « Les actes de violence recensés dans les établissements publics du second degré en 2015-2016 », Note d'information n°30, DEPP, 2016.

¹¹²² Idem. Lire : pour 1000 garçons en LP, 27,5 sont impliqués dans des incidents recensés dans SIVIS.

Les données SIVIS pour l'année scolaire 2016-2017 affichent des résultats quasi similaires pour les LP. Ainsi, le nombre d'incidents déclarés pour 1000 élèves est toujours plus élevé dans les LP que dans les autres établissements et ces lycées sont toujours moins nombreux que les autres établissements à ne déclarer aucun incident grave (14 % contre 23 % pour les LEGT et 21 % pour les collèges). Alors que ces établissements sont en moyenne plus petits que les autres (417 élèves environ, contre 487 en collège et 1 055 en LEGT)¹¹²³. Si les violences verbales restent la forme prédominante de violence scolaire (1 incident sur 2), on observe toujours des variations non négligeables selon les types d'établissement : les établissements des communes rurales déclarent ainsi proportionnellement moins d'incidents que ceux des zones urbaines¹¹²⁴, la violence physique apparaît nettement plus présente dans les collèges, alors que les atteintes aux biens et les consommations de stupéfiants ou d'alcool concernent surtout les lycées. Si les élèves sont toujours à l'origine de la plupart des actes de violences (91 % des actes), ceux-ci ont essentiellement visés d'autres élèves (38 %) et le personnel (39,5 %) et notamment les enseignants (7 cas sur 10). L'enquête révèle d'ailleurs que les violences contre les enseignants sont essentiellement commises par des garçons (72,5 %) et qu'il s'agit la plupart du temps de violences verbales (80 %). Si une légère baisse du nombre des incidents déclarés est observée en 2017-2018, l'enquête rappelle que « la fréquence des incidents est liée au type d'établissement et à sa taille¹¹²⁵ ». Ainsi, les LP à faible effectif déclarent 15 incidents en moyenne, tandis que les LP de grande taille en déclarent deux fois plus. De même, les établissements « défavorisés » apparaissent surreprésentés lorsque l'on prend en compte les établissements déclarant plus de 10 incidents.

Pour l'année scolaire 2018-2019, une légère baisse du nombre moyen d'incidents est enregistrée : 12,2 contre 13,4 lors de l'année précédente¹¹²⁶. Mais l'enquête pointe surtout à nouveau la question des spécificités des établissements : le degré d'exposition à la violence varie selon leur type, leur taille ou l'environnement dans lequel ils se trouvent. Les données montrent ainsi que les LP ont été les plus touchés par les violences, avec 22,7 incidents déclarés pour 1000 élèves et cette tendance est d'autant plus forte pour les établissements considérés comme « les plus défavorisés ». Il faut savoir qu'un établissement est qualifié de « défavorisé »

¹¹²³ Rosenwald Fabienne, « Les actes de violence recensés dans les établissements publics du second degré en 2016-2017 », Note d'information n°17.29, DEPP, 2017.

¹¹²⁴ Idem

¹¹²⁵ Rosenwald Fabienne, « Les actes de violence recensés dans les établissements publics du second degré en 2017-2018 », Note d'information n° 18.32, DEPP, 2018.

¹¹²⁶ Frechou Hélène, « Résultats de l'enquête Sivis 2018-2019 auprès des établissements publics et privés sous contrat du second degré ». Note d'information n°19.44 DEPP, 2019.

dès lors que la valeur de la moyenne des Indices de Position Sociale (IPS) croisés des élèves est basse par rapport aux établissements du même type. Cet indice est calculé sur la base des PCS (Professions et Catégories Sociales) des deux parents des élèves. Il a pour objectif de décrire les inégalités sociales à l'école et d'étudier les relations entre la performance scolaire et l'origine sociale¹¹²⁷.

Tableau 23: Répartition des établissements en fonction du nombre d'incidents par profil social (en %)¹¹²⁸

Nombre d'incidents	O incidents	+ de 1	+ de 2	+ de 3	+ de 5	+ de 6	+ de 10	+ de 15	+ de 20
Ensemble	32	68	54	44	34	29	19	13	9
"Défavorisé"	18	82	71	63	53	45	33	22	16
"Favorisé"	52	48	36	25	15	13	8	6	4

52% des établissements « favorisés » contre 18% des établissements « défavorisés » déclarent 0 incidents.

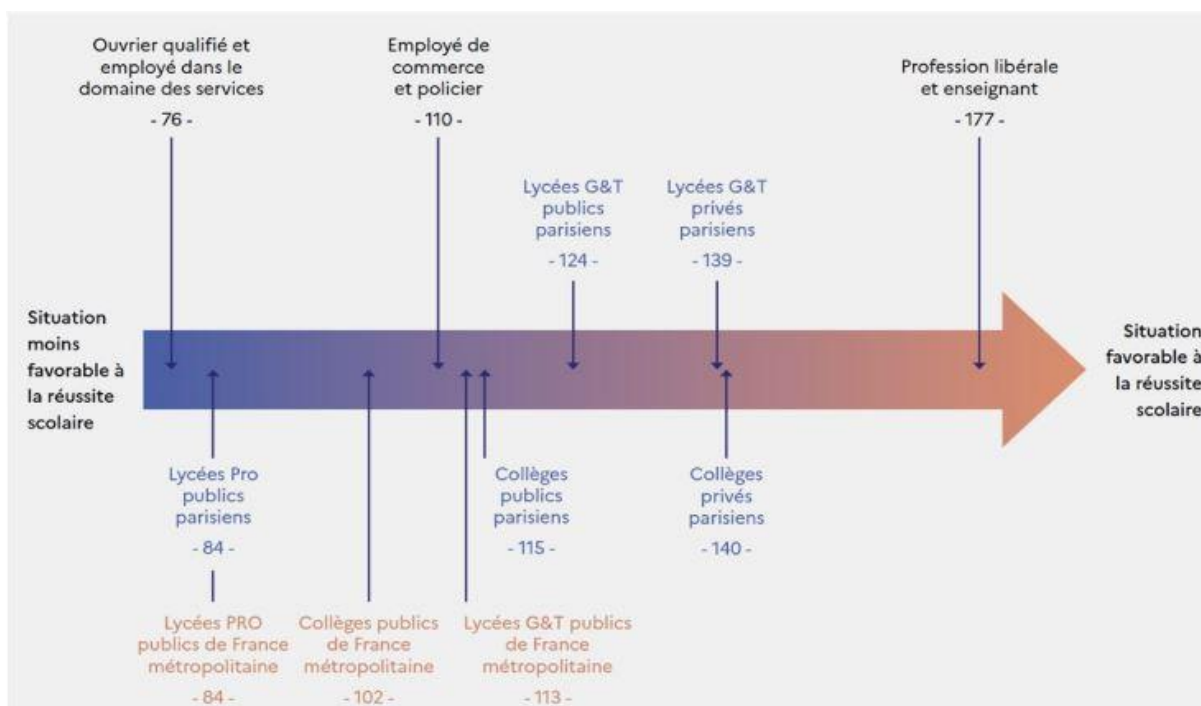
Le tableau ci-dessus est intéressant à plus d'un titre : il montre notamment que si la violence est bien un phénomène important, il ne concerne pas tous les établissements de la même façon. Ainsi près d'un tiers des établissements de l'échantillon (32 %) ne déclarent aucun incident grave, ce qui ne veut pas dire pour autant qu'ils ne soient pas confrontés à des formes d'incivilités ou de violences plus « légères » mais non moins réelles. Mais surtout, ce tableau souligne la prégnance des incidents et de la violence parmi les établissements les plus « défavorisés » : seuls 18 % ne déclarent aucun incident, tandis que la plupart (soit 82 %) déclarent 1 incident et plus, et qu'un tiers d'entre eux recensent plus de 10 incidents. Ce qui contraste avec la situation des établissements « favorisés » puisque la moitié d'entre eux (soit 52 %) ne déclarent aucun incident et qu'ils ne sont que 8 % à recenser plus de 10 incidents. Ces données tendent à confirmer le poids des facteurs sociaux et montrent tout l'intérêt d'avoir introduit l'indice de position sociale dans le traitement de celles-ci. Il faut savoir que celui-ci a été créé en 2016 par les services du Ministère : il peut varier de 38 à 179 par élève, selon une grille attribuant une valeur pour chaque CSP des parents¹¹²⁹. L'idée étant que plus cet indice est élevé, plus le contexte sociofamilial de l'élève est favorable à sa réussite scolaire. On calcule ainsi l'indice de position sociale d'un établissement en faisant la moyenne des IPS de tous les élèves. Ainsi, comme le montre le schéma ci-dessous, la valeur moyenne calculée pour chaque établissement français varie de 84 pour les LP à 113 pour les LEGT :

¹¹²⁷ Idem

¹¹²⁸ Source : Frechou Hélène, « Résultats de l'enquête SIVIS 2018-2019 auprès des établissements publics et privés sous contrat du second degré ». Note d'information n°19.44 DEPP, 2019.

¹¹²⁹ Il va de 38 (pour les chômeurs) jusqu'à 179 (pour les professeurs ou les ingénieurs). Voir : Rocher Thierry, « Construction d'un indice de position sociale des élèves », *Éducation & formations*, n° 90, 2016, p. 5-27.

Figure 11: IPS des établissements de France métropolitaine et parisiens¹¹³⁰



La situation la moins favorable à la réussite scolaire concerne les élèves dont les parents sont ouvriers ou employés dans le domaine des services (IPS 84) et la plus favorable pour les élèves dont les parents sont de profession libérale et enseignant (IPS 177)

Si l'introduction de cet indice dans les données sur la violence en milieu scolaire a permis de confirmer une tendance (la concentration des violences plutôt dans les établissements accueillant un public socialement « défavorisé »), il a aussi réactualisé le débat autour de la thèse du « handicap socio-violent » que Debarbieux avait rejetée dans ses analyses une vingtaine d'années plus tôt. Si l'on reprend en effet le Figure 11, nous pouvons constater que – même s'ils sont minoritaires – il existe bien des établissements « défavorisés » qui recensent peu ou pas d'incidents, tout comme des établissements favorisés qui en signalent un nombre important : l'Indice de Position Sociale, et donc l'origine sociale, ne saurait donc être tenue pour le seul facteur explicatif. C'est d'ailleurs ce qu'avance Debarbieux : selon lui, ce sont plutôt les variables composant le « climat scolaire » qui seraient utiles pour comprendre la violence scolaire et sa prégnance dans certains établissements. L'une des enquêtes qu'il a pilotée à ce sujet – portant sur le climat scolaire dans les collèges – tendait ainsi à montrer toute l'importance de prendre en compte d'autres facteurs que l'origine sociale lorsque l'on cherche

¹¹³⁰FCPE Paris. « IPS, le nouvel indicateur pris en compte par le Rectorat » sur <https://www.fcpe75.org/ips-le-nouvel-indicateur-pris-en-compte-par-le-rectorat/>, consulté le 19/03/2023.

à comprendre les différences dans les signalements des faits de violence¹¹³¹. Ainsi par exemple, l'enquête en question montrait que les établissements qui recensaient peu de faits de violence étaient aussi ceux où la relation élèves-enseignants était jugée bonne par 72,4 % des répondants. Inversement, les établissements signalant beaucoup de faits de violence sont ceux où la qualité de la relation élèves-enseignants n'était perçue comme bonne que par 39,2 % des répondants¹¹³². Comme nous verrons par la suite, ces résultats ont fini par convaincre le Ministère de la nécessité de compléter le dispositif SIVIS par des enquêtes de ce type.

Si l'on en revient à l'enquête SIVIS, une autre nouveauté est introduite en 2018-2019 : les incidents relevant des « atteintes à la laïcité » sont en effet répertoriés pour la première fois. Sont qualifiés ainsi les actes de « refus ou contestation d'enseignement, [le] port de signes ou de vêtements ostentatoires, [les] actes de prosélytisme¹¹³³ » et représentent 1 % de l'ensemble des faits déclarés. Le rapport précise que ce type d'incidents est moins fréquent dans les LP qu'en lycée où il correspond à 2,5 % de l'ensemble des faits signalés. Les auteurs de ces actes sont majoritairement des élèves (76 %) et de sexe masculin (60 % de ces actes). Les enseignants sont quant à eux responsables de 10 % des faits en cause et les familles de 4 % des cas. Enfin, concernant les autres formes de violences, l'enquête insiste sur le fait qu'à l'échelle des incidents entre élèves, l'essentiel des faits graves sont d'origine masculine (81 %) et que les violences entre filles s'exercent le plus souvent dans le cadre d'un harcèlement, confirmant ainsi la prégnance de cette forme de violence.

Que retenir des différentes enquêtes SIVIS ? Tout d'abord, que le nombre moyen d'incidents graves ont peu variés depuis que ce dispositif a été mis en place (2007) : les chiffres sont en effet restés quasi-constant pour l'ensemble des établissements, les collèges et les lycées. Ils n'ont véritablement connu de forte hausse sur dix ans que dans le cas des LP (+ 7 points environ). Il en va de même pour les formes de violence : les atteintes aux personnes –qui constituent les principaux faits reportés dans SIVIS (80 %), les violences verbales et physiques en étant les formes principales – n'ont que peu évoluées depuis 2007, à l'exception du harcèlement. Ensuite, que cette stabilité relative masque en fait une situation de forte disparité : les enquêtes montrent bien que les établissements ne sont pas affectés de la même manière par ce phénomène. Il s'avère ainsi que les LP, les collèges, et plus généralement les établissements

¹¹³¹ Debarbieux Éric et Fotinos Georges, *Violence et climat scolaire dans les établissements du second degré en France : une enquête quantitative de victimation auprès des personnels de direction des lycées et collèges*, Observatoire International de la Violence à l'École, 2010.

¹¹³² Idem

¹¹³³ Frechou Hélène, « Résultats de l'enquête SIVIS 2018-2019 auprès des établissements publics et privés sous contrat du second degré ». Note d'information n°19.44 DEPP, 2019

dits « défavorisés », de grande taille ou situés dans des quartiers pauvres, sont bien plus confrontés à la violence que les autres établissements (lycées, établissements dits « favorisés », établissements de petite taille), certains d'entre eux « concentrant » l'essentiel des incidents (l'enquête de 2007 montrant par exemple que 5 % des établissements signalaient 30 % des faits recensés). Enfin, ces enquêtes ont également confirmé la dimension « genrée » des violences : il apparaît non seulement que les garçons sont plus souvent victimes et auteurs des violences mais aussi que les formes de violences ne sont pas perpétrées dans les mêmes proportions selon le sexe (prédominance des violences verbales et du harcèlement chez les filles par exemple). Pour finir, ajoutons que cet « état des lieux » doit être considéré avec prudence : comme nous l'avons précisé en présentant le dispositif SIVIS, les incidents faisant l'objet d'un signalement ne concernent que les actes « graves ». Seule une partie des faits de violences qui se déroulent dans les établissements français sont donc pris en compte et acquièrent ainsi une « visibilité » statistique, ce qui peut conduire à sous-estimer l'importance du phénomène et de ses diverses manifestations (les moins graves qui sont aussi les plus banales).

2.6.6 Les enquêtes nationales sur le climat scolaire

L'idée de tenir compte de la qualité du « climat scolaire » pour mieux appréhender la violence scolaire est due – comme nous l'avons montré dans le chapitre 2.5.3 de la première partie de notre thèse – aux travaux précurseurs de Debarbieux et de son équipe sur ces questions. Rappelons que le principe directeur de ces recherches peut être résumé brièvement en disant qu'il s'agit de comprendre comment l'expérience des acteurs du milieu éducatif (élèves, enseignants, équipes de directions, personnels, etc.) est susceptible de jouer (positivement ou négativement) sur les faits de violence. Or en 2011, le Ministère décida de faire appel à l'équipe de Debarbieux et de systématiser dans un cadre institutionnel les enquêtes sur le « climat scolaire » : un comité de pilotage sur les violences en milieu scolaire fut alors mis en place en collaboration avec la Mission ministérielle chargée de la prévention de la violence en milieu scolaire afin de réaliser des enquêtes auprès des élèves du second cycle, en complément des enquêtes SIVIS. L'idée étant de recueillir à intervalles réguliers des données sur le climat scolaire, et ce, auprès des élèves et du personnel à l'aide d'un questionnaire informatisé¹¹³⁴. La première enquête sur le climat scolaire fut réalisée dans les lycées en 2015 (et la seconde en 2018), d'autres portèrent spécifiquement sur les collèges (2017). Leur particularité consiste à

¹¹³⁴ « Enquête nationale de climat scolaire et de victimation auprès des élèves (premier et second degré) », Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, Cnis n° 2021X709ED, 2021.

s'adresser directement aux élèves et aux membres du personnel afin de recueillir leurs expériences : ceci constitue donc une différence importante avec l'enquête SIVIS dont la finalité est le recensement des incidents, celui-ci s'effectuant par l'intermédiaire des chefs d'établissements.

La première enquête se déroula entre mars et avril 2015 dans 300 lycées publics et privés de France et fut réalisée auprès de 30 000 élèves choisis par tirage au sort¹¹³⁵. Les établissements ont été choisis selon 3 critères : le type de lycée (technologique, général ou professionnel, avec une surreprésentation des lycées professionnels), la situation géographique (urbaine ou rurale) et le secteur (privé ou public). Une fois l'échantillon constitué, 100 élèves par établissement furent retenus pour la passation du questionnaire¹¹³⁶.

L'objectif de l'enquête était d'améliorer les connaissances « quant à l'étendue, la nature et les contextes de la violence en milieu scolaire¹¹³⁷ », et ce, en interrogeant les actes dont les élèves sont victimes « qu'ils aient fait l'objet ou non d'un signalement¹¹³⁸ ». Le questionnaire portait sur quatre grands thèmes : le climat scolaire, l'expérience scolaire, les comportements et les vols. La partie concernant le climat scolaire comportait 17 questions, permettant ainsi de construire un indice synthétique (variant de 0 à 17) en fonction des différentes réponses. Ce questionnaire comprenait également 28 questions portant sur la violence scolaire, ciblant en particulier : les expériences des élèves en lien avec les violences physiques et psychologiques, les atteintes aux biens, mais aussi le harcèlement subi au sein ou en dehors de l'établissement.

Les résultats de l'enquête montrèrent que 94 % des lycéens affirmaient « se sentir bien » dans leur établissement, cette appréciation étant un peu moins positive chez les élèves des LP (90 %). De manière générale, les élèves des lycées professionnels ont d'ailleurs répondu moins favorablement que les élèves des LEGT à toutes les questions relatives au climat scolaire. Plus précisément, dans les LP, les enquêtés sont 82 % à estimer que l'ambiance entre élèves est « plutôt bonne » alors que ce chiffre s'élève à 92 % dans les LEGT. Concernant les relations avec les enseignants, 85 % des élèves de LP les jugent « bonnes », contre 89 % dans les LEGT. De même, 87,7 % des élèves en LP pensent qu'il n'y a pas beaucoup de violence dans leur établissement, contre 97,4 % dans les LEGT. Enfin, 90 % des élèves de LP se disent « plutôt en sécurité » dans leur établissement, contre 97 % pour les élèves de LEGT.

¹¹³⁵ « Enquête nationale de climat scolaire et de victimation en milieu scolaire auprès des lycéens », Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, Cnis 2015X711ED, 2016.

¹¹³⁶ Idem

¹¹³⁷ Idem

¹¹³⁸ Idem

L'enquête a également montré que les garçons ont une perception du climat scolaire moins favorable que les filles, mais qu'ils se sentent plus en sécurité dans les lycées et leurs alentours ainsi que dans les transports que les filles (89 % contre 80 %). Ils ont un avis « plutôt positif » sur l'ambiance entre les élèves, puisque 92 % d'entre eux pensent que l'ambiance est « bonne », contre 87 % des filles. Les données indiquent également que la perception de la prégnance de la violence au sein des établissements n'est pas la même selon le type d'établissement fréquenté : les collégiens se sentent ainsi plus exposés à la violence que les lycéens. Mais surtout, l'enquête précise quelles sont les formes de violences auxquelles les élèves sont le plus confrontés : il ressort que ce sont les vols de fournitures scolaires (33 %), l'ostracisme (31 %), la stigmatisation via un surnom désagréable (29 %) et les insultes (22 %) ¹¹³⁹. Les violences physiques sont au contraire peu citées (bousculades : 9 % ; coups : 3,5 %) et les violences graves rares (1 %). Les violences subies via les nouvelles technologies apparaissent non négligeables : les lycéens sont 9 % à déclarer s'être fait insulter via le téléphone ou les réseaux sociaux et ils sont 14 % à avoir été l'objet d'une attaque sur internet. Par ailleurs, les résultats sont relativement peu différenciés selon les types d'établissements : les élèves en LP sont un peu plus nombreux que les élèves des LEGT à être confrontés aux insultes, aux moqueries et surtout aux violences physiques mais ils semblent moins concernés par l'ostracisme. Ces élèves sont également plus touchés par la multivictimation (8,2 % contre 4,7 % des élèves de LEGT) ¹¹⁴⁰. Enfin, ce qui n'est pas surprenant compte-tenu des diverses enquêtes que nous avons détaillées précédemment, les données montrent que la victimation n'est pas la même selon le genre : les garçons sont plus nombreux à faire l'expérience des violences physiques alors que les filles sont essentiellement concernées par l'ostracisme, la violence sur les réseaux sociaux, le sentiment d'humiliation et les comportements déplacés à caractère sexuel.

L'enquête conduite en 2018 présentait des résultats et des tendances similaires ¹¹⁴¹. La grande majorité des lycéens affirmaient se sentir bien dans leur établissement et avaient donc un avis plutôt positif sur le climat scolaire (94 % contre 94,4 % en 2015). Une légère baisse est enregistrée concernant le sentiment de sécurité à l'extérieur de leur lycée (77 % contre 83 % en 2015). Mais ils sont encore près de 90 % à déclarer ressentir « pas du tout ou pas beaucoup de violence au lycée », même si ce chiffre est inférieur dans les LP (82 %). Concernant

¹¹³⁹ Idem

¹¹⁴⁰ Idem

¹¹⁴¹ Hubert Tamara, « Résultats de l'enquête de climat scolaire et victimation auprès des lycéens pour l'année scolaire 2017-2018 », Note d'information n°18.33, 2018.

l'expérience des formes de violences, l'enquête pointe une légère hausse de l'ostracisme et des moqueries, et une augmentation importante des formes d'humiliations par les réseaux sociaux et la diffusion de photos (dont le signalement a doublé). Mais surtout, les élèves des LP sont plus nombreux que les autres élèves à se dire touchés par toutes les formes de violence à l'exception du vol de fournitures scolaires, de l'ostracisme, des formes d'humiliation par les réseaux sociaux et de la violence sexuelle. Ils sont aussi bien plus concernés par les formes de violences graves (deux fois plus pour les violences avec armes par exemple). Par ailleurs, l'enquête révèle que ces élèves ont une représentation plus négative du climat scolaire : ils se sentent moins en sécurité dans les transports scolaires, aux abords et au sein de leur établissement ; ils sont plus nombreux à ressentir la violence et à percevoir de l'agressivité dans les relations enseignants-élèves, et ils sont moins nombreux que les autres lycéens à considérer les relations entre élèves comme « bonnes »¹¹⁴². Enfin, et en congruence avec les résultats de l'enquête de 2015, les différences entre filles et garçons apparaissent clairement : si ceux-ci sont plus sujets aux violences physiques, celles-ci sont davantage exposées aux violences psychologiques (ostracisme, humiliations, insultes, etc.) et aux violences à caractère sexuel.

Les enquêtes « climat scolaire » – qui ont donc été déployées à partir de 2015 parallèlement au dispositif SIVIS (mais avec une périodicité moindre) – permettent de porter un autre regard sur les violences scolaires. Tandis que les enquêtes SIVIS nationales visent à recenser les faits les plus graves en s'appuyant sur les déclarations des chefs d'établissement, ces enquêtes prennent au contraire le parti d'interroger les élèves afin de recueillir leur perspective et leurs expériences des violences. Les données issues de ces enquêtes permettent donc de nuancer certaines conclusions que l'on est susceptible de tirer des enquêtes SIVIS. Ainsi, elles montrent tout d'abord que la grande majorité des élèves se sentent « bien » dans leurs établissements et qu'ils n'y perçoivent en général que peu de violences. Ensuite, que leurs expériences de la violence sont bien plus polymorphes que les enquêtes SIVIS ne le laisse supposer : s'ils sont rarement confrontés aux violences les plus graves, ils font en revanche l'expérience de différentes formes de violence, allant de la violence verbale – qui est la plus fréquente (insultes, menaces, moqueries) – au harcèlement, en passant par l'ostracisme et la violence physique. Ces enquêtes permettent par ailleurs de confirmer – via la perspective des élèves – deux faits mis en exergue dans les enquêtes SIVIS : premièrement, que les violences n'affectent pas les établissements de la même façon (différence nette entre l'expérience des élèves des LP et ceux des LEGT) et deuxièmement, que les expériences des garçons et des filles ne se recouvrent pas

¹¹⁴² Idem

(elles se différencient aussi bien au niveau des formes de violence auxquelles ils sont confrontés qu'au niveau du sentiment de sécurité qu'ils éprouvent dans l'établissement).

2.7 Conclusion

Que retenir des politiques publiques françaises relatives aux violences scolaires et des différents dispositifs qui ont été mis en œuvre ces trente dernières années afin de les recenser et de les traiter ? Sans revenir sur l'ensemble des éléments que nous avons soulignés tout au long de ces chapitres consacrés à la situation française, il nous semble important de rappeler dans cette conclusion un certain nombre de points significatifs, notamment au regard de notre objectif comparatif.

Ainsi, nous avons tout d'abord insisté sur les évolutions qu'ont connu les politiques publiques françaises depuis les années quatre-vingt-dix, de même que sur les principales caractéristiques des dispositifs qui ont été initiés durant cette période. Il ressort de cette analyse que l'on peut sommairement distinguer deux phases dans la manière dont les pouvoirs publics se sont saisis du phénomène des violences scolaires : dans la première – qui commence dans les années quatre-vingt-dix et se termine au début des années 2010 – l'État et ses administrations appréhendent celles-ci essentiellement comme un problème « sécuritaire » et au travers de catégories construites à partir des infractions pénales. Les dispositifs développés durant cette période se concentrent donc sur les faits les plus graves – c'est-à-dire les faits de violence pénalisables – et les atteintes à la sécurité et visent alors pour la plupart surtout à renforcer localement la coopération entre les établissements scolaires, la police et la justice. Un changement important intervient au début des années 2010 : la reconnaissance progressive des travaux des chercheurs en sciences sociales sur ce sujet, combinée aux premiers résultats des enquêtes SIVIS visant à recenser les faits de violence, conduisent l'État à réorienter sa politique. Cette nouvelle phase – qui verra notamment la création de la « Délégation ministérielle chargée de la prévention et de la lutte contre les violences en milieu scolaire » en 2012 – amorce une rupture avec la précédente : les dispositifs développés à partir de cette période vont non seulement prendre en compte l'émergence de « nouvelles » violences (notamment du harcèlement et des cyberviolences avec la Loi de 2013) mais ils vont surtout acter le fait que la violence scolaire ne peut se réduire aux seuls « crimes et délits », reconnaissant ainsi de facto toute l'importance des atteintes et des violences « ordinaires », que l'on pourrait qualifier de « basse intensité ». Cette prise à bras-le-corps du problème des violences scolaires et de leur polymorphie se traduira notamment par le « Plan de lutte contre les violences scolaires » de

2019 et la mise en œuvre au cours de ces années de plusieurs dispositifs visant à : systématiser et à standardiser la recension des faits de violence au sein des établissements (application « Faits établissement »), améliorer la connaissance des faits de violence via des processus récurrents de recueil et d'analyse des données (enquêtes SIVIS et « climat scolaire ») ; mettre en place des procédures normalisées de traitement des fait de violence (par exemple, de prise en charge des faits de harcèlement) ; prévenir les violences (équipe CESC, campagnes de sensibilisation, dispositifs des « élèves ambassadeurs », formations diverses, programme Phare, etc.). Par ailleurs, nous avons montré que l'ensemble des dispositifs français impliquaient – et ce, depuis leur conception jusqu'à leur mise en œuvre à l'échelle des établissements – trois types d'acteurs : le Ministère et ses services, les Rectorats et les « acteurs locaux » (personnels des établissements, équipes de direction, élèves, mais aussi policiers, parents, etc.). Mais dans les faits, deux d'entre eux se distinguent particulièrement, en raison du rôle qu'ils jouent dans l'ensemble des procédures que nous avons détaillées : il s'agit tout d'abord des chefs d'établissement qui – en situation, sur « le terrain » – recensent (ou non) les faits de violence et pilotent leur traitement (par exemple, conduisent la procédure concernant les faits de harcèlement). Et il s'agit ensuite des Rectorats qui – via leurs personnels – interviennent dans le traitement de certaines situations de violence (accompagnement des personnels, « PAR », « carré régalien », etc.) et dans celui des informations provenant des établissements (en interprétant par exemple les données issues du logiciel « faits établissement ») mais veillent aussi plus largement à l'application à l'échelle locale des dispositifs conçus par le Ministère.

Ainsi, en comparaison des politiques publiques serbes, les politiques publiques françaises se distinguent sur de nombreux points : tout d'abord, elles ont été plus précoces puisque les pouvoirs publics français ont commencé à se saisir de la question des violences dès les années quatre-vingt-dix (alors que la première stratégie nationale relative à cette question est définie en 2008 en Serbie). Cette thématique – et ceci constitue une autre différence – a rapidement été placée au cœur des priorités éducatives comme en témoigne le nombre important de textes de lois, de décrets, de directives et de dispositifs qui y ont été consacrés depuis. Si les politiques publiques serbes s'articulent autour d'un dispositif central unique mis en place depuis 2010, les politiques publiques françaises se caractérisent au contraire par la variété des dispositifs, des mesures et des procédures qui ont été mises en œuvre ces trente dernières années, certaines succédant aux autres ou étant parfois simplement superposées. Ensuite, les politiques publiques des deux pays se distinguent aussi sur le plan de l'appréhension du phénomène, soulevant la question de la catégorisation : si la France a eu tendance à privilégier

dans un premier temps une approche « sécuritaire » du phénomène, centrée sur les catégories « pénales » et les faits les plus graves, puis à s'en émanciper en proposant une « grille de lecture » plus large, basée sur les diverses « atteintes » (aux biens, aux personnes, à la sécurité, aux valeurs) pouvant se dérouler au sein des établissements et intégrant certaines formes nouvelles de violence (harcèlement), les approches serbes ont quant à elles privilégié d'emblée une catégorisation basée sur les grandes formes de violence et d'atteintes à l'intégrité d'autrui (violence physique, violence psychologique, violence sociale, violence sexuelle, violence numérique), celle-ci étant d'ailleurs sur certains points source de confusion (un même fait pouvant relever de plusieurs catégories). Enfin, les politiques publiques des deux pays se différencient également nettement au niveau des acteurs impliqués dans les dispositifs de recensement et de traitement des violences : si côté serbe, les procédures reposent essentiellement sur la collaboration d'un nombre important d'acteurs au niveau local (enseignants, psychologues, chefs d'établissement, policiers scolaires, etc.), ce sont plutôt les chefs d'établissement¹¹⁴³ et les Rectorats qui – en France – jouent un rôle majeur dans la mise en œuvre des différents dispositifs.

En nous intéressant ensuite aux pratiques et à la manière dont les situations de violence étaient « traitées » au quotidien, nous avons montré à partir de notre terrain d'investigation que celles-ci se déployaient – du moins dans cet établissement – largement en dehors des dispositifs qui auraient dû être en usage ou appliqués au moment de l'enquête (issus de la Loi de 2013 : « équipes ressources », « plan d'action » contre le harcèlement, poste « d'assistant de prévention et de sécurité », protocole de traitement des situations de harcèlement, etc.). Nous avons ainsi insisté sur le fait que les pratiques des acteurs répondaient moins à une logique visant à appliquer une stratégie élaborée en interne ou à décliner un modèle élaboré par le Ministère qu'à une logique pragmatique visant à agir au « cas par cas » sur l'ensemble des comportements « perturbateurs » : ceci constitue d'ailleurs l'une des différences avec la situation serbe, puisque les « arrangements pratiques » avec les procédures que nous avons constatés dans le lycée belgradois relevaient du « bricolage » en contexte d'un dispositif de traitement des violences appliqué nationalement (le « Protocole »). En somme, et pour présenter les choses de manière simplifiée, s'il s'agit plutôt – côté français – de gérer les situations « problématiques » (et pas seulement les violences) au fil de l'eau en s'appuyant sur un certain nombre de ressources et de moyens locaux à disposition (logiciel Pronote, réunions d'équipes,

¹¹⁴³ Mais comme nous l'avons montré, elles reposent dans les faits (mais pas dans les textes) aussi beaucoup sur les personnels du bureau « de la Vie scolaire » (CPE et ADE).

bureau de la Vie scolaire) ; il s'agit au contraire dans le cas serbe d'appliquer une procédure standardisée de traitement des violences, l'enjeu étant comme nous l'avons vu de transformer les habitudes des acteurs (mettre fin à la gestion individuelle des cas par les enseignants) et de réussir à les faire collaborer ensemble. Notre investigation a en tout cas permis de montrer que le traitement « au cas par cas » des situations problématiques – dont les violences – reposait sur trois leviers : à savoir l'usage du logiciel Pronote et l'action quotidienne du personnel du bureau de la Vie scolaire pour les incidents considérés comme les moins graves, et le travail de l'équipe réunie hebdomadairement autour du proviseur pour les cas les plus graves. Les problématiques liées à la prise de décision et au travail collectif ne sont donc pas tout à fait les mêmes dans les deux pays : si la collaboration des acteurs est loin d'être acquise dans le cas serbe et se heurte aux habitudes et aux rationalités pratiques de chacun, le cas français tend à révéler une forme de partage et de division du travail en fonction des situations rencontrées qui semble fonctionner. Quant aux actions de prévention, pourtant prévues par la Loi de 2013, nous avons précisé qu'elles étaient de fait inexistantes dans l'établissement grenoblois, du moins durant la période de notre enquête, sauf à considérer le travail de médiation ordinaire – donc non reconnu en tant que tel – réalisé par les ADE. Sur ce point aussi le contraste avec la situation prévalant en Serbie est important puisque l'établissement serbe peut s'appuyer à la fois sur les « équipes de prévention » déployées dans le cadre du Protocole et le dispositif des « élèves médiateurs » pour réaliser un certain nombre d'actions de ce type. Ce dernier point illustre d'ailleurs une autre différence entre nos deux terrains d'enquêtes : si les enseignants et les élèves apparaissent comme des acteurs à part entière des dispositifs de prévention ou de traitement des violences du lycée belgradois, ils ne sont que des acteurs « périphériques » dans le cas du lycée français¹¹⁴⁴.

L'examen des données institutionnelles françaises relatives aux faits de violence appelle un certain nombre de remarques et d'observations. Tout d'abord, et contrairement à ce qu'il s'est passé en Serbie, le Ministère de l'éducation et ses administrations ont dès les années quatre-vingt commandités un certain nombre d'enquêtes afin de disposer de données fiables concernant l'ampleur des violences scolaires. Ces enquêtes ont peu à peu été systématisées et standardisées au cours des années quatre-vingt-dix et ont abouti à la mise en œuvre en 2001 d'un premier dispositif d'enquête véritablement opérationnel à l'échelle nationale (SIGNA). Comme nous l'avons montré, ce dispositif souffrait néanmoins de « points faibles » qui

¹¹⁴⁴ Nous sommes bien conscients que ceci ne vaut qu'au moment de notre enquête : il est fort probable que compte-tenu des évolutions ultérieures des politiques publiques françaises (notamment du Plan de 2019), la situation dans ce lycée ne soit plus du tout la même aujourd'hui.

conduirent à son abandon en 2007 : il visait à recenser exclusivement les faits les plus graves et se heurta à la volonté des proviseurs de ne pas entacher la réputation de leurs établissements, les données n'étant pas anonymisées (d'où une chute de la participation à l'enquête et une minimisation des faits). Le dispositif SIVIS qui lui succéda – et qui prévaut toujours – introduit un certain nombre d'innovations dans le recueil et l'analyse des données : outre leur anonymisation, l'enquête reposait désormais sur un échantillon d'établissements interrogés annuellement, le nombre « d'incidents » étant rapporté au nombre d'élèves mais aussi à l'indice de position sociale de l'établissement (depuis 2016). Même s'il reprenait en grande partie la classification proposée dans SIGNA, se focalisant ainsi sur les faits les plus graves, le dispositif d'enquête inclut aussi peu à peu d'autres catégories d'incidents (harcèlement, atteintes à la laïcité, etc.). Ces enquêtes récurrentes furent ensuite complétées à partir de 2015 par un autre dispositif – les enquêtes de « climat scolaire » – visant à recueillir des données sur la base de l'expérience des élèves et en tenant compte d'un nombre plus varié de facteurs pouvant jouer sur les violences (ambiance au sein des établissements, relations sociales, etc.). Ces deux dispositifs d'enquête – SIVIS et « climat scolaire » – permettent donc au Ministère de disposer de données relativement fiables sur les violences scolaires, même si elles restent centrées sur les formes les plus graves (du moins pour SIVIS). Ainsi, des tendances se dégagent : le nombre moyen d'incidents graves sur dix ans reste constant (il oscille entre 11 à 14 incidents pour 1000 élèves), les atteintes aux personnes dominant largement (80 % des faits recensés, les violences verbales et physiques y étant les formes principales), et environ un tiers des établissements ne déclarent pas d'incidents (ce qui ne veut pas dire que ne s'y produisent pas de violences « moins graves »). Mais surtout, ces enquêtes montrent que les établissements français ne sont pas affectés de la même façon par la violence – les lycées professionnels, « défavorisés » et de grande taille sont en effet les plus touchés – et que la violence est un phénomène genré (les auteurs des violences sont plutôt des garçons, les violences subies n'étant pas tout à fait les mêmes selon le sexe). Néanmoins, les enquêtes sur le « climat scolaire » permettent de compléter et de nuancer ce constat : elles soulignent notamment que les élèves ne sont que rarement confrontés aux violences les plus graves et qu'ils font plutôt l'expérience de diverses formes de violences, notamment les plus banales et les moins graves (violences verbales, moqueries, ostracisme, harcèlement, menaces, etc.), tout en confirmant la dimension « genrée » de l'expérience.

Sur le plan des dispositifs de recueil et d'analyse des données relatives à la violence, les situations des deux pays sont donc bien différentes : côté français, il existe un dispositif récurrent, standardisé et désormais rodé d'enquête, s'appuyant aussi bien sur les déclarations

des chefs d'établissement (SIVIS) que sur l'expérience des élèves (Climat scolaire), permettant ainsi de recueillir un grand nombre de données sur les violences scolaires et de rendre compte – au moins tendancielle – de l'évolution du phénomène, l'ensemble donnant lieu à des synthèses régulières, toutes rendues publiques. Côté serbe, s'il existe bien un dispositif standardisé de recensement des faits de violence, celui-ci se caractérise par sa sélectivité (seules les données concernant les violences les plus graves sont transmises au Ministère) et le fait qu'il soit centré sur les déclarations des enseignants et des « équipes de prévention », l'ensemble des données existantes n'étant pas rendues publiques : ce manque de transparence engendre une connaissance parcellaire du phénomène et révèle l'absence de volonté politique de le traiter sérieusement. Cette opacité ne nous permet donc pas de comparer les données françaises et les « données » serbes, faute d'être toutes divulguées : comme nous l'avons montré dans un autre chapitre, il n'est pas possible d'identifier des tendances de fond concernant la violence scolaire et la prégnance du phénomène en Serbie en se basant sur les seules données institutionnelles.

Partie III : Enquêter sur les violences scolaires

Après nous être intéressés aux politiques publiques et à la dimension institutionnelle du traitement des violences scolaires, il s'agira dans cette troisième et dernière partie de notre travail de changer de focale et d'analyser les violences en situation. En se basant sur nos terrains d'enquête, il s'agira en l'occurrence de montrer comment et sous quelles formes les violences se manifestent au sein des établissements scolaires où nous avons mené nos investigations. Nous nous appuyerons pour ce faire à la fois sur les différents types d'entretiens que nous avons réalisés avec des élèves, des enseignants et des personnels des établissements scolaires, mais aussi sur les observations que nous avons faites de plusieurs interactions dans divers espaces au sein des lycées (salles de classes, cours de récréation, espaces « intermédiaires » comme les couloirs, etc.). Si les entretiens permettent de saisir le vécu et le point de vue des enquêtés – et donc de rendre compte de leurs expériences et du sens qu'ils donnent aux situations de violence – l'observation donne quant à elle accès à « l'examen détaillé de scènes de la vie sociale, par la décomposition d'événements singuliers, par le repérage d'enchaînements d'actions¹¹⁴⁵ ». En utilisant ces deux méthodes d'investigation de manière complémentaire, notre ambition était donc de rendre compte de la réalité des violences sur ces terrains d'enquête et en particulier, de montrer comment les violences se manifestent – et sont donc aussi « gérées » et parfois atténuées par les différents protagonistes – en situation. Cette partie de la thèse est donc divisée en deux grands chapitres, chacun étant consacré à l'étude d'un terrain d'enquête (serbe puis français). Nous avons décidé de structurer leur analyse en nous focalisant sur trois thématiques : tout d'abord, il s'agira de rendre compte des violences scolaires en nous appuyant sur la perspective et sur l'expérience des différents acteurs du milieu éducatif. Nous nous intéresserons ainsi au regard que portent les enseignants sur la violence scolaire puis nous explorerons cette question mais du point de vue des élèves. L'idée étant tout à la fois de rendre compte de vécus qui peuvent être différents – les formes de violence auxquelles les enseignants et les élèves sont confrontés n'étant pas les mêmes – mais aussi de comprendre quel sens est attaché à ces situations, sachant que les récits individuels que nous avons recueillis reflètent « un monde qui par-delà sa singularité est aussi celui d'un groupe ou d'une catégorie de personnes¹¹⁴⁶ ». Après nous être intéressés aux expériences et à la perspective des acteurs, il s'agira ensuite de concentrer notre attention sur l'ancrage spatial des violences : nous verrons

¹¹⁴⁵ Arborio, Anne-Marie, « L'observation directe en sociologie : quelques réflexions méthodologiques à propos de travaux de recherches sur le terrain hospitalier », *Recherche en soins infirmiers*, vol. 3, 2007, p. 26-34.

¹¹⁴⁶ Pierret Janine, « Place et usage de l'entretien en profondeur en sociologie », *Sociologie pénale : système et expérience*, Érès, 2004, p. 199-213.

que la violence ne se manifeste pas de la même façon selon les lieux considérés et qu'il y a donc des espaces au sein des établissements plus propices à la violence que d'autres. Enfin, nous proposerons pour terminer notre investigation une sorte de « plongée » au cœur des interactions entre élèves et enseignants afin de comprendre comment émergent – en situation – les violences : il s'agira ici – et ce, à partir d'observations que nous avons faites lors de cours au sein de plusieurs classes – d'analyser les dynamiques relationnelles et de montrer comment les situations de conflits ou de tensions sont « gérées » par ceux qui en sont les protagonistes, celles-ci pouvant déboucher sur des violences ou donner lieu à des formes de négociation entre acteurs.

Mais avant de développer ces différents points, il nous semble important de donner des précisions sur le dispositif méthodologique que nous avons adopté lors de nos investigations et de présenter nos trois terrains d'enquête. Comme le détaille le tableau ci-dessous, afin de recueillir des données qualitatives sur la violence scolaire, nous avons réalisé des entretiens de type semi-directif et de type informel (proches de la conversation) avec des élèves, des enseignants et différentes catégories de personnel ainsi qu'un certain nombre d'observations (non participantes) soit lors de cours au sein de différentes classes, soit dans divers lieux (cours de récréation, couloirs, etc.) des trois lycées professionnels constituant nos terrains d'enquête (1 serbe, 2 français).

Tableau 24: Techniques de recueil des données mobilisées lors des différents terrains d'enquête

Terrain serbe (de septembre 2016 à mai 2017)	Terrains français	
	Entretien semi-directif avec le référent académique de harcèlement (04/04/2022)	
	Lycée vironnais (de janvier 2013 à juin 2013)	Lycée grenoblois (de septembre 2015 à mai 2016)
Lycée belgradois		
<ul style="list-style-type: none"> • 3 entretiens semi-directifs avec des enseignants • Entretiens informels avec le psychologue scolaire, le proviseur, 2 agents d'entretien et l'agent de sécurité • 36 entretiens semi-directifs avec les élèves • 24 observations de cours • Observations des interactions dans la cour de récréation, couloirs et autres lieux au sein de l'établissement 	<ul style="list-style-type: none"> • 5 entretiens semi-directifs avec les enseignants • Entretien semi-directif avec la Conseillère principale d'éducation • 5 entretiens semi-directifs avec le personnel • 22 entretiens semi-directifs avec les élèves • Observations des interactions dans la cour de récréation, couloirs et autres lieux au sein de l'établissement 	<ul style="list-style-type: none"> • 6 entretiens informels avec les élèves • 6 entretiens informels avec les enseignants • 22 observations de cours • Observations des interactions dans la cour de récréation, couloirs et autres lieux au sein de l'établissement

Les entretiens semi-directifs ont été réalisés en nous appuyant sur un guide d'entretien principalement centré sur les expériences vécues de violence. Il nous a fallu parfois introduire – quand nous l'avons estimé nécessaire – des « questions de relance » lors de leur déroulement, notamment lorsque l'échange avec les interviewés ne permettait pas de développer certains thèmes en profondeur. Par exemple, lors des premiers entretiens que nous avons réalisés dans le lycée voironnais, nous nous sommes rendus compte que certains élèves évoquaient de manière lacunaire les situations de violence auxquelles ils avaient été confrontés ou leurs souvenirs relatifs à ce type d'expérience. Nous avons donc ajouté quelques questions qui nous ont permis d'aborder certains sujets de manière plus indirecte. À titre d'exemple, poser des questions sur l'ambiance en classe ou sur les convocations chez les proviseurs/CPE a parfois facilité l'échange autour de ces questions et nous a permis d'évoquer ensuite la thématique de la violence plus « frontalement » au cours de l'entretien. Les entretiens qui ont été faits dans les lycées voironnais et belgradois ont été menés dans un lieu clos – la salle de classe ou un bureau inoccupé – et enregistrés avec un dictaphone. En revanche, nous n'avons pu réaliser d'entretiens semi-directifs dans le lycée grenoblois : nous nous sommes donc appuyés sur ce terrain d'enquête exclusivement sur des entretiens informels et des conversations (en plus des observations dont nous reparlerons plus loin). Même si le principe d'une enquête par entretiens semi-directifs avait été accepté par la direction de l'établissement avant le début de notre investigation, nous n'avons de fait pas pu la mettre en œuvre et ce, pour plusieurs raisons. Tout d'abord, nous nous sommes heurtés à des difficultés pratiques dès lors que nous avons cherché à organiser les entretiens avec les élèves et les enseignants : ainsi, contrairement au protocole que nous avons pu mettre en place dans le lycée voironnais et le lycée belgradois, nous n'avons pas obtenu de la direction du lycée la possibilité d'interroger les élèves pendant les heures de cours, même exceptionnellement et pour un échantillon limité d'élèves. Ce qui restreignait les possibilités aux interclasses et à la pause méridienne. Il en a été de même pour les enseignants : libre à nous de faire des entretiens, mais il nous revenait en revanche de les contacter individuellement et de négocier avec eux cette possibilité durant les moments où ils n'étaient pas en cours avec leurs élèves. Ensuite – ceci venant se greffer sur ces contraintes initiales – lorsque nous nous sommes adressés directement aux enseignants et aux élèves que nous croisions dans les couloirs ou d'autres lieux du lycée, ceux-ci refusaient presque toujours – et sous différents prétextes – le principe de l'entretien enregistré : les enseignants avançant généralement le manque de temps ou de disponibilité, les élèves évoquant souvent le fait qu'ils n'avaient rien à dire sur un tel sujet. Il est clair que les maladresses que nous avons commises dans notre approche des acteurs – nous mettions clairement l'accent sur la violence dans notre

présentation de notre recherche et la sollicitation de l'entretien, nous n'avions pas dissimulé la nature universitaire de la recherche et surtout le soutien du Rectorat, etc. – ont compté dans ces refus et ces évitements : nous n'avions pas compris à l'époque que l'on nous accolait l'étiquette « d'envoyée du Rectorat », le Recteur lui-même étant intervenu avec ses services pour ouvrir ce terrain d'enquête¹¹⁴⁷. Faute d'avoir su déjouer cet étiquetage et d'avoir su rassurer nos interlocuteurs sur l'usage de leurs témoignages, nous avons donc essuyé échec sur échec. Nous avons alors décidé de changer de méthode d'investigation et de passer aux « recueils souples d'information en situation ethnographique¹¹⁴⁸ ». Il s'agissait donc – à partir de conversations et d'échanges ordinaires – de placer « l'enquêté » en position « d'informateur informel¹¹⁴⁹ ». Cette approche nous a permis de recueillir un certain nombre de propos, d'anecdotes, de bribes de discussions, etc. avec les acteurs partout où cela était possible, à savoir : dans la cour de récréation, dans la salle des enseignants, pendant les interours ou à la pause méridienne. L'avantage de ce type d'échange est qu'il permet de neutraliser les contraintes propres aux entretiens semi-directifs, à savoir le temps d'échange défini à l'avance, la nature réglée et structurée de l'échange, la méfiance envers l'enregistrement, les soupçons envers l'enquêteur, la crainte d'aborder certains thèmes, etc. En revanche, la difficulté principale de ce type d'entretien surgit lorsqu'il s'agit de « formaliser » ce qui est informel, et ce, autant pendant la conversation elle-même que lors de sa retranscription sans support audio ou textuel. Il s'agit en effet d'orienter plus au moins subtilement la conversation et de la retranscrire de manière la plus authentique possible. Par conséquent, nous avons réalisé peu d'entretiens de ce type (12 au total) en comparaison avec le nombre d'entretiens semi-directifs faits dans les deux autres lycées (36 pour le lycée belgradois par exemple). Ce travail nous a néanmoins permis d'appréhender un aspect de la réalité des violences difficilement perceptible à travers la seule observation des interactions en situation, puisque relatif à certaines expériences – directes ou indirectes – des élèves et des enseignants. A posteriori, il apparaît toutefois qu'une combinaison des deux moyens d'investigation aurait été d'un apport certain : nous avons bien conscience que l'absence d'entretiens formalisés n'est pas compensée par les conversations informelles, ne serait-ce que parce que certains thèmes ne peuvent être suffisamment approfondis ou développés lors des échanges spontanés ou des discussions ordinaires.

¹¹⁴⁷ Il s'agissait de Daniel Filâtre, lui-même sociologue de formation. Nous revenons plus loin sur les choix des terrains d'enquêtes.

¹¹⁴⁸ Bruneteaux Patrick et Lanzarini Corinne, « Les entretiens informels », *Sociétés Contemporaines*, vol. 30, n° 1, 1998, p. 157-180.

¹¹⁴⁹ Idem

La totalité des entretiens a été retranscrite dans la langue d'origine des enquêtés (français ou serbe) et traitée à l'aide du logiciel MAXQDA, ce dernier étant le seul qui permette de coder les segments en langue serbe. Ce logiciel nous a permis de procéder à des regroupements d'extraits d'entretien en fonction des thèmes que nous avons abordés dans les deux sous-chapitres de cette partie – les violences entre élèves et entre élèves et enseignants – mais aussi de traiter plus facilement ces données lors de l'analyse. Nous avons ainsi pu tout à la fois « quantifier » les propos des enquêtés et proposer une typologie des formes de violences, leur fréquence respective étant déterminable en fonction de leur « apparition » dans les entretiens. La catégorisation des formes de violence que nous proposons n'a donc pas été élaborée en fonction de catégories prédéterminées : elle a été construite à partir des énoncés et des témoignages des élèves et des enseignants. Elle reflète ainsi la manière dont ces acteurs perçoivent les violences : nous verrons d'ailleurs que malgré les différences entre nos terrains d'enquête, il existe des points communs dans les formes de catégorisation mobilisées par les acteurs.

L'observation constitue – avec les entretiens (semi-directifs et informels) – l'autre méthode sur laquelle nous nous sommes appuyés pour recueillir des données relatives à la violence sur nos terrains d'enquête. Selon Peneff, l'observation est « un instrument indispensable à qui veut comprendre des univers sociaux éloignés du sien, tous ceux que l'on ne connaît guère intimement par contact direct¹¹⁵⁰ ». Observer les pratiques et les interactions entre élèves ou entre élèves et enseignants permet non seulement de mettre à jour les tensions et les violences qui sous-tendent parfois leurs rapports mais aussi de se défaire de ses propres a priori sur la violence et de mieux saisir le sens que les observés donnent à leurs pratiques. Car l'observation ne consiste pas seulement à « voir » : elle offre l'opportunité d'entendre les mots, les paroles, les expressions – en plus de percevoir les gestes et les attitudes – qui accompagnent les pratiques qui constituent les scènes ordinaires de la vie quotidienne des établissements. Les notes que nous avons pu prendre lors de ces observations faites « sur le vif » dans des lieux divers (couloirs, cours de récréation, etc.) ont donc enrichi le corpus des données basées sur les entretiens. Mais surtout, nous avons décidé de focaliser notre attention sur les interactions entre élèves et enseignants lors des cours, dans les salles de classe, puisque ces situations constituent l'essentiel du temps scolaire des élèves et des enseignants. Par rapport aux relations qui se développent entre les élèves pendant les interours, celles qui se déroulent dans la salle de classe sont soumises à un certain nombre de règles et de normes explicites, liées à la nature et à la

¹¹⁵⁰ Peneff Jean, « Le sens de l'observation est-il utile en sociologie ? », *SociologieS*, 18 octobre 2011.

finalité de l'interaction (transmission d'un savoir dans un cadre structuré, rôle majeur de l'enseignant dans l'interaction, attentes liées à la discipline, la prise de parole et le comportement, etc.). Mais ces règles n'empêchent pas l'émergence de tensions ou de conflits, même si ceux-ci n'engendrent pas systématiquement des violences. Nous nous sommes donc intéressés à ces dynamiques relationnelles au sein des salles de classe : plus précisément, aux éléments de situations qui permettent de comprendre comment des relations tendues ou conflictuelles – entre élèves ou entre élèves et enseignants – peuvent évoluer ou pas vers des actes de violence, notamment en fonction des attitudes et des « stratégies » des acteurs concernés. Nous nous sommes ici inspirés des travaux de Collins sur la microsociologie des situations de violence¹¹⁵¹ mais aussi de Goffman sur les rites d'interaction¹¹⁵². Rappelons que Collins suggère – ce que nous avons vu dans la première partie de cette thèse – que seule une minorité d'interaction débouchent véritablement sur de la violence et qu'il convient de les analyser dans leur dynamique – afin de saisir les éléments situationnels qui favorisent son émergence – plutôt que de se focaliser sur les caractéristiques psychologiques des protagonistes de la relation. Si la contrainte physique constitue en général le « noyau dur » de toute violence¹¹⁵³, son approche séquentielle et pragmatique des situations de violence nous rappelle que celle-ci n'est jamais un processus inéluctable et qu'il implique toujours une composante émotionnelle : à ce titre, le concept de « tension confrontationnelle » – qui lie les protagonistes d'une situation hostile ou de conflit – nous a semblé particulièrement utile pour analyser les situations observées. Selon Collins en effet, l'émotion est au cœur de ce type de confrontation, et c'est en l'observant et en la prenant en compte qu'il est possible de comprendre la dynamique des situations pouvant conduire à l'expression de la violence. Goffman quant à lui, avance l'idée selon laquelle les interactions supposent un travail permanent des individus visant à cadrer et à interpréter les situations auxquelles ils se trouvent confrontés, ceux-ci cherchant à préserver leur « face » – c'est-à-dire leur image de soi et leur valeur sociale – au cours de leurs échanges : cette dimension permettrait donc de mieux comprendre la dynamique des interactions et notamment l'émergence des tensions. Nous avons donc mobilisé ces deux cadres théoriques afin d'analyser les situations observées lors des cours dans les salles de classe. Comme nous le montrerons par la suite, dans la grande majorité des cas, les interactions entre élèves et enseignants se déroulent sans tensions. Il arrive cependant que certaines d'entre elles prennent

¹¹⁵¹ Collins Randall, *Violence: A Micro-Sociological Theory*, Princeton, Princeton University Press, 2008.

¹¹⁵² Goffman Erving, *Interactional rituals. Essays on face-to-face behaviour*, New York, Pantheon Books, 1967.

¹¹⁵³ Truc Gêrôme, « La violence en situations. Entretien avec Randall Collins », *Tracés. Revue de Sciences humaines*, n° 19, 2010, p. 239-255.

un tour plus conflictuel et présentent alors un certain nombre de points communs que nous avons pu identifier. Par exemple, chacune de ces situations pouvait être décomposée en plusieurs phases aisément discernables (selon un processus type « début – montée en tension – fin »). De même, certains éléments situationnels semblaient parfois inciter les protagonistes à rechercher une manière honorable de s'en sortir, c'est-à-dire de trouver une issue qui fasse le moins de « dégâts » possibles pour les acteurs concernés. Dans la majorité des situations, nous avons également pu constater que l'attitude des élèves spectateurs était décisive pour comprendre l'évolution de ces situations. Nous présenterons donc dans les prochains chapitres l'analyse détaillée de six situations tirées de nos observations effectuées dans les salles de classe sur chacun de nos terrains d'enquête. Nous avons sélectionné ces dernières parmi l'ensemble des situations ayant donné lieu à une observation (24 sur le terrain serbe et 22 sur le terrain français) sur la base d'un critère simple : la présence d'un moment de forte tension ou d'un épisode conflictuel impliquant ou pas une forme de violence. Ces analyses de type microsociologique nous ont permis de mieux comprendre comment la violence se manifeste ou peut être évitée en situation, en fonction des comportements et des « stratégies » adoptées par les protagonistes de la relation.

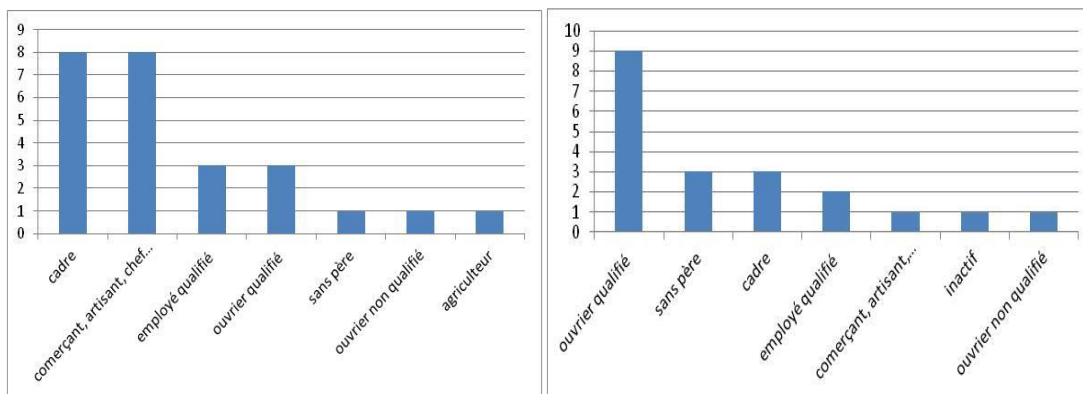
Avant de présenter l'analyse de nos données d'enquête françaises et serbes, il nous semble également important d'apporter quelques précisions sur nos terrains d'enquête, qu'elles concernent le choix des établissements dans lesquels nous avons réalisé notre travail empirique ou les caractéristiques sociologiques de ces derniers. Tout d'abord, rappelons que notre terrain d'enquête français comporte deux établissements : un lycée professionnel agricole voironnais qui a été l'objet de notre investigation dans le cadre de notre Master 2 en sociologie à l'Université de Savoie Mont-Blanc (Master SAMEE) et un lycée professionnel grenoblois, ce terrain d'enquête ayant été ouvert lors de notre entrée en thèse grâce au Recteur de l'époque et à la collaboration de ses services et en particulier de Madame Anne-Laure Albanet, alors proviseure de vie scolaire et référente académique en matière de lutte contre le harcèlement. Le choix d'un deuxième lycée – et donc d'un élargissement de notre terrain d'enquête – a été essentiellement motivé en raison du contexte serbe et de notre souhait de pouvoir analyser et comparer des lycées présentant certaines similitudes. Ainsi, sachant qu'il n'existait pas en Serbie de lycée professionnel de petite taille comparable au lycée voironnais (150 élèves) – les lycées serbes comptant en général plus de 1000 élèves – et que ce lycée présentait des traits spécifiques en termes de filières (notamment agricoles) et de public accueilli (essentiellement masculin), nous avons donc choisi de réaliser un second terrain d'enquête dont les

caractéristiques se rapprocheraient de celles des lycées professionnels serbes. En particulier, il nous semblait important que ce lycée soit de plus grande taille et qu'il accueille un public mixte, avec un rapport plus équilibré entre filles et garçons. Avec l'aide du Rectorat de l'académie de Grenoble, notre choix s'est donc porté sur un lycée professionnel grenoblois respectant ces critères. Ceci était d'ailleurs d'autant plus important que nous étions sur le point de finaliser la négociation du terrain serbe et que nous savions alors dans quel type de lycée notre enquête allait pouvoir se dérouler. En Serbie, nous avons en effet sollicité le Ministère de l'Enseignement et de la recherche afin d'ouvrir un terrain d'enquête mais l'on ne nous a au final laissé le choix qu'entre un lycée professionnel spécialisé autour des « métiers de l'art » et un autre proposant des formations en gestion et en économie à Belgrade. Nous avons donc dû rapidement nous décider entre ces deux lycées sans pouvoir opter pour un établissement proposant le même type de formations que les lycées français constituant notre terrain d'enquête. Ce « choix contraint » s'explique pour plusieurs raisons : tout d'abord, la communication a été difficile avec les instances éducatives serbes – nous n'avons par exemple obtenu aucune réponse aux lettres et aux mails que nous avons adressé aux proviseurs et au Rectorat de Belgrade – ce qui nous a finalement conduit à solliciter directement l'une de nos connaissances au Ministère pour nous entretenir avec lui et « débloquer » la situation. Ensuite, il faut savoir qu'en Serbie, le Ministère de l'éducation établit une liste d'établissements qui acceptent de participer à des enquêtes menées par des étudiants de Master ou des doctorants mais les lycées qui auraient pu mieux correspondre aux caractéristiques des établissements français ne figuraient pas sur celle-ci. Nous avons donc rapidement tranché pour le Second lycée de gestion et d'économie de Belgrade, établissement qui a ensuite récolté durant plusieurs semaines les autorisations signées par les parents d'élèves mineurs afin qu'ils donnent leur consentement pour participer à l'enquête, ceci étant une obligation dans le Code de l'éducation serbe.

Cependant, bien que nous ayons essayé de faire en sorte que les établissements qui constituent nos terrains d'enquête présentent certaines similitudes, il n'en reste pas moins qu'ils restent singuliers sur bien des points et que les contextes d'enquête sont loin d'être identiques. Ainsi, si les lycées français et le lycée serbe ont pour finalité de former leurs élèves afin de leur permettre d'accéder au marché du travail après l'obtention de leur diplôme, il est courant que – côté serbe – les élèves titulaires d'un Bac pro poursuivent leurs études à l'université, ce qui est moins fréquent dans le cas français. De même, comme nous l'avons évoqué dans un chapitre précédent, certaines recherches montrent bien que les élèves des lycées professionnels français

choisissent rarement leur orientation et se retrouvent donc plutôt dans ce type de filières par défaut¹¹⁵⁴ ce qui n'est pas le cas en Serbie, puisque le choix pour les filières professionnelles est vécu par certains élèves comme un chemin plus aisé vers les études supérieures. Rappelons, comme nous l'avons indiqué dans un autre chapitre, que l'accès à l'université se fait par concours en Serbie et que la majorité des élèves des lycées professionnels se sentent mieux préparés dans ce type d'établissement pour intégrer ensuite les cursus du supérieur que leurs homologues des lycées généraux (notamment en économie). Les lycées professionnels français n'accueillent donc pas le même public que les lycées professionnels serbes. Les tableaux ci-dessous – qui présentent les CSP des pères puis des mères des élèves que nous avons interviewé sur les terrains d'enquêtes serbes et français – le montrent assez clairement.

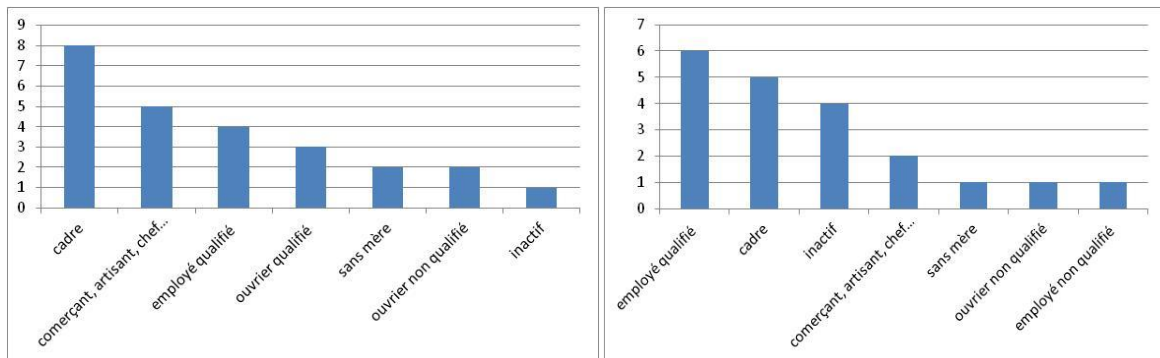
Figure 12: CSP des pères des élèves serbes (à gauche) et français (à droite)



Même si l'on peut discuter de la représentativité statistique de notre échantillon (qui n'a pas été constitué à cette fin), il apparaît bien que les élèves serbes que nous avons interrogés sont issus d'un milieu social plus « favorisé » que les élèves français, que l'on prenne en compte les CSP du père ou de la mère (poids des cadres côté serbe, poids des ouvriers et des employés côté français).

¹¹⁵⁴ Charlot Bernard, *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*, Paris, Anthropos, 1999 et Jellab Aziz, *Sociologie du lycée professionnel : l'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*, Presses Univ. du Mirail, 2008.

Figure 13: CSP des mères des élèves serbes (à gauche) et français (à droite)



Enfin, il est important de préciser que la durée d'études au lycée et l'âge des élèves que ces établissements accueillent ne sont pas les mêmes dans les deux pays : alors qu'en Serbie, la durée d'études dans ces filières est de 4 ans, elle n'est que de 3 ans en France. De ce fait, les élèves de terminale ont pour la plupart 18 ans en Serbie contre 17 ans en France (précisons néanmoins que le lycée voironnais forme aussi des élèves de BTS, ces derniers étant pour la plupart majeurs).

Tableau 25 : Caractéristiques des établissements dans lesquels nous avons fait notre enquête

Terrain serbe	Terrain français	
Second lycée des métiers de gestion et d'économie	Lycée voironnais	Lycée grenoblois
N° d'élèves : 1437 N° de classes : 24 Niveau de diplômes : BAC Pro Filières : Technicien d'économie Technicien de finances Technicien de gestion	N° d'élèves : 150 N° de classes : 11 Niveau de diplômes : BTS, BAC Pro, CAP Filières : <ul style="list-style-type: none"> • 3° d'enseignement agricole • SAPAT (Service aux personnes) • CV (Conseil Vente) • NCR (Négociations et relations client) • MUC (Management Unités Commerciales) 	N° d'élèves : 331 N° de classes : 20 Niveau de diplômes : CAP, BAC Pro Filières : <ul style="list-style-type: none"> • ASSP (Accompagnement, Soins et Services à la Personne) • ELEC (Électricité et des Environnements Connectés) • TCI (Technicien en Chaudronnerie Industrielle) • RICSM (Réalisations Industrielles en Chaudronnerie et Soudage de Métaux)

En raison des spécificités présentées par ces établissements, il serait illusoire de prétendre que ces contextes d'enquêtes sont identiques ou représentatifs au niveau national, même s'ils présentent bien des traits communs. De ce fait, notre analyse comparative tiendra compte de ces limites : nous procéderons à des comparaisons – notamment des situations – tout en ayant conscience de la difficulté de l'exercice compte-tenu des différences systémiques qui existent entre les cas investigués¹¹⁵⁵. Celles-ci seront considérées et évoquées dans la mesure du possible à chaque niveau d'analyse.

1. Les violences en situation : le cas du lycée belgradois

Il s'agira dans ce premier chapitre de procéder à l'analyse des données recueillies sur le terrain serbe afin de rendre compte à la fois des différentes formes de violence qui se produisent au sein de l'établissement dans lequel nous avons mené notre enquête mais aussi des manières dont celles-ci sont vécues et appréhendées en situation par les différents acteurs concernés (notamment les enseignants et les élèves). Nous nous intéresserons également comme annoncé à l'ancrage spatial des faits de violences tout comme à la dynamique des situations de tension au sein des salles de classe : nous verrons comment – en fonction de certains éléments que nous avons identifiés – celles-ci peuvent évoluer vers des situations de violence et comment leurs protagonistes les négocient et les « gèrent ». Ce travail repose comme nous l'avons précisé dans l'introduction de cette troisième partie sur un corpus de données qualitatives : nous avons réalisé 39 entretiens semi-directifs (36 avec les élèves et 3 avec des enseignants), 24 observations de cours et des dizaines d'observations d'interactions faites dans la cour de récréation, dans les couloirs et d'autres lieux de rencontre au sein de cet établissement. Nous avons également pu échanger informellement avec la psychologue scolaire, l'agent de sécurité, le proviseur et les agents d'entretien car ceux-ci ne pouvaient se rendre disponibles pour faire un entretien de type semi-directif.

C'est donc à partir de l'analyse des récits et de l'observation des pratiques et des interactions que nous avons pu identifier les formes de violence auxquelles sont confrontés les différents acteurs du milieu éducatif ainsi que la manière dont celles-ci sont appréhendées, vécues et traitées par les personnes concernées. Comme nous le verrons par la suite, la violence verbale apparaît comme la forme prépondérante de violence, et ce, aussi bien dans les interactions entre élèves qu'entre élèves et adultes (enseignants ou personnels de

¹¹⁵⁵ Vigour Cécile, « Choisir les unités de comparaison », in *La comparaison dans les sciences sociales*, La Découverte., La Découverte, coll. « Repères », 2005, p. 135-187.

l'établissement). Et celle-ci connaît de multiples déclinaisons, depuis les moqueries et les insultes jusqu'aux injures, en passant par diverses formes d'humiliation. Nous montrerons également que les autres formes de violence – à savoir : la violence physique, sociale, sexuelle ainsi que l'homophobie ou le racisme – sont plus rares selon les témoignages des intéressés et qu'elles ne concernent que les élèves, et notamment les garçons les plus jeunes. Notre terrain d'enquête tend d'ailleurs à indiquer que la violence est loin d'être un phénomène omniprésent dans les interactions puisque seuls 16 élèves sur les 36 que nous avons interviewés évoquent le fait d'avoir été confrontés à la violence lorsqu'ils racontent leurs expériences ou celles de leurs camarades. Qui plus est, certains témoignages que nous avons recueillis font parfois référence aux mêmes faits de violence, notamment dans les cas de violence physique. Ce constat vaut d'ailleurs aussi pour les relations entre élèves et adultes : les entretiens et les observations que nous avons réalisés montrent que la violence n'est pas fréquente dans leurs échanges et leurs interactions, même si elle s'y manifeste parfois. Ainsi, sur la totalité des élèves interrogés, moins de la moitié (15) ont fait référence à une situation de conflit ou à un épisode de violence dans le cadre de leurs relations avec leurs enseignants. Quant aux enseignants eux-mêmes, l'analyse des entretiens indique qu'ils sont surtout confrontés à des « incivilités », c'est-à-dire à des formes de comportement perturbant le bon déroulement de leurs cours, et dans une moindre mesure, à la violence verbale qui est la forme principale de violence dont ils font parfois l'expérience dans ce cadre.

L'analyse de nos données sera présentée en trois parties : nous nous intéresserons dans un premier temps aux relations entre élèves et enseignants, puis nous nous focaliserons ensuite sur les formes de violence entre élèves et enfin, nous proposerons une « plongée » au cœur des situations de tension observées lors de cours, au sein des salles de classe.

1.1 Les formes de violence entre élèves et enseignants

La salle de classe est un espace pédagogique où se déroulent « des interactions visant l'acquisition de connaissances et de compétences avec le concours d'individus liés par une relation complémentaire d'enseignant et apprenants¹¹⁵⁶ ». Elle est donc autant un lieu d'apprentissage, qu'un espace où se développent des échanges et des relations variés entre des individus différents. Ces interactions se construisent dans un cadre spatio-temporel défini qui est également structuré par les rôles institutionnellement attribués aux uns et aux autres

¹¹⁵⁶ Dargere Virginie, « L'espace pédagogique : des faits aux symboles », *Sciences humaines combinées*, n° 13, 2014.

(enseignants / élèves). Tout cela fait de la salle de classe un lieu singulier au sein de tout établissement scolaire, dans lequel la position de l'enseignant est centrale. Elle se traduit d'ailleurs dans les interactions par des rôles multiples : c'est en effet lui qui détient et qui transmet les connaissances, qui contrôle et limite les échanges verbaux et qui évalue les élèves. Il est aussi le modérateur et le régulateur des interactions puisqu'il encourage certains comportements et en dissuade d'autres¹¹⁵⁷.

Si les observations que nous avons réalisées lors des cours nous ont permis de constater que la majorité des interactions entre élèves et enseignants restent non violentes, nous avons néanmoins remarqué qu'elles n'étaient pas exemptes de certaines formes de violence : les échanges étaient notamment parfois « émaillés » d'une certaine violence verbale (insultes, langage inapproprié et dénigrant, menaces) et de « micro-violences », notion que nous empruntons à Debarbieux et qui fait référence « à la répétitivité et la fréquence de désordres et d'infractions parfois ténues et inaperçues qui [...] perturbent l'ordre scolaire et rendent la vie en collectivité difficile¹¹⁵⁸ ». Nous avons ainsi assisté à plusieurs situations où – sans qu'il n'y ait véritablement de confrontation, de conflit ou d'incident – les enseignants faisaient face à des élèves commettant de petites transgressions perturbant leurs cours : élèves qui refusent d'écouter, de répondre ou d'effectuer un travail ; bavardages et échanges d'insultes entre élèves ; comportements visant à dénigrer ou à humilier ceux qui jouent le jeu de l'apprentissage.

Mais comment tout cela est-il perçu et vécu par les intéressés eux-mêmes ? Les entretiens que nous avons réalisés avec les enseignants, tout comme les discussions informelles que nous avons pu avoir avec eux, montrent plusieurs choses. Nous avons ainsi remarqué qu'ils n'utilisaient jamais le mot « violence » pour qualifier les attitudes des élèves que nous venons d'évoquer. Ils ne semblaient donc pas percevoir ces comportements transgressifs ou perturbateurs comme de véritables atteintes à leur personne, et donc comme des violences. Ceux-ci exprimaient néanmoins dans leur grande majorité leur agacement vis-à-vis de ces comportements. Sont ainsi pointés dans les entretiens : le bavardage incessant, l'usage des téléphones portables, les retards, le ton (jugé) inapproprié quand ils s'adressent à l'enseignant, le langage trop familier et (jugé) inadéquat au sein de la salle de classe, le non-respect des consignes et des règles concernant le travail scolaire (ce qui rend les copies difficiles à évaluer) ou encore, la tendance à se disputer quand ils sont mécontents de leurs notes. Dans leur

¹¹⁵⁷ Falchikov Nancy, « Product comparisons and process benefits of collaborative peer group and self assessments », *Assessment and Evaluation in Higher Education*, vol. 11, n° 2, 1986, p. 146-166.

¹¹⁵⁸ Blaya Catherine, *Violences et maltraitances en milieu scolaire*, Paris, Armand Colin, 2006, p. 21.

perspective, il ne s'agit donc pas vraiment de violences mais d'attitudes « perturbatrices » et « ordinaires », parfois qualifiées « d'incivilités ». Ceux-ci insistent d'ailleurs – comme le montre cet extrait d'entretien – sur cet aspect récurrent des choses, ces attitudes se répétant d'une journée à l'autre, et ce, tout au long de l'année scolaire :

« Ils [les élèves] ne sont pas méchants, ils sont plutôt gâtés ou négligés par les parents. Par conséquent, on voit beaucoup d'incivilités en cours. Des fois je passe mon temps à leur rappeler que l'utilisation du téléphone portable est interdite, que l'on ne mange pas en cours, qu'ils sont trop bruyants ou qu'ils ne peuvent pas mettre les jambes sur la chaise de camarade assis devant eux. Et c'est comme ça avec chaque promotion, ça fait partie de notre travail, tous ces rappels à l'ordre, car nous sommes aussi leurs éducateurs. Mais je n'ai jamais eu de gros soucis avec les élèves¹¹⁵⁹ ».

Pour cet enseignant, ces « incivilités » seraient donc la conséquence d'une éducation parentale défaillante, ce qui semble être également l'avis de l'une de ses collègues, stigmatisant elle aussi ce type de comportements :

« Il y en a qui tentent d'avoir des notes par les moyens malveillants, ils essayent de tricher, de plagier. Quand je mets le lien du texte sur internet qu'ils ont plagié, ils ne sont pas contents. Ils insistent sur les droits, mais ne respectent pas les obligations. Puis, le comportement très libre en cours, ce n'est pas juste l'utilisation des téléphones portables, ils parlent comme si tu n'es pas dans la classe, comme s'il ne s'agit pas d'un cours. Ensuite, le manque de civisme, le manque d'éducation parentale, parfois je suis scandalisé par le manque de civisme ! Il y en a qui jettent les papiers par la fenêtre ! La salle de classe est parfois comme une déchèterie et cela ne les dérange pas, ils sont assis au milieu de déchets comme ça...Je ne suis pas ringarde, mais franchement c'est incompréhensible pour moi, et insupportable !¹¹⁶⁰ ».

Si pour les enseignants, les incivilités sont la conséquence d'une forme de socialisation familiale défaillante, ceux-ci insistent également sur le fait qu'elles sont aussi le reflet des tendances qui affectent plus largement la société serbe contemporaine :

« Les parents sont submergés par le travail et les enfants sont livrés à eux-mêmes ainsi qu'aux réseaux sociaux » précise l'enseignant de droit. *« La triche et l'arrogance sont des comportements parfaitement adaptés à la société dans laquelle nous vivons »* souligne l'enseignante d'économie qui ajoute *« et c'est difficile de gérer tout ça, car le problème est plus profond¹¹⁶¹ ».*

Les formes de comportement que les enseignants catégorisent comme des « incivilités » correspondent à ce que Bernard appelle la non-observance « d'un certain nombre de codes

¹¹⁵⁹ Entretien semi-directif, enseignant de droit, 14/03/2017.

¹¹⁶⁰ Entretien semi-directif, enseignante de langue et littérature serbe, 08/03/2017.

¹¹⁶¹ Entretien semi-directif, enseignant de droit, 14/03/2017.

sociaux et de rituels comportementaux¹¹⁶² ». Et cette « non-observance » ne serait donc pas propre – du moins selon les dires de certains enseignants – au seul milieu scolaire, toute la société étant concernée par cette question. Quoi qu’il en soit, ces comportements qui se traduisent par le non-respect ou la transgression des normes scolaires – qu’il s’agisse des pratiques prescrites dans le règlement intérieur ou des règles de politesse – ne sont pas qualifiés de « violences » par les enseignants que nous avons interrogés, ceux-ci réservant semble-t-il ce terme aux faits impliquant l’usage de la force et engendrant dommages et traumatismes¹¹⁶³.

Les conversations que nous avons eues avec les agents d’entretien du lycée vont dans ce sens : ceux-ci n’évoquent pas au cours de l’échange le fait d’avoir été confrontés ou témoins de faits de violence – les élèves n’étant « pas méchant » – mais insistent sur certains de leurs comportements ayant un impact « négatif » sur leur travail quotidien : *« nous sommes ici à la base pour entretenir la propreté, mais parfois quand je vois l’état des toilettes, je me dis qu’il y en a qui sont très mal éduqués. Ils ne sont pas méchants, mais certains se fichent complètement si l’espace dans lequel ils passent la journée est propre ou sale¹¹⁶⁴ »*.

Face aux « incivilités », la réponse des enseignants que nous avons interrogés consiste souvent à faire un simple « rappel à l’ordre » – qui implique à la fois une injonction (visant à stopper un comportement) et un avertissement (attirer l’attention sur la règle qui a été transgressée) – et dont l’effet est parfois simplement provisoire. Il s’agit aussi pour eux d’appliquer en certaines circonstances des sanctions : le fait de déplacer l’élève « perturbateur » dans une autre classe étant vu comme la mesure la plus efficace et la plus sévère, contrairement à la diminution de la note de comportement¹¹⁶⁵ dont l’effet serait plus limité et dépendrait de la « personnalité » de l’élève concerné. Certains d’entre eux semblent aussi se défausser sur leurs collègues, faute de savoir y faire et/ou d’assumer leurs responsabilités, comme en témoigne une enseignante d’économie, professeur principale :

« Il y a un truc que j’ai demandé à certains collègues d’arrêter de faire avec moi, c’est quand ils disent à l’élève « Tu vas voir maintenant je vais le dire à ta prof principale ! » Je ne suis pas une sorcière ! Règle le problème, il y a des règles, des procédures, le lycée est une institution. [...] Il y a un règlement intérieur, s’il a utilisé son portable, tu le marques dans le

¹¹⁶² Bernard Yvonne, « La représentation de la civilité dans la société urbaine d’aujourd’hui », *Psychologie Française*, vol. 42, n° 2, 1997, p. 113-122.

¹¹⁶³ Cf. Partie I de cette thèse.

¹¹⁶⁴ Entretien informel, agent d’entretien, 21/11/2016.

¹¹⁶⁵ En Serbie, les élèves sont aussi évalués sur leur comportement et cette note fait partie du calcul de leur moyenne générale. Toutes les matières ainsi que la note de comportement sont d’égale importance pour la réussite à la fin de l’année scolaire, car il n’y a pas de coefficient. Le principe est le suivant : au début de l’année scolaire, une note maximale est attribuée à l’élève, puis celle-ci peut baisser au cours de l’année en fonction du comportement.

*cahier rouge, donc un avertissement, tu ne l'as pas marqué, ben, ne viens pas me casser la tête !*¹¹⁶⁶ ».

Pour cette enseignante, les bonnes pratiques à adopter face aux transgressions des normes scolaires consistent simplement à appliquer les procédures existantes¹¹⁶⁷. Fuir ses responsabilités et ne pas assumer son autorité ne permettrait donc pas de « gérer » les comportements « perturbateurs » des élèves.

Cependant, si les enseignants n'emploient pas le terme de « violence » pour qualifier les comportements transgressifs et perturbateurs des élèves, plusieurs d'entre eux le mobilisaient en revanche pour évoquer certaines pratiques de leurs collègues :

*« On entend des choses incroyables, quand ça monte jusqu'au proviseur ou l'équipe de prévention de la violence. Il y en a qui disent aux élèves : « Tu es stupide, t'es limité, tu ne peux pas apprendre ». C'est de la violence verbale ! Tout ce que je peux dire c'est que c'est inadmissible. Je ne sais pas comment ces gens travaillent avec les enfants*¹¹⁶⁸».

Selon cet enseignant, l'emploi d'expressions injurieuses à l'égard des élèves ou d'autres types d'attitudes comme l'humiliation et le mépris, relèvent bien de la violence verbale et d'une transgression des normes professionnelles. Pour Prairat, ce qui distingue d'ailleurs un professionnel de celui qui ne l'est pas est qu'un professionnel connaît et maîtrise « les pratiques éprouvées qui organisent l'art qu'il exerce¹¹⁶⁹ ». Dans la sphère de l'enseignement, une bonne pratique est donc sensée s'accorder aux principes déontologiques propres à cette activité professionnelle. Et selon cet auteur, elle doit être avant tout « efficace » et « juste » : une pratique « efficace » étant celle qui a fait ses preuves tandis qu'une pratique « juste » vise à réduire « l'écart entre les élèves les plus forts et les élèves les plus faibles¹¹⁷⁰ ». D'un point de vue déontologique et moral, l'enseignant doit donc prendre en compte les spécificités de l'élève, qui est « un sujet vulnérable et un sujet en quête d'autonomie⁴⁴ ». Dès lors, toute violence verbale ou comportement méprisant relèverait bien d'une forme de transgression des normes professionnelles. Mais d'autres pratiques sont aussi pointées dans les témoignages que nous avons recueillis. Ainsi, lors d'une discussion avec une enseignante, la question de la violence des enseignants envers les élèves a émergé spontanément, celle-ci utilisant ce terme pour décrire certaines pratiques

¹¹⁶⁶ Entretien semi-directif, enseignante d'économie, 16/01/2017.

¹¹⁶⁷ Cf. chapitre La procédure de signalement et de traitement des situations de violence, p. 181.

¹¹⁶⁸ Entretien semi-directif, enseignant de droit, 14/03/2017.

¹¹⁶⁹ Prairat Eirick, « L'approche par les normes professionnelles », *Recherche et formation*, n° 75, 2014, p. 81-94.

¹¹⁷⁰ Idem

de ses collègues visant à sanctionner ou à humilier les élèves :

« La violence, ce n'est pas juste le comportement des élèves. Il y en a ici parmi mes collègues qui aiment humilier les élèves devant toute la classe ou qui utilisent les notes pour punir les élèves¹¹⁷¹ ».

La pratique de la punition/sanction par les notes – qui apparaît bien aussi d'usage chez d'autres enseignants – n'est pas explicitement interdite par le règlement : celui-ci est d'ailleurs imprécis sur ce sujet, ce qui laisse une certaine marge de manœuvre aux enseignants, certains « détournant » ainsi à d'autres fins la procédure d'évaluation. Si ce type de pratique est qualifié de « violence » par certains enseignants que nous avons interrogés, ce n'est en revanche pas le cas des élèves même si leurs avis restent partagés. Ainsi, tandis que certains qualifient cette pratique « d'injuste », confirmant au passage que celle-ci est bien relativement courante, d'autres estiment au contraire qu'il s'agit là d'une forme de sanction légitime et efficace, pouvant être bénéfique à l'élève. Tel cet élève de troisième année évoquant sa perception des choses :

« J'aime quand le prof sait comment nous « régler ». Quand un élève commence à faire ou dire des bêtises, il faut toute de suite lui donner une mauvaise note, comme ça il va vite comprendre qu'il doit se reprendre en main et commencer à réviser et à se comporter correctement. Il y en a qui tardent à sanctionner, ce n'est pas bien ni pour nous, ni pour cet élève ni pour le prof¹¹⁷² ».

Un autre garçon de la même classe avance :

« Certains profs sont trop laxistes, ils nous laissent faire...Je me dis si on m'avait donné une mauvaise note pour chaque bêtise que j'ai faite dès le début, je n'aurais pas fait le « con » et j'aurais pu avoir les bonnes notes maintenant¹¹⁷³ »

Pour ces élèves, il ne s'agit donc pas de « violence » mais d'une technique efficace pour gérer la classe et réguler les comportements. Néanmoins, à l'instar de cette jeune fille, certains considèrent ce type de pratique comme profondément injuste, relevant au passage la confusion et le détournement entre les registres (sanctionner / évaluer des savoirs) :

« Certains enseignants prennent du plaisir à nous punir pour notre comportement en nous donnant une mauvaise note. Quel est le rapport entre le comportement et le

¹¹⁷¹ Entretien semi-directif, enseignante de langue et littérature serbe, 08/03/2017.

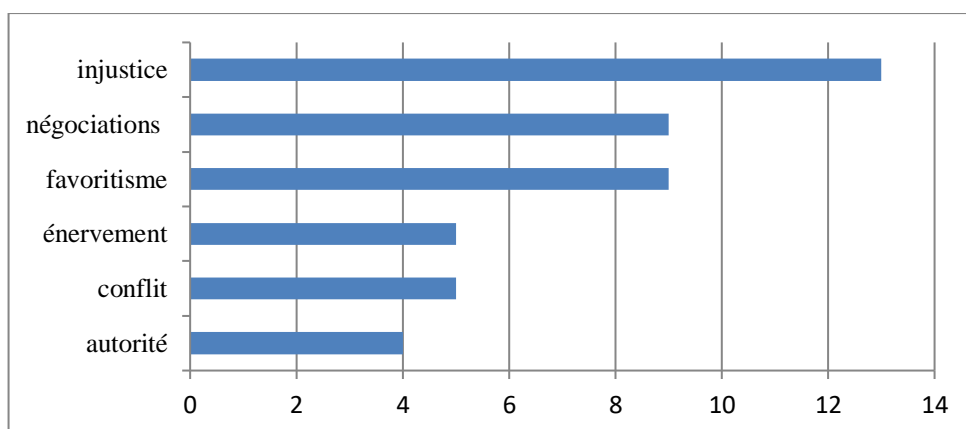
¹¹⁷² Entretien semi-directif, élève de 3^{ème} année, classe 12, 18/01/2017.

¹¹⁷³ Entretien semi-directif, élève de 3^{ème} année, classe 12, 19/01/2017.

savoir ? Je ne comprends pas. Je trouve cela injuste¹¹⁷⁴ ».

Ce sentiment d'injustice s'exprime d'ailleurs dans un grand nombre de récits des élèves, notamment quand ils décrivent certaines pratiques des enseignants : les élèves ne critiquent pas le système scolaire en tant que tel mais désignent un certain nombre de situations vécues en cours comme étant « injustes ». Ainsi, l'analyse lexicale des entretiens réalisés avec les élèves montre que le terme « injustice » est celui qu'ils utilisent le plus pour décrire leurs rapports avec les enseignants. Le graphique ci-dessous présente de manière ordonnée les termes qui ont été employés par les élèves dans les segments d'entretiens correspondant au « rapport entre élèves et enseignants » : le mot « injustice », avec 13 occurrences, devance largement les termes « négociations » et « favoritisme » (9 occurrences) mais aussi « énervement » et « conflit » (5 occurrences).

Figure 14: Occurrence des termes utilisés par les élèves pour décrire leurs relations avec les enseignants



L'emploi récurrent du terme, ainsi d'ailleurs que de celui de « favoritisme », serait donc révélateur d'un sentiment plus général d'iniquité et de partialité, celui-ci se construisant à travers des expériences et des échanges concrets où les principes de l'égalité et du mérite seraient mis en cause. Comme le rappelle Dubet, le principe d'égalité qui est au cœur de la relation éducative et de la confiance entre élèves et enseignants consiste « à traiter tous les élèves de la même manière¹¹⁷⁵ ». L'extrait d'entretien qui suit illustre ce type de perception de la situation :

« Ce qui est injuste c'est que nous ne sommes pas égaux concernant la notation. Mon problème est qu'ils [les enseignants] pensent que je sais tout et mieux que les autres élèves. L'autre jour, on a fait un contrôle en informatique et tous les élèves ont eu le même test sauf

¹¹⁷⁴ Entretien semi-directif, élève de 3^{ème} année, classe 12, 19/01/2017.

¹¹⁷⁵ Dubet François, « Sentiments et jugements de justice dans l'expérience scolaire », in *La justice du système éducatif*, Bruxelles, De Boeck, 1999, p. 177-199.

*moi. Le prof m'a donné un test plus difficile. Finalement, tout le monde a eu de bonnes notes sauf moi. J'ai raconté tout ça à ma prof principale, mais je n'ai eu aucune réaction de sa part. Si cela continue, je vais me plaindre auprès des conseillers d'éducation*¹¹⁷⁶ ».

Ce genre de traitement différencié est souvent évoqué par les élèves qui l'interprètent parfois comme une sorte de préjugé ou de stigmatisation à leur égard, et dont ils ont du mal à se débarrasser tout au long de leur scolarité :

*« Ils [les enseignants] pensent que nous ne pouvons pas nous améliorer. Si on a eu une mauvaise note en première année, il est presque impossible de changer cette réputation d'un mauvais élève. Les mauvaises notes vont se succéder jusqu'à la fin de 4^{ème} année*¹¹⁷⁷ ».

Même si ce témoignage doit être considéré avec prudence, il souligne néanmoins toute l'importance qui est implicitement accordée au principe de mérite. Or selon Dubet, celui-ci est mis en cause non seulement lorsque les conditions d'une compétition sont faussées ou inéquitables, mais aussi « quand les individus dénoncent les discriminations qui pervertissent le mérite en amont des épreuves¹¹⁷⁸ ». Ainsi les stéréotypes, et notamment ceux rattachés à la figure du « mauvais élève », sont ressentis comme des entorses à ce principe. De surcroît, ce sentiment d'injustice est aussi renforcé par les soupçons de « favoritisme » à l'égard de certains de leurs camarades, ceux-ci étant perçus comme des « chouchous » bénéficiant d'avantages indus :

*« Il y a des profs qui heu...comment expliquer ? Ils n'ont pas les mêmes affinités avec tous les élèves. Je ne veux pas dire qu'ils n'aiment pas certains élèves, c'est plutôt heu...ils font la différence entre les élèves, on le voit sur les notes ! Par exemple, quand il interroge un élève pendant une demi-heure et il dit « ça ne suffit pas pour la moyenne » et puis il interroge un autre, son chouchou, qui fait aucun effort et il lui donne une bonne note, ça me dégoute !*¹¹⁷⁹ ».

Ces récriminations – dont il est difficile d'établir la véracité – ont en tout cas une répercussion sur la relation avec les enseignants et montrent qu'il existe bien de leur point de vue « une rupture entre, d'une part, la qualité des contributions que l'élève fournit, et d'autre part les rétributions que lui octroie l'enseignant¹¹⁸⁰ ». Face à ce qu'ils perçoivent comme des injustices, ceux-ci réagissent de diverses façons : certains élèves préfèrent ne pas se plaindre ou

¹¹⁷⁶ Entretien semi-directif, élève de 3^{ème} année, classe 9, 21/02/2017.

¹¹⁷⁷ Entretien semi-directif, élève de 3^{ème} année, classe 12, 18/01/2017.

¹¹⁷⁸ Dubet François, « Propositions pour une syntaxe des sentiments de justice dans l'expérience de travail », *Revue française de sociologie*, vol. 46, n° 3, 2005, p. 495-528.

¹¹⁷⁹ Entretien semi-directif, élève de 3^{ème} année, classe 4, 21/02/2017.

¹¹⁸⁰ Vanoutrive Johan, Friant Nathanaël et Derobertmasure Antoine, « L'injustice scolaire : quels sentiments chez les élèves ? », *Education & Formation*, 2011, p. 129-139.

faire état ouvertement de leurs doléances afin d'éviter tout risque de confrontation, estimant que ce type d'action sera de toutes façons voué à l'échec :

« Je ne fais rien, car c'est difficile de prouver ce type de choses. D'ailleurs quand il y a un conflit quelconque entre nous et les profs, c'est eux qui gagnent¹¹⁸¹ ».

D'autres tentent parfois de « négocier » avec les enseignants. Un élève de Terminale en parle ainsi :

« Parfois, on va voir que l'enseignant a oublié de nous mettre un point sur le contrôle écrit et on va négocier gentiment pour qu'il corrige cette erreur, d'autres fois, ce n'est pas vraiment une négociation, ça crie dans tous les sens¹¹⁸² ».

Mais dans d'autres cas, le sentiment d'injustice peut induire de la colère et si l'élève concerné est enclin à interpréter ce ressenti comme un problème relationnel¹¹⁸³, il y a alors de fortes chances qu'il s'exprime par la violence. Tel est par exemple le cas de l'une des situations que nous avons observées et qui a débouché sur une altercation dont nous rendons compte dans le chapitre 1.4. Lors de l'entretien ultérieur que nous avons réalisé avec cet élève, ce dernier nous a expliqué en ces termes sa réaction (violence verbale, gestes brusques), revenant sur sa confrontation avec l'enseignante :

« Cette prof a quelque chose contre moi. Il y a quelques semaines, on a analysé Anna Karenina. Elle nous a noté et elle a mis les notes dans son cahier. J'étais content, car j'ai répondu à toutes ses questions. Une semaine après elle me dit « Je t'ai pas noté, je vais t'interroger encore ». Que moi ! De toute la classe ! Vous comprenez ?! Et elle me dit : « Quelle était la couleur de sa robe ? » J'ai dit : « Je sais pas Madame, j'ai oublié, pourquoi cette question ? J'ai lu le livre, je sais tout ce qui s'est passé avec les personnages et tout ». Et elle me pose la question sur les boutons de sa chemise. J'ai vu clairement son intention de me mettre une mauvaise note et j'ai pété un câble, j'ai vu noir, je sais pas ce que je lui ai dit. Elle m'a ordonné d'aller chez le psychologue et voilà, un avertissement. La psychologue m'a dit : « Tu dois t'excuser », mais je voulais pas, c'était pas de ma faute... Donc, j'ai décidé de plus parler avec elle¹¹⁸⁴ ».

Dans cet extrait, c'est bien le sentiment d'être traité – et ici évalué – de manière injuste et peu équitable qui est avancé par cet élève pour expliquer / justifier son comportement : ce qu'il a vécu comme une sorte d'acharnement de la part de l'enseignante serait donc à l'origine

¹¹⁸¹ Entretien semi-directif, élève de Terminale, classe 10, 20/12/2016.

¹¹⁸² Entretien semi-directif, élève de Terminale, classe 11, 20/12/2016.

¹¹⁸³ Caillet Valérie, « Le sentiment d'injustice, un facteur de risque », *Ville-école-intégration Diversité*, n° 147, 2006, p. 39-44.

¹¹⁸⁴ Entretien semi-directif, élève de Terminale, classe 11, 20/12/2016.

de sa colère puis de sa réaction. D'ailleurs, précisons que sans l'intervention de deux autres élèves présents au moment des faits, cette situation aurait pu prendre une tournure plus violente (nous y reviendrons dans le chapitre dédié). Évidemment, ceci ne veut pas dire pour autant que le sentiment d'injustice – même s'il est un élément souvent avancé dans les entretiens – est le seul « facteur déclenchant » des violences scolaires ou qu'il débouche systématiquement sur des comportements de ce type. Nous verrons d'ailleurs que d'autres éléments de contexte jouent un rôle important dans ces situations : nous montrerons notamment que pour qu'il y ait glissement vers une situation de violence, il est d'abord nécessaire que les échanges prennent une tournure conflictuelle et « personnelle ». Nous verrons aussi que les réactions des « tiers » – élèves témoins ou protagonistes de la scène – comptent dans l'évolution et l'issue de ce type de processus. Enfin, nous insisterons également sur la question de la prise en compte des récriminations des élèves : nos entretiens montrent que lorsque les élèves font l'expérience de l'injustice, ils cherchent souvent à solliciter leur professeur principal – et dans une moindre mesure le psychologue scolaire ou le conseiller d'éducation – pour régler ce qui fait problème ou est source de tensions. Retenons en tout cas qu'il n'y a rien d'automatique ou d'inéluctable dans ces comportements : l'expérience des injustices – telles que perçues – pouvant susciter aussi bien de la colère et de l'indignation, qu'une forme de fatalisme ou de résignation.

Outre la pratique déjà évoquée de l'évaluation-sanction, c'est la violence verbale dont feraient parfois preuve les enseignants qui est aussi soulignée dans quelques témoignages. Les insultes ou les humiliations verbales – bien que peu fréquentes d'après nos interlocuteurs – ne seraient pas rares pour autant, comme nous avons pu le constater lors de l'une de nos observations dans un cours d'éducation physique et sportive. Ainsi, alors que nous discutons avec leur enseignant en attendant qu'ils se changent, les élèves sont sortis des vestiaires habillés en survêtements noirs et t-shirts blanc, conformément à l'usage en vigueur dans les établissements scolaires serbes. Ils se sont ensuite mis en rang et l'enseignant a tout de suite remarqué qu'une élève portait un t-shirt qui ne couvrait pas son ventre. Il a alors immédiatement décidé de l'exclure en ces termes : « *tu dégages, j'en ai marre de toi, je te l'ai dit mille fois, c'est pas une discothèque ici !* ». L'élève a alors quitté le gymnase sans essayer de « négocier ». L'enseignant a poursuivi son cours par des échauffements : un élève ayant du mal à suivre l'intensité des exercices a alors été pris à parti par celui-ci, le traitant de « pédé » et « d'imbécile ». Une jeune fille en surpoids éprouvant beaucoup de difficultés a ensuite subi le même sort – des insultes sur son poids – et s'est mise à pleurer. Après le cours, l'enseignant

nous a expliqué que c'était là sa manière de développer les aptitudes sportives chez ses élèves, afin notamment de lutter contre « les dérives homosexuelles », « l'abus d'alcool et de drogue » et « la faiblesse mentale et physique » qui pourraient les « handicaper », ceux-ci étant selon lui de plus en plus « gâtés » par leurs parents.

Si cette forme d'humiliation des élèves ne semble pas être une pratique courante chez les enseignants – les élèves en question nous ont précisé après le cours que cet enseignant « s'emballe comme ça de temps en temps » et que ce type de comportement n'était pas fréquent – il n'en reste pas moins qu'il s'agit bien d'attitudes que les élèves jugent rabaissantes et offensantes, et qui sont préjudiciables « à une reconnaissance minimum de soi inséparable de toute relation éducative et plus généralement sociale¹¹⁸⁵ ». Les injures, tout comme les propos homophobes et grossophobes de cet enseignant peuvent bien évidemment être interprétés tout à la fois comme des fautes professionnelles, du sadisme et l'expression de préjugés éculés, mais ce cadre explicatif nous semble insuffisant. À notre sens, il s'agit aussi à travers ce type d'humiliation visant certains élèves d'instiller plus largement un climat de « peur » chez les élèves et de « tenir » par ce moyen toute la classe. Dans la scène que nous avons observée, aucun élève n'a ainsi tenté de se défendre, de répondre ou de négocier avec l'enseignant. Stigmatiser et humilier certains élèves – ici présentant une différence (n'arrivant pas à faire l'exercice ou ne se conformant pas au code vestimentaire) – viserait à produire un effet dissuasif sur tous les autres et serait donc une manière pour l'enseignant d'imposer (par la violence) son contrôle sur la situation et le déroulement du cours. Par ailleurs, son attitude est aussi révélatrice du poids non négligeable de certains préjugés et stéréotypes dans la société serbe : si plusieurs enquêtes montrent qu'il persiste une forte intolérance vis-à-vis de la population LGBT en Serbie¹¹⁸⁶, elles précisent aussi que ceux-ci sont encore très prégnants chez les enseignants. Ainsi 19 % d'entre eux ne condamnent pas la violence à l'encontre des homosexuels et 1/3 d'entre eux considèrent qu'ils ne devraient pas exercer le métier d'enseignant¹¹⁸⁷. Enfin, et ce point est révélateur, cet « incident » n'a pas fait l'objet d'un signalement par les élèves au niveau de l'établissement, ce qui laisse penser que cette forme de violence – même si elle n'est pas fréquente – est en quelque sorte tolérée par les élèves,

¹¹⁸⁵ Merle Pierre, « L'humiliation des élèves dans l'institution scolaire : contribution à une sociologie des relations maître-élèves », *Revue française de pédagogie*, n° 139, 2002, p. 31-51.

¹¹⁸⁶ En utilisant l'échelle de distance sociale dite de Bogardus, le rapport de l'Ombudsman pour égalité montre que les enquêtés expriment une plus grande méfiance/hostilité envers les demandeurs d'asile (3,2), les Albanais (2,57) et la population LGBT (2,57) : « Odnos građana i građanki prema diskriminaciji u Srbiji ». Izveštaj Poverenika za zaštitu ravnopravnosti o istraživanju javnog mnjenja. Beograd, 2019.

¹¹⁸⁷ Duhaček Daša, *Istraživanje rodno zasnovanog nasilja u školama u Srbiji*, Beograd, Centar za studije roda i politike ; Fakultet političkih nauka Univerziteta u Beogradu, UNICEF, 2015.

comme s'il s'agissait là de quelque chose de « normal ». Un des élèves avec lesquels nous nous sommes entretenus après le cours nous a ainsi expliqué que cette forme d'encadrement était « habituelle » « quand tu fais le sport » et ceci que cela soit dans le contexte scolaire ou dans le cadre d'un club sportif : « *c'est vrai que c'est agressif parfois, mais on est pas en cours de yoga non plus, il faut se forcer un peu* ».

Nous pouvons donc retenir plusieurs choses concernant les violences entre élèves et enseignants : tout d'abord, que les enseignants ne mobilisent pas ce terme pour qualifier les transgressions des normes scolaires et les comportements perturbateurs des élèves auxquels ils sont régulièrement confrontés dans leur travail quotidien. Le terme de « violence » est en revanche utilisé pour caractériser certains comportements des enseignants visant à humilier les élèves (insultes, notation-sanction, etc.), même s'ils semblent – aux dires des élèves – peu fréquents. Ensuite, les témoignages des élèves montrent qu'ils perçoivent certaines situations vécues comme des « injustices », ces expériences pouvant – combinées à d'autres facteurs contextuels – déboucher sur des tensions avec les enseignants, parfois accompagnées de violences (principalement verbales).

1.2 Les formes de violence entre élèves

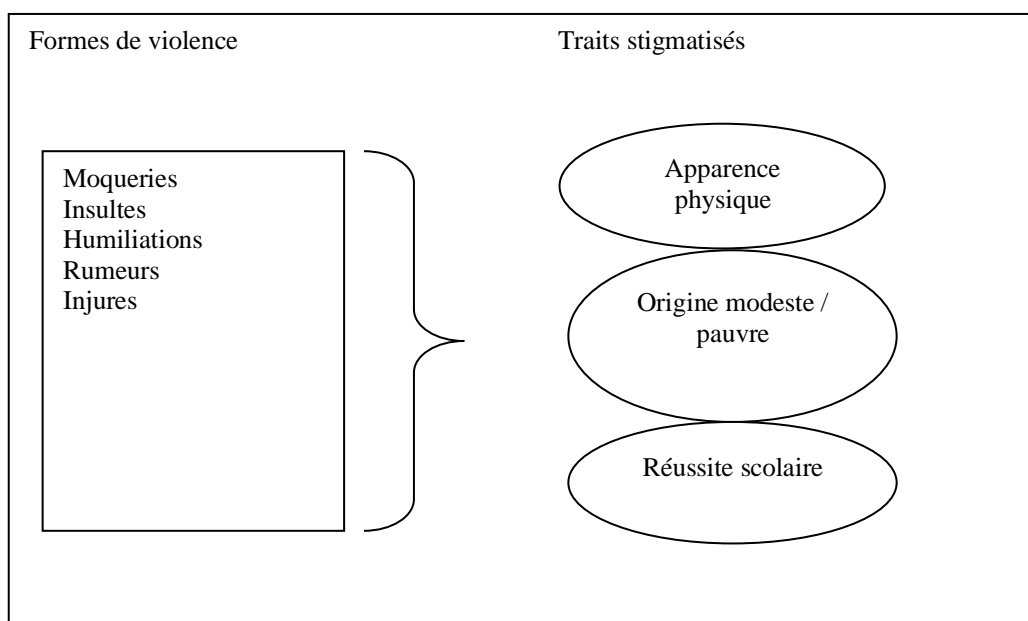
Si la salle de classe constitue l'espace privilégié des interactions entre élèves et enseignants, les relations entre élèves peuvent en revanche s'inscrire et se développer dans des lieux variés. Et si la salle de classe est un espace principalement dédié aux apprentissages, où les échanges sont donc structurés et limités en fonction des normes scolaires, des finalités éducatives et du cadre spatio-temporel (organisation de la salle, temporalité du cours, différenciation des rôles, tours de parole, etc.), les autres lieux du lycée offrent au contraire plus de « libertés » en matière d'interactions et de sociabilités. Les élèves peuvent en effet y nouer ou y développer différents types de rapports ou de relations (amicales, de rivalité, de conflit, d'indifférence, etc.), sans que ceux-ci soient forcément cadrés, structurés ou régulés par la présence d'un adulte. Deux éléments sont donc à prendre en compte, surtout lorsque l'on souhaite analyser les violences susceptibles de s'y dérouler : tout d'abord, il est bon de rappeler que ces lieux sont divers. Les couloirs, la cours de récréation, les toilettes, les locaux administratifs, l'entrée de l'établissement, etc. sont des espaces où les élèves se rencontrent et interagissent, plus ou moins librement. Par ailleurs, leurs relations se déploient aussi en dehors et à proximité du lycée (espaces extérieurs, arrêts de bus et transports en communs, etc.) et désormais, dans l'espace virtuel des réseaux sociaux qui jouent un rôle important dans leurs

sociabilités. Les conflits et les inimitiés créés en ligne peuvent ainsi se transposer dans l'espace scolaire et inversement. Ensuite, et comme nous l'avons précisé, certains de ces lieux se trouvent à l'abri du regard des adultes, ce qui facilite l'expression de certains comportements (qui seraient peut-être dissimulés, inappropriés ou interdits dans un autre contexte) et permet aussi à certains liens privilégiés de se constituer (coteries, bandes, réseaux affinitaires, amitiés, relations amoureuses, etc.). N'étant pas soumis aux mêmes contraintes, se déployant dans plusieurs espaces, les rapports entre élèves sont donc multiples et s'inscrivent dans des logiques différentes. Afin d'analyser les formes de violences entre élèves, nous avons donc décidé de procéder de la manière suivante : nous nous appuierons tout d'abord sur les témoignages des enseignants, ce qui nous permettra de rendre compte de la perspective des adultes sur les violences juvéniles, puis nous nous intéresserons ensuite à l'expérience et au vécu des élèves eux-mêmes.

1.2.1 Les violences entre élèves dans la perspective des enseignants

Les entretiens que nous avons réalisés et les différentes conversations que nous avons eu avec les enseignants au sujet de la violence entre élèves montrent que ceux-ci sont tout à fait conscients du phénomène, soulignant notamment l'importance des violences verbales sous leurs différentes formes (insultes, moqueries, rumeurs dénigrantes, humiliations, etc.). En particulier, ils ont été nombreux à évoquer les moqueries comme étant la forme prédominante de violence verbale entre élèves, les victimes de celles-ci étant en général stigmatisées en raison de leurs différences et de certains traits que les enseignants n'avaient aucune difficulté à désigner (bons élèves, élèves d'origine très modeste ou pauvres, élèves ayant une apparence physique jugée déplaisante). Ces moqueries pouvant d'ailleurs – dès lors qu'elles sont répétées – être assimilées à du harcèlement. Le tableau suivant présente ainsi les principales formes de violence identifiées par les enseignants et les traits qui – chez les victimes de ces violences – font l'objet d'une stigmatisation.

Tableau 26: Les formes de violence entre élèves selon les enseignants



Outre les moqueries, les enseignants citent également en tête de liste ce que certains décrivent comme étant un « langage inadapté à l'établissement scolaire », à savoir les insultes et autres injures qui semblent forts répandues dans les échanges entre élèves. L'enseignante de langue et de littérature évoque ici la fréquence et la banalité de ce type d'échange où les propos injurieux et les insultes sont d'usage, notamment pour dénigrer / rabaisser ceux qui présentent les traits que nous avons nommés :

« Ils se parlent très mal entre eux, il y a très peu de respect entre eux. Des insultes et des gros mots en permanence... Si un élève est assidu, il va se faire traiter de « fayot » en plein cours. Je les arrête toute de suite, mais j'entends assez souvent ce type de remarques¹¹⁸⁸ ».

L'enseignant de droit précise à ce sujet :

« Il ne faut pas oublier que nous sommes dans un lycée pro. Ils [les élèves] sont ici, car ils voulaient faire moins d'effort pour avoir le BAC. Dès qu'il y a un élève qui se distingue par son ambition et ses notes, on essaye de le décourager et de le tirer vers le bas. C'est typique pour notre société en général et je ne le supporte pas. Maintenant, avec un peu d'expérience, je sais à l'avance qui va se faire humilier dès que je vois la classe à la rentrée. Si un élève est en surpoids ou ne correspond pas à leurs critères de beauté, on doit rester vigilants en tant qu'enseignants¹¹⁸⁹ ».

¹¹⁸⁸ Entretien semi-directif, enseignante de langue et littérature serbe, 08/03/2017.

¹¹⁸⁹ Entretien semi-directif, enseignant de droit, 14/03/2017.

Si la plupart des enseignants insistent sur le fait que les moqueries visent avant tout les élèves qui tentent de réussir ou qui ne sont pas dans les normes en matière d'apparence physique, quelques-uns soulignent aussi le rôle du statut social dans ce processus : le harcèlement et les humiliations verbales viseraient également les élèves aux origines sociales modestes ou très modestes. Le témoignage ci-dessous évoque la question du poids des apparences dans les rapports entre élèves et de la stigmatisation de ceux qui ne peuvent – en raison de leurs origines sociales – se conformer aux normes en matière d'habillement ou d'image de soi :

« Pour nos élèves, il est très important d'avoir un téléphone portable bien cher et les baskets de la plus nouvelle collection. J'ai l'impression que c'est comme ça qu'ils forment leurs groupes amicaux. J'ai entendu dire que certains parents prennent des prêts bancaires pour financer tout cela et pour éviter que leurs enfants se fassent harceler. C'est vraiment triste. J'ai entendu dire les élèves : « tu as acheté tes baskets au marché aux puces » et j'étais choquée¹¹⁹⁰ ».

Les rapports sociaux et les sociabilités entre élèves se construiraient donc aussi à partir des différences et des inégalités sociales, telles que perçues via un certain nombre de marqueurs identitaires (style vestimentaire, objets de marque, etc.) : ainsi, les élèves créent des liens et/ou se stigmatisent en fonction de ces critères, ceci renvoyant plus largement à une logique de la distinction et de la rivalité sociale par la consommation¹¹⁹¹. Si certaines recherches françaises¹¹⁹² insistent sur les transgressions (provocations, refus de travailler, violences, etc.) dont les élèves issus des classes populaires seraient souvent les auteurs et tendent donc à les considérer comme des « perturbateurs de l'ordre scolaire¹¹⁹³ », les témoignages des enseignants serbes montrent qu'ils sont au contraire plutôt les victimes des moqueries et des formes d'humiliation de leurs camarades issus d'autres milieux sociaux. Ce que confirment les enquêtes sur les violences scolaires en Serbie¹¹⁹⁴, qui insistent notamment sur le fait que les formes de violence verbale entre élèves visent surtout les élèves des milieux populaires.

Outre les moqueries et les formes de stigmatisation, les rumeurs constituent selon les enseignants une autre forme de violence et de médisance répandue entre les élèves. On sait que ce phénomène correspond à un processus social d'échange d'une information non vérifiée,

¹¹⁹⁰ Entretien semi-directif, enseignante de langue et littérature serbe, 08/03/2017.

¹¹⁹¹ Veblen Thorstein, *Théorie de la classe de loisir*, Gallimard, 1970.

¹¹⁹² Millet Mathias, *Des élèves « victimes des inégalités sociales » aux élèves « perturbateurs de l'ordre scolaire »*, L'Harmattan, 2005.

¹¹⁹³ Thin Daniel, *“Désordre” scolaire dans les collèges de quartiers populaires*, GRS, Lyon 2, 1999, p. 19.

¹¹⁹⁴ Popadić Dragan, Plut Dijana et Pavlović Zoran, *Nasilje u školama Srbije. Analiza stanja od 2006-2013*, Institut za psihologiju, 2014.

ayant parfois un caractère malveillant¹¹⁹⁵. Il s'agit en effet d'émettre « une opinion à l'adresse d'un auditoire en se plaçant derrière un paravent impersonnel et anonyme¹¹⁹⁶ », cette opinion pouvant contribuer au discrédit de la personne qui en est l'objet ou engendrer des tensions voire des conflits sans fin liés à son caractère anonyme et/ou malintentionné. Une enseignante nous en donne un exemple :

« Il y avait une situation que j'ai réglée sans écrire le rapport. On a un couple dans ma classe et j'ai eu beaucoup de soucis avec eux à cause des rumeurs. La jeune fille a une copine dans un autre lycée qui est en classe avec un garçon qui a lancé une rumeur sur l'infidélité de la fille de notre classe. Ensuite le garçon de notre classe, son copain donc a changé le nom de sa copine dans son téléphone portable. Il a mis un nom vulgaire et il l'a montré à toute la classe sauf à la fille concernée. Puis, il y avait un autre élève qui a dit à la fille ce que son copain a fait. Je suis entrée dans la classe, il y a eu un conflit violent entre les deux, ça criait, ça s'insultait, ils ont failli en venir aux mains ! J'ai été ensuite obligée d'expliquer pendant une heure qu'il ne faut pas croire aux choses que quelqu'un a dites sans le vérifier, qu'il ne faut pas propager les rumeurs¹¹⁹⁷ ».

Comme le montre cet extrait d'entretien, le mécanisme de la rumeur consiste bien à propager une information inexacte ou exagérée « qui se déforme à mesure qu'elle est transmise¹¹⁹⁸ ». Mais pour qu'une rumeur se développe et se diffuse, certaines conditions apparaissent nécessaires : selon Allport et Postman en effet, elles surgissent généralement à propos d'événements ou de situations présentant une ambiguïté et suscitant un intérêt social¹¹⁹⁹, ces circonstances étant potentiellement nombreuses dans un établissement scolaire. Si dans le cas décrit par l'enseignante, les conséquences de la rumeur se limitent à une montée en tension et à un conflit entre deux élèves, elles peuvent aussi se traduire par l'ostracisation et l'humiliation de l'élève qui en est l'objet, la rumeur constituant l'un des moyens du harcèlement.

De surcroît, les rumeurs se développent désormais d'autant plus facilement qu'elles sont aussi diffusées via les réseaux sociaux, comme le confirme cet enseignant :

« Il y avait des cas de grandes disputes entre les élèves à cause de ce qu'ils font sur les réseaux sociaux. Une fois à cause d'une photo qu'une fille a mise sur son Instagram. D'autres filles ont diffusé la rumeur qu'elle avait collé sa tête sur le corps d'un mannequin. Cette histoire a pris beaucoup d'ampleur, il y a un rapport d'incident chez la conseillère d'éducation à ce sujet¹²⁰⁰ ».

¹¹⁹⁵ Allport Gordon W. et Postman Leo J., « Section of psychology: The basic psychology of rumor », *Transactions of the New York Academy of Sciences*, vol. 8, 2 Series II, 1945, p. 61-81.

¹¹⁹⁶ Idem

¹¹⁹⁷ Entretien semi-directif, enseignante d'économie, 16/01/2017.

¹¹⁹⁸ Scharnitzky Patrick, « La fonction sociale de la rumeur », *Migrations Societe*, vol. N° 109, n° 1, 2007, p. 35-48.

¹¹⁹⁹ Allport Gordon W. et Postman Leo J., « Section of psychology: The basic psychology of rumor », *Transactions of the New York Academy of Sciences*, vol. 8, 2 Series II, 1945, p. 61-81.

¹²⁰⁰ Entretien semi-directif, enseignant de droit, 14/03/2017.

D'après les enseignants (mais aussi d'après les élèves comme nous le verrons par la suite), il est en tout cas fréquent que les rumeurs génèrent des tensions ou des conflits (et donc parfois des violences) entre élèves. Ceci s'explique pour plusieurs raisons : la fonction sociale de la rumeur consiste en effet à transformer la réalité sociale « par un jeu de déformations de l'information qui est transmise¹²⁰¹ ». Ces informations – qui sont donc déformées / modifiées – sont ensuite assimilées par les individus qui en sont les destinataires mais de manière à devenir conformes à leurs attentes et à leurs croyances. Les spécialistes des rumeurs insistent donc sur l'ajustement qu'implique cette assimilation et soulignent en particulier le rôle des préjugés dans ce processus, ceux-ci jouant sur la manière dont les informations véhiculées par la rumeur seront interprétées. Ainsi, dès lors qu'un élément du récit apparaît complexe ou ambigu, il sera « assimilé au préjugé préexistant dans les représentations des personnes¹²⁰² ». Les rumeurs ont donc souvent des conséquences négatives voire délétères, car elles peuvent accentuer les inimitiés et les préjugés existants entre les élèves, susciter des conflits entre eux ou nuire à la réputation de ceux qui en sont les victimes. Dans bon nombre de situations, la rumeur fonctionne en tous cas comme « un mécanisme collectif de transfert d'agressivité¹²⁰³ ». Pour toutes ces raisons, il est donc logique que les enseignants s'en méfient et assimilent ce phénomène à une forme de violence à part entière.

Si les enseignants insistent unanimement dans leurs témoignages sur la prégnance de la violence verbale et de ses différentes formes dans les interactions entre élèves, ceux-ci n'évoquent jamais la violence physique : ceci constitue d'ailleurs comme nous allons le voir une différence avec les récits des élèves. Ces derniers en effet, soulignent dans les conversations et les entretiens non seulement l'importance des violences verbales – à l'instar des témoignages enseignants – mais aussi des violences physiques. Celles-ci semblent donc « invisibles » aux yeux des enseignants alors qu'elles sont pourtant bien relatées par les élèves que nous avons interrogés. Mais ceci se comprend aisément : si les adultes semblent ignorer l'ampleur des violences entre élèves, c'est en grande partie en raison du fait qu'elles se déroulent à leur insu et en particulier dans des espaces où ils ne sont pas présents. Si les enseignants peuvent être témoins des violences dans leurs classes, les couloirs et plus occasionnellement dans la cour de récréation, leur échappent en revanche les violences et les conflits qui se déroulent dans certains lieux du lycée qui ne sont pas sous leur regard (toilettes, certains couloirs, espace de restauration, cours de récréation, etc.) ou qui se trouvent à l'extérieur de l'établissement

¹²⁰¹ Scharnitzky Patrick, « La fonction sociale de la rumeur », *Migrations Societe*, vol. N° 109, n° 1, 2007, p. 35-48.

¹²⁰² Idem

¹²⁰³ Idem

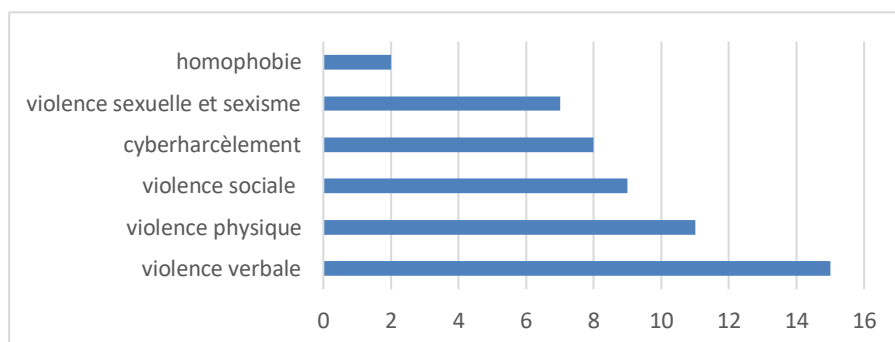
(entrée/sortie de l'établissement, chemin vers l'établissement, réseaux sociaux, etc.). C'est d'ailleurs pour cette raison que nous avons décidé de consacrer un chapitre aux différents espaces dans lesquels la violence est susceptible de se manifester. Enfin, ajoutons également que si la violence physique est « invisible » à leurs yeux et qu'ils ne la mentionnent pas dans leurs récits, c'est aussi parce qu'ils jouent un rôle régulateur au sein des classes où ils travaillent : si la violence physique peut potentiellement y éclore (comme dans toute interaction sociale), elle est de fait limitée dans son expression à ses formes verbales en raison de leur action dès qu'un échange entre élèves prend une tournure conflictuelle (ceux-ci ne restent pas passifs face à ces situations).

1.2.2 Les violences entre élèves dans la perspective des élèves

Les entretiens que nous avons réalisés avec les élèves montrent deux choses à propos des violences auxquelles ils sont confrontés. Tout d'abord, à l'instar des témoignages des enseignants, ceux-ci précisent que la violence verbale est bien la forme de violence qui est la plus répandue entre élèves. Ensuite, qu'ils font aussi l'expérience – directement ou indirectement comme témoin – d'autres formes de violence, même si celles-ci sont moins prévalentes ou peu fréquentes : ainsi, l'univers des violences entre élèves est beaucoup plus diversifié et varié que ne le laisse supposer la perspective des adultes.

Le tableau ci-dessous présente les différentes formes de violence entre élèves que ceux-ci ont identifiées et la fréquence de leur occurrence dans les entretiens. Comme annoncé, les élèves citent principalement la violence verbale (15 y font référence sur 36 entretiens), mais évoquent également à un degré moindre la violence physique (11/36), la violence sociale (9/36), le cyberharcèlement (8/36), la violence sexuelle (7/36) et l'homophobie (2/36).

Tableau 27: Occurrence des différentes catégories de violence selon les élèves

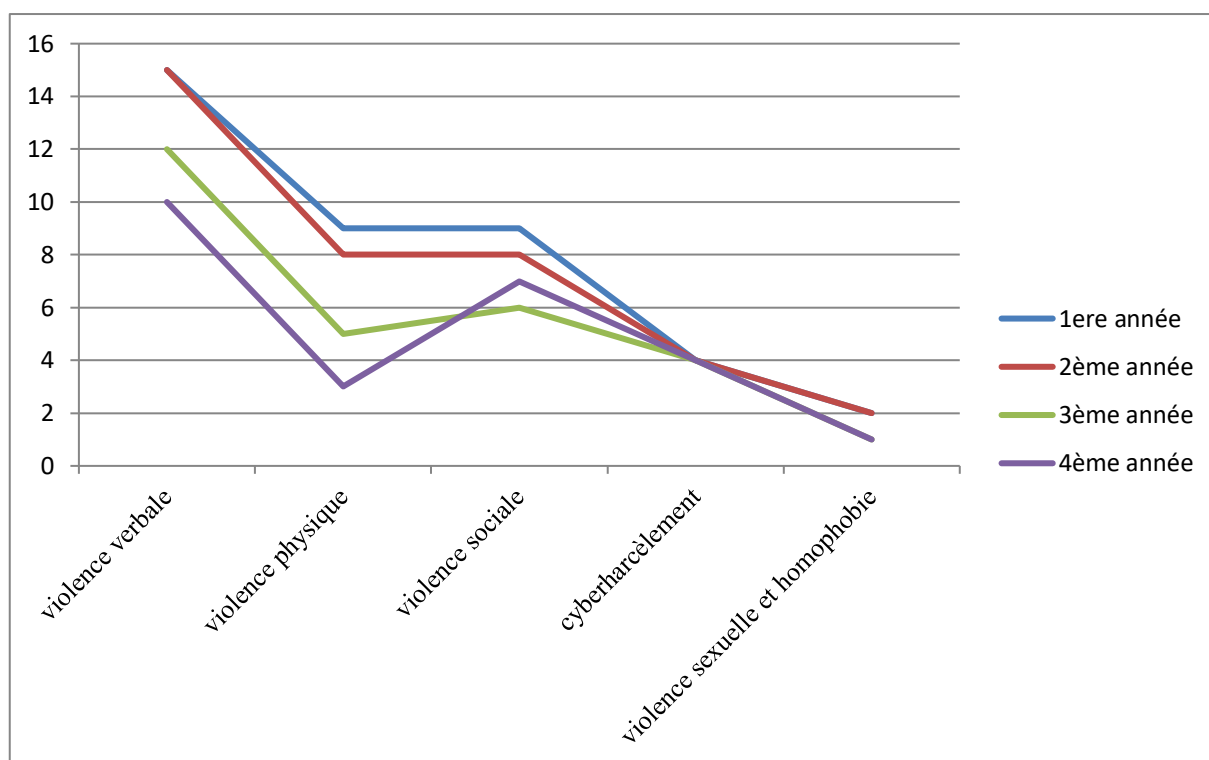


Avant de procéder à une analyse plus détaillée, il nous semble important d’apporter ici deux précisions. Tout d’abord, concernant la catégorisation des faits de violence opérée par les élèves, on peut remarquer que ceux-ci mobilisent un vocabulaire et des termes qui correspondent à peu près à la catégorisation des formes de violence proposée dans le Protocole : ce qui n’est d’ailleurs pas très surprenant puisque plusieurs campagnes de prévention et de sensibilisation aux violences sont réalisées chaque année dans l’établissement, celles-ci employant ces catégories. Ensuite, afin de rendre compte des différentes formes de violence auxquels les élèves sont confrontés, nous avons pris en compte aussi bien leurs expériences directes des violences (en tant que victimes) que leurs expériences en tant que témoin de situations de ce type.

Afin d’analyser les différentes formes de violence, nous avons décidé de différencier les données présentées dans le tableau précédent en fonction des tranches d’âge correspondant aux quatre années d’études au lycée¹²⁰⁴. L’idée étant de saisir d’éventuelles différences dans les expériences de la violence liée à l’âge et/ou à la maturité. Or comme le montre le tableau ci-dessous, s’il apparaît que les expériences de la violence sont à peu près les mêmes quel que soit le niveau d’étude considéré (avec à chaque fois une prévalence de la violence verbale, un poids non négligeable de la violence sociale, peu de violences sexuelles, etc.), il ressort clairement que le « degré » de violence auquel les élèves font face n’est pas le même selon l’âge, les plus jeunes relatant plus d’expériences de ce type que les plus âgés, et ce, toutes formes confondues:

¹²⁰⁴ 1^{ère} année correspond à l’âge de 15 ans, 2^{ème} à l’âge de 16 ans, 3^{ème} à l’âge de 17 ans et 4^{ème} (ou Terminal) à l’âge de 18 ans.

Tableau 28: Prévalence des formes de violence entre les élèves, par année d'étude et par nombre d'occurrences dans les entretiens



Ainsi, toutes les formes de violences – du moins telles qu’elles sont relatées – semblent diminuer avec l’âge, sauf concernant le cyberharcèlement. Ceci pourrait en partie se comprendre en raison des changements qui affectent les sociabilités juvéniles avec l’âge : il n’est donc pas inutile de se pencher sur la manière dont ceux-ci construisent des liens au fur et à mesure de leur parcours scolaire.

Les plus jeunes élèves décrivent ainsi leurs premiers pas au lycée comme étant assez compliqués, marqués par l’inconnu et l’absence de liens affinitaires :

« C’était difficile surtout au début, car on ne se connaissait pas et on se parlait très peu. Tu parles avec les gens qui sont assis autour de toi, mais ce n’est pas forcément que tu t’entends bien avec eux. C’était moins compliqué pour ceux qui habitent dans le même quartier et qui faisaient les trajets à la maison ensemble ¹²⁰⁵ ».

Après cette phase initiale, les élèves finissent par créer des liens : mais l’émergence des premiers groupes affinitaires au sein des classes va aussi de pair avec celle des situations de rivalité et de conflit :

¹²⁰⁵ Entretien semi-directif, élève de 2^{ème} année, classe 11, 23/03/2017.

« On s'est regroupé spontanément selon le look, le style vestimentaire, les baskets, le téléphone portable... Au début, il n'y avait pas de conflits ouverts, mais une sorte de tension. On s'est regardé méchamment et on ne se parlait pas¹²⁰⁶ ».

L'appartenance à un groupe affinitaire joue un rôle important lors de l'entrée au lycée : elle permet l'intégration au sein d'un réseau de sociabilité, elle facilite du coup l'intégration au sein de la collectivité scolaire, elle donne aussi l'occasion aux élèves de se différencier (vis-à-vis des élèves participants d'autres groupes de pairs). Plusieurs travaux insistent d'ailleurs sur le fait que l'appartenance à un tel groupe – souvent de même sexe – constitue l'un des éléments centraux de la construction identitaire des adolescents¹²⁰⁷. Ce que confirment les témoignages et nos observations : les élèves insistent à la fois sur la réalité et l'influence de ces réseaux relationnels constitués à partir de marqueurs identitaires différenciant (style vestimentaire, objets de marque, etc.) tout au long de leur scolarité, tout en relativisant leur dimension sexuée, ce que confirment nos observations portant sur les interactions dans les salles de classe ou la cours de récréation. Ainsi, si l'appartenance ou l'affiliation à ces groupes affinitaires confronte les élèves à l'expérience de la rivalité et parfois du conflit (pouvant prendre une tournure violente) avec autrui (individu ou groupe), elle ne permet pas pour autant de comprendre en soi la différence que nous avons constatée au niveau des expériences de violence entre les plus jeunes et les plus âgés des élèves. S'il est tout à fait possible que le processus d'intégration au sein de ces groupes implique – durant la première année d'études – plus de « frictions » entre élèves, des allers-retours entre les groupes et des formes plus ostentatoires de rivalité avant que chacun ne trouve sa place au sein de ces réseaux relationnels¹²⁰⁸, il est aussi fort probable que ceci soit lié à la maturité et à l'acquisition progressive de compétences sociales en matière de gestion des conflits et des liens, tout comme à l'intégration des normes scolaires.

Si l'on détaille maintenant les différentes formes de violence qui ont été relatées par les élèves, la violence verbale est celle qui est la plus souvent citée dans les entretiens : elle est d'ailleurs évoquée par les lycéens de toutes les tranches d'âges et des deux sexes. Leurs témoignages font cependant état de sous-catégories : la violence verbale n'est pas « une » mais plurielle, elle se décline sous différentes formes qu'ils distinguent notamment par leur « degré de gravité ». Les élèves différencient ainsi « les gros mots, les taquineries et les moqueries » qu'ils considèrent comme des formes d'expression banales et ordinaires entre élèves – des « blagues » pour reprendre le terme de l'un d'entre eux – et dont la gravité serait moindre, des

¹²⁰⁶ Idem

¹²⁰⁷ Salaméro Émilie, « Se situer parmi les pairs : des groupes affinitaires aux conflits. L'étude d'interactions dans une cour de récréation », *Education et sociétés*, vol. n° 38, n° 2, 2016, p. 157-172.

¹²⁰⁸ Oberlé Dominique, « Aspects structurels des groupes », *Psycho en +*, 2016, p. 31-58.

insultes, des agressions verbales et des moqueries visant à blesser ou à humilier délibérément. Les premières ne seraient « violentes » et « agressives » que dans la forme en quelque sorte, les élèves n'étant pas dupes – contrairement aux adultes – de leur signification et de leur fonction dans les échanges juvéniles (se charrier, plaisanter en utilisant à l'instar des enfants des « gros mots », transgresser les convenances, etc.). D'où l'aspect tout à la fois banal et récurrent de cette forme de « violence » :

« On va se dire des choses méchantes pour rigoler et si un adulte nous écoute, on sera envoyé chez le psychologue à cause de la violence verbale. Je suis d'accord que c'est de la violence, mais ce n'est pas si grave que ça. Personne ne se fâche de toutes façons¹²⁰⁹ ».

Certaines formes d'échanges injurieux ne sont donc pas véritablement perçues comme violentes par les élèves même s'ils savent qu'elles peuvent l'être par les adultes. Ernotte et Rosier avancent d'ailleurs à ce sujet que pour comprendre la signification des échanges basés sur les insultes, il est important de prendre en compte la situation d'énonciation et les statuts des participants de l'échange : s'il s'agit d'un cercle d'amis et d'une situation ordinaire par exemple, l'usage d'insultes dans la conversation n'implique pas qu'il y ait volonté d'offenser ou de blesser l'interlocuteur¹²¹⁰.

Pour autant, les témoignages des élèves montrent qu'il y a bien des « limites » dans l'usage des insultes et qu'il existe donc des normes partagées relatives à leur emploi : ainsi, certaines ne sont ni banales ni banalisables et leur usage relève alors clairement de l'offense...nécessitant une réponse de l'offensé qui peut être violente. Ces insultes sont par exemple considérées comme des atteintes blessantes et des outrages lorsqu'elles concernent les ascendants familiaux, le statut social ou une caractéristique physique ou psychologique perçue comme une « faiblesse » :

« On abuse avec les gros mots, mais en rigolant. Mais il ne faut pas que cela dépasse certaines limites. Il ne faut pas que ça touche les parents. Là je peux frapper. Et j'ai frappé déjà, car ils ne pouvaient pas trouver la chose qui va m'énerver et ils se sont mis à commenter mes parents. Je les ai prévenus que je vais trois fois par semaine dans la salle de musculation, mais ils ont continué. J'étais obligé de les arrêter¹²¹¹ ».

Lorsqu'un propos est considéré comme offensant – et donc comme une violence – il peut donc induire une réaction violente de la part de celui qui se sent outragé, pouvant aller jusqu'à l'emploi de la force. Les entretiens montrent en tout cas qu'il existe bien un « seuil de tolérance » à la violence verbale parmi les élèves, ce dernier séparant d'un côté un mode de

¹²⁰⁹ Entretien semi-directif, élève de 3^{ème} année, classe 12, 18/01/2017.

¹²¹⁰ Ernotte Philippe et Rosier Laurence, « L'ontotype : une sous-catégorie pertinente pour classer les insultes ? », *Langue française*, vol. 144, n° 1, 2004, p. 35-48.

¹²¹¹ Entretien semi-directif, élève de 3^{ème} année, classe 12, 18/01/2017.

communication « grossier » mais ne visant pas à offenser et de l'autre, une forme d'échange ayant pour finalité l'humiliation du rival ou de l'adversaire. Mais évidemment, non seulement cette « frontière » n'est jamais nette mais surtout les réactions aux moqueries elles-mêmes peuvent être ambiguës : certains élèves par exemple, tout en se sentant humiliés, tentent de ne pas le montrer faute de pouvoir ou de savoir réagir autrement :

« Ils se moquent de moi parce que je me maquille beaucoup. Ils se moquent aussi de ma sœur. Ils nous appellent « les fresques ». La fresque 1 et la fresque 2. Mais j'ai décidé de rigoler sur ça, car je ne peux rien faire même si c'est énervant¹²¹²».

Comme le montrent les études consacrées à cette question, le rôle joué par les « tiers écoutant ¹²¹³ » s'avère important dans ce type de situation : ils peuvent influencer l'interprétation que fera la personne de la situation – le sens de l'injure qui la vise par exemple – et sa réaction. Les témoins de la scène peuvent être indifférents, neutres, partisans ou encore provocateurs selon Ernotte et Rosier : ils peuvent susciter de la retenue chez l'insulté (autocensure) ou au contraire le pousser à réagir et à surenchérir (réponse par l'insulte, emballement dans la violence verbale). Dans l'extrait ci-dessus, l'élève insultée n'a visiblement pas eu le soutien des « tiers écoutants » : rire des violences verbales à son égard est à la fois un aveu d'échec et une manière de dissimuler le sentiment d'humiliation (sauver la face).

Après la violence verbale, c'est la violence physique qui est la forme de violence la plus citée par les élèves. Les entretiens révèlent deux choses à ce propos : tout d'abord, qu'à l'instar de ce que nous avons vu à propos de la violence verbale, ce sont les élèves les plus jeunes qui y font le plus souvent référence et qui semblent donc surtout y être confrontés. Ensuite, que celle-ci semble être exclusivement masculine, aucun des témoignages que nous avons recueillis n'évoquant un usage féminin de la force. On peut ajouter que cette forme de violence connaît diverses déclinaisons : les élèves de première année que nous avons interrogés évoquent par exemple les bousculades, les coups et les gifles comme étant les actes de violence les plus répandus parmi les garçons. Par exemple :

« Les garçons de notre classe sont immatures et sauvages. Ils se frappent avec les mains, ils se mettent des coups dans les fesses, une fois je les ai vu se battre avec les chaises¹²¹⁴».

¹²¹² Entretien semi-directif, élève de Terminale, classe 10, 20/12/2016.

¹²¹³ Ernotte Philippe et Rosier Laurence, « L'ontotype : une sous-catégorie pertinente pour classer les insultes ? », *Langue française*, vol. 144, n°1, 2004, p. 35-48.

¹²¹⁴ Entretien semi-directif, élève de 1^{re} année, classe 6, 21/04/2017.

Si des conflits ou des différends entre garçons sont souvent à l'origine de ces violences, il arrive aussi qu'elles visent un élève isolé ou qui semble incapable de se défendre. La violence peut alors prendre une tournure collective et évoluer vers du harcèlement :

« Il y a dans notre classe un garçon grand et gros avec les lunettes, mais tout muet [rire]... je ne me souviens plus qui était le premier à le frapper... Et il ne s'est pas défendu. Et puis on le tapait de temps en temps pour rigoler. C'est méchant, je sais, mais c'est fou, son père est dans le Conseil des parents, je ne comprends pas pourquoi il se laisse faire¹²¹⁵ ».

On retrouve ici dans cet extrait les caractéristiques du bouc émissaire tel que proposé par Girard : il est isolé, il présente une différence (corpulence, caractère introverti) et une faiblesse (il ne se défend pas)¹²¹⁶. Rappelons que selon Girard – en raison de la logique du désir mimétique – les groupes choisissent dans les moments de crise une victime contre laquelle s'exerce leur violence, ce qui leur permet à la fois d'assurer leur cohésion et leur unité et de garantir pour un temps la paix dans leurs échanges. Si la perspective girardienne permet certainement de rendre compte de certaines formes de violences propres au société prémodernes, il nous semble que le concept de souffre-douleur proposé par Robichaud¹²¹⁷ est en revanche plus adapté au cadre scolaire dont il est ici question. Ainsi, et contrairement au bouc-émissaire, le souffre-douleur est victime de violences et de maltraitance dans la durée et de manière répétée. Tout comme il est choisi exclusivement au sein du groupe. Par ailleurs, la violence dont il est la cible peut répondre chez ses auteurs à diverses motivations (frustration ou besoin d'affirmation par exemple) voire être « gratuite ». Par contre, à l'instar du bouc-émissaire, la victime n'est jamais choisie au hasard : selon Bellon et Quartier, c'est en général l'élément le plus « faible » du groupe qui se trouve ciblé, ou encore, celui qui s'éloigne le plus des normes du groupe¹²¹⁸. Selon ces auteurs, qui ont procédé à l'analyse de plusieurs cas, les brimades s'amplifient généralement avec le temps, notamment en raison de la mobilisation du groupe dont les membres prennent de plus en plus part à la violence. Ce n'est néanmoins pas ce que nous avons constaté sur la base des entretiens que nous avons recueillis : les rares cas d'élèves « souffre-douleur » qui ont été évoqués par nos interlocuteurs ne semblaient concerner que des lycéens de première année, ce qui laisse penser que ces processus ne se sont pas inscrits dans la durée.

¹²¹⁵ Entretien semi-directif, élève de 1^{re} année, classe 11, 26/04/2017.

¹²¹⁶ Girard René, *Le bouc émissaire*, Grasset, 2014.

¹²¹⁷ Rincon-Robichaud Maria-Guadalupe, *L'enfant souffre-douleur*, Éditions de l'Homme, 2003.

¹²¹⁸ Bellon Jean-Pierre et Quartier Marie, *Les blessures de l'école. Harcèlement, chahut, sexting : prévenir et traiter les situations*, ESF Sciences Humaines, 2020.

Ce sont les conflits entre groupes affinitaires, et plus précisément entre élèves supporters de clubs rivaux, qui semblent être souvent à l'origine des formes de violence physique dans cet établissement. Plusieurs élèves y ont fait référence, quels que soient leur ancienneté. Comme l'explique cet élève, ces affrontements se déroulent généralement en dehors des cours, voire du lycée :

« On met les t-shirts de notre club ou les écharpes quand il fait froid. Et quand on se croise dans les couloirs avec les mecs d'autres classes on se regarde et parfois ça dégénère. On se tape un peu au lycée, mais le plus souvent c'est dehors après les cours¹²¹⁹ ».

Compte-tenu de l'ampleur du phénomène en Serbie – la violence des supporters de foot est un sujet d'intérêt scientifique et médiatique en Serbie depuis les années 90 – il est donc logique que le contexte scolaire soit aussi concerné, et ce d'autant plus que le hooliganisme a une dimension juvénile non négligeable. Une étude a d'ailleurs été consacrée à la prégnance du phénomène chez les collégiens et lycéens. Elle a donné lieu à une enquête qui a été réalisée dans 5 villes serbes à partir d'un échantillon de 3600 élèves supporters de différents clubs de foot. Sur la totalité des enquêtés, plus de 500 (soit 14 %) ont ainsi affirmé appartenir au mouvement « ultras »¹²²⁰ dont 84,7 % étaient des garçons.

Elle a montré que la majorité de ces jeunes avaient déjà fait au moment de l'enquête l'objet d'une condamnation pour des faits de violence dans un stade et qu'ils avaient pour une large majorité d'entre eux une attitude négative envers la police (70,8 %). Les chercheurs ont ainsi identifié un certain nombre de « facteurs de risque » susceptibles de faciliter l'affiliation à un groupe de hooligans et la participation régulière à des actions violentes (rixes ou bagarres avec les membres des groupes rivaux, activités criminelles, vandalisme, etc.). Au niveau psychologique, l'étude montre qu'il s'agit : des troubles du comportement, de l'agressivité, de l'hyperactivité et de la consommation de drogues. Les facteurs sociaux apparaissent multiples. Au niveau de la famille, sont notamment soulignés : les conflits ou la violence intrafamiliale, une éducation trop stricte, des punitions abusives ou au contraire le laxisme des parents. La taille de l'établissement scolaire semble être également un facteur de risque, la majorité des ultras fréquentant un établissement surpeuplé où le contrôle éducatif apparaît défaillant. L'appartenance à des groupes violents ou qui s'expriment agressivement, tels que les groupes d'extrême droite, est également soulignée. Les chercheurs insistent néanmoins sur le fait que certains de ces éléments sont à considérer avec précaution : l'attitude négative envers la police, la consommation d'alcool et les faibles revenus des parents

¹²¹⁹ Entretien semi-directif, élève de 3^{ème} année, classe 12, 26/04/2017.

¹²²⁰ Milojević Sasa, *Mladi i huliganizam na sportskim priredbama*, OEBS, 2014.

notamment. La méfiance vis-à-vis de la police est en effet générale dans la population serbe, la consommation régulière d'alcool est une pratique courante parmi les jeunes et enfin, la faiblesse des revenus est à mettre en rapport avec la précarisation générale de la société serbe depuis près de 25 ans. Au-delà de ces éléments qui permettent de cerner certains traits du hooligan-type, on peut donc retenir de cette étude qu'il s'agirait là d'un phénomène non négligeable chez les jeunes, même si la représentativité de l'échantillon interrogé ne permet pas d'estimer plus précisément sa prégnance dans l'univers scolaire.

Quoi qu'il en soit, il nous a été impossible de déterminer ne serait-ce qu'approximativement le nombre « d'ultras » sur notre terrain d'enquête, de même que leur rôle exact dans les dynamiques conflictuelles ou les faits de violence. Néanmoins, les entretiens que nous avons réalisés font bien état du fait qu'une partie des violences entre les élèves serait liée aux antagonismes entre groupes de supporters rivaux. Ce type d'identification jouerait donc un rôle dans certains conflits entre élèves de classes ou d'établissements différents. D'ailleurs, lorsque les élèves évoquent ces violences, ceux-ci parlent d'altercations ou de confrontations avec les « autres », qu'elles aient lieu dans les couloirs, dans la cour de récréation ou à l'extérieur du lycée, parfois avec le soutien de jeunes extérieurs à l'établissement mais membres des mêmes groupes de supporters. Ce type de confrontation implique une dynamique correspondant à ce que Collins appelle « la contagiosité de la violence¹²²¹ » : l'altercation entre certains membres des groupes engendre une mobilisation dans chacun des camps opposés et le renfort des membres du groupe. De surcroît, même si elle peut paraître chaotique et désorganisée, cette violence est en fait plutôt structurée puisque « l'activation des identités collectives » permet aux participants de persister dans la confrontation et d'alimenter la dynamique conflictuelle. Ceci ne veut pas dire pour autant que la violence est permanente : l'affrontement entre supporters de foot, s'il s'inscrit bien dans la durée, donne plutôt lieu à des irruptions sporadiques de violences et de provocations entre élèves. Collins souligne d'ailleurs que les supporters de clubs rivaux ne réagissent en général pas de manière solitaire : ils cherchent au contraire à agir en groupe de façon à prendre l'avantage sur l'adversaire – ce qui n'est pas vraiment possible dans l'enceinte du lycée – et se contentent en fait souvent de provocations verbales tout en se projetant dans d'éventuelles confrontations futures. Compte-tenu des contraintes propres à l'espace scolaire – dispersion des élèves-supporters dans des classes différentes, surveillance des adultes, etc. – les affrontements physiques sont donc en général plutôt cantonnés à l'extérieur de l'établissement, là où l'agir en groupe peut se déployer

¹²²¹ Collins Randall, *Violence: A Micro-Sociological Theory*, Princeton, Princeton University Press, 2008, p. 11.

plus librement. Enfin, rappelons que la vie de classe crée avec le temps d'autres types de liens entre les élèves et donc que certaines sociabilités transversales à ces clivages se développent également, celles-ci pouvant atténuer les animosités que ces divisions engendrent.

Concernant la violence physique, plusieurs élèves ont évoqué au cours des entretiens un événement dont aucun n'a été témoin mais qui semble incontestablement avoir marqué les esprits. Il s'agit d'une rixe qui a éclaté à la sortie du lycée et qui a nécessité l'intervention de la police : un élève d'une classe de Terminale accompagné par trois de ses camarades se sont battus avec un groupe de jeunes du quartier voisin après être tombés dans un guet-apens. Un camarade de classe de l'élève concerné nous a expliqué en ces termes le conflit qui est à l'origine de cet affrontement :

« C'était pour une histoire banale d'une photo sur Instagram. Une fille s'est prise en photo avec notre camarade de classe et son ex de Karaburma [quartier voisin] est venu avec ses potes pour le taper. Comme ils étaient plus nombreux, nos élèves sont venus les aider, car ils étaient que quatre contre je ne sais pas combien de mecs, c'est normal, je ferais la même chose, mais je n'étais pas là au moment des faits. Il y a eu des têtes cassées, ils se sont tapés avec des briques et des battes de baseball. Le Proviseur a appelé la Police, mais nos élèves n'ont pas été punis. Normal, ils ont fait que se défendre¹²²² ».

Si la raison à l'origine de cette rixe peut paraître tout à fait dérisoire et banale (jalousie), elle permet néanmoins de comprendre la dynamique conflictuelle sous-tendant nombre d'affrontements entre jeunes. Ainsi, comme le suggère Collins, il y a bien au départ une tension émotionnelle – ici liée à la jalousie de l'ex (et peut être à d'autres contentieux) – et celle-ci se « libère » ensuite en agression violente dans les circonstances où la victime est perçue comme faible¹²²³. Il s'agissait en effet de l'attaquer en groupe et par surprise en dehors du lycée, la supériorité numérique devant assurer aux agresseurs la réussite de leur action. Mais un autre élément est intervenu, classique dans tout processus conflictuel : il concerne le rôle et l'implication des tiers dans la situation. Ainsi, comme la confrontation s'est déroulée dans un lieu proche du lycée, les témoins de la scène – à savoir les élèves présents sur place – ont changé la donne : certains d'entre eux sont venus à la rescousse de l'élève agressé et l'agression a pris alors une tournure plus « collective » et s'est transformée en bagarre entre deux « bandes ». La rixe s'est ensuite terminée par l'intervention de la police et des pompiers, des blessés étant à déplorer des deux côtés. Comme nous l'avons relaté dans un chapitre précédent, si le Proviseur a bien appelé la Police dès qu'il fût mis au courant de l'affrontement, il n'a cependant rédigé aucun rapport d'incident sur cet événement. Le fait que la bagarre ait lieu en dehors de

¹²²² Entretien semi-directif, élève de Terminale, classe 10, 20/12/2016.

¹²²³ Collins Randall, *Violence: A Micro-Sociological Theory*, Princeton, Princeton University Press, 2008.

l'établissement lui a servi de prétexte pour ne pas faire de rapport, jouant là sur les conditions d'application du Protocole. Ce type de violence illustre en tout cas la manière dont certains incidents violents sont du coup « invisibilisés » par les chefs d'établissement.

Durant notre enquête, nous avons quotidiennement observé les lieux de sociabilité des élèves : les couloirs, les escaliers, la cour de récréation, etc. Nous avons ainsi pu constater en de nombreuses occasions les échanges d'insultes entre les élèves et plus rarement, les bousculades impliquant généralement deux ou plusieurs garçons. Ces situations de violence de « basse intensité » pourrait-on dire, qui semblent « banales » et s'inscrire dans le quotidien de la vie de l'établissement, ont souvent impliqué les agents d'entretien du lycée. En effet, nous avons été témoin à plusieurs reprises de l'intervention de ces femmes dans ces situations, celles-ci étant toujours présentes dans les parties communes compte-tenu de leur fonction : elles n'hésitaient pas à s'interposer dans les situations conflictuelles, jouant les médiatrices ou rappelant à l'ordre les élèves récalcitrants. L'une d'elles témoigne :

« Les enseignants vont dans la salle des profs après les cours, c'est là où les jeunes en profitent pour s'insulter. Moi je crie sur eux et je les dénonce à leur prof principal ¹²²⁴ ».

Un travail de coordination informelle entre elles et les enseignants semble ainsi être en place et avoir un effet régulateur sur les attitudes des élèves : non seulement celles-ci interviennent dans les situations pour faire cesser certains comportements lorsqu'elles l'estiment nécessaire mais elles font aussi remonter l'information aux enseignants comme le confirme une élève :

« On se fait engueuler par la prof juste parce que la femme de ménage a vu qu'on s'était lancé des piques ¹²²⁵ ».

Cette fonction « régulatrice » exercée au quotidien est donc à souligner même si elle ne fait pas partie de leurs attributions et qu'elle n'est pas reconnue officiellement. Néanmoins, les enseignants avec lesquels nous avons pu en discuter en sont tous bien conscients : ceux-ci insistent d'ailleurs non seulement sur l'importance de leur action à ce sujet dans la vie de l'établissement (notamment compte-tenu de leur faibles salaires et des tâches dont elles doivent d'abord s'acquitter : faire le ménage, nettoyer les locaux) mais aussi sur la nécessité de maintenir avec elles un lien de confiance, étant donné les informations de « première main » dont elles disposent sur les élèves ¹²²⁶.

¹²²⁴ Entretien informel, agent d'entretien, 21/11/2016.

¹²²⁵ Entretien semi-directif, élève de 1^{re} année, classe 11, 26/04/2017.

¹²²⁶ Entretien semi-directif, enseignante de langue et littérature serbe, 08/03/2017.

Outre les violences verbales et physiques, les élèves de tous âges font aussi référence dans les entretiens et les conversations à la violence sociale et au cyberharcèlement. Bien que moins citée que les formes précédemment évoquées, la violence sociale semble plutôt concerner les filles et désigne des pratiques telles que l'ostracisme ou l'exclusion, celles-ci pouvant s'appuyer sur des rumeurs (visant à stigmatiser et à isoler la personne qui en est l'objet). Un élève raconte :

« Ils ne me parlent pas parce qu'ils me trouvent bizarre. C'est parce que j'ai dit en cours d'histoire que je vais faire Science po et que je vais m'engager pour la Serbie monarchiste et nationaliste sous forme d'une théocratie orthodoxe, un peu comme en Iran. Ils se sont d'abord moqués de moi et maintenant tout le monde fait comme si je n'existais pas¹²²⁷ ».

L'ostracisme implique une mise à l'écart de l'individu et peut être considéré comme une forme de sanction sociale exercée à son égard, à l'instar du cas de cet élève. Le Run le décrit comme une violence « où rien n'est dit, aucune force ne paraît employée, mais le sujet ne se voit reconnaître aucune place ni aucune existence¹²²⁸ ». Les raisons qui sous-tendent ce processus d'exclusion d'un membre du groupe peuvent être variées. Cependant, en analysant la dynamique des discussions et des échanges au sein des groupes, Schachter a fait valoir qu'en général, l'ostracisation portait sur le membre du groupe avançant le point de vue le plus opposé – ou radical – par rapport aux normes du groupe¹²²⁹. Ce qu'il appelle la « déviance aux normes de groupe » serait donc souvent à l'origine des dynamiques d'exclusion. Dans le cas considéré, il est fort possible que les choix d'orientation tout comme les opinions politiques radicales de cet élève aient enclenché une telle logique. Mais il n'est pas exclu non plus que d'autres éléments jouent de concert, ou se renforcent mutuellement, telle sa difficulté à « trouver sa place » :

« Je ne voulais pas m'inscrire au lycée général parce que je me suis dit que les élèves sont surement égoïstes et que dans un lycée professionnel je vais trouver plus d'amis. Finalement pas du tout. Entre les « millénials populaires » et leur Instagram, les « machos », les « bons élèves » qui ne veulent aider personne et les « bizarres » qui écoutent je ne sais pas quelle musique, ils se droguent surement... Je les aime pas du tout. La jeunesse d'aujourd'hui me dégoûte ! Je n'ai pas trouvé ma place, je suis seul comme je l'étais au collège¹²³⁰ ».

¹²²⁷ Entretien semi-directif, élève de 1^{re} année, classe 6, 21/04/2017.

¹²²⁸ Le Run Jean-Louis, « Les mécanismes psychologiques de la violence », *Enfances Psy*, vol. n° 54, n° 1, 2012, p. 23-34.

¹²²⁹ Schachter Stanley, « Deviation, rejection, and communication », *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, vol. 46, n° 2, 1951, p. 190-207.

¹²³⁰ Entretien semi-directif, élève de 1^{re} année, classe 6, 21/04/2017.

Cursan et al.¹²³¹ suggèrent d'ailleurs que certains profils psychologiques – comme les individus déprimés ou socialement anxieux – sont davantage susceptibles de connaître le rejet du groupe. Si, comme nous l'avons précisé, l'ostracisme comme forme de violence sociale semble surtout concerner les lycéennes, celles-ci sont aussi davantage auteurs et victimes des rumeurs malveillantes. Les lycéennes, plus que les lycéens, apparaissent plus enclines à se servir de ce type de moyen pour ostraciser, stigmatiser et fustiger une camarade. Comme l'explique cette élève de 3^{ème} année :

« J'ai plusieurs milliers des followers sur Instagram et c'est vrai que je mets parfois des photos en maillots de bain ou en vêtement de marque. Les filles de ma classe ont inventé que je sors avec des mecs âgés et que je couche avec eux pour avoir les fringues. Maintenant personne ne parle avec moi sauf quelques garçons, mais rarement. J'ai tout raconté aux conseillers d'éducation, mais elles m'ont dit qu'il n'y a pas d'éléments ni de preuves pour faire quelque chose. Je dois attendre qu'elles s'en prennent à moi physiquement ?¹²³² ».

Comme on le voit ici, la rumeur peut avoir des effets négatifs ou délétères socialement : elle est donc souvent propagée et diffusée sciemment pour cette raison. Kapferer souligne que la rumeur doit fournir « un scénario socialement acceptable par le groupe où [elle] circule¹²³³ ». Et qu'elle a plus de chance d'être reprise et propagée si elle s'appuie sur une trame relativement simple, permettant de faire sens (révélation d'un ordre caché par exemple)¹²³⁴. Dans le cas considéré, la rumeur a donc une double conséquence : elle permet à la fois de proposer un cadre d'interprétation crédible au groupe d'une situation suscitant de la jalousie et de jeter l'opprobre sur l'élève concernée. Mais ce processus d'étiquetage et de stigmatisation est d'autant plus efficace qu'il s'appuie et mobilise des normes, notamment relatives aux comportements sexuels « attendus » des jeunes femmes. Ainsi, certaines enquêtes réalisées auprès d'élèves serbes portant sur les valeurs confirment – et ce, malgré une évolution entre 2011 et 2019 – le poids toujours important des valeurs dites « patriarcales » : les jeunes étant plus tolérants envers la liberté sexuelle masculine que féminine¹²³⁵. Les lycéennes jouent donc sur les normes concernant la « moralité » féminine pour stigmatiser et ostraciser une élève. Goffman rappelle à ce propos que ce processus permet « toute sorte de discrimination, par laquelle nous réduisons

¹²³¹ Cursan Anthony, Pascual Alexandre et Félonneau Marie-Line, « L'ostracisme. Avancées scientifiques sur la thématique d'une menace quotidienne », *Bulletin de psychologie*, vol. Numéro 551, n° 5, 2017, p. 383-397.

¹²³² Entretien semi-directif, élève de 3^{ème} année, classe 9, 21/02/2017.

¹²³³ Kapferer Jean-Noël, « Les disparitions de Mourmelon. Origine et interprétation des rumeurs », *Revue française de sociologie*, vol. 30, n° 1, 1989, p. 81-89.

¹²³⁴ Idem

¹²³⁵ Radoman Marija, *Vrednosne orjentacije srednjoškcolaca u Srbiji*, Beograd, Helsinški odbor za ljudska prava, 2020.

efficacement, même si c'est souvent inconsciemment, les chances de cette personne¹²³⁶ ». Le recours aux rumeurs malveillantes et à l'ostracisation concerne en tous cas davantage les filles que les garçons : si ces formes de violence sociale et psychologiques sont moins fréquentes que celles précédemment évoquées (violences verbales, violences physiques), elles sont néanmoins régulièrement évoquées dans les témoignages, notamment jusqu'en Terminale.

C'est d'ailleurs aussi le cas du cyberharcèlement, que l'on peut considérer comme une forme de violence tout à la fois sociale et psychologique. En se manifestant en ligne, le cyberharcèlement implique plusieurs types d'actions, souvent combinées et toujours réitérées : il peut se traduire par des insultes, des menaces et des moqueries mais aussi par la propagation de rumeurs, de photos ou de vidéos visant à humilier ou à abaisser la victime¹²³⁷. Les spécificités de ce type de violence sont donc non seulement son aspect multiforme et sa temporalité – points qu'il partage avec le harcèlement, qui s'inscrit lui aussi dans la durée – mais surtout le fait qu'il peut être exercé anonymement (via des pseudonymes) et prolongé – voire amplifié – dans le monde réel de l'espace scolaire¹²³⁸. L'usage désormais généralisé des téléphones portables et d'internet constitue un terreau favorable à ce type de violence, ce que confirment les enquêtes nationales : en 2014, 56 % des lycéens ont ainsi affirmé avoir été au moins une fois victimes de cyberharcèlement durant leur scolarité, tandis que 33 % d'entre eux déclaraient avoir été auteurs de ce type de violence¹²³⁹. Cette enquête a d'ailleurs montré que les garçons étaient davantage concernés par les deux rôles (auteurs et victimes). Une enquête plus récente¹²⁴⁰ précise que les insultes (31,9 %), les rumeurs (29,8 %) et les moqueries (25,5 %) sont les formes de violences les plus subies par les lycéens lors d'un cyberharcèlement. Les chercheurs ont également constaté que les garçons sont à la fois davantage auteurs (28,6 % contre 14,4 %) et victimes (57,1 % contre 47,7 %) que les filles, ce qui confirme les résultats des recherches antérieures. Plus d'un tiers des lycéens signalent d'ailleurs que le cyberharcèlement a suscité ensuite un conflit, générant lui-même des violences¹²⁴¹.

Dans le lycée serbe où nous avons fait notre enquête, nous avons pu constater l'importance des échanges sur l'application mobile « Buzz » et ses implications sur la vie de

¹²³⁶ Goffman Erving, *Stigmate : les usages sociaux des handicaps*, Les éd. de minuit, 1975.

¹²³⁷ Dilmaç Julie Alev et Kocadal Özker, « Prévenir le cyberharcèlement en France et au Royaume-Uni : une tâche impossible ? », *Déviance et Société*, vol. 43, n° 3, 2019, p. 389-419.

¹²³⁸ Idem

¹²³⁹ Popadić Dragan, Plut Dijana et Pavlović Zoran, *Nasilje u školama Srbije. Analiza stanja od 2006-2013*, Institut za psihologiju, 2014.

¹²⁴⁰ Stanković Dušan, « Sajber nasilje na društvenim mrežama među mladima u Republici Srbiji », *RKKP*, vol. 2, n° 19, p. 9-23.

¹²⁴¹ Idem

l'établissement (rôle de l'application dans le développement des violences, stratégies de l'établissement pour faire face à ce phénomène, etc.). Il faut savoir que « Buzz » a été imaginée comme une plateforme d'échange destinée aux lycéens et aux étudiants : les utilisateurs peuvent ainsi dialoguer en ligne et échanger des messages tout en profitant d'un compte anonyme, choisissant leur ville et leur établissement. Très populaire parmi les élèves, cette application est cependant vite devenue le « tableau d'affichage digital » des vulgarités, des moqueries, des insultes et autres calomnies adressées à l'encontre des élèves et des enseignants. Bien que plusieurs établissements aient alerté le Ministère sur ces nombreuses dérives, ce dernier se révéla incapable de mettre fin aux dérapages constatés sur l'application, comme en témoigne le communiqué qu'il publiât à l'époque : « concernant les abus de l'application « Buzz », le Ministère informe le public qu'il n'y a pas de possibilité légale d'interdire son usage. En analysant le contenu, nous avons constaté un certain nombre de messages qui peuvent relever du Code pénal, comme la mise en danger d'autrui, la provocation à la haine et la discrimination de groupes vulnérables. Nous encourageons les victimes à porter plainte et nous rappelons aux élèves et aux parents les conséquences de leurs actes¹²⁴² ». Au niveau de l'établissement, la réponse du proviseur à ces dérapages et à ces violences verbales visant certains élèves et enseignants a été de couper le réseau wifi gratuit déployé au sein du lycée et de mettre en place des cours de sensibilisation sur le « bon usage » des réseaux sociaux :

« Cela semblait la seule chose à faire pour rester dans le cadre de mes compétences. Ce n'est pas ainsi que j'ai réussi à régler le problème de l'usage des réseaux sociaux par nos élèves, ce n'est pas non plus très pédagogique de punir tous les élèves, mais en l'absence de soutien du Ministère je me suis dit qu'au moins je vais empêcher certains de créer des problèmes le temps qu'ils sont dans l'établissement. Nous avons également mis en place des cours de sensibilisation sur l'usage des réseaux sociaux. À voir si cela va donner les résultats souhaités¹²⁴³ ».

Bien que cette décision puisse paraître radicale, elle fût prise non seulement à cause des dérapages liés à l'application mais aussi en raison des divergences existantes avec le Conseil des parents concernant l'usage des téléphones portables dans l'établissement. En effet, étant donné que le Ministère n'en proscrit pas l'emploi mais uniquement l'abus, des réunions furent organisées avec les parents afin de réfléchir à un moyen d'empêcher les élèves de se servir de leurs téléphones pendant les temps scolaires. Et comme une partie de ceux-ci se sont opposés à la solution consistant pour les élèves à déposer leurs téléphones dans une consigne en arrivant

¹²⁴² Communication du Ministère de l'Éducation concernant le réseau social « Buzz » : <http://www.mpn.gov.rs/zloupotrebe-telefonske-aplikacije-buzz/>

¹²⁴³ Entretien informel, proviseur du lycée belgradois, 14/12/2016.

au lycée pour ensuite les récupérer en fin de journée, le proviseur a donc opté pour ce moyen plus radical. Si l'usage d'internet dans le lycée s'en est trouvé fortement bridé, les interactions sur les réseaux sociaux ont néanmoins continué à exister en dehors du temps scolaire : les élèves échangeant et communiquant majoritairement via des applications telles que Instagram, Snapchat, Facebook, YouTube et Viber. Et leurs témoignages montrent bien que certains comportements sur ces réseaux sociaux sont clairement perçus par eux comme « violents » : les commentaires dénigrants sur les photos ou les « posts », le partage de photos et de vidéos sans l'autorisation de la personne concernée, les insultes et les menaces, etc. y sont décrits comme tels. Par ailleurs, et contrairement aux résultats des enquêtes nationales, les filles ont été plus nombreuses que les garçons à évoquer ce type de comportements dans les entretiens que nous avons recueillis, les élèves des deux sexes étant plus souvent « témoins » que « victimes » ou « auteurs » lorsqu'ils parlent de ces pratiques. D'après les témoignages des garçons, les conflits entre filles auraient souvent pour origine les échanges sur les réseaux sociaux, les filles semblant d'après eux davantage touchées par le cyberharcèlement, qu'elles soient victimes ou auteurs de ces pratiques. Les entretiens confirment également le lien établi par plusieurs chercheurs entre le cyberharcèlement et d'autres formes de violence, les échanges se déroulant dans le cyberespace s'inscrivant plus largement dans la continuité de ceux qui se développent au sein l'espace scolaire et réciproquement. Comme l'indique un élève : « *ce qui commence ici [au lycée] continue en ligne ou l'inverse*¹²⁴⁴ ». Ainsi, les échanges sur les réseaux sociaux ne se sont pas sans conséquences sur la vie scolaire – ils peuvent comme nous l'avons indiqué être générateurs de conflits, se traduire en violence interpersonnelle, etc. – tout comme les conflits, le harcèlement ou les disputes entre élèves peuvent se prolonger dans le cyberespace. Les élèves qui se font harceler sur les réseaux sociaux sont ainsi souvent les mêmes qui se trouvent victimes d'autres formes de violence : qu'elle soit physique, verbale ou sociale. Une élève de troisième année nous a ainsi fait part de cette continuité de l'expérience de la violence :

*« Une fois je me suis trompée sur Instagram, au lieu de souhaiter bonnes fêtes de Noël, j'ai écrit « Joyeuses fêtes de Pâques ». Tout le monde s'est moqué de moi. Avant cela, j'ai posté une photo et les filles de ma classe ont commenté que j'ai photoshopé ma tête sur le corps d'un mannequin. J'ai reçu des milliers d'insultes. Personne ne parle avec moi en classe. Ou bien, on me parle mal. Ils attendent tous la moindre erreur de ma part pour s'acharner comme des malades*¹²⁴⁵ ».

¹²⁴⁴ Entretien semi-directif, élève de 2^{ème} année, classe 11, 23/03/2017.

¹²⁴⁵ Entretien semi-directif, élève de 3^{ème} année, classe 9, 21/02/2017.

Le récit de cette élève, qui se dit également victime de rumeurs malveillantes, montre bien qu'il n'y a pas de frontières étanches entre le « monde virtuel » – où la victime peut potentiellement subir des attaques verbales à tout moment – et le monde « réel » de la salle de classe (ostracisation, violence verbale, rumeurs). On pourrait ici évoquer la notion de « poly-victimation » dont parle Finkelhor¹²⁴⁶ : elle désigne l'expérience faite par certains élèves confrontés à de multiples formes de violence de la part de leurs camarades et ce, sur une longue période. Ce chercheur suggère que ces élèves « poly-victimes » montrent davantage de signes de détresse psychologiques que les autres et qu'ils sont plus enclins au décrochage et à la phobie scolaires.

Enfin, quelques récits ont aussi fait référence à des propos homophobes et à des pratiques relevant de la violence sexuelle. Un élève de troisième année évoque ainsi avoir subi des attouchements :

« Il m'est arrivé deux fois, dans la cour, d'être pincé sur les fesses par des filles que je ne connais même pas. Elles ne sont pas dans la même classe que moi et je pense qu'elles sont plus jeunes. Elles ont rigolé, mais moi j'étais choqué, je ne savais même pas comment réagir, mais ça ne m'a pas du tout fait rire. Si c'était un garçon qui avait fait un truc pareil à une fille, ça aurait été un scandale¹²⁴⁷ ».

Ces formes de violences semblent néanmoins marginales selon les élèves, ce qui est d'ailleurs congruent avec certaines enquêtes nationales puisque les violences sexuelles ne représenteraient que 0,7 % de toutes les situations de violences rapportées¹²⁴⁸. Toutefois – contrairement au cas décrit – ces enquêtes font valoir que ce sont en général les garçons qui sont auteurs de ce type de violence, les filles en étant le plus souvent les victimes. Il pourrait donc s'agir ici d'une sorte de mimétisme comportemental : ces jeunes filles s'approprient en quelque sorte ce geste plutôt masculin, cette forme d'attouchement étant fréquente chez les collégiens¹²⁴⁹. Concernant l'homophobie, on peut remarquer que le fait d'être confronté à ce type de préjugé – du moins selon le témoignage que nous avons recueilli – semble exposer les personnes qui en sont victimes également à d'autres formes de violence (ostracisation, rumeurs) comme l'évoque cette jeune fille :

« Mes camarades de classe savent que je suis lesbienne, il y en a qui s'en foutent et d'autres qui m'insultent régulièrement. C'est les mêmes qui m'excluent de toute discussion, qui

¹²⁴⁶ Finkelhor David, Turner Heather A., Shattuck Anne et Hamby Sherry L., « Violence, crime, and abuse exposure in a national sample of children and youth: an update », *JAMA pediatrics*, vol. 167, n° 7, 2013, p. 614-621.

¹²⁴⁷ Entretien semi-directif, élève de 3^{ème} année, classe 4, 21/02/2017.

¹²⁴⁸ Kodžopeljić Jasmina, Smederevac Snežana et Čolović Petar, « Razlike u učestalosti i oblicima nasilnog ponašanja između učenika osnovnih i srednjih škola », *Primenjena psihologija*, vol. 3, 2010.

¹²⁴⁹ Idem

*ne veulent pas que je les représente en tant que l'élève déléguée et qui diffusent des rumeurs sur moi*¹²⁵⁰ ».

On rappellera – afin de contextualiser ce type de violence et d'expliquer sa prégnance – que selon l'enquête portant sur les valeurs des lycéens serbes, 44 % d'entre eux se considèrent comme étant « extrêmement homophobes » et 31 % comme « modérément homophobes », les filles se montrant plus tolérantes que les garçons¹²⁵¹.

On peut donc retenir plusieurs choses concernant les violences entre élèves : tout d'abord, que la gamme des violences auxquels ceux-ci sont confrontés est diverse et variée, ce qui est congruent avec ce que montrent les enquêtes nationales. Ainsi, on notera en particulier l'importance de la violence verbale – relevée dans près de la moitié des entretiens – et dans une moindre mesure, des formes physiques et sociales de violence (l'on inclut ici aussi le cyberharcèlement). Toutes ces formes impliquant elles-mêmes plusieurs déclinaisons (la violence physique peut se traduire par des coups, des bagarres, des agressions ; la violence sociale par l'ostracisme, les rumeurs et le harcèlement, etc.). On remarquera également que certaines d'entre elles semblent s'inscrire dans le quotidien des rapports entre élèves et se trouver du coup « relativisées », d'autant qu'elles ne sont pas spectaculaires : c'est le cas notamment de la violence verbale – les échanges d'insultes visant aussi bien à charrier et à plaisanter qu'à humilier – mais aussi à un moindre degré des rumeurs et de l'ostracisme comme le rapportent quelques témoignages. Ces formes de violences – que l'on peut qualifier de « basse intensité » – ont donc aussi un caractère plus banal et ordinaire, ce qui ne veut pas dire pour autant qu'elles sont systématiques. Ensuite, notre enquête fait également ressortir – ce qui va là aussi dans le sens des recherches menées à l'échelle nationale – que l'expérience de la violence n'est pas la même selon l'âge et le sexe : les élèves les plus jeunes sont en général plus confrontés que leurs aînés aux faits de violence et certaines de formes de violence apparaissent nettement « genrées », c'est-à-dire plus prégnantes chez l'un ou l'autre sexe (la violence sociale et le cyberharcèlement chez les filles, la violence physique chez les garçons).

1.3 Les situations de violence en contexte : l'ancrage spatial de la violence

Cette différenciation des expériences renvoie d'ailleurs à une autre distinction que nous avons pu remarquer : elle concerne l'ancrage spatial des formes de violences. L'analyse des entretiens tout comme les observations que nous avons réalisées montrent

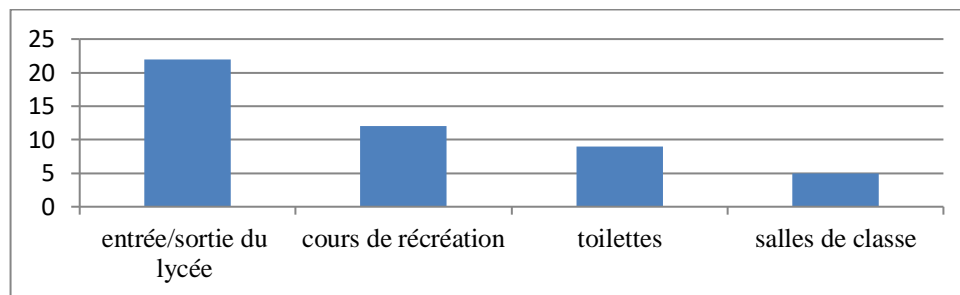
¹²⁵⁰ Entretien semi-directif, élève de 2^{ème} année, classe 11, 23/03/2017.

¹²⁵¹ Radoman Marija, *Vrednosne orjentacije srednjoškola u Srbiji*, Beograd, Helsinški odbor za ljudska prava, 2020.

en effet que la violence dépend aussi de son contexte d'inscription : certains lieux semblent ainsi plus propices que d'autres à la violence et à certaines de ses manifestations, notamment à celles qui concernent les élèves. Nous allons donc nous intéresser dans la partie qui suit à la dimension « spatiale » des violences entre élèves et en particulier à la différenciation qu'elle révèle.

Pour ce faire, nous avons notamment analysé l'ensemble des segments des entretiens faisant référence ou relatifs aux divers lieux d'inscription des situations de violence, tels qu'évoqués par les élèves. Ceci nous a permis d'élaborer le tableau ci-dessous, précisant le nombre d'occurrence des faits de violence selon les différents espaces de l'établissement.

Tableau 29: Occurrence des faits de violence en fonction des lieux évoqués par les lycéens



Si l'on considère l'ensemble des faits signalés ou rapportés dans les entretiens et dont le lieu est clairement spécifié (48), il apparaît clairement que l'espace qui est le plus souvent cité par les élèves est l'entrée/sortie du lycée (22/48). Celui-ci comporte plusieurs caractéristiques faisant de lui un lieu relativement propice – du moins par rapport à d'autres espaces – aux interactions violentes entre élèves. Tout d'abord, il est important de rappeler que ce que les élèves appellent « l'entrée du lycée » ne désigne pas comme on pourrait le penser un espace délimitant clairement l'intérieur de l'extérieur : le portail existant à l'entrée n'est en effet pas fermé ou verrouillé pendant la journée, ce qui autorise et facilite la circulation des élèves à « l'extérieur » pendant les pauses. Le lycée n'est donc pas vraiment séparé de son environnement, ce qui est d'ailleurs le cas de la majorité des établissements scolaires serbes construits à l'époque socialiste puisque ceux-ci ont été conçus comme devant être en communication libre avec leur environnement extérieur.

L'entrée des élèves (à gauche) et l'entrée des adultes avec le parking (à droite)



Les plans d'urbanisme de l'époque ne prévoyaient donc pas de portails, de grilles ou d'autres éléments architecturaux pouvant symboliser une frontière étanche entre les espaces et suggérer visuellement la qualité « privée » d'une propriété. Les espaces ont été imaginés et aménagés en fonction de cette représentation : ils se voulaient accessibles et plutôt ouverts à l'usage public et ceci a été la règle jusqu'aux années quatre-vingt-dix, époque où la construction de portails a été mise en place progressivement¹²⁵². Toutefois, le portail existant aujourd'hui ne permet pas pour autant d'établir une séparation nette entre l'espace scolaire et l'environnement extérieur, car il n'est pas fermé comme l'explique l'agent de sécurité : « *L'année dernière, on a testé le système des badges pour faire entrer les élèves, mais ils n'arrivaient pas à s'habituer à les ramener tous les jours, ils les oubliaient tout simplement. Ensuite, on a essayé de faire le tri à l'entrée le matin, mais avec notre transport public il y en a qui sont toujours en retard, et quand les cours commencent, les adultes doivent être à leurs postes, et ceux qui sont en retard doivent entrer quand même, on ne peut pas les mettre dehors, on n'a pas d'endroit où les garder, donc on laisse le portail ouvert et on surveille comme on peut*¹²⁵³ ».

De ce fait, l'entrée du lycée est donc un endroit relativement peu surveillé par les adultes, avec un accès facile à l'environnement extérieur où se trouvent des bars, des PMU et de nombreuses enseignes. L'absence de contrôle systématique des adultes, ajouté à la non-fermeture du portail en journée sont autant d'éléments qui font de cet endroit un espace sujet aux flux tout comme aux échanges entre élèves : il s'agit d'un espace « intermédiaire » non

¹²⁵² Milica Jovanović Popović, Dušan Ignjatović, Aleksandar Rajčić, Ljiljana Đukanović, Nataša Ćuković Ignjatović, Miloš Nedić, Bojana Stanković, Branislav Živković, Aleksandra Sretenović, Dimitrije Kotur, Željko Đurišić, « Nacionalna tipologija školskih zgrada Srbije », 2018.

<http://eeplatforma.arh.bg.ac.rs/publikacije/nacionalna-tipologija-%C5%A1kolskih-zgrada-srbije>.

¹²⁵³ Entretien informel, agent de sécurité, 21/03/2017.

soumis au regard des adultes et d'où peuvent potentiellement émerger des tensions, des conflits et donc aussi des violences. Certaines études montrent d'ailleurs qu'il existe un lien entre l'absence de surveillance d'un lieu dans l'espace scolaire et le sentiment d'insécurité des élèves¹²⁵⁴. Et comme nous avons pu nous-mêmes le constater, celui-ci est effectivement un lieu propice aux bousculades, aux invectives, à l'expression de la violence verbale et à certaines formes de violences physiques (conflits, règlements de compte, etc.). Ceci conduit en conséquence certains élèves à adopter des stratégies d'évitement de ce lieu, en cherchant par exemple à ne pas s'attarder dans cet espace au moment de la fin des cours ou, comme l'explique cet élève de deuxième année, en décalant leur sortie pour échapper aux ennuis :

« *Quand la sonnerie annonce la fin des cours, tout le monde se précipite vers la sortie, mais moi je traîne un peu pour éviter leurs moqueries*¹²⁵⁵ ».

La cour de récréation constitue également un autre lieu souvent évoqué par les élèves (12/48). Cet espace présente comme on le sait des spécificités au sein des établissements scolaires : c'est à la fois un lieu de passage et de rencontre en dehors des cours, où comme le souligne Monard, peuvent s'exprimer par excellence les « sociabilités juvéniles et l'investissement dans la construction et le maintien des relations sociales¹²⁵⁶ ». Il donne notamment à voir les différents types d'échanges et d'interaction entre élèves tout comme les usages de cet espace ainsi que les violences qui s'y manifestent. À ce titre, le coin « fumeurs » du lycée constitue un lieu de rassemblement privilégié d'un grand nombre d'élèves. En effet, et contrairement à ce qui est prévu dans la réglementation, l'espace « fumeurs » des élèves n'est pas situé dans un endroit excentré mais au sein même de la cour, près du portail d'entrée (avec le passage qu'il suppose). Il n'est de surcroît pas surveillé par les adultes, ce qui en fait un espace idéal pour se retrouver et interagir dans l'entre-soi. Cet espace est le plus souvent occupé par des groupes de garçons, mais on peut y voir des filles également, celles-ci interagissant plus ou moins avec eux. Si cet endroit est *a priori* réservé à un usage (fumer), il est de fait aussi investi pour d'autres raisons : discuter, tisser des liens, construire des affinités, etc. comme en témoigne cet élève :

¹²⁵⁴ Joing Isabelle et Vors Olivier, « Victimation et climat scolaire au collège : les vestiaires d'éducation physique et sportive », *Deviance et Société*, vol. 39, n° 1, 2015, p. 51-71.

Astor Ron, Guerra Nancy et Van Acker Richard, « How Can We Improve School Safety Research ? », *Educational Researcher*, vol. 39, 2010, p. 69-78.

¹²⁵⁵ Entretien semi-directif, élève de 2^{ème} année, classe 6, 25/04/2017.

¹²⁵⁶ Monnard Muriel, « Occuper et prendre place : une lecture des rapports de pouvoir dans la cour de récréation », *Espaces et sociétés*, vol. n° 166, n° 3, 2016, p. 127-145.

« On peut dire que nous sommes assez divisés entre les fumeurs et les non-fumeurs, mais dans notre classe tous les garçons sont fumeurs ou presque, donc forcément on est ensemble pendant les pauses et c'est comme ça qu'on a commencé à se côtoyer¹²⁵⁷ ».

Cependant, le partage de cet espace ne permet pas seulement de créer des relations et d'être un vecteur des sociabilités juvéniles : investi principalement par les garçons, à l'abri du regard des adultes, ce lieu se transforme parfois en espace où s'expriment les conflits et les inimitiés, voire où se règlent les comptes. Certains lycéens nous ont ainsi raconté que les bagarres entre élèves supporters de clubs rivaux ont bien eu lieu dans le « coin fumeurs ». Nous avons pu également observer quelques altercations verbales et des disputes entre garçons, accompagnées de moqueries et d'insultes. Ces remarques dénigrantes et ces attaques verbales portaient sur l'apparence – qu'il s'agisse du « style » vestimentaire ou du physique de la personne – et aussi sur les familles des individus visés, ce qui semblaient d'ailleurs constituer le sommet de l'offense pour ces élèves. L'usage de ce type d'insultes renvoie aux conventions partagées par ces jeunes : elles peuvent s'apparenter au « principe supérieur commun » qui – selon Boltanski et Thévenot¹²⁵⁸ – permet de dépasser les particularités entre les pairs et de fonder un accord sur ce qui est transgressif et sur ce qui ne l'est pas. En l'occurrence, c'est ici la violation de la norme du respect vis-à-vis des parents qui est constitutif de la transgression et de l'offense : les insultes portant sur les parents ou la famille visent donc explicitement à humilier et à déstabiliser les interactions. Comme nous l'avons évoqué précédemment à propos de la violence verbale, les jeunes manient en permanence deux registres de langage en séparant le domaine des insultes (transgressives, perçues comme offensantes) de celui des moqueries banales et « ordinaires » (sources de dérision et de plaisanteries, acceptées comme telles). Ainsi, l'emploi de la force peut être justifié lorsqu'il constitue une « réponse » à une offense initiale, il est alors considéré comme une réaction légitime à une violence comme en témoigne cet élève :

« On abuse avec les gros mots, mais en rigolant. Mais il ne faut pas que cela dépasse certaines limites. Il ne faut pas que ça touche les parents. Là je peux frapper. Et j'ai frappé déjà, car ils ne pouvaient pas trouver la chose qui va m'énerver et ils se sont mis à insulter mes parents¹²⁵⁹ ».

Si le « coin fumeurs » est la plupart du temps à l'abri du regard des adultes, il en est de même d'autres endroits dans la cour de récréation. Mais ces espaces – nous pensons en particulier aux bancs et aux escaliers de la cour souvent occupés par de petits groupes d'élèves

¹²⁵⁷ Entretien semi-directif, élève de 3^{ème} année, classe 9, 21/02/2017.

¹²⁵⁸ Thévenot Laurent et Boltanski Luc, « De la justification. Les économies de la grandeur », Gallimard, 1991.

¹²⁵⁹ Entretien semi-directif, élève de Terminale, classe 12, 20/04/2017.

– sont rarement évoqués dans les témoignages comme des lieux de conflits, de tensions ou de violences. Ceci peut en grande partie se comprendre en raison de la configuration des lieux : la petite taille de la cour et surtout l’accessibilité des espaces extérieurs encourageant les élèves à passer leur temps de pause (intercours, pause méridienne, etc.) aux alentours de l’établissement, « externalisant » ainsi les potentiels conflits.

Les toilettes scolaires font également partie des lieux peu surveillés par les adultes. Ceux-ci sont décrits par les élèves comme sales, peu sécurisés et où la violence se manifeste parfois de manière sporadique (9/48). Une enquête nationale portant sur le sentiment de sécurité au sein des établissements scolaires montre que cette perception est partagée par une partie des élèves : un sur dix se sentirait ainsi en insécurité dans les sanitaires de son établissement¹²⁶⁰. Dans le lycée où nous avons mené notre enquête, bien que les sanitaires des filles et des garçons soient strictement séparés, les dégradations et le non-fonctionnement des portes d’entrées (qui ne se ferment pas, faute d’entretien), exposaient les élèves aux incursions et au voyeurisme :

« Je suis obligée d’aller aux toilettes avec une copine, pour qu’elle bloque la porte, on ne sait jamais ce qu’il peut se passer. Il y a déjà eu des cas de garçons qui ouvrent la porte lorsqu’on est dedans¹²⁶¹ ».

Face à ces atteintes à l’intimité, certaines lycéennes adoptent donc ce type de stratégie préventive (aller à plusieurs aux toilettes) tandis que d’autres optent pour l’évitement, le manque d’intimité et l’absence de propreté poussant certains élèves au non-usage de ces espaces :

« J’y vais même pas, j’ai déjà chopé une infection urinaire. Si je suis vraiment obligé, je vais au café en face du lycée¹²⁶² ».

Mais les toilettes sont également un endroit propice aux violences, aux règlements de compte et aux humiliations comme en témoigne cette jeune fille :

« Les filles de ma classe qui se sont acharnées sur moi me suivent aux toilettes et rigolent quand je suis dedans. Une fois quand je suis sortie des toilettes, j’ai vu qu’elles avaient écrit sur la porte mon nom et mon numéro de téléphone avec un message vulgaire¹²⁶³ ».

Précisons que contrairement aux filles, les garçons n’ont pas évoqué le fait que les toilettes seraient un lieu de violences : ils se plaignent néanmoins comme elles des dégradations

¹²⁶⁰ Ivanović Čedomir, *Bezbednosna kultura učenika osnovnih i srednjih škola u zaštiti od potencijalnih opasnosti*, Todra plus., Beograd, 2011.

¹²⁶¹ Entretien semi-directif, élève de 1^{re} année, classe 6, 21/04/2017.

¹²⁶² Entretien semi-directif, élève de 2^{ème} année, classe 6, 25/04/2017.

¹²⁶³ Entretien semi-directif, élève de 3^{ème} année, classe 4, 21/02/2017.

et des actes de vandalisme qui les empêchent de les utiliser. Face à l'état de ces lieux, nous avons d'ailleurs pu constater que beaucoup d'élèves demandaient à leurs enseignants l'autorisation de pouvoir sortir pendant le cours pour aller aux toilettes, ce que la majorité d'entre eux acceptent.

Enfin, la salle de classe apparaît comme le lieu qui est le moins évoqué par les élèves (5/48) et qui semble même le plus « sûr » pour certains d'entre eux, ce qui est d'ailleurs congruent avec les résultats de l'enquête que nous avons précédemment citée sur le sentiment de sécurité. Celle-ci souligne en effet que 75,8 % des élèves (et 71,4 % des enseignants) considèrent que la salle de classe est le lieu dans lequel ils se sentent le plus en sécurité au sein de leur établissement¹²⁶⁴. Ce qui est tout à fait logique : pendant les cours, les rapports et les échanges entre élèves sont régulés et encadrés par l'enseignant. Il exerce donc un contrôle sur ceux-ci – il donne la parole et la retire par exemple – et peut à tout moment intervenir pour faire mettre fin à un comportement qu'il ne juge non conforme aux normes scolaires ou aux conventions qui prévalent dans le cadre de cette relation. Ceci ne veut bien évidemment pas dire que la violence est impossible dans ce cadre – il peut même parfois en être à l'origine ou du moins susciter des tensions – et que son contrôle est absolu. Par ailleurs, les élèves savent aussi jouer avec les normes et faire preuve de violence (verbale) tout en respectant certaines conventions. Comme nous l'avons observé, certains élèves sont parfois l'objet de violences verbales au moment des prises de parole. Rappelons que celle-ci implique « une mise en danger, elle expose celui qui parle et le soumet aux regards des participants, que ce soit les élèves ou l'enseignant¹²⁶⁵ ». Donner une mauvaise réponse à une question de l'enseignant enclenche ainsi souvent des rires, des propos humiliants et des commentaires malveillants : « tais-toi », « t'es bête », etc. De même, exprimer un avis qui n'est pas partagé par la majorité des camarades expose généralement l'élève qui en est l'auteur aux brimades et aux propos vexatoires. De surcroît, les élèves sont aussi capables de mobiliser un registre plus informel au cours de leur échanges – qu'ils soient verbaux, gestuels ou écrits – afin d'échapper au regard et donc au contrôle de l'enseignant : nous avons par exemple observé des échanges de petits messages écrits entre les élèves et plus rarement, d'insultes énoncées sur un mode discret (« t'es con », « t'es moche ») afin d'humilier autrui sans attirer l'attention et tomber sous le coup de sanctions.

¹²⁶⁴ Ivanović Čedomir, *Bezbednosna kultura učenika osnovnih i srednjih škola u zaštiti od potencijalnih opasnosti*, Todra plus., Beograd, 2011.

¹²⁶⁵ Riquois Estelle, « Faciliter la prise de parole en classe : supports, activités et gestion de l'espace », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliu*, Vol. 37, n°1, 2018.

Si la salle de classe est donc un espace plus « régulé » que d'autres lieux que nous avons évoqués (entré/sortie du lycée, toilettes, coin « fumeur » de la cour de récréation), il n'en reste pas moins qu'il n'échappe pas aux tensions et parfois à la conflictualité, celle-ci pouvant déboucher sur une forme de violence. Il s'agira donc dans le prochain chapitre de montrer – à partir de 24 observations de séances de cours – comment se déroule cette régulation, afin notamment de comprendre comment les inévitables tensions qui émergent au cours des interactions sont gérées en situation, et peuvent être atténuées ou susciter au contraire un processus d'emballement susceptible d'impliquer certaines formes de violence.

1.4 Analyser les situations de tension et de conflit dans les salles de classe

L'observation des interactions est une technique d'enquête qui présente l'avantage de permettre d'appréhender les formes d'échanges et de relations qui s'établissent en situation entre élèves et enseignants et ce, autrement que via leurs témoignages et leurs déclarations. Elle permet donc de compléter les éléments de connaissances que nous avons recueillis grâce aux entretiens et aux conversations qui donnent accès aux expériences et à la perspective des acteurs. Il s'agira donc dans ce chapitre de décrire et d'analyser les interactions que nous avons observées lors des cours dans les salles de classe : nous avons choisi de focaliser notre attention sur ces situations (les interactions en cours) à la fois parce que celles-ci constituent l'ordinaire des élèves (qui passent la plus grande partie de leur temps « en cours ») et parce qu'elles donnent à voir comment sont gérés et régulés en contexte les écarts – c'est-à-dire les tensions, les conflits, les violences, etc. – vis-à-vis de la normativité « scolaire ». Les observations que nous avons réalisées (24) montrent – ce qui va dans le sens des témoignages des élèves et des enseignants – que les faits de violence sont rares : les interactions se déroulent en général dans un climat relativement serein même si elles peuvent parfois prendre un tour plus « tendu » et conflictuel et impliquer alors des actes de langage ou des comportements plus agressifs et violents. Nous verrons ainsi comment ces tensions relationnelles peuvent être régulées – ou du moins contenues – par les acteurs de manière informelle et sans avoir recours aux dispositifs institutionnels, et ce, afin d'éviter une confrontation pouvant impliquer une violence directe. Comme nous l'avons précisé dans l'introduction de cette troisième partie, nous nous appuyons pour ce faire essentiellement sur les travaux de Collins et de Goffman, notamment parce qu'ils proposent des « cadres d'analyse » qui nous semblent particulièrement pertinents pour analyser les interactions sociales et les situations de violence. Nous avons ainsi cherché à identifier les éléments de situations qui permettent de comprendre comment évoluent les dynamiques relationnelles et comment agissent/réagissent les différents protagonistes lorsqu'ils sont

confrontés à ces « montées » en tension. À cette fin, nous commencerons tout d'abord par décrire trois situations observées à partir de nos notes de terrain pour en proposer ensuite l'analyse selon trois modalités : nous nous intéresserons tour à tour à l'émergence des tensions au sein des interactions, puis à la manière dont les protagonistes gèrent leurs confrontations ainsi qu'aux formes de violences qu'elles mettent en jeu et enfin, aux rôles des tiers – ici des élèves « spectateurs » – dans la régulation et l'évolution de ces situations.

Situation 1, Classe de Terminale 12, cours d'économie, observation directe non participante à découvert :

Plusieurs élèves se trouvent à l'entrée de la classe, l'enseignante à son arrivée leur demande d'entrer. Quelques élèves sont assis sur les bureaux et discutent. L'enseignante leur enjoint de s'asseoir : « Descends de la table et mets-toi correctement ! » Les élèves lui obéissent, mais ne se précipitent pas. Ils continuent à discuter. Quatre d'entre eux rentrent après l'enseignante : « Pardon Madame, on était...aux toilettes ! » Elle répond : « C'est la dernière fois que je vous laisse entrer après moi ». L'enseignante fait l'appel. Le bavardage ne s'arrête pas. Elle tape avec le bout de son stylo sur son bureau et hausse la voix « Silence ! » Quelques élèves continuent à discuter, mais le bavardage s'est atténué. L'enseignante a pris environ 7 minutes pour démarrer son cours. Elle annonce le thème du cours. Nikola dit : « Ça soule Madame ». L'enseignante répond : « Parle correctement ». Nikola répète la phrase. L'enseignante ne réagit pas. Elle commence le cours avec le bruit de fond et n'essaye plus d'arrêter le bavardage. Quand elle se tourne vers le tableau pour écrire, deux garçons au fond de la classe jettent des projectiles en papier sur les élèves assis au milieu de la classe. Quelques élèves rigolent. L'enseignante se retourne au moment où une deuxième vague de projectiles est dans l'air. Elle hausse la voix : « Mais vous êtes des gamins ! ». Nikola lâche un souffle : « Pfff... » accompagné d'un geste avec sa main pour signifier son agacement et son mépris. L'enseignante s'adresse à Nikola : « Ça suffit maintenant ! Je vais te mettre un avertissement ! ». Elle ouvre son cahier et prend son stylo. Les élèves s'exclament : « Ooooh » pour exprimer leur mécontentement. Nikola s'énervé et hausse la voix : « Quoi ? Moi ? Putain ! Vous êtes aveugle ou quoi ? ». L'enseignante répond : « Comment Nikola ? ». Il repousse le bureau devant lui et il hausse encore le ton : « J'ai rien fait ! Vous faites n'importe quoi ! ». Quelques élèves rigolent. L'enseignante visiblement en détresse lui répond : « Écoute, je te mets un avertissement et tu descends chez la psychologue maintenant ! ». Il lui répond : « Va-tu chez le psychologue ! » Quelques élèves rigolent plus fort. L'enseignante dit : « J'arrête le

cours, je ne veux pas travailler comme ça », elle prend ses affaires et elle sort. Quelques élèves rigolent, sifflent et encouragent Nikola, certains sont choqués. Nikola rigole avec ses camarades comme pour savourer sa victoire.

Situation 2, Classe de Seconde 12, Cours de droit, observation directe non participante à découvert :

Les élèves sont à l'intérieur de la classe quand l'enseignant arrive. La salle de classe n'est pas propre, il y a des déchets partout sur le sol. L'enseignant ne fait pas de remarque auprès des élèves chargés de la propreté. L'enseignant commence par faire l'appel. Le bavardage est généralisé. Il fait deux rappels à l'ordre. Le temps de la mise en route est de 5 minutes environ. Quelques élèves écoutent de la musique sur leurs téléphones. L'enseignant réagit : « C'est qui ? Éteignez-moi ça. » Quelques élèves rient. L'enseignant commence le cours. Il lit et dicte, il est assis. Les élèves assis devant l'enseignant prennent des notes. Les autres parlent entre eux. Un téléphone sonne. L'enseignant dit : « Je vous ai dit pas de téléphone en cours ! ». Personne ne répond. Il continue à dicter. Les filles au fond qui discutent entre elles se font remarquer par l'enseignant. Il leur dit : « Si vous ne voulez pas écouter, au moins parlez moins fort. Je ne sais pas comment vous allez faire pour le contrôle ». Un garçon dit : « Les filles sont des poules, elles font que blablater Monsieur ». Les garçons rigolent. L'enseignant ne lui répond pas. Les filles se taisent. L'enseignant continue le cours. Après une vingtaine de minutes, une élève lève la main pour poser une question relative au cours. Elle se fait ridiculiser par un groupe de garçons, avant que l'enseignant ait eu le temps de lui répondre. Les garçons imitent la voix de la fille et répètent sa question. L'enseignant se met en colère, il se lève et s'adresse à Luka : « Hé toi, tu te prends pour qui ? ». Le garçon répond : « Mais Monsieur, elle pose toujours des questions bêtes ». L'enseignant répond : « Et toi tu te crois intelligent ? Je vais te poser quelques questions et on verra si t'es intelligent, je te mets une note par la suite ! ». Le bavardage s'arrête. Le garçon répond « Non, Monsieur, c'est bon, je m'excuse ». L'enseignant reste debout encore quelques instants en fixant le garçon du regard. Le garçon baisse la tête. L'enseignant s'assoit et continue le cours dans le silence.

Situation 3, Classe de Terminale 10, Cours de langue et de littérature serbe, observation directe non participante à découvert :

Les élèves sont assis dans la salle avant que l'enseignante entre. Les élèves saluent l'enseignante. Elle démarre le cours rapidement. Elle demande si tout le monde a lu l'ouvrage

parce que l'analyse de l'ouvrage est le sujet du cours. Un garçon dit : « Oui, mais j'ai rien pigé moi ! ». Les élèves et l'enseignante rient. Elle dit : « On va voir pourquoi et comment, dis-nous en quelques phrases, quelle est l'idée principale ». L'élève répond, l'enseignante l'encourage. Elle passe à d'autres questions. Les élèves lèvent la main et participent. Les élèves et l'enseignante échangent des blagues à plusieurs reprises. Elle prend des notes pour chaque participation de chaque élève. Elle s'adresse à un garçon : « Ivan, tu n'as rien dit aujourd'hui, je t'ai pas entendu, tu as lu le livre ? ». Il répond sèchement : « Oui ». Il croise ses bras et se penche en arrière. Elle lui pose une question concernant le livre. Il se tait. Elle dit : « Tu as lu ou tu n'as pas lu ? » Il dit : « Oui j'ai lu ». « Bah, réponds alors » ajoute-t-elle. « Non je veux pas ! ». L'enseignante répond après une pause visiblement énervée : « Quand on fait l'analyse, c'est moi qui pose les questions et c'est vous qui répondez. Tu veux encore un avertissement ? Tu veux te faire virer en Terminale ? ». Le garçon assis à côté de Ivan lui met un coup de coude et lui dit « Tais-toi » discrètement. Deux filles devant lui se tournent, elles l'appellent avec son prénom : « Ivan arrête, arrête c'est bon, Madame, il s'excuse ». Le garçon hausse le ton : « Non, faites ce que vous avez à faire Madame, si je mérite... ». Sa camarade lui met sa main sur sa bouche pour le faire taire. L'enseignante le fixe du regard : « Alors ?! ». Il se tait et baisse la tête. Après quelques secondes, elle se tourne vers les autres : « Quelqu'un connaît la réponse ? ». Sa camarade souffle de soulagement.

L'analyse des situations, comme toute autre analyse d'ailleurs, est une opération « de division, de fragmentation, de parcellisation¹²⁶⁶ » visant à la fois à identifier les principaux éléments qui les constituent mais aussi à comprendre comment ceux-ci conditionnent leur dynamique et leur développement (les situations n'étant jamais statiques). Nous avons donc cherché à identifier – parmi les trois cas présentés – quels sont les éléments de contexte qui permettent de rendre compte de l'évolution de ces situations et des processus qui les soutiennent. Plusieurs « dénominateurs communs » se dégagent et paraissent importants : tout d'abord, il est possible d'identifier à partir de ces observations *in situ* des « séquences », plus au moins différenciées et entrelacées, qui se sont succédées dans les situations que nous avons relatées. En particulier, on peut à chaque fois y distinguer une phase de « montée en tension » et de confrontation potentiellement annonciatrice de violence, puis une phase de « relâchement » ou de « désescalade ». Ensuite, nous avons remarqué le rôle essentiel joué par les élèves dans ces situations et leur développement ultérieur : plus exactement, par les élèves-

¹²⁶⁶ Beillerot Jacky, « L'analyse des pratiques professionnelles pourquoi cette expression », *Cahiers pédagogiques*, vol. 346, coll. « Analysons nos pratiques », 1996, p. 12-13.

témoins qui en tant que tiers, peuvent s’impliquer différemment dans la situation. Ils peuvent ainsi « encourager » les protagonistes à persister dans une logique conflictuelle, rester « neutres » ou au contraire, « apaiser » la situation en intervenant auprès de leur camarade engagé dans une confrontation avec un enseignant. Le tableau ci-dessous reprend de manière schématique les principaux éléments des situations que nous avons relevés lors des cours dans les salles de classes :

Tableau 30: Eléments clés des situations observées dans les salles de classe

Situation	Phase de « montée en tension » et de confrontation	Forme de comportement / violence	Rôle du public (élèves)	Phase de « relâchement - désescalade » - Épilogue
1	Geste dénigrant de Nikola envers l’enseignante qui décide de le sanctionner par un avertissement	Tutoiement, transgression des normes scolaires et des normes de politesse	« Supporters » qui se sont mis du côté de l’élève contre l’enseignante	L’enseignante quitte le cours
2	Une élève pose une question puis est moquée par Luka et un groupe de garçons	L’enseignant menace « L’injure sans insulte »	Spectateurs	L’élève s’excuse et baisse la tête pour signifier sa soumission
3	L’enseignante interroge Ivan sur le contenu du cours, il refuse de répondre	L’élève hausse le ton mais ne passe pas à l’acte	Empêcher passage à l’acte	L’enseignante met un terme à la situation. Elle se tourne vers les autres élèves et poursuit son cours.

1.4.1 La phase de « montée en tension »

Les trois situations analysées se caractérisent toutes par une « montée en tension », c’est-à-dire par une séquence – amorcée par un geste, un comportement ou un acte de langage perçus très négativement par la personne à laquelle il s’adresse (considéré comme transgressif ou offensant par exemple) – où les interactants passent d’un registre relationnel à un autre (d’où tension, « raideur » dans l’échange), l’interaction se caractérisant alors par une charge émotionnelle accrue et un changement de ton dans la communication (« durcissement »). Cette phase existe dans tous les processus conflictuels (mais pas uniquement) et peut être le prélude de véritables affrontements, même s’il n’y a rien d’inéluctable dans ce type de dynamique comme nous le verrons par la suite. Quoi qu’il en soit, cette « montée en tension » génère des émotions (notamment de colère et de peur) qui – comme le souligne Collins¹²⁶⁷ – se répercutent

¹²⁶⁷ Collins Randall, « Entering and leaving the tunnel of violence : Micro-sociological dynamics of emotional entrainment in violent interactions », *Current Sociology*, 2012, p. 1-20.

immédiatement sur les attitudes et les comportements des protagonistes de la relation : dans ce type de situations, certaines personnes vont être tétanisées par le flux émotionnel, d'autres montrer des signes d'énervement, d'autres de confusion, d'autres n'arrivent plus à contrôler leurs actes avec précision¹²⁶⁸. Cette tension est alors perceptible aussi bien sur le visage des personnes concernées que dans leurs postures corporelles ou leur gestuelle. Mais comme le rappelle Collins, seules quelques-unes de ces situations vont véritablement déboucher sur un passage à l'acte : si certains individus sont incapables d'agir dans ces circonstances (car submergés par leurs émotions), d'autres vont au contraire mobiliser un certain nombre de techniques interactionnelles afin de faire baisser la tension (fuir, baisser les yeux, s'excuser par exemple) et seule une minorité recourt à la violence pour dépasser cet état de « tension émotionnelle ». C'est dans cette phase que les protagonistes de la relation prennent davantage conscience des enjeux de la situation dans laquelle ils se trouvent¹²⁶⁹ et qu'ils cherchent à orienter leurs actions en essayant de maîtriser leurs émotions et de s'appuyer sur certains éléments (ou ressources) liés au contexte. L'enjeu dans cette séquence étant notamment d'« entrer et/ou quitter le tunnel de la violence¹²⁷⁰ ». Mais voyons ce qu'il en est dans les situations que nous avons précédemment décrites.

Dans la première situation, l'enseignante démarre son cours dans un climat de désordre où plusieurs élèves transgressent les normes scolaires : une partie d'entre eux l'attend devant la porte, une autre entre après l'enseignante, certains parlent entre eux tandis que d'autres jettent des projectiles en papier. C'est donc dans cette atmosphère que l'enseignante tente d'établir, pendant de longues minutes, les conditions nécessaires au bon déroulement de son cours. En définitive, elle ne parvient pas à imposer le silence aux élèves – ni en élevant le ton ni en tapant sur la table avec son stylo – et décide de démarrer le cours. Un premier échange avec Nikola survient quand elle annonce le thème du cours et qu'il exprime son agacement. Elle l'enjoint alors de parler correctement, pointant ici son non-respect des règles de politesse et le fait que cette réponse est irrespectueuse à son égard (« Ça soule Madame »). La réitération de la phrase par Nikola apparaît donc comme un défi et une remise en cause de son autorité. On rappellera d'ailleurs que, comme le souligne Marchive, la reconnaissance de l'autorité du « maître » par l'élève est l'une des conditions de l'établissement de la relation d'enseignement¹²⁷¹. La dynamique des interactions entre

¹²⁶⁸ Idem

¹²⁶⁹ Idem

¹²⁷⁰ Idem

¹²⁷¹ Marchive Alain, « Effets de contrat et soumission à l'autorité », in *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*, ERES, 2005, p. 181-192.

enseignants et élèves dépend pour partie de cette reconnaissance, même si ces relations sont toujours négociées. Ainsi, en réitérant sa phrase, l'élève refuse de reconnaître ce que Bochenski nomme « la dimension déontique de l'autorité », qui renvoie au domaine des injonctions et des règles de comportement¹²⁷². La non-réaction de l'enseignante à cette provocation (elle ne la relève pas) apparaît donc comme une « défaite », affaiblissant son autorité aux yeux des élèves. Néanmoins, et même s'il y a contribué, ce n'est pas cette provocation ou ce défi verbal initial qui a véritablement amorcé la montée en tension : c'est le geste d'agacement de la main de Nikola – faisant suite à une autre intervention de l'enseignante visant à mettre fin aux jets de boulettes de papiers – qui sera l'élément déclencheur. Or comme le rappellent Romain et *al.*, la gestualité est un élément constitutif du discours, les diverses modalités de communication formant un tout et sont interdépendantes¹²⁷³. Les gestes peuvent donc avoir plusieurs fonctions dans une interaction : ils peuvent « répéter » ou « doubler » une information vocale – accompagnant ainsi la parole en lui donnant plus d'intensité – mais ils peuvent également contredire la parole et la remplacer¹²⁷⁴. Dans le cas de figure considéré, nous sommes dans une situation de communication non verbale s'appliquant « à des gestes, à des postures, à des orientations du corps, à des singularités somatiques [...] à des rapports de distance entre les individus, grâce auxquels une information est émise¹²⁷⁵ ». À l'instar de la communication verbale, la gestualité est donc porteuse de « messages » et de significations qui ne peuvent être compris et correctement interprétés que si les acteurs en présence se réfèrent au même cadre au sein duquel ces significations sont culturellement définies et partagées¹²⁷⁶.

Pour en revenir à la situation étudiée, c'est bien le geste de Nikola qui apparaît comme l'élément déclencheur de la montée en tension, comme la « goutte d'eau qui fait déborder le vase » : quand celui-ci fait ce geste avec sa main, l'enseignante le voit et l'interprète comme un signe de mépris et de dénigrement. L'enseignante réagit immédiatement, ce geste dépassant pour elle les limites du tolérable : elle hausse le ton, s'énerve et le sanctionne, provoquant du coup à son tour une réplique de mécontentement de toute la classe et une nouvelle joute avec l'intéressé. Cet acte est donc à distinguer des

¹²⁷² Bochenski José Maria, *Qu'est-ce que l'autorité ? Introduction à la logique de l'autorité*, Cerf., Paris, 1979.

¹²⁷³ Romain Christina, Azaoui Brahim et Rey Véronique, « Interface entre le verbal et le non verbal: Comprendre le mécanisme de la violence verbale en classe », *SHS Web of Conferences*, vol. 46, 2018, p. 1003.

¹²⁷⁴ Krejdlin Grigorij et Daucé Françoise, « Le langage du corps et la gestuelle (kinésique) comme champs de la sémiotique non-verbale : idées et résultats », *Cahiers slaves*, vol. 9, n° 1, 2008, p. 1-23.

¹²⁷⁵ Corraze Jacques, *Les communications non-verbales*, PUF, Paris, 1980, p.13.

¹²⁷⁶ Goffman Erving, *Frame analysis: An essay on the organization of experience.*, Northeastern University Press, 1986.

« micro-transgressions » des normes scolaires que l’enseignante semble tolérer et qu’elle omet de sanctionner : les provocations verbales de Nikola, les élèves qui discutent devant la salle de classe à son arrivée, les élèves qui sont en retard mais qui sont acceptés en cours, le bavardage qui ne s’arrête jamais tout au long du cours. Même si nous ne savons pas s’il y a eu des précédents avec cet élève, la réaction vive de l’enseignante peut en partie se comprendre comme une manière de sauver la face¹²⁷⁷ après avoir essuyé un premier échec (elle n’a pas réagi au défi verbal de Nikola) : sanctionner étant une manière de reprendre la main et de restaurer – ne serait-ce que formellement – son autorité et sa position face à la classe. Comme le rappelle Goffman, lorsque des personnes se sentent menacées dans leur image de soi, elles tentent par divers moyens de remédier à cette situation, notamment en adoptant une ligne d’action manifestant une image de soi cohérente et conforme aux attentes sociales¹²⁷⁸.

Dans la deuxième situation, l’enseignant de droit démarre son cours dans des conditions semblables à celles décrite précédemment : la salle de classe est sale, les élèves utilisent leurs portables et le bavardage est général. Précisons qu’en Serbie, deux élèves par classes sont désignés chaque semaine et doivent se charger de trois tâches principales : veiller à la propreté de la salle de classe, effacer le tableau avant le début du cours et pointer les élèves absents. En pratique, si l’enseignant constate que le nombre d’absents est supérieur au nombre rapporté par ces deux élèves (les élèves « de service »), il fait l’appel pour vérifier et leur donne ensuite un avertissement. Il est d’ailleurs censé faire de même s’il constate un manquement aux deux autres tâches qui leur sont confiées. Ces derniers seront alors de service (en guise de sanction) une semaine de plus. Comme le cours dure 45 minutes en Serbie, le travail de décompte des élèves absents peut prendre plusieurs minutes ce qui est considéré par les enseignants comme une perte de temps. Quant aux élèves, ceux-ci redoutent en général d’endosser ce rôle car ils doivent alors « couvrir » (par loyauté) leurs camarades qui « sèchent » les cours et risquent ainsi fortement d’être sanctionnés si leurs stratagèmes sont découverts. La plupart du temps, l’enseignant n’est pas dupe et se rend compte rapidement de leur « petit jeu ». Dans le cas du cours de droit, on peut tout d’abord souligner que contrairement aux règles d’usage, l’enseignant n’a fait aucune remarque aux élèves de service concernant la propreté de la salle de classe. Il a d’ailleurs démarré le cours dans une ambiance bruyante même s’il a procédé à quelques rappels à l’ordre qui ont eu pour effet de faire baisser

¹²⁷⁷ Goffman Erving, *Interaction ritual: essays on face-to-face interaction.*, Anchor Books., New York, 1967, p. 5.

¹²⁷⁸ Idem p. 12.

le bavardage à un niveau tolérable pour lui. Ensuite, on peut constater que c'est la moquerie d'un groupe de garçons – puis la remarque de Luka – visant une élève ayant posé une question qui ont provoqué la montée en tension entre l'enseignant et celui-ci (l'enseignant s'en prenant, non au groupe, mais à cet élève en particulier suite à sa remarque). Mais cet élément n'est pas le seul à prendre en compte : si le fait que cette jeune fille se soit fait prendre à partie et s'est vue ridiculisée et moquée par un petit groupe a bien été l'élément déclencheur, on peut aussi noter que l'enseignant n'a pas réagi lorsque – quelques minutes plus tôt – un garçon a fait une remarque sexiste et dénigrante envers les filles, provoquant les rires des garçons de la classe. C'est donc peut être aussi la réitération d'un tel échange (deux moqueries « dénigrantes ») qui a fini par déclencher la réaction de l'enseignant. Enfin, on ne peut pas non plus écarter l'hypothèse que cette réaction soit également en rapport avec le fait que l'attitude des garçons (et donc de Luka) est aussi une entorse au « contrat didactique » (et pas seulement une atteinte visant l'élève). En effet, l'enseignant a réagi alors qu'une élève lui posait une question, la majorité des élèves ne suivant pas son cours de manière attentive : l'intervention du groupe et la remarque de Luka ont donc visé l'une des rares élèves qui écoutait et prenait des notes, conformément au « contrat didactique » défini par Brousseau comme étant « l'ensemble des comportements du maître qui sont attendus de l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus du maître¹²⁷⁹ ». La moquerie du groupe et la remarque de Luka, même si elles ne s'adressaient pas à l'enseignant, ont en tout cas provoqué chez celui-ci une vive tension émotionnelle, visible sur son visage (colère) puis qui s'est traduite aussi bien dans son expression verbale que dans sa gestuelle (ton, posture « menaçante »).

Nous pouvons du reste constater que dans les deux situations, les enseignants démarrent leurs cours dans une ambiance de bavardage et de désordre : ils demandent pendant de longues minutes aux élèves de s'asseoir, de ranger leurs téléphones et d'arrêter de discuter entre eux afin d'instaurer un climat plus favorable aux apprentissages. Il est donc tentant de penser que ce climat de « désordre » et de bruit de fond permanent pourrait bien constituer un « terreau » favorable à la montée en tension voire à la violence : néanmoins, la troisième situation dont nous allons rendre compte montre bien que les choses ne sont pas aussi simples et que même un climat plus serein peut voir émerger des tensions susceptibles de se transformer en violence.

¹²⁷⁹ Brousseau Guy, « Le rôle central du Contrat didactique dans l'analyse et la construction des situations d'enseignement et d'apprentissage des mathématiques », *Actes de la 3^{ème} école d'été de didactique des mathématiques*, 1984.

Le cours de « langue et de littérature serbes » était consacré à l'analyse d'une œuvre littéraire. L'enseignante posait des questions et les élèves levaient la main pour répondre. Les prises de parole se faisaient donc de manière conforme aux normes scolaires et aux comportements attendus dans de telles circonstances, l'ambiance étant alors détendue. C'est pourtant dans ce cadre que se produit un évènement dissonant : l'enseignante interroge Ivan qui refuse – et de manière ostentatoire – de répondre à sa question, provoquant immédiatement une montée en tension. L'élève non seulement réitère son refus de répondre malgré l'insistance de l'enseignante mais en plus, signifie par sa posture – il croise les bras et se balançant en arrière – qu'il s'agit bien là d'une forme de rébellion et de défi. Ici encore, le langage corporel apparaît redoubler le message verbal¹²⁸⁰. L'enseignante, qui comprend parfaitement le message, cherche immédiatement à réagir et à reprendre l'initiative en lui rappelant explicitement les attendus du « contrat didactique » et ce qu'il risque en ne le respectant pas (sanction). Elle lui adresse deux messages : « Quand on fait l'analyse, c'est moi qui pose des questions et c'est vous qui répondez. Tu veux encore un avertissement ? Tu veux te faire virer en Terminale ? ». Elle lui rappelle ainsi – sèchement – quelle est la règle à observer et – par sa menace – le met devant ses responsabilités. Et ce, d'autant qu'elle fait aussi allusion (« tu veux encore... ») à un incident antérieur ayant déjà fait l'objet d'une sanction (le message étant : je peux le refaire). La réaction de l'enseignante vise donc – par le rappel d'un autre incident, par la menace de sanction, par le rappel de la règle ayant trait aux interactions – à dissuader Ivan d'entrer dans un conflit « ouvert » avec elle, tout en ne perdant pas la face et en rééquilibrant à son avantage le rapport avec cet élève. La tension émotionnelle est alors tout à fait palpable (énervement des deux protagonistes, ton employé, gestuelle, silence soudain dans la classe).

1.4.2 Passage à l'acte ou évitement de la violence dans les situations observées

La phase de « montée en tension » qui implique un « raidissement » des échanges entre les protagonistes de la relation ainsi qu'une tension émotionnelle grandissante (où dominant sentiments et affects « négatifs » : énervement, colère, peur, etc.) peut évoluer de diverses manières en fonction des choix d'action opérés par les acteurs en présence : la tension peut être rapidement atténuée ou connaître une forme d'escalade (« passages à l'acte » impliquant une violence verbale et de l'agressivité) avant de se résorber.

¹²⁸⁰ Troscianko Tom, Holmes Alison, Stillman Jennifer, Mirmehdi Majid, Wright Daniel et Wilson Anna, « What happens next ? The predictability of natural behaviour viewed through CCTV cameras », *Perception*, vol. 33, n° 1, 2004, p. 87-101.

Comme nous l'avons montré dans la première situation que nous avons décrite, la montée en tension a été induite par le geste de Nikola que l'enseignante a interprété comme méprisant et remettant en cause son autorité et sa « place » dans la relation pédagogique. Elle a donc réagi en sanctionnant l'élève afin de réaffirmer celle-ci et de ne pas perdre la face. Mais cette action n'a pas provoqué l'effet attendu (rétablir une situation « normale ») : le ton est au contraire monté à nouveau et la situation a pris une tournure plus violente. L'élève s'est en effet adressé à elle de manière véhémement tout en bousculant la table de façon agressive. Il exprime d'abord son mécontentement d'être accusé à tort (« Quoi ? Moi ? Putain ! J'ai rien fait ! »), puis s'adresse à l'enseignante en lui reprochant d'être incapable de voir et de sanctionner les vrais coupables (« Vous êtes aveugle ou quoi ? »). Il termine sa tirade en mettant en cause ses compétences (« Vous faites n'importe quoi ! »). Face à ce nouveau défi, celle-ci essaye tant bien que mal de « recouvrer » sa face (d'autant que les élèves rigolent) en lui ordonnant de quitter le cours et d'aller voir le psychologue scolaire, mais Nikola continue dans l'escalade en lui rétorquant : « Va-toi chez le psychologue ». On passe ainsi d'une situation de montée en tension à une situation où éclate la violence verbale et se déchargent les émotions.

L'attitude de Nikola est donc clairement transgressive, d'autant qu'il persiste dans le même registre tout au long de l'échange sans jamais « baisser la garde » : le ton véhément et « offensif » utilisé, les termes injurieux, le tutoiement, etc. témoignent bien d'une volonté d'instaurer un rapport de force favorable et de mettre en cause la légitimité de l'enseignante. Mobiliser ce registre est donc une manière de refuser les règles visant à assurer le déroulement harmonieux de l'interaction¹²⁸¹. Et comme les règles de politesse sont ancrées dans un contexte ou une culture donnée, il est donc nécessaire « pour identifier un énoncé comme poli ou impoli, [de] tenir compte à la fois de son contenu, de sa formulation, et de son contexte d'actualisation¹²⁸² ». Kerbrat-Orecchioni souligne à ce titre toute l'importance de distinguer l'impolitesse comme « absence de bonne manière » et l'impolitesse comme « intention de menacer la face »¹²⁸³. Et nous pouvons considérer que celle de Nikola relève indiscutablement de cette dernière, notamment si l'on pense au moment où il tutoie l'enseignante. Par cette escalade verbale et les transgressions réitérées qu'elle implique, il réussit alors à mettre les rieurs de son côté et à dominer clairement le rapport de force, ce qui conduit l'enseignante à

¹²⁸¹ Falbo Caterina, *La politesse de l'interprète en face-à-face*, École Doctorale en Linguistique française, coll. « Cahiers de recherche », 2012.

¹²⁸² Kerbrat-Orecchioni Catherine, « L'impolitesse en interaction : aperçus théoriques et étude de cas », *Studii și cercetari filologice. Seria limbi romanice*, n° 09, 2011, p. 142-178.

¹²⁸³ Idem

perdre définitivement la face, à abdiquer et à quitter le cours pour mettre fin à la situation, celle-ci ne trouvant le salut que dans la fuite.

Dans la deuxième situation, un groupe d'élève et notamment Luka se sont moqués d'une élève, provoquant une réaction de l'enseignant. Ce dernier, jusque-là assis, s'est alors levé et s'est avancé vers l'élève en le fixant du regard. Son intervention (« Hé toi, tu te prends pour qui ? ») comme son geste visaient donc à rappeler à cet élève sa « position basse » comme la nomme Sprenger-Charolles¹²⁸⁴. Cette dernière précise que les interactions entre élèves et enseignants sont encadrées par un contrat tacite concernant les rapports de force et de pouvoir, la position « haute » appartenant à l'enseignant. Celle-ci lui est conférée par l'institution « car c'est lui qui décide de qui va parler, de ce qui va être dit et c'est lui qui juge de la pertinence de la réponse¹²⁸⁵ ». L'élève n'est par conséquent pas censé négocier ou remettre en cause sa position et ce rapport asymétrique. Ainsi, quand l'enseignant s'adresse à lui, en le fixant du regard et en prenant une posture presque menaçante, l'élève tente de justifier ses propos (sa moquerie) : mais l'enseignant répond du « tac au tac » et se montre plus « hostile » en le menaçant d'une évaluation « punitive ». Comme nous l'avons rappelé dans un précédent chapitre, cette pratique consistant à « évaluer » les élèves en fonction de leur comportement est relativement répandue parmi les enseignants serbes : il s'agit bien d'une sorte de sanction qui est en général appliquée lorsque les enseignants estiment qu'un élève transgresse les règles de bon comportement au sein de la classe et qu'ils souhaitent le punir en lui donnant une mauvaise note. L'enseignant met alors en place une sorte de « mini oral » : il l'oblige à répondre à trois questions et il lui donne une note par la suite. L'élève est donc volontairement mis en difficulté, car il est obligé de donner rapidement des réponses à des questions qui sont souvent posées de manière ambiguë, ce qui se traduit souvent par une très mauvaise note. Les enseignants jouent là sur le règlement : si celui-ci leur interdit de baisser une note en raison du comportement, il ne proscribit pas explicitement d'évaluer un élève dans ces circonstances¹²⁸⁶. Par ailleurs, dans le cas considéré, l'enseignant n'a pas seulement menacé l'élève d'appliquer cette forme de sanction : il a aussi fait une remarque tout à fait désobligeante à l'élève, portant sur son intelligence (« Et toi tu te crois intelligent ? Je vais te

¹²⁸⁴ Sprenger-Charolles Liliane, « Analyse d'un dialogue didactique : l'explication de texte », *Pratiques*, vol. 40, n° 1, 1983, p. 51-76.

¹²⁸⁵ Moussi Dalila, « La posture de décentration de l'enseignant au cours des interactions langagières », *Recherches en didactiques*, vol. N° 21, n° 1, 2016, p. 57-80.

¹²⁸⁶ « Učeniku se ne može umanjiti ocena iz predmeta zbog odnosa učenika prema vannastavnim aktivnostima ili neprimerenog ponašanja u školi » traduction : « L'enseignant ne peut pas baisser la note d'un élève pour des raisons de son comportement pendant le cours ni pendant les activités périscolaires » dans « Pravidnik o ocenjivanju učenika u srednjem obrazovanju i vaspitanju », *Službeni glasnik Republike Srbije*, br. 82/2015 i 59/2020.

poser quelques questions et on verra si t'es intelligent, je te mets une note par la suite ! »). Cet acte de langage semble s'inscrire dans ce que M-A Alamenciak¹²⁸⁷ appelle « l'injure sans insulte » : il s'agit d'une manœuvre rhétorique qui se traduit par un outrage verbal sans qu'il y ait explicitement d'insulte. La maîtrise de cette technique permet donc à l'enseignant d'asseoir son autorité, non seulement sur Luka, mais aussi sur toute la classe, devenue instantanément muette, probablement par crainte d'un contrôle punitif. Dans la confrontation qui l'oppose à Luka, l'enseignant a ainsi réussi à instaurer ce que Collins appelle une « domination émotionnelle¹²⁸⁸ » : par sa gestuelle comme par sa « pique » verbale, il a mis fin à toute velléité opposée. D'autant que tout en s'adressant à Luka, c'est aussi à toute la classe que l'enseignant envoyait un message (menace d'une évaluation-sanction). Nous y reviendrons par la suite mais les élèves, en tant que témoins et public de cette scène, sont restés « neutres » dans cette situation et ne sont donc intervenus en aucune façon (gestes, grimaces, remarques, interjections, etc.) pour soutenir leur camarade. Il est donc resté « seul » face à l'enseignant et ne pouvant soutenir l'opposition, s'est excusé afin de faire baisser la tension. L'enseignant ne s'est pas contenté de ses seules excuses : il a en effet attendu que Luka baisse la tête et le regard en signe de capitulation pour regagner ensuite sa chaise et continuer le cours dans le silence.

La dynamique de la troisième situation que nous avons observée se différencie des deux autres par le fait que l'antagonisme tourne court rapidement et qu'elle ne débouche sur aucune violence. Elle correspond à ce que Collins appelle la « tension confrontationnelle » qui ne conduit pas à des actes violents¹²⁸⁹. Elle illustre d'ailleurs bien sa thèse concernant le fait que la motivation ne peut constituer à elle seule le facteur déclenchant des actes de violence. Voyons ce qu'il en est. Nous avons précisé que la montée en tension avait été provoquée par le fait qu'Ivan avait refusé – et de manière ostentatoire, sur le mode du défi – de répondre à la question de son enseignante. Celle-ci a fini par le menacer de sanction mais Ivan – malgré une première intervention de camarades qui lui demandent de se taire et de s'exécuter – hausse le ton, assume son opposition et réponds de manière provocatrice : « Non, faites ce que vous avez à faire Madame, si je mérite... ». On voit là clairement son intention de soutenir la confrontation. Lors d'un entretien ultérieur, celui-ci nous a d'ailleurs confirmé qu'il avait un « compte à régler » avec cette enseignante et qu'il attendait en quelque sorte ce

¹²⁸⁷ Alamenciak Marie-Antoinette, « L'injure sans l'insulte : la rhétorique de l'oblique dans les Quinze joies de mariage », *Questes. Revue pluridisciplinaire d'études médiévales*, n° 41, 2019, p. 29-43.

¹²⁸⁸ Truc Gêrôme, « La violence en situations. Entretien avec Randall Collins », *Tracés. Revue de Sciences humaines*, n° 19, 2010, p. 239-255.

¹²⁸⁹ Idem

moment suite à un premier incident :

« Cette prof a quelque chose contre moi. Il y a quelques semaines, on a analysé Anna Karenina. Elle nous a noté et elle a mis les notes dans son cahier. J'étais content, car j'ai répondu à toutes ses questions. Une semaine après elle me dit « Je t'ai pas noté, je vais t'interroger encore ». Que moi ! De toute la classe ! Vous comprenez ?! Et elle me dit : « Quelle était la couleur de sa robe ? » J'ai dit : « Je sais pas Madame, j'ai oublié, pourquoi cette question ? J'ai lu le livre, je sais tout ce qui s'est passé avec les personnages et tout ». Et elle me pose la question sur les boutons de sa chemise. J'ai vu clairement son intention de me mettre une mauvaise note et j'ai pété un câble, j'ai vu noir, je sais pas ce que je lui ai dit. Elle m'a ordonné d'aller chez le psychologue et voilà, un avertissement. La psychologue m'a dit : « Tu dois t'excuser », mais je voulais pas, c'était pas de ma faute... Donc, j'ai décidé de plus parler avec elle¹²⁹⁰ ».

Ce serait donc cet incident initial et le sentiment d'injustice qu'il semble avoir généré qui serait à l'origine de son refus ostentatoire et réitéré de répondre à la sollicitation de l'enseignante. Comme le soulignent Jaworski et Sachdev¹²⁹¹, le pouvoir institutionnel des enseignants se traduit notamment par le contrôle de la communication qu'ils exercent en classe : la réaction d'Ivan constituait donc bien un défi à son autorité et ceci a d'ailleurs été interprété comme tel par l'enseignante, provoquant immédiatement une menace de sanction de sa part et une « montée en tension ». Caillet considère du reste qu'il est important de prendre en compte le ressenti et la perspective des élèves lorsque l'on cherche à comprendre leurs comportements violents car « les individus réagissent non seulement aux caractères objectifs d'une situation, mais aussi, et parfois surtout, à la signification qu'ils lui donnent¹²⁹² ». Néanmoins, et comme y insiste Collins, cette motivation initiale (sentiment d'injustice, peut-être désir de revanche, etc.), aussi fondée et ancrée soit-elle, ne suffit pas à engendrer d'elle-même un « passage à l'acte » : elle dépend également de la maîtrise de certaines compétences (capacité à dépasser sa peur, à exercer la violence, etc.) et de facteurs propres à la situation. Parmi ceux-ci, et comme nous allons y revenir dans le prochain chapitre, le rôle du « public » et ici des élèves spectateurs/témoins de la confrontation joue énormément. Ainsi, nous avons vu que l'intervention initiale de plusieurs élèves visant à dissuader Ivan de persister dans la confrontation et l'enjoignant à « rentrer dans le rang » n'avait pas réussi. Mais dans un second temps une autre intervention d'une élève va finalement se montrer décisive

¹²⁹⁰ Entretien semi-directif, élève de Terminale, classe 10, 20/12/2016.

¹²⁹¹ Jaworski Adam et Sachdev Itesh, « Beliefs about silence in the classroom », *Language and Education*, vol. 12, n° 4, 1998, p. 273-292.

¹²⁹² Caillet Valérie, « Le sentiment d'injustice, un facteur de risque », *Ville-école-intégration Diversité*, n° 147, 2006, p. 39-44.

sur l'évolution de la situation : celle-ci – comme nous y reviendrons – va lui mettre sa main sur sa bouche pour l'empêcher de surenchérir dans la confrontation et la joute verbale, mettant brutalement un terme par ce geste à son désir d'en découdre.

1.4.3 Le rôle du public dans les situations observées

Les travaux de Collins – qui portent, rappelons-le sur un grand nombre de situations de violence – insistent sur l'importance du « public » dans les dynamiques confrontationnelles et les processus conflictuels¹²⁹³. Le « public », c'est-à-dire l'ensemble des personnes qui sont témoins d'une telle situation, peut en effet jouer un rôle très important dans ces circonstances – celui de tiers – et influencer ainsi le déroulement de la situation et son issue. Par exemple, rendant compte d'une scène de bagarre entre deux SDF, Collins remarque que les passants témoins de la scène (donc le « public ») se plaçaient à « bonne » distance de l'affrontement pour l'observer sans s'impliquer : ceux-ci semblaient horrifiés par la scène sans pour autant faire preuve de panique¹²⁹⁴. Le public se comporte ici comme un « observateur passif » et pour Collins, il s'agit là du comportement le plus courant dans les situations de ce type. Dans d'autres cas de figure – Collins évoque par exemple des violences entre bandes de jeunes ou entre ouvriers – le public, tout en se plaçant à distance « de sécurité », incite les belligérants à poursuivre l'affrontement, en encourageant l'un des adversaires : le public endosse ici le rôle de « supporter », qui est selon Collins moins fréquent que celui d'observateur passif. Celui-ci fait d'ailleurs observer que plus la violence est intense, plus le public a tendance à se mettre en retrait vocalement et physiquement¹²⁹⁵. Enfin, Collins ajoute que le public peut aussi parfois s'impliquer dans les situations de violence, soit en prenant directement part à l'affrontement (cas des bagarres entre supporters de foot par exemple), soit en cherchant à s'interposer entre les belligérants (séparer deux personnes qui en viennent aux mains au cours d'une dispute par exemple).

Dans les situations que nous avons pu observer, les élèves constituent le public dont parle Collins et apparaissent bien comme des « tiers » capables d'influencer aussi bien la dynamique de la confrontation entre les « adversaires » que ses issues (ou épilogues) possibles.

Ainsi, dans le premier cas que nous avons présenté, une partie des élèves est restée

¹²⁹³ Collins Randall, *Violence: A Micro-Sociological Theory*, Princeton, Princeton University Press, 2008.

¹²⁹⁴ Idem, p.11.

¹²⁹⁵ Idem

« neutre » et s'est contentée du rôle d'observateur dans la confrontation entre l'enseignante et Nikola, tandis que l'autre partie de la classe, moins nombreuse, a clairement pris parti et a manifesté son soutien à l'élève. Ainsi, chaque propos que Nikola a adressé à l'enseignante a ainsi été accompagné par les rires ou les sifflets approbateurs de ce groupe d'élèves. Et plus la tension montait, plus les sifflets et les rires s'amplifiaient. Et quand Nikola s'est mis à tutoyer l'enseignante, lui montrant sa colère et son mépris, c'est bien le soutien d'une partie de ses camarades qui a alors transformé la situation : leur confrontation s'est alors transformée en violence de groupe, renversant le rapport de force. L'enseignante s'est en effet retrouvée face à un groupe : Nikola et ses « supporters ». Elle a alors décidé de quitter le cours, ce qui a été logiquement interprété par la classe comme une « défaite » face à Nikola. Le retrait de l'enseignante relève d'une stratégie d'évitement : l'image de soi ayant été atteinte publiquement, confrontée au manque de respect, il s'agit alors de préserver ce qu'il reste de la face¹²⁹⁶. Faute de pouvoir/savoir inverser le rapport de force, « coincée » entre le défi qu'elle était censée relever pour rétablir son autorité et l'énergie émotionnelle qui l'a submergée, elle choisit ainsi de se retirer afin d'éviter l'effondrement. Sa « fuite » était donc aussi une manière de refuser la conflictualité et d'éviter ainsi une confrontation plus violente avec Nikola et ceux qui l'ont encouragée (escalade). Le rôle du public met donc en évidence la contrainte exercée par la pression sociale dans ce type de situation. Collins la définit comme étant l'ensemble des attentes (notamment normatives) et des comportements du public participant à la situation. Il montre que le regard et l'attention du public peuvent avoir un impact décisif sur les adversaires, notamment en leur permettant de surmonter la tension confrontationnelle et la peur qu'elle génère afin de passer à l'acte (par des encouragements par exemple)¹²⁹⁷. Quand un conflit est initié, la pression sociale exercée sur les adversaires peut aussi être impactante et inciter ceux-ci à persister dans leur affrontement (ou au contraire, à pousser vers la désescalade). Dans le cas considéré, elle s'est montrée décisive à la fois pour Nikola et pour l'enseignante (mais défavorablement) : si tous les élèves étaient restés neutres, celle-ci aurait peut-être trouvé les moyens de renverser le rapport de force et de mettre fin à cette situation d'une autre façon que par la fuite.

Le comportement des élèves en tant que public a également joué un rôle important dans la confrontation entre Luka et son enseignant. Il a notamment permis à l'enseignant d'établir un clair rapport de force en sa faveur même si comme nous l'avons vu, celui-ci a

¹²⁹⁶ Goffman Erving, *Interaction ritual: essays on face-to-face interaction.*, Anchor Books., New York, 1967.

¹²⁹⁷ Collins Randall, *Violence: A Micro-Sociological Theory*, Princeton, Princeton University Press, 2008, p. 199.

aussi mobilisé un ensemble de « ressources » (gestuelle, ton de la voix, « injure sans insulte », menace d'évaluation punitive) pour prendre l'ascendant émotionnel dans la confrontation¹²⁹⁸. Il a ainsi été en mesure d'inverser la dynamique de la situation et de retourner contre cet élève « l'arme » rhétorique que celui-ci avait employé contre une de ses camarades (la moquerie, transformée par l'enseignant en « injure sans insulte »). Ces éléments lui ont donc permis de mettre un terme à la confrontation et à l'état de tension. Précisons que ce cours (de droit) était atypique pour plusieurs raisons. Non seulement l'enseignant avait pris l'habitude d'être assis pendant son cours – chose peu courante chez les enseignants serbes – mais surtout celui-ci semblait faire preuve d'une certaine complaisance vis-à-vis du bavardage, en comparaison des autres cours que nous avons pu observer. Par ailleurs, estimant être confronté à un public peu motivé, celui-ci dictait son cours, prenant acte du fait que seule une partie des élèves « participait » vraiment à celui-ci (prise de notes, réponse aux questions). On comprend alors mieux et sa vive réaction lorsqu'une élève fût moquée et raillée – Luka s'en prenant à l'une des rares élèves attentives en cours – et son recours à l'évaluation « punitive », l'enseignant faisant ainsi planer une menace sur l'ensemble des élèves de la classe. Il est donc fort possible que cet élément ait joué sur l'absence de soutien des élèves apporté à Luka : chacun d'entre eux savait à quoi s'attendre si la confrontation se prolongeait. D'autant que cet enseignant était plutôt tolérant avec le bavardage : ce genre de « montée en tension » mettait en effet en péril l'ordre habituel de la classe et le contrat tacite sur lequel il semblait reposer (schématiquement : je tolère le bavardage de ceux qui ne souhaitent pas suivre le cours mais en échange n'embêtez pas la minorité attentive). Quoi qu'il en soit, l'absence de soutien à Luka a joué dans le rapport de force qui l'a opposé à son enseignant : Luka ne pouvait compter que sur lui-même s'il prolongeait cette confrontation. Comme le rappelle Collins, l'absence de soutien collectif à un adversaire se traduit aussi par une forme de pression¹²⁹⁹. Luka a donc très certainement estimé que le coût d'un tel engagement serait trop élevé et a en conséquence décidé de capituler puis de s'excuser.

La troisième situation décrite montre que les élèves, en tant que public, peuvent également jouer un rôle régulateur sur les tensions et les dynamiques confrontationnelles. Ainsi, Ivan, qui était – en raison d'un précédent incident et du fort sentiment d'injustice qui en a résulté – déterminé à aller « au clash » avec l'enseignante (surenchère dans la provocation), a été empêché par ses camarades de passer à l'acte. En l'occurrence, les élèves

¹²⁹⁸ Truc G r me, « La violence en situations. Entretien avec Randall Collins », *Tracés. Revue de Sciences humaines*, né 19, 2010, p. 239-255.

¹²⁹⁹ Collins Randall, *Violence : A Micro-Sociological Theory*, Princeton, Princeton University Press, 2008, p. 199.

sont intervenus deux fois dans la situation : une première fois, un élève – l'un de ses amis – le bouscule et lui demande de se taire, tandis que deux filles devant lui se retournent, l'interpellent en le priant d'obtempérer et s'adressent en même temps à l'enseignante, formulant des excuses à sa place : « Ivan arrête, arrête c'est bon, Madame, il s'excuse ». Ces actions des tiers n'auront pas l'effet recherché : Ivan en effet, joue l'escalade et se lance alors dans une provocation supplémentaire (« Non, faites ce que vous avez à faire Madame, si je mérite... »). Et c'est à ce moment-là que – ne lui laissant pas le temps de terminer sa phrase – intervient une autre élève qui va brusquement lui mettre sa main sur sa bouche pour l'empêcher de surenchérir dans la joute verbale. Ivan réalise alors qu'il n'a pas la classe « avec lui ». Et l'enseignante le fixe du regard et lui lance : « Alors ?! ». Ivan se tait et finit par baisser la tête, signifiant par son attitude qu'il n'ira pas plus loin dans la confrontation. Après quelques secondes, l'enseignante se tourne vers les autres élèves et reprend le cours, comme si elle l'ignorait désormais et passait à « autre chose ». Dans le cas considéré, le « public » s'interpose et ne prend pas partie pour l'élève, modifiant ainsi le cours des choses et la dynamique de la confrontation, l'intervention des « tiers » faisant baisser la tension et ouvrant sur une nouvelle séquence. Ceci correspond donc bien à l'un des modes d'action possible du public dans les situations de violences décrits par Collins (soit schématiquement : soutien à l'un des acteurs, neutralité, interposition). Néanmoins, Collins rappelle aussi que ces possibilités n'adviennent pas toutes avec la même probabilité : ainsi, le public n'est intervenu pour faire cesser l'affrontement que dans 11 des 89 cas sur lesquels portait son étude¹³⁰⁰.

Par ailleurs, il est important de garder à l'esprit que le « public » ne constitue pas un groupe homogène. Ainsi, lorsque les élèves se comportent en « supporters » ou lorsqu'ils s'interposent dans une confrontation, tous ne sont pas concernés ou n'adoptent forcément la même attitude : en l'occurrence, ce n'est jamais toute la classe qui réagit, nos observations montrant au contraire que seule une minorité s'implique à chaque fois dans l'interaction, la majorité tendant à rester passive et « spectatrice » (neutre). L'attitude de ces « tiers » – leur implication ou non-implication – dépend de nombreux éléments et de raisons qu'il est toujours difficile d'isoler précisément. Le poids des normes scolaires, la peur des sanctions, la loyauté envers un camarade, le frisson de la transgression, l'effet de groupe, le conformisme, la culture juvénile, etc. peuvent constituer autant de raisons d'agir (ou de ne pas agir), parfois entrelacées.

On peut donc retenir de ce chapitre que les situations de violence ne peuvent

¹³⁰⁰ Idem

véritablement être appréhendées et comprises que si elles sont replacées dans les contextes et les processus au sein desquels elles sont susceptibles d'émerger. Nos observations montrent ainsi plusieurs choses : tout d'abord, que certains « incidents » font office d'éléments déclencheurs provoquant une « montée en tension » entre les protagonistes de la relation. Ensuite, que celle-ci évolue en fonction de plusieurs éléments de contexte : cette évolution dépend de la maîtrise de certaines compétences par les acteurs et de leur usage de « tactiques » afin de s'assurer la « domination émotionnelle » (rhétorique, gestuelle, ton de la voix, expérience de la violence, etc.) et de construire un rapport de forces qui leur soit favorable. Mais elle dépend aussi de l'attitude du « public » – c'est-à-dire des élèves participants de la situation – et de sa manière d'intervenir (ou pas) dans la confrontation, modifiant (ou pas) le rapport de forces. Ce « tiers » peut aussi bien faire baisser la tension, qu'être neutre ou intervenir pour faire « pencher » la balance d'un certain côté. Le recours à la violence n'a donc rien d'inéluctable : il n'est pas la conséquence nécessaire de toute montée en tension ou de toute confrontation. Enfin, ces dernières aboutissent toujours à une phase de « relâchement » ou de désescalade où les protagonistes – de par leurs comportements ou leurs actions (fuite, excuses, regard, posture, etc.) – signifient la fin de la confrontation, celle-ci ouvrant sur une nouvelle séquence relationnelle.

1.5 Conclusion

Notre enquête au sein du lycée visait à la fois à proposer un état des lieux des formes de violences auxquelles sont confrontées les élèves et les enseignants mais aussi à comprendre comment celles-ci sont appréhendées, vécues et régulées en situation par ces différents acteurs. Il ressort des entretiens, des conversations ainsi que de nos observations un certain nombre d'éléments significatifs. Le premier concerne les formes et la fréquence des faits de violence : les témoignages que nous avons recueillis, tout comme les diverses situations que nous avons observées concordent sur le fait que la violence n'est pas un phénomène massif ou omniprésent, susceptible d'émerger à toute occasion, sur fond de tension permanente. Les relations – qu'elles mettent aux prises les élèves entre eux ou qu'elles concernent les interactions avec les enseignants – sont décrites comme majoritairement exemptes de violences, ce qui ne veut pas dire pour autant qu'elles n'existent pas ou qu'elles ne se manifestent pas dans certaines circonstances : les enseignants par exemple, sans employer ce terme, insistent sur le poids des violences verbales (entre élèves et parfois vis-à-vis des élèves) et des transgressions des normes scolaires (ce que certains chercheurs nomment « microviolences »). Les élèves quant à eux, évoquent un ensemble plus hétéroclite de faits relevant de cette catégorie : ils mettent l'accent

– ce qui est d’ailleurs congruent avec les enquêtes nationales – à la fois sur l’importance des différentes formes de violence verbales (moqueries, insultes, remarques visant à humilier, etc.) mais aussi sur des formes moins prégnantes qui restent « invisibles » aux yeux des enseignants comme la violence physique (bagarres entre élèves supporters de clubs rivaux par exemple) ou les formes de violences de type psychosocial (rumeurs malveillantes, ostracisme, harcèlement, etc.). Ces violences – rarement spectaculaires – s’inscrivent dans le quotidien des rapports entre élèves et tendent – pour les formes verbales notamment – à se « banaliser », au sens où elles apparaissent assez fréquentes et semblent « aller de soi » pour nombre d’élèves : nous les avons qualifiées pour cette raison de « basse intensité ». Notre enquête montre par ailleurs que l’expérience de la violence est bien différenciée : elle n’est pas identique selon l’âge, le sexe ou l’espace considérés. Ainsi, certaines formes de violence concernent presque exclusivement les garçons (violences physiques), tandis que d’autres semblent surtout impliquer les jeunes filles (rumeurs, harcèlement, etc.). De même, les plus jeunes apparaissent davantage touchés par la violence que les plus âgés et le risque d’y être confronté n’est pas le même selon le lieu où l’on se trouve, certains espaces – échappant au contrôle des adultes et soumis à des flux important – y étant plus propices que d’autres (« entrée/sortie », cours de récréation, etc.). Enfin, les observations que nous avons réalisées au sein des classes soulignent le fait que l’émergence de la violence n’a rien d’un processus inéluctable : les situations de tensions – qui sont à la fois courantes et inévitables dans de telles organisations – ne se transforment pas forcément en confrontations impliquant l’usage de la violence. Elles peuvent donner lieu à des régulations, connaître un emballement ou se « résoudre » rapidement en fonction d’un certain nombre d’éléments contextuels : la dynamique de la violence et le « passage à l’acte » qu’elle suppose peuvent être contrariés ou à l’inverse facilités par l’intervention de « tiers » (élèves), tout comme ils dépendent également des actions et des compétences (gestuelles, verbales, tactiques, etc.) mobilisées par les protagonistes de la relation dans la confrontation qui les oppose.

2. Les violences en situation : le cas des lycées français

Comme nous l’avons précisé dans l’introduction de cette troisième partie, notre terrain d’enquête français est constitué par deux établissements – dont un lycée professionnel agricole – dans lesquels nous avons recueilli un certain nombre de données qualitatives, à l’instar du terrain serbe. En l’occurrence, nous avons réalisé 22 entretiens semi-directifs avec des élèves, 5 avec des enseignants et 5 avec des personnels dans le lycée voironnais, tandis que nous avons

surtout procédé dans le lycée grenoblois à des entretiens informels – aussi bien avec des enseignants (6) qu’avec des élèves (6) – et à des observations principalement effectuées lors de cours (22). L’objectif étant tout à la fois de rendre compte des formes de violence auxquelles sont confrontés les élèves et les enseignants dans ces deux établissements, mais aussi de saisir comment celles-ci sont vécues et « gérées » par les protagonistes en situation, notamment lorsqu’elles émergent au cours de leurs interactions et de leurs relations. Nous verrons – ce qui constitue un point commun avec le terrain serbe – que la violence est peu fréquente dans les rapports entre élèves ou entre élèves et enseignants, et qu’elle prend surtout une tournure verbale quand elle se manifeste. Ainsi, les témoignages des enseignants font ils souvent référence aux diverses formes « langagières » de violence (insultes, moqueries, injures) de même qu’aux tensions qui émaillent les rapports entre élèves, tout comme aux incivilités et autres transgressions des normes scolaires dont ils seraient les auteurs. Les élèves quant à eux, font part d’une expérience plus hétérogène de la violence : ceux-ci seraient confrontés non seulement aux violences verbales mais aussi aux violences physiques, à l’ostracisme et aux rumeurs malveillantes. Voyons dans les chapitres qui suivent ce qu’il en est plus précisément.

2.1 Les formes de violence entre élèves et enseignants

La grande majorité des interactions entre élèves et enseignants ont lieu, dans les établissements français aussi bien que serbes, au sein des salles de classe. Ces espaces sont « codés par la forme scolaire¹³⁰¹ » : ils sont fonctionnellement organisés et relèvent d’un temps rationalisé pendant lequel il s’agit de transmettre un savoir structuré. C’est lors de cette transmission et des interactions qu’elle suppose que le rapport pédagogique se construit. Celui-ci comprend donc « l’action et les échanges verbaux et non verbaux entre enseignant et élèves afin d’atteindre un objectif d’apprentissage¹³⁰² ». Les relations avec les élèves sont donc dans ce cadre tout à la fois variées (puisque verbales et non-verbales) et limitées / régulées (par les normes scolaires et/ou l’intervention de l’enseignant) en vue de cette finalité (transmettre des connaissances et des savoirs).

Pour les enseignants voironnais que nous avons interrogés, leurs relations avec les élèves sont exemptes de violence : aucun des témoignages que nous avons recueillis n’a ainsi

¹³⁰¹ Delcroix Céline, « La classe : un lieu de socialisations multiples », *Les dossiers des sciences de l’éducation*, n° 39, 2018, p. 151-165.

¹³⁰² Altet Marguerite, « Comment interagissent enseignant et élèves en classe ? », *Revue française de pédagogie*, n° 107, 1994, p. 123-129.

fait état d'une forme ou d'une autre de violence des élèves à leur égard, le terme n'étant lui-même pas utilisé. Néanmoins, ceux-ci nous ont décrit certains comportements des élèves comme relevant des « incivilités », incluant dans cette catégorie toute attitude perturbant le bon déroulement des cours. Une enseignante de biologie par exemple, nous a fait part de l'usage récurrent par les élèves du téléphone portable, ce type de comportement dérangeant et parasitant constamment le déroulé du cours tout en n'étant pas perçu pour autant comme une « violence » dirigée contre elle :

« J'ai remarqué depuis que je suis ici, c'est que les mauvais comportements c'est jamais dirigé contre moi, je pense qu'ils sont plutôt agréables, très respectueux du rôle de l'enseignant¹³⁰³ ».

Ces incivilités sont, pour cette enseignante, un « mauvais comportement », c'est-à-dire une forme de non-respect et de transgression des normes scolaires (le règlement intérieur proscrivant son usage en cours). S'il ne vise pas directement l'enseignante (comme pourrait le faire une insulte), il n'en n'est pas moins indicateur du peu d'implication des élèves et de la faible considération qu'ils portent au cours lui-même. Certains élèves sont d'ailleurs plus directs et manifestent parfois clairement via ces « incivilités » leur refus de travailler comme en témoigne une autre enseignante :

« Cela se manifeste, par du bavardage, ou simplement le fait de dire : « On en a marre ! ». On perçoit des élèves prendre une position de repos, se coucher quoi¹³⁰⁴ ».

Ce type d'attitude peut se muer en véritable rapport de force et générer une « montée en tension » comme en témoigne cet enseignant de physique et d'informatique :

« Récemment avec les BTS2, en informatique, ils voulaient pas travailler, ben en fait, je leur ai donné un devoir et ils refusaient de le faire, ils préfèrent avoir un zéro plutôt que de faire le devoir. Donc ils ne veulent vraiment pas travailler quoi, parce qu'il n'y a pas l'informatique à l'examen. Je suis allé voir la Vie scolaire. Donc d'abord il y a la surveillante qui est venue et toujours ils ont pas voulu faire le devoir après il a fallu aller chercher la CPE et là ils ont accepté¹³⁰⁵ ».

Si cette situation s'explique – aux dires de cet enseignant – en raison du « profil » particulier des élèves de BTS, ceux-ci se considérant « *comme des adultes, donc au même niveau que nous, ils acceptent pas l'autorité¹³⁰⁶* », elle met également en exergue le fait que

¹³⁰³ Entretien semi-directif, enseignante de biologie, 11/03/2013.

¹³⁰⁴ Entretien semi-directif, enseignante en filière CAP, 11/04/2013.

¹³⁰⁵ Entretien semi-directif, enseignant de physique et informatique, 09/04/2013.

¹³⁰⁶ Idem

l'autorité des enseignants ne va plus de soi et qu'elle fait l'objet de contestations diverses de la part des élèves. Dans le cas considéré, c'est donc le recours à un tiers – la CPE – qui a permis à la situation de s'apaiser, la CPE ayant « *plus d'autorité, de par sa position, sinon, elle a rien dit de plus que nous*¹³⁰⁷ ». Une étude portant sur ce sujet confirme d'ailleurs bien le lien existant entre incivilités des élèves et mise en cause de l'autorité des enseignants. Blanc-Maxime et al.¹³⁰⁸ rappellent ainsi que la civilité n'est pas une simple observation et application des règles ayant trait aux convenances sociales et à la politesse, mais qu'elle « procède d'ajustements bien plus complexes qui mobilisent une compétence professionnelle repérée comme délicate chez les enseignants, car elle participe de l'autorité du professeur¹³⁰⁹ ». L'étude, portant sur les significations de la civilité et de l'incivilité chez les enseignants, montre que si ces dernières peuvent être diverses, l'incivilité est néanmoins souvent associée au manque de respect dû à l'enseignant ou à une atteinte à son autorité¹³¹⁰. Chez les enseignants que nous avons interrogés, la civilité relève du respect des règles (de « bon comportement » et de politesse en classe, des règles formelles de l'établissement) mais aussi des personnes (élèves et adultes)¹³¹¹. Plus largement, et au-delà de la seule question des incivilités, l'autorité semble bien être devenue – parce que contestée et n'allant plus de soi – un élément essentiel du rapport aux élèves et une clé de compréhension de leurs comportements :

« Souvent le problème qu'on l'en a c'est le refus de l'autorité, un élève qui est insolent et qui s'adresse à nous d'une manière agressive, c'est le problème le plus récurrent, et quand l'élève sent qu'il y a une faille chez le prof qu'il a en face de lui, plus il va s'en servir¹³¹² ».

Même si les enseignants que nous avons interrogés ne considèrent pas explicitement ces comportements comme des « violences », il n'en reste pas moins qu'ils contribuent à tendre la relation, celle-ci étant alors réduite à un « rapport de force » comme le précise un enseignant d'anglais :

« L'enseignement est un rapport de force, d'abord et avant tout un rapport de force. Un seul adulte face à 25 jeunes, c'est un rapport de force, c'est la proie et la meute. Très vite, le groupe d'élèves peut se transformer en meute parce qu'il a quelqu'un qui n'es pas assez fort en face d'eux, alors c'est la guerre¹³¹³ ».

¹³⁰⁷ Idem

¹³⁰⁸ Blanc-Maximin Sylviane, Audran Jacques et Fernandez Gilles, « L'incivilité à l'école primaire : zone d'incertitude pour les enseignants ? », *Spirale - Revue de recherches en éducation*, vol. 60, n°2, 2017, pp. 23-36.

¹³⁰⁹ Idem

¹³¹⁰ Idem

¹³¹¹ Idem

¹³¹² Entretien semi-directif, enseignant d'anglais, 07/05/2013.

¹³¹³ Entretien semi-directif, enseignant d'anglais, 07/05/2013.

Si cette conception de la relation pédagogique n'est pas partagée par d'autres enseignants, elle est néanmoins révélatrice de la difficulté qu'éprouvent de plus en plus d'enseignants à « faire cours » et donc à faire respecter les « normes scolaires », leur seule autorité – telle que conférée par leur statut – n'y suffisant plus toujours. On notera d'ailleurs que ce témoignage tend à faire des enseignants les responsables des comportements des élèves, ces derniers ne faisant que profiter de leurs « faiblesses » pour s'imposer dans la relation. D'autres enseignants considèrent en revanche que ces « incivilités » expriment plus largement un refus des normes scolaires, ce refus trouvant sa source dans de « mauvaises expériences » antérieures et dans les difficultés qu'ils éprouvent sur le plan scolaire : « *on a beau leur dire que le programme qu'on leur a adapté est facile, mais ils trouvent ça difficile*¹³¹⁴ ». Une enseignante fait par ailleurs valoir qu'il s'agit là d'un public qui se trouve dans des filières d'apprentissage qu'il n'a pas choisi, ces comportements traduisant aussi leur démotivation : « *Ils sont là car ils n'ont pas été pris dans d'autres écoles, et c'est vrai qu'on sent vraiment un détachement par rapport aux études, ils sont là parce qu'ils sont obligés, ils ne sont pas motivés*¹³¹⁵ ».

Retenons en tout cas que, dans l'ensemble, les enseignants que nous avons interrogés n'estiment pas que les formes de comportement que nous avons évoqués – le refus de travailler, l'utilisation des téléphones portables, le bavardage ou « *la trop grande familiarité*¹³¹⁶ » – puissent être qualifiés de « violents ». Ces « incivilités » constituent donc une sorte de catégorie intermédiaire : elles perturbent l'ordre scolaire et la relation pédagogique, elles mettent en cause l'autorité de l'enseignant mais elles ne constituent pas pour autant aux yeux des acteurs concernés des « atteintes » susceptibles d'être qualifiées de « violences ». En revanche, à l'instar de ce que nous avons constaté sur notre terrain d'enquête serbe, l'un des témoignages que nous avons recueillis fait état d'une forme de violence exercée contre une élève. En l'occurrence, une enseignante en BTS évoque ici un cas de harcèlement dont aurait été victime une de ses anciennes élèves :

« Je suis partie en Hollande avec elle [la collègue] et les élèves sont venus me chercher car elle était sur le dos d'une élève. Alors, cette élève, elle était extrêmement gentille, mais ne travaillait pas, et pendant tout le voyage elle était sur son dos, en disant « il fallait qu'elle travaille » et tout. Et un jour, le 4^{ème} jour, les élèves sont venus me dire, X va partir, elle en peut plus, et j'ai passé une heure à parler avec elle, et les collègues hollandais m'ont dit : « C'est pas possible ce comportement de la prof ». [Question] : Quel comportement ?

¹³¹⁴ Entretien semi-directif, enseignant de physique et d'informatique, 09/04/2013.

¹³¹⁵ Entretien semi-directif, enseignante de biologie, 11/03/2013.

¹³¹⁶ Entretien semi-directif, enseignante en filière CAP, 11/04/2013.

[L'enseignante] : C'est une sorte de ... elle en a pas conscience, mais elle fait du harcèlement, c'est terrible de dire ça, mais il y a des collègues qui me disent : « À partir du moment où on ne soutient pas les enseignants on ne peut plus rien faire vis-à-vis des élèves », c'est pas faux, mais on ne peut pas être dans l'injustice absolue !¹³¹⁷ »

Cette situation a d'ailleurs fait l'objet de nombreux commentaires dans les entretiens avec les élèves et la CPE. C'est ainsi qu'une élève de BTS nous a expliqué que les conflits entre cette enseignante et cette élève « pénible » ont duré plusieurs mois, jusqu'au jour où « la prof a jeté ses trucs par la fenêtre et elle [l'élève] a dit « Vous avez de la chance que vous êtes une prof » et la prof a fait toute une histoire¹³¹⁸ ». Suite à cet incident, l'élève est passée en Conseil de discipline et l'enseignante a porté plainte contre elle à la gendarmerie. La CPE nous a expliqué que lors de Conseil de discipline, l'élève s'est dite harcelée par l'enseignante, mais « n'empêche qu'elle a été exclue, voilà. Cette prof, c'est grave, elle invente et elle est persuadée que c'est la vérité. Il y a eu des choses qui se sont passées dans le bureau, avec la présence de beaucoup de personnes, la prof a fait un rapport, comme quoi l'élève lui a dit des choses alors qu'on était tous là, et c'est pas vrai, c'est faux, on y était, n'empêche que c'est le troisième élève exclu à cause d'elle. Moi j'ai honte, j'ai cautionné, il faut que les gens soient présents, une inspection... et qu'ils s'entretiennent avec nous, et on leur dise, il y a ça et ça¹³¹⁹ ». Selon elle, l'enseignante en question « n'as pas sa place dans ce lycée, car elle n'est pas bien dans ça tête et voilà, elle me l'a fait part, donc elle s'en prend aux élèves quand ça va pas¹³²⁰ ». Si l'on suit le proviseur que nous avons interrogé, la raison d'une telle suite donnée à ce cas de harcèlement ne serait pas sans lien avec l'engagement syndical de l'enseignante « qui la protège¹³²¹ ». Dans les faits, ceci n'est pas aussi simple : si aucune mesure disciplinaire n'a été engagée à son encontre, c'est peut-être tout autant pour éviter à l'établissement toute publicité qui serait préjudiciable à son image (le fameux « pas de vagues »). Cette « affaire » montre en tous cas qu'il est plus simple dans le contexte actuel de lancer une procédure visant à établir la responsabilité d'une élève que d'un enseignant, ce qui ne signifie pas pour autant que la « violence » dont peuvent parfois faire preuve les enseignants soit fréquente et qu'elle soit systématiquement dissimulée institutionnellement.

¹³¹⁷ Entretien semi-directif, enseignante en BTS, 08/04/2013.

¹³¹⁸ Entretien semi-directif, élève en BTS NCR, 09/04/2013.

¹³¹⁹ Entretien semi-directif, CPE, 15/05/2013.

¹³²⁰ Idem

¹³²¹ Entretien informel, proviseur du lycée, 11/04/2013.

Dans leur analyse portant sur les « mauvais traitements du personnel scolaire » à l'égard des élèves, Beaumont et al.¹³²² précisent d'ailleurs quels sont les facteurs – personnels ou professionnels – qui peuvent être à l'origine de tels comportements. Ceux-ci font valoir que ces conduites sont souvent « liées à un manque de formation en gestion de classe, un passé personnel de victimisation à l'école » ou encore à « des problèmes affectifs¹³²³ ». Les enseignants reproduiraient ces pratiques notamment s'ils « ne subissent aucune conséquence ou désapprobation sociale associées à ces gestes¹³²⁴ ». Pierre Merle suggère à cet égard que le recours par l'enseignant à l'humiliation est symptomatique de la « perte d'efficacité de la réglementation scolaire », celle-ci n'étant plus en mesure de garantir à elle seule l'autorité (de l'enseignant) et l'ordre dans la classe¹³²⁵. Ce cas – qui s'est déroulé l'année précédente notre terrain d'enquête – a en tout cas le mérite d'attirer notre attention sur l'asymétrie existant dans le traitement des acteurs dans ce type de situation complexe (non prise en compte de la perspective de l'élève à la fois « difficile » et « harcelée », attitude de l'établissement visant plutôt à « couvrir » l'enseignante à la fois « harceuse » et menacée). Il montre aussi – sous réserve de la validité des informations que nous ont communiquées nos interlocuteurs – qu'il n'est pas simple pour un élève de faire entendre sa parole et de faire valoir ses droits dans ce type de situation ou d'alerter à ce sujet son établissement, les procédures ayant surtout été pensées pour les cas, il est vrai les plus fréquents, où les auteurs du harcèlement ou de la violence sont des élèves. Cette situation nous montre par ailleurs comment un comportement « perturbateur » ou une « incivilité » comme le fait de « répondre à la prof¹³²⁶ » peut parasiter la relation pédagogique et provoquer une « montée en tension » évoluant vers un conflit interpersonnel durable dont la résolution passe par une procédure disciplinaire. Mais bien évidemment, ceci n'est pas représentatif de la manière dont les « tensions » et les conflits ordinaires entre élèves et enseignants sont traités et régulés. Tel est notamment le rôle de la CPE du lycée, qui insiste sur la fréquence de ces situations :

« La plupart des problèmes, c'est la relation prof/élève. On a eu que 20 % qui concernent les élèves entre eux, mais le nœud c'est la relation prof/élève qui pose problème¹³²⁷ ».

Celle-ci précise :

¹³²² Beaumont Claire, Frenette Eric et Leclerc Danielle, « Les mauvais traitements du personnel scolaire envers les élèves : distinctions selon le sexe et l'ordre d'enseignement », *International Journal on School Climate and Violence Prevention*, 2016, p. 65-95.

¹³²³ Idem

¹³²⁴ Idem

¹³²⁵ Merle Pierre, « L'humiliation des élèves dans l'institution scolaire : contribution à une sociologie des relations maître-élèves », *Revue française de pédagogie*, n° 139, 2002, p. 31-51.

¹³²⁶ Entretien semi-directif, élève en BTS NCR, 09/04/2013.

¹³²⁷ Entretien semi-directif, CPE, 15/05/2013.

« Les élèves qui ne suivent pas en cours, ici les profs, ils n'aiment pas ça. Ou l'élève qui répond et le conflit il est né de ça. Quand il réagit mal, le prof l'exclut. Ou aussi, l'élève qui ne rend pas le travail, mais là c'est des retenues, mais le plus fort, c'est des exclusions de cours¹³²⁸ ».

Ainsi, la gestion par les enseignants de ces « incivilités » et des tensions qui parfois en résultent est immédiate : elle correspond à ce que Woods appelle « la stratégie cloisonnée de la gestion de classe¹³²⁹ ». Elle passe en effet par la sanction des élèves et repose sur la seule décision des enseignants, ceux-ci préservant ainsi leur autonomie. La CPE ne prend donc connaissance des incidents et autres tensions que lorsque la sanction est déjà prononcée. En revanche, si l'incident n'est pas clot et donne lieu à un conflit ouvert entre l'élève et son enseignant, la CPE intervient alors auprès des élèves concernés pour tenter de le désamorcer :

« La difficulté que j'ai c'est que dès fois quand il y a des injustices, notables, manifeste de profs, envers les élèves j'ai pas trop de moyens quoi... Le seul moyen que j'ai c'est de l'encourager, de lui dire « Allez, tu prends sur toi, faut pas que ça se reproduise, faut composer avec cet enseignant, il exige ça, c'est ses règles, plie-toi à ses règles ». Je leur donne des pistes, pour pas que ça se reproduise : « Dès que ça va pas, demande à ce que tu sortes du cours », et souvent les profs, jouent le jeu. J'essaye de mettre des stratégies d'évitement, pour éviter le clash¹³³⁰ ».

Il s'agit ici à la fois de faire comprendre à l'élève les enjeux de la situation – nécessité de respecter les règles même si on les trouve injustes – et de lui donner des conseils afin qu'il soit en mesure de mieux gérer ce type de situation et d'éviter à l'avenir les « montées en tension ». La thématique des « injustices » tient d'ailleurs comme nous l'avons vu dans un chapitre précédent une place non négligeable dans les récits des élèves : ce motif – qu'il soit ou non fondé – est ainsi parfois avancé pour justifier leurs comportements et leurs réactions vis-à-vis des enseignants (en simplifiant : l'incivilité peut être légitime si elle répond à une injustice). Quoi qu'il en soit, cette question montre qu'il est important de prendre en compte la perspective des élèves : notamment afin de comprendre la façon dont ils perçoivent leurs relations aux enseignants et dont ils catégorisent les comportements (les leurs comme ceux des enseignants) lors de ces interactions.

Ainsi, l'analyse des entretiens met en évidence le fait que si certaines attitudes (des enseignants) sont bien perçues comme étant problématiques et à la source de tensions voire de conflits, elles ne sont pas pour autant considérées comme des « violences ». Ces comportements

¹³²⁸ Idem

¹³²⁹ Woods Peter et Hammersley Martyn, *School Experience : Explorations in the sociology of education*, Woods Peter et Hammersley Martyn (éds.), London, Croom Helm, 1977. cité dans Grimault-Leprince Agnès, « Quand les enseignants de collèges sanctionnent : entre réglementation, enjeux professionnels et contraintes locales », *Sociologies pratiques*, vol. 25, n° 2, 2012, p. 47-59.

¹³³⁰ Entretien semi-directif, CPE, 15/05/2013.

– qui sont de plusieurs types comme nous allons le détailler – sont essentiellement évoqués par des élèves de BTS ou suivant un cursus en apprentissage. Ceux-ci nous ont par exemple fait part de conflits relatifs à l'incompréhension soulevée par certaines pratiques pédagogiques ou à l'absence de communication avec leurs enseignants, comme le montre cet extrait :

« C'est une prof réellement qui nous a rien apporté, on rien compris à tous ses cours ! Prise des notes improbable, et les gens se sont révoltés. La dernière fois, on a essayé de discuter avec elle, elle ne voulait pas, elle a dit : « Stop le débat, on arrête là », elle ne voulait pas faire des efforts avec les élèves, et nous, on ne voulait pas faire d'efforts avec elle non plus. Comme ce matin, c'est la première fois, qu'elle a arrêté le cours comme ça, mais il y a des altercations tout le temps avec elle. Tout le temps que c'est comme ça, deux mois que c'est comme ça, on a essayé de parler au principal, on a essayé de parler à tout le monde, mais ils ont rien voulu faire¹³³¹ ».

La situation que l'élève décrit ici relève d'une « expression ouverte de désaccord¹³³² » entre l'enseignant et les élèves : elle est donc différente du conflit interpersonnel que nous avons précédemment évoqué. Que ce soit en termes d'objet du désaccord ou d'acteurs impliqués, elle semble plutôt similaire à celle décrite par l'enseignant de physique et d'informatique, dont les élèves refusaient de faire un exercice. Dans les deux cas, les élèves cherchent à négocier la normativité scolaire, ce qui revient aussi à mettre en cause la légitimité « intrinsèque de la figure d'autorité représentée par l'enseignant, considérée comme « allant de soi¹³³³ ». Si l'on suit Verhoeven, ces négociations et autres tentatives de discussion avec l'enseignant interrogent l'intangibilité des « codes formels¹³³⁴ » et participent ainsi à la mutation du mode de régulation normative de l'institution scolaire. Face à ce type de comportements qu'ils tendent à interpréter comme des atteintes aux principes et aux normes qui structurent la relation pédagogique (dont : la discipline des élèves et le respect de l'autorité de l'enseignant), face aux tensions qu'ils génèrent, certains enseignants cherchent l'appui de tiers (intervention de la Vie scolaire pour l'enseignant de physique), tandis que d'autres choisissent de quitter le cours (enseignante en CAP) afin de sauver la face et d'éviter une confrontation de plus grande ampleur.

Cependant, comme nous l'avons précisé, ces formes de « refus collectif » semblent majoritairement concerner les sections en apprentissage, c'est-à-dire les classes dans lesquelles les élèves sont souvent en atelier ou en entreprise. Ceci n'est peut-être pas un hasard : pour Jellab en effet, le rapport au savoir de ces élèves présente des spécificités. Ils préfèrent ainsi la

¹³³¹ Entretien semi-directif, élève en BTS MUC2, 10/05/2013.

¹³³² Casalfiore Stefania, « Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire. I. Nature et sens des transgressions sociales à l'origine des conflits dans la dyade enseignant-élève », *Cahiers de recherche du GIRSEF*, n° 16, 2002.

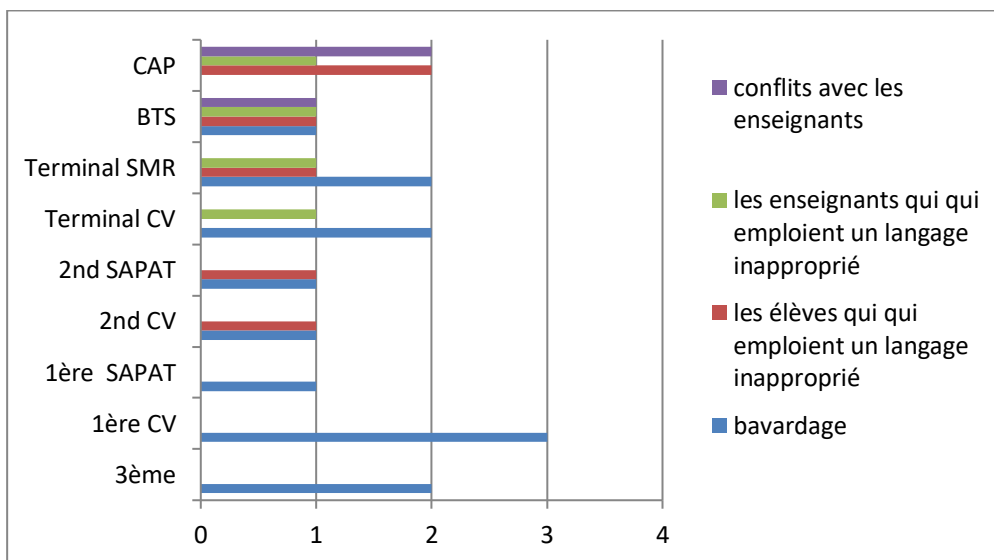
¹³³³ Idem

¹³³⁴ Verhoeven Marie, « Les mutations de la discipline scolaire. Négociation des règles et résolution des conflits dans quatre établissements contrastés », *Déviance et société*, vol. 22, n° 4, 1998, p. 389-413.

« pratique en atelier » et manifestent un rapport plutôt réfractaire à l'enseignement en classe et aux contraintes qu'il implique¹³³⁵. Les « refus collectifs » évoqués précédemment ne seraient donc pas seulement à comprendre comme des « transgressions » des normes scolaires mais aussi comme des « demandes » de modalités d'enseignement plus adaptées à leur cursus professionnalisant.

Afin de mettre en évidence les comportements violents ou du moins jugés « problématiques » et « inappropriés » par les élèves, nous avons analysé l'ensemble des segments d'entretiens ayant trait à leurs relations avec les enseignants. En nous focalisant sur les énonciations relatives à cette thématique, nous avons ainsi élaboré une typologie des comportements considérés comme tels dans la relation élèves-enseignants. Quatre formes de comportements sont ainsi mises en exergue par les élèves : le bavardage, le fait de s'adresser de manière irrespectueuse et/ou agressive à l'enseignant, le fait pour un enseignant de s'adresser à un élève de manière irrespectueuse et/ou agressive, les conflits avec un enseignant. La figure ci-dessous précise la répartition de ces différentes formes en fonction des classes et de leur occurrence :

Figure 15: Occurrence des comportements jugés « problématiques » ou « inappropriés » par les élèves dans leurs relations aux enseignants en fonction des classes



Nous avons déjà évoqué le cas des relations conflictuelles avec les enseignants : celles-ci concernent comme nous l'avons précisé essentiellement les classes en apprentissage. Il s'agit

¹³³⁵ Jellab Aziz, « Le sens des savoirs chez les élèves de lycée professionnel : une approche sociologique », *L'Homme la Societe*, vol. 139, n° 1, 2001, p. 83-102.

donc de situations qui, suite à un incident – un refus de faire un devoir, une menace, une parole déplacée, etc. – connaissent une « montée en tension » et se muent ensuite en véritable conflit avec l'enseignant/l'élève, mais sans nécessairement impliquer de violence (si ce n'est verbale : cas des menaces et du harcèlement). Ces conflits apparaissent néanmoins peu fréquents (3 occurrences dans les témoignages) au regard d'autres comportements « problématiques ». Ainsi, nombreux sont les élèves de différentes classes à avoir fait référence au « bavardage » et à sa dimension perturbatrice, source parfois de tensions. Par exemple, cet élève de 1^{ère} CV :

« Je trouve quand quelqu'un veut écouter un cours et que les autres parlent c'est pas normal, c'est pas normal, au but d'un moment c'est le prof qui s'énerve, je comprends ça aussi ¹³³⁶ ».

Si cette forme de communication et d'interaction verbale entre les élèves sans rapport avec le travail pédagogique « équivaut à un désordre ¹³³⁷ » pour les enseignants car elle perturbe le bon déroulement du cours dont ils ont la charge, elle a aux yeux des élèves qui en sont les protagonistes d'autres significations. Ainsi, bavarder durant un cours est aussi une manière de manifester son non-engagement, cette posture ne correspondant ni à « une critique » de l'enseignant ou de son cours ni à une forme de « résistance » à son autorité ¹³³⁸. C'est ce que Perrenoud appelle « la communication clandestine », c'est-à-dire celle qui ne cherche pas à s'opposer frontalement à l'enseignant mais qui vise seulement à échapper à son contrôle ¹³³⁹. Cette forme de communication peut concerner des petits groupes comme l'ensemble de la classe, et prendre une intensité différente selon les occasions comme l'explique cet élève de Terminale :

« Pendant les maths c'est vraiment ...c'est droit, c'est correct il y a personne qui parle, tout le monde écoute. Et puis pendant l'économie, on va plus parler entre nous, mais il y a moins du travail sérieux...Parfois quand il y a un prof qui n'a pas d'autorité c'est la rigolade, c'est les fous rires ¹³⁴⁰ ».

Selon Hérou, ce type de bavardage – tournant à la franche rigolade – est aussi un mode d'interaction par lequel les élèves, sans chercher à s'opposer frontalement à l'enseignant, se constituent en « groupe-classe », « manifestant une communauté d'intérêt dans la

¹³³⁶ Entretien semi-directif, élève de 1^{ère} CV, 11/02/2013.

¹³³⁷ Perrenoud Philippe, « Regards sociologiques sur la communication en classe », In *Éducation et communication*, Lausanne, 1992, p. 37-48.

¹³³⁸ Hérou Christophe, « Résister pour exister : le défi des élèves », *Education et sociétés*, vol. 25, n° 1, 2010, p. 51-63.

¹³³⁹ Perrenoud Philippe, « Regards sociologiques sur la communication en classe », In *Éducation et communication*, Lausanne, 1992, p. 37-48.

¹³⁴⁰ Entretien semi-directif, élève de Terminale SMR, 18/03/2013.

résistance¹³⁴¹ ». Agissant collectivement, il est alors difficile à l'enseignant d'imputer à l'un d'entre eux (individuellement) la responsabilité d'une telle situation. Ce type de réaction collective, où la classe fait « groupe » ou front commun par l'émotion partagée, est aussi une manière de renverser – ne serait-ce que temporairement – le déséquilibre propre à la relation pédagogique avec l'enseignant.

Outre le bavardage, les élèves ont également évoqué dans les entretiens une autre forme d'interaction verbale jugée problématique : en l'occurrence, certaines façons de parler et de s'adresser aux enseignants de manière parfois très agressive et irrespectueuse (le « parler mal » selon un élève). Cette forme de communication – qui se caractérise par : un ton agressif, l'usage d'un vocabulaire familier ou grossier, le fait de « répondre » du « tac au tac » à l'enseignant ou de l'interrompre, etc. et qui tourne parfois à la violence verbale (insultes, moqueries) – semble répandue au regard des témoignages (6 occurrences). Cet élève de BTS évoque par exemple la manière dont certains élèves « remballent » les enseignants et se moquent d'eux :

« Les élèves, ils répondent aux profs, ils remballent les profs, ils se moquent d'eux et après les profs ils sont « je m'en foutistes » quoi, mais après ça doit être un métier difficile...¹³⁴² ».

Cette forme de comportement apparaît source de tensions comme le précise cet élève de seconde :

« Des fois, ils [les élèves] respectent pas les profs...ils parlent mal...ou un peu énervé. Après les profs sont aussi énervés, soit ça fini par sorti de cours ou changer de place¹³⁴³ ».

Le fait de s'adresser aux enseignants de cette manière constitue – à l'instar de l'ensemble des comportements que l'on qualifie d'incivilités – une transgression explicite des règles et des principes qui sont supposés prévaloir lors de ce type d'échange : les élèves sont d'ailleurs – du moins ceux que nous avons interrogés – parfaitement « conscients » de ce qu'ils font lorsqu'ils mobilisent un tel registre langagier avec un enseignant. Si le « parler mal » peut devenir une habitude chez certains élèves, il constitue néanmoins une manière pour nombre d'entre eux de montrer le peu de considération et de respect qu'ils ont pour certains enseignants et de mettre en cause leur place, leur statut ou leur autorité dans l'interaction. Les enseignants d'ailleurs ne s'y trompent pas : même s'ils n'y voient pas là une « violence » explicite, certains le ressentent néanmoins comme une atteinte personnelle – et pas seulement comme une forme de non-respect

¹³⁴¹ Hérou Christophe, « Résister pour exister : le défi des élèves », *Education et sociétés*, vol. 25, n° 1, 2010, p. 51-63.

¹³⁴² Entretien semi-directif, élève en BTS MUC2, 10/05/2013.

¹³⁴³ Entretien semi-directif, élève de 2^{de} SAPAT, 06/05/2013.

des règles de civilités – comme en témoigne leurs réactions (énervement, rappels à l’ordre, menaces, etc.) et le fait qu’ils sanctionnent ces comportements (exclusion du cours, déplacement de l’élève, etc.).

Inversement, quelques entretiens (4 occurrences) font également référence à la violence verbale des enseignants. Plus précisément, certains témoignages évoquent le fait que les enseignants peuvent aussi dans certaines circonstances s’adresser aux élèves de manière inappropriée ou irrespectueuse, transgressant à leur tour la normativité scolaire. Un élève en CAP précise :

« J’ai vu cette semaine un élève avec un prof et le prof lui a dit « Espèce de petit con » et l’élève lui a dit « Il faut pas abuser », normalement il doit pas avoir des relations aussi dures que ça entre les élèves et les professeurs¹³⁴⁴ ».

Comme le rappelle Merle, « mal parler » aux élèves ne revient pas seulement à dévaloriser et à humilier ses interlocuteurs, c’est aussi « faire abstraction du contexte scolaire et ignorer le statut d’élève¹³⁴⁵ ». Le recours à un tel langage produit un « glissement des appréciations du registre scolaire au registre personnel¹³⁴⁶ », ce qui ne peut qu’être préjudiciable à la relation pédagogique et provoquer une « montée en tension » même si l’on peut imaginer que certains enseignants mobilisent aussi un tel langage en croyant ainsi renforcer ou rétablir leur autorité.

Nous avons jusqu’à présent uniquement fait référence à notre terrain d’enquête voironnais. Les données récoltées dans le lycée grenoblois montrent quant à elles que les relations entre élèves et enseignants semblent davantage marquées par les tensions, l’agressivité voire la violence. Les enseignants évoquent ainsi non seulement les différentes formes d’incivilités dont nous avons déjà parlé (bavardage constant, usage du portable, chahut, impolitesse, etc.), mais aussi les comportements agressifs de certains élèves et surtout l’emploi d’un langage « crû », irrespectueux voire violent à leur égard. Toutes les personnes avec lesquelles nous nous sommes entretenues ont ainsi fait état de comportements de ce type, soulignant leur prégnance. Par exemple, cette enseignante d’histoire-géographie :

« Certains élèves ont un discours agressif dès qu’une remarque leur est faite. Puis, certains sont motivés, d’autres moins et ces derniers créent un frein aux enseignements¹³⁴⁷ ».

¹³⁴⁴ Entretien semi-directif, élève de CAP2, 14/03/2013.

¹³⁴⁵ Merle Pierre, « L’humiliation des élèves dans l’institution scolaire : contribution à une sociologie des relations maître-élèves », *Revue française de pédagogie*, n° 139, 2002, p. 31-51.

¹³⁴⁶ Idem

¹³⁴⁷ Entretien semi-directif, enseignante d’histoire-géographie, 15/03/2013.

L'agressivité verbale serait donc – selon cette enseignante – une « réponse » de certains élèves aux observations qui leurs sont faites ou aux demandes qui leurs sont adressées, comme s'ils ne les acceptaient pas et se sentaient offensées par elles. Ce qui ne peut que compliquer la relation pédagogique et le rôle de l'enseignant. Observant des situations marquées par l'agressivité dans un collège, Danielle Hans¹³⁴⁸ fait l'hypothèse que ces comportements – qu'elle qualifie de violence « pulsionnelle » chez les adolescents – ne seraient que des réponses à la violence symbolique qu'ils subissent au sein de l'institution scolaire. Certains élèves – généralement ceux qui se trouvent en difficulté – réagiraient donc de cette façon pour préserver une image positive d'eux-mêmes dans un système où prévalent un certain nombre de règles, de normes et de modes de socialisation qui sont parfois éloignés de ceux de leur univers social ou familial. L'école vise en effet non seulement à transmettre des savoirs mais aussi à réguler et à transformer les conduites des élèves selon les normes « acceptables pour la collectivité ». Or selon Hans, cette dimension est souvent confondue avec « les questions relatives à l'autorité enseignante et avec les clivages entretenus autour de l'activité d'enseignement et d'éducation¹³⁴⁹ ». Ainsi, lorsque les élèves sont confrontés à un rappel à l'ordre ou à une injonction normative, il est donc possible que leurs réactions agressives ne soient en fait pas dirigées contre leurs enseignants, mais qu'elles soient plutôt l'expression d'une frustration plus générale et de leur « refus » de se soumettre aux règles scolaires. Un enseignant de français précise :

« Les élèves répondent facilement aux remarques faites par l'enseignant, ils n'ont aucun scrupule à mentir pour se défaire d'un problème¹³⁵⁰ ».

Le fait de « répondre facilement » (au sens de faire preuve d'une certaine insolence) et de ne pas hésiter à « mentir » témoignerait de ce refus de se plier à la normativité scolaire et aux obligations qu'elle implique. Selon un enseignant de mathématique, ces conduites seraient plus largement symptomatiques d'un changement profond dans le rapport entre élèves et enseignants, l'élève prévalant désormais sur l'institution :

« L'institution "École" et l'enseignant ne sont plus respectés a priori. Les élèves pensent que, comme l'école est obligatoire, nous sommes à leur disposition et qu'ils peuvent choisir du mode de fonctionnement. Le fonctionnement global, les différentes lois et les nombreuses notes de service ne font que conforter cette position dans le système : "l'élève au centre du système". De ce fait, les élèves se permettent beaucoup plus de choses, utilisent des vocabulaires beaucoup plus fleuris et n'hésitent plus à rentrer en conflit avec leurs enseignants. La charge

¹³⁴⁸ Hans Danielle, « Violence et agressivité, ratés et dérapages de la socialisation en collège. Pour un travail clinique d'intervention dans l'établissement », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. Vol. 46, n° 1, 2013, p. 33-48.

¹³⁴⁹ Idem

¹³⁵⁰ Entretien informel, enseignant de français, 10/03/2016.

*nerveuse du métier a changé en 20 ans. Il faut se préparer à faire front, seul, pour préserver sa position de décideur dans sa salle de cours*¹³⁵¹ ».

Pour cet enseignant, la légitimité des normes scolaires est désormais clairement contestée, les élèves se permettant « plus de choses » (conflits avec l'enseignant, emploi d'un langage « fleuri », etc.) du fait même qu'ils sont considérés « au centre du système » : ces comportements seraient en somme facilités – voire la conséquence logique – des réformes et des politiques éducatives de ces dernières décennies, ce que Verhoeven appelle la « transformation de la norme scolaire¹³⁵² ». Le fait de placer l'élève « au centre du système » (nouvelles pédagogies, choix plus importants offerts aux élèves, etc.) aurait donc des « effets pervers », notamment sur la relation aux enseignants et le respect qui leur est dû. Selon Verhoeven, les protagonistes de la relation pédagogique doivent dorénavant s'engager dans un processus quotidien « d'invention et d'institution normative¹³⁵³ », et ce, en fonction de la manière dont ils perçoivent « l'espace de possible et les contraintes propres au contexte¹³⁵⁴ ». Pour l'enseignant, cette situation de négociation et de contestation de sa « place » et de son rôle ne va pas de soi : d'où l'idée de « préserver sa position », de « faire front » seul face aux élèves.

Ces comportements ne se limitent pas aux formes de refus (de travailler) que nous avons largement évoquées ou aux incivilités : ils se traduisent aussi par de l'agressivité voire de la violence verbale comme en témoigne cette enseignante en service à la personne :

*« Pour moi, c'est surtout le refus de travailler et d'obtempérer qui me posent de problèmes. Parfois, mais rarement, ils vont aller loin, jusqu'à la violence verbale. Toutes les manières sont bonnes quand ils ont pas envie de faire ce que l'on leur dit*¹³⁵⁵ ».

Pour nombre d'enseignants, le fait que les élèves s'autorisent de tels comportements témoignerait d'une forme de désinvestissement de leur part et en tous cas, d'une rupture dans la relation pédagogique. Mais ceci se traduit aussi dans les postures corporelles et la gestuelle adoptée comme en témoigne un enseignant encadrant régulièrement des élèves dans les ateliers de soudage et de chaudronnerie :

*« J'ai remarqué une chose, quand ils sont dans l'impossibilité de s'exprimer verbalement, parce qu'ils savent qu'ils seront sanctionnés, ils adoptent une attitude de domination physique, par le regard, par les gestes ou par les jets des stylos, des sacs à dos*¹³⁵⁶ ».

¹³⁵¹ Entretien informel, enseignant de mathématiques, 20/01/2016.

¹³⁵² Verhoeven Marie, « Les mutations de la discipline scolaire. Négociation des règles et résolution des conflits dans quatre établissements contrastés », *Déviance et société*, vol. 22, n° 4, 1998, p. 389-413.

¹³⁵³ Idem

¹³⁵⁴ Idem

¹³⁵⁵ Entretien informel, enseignante de service à la personne, 22/01/2016.

¹³⁵⁶ Entretien informel, enseignant en CAP RCI, 10/03/2016.

On rappellera que la communication non verbale « peut être sonore¹³⁵⁷ » et qu'elle s'applique « à des gestes, à des postures, à des orientations du corps, à des singularités somatiques [...] à des rapports de distance entre les individus, grâce auxquels une information est émise¹³⁵⁸ ». Certains gestes, regards ou postures du corps constituent donc des moyens de « faire passer le message » autrement (plus implicitement) et d'éviter ainsi les sanctions visant les violences verbales explicites (insultes, paroles offensantes, etc.). Les élèves peuvent jouer sur ce registre et persister dans la confrontation « par les voies purement symboliques de la communication¹³⁵⁹ ». Il n'en reste pas moins que l'ensemble des enseignants avec lesquels nous avons discutés insistent tous sur la prégnance de l'agressivité verbale, aussi bien dans les échanges entre pairs que dans les interactions avec les enseignants. Un enseignant en CAP Serrurerie évoque « l'utilisation d'un vocabulaire "crû", comme s'ils discutaient avec leurs copains de banlieues. Il y a des insultes, voire parfois envie d'en découdre¹³⁶⁰ ».

Dans l'enquête qu'elle a consacrée à ce sujet, Bertrucci avance que l'usage de ce langage « coïncide [chez les enseignants] avec le sentiment d'une montée de l'incivilité linguistique, du fait du caractère outrancier de ces pratiques (langage à connotation sexuelle ou scatologique, insultes) renforcé par des comportements et des modes de communication inadaptés¹³⁶¹ ». Chez les adultes, ce langage provoquerait de « l'incompréhension, l'impression qu'on ne parle plus le même langage, le sentiment d'être agressé¹³⁶² », ce qui correspond bien à ce que nous semblent ressentir les enseignants que nous avons interrogés. Dannequin suggère que l'écart de ce langage avec la « langue commune » n'est pas forcément toujours perçu par les élèves et que ceux-ci sont « parfois étonnés par les remarques des enseignants¹³⁶³ ». Ces « outrages » verbaux seraient en quelque sorte nécessaires à la communication et à l'intégration au sein des groupes de pairs, leurs membres étant en capacité d'en saisir le sens en fonction du contexte et des interlocuteurs. Ils constituent un langage de « l'entre-soi » et leurs significations seraient différentes selon le destinataire auxquels ils s'adressent (membre du groupe / personne extérieure au groupe) : s'ils sont interprétés comme transgressifs et agressifs par les

¹³⁵⁷ Corraze Jacques, *Les communications non-verbales*, PUF., Paris, 1980, p. 12.

¹³⁵⁸ Idem, p. 13.

¹³⁵⁹ Bourdieu Pierre, « La domination masculine », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, vol. 84, n° 1, 1990, p. 2-31.

¹³⁶⁰ Entretien informel, enseignant en CAP SM, 11/03/2016

¹³⁶¹ Bertucci Marie-Madeleine, « Les parlers jeunes en classe de français », *Le français aujourd'hui*, vol. n° 143, n° 4, 2003, p. 25-34.

¹³⁶² Dannequin Claudine, « Outrances verbales ou mal de vivre chez les jeunes des cités », *Migrants-formation*, n° 108, coll. « CNDP », 1997.

¹³⁶³ Idem

enseignants, surtout lorsqu'ils sont accompagnés par une gestuelle menaçante, ils ne seraient pas forcément vécus comme tels par les élèves.

Les quelques témoignages d'élèves que nous avons recueillis (soit 3 filles et 3 garçons), nous permettent d'en savoir un peu plus sur leur perspective. Ainsi, si ceux-ci considèrent dans l'ensemble que leurs relations avec les enseignants sont plutôt bonnes, ils soulignent néanmoins que les cours sont régulièrement perturbés par le bavardage et surtout par des échanges verbaux pouvant prendre une tournure agressive ou violente chez leurs camarades, notamment lorsqu'ils s'adressent aux enseignants. Ceci montre d'ailleurs que les insultes et autres violences verbales ne sont pas seulement perçues comme telles par les enseignants : les élèves savent faire la différence entre les « outrages » ayant une fonction « cohésive » au sein du groupe (grossièretés, vulgarité, insultes comme langage commun) et ceux visant à blesser ou à atteindre leur interlocuteur et/ou à contester son statut (l'enseignant par exemple).

Ainsi tout d'abord, les témoignages font quasiment tous état du bavardage, cette forme d'échange communicationnel entre élèves qui perturbe le cours (bruit de fond, inattention) et provoque « l'énervement » des enseignants. Mais ce sont surtout les façons de parler et de s'adresser aux enseignants (insolence, tutoiement, vulgarité, insultes, etc.) qui sont soulignées par les élèves comme étant les principales sources de tension :

« On a déjà eu une grosse embrouille entre une prof et une élève. L'élève est vraiment partie loin en insultant la prof et en la tutoyant. Il y en a qui sont pas conscients qu'on est au lycée et pas dans la rue, et que c'est des profs, pas nos potes¹³⁶⁴ ».

D'autres élèves précisent :

« Les élèves parlent mal au prof, c'est tout le temps, des fois c'est réciproque. C'est surtout le mauvais langage, grossier, on va dire. Oui, c'est pas bien¹³⁶⁵ ». « Il y en a qui insultent les profs et qui parlent mal¹³⁶⁶ ».

Pour cet élève de 2^{de} RCI, ce type de situation se produirait davantage dans les classes où les enseignants « n'ont pas d'autorité » :

« Ça dépend, quand il y a un prof qui sait pas se faire respecter, qui n'a pas d'autorité on va dire, par exemple Monsieur Z, c'est rigolo. Bon c'est pas très rigolo, mais il y en a qui vont se permettre d'insulter¹³⁶⁷ ».

La manière dont cette autorité est appréciée constituerait ainsi un élément susceptible de jouer sur l'émergence de tels comportements : un enseignant perçu comme « faible » ou qui

¹³⁶⁴ Entretien informel, élève de 2^{de} ASSAP, 28/01/2016.

¹³⁶⁵ Entretien informel, élève de TCI, 26/04/2016.

¹³⁶⁶ Entretien informel, élève de IEL, 04/05/2016.

¹³⁶⁷ Entretien informel, élève de 2RCI, 10/03/2016.

ne serait pas en mesure de « se faire respecter » (par des sanctions ou son charisme) encourait plus de risque d'être confronté à ce type d'attitude, certains élèves profitant de ce manque d'autorité pour imposer « leurs » normes. On rappellera d'ailleurs que l'autorité n'est pas une qualité naturelle : à l'instar d'autres compétences, elle relève d'un « savoir-faire » que l'enseignant déploie en situation, dans une relation toujours contextualisée avec l'élève et la classe¹³⁶⁸. Et celle-ci n'est pas tant liée à la maîtrise de savoirs disciplinaires ou de dispositifs pédagogiques qu'à des éléments plus personnels (caractère, expérience acquise) et au type de communication et d'échange établis avec les élèves¹³⁶⁹. L'autorité n'est donc jamais acquise définitivement, elle doit se construire et parfois se rétablir dans chaque nouvelle situation. On notera enfin que – à l'instar de ce que nous avons précisé *supra* – certains élèves justifient ce type de comportement en évoquant non la question de l'autorité mais celle de « l'injustice » dont ils seraient prétendument victimes de la part de leur enseignant, tel cet élève qui nous avait déclaré au cours de la conversation : « *Bah les profs c'est des hataye*¹³⁷⁰, *ils donnent les notes suivant la tête*¹³⁷¹ ».

Les échanges et les conversations que nous avons eus avec les élèves et les enseignants permettent donc de préciser plusieurs choses sur les formes de violences auxquelles ils se trouvent confrontés au cours de leurs relations et de leurs interactions. Tout d'abord, et ce point n'est pas négligeable, les témoignages que nous avons recueillis insistent sur le fait que les relations entre élèves et enseignants sont plutôt exemptes de violence, du moins de ses formes les plus explicites : les enseignants n'emploient pas ce terme pour qualifier les comportements « problématiques » des élèves, tandis que les élèves ont surtout fait référence aux conduites « perturbatrices » et aux attitudes « inappropriées » de leurs camarades lorsque nous les avons questionnés sur ce sujet. Néanmoins, ceci ne veut pas dire pour autant que la violence est absente de leurs rapports ou de leurs relations : au contraire, tous les témoignages soulignent l'importance des incivilités et la récurrence de comportements susceptibles de générer des « montées en tension » et des conflits entre élèves et enseignants. Ceux-ci insistent en particulier sur la violence verbale : certains élèves font preuve d'agressivité envers leurs enseignants, n'hésitant pas à leur « parler mal » et à mobiliser un registre langagier « outrageant » (la situation inverse se rencontrant plus rarement). Si ces attitudes constituent bien des transgressions des normes censées prévaloir dans l'institution scolaire, elles sont aussi

¹³⁶⁸ Robbes Bruno, « L'autorité de l'enseignant comme savoir d'action, nouvelle prévention des violences en milieu scolaire ? », *Spirale - Revue de recherches en éducation*, vol. 37, n° 1, 2006, p. 111-122.

¹³⁶⁹ Idem

¹³⁷⁰ Homosexuel

¹³⁷¹ Entretien informel, élève de 1EL, 04/05/2016.

une manière pour certains élèves de montrer le peu de respect qu'ils éprouvent pour certains enseignants et de contester leur autorité. Même s'ils n'y voient pas là une « violence » explicite, certains enseignants le ressentent cependant comme une atteinte et une remise en cause de leur rôle dans la relation pédagogique.

2.2 Les formes de violence entre élèves

Il s'agira dans la partie qui suit de décrire et d'analyser les formes de violence entre les élèves dans les deux lycées français. Pour ce faire, nous procéderons de la manière suivante : nous nous appuierons tout d'abord sur les témoignages des enseignants de ces deux établissements, ce qui nous permettra de rendre compte de leur perspective sur ces violences et plus largement sur les comportements des élèves qu'ils jugent problématiques, puis nous nous intéresserons ensuite à l'expérience et au vécu des élèves eux-mêmes. Ceci nous permettra de comparer les témoignages à ce sujet et de proposer une analyse des violences qui ne soit pas indexée à une seule perspective.

2.2.1 Les violences entre élèves dans la perspective des enseignants

Ainsi, les enseignants que nous avons interrogés dans ces deux lycées ont tous évoqué le fait qu'ils étaient parfois témoins d'actes de violence entre les élèves. En l'occurrence et comme nous allons le développer, ceux-ci ont en général surtout insisté sur la violence verbale et ses différentes déclinaisons possibles (moqueries, insultes, etc.), même si les entretiens révèlent aussi des différences entre les deux établissements concernant certaines formes de violence auxquelles les élèves seraient confrontés. Le tableau ci-dessous précise les formes de violences entre les élèves telles qu'évoquées par les enseignants en fonction de l'établissement concerné.

Formes de violence entre les élèves selon les enseignants :

Lycée voironnais	Lycée grenoblois
Violence verbale (moqueries, insultes) Harcèlement Cyberharcèlement	Violence verbale (moqueries, insultes) Racisme

Concernant le lycée voironnais, il est important de préciser que lorsque les enseignants parlent de leurs élèves, ceux-ci ne les décrivent pas comme « difficiles » ou « violents » mais insistent sur le fait que les ambiances de travail et le « climat scolaire » seraient différents selon les filières, de nombreux élèves étant en « échec » et « démotivés » dans leurs études. Cet

enseignant d'anglais par exemple, évoque une mauvaise « image de soi » liée à une orientation non-choisie dans les filières professionnelles :

« C'est un public qui est premièrement en échec, donc ils n'ont pas une bonne image d'eux-mêmes, car on leur a dit qu'ils ne peuvent pas aller dans l'enseignement général, qu'ils n'ont pas de niveau, de moyen intellectuel, ils sont dans un complexe négatif¹³⁷² ».

Un autre insiste également sur ce point, soulignant notamment des différences entre certaines filières :

« Ben y en a qui sont ici par défaut oui, on sait que « Vente » c'est pas une filière qui est souvent désirée, en général, c'est pour ceux qui savent pas quoi faire. Y'en a qui sont motivés, mais pas tous, tandis que « Service », ça donne une idée déjà de la famille c'est important aussi¹³⁷³ ».

Une enseignante de biologie avance un même type de raison pour expliquer le peu d'investissement de ses élèves :

« Ils sont là, car ils ont pas été acceptés dans d'autres écoles, et c'est vrai qu'on sent vraiment un détachement par rapport aux études, ils sont là parce qu'ils sont obligés, ils sont pas motivés¹³⁷⁴ ».

Cette attitude vis-à-vis des études, si elle n'est pas générale, n'en est pas moins très répandue d'après les témoignages que nous avons recueillis. Ceux-ci insistent par ailleurs également – mais sans faire explicitement le lien entre ces comportements – sur l'importance de la violence verbale entre les élèves. L'ensemble des enseignants évoque ainsi la prégnance de cette forme de violence et la récurrence des faits de ce type, sans qu'ils débouchent nécessairement sur des incidents importants. Ainsi cet enseignant d'anglais par exemple, qui avance plusieurs pistes d'explication pour en comprendre l'origine et la logique (montée tendancielle de la violence dans la société, crise, etc.) :

« Je dirais que c'est surtout verbal, il y a eu de petits incidents, mais à ma connaissance ça n'a pas pris des dimensions importantes quoi, mais je crois qu'il y a de plus en plus tout le monde devient de plus en plus violent à cause de la crise, de la fatigue, on travaille de plus en plus, à cause du surmenage... Et j'ai le sentiment que la fragilité, l'anxiété créent une agressivité grandissante chez tout le monde et l'adolescent est sensible à ça, il est en questionnement, donc il est encore plus susceptible d'être touché par cette violence¹³⁷⁵ ».

Une enseignante en BTS insiste quant à elle sur cette forme de violence dans les rapports entre élèves, tout en précisant qu'elle peut aussi parfois s'accompagner de violences physiques :

¹³⁷² Entretien semi-directif, enseignant d'anglais, 07/05/2013.

¹³⁷³ Entretien semi-directif, enseignant de physique et d'informatique, 09/04/2013.

¹³⁷⁴ Entretien semi-directif, enseignante de biologie, 11/03/2013.

¹³⁷⁵ Entretien semi-directif, enseignant d'anglais, 07/05/2013.

« Entre les élèves, il faut pas fermer les yeux, il y a une violence, on va dire il y a des endroits où il y a de la violence, bien plus forte, je veux dire la violence verbale, elle existe, on a vu des élèves effectivement, se battre, et ça passe par des sanctions¹³⁷⁶ ».

Pour certains – à l’instar de la CPE de l’établissement – cette forme de violence ne serait pas seulement prégnante dans les interactions entre élèves, elle se banaliserait de plus en plus, comme en témoigne notamment l’usage routinier des insultes et des « mots vulgaires » chez les élèves :

« On glisse vers une banalité de mots vulgaires. Donc, moi quand j’entends par exemple, dans le couloir, des élèves qui parlent mal entre eux, j’interviens et je leur dis : « Mais attendez, parlez pas comme ça entre vous c’est quoi ça ». Après ils me disent : « Mais non, je l’ai traité de connasse, mais c’est comme ça, on se traite comme ça ». Je leur dis non, ça se fait pas, et même que la personne devant dit : « Oui, mais c’est normal ». Mais quand ils disent rien, donc ils sont pas d’accord, donc il faut parler avec eux. Je dirais que depuis deux, trois ans, il existe entre eux, une communication très violente et puis de plus en plus violente¹³⁷⁷ ».

Cette violence verbale, qui se déploie aussi bien dans les « espaces interstitiels¹³⁷⁸ » que dans les salles de classe (mais à une moindre mesure puisque ce sont des espaces régulés par les enseignants), peut avoir plusieurs significations. Depoilly constate par exemple que si l’usage de l’insulte est bien devenu « routinier et banalisé dans l’entre-soi adolescent¹³⁷⁹ », son sens dépend en revanche du rapport des élèves aux énonciations de ce type. Autrement dit, il n’est pas univoque, « la frontière entre le dicible et l’indicible, entre la vanne et la violence¹³⁸⁰ » pouvant être mouvante selon les élèves et leur adhésion à cette forme de communication. Les moqueries relèvent d’ailleurs de la même ambiguïté, puisque s’entremêlent parfois plaisir de rire et plaisir d’humilier. Un enseignant de physique et d’informatique témoigne :

« Par exemple il y a un bouc émissaire dans une classe et quand il participe, les autres se moquent de lui, et lui il sait pas comment réagir donc il rigole avec eux et c’est embêtant¹³⁸¹ ».

Le cas considéré – où un élève bon ou motivé est l’objet des moqueries et de la vindicte de ses camarades parce qu’il ne s’inscrit pas dans la norme de la classe (ici parce qu’il joue le jeu de la participation et donc de la « normativité scolaire » contrairement à eux) – est d’ailleurs souvent décrit dans les études consacrées aux violences scolaires. Depoilly précise par exemple que les insultes du type « bouffon » ou « fayot » visent en général celui « qui se conforme et

¹³⁷⁶ Entretien semi-directif, enseignant en BTS, 08/04/2013.

¹³⁷⁷ Entretien semi-directif, CPE, 15/05/2013.

¹³⁷⁸ Depoilly Séverine, *Filles et garçons au lycée pro. Rapport à l’école et rapport de genre*, Rennes, Presses Universitaires Rennes, coll. « Le sens social », 2014.

¹³⁷⁹ Depoilly Séverine, « Ce que révèlent les insultes entre élèves », *The Conversation*, 22 novembre 2020.

¹³⁸⁰ Idem

¹³⁸¹ Entretien semi-directif, enseignant de physique et d’informatique, 09/04/2013.

adhère aux règles du fonctionnement scolaire, qui obtient de bons résultats, entretient de bonnes relations avec les adultes de l'école¹³⁸² ». Le fait que l'enseignant utilise le terme de « bouc émissaire » pour qualifier la situation de cet élève est révélateur de la violence verbale exercée par certains élèves contre celui qui s'engage dans la relation pédagogique et dans l'apprentissage. Les moqueries et les remarques humiliantes peuvent être considérées comme des sanctions contre cet élève, visant à le discréditer pour ne pas avoir respecté les « attentes normatives¹³⁸³ » de ses camarades de classe. Face à cette situation, l'élève ne sait pas « comment réagir » selon l'enseignant, si ce n'est en se résignant à « rigoler » avec ses camarades, faute de pouvoir ou de savoir s'opposer autrement. Pris dans un rapport de force défavorable, nous pouvons penser qu'il « accepte » dans une certaine mesure sa situation et adopte – en riant avec ceux qui le moquent – une stratégie de dissimulation ou de bluff qui est selon Bourdieu, généralement l'apanage des dominés¹³⁸⁴. Selon une enseignante, certaines formes de violence entre élèves (verbales, cyberharcèlement) relèveraient principalement d'une forme d'intolérance envers la différence :

« Il y a des insultes, d'intolérance vis-à-vis de l'autre. L'année dernière une élève recevait des SMS vulgaires et j'ai vu qui était l'auteur, et je lui ai dit que même cette personne était différente, et même si elle est agressive aussi... mais le groupe trouvait ça amusant de harceler une fille qui venait de la campagne et eux de la ville, eh oui, il y a ça¹³⁸⁵ ».

La situation décrite par l'enseignante nous rappelle d'ailleurs que le lycée professionnel est une organisation / institution qui rassemble des élèves issus parfois d'univers sociaux ou culturels hétérogènes et dont les relations se construisent sur cette base. Ainsi, même si les enseignants perçoivent leurs élèves comme un public plutôt homogène socialement, présentant des difficultés scolaires (tout en faisant néanmoins la différence entre certaines filières quant à leur motivation), ceux-ci ont au contraire plutôt tendance à se percevoir – et à se regrouper entre eux – via des critères de « similitudes simplifiées¹³⁸⁶ », assignant à ces différents groupes d'appartenance des caractéristiques qui peuvent devenir cibles d'insultes. Selon Durif-Varembont et Weber « toute insulte comporte une dimension relationnelle de défi et de nomination dans la mesure où elle consiste à poser un trait identificatoire censé résumer

¹³⁸² Depoilly Séverine, « Affirmation et contestation du genre dans les lycées professionnels », *Travail, genre et sociétés*, vol. n° 38, n° 2, 2017, p. 113-132.

¹³⁸³ Goffman Erving, *Stigmate : Les usages sociaux des handicaps*, Collection Le sens commun., Paris, Les éd. de minuit, 1975, p.13.

¹³⁸⁴ Bourdieu Pierre, « L'identité et la représentation [Éléments pour une réflexion critique sur l'idée de région] », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 35, n° 1, 1980, p. 63-72.

¹³⁸⁵ Entretien semi-directif, enseignante en filière CAP, 11/04/2013.

¹³⁸⁶ Durif-Varembont Jean-Pierre et Weber Rebecca, « Insultes en tous genres : construction identitaire et socialisation des adolescents à l'école », *Nouvelle revue de psychosociologie*, vol. 17, n° 1, 2014, p. 151-165.

l'identité de celui ou de celle qui est ainsi jugée¹³⁸⁷ ». Un élève issu d'un milieu social différent de la majorité ou catégorisé à partir un trait distinctif par rapport au reste de sa classe (style vestimentaire atypique par exemple) pourra facilement faire l'objet de moqueries ou d'insultes et d'une mise à l'écart « selon un processus de contre-identification vis-à-vis d'un mauvais objet¹³⁸⁸ ».

Pour Bourdieu, l'insulte exprime « un acte social de nomination » qui « appartient à la classe des actes d'institution ou de destitution, plus ou moins fondés socialement, par lesquels un individu agissant en son propre nom ou au nom d'un groupe signifie à quelqu'un qu'il a telle ou telle propriété¹³⁸⁹ ». Il s'agirait, à travers l'insulte, « d'imposer une certaine vision du monde social, c'est-à-dire des divisions du monde social¹³⁹⁰ ». Dans le cas considéré, c'est le clivage ville-campagne qui fait office de ligne de démarcation entre les élèves, celui-ci renvoyant à des « qualités » opposées (typiquement : l'intelligence du citadin opposée à la « bêtise » supposée du rural). Par ailleurs, l'efficacité sociale de ce type d'insulte dépend aussi des positions sociales respectives de l'énonciateur et du destinataire ainsi que de l'asymétrie de la relation (dimension collective). L'insulte vise en tout cas souvent à stigmatiser celui ou celle qui en est l'objet. Rappelons que pour Goffman, « la société établit des procédés qui servent à répartir en catégories les personnes et les contingents d'attributs¹³⁹¹ ». Dans ce processus, nous appréhendons le comportement d'autrui à partir de nos « anticipations » qui sont aussi des « attentes normatives ». Et quand autrui présente « des attributs » qui le rendent différent « des autres membres de la catégorie », il cesse alors d'être pour nous « une personne accomplie et ordinaire, et tombe au rang d'individu vicié, amputé¹³⁹² ». Ce type d'attribut constitue selon Goffman un stigmaté, c'est-à-dire un attribut socialement construit qui ne porte en lui-même « ni crédit ni discrédit » mais qui se voit conférer cette valeur (négative) et cette fonction (discriminante) que dans un cadre relationnel¹³⁹³.

Si les enseignants insistent principalement sur les violences verbales entre élèves, l'entretien réalisé avec la Conseillère principale d'éducation met quant à lui l'accent sur une plus grande variété de faits. Celle-ci évoque les « bagarres » dans la cour, des cas de

¹³⁸⁷ Idem

¹³⁸⁸ Idem

¹³⁸⁹ Bourdieu Pierre, *Sociologie générale vol. 1 : Cours au Collège de France 1981-1983*, Paris, Seuil, coll. « Raison d'agir », 2015, p. 474.

¹³⁹⁰ Idem

¹³⁹¹ Goffman Erving et Kihm Alain, *Stigmaté : les usages sociaux des handicaps*, Les éd. de minuit, 1975, p.11

¹³⁹² Idem

¹³⁹³ Idem

« harcèlement » et le fait que les élèves « se cherchent » dans les couloirs, c'est-à-dire dans « les espaces interstitiels¹³⁹⁴ » où elle est obligée d'intervenir régulièrement :

« J'interviens quand les élèves se chamaillent au réfectoire, parce qu'aux intercours, ils se cherchent dans les couloirs. Les élèves se battent dans la cour, mais après dans le cours, non il n'y a pas eu de conflits, par contre, en dehors, il n'empêche qu'il y a eu des tensions entre eux, et des cas d'harcèlement entre eux¹³⁹⁵ ».

Son témoignage évoque donc des formes de violence qui échappent la plupart du temps aux enseignants et à l'espace où s'exerce leur contrôle : celles-ci sont donc aussi pour cette raison plus difficiles à gérer (l'adulte n'étant pas toujours présent à l'endroit et au moment où cela se passe). Dans ces situations, la CPE nous a confié adapter ses modes d'action et mettre en place une stratégie de recueil de l'information plus « indirecte » auprès des élèves. C'est par exemple le cas avec les situations de harcèlement :

« L'élève ne vient pas forcément me voir directement, c'est les autres qui viennent m'en parler. Moi aussi, je sonde un peu les élèves et je m'aperçois et je le fais venir. Il y a eu cette année des élèves qui ont souffert de ça, et on a essayé de dénouer, et en on a réussi ! Je vais les voir, et je leur dis « Je sais que tu es pas bien, je sais qu'on t'embête, il faut que tu viennes m'en parler » et il me dit : « Mais vous savez, si j'en parle je veux pas que ça se sache que c'est moi qui l'ai dit¹³⁹⁶ ».

Le fait que l'élève qui en est la victime ne souhaite dénoncer la violence dont il est l'objet n'est pas surprenant : comme le montrent les travaux consacrés à ce sujet, dénoncer ce type de fait, c'est prendre le risque des représailles et s'exposer à la vengeance possible des harceleurs. Dans ces situations, précise Hoch, « les représailles ne se font pas attendre et la violence redouble, on lui fait payer la note¹³⁹⁷ ». Par ailleurs, comme la dynamique du harcèlement est un phénomène complexe qui ne peut se réduire à la relation dyadique harceleur/harcelé puisqu'il implique un tiers – en l'occurrence « une troisième participation : celle des spectateurs, dont certains peuvent même être actifs et venir se ranger au côté du harceleur¹³⁹⁸ » – la CPE met donc en place un mode de traitement de la situation qui permette de protéger la victime tout en mettant un terme à la violence :

« Déjà, j'essaye de mesurer le degré d'importance du harcèlement, et ensuite, je travaille toujours en indirect, c'est-à-dire, je vais jamais aller voir les auteurs présumés du harcèlement, ou alors si je vais aller les aborder, mais pas sur le sujet, et je vais leur montrer

¹³⁹⁴ Depoilly utilise cette nomination pour des couloirs, la cour de récréation et le réfectoire pour désigner des lieux qui échappent à la surveillance des adultes. Dans Depoilly Séverine, « Affirmation et contestation du genre dans les lycées professionnels », *Travail, genre et sociétés*, vol. n° 38, n° 2, 2017, p. 113-132.

¹³⁹⁵ Entretien semi-directif, CPE, 15/05/2013.

¹³⁹⁶ Idem

¹³⁹⁷ Hoch Raphaël, « Comment des situations de harcèlement scolaire peuvent-elles échapper si longtemps à la vigilance des adultes ? », *The Conversation*, 1^{er} décembre 2021.

¹³⁹⁸ Catheline Nicole, « Le harcèlement : un échec de la dynamique de groupe ? », *Que sais-je?*, vol. 2, 2018, p. 25-40.

que je suis attentive à la classe, à ce qui se passe. Et je prends les présumés coupables, et j'essaye de voir, indirectement, je mesure, et si je m'aperçois que c'était vrai, dans ce cas je les convoque, et cette année à deux reprises, j'ai convoqué, et je leur dis : « Voilà, moi je trouve que tu abuses, j'ai eu des enseignants, et ils ont observés que souvent tu dérapes en classe, et souvent tu t'en prenais à un tel et un tel ». Bien évidemment je cite pas que la personne concernée, j'élargis, et je lui dis : « Maintenant stop, ça suffit ! Et si je reviens dans le mois qui suit à avoir des éléments, que tu a embêté dans une situation ou une autre quelqu'un, je vais faire convoquer tes parents, et tu vas avoir une sanction ». Et en principe ça marche, en principe, ça n'a pas lieu de récidiver¹³⁹⁹ ».

La méthode de cette CPE consiste donc à ne pas s'engager sur la voie d'une confrontation (au sens juridique) entre harceleur et harcelé pour démêler les faits mais à s'enquérir de la situation auprès d'autres acteurs (notamment les enseignants) afin de croiser l'information, tout en jouant clairement sur la menace de sanctions pour mettre fin au comportement du harceleur présumé. Cette technique lui permet de tenir son « rôle », ce que Goffman appelle « le modèle d'action préétabli que l'on développe durant une représentation et que l'on peut présenter ou utiliser en d'autres occasions¹⁴⁰⁰ ». Lors de l'interaction avec les « présumés coupables », la « maîtrise des impressions » est essentielle : la menace de sanctions – tout comme les éléments d'informations sur lesquels elle s'étaye – doivent être suffisamment crédibles pour produire leurs effets dissuasifs sur l'élève concerné. Si cette stratégie semble généralement porter ses fruits, certains cas sont néanmoins réglés autrement quand la gravité des faits est jugée importante, comme cet exemple de harcèlement mêlé de racisme :

« L'année dernière, on a eu un cas de harcèlement, qui a eu lieu sur Facebook, là j'ai pas transigé, je veux dire, j'ai su les noms, on les a convoqués en Conseil de discipline, en fonction de la gravité, comme c'est très grave, je ne vais pas par quatre chemins, il faut y aller, sanction disciplinaire. Donc un groupe d'élèves a créé sur Facebook un groupe sur un élève, et ils l'ont insulté et se sont moqué de lui, et ils l'ont même menacé de mort, donc ils l'ont traité de gros porc, de tous les noms, de sale noir, parce qu'il était noir cet élève en question, comme quoi, il méritait pas de vivre, etc. C'est du racisme voilà, ils sont pas malins, donc il y avait tous les noms, et moi j'ai des surveillantes qui sont amis sur Facebook, et comme ça on avait les moyens de voir un peu qu'est ce qui se passe et ils avaient pas verrouillé le groupe, donc on a pu lire. Moi je lui ai dit, X je t'informe de cette page, et moi je t'incite à porter plainte, et nous aussi on va faire pareil. La personne qui a créé le groupe a été exclue définitivement de l'établissement. Donc on a passé 6 élèves en Conseil de discipline, ceux qui ont fait des remarques, et l'auteur du groupe a été exclu, et les autres temporairement¹⁴⁰¹ ».

La situation décrite par la CPE illustre d'ailleurs plus largement la manière « informelle » dont le Bureau de la Vie scolaire appréhende les violences entre élèves : en

¹³⁹⁹ Entretien semi-directif, CPE, 15/05/2013.

¹⁴⁰⁰ Goffman Erving, *La Présentation de soi. La Mise en scène de la vie quotidienne I*, Paris, Les éd. de minuit, coll. « Collection Le sens commun », 1973, p.23.

¹⁴⁰¹ Idem

l'occurrence, ce fût grâce à « l'enquête » des Assistants d'éducation sur Facebook que ce cas de harcèlement fût révélé et que les « coupables » furent ensuite poursuivis en justice et qu'ils passèrent en Conseil de discipline. Mais cette situation est aussi révélatrice de la complexité du harcèlement comme forme de violence : rappelons qu'il s'agit avant tout d'un phénomène de groupe – donc collectif – puisque « l'élève qui est à l'initiative du harcèlement finit par fédérer d'autres élèves autour de son projet d'exclusion¹⁴⁰² ». Ces élèves – dont nous avons souligné le rôle dans un précédent chapitre – emploient contre leur victime plusieurs formes de violence (ici : moqueries, insultes, injures racistes) et celles-ci se déploient de manière continue entre l'espace scolaire proprement dit (l'établissement et les relations sociales qui s'y développent) et l'espace numérique des réseaux sociaux (cyberespace). Par ailleurs, et ce point spécifie les cyberviolences, les auteurs de ces violences ne voient pas « directement les effets de leur geste sur la victime¹⁴⁰³ » puisqu' « ils ne sont pas immédiatement confrontés aux réactions et à la souffrance de cette dernière¹⁴⁰⁴ ». Selon Macilotti, cette « distanciation » pourrait grandement faciliter « le détachement par rapport à la gravité de l'action, ainsi qu'affecter la capacité de l'acteur à se reconnaître comme agresseur¹⁴⁰⁵ ».

Lorsque les enseignants du lycée grenoblois évoquent et décrivent leurs élèves, ils parlent d'une population « éclectique », « hétérogène », parfois « difficile », mais issue d'un même milieu populaire, notamment de la classe ouvrière et des banlieues. Un enseignant précise à ce sujet :

« Il n'y a pas une, mais des populations dans l'établissement. Certaines filières (Micro et TCI) attirent les élèves plutôt motivés et prêts à venir de loin pour se former. La rareté relative de cette offre de formation permet de constituer des classes de niveau correct, et avec une bonne dynamique du travail¹⁴⁰⁶ ».

Cette hétérogénéité des profils individuels (en termes d'orientation, de motivation, de niveau scolaire) sur fond d'homogénéité sociale (milieu populaire) est soulignée par d'autres enseignants. Une enseignante de la filière ASSP par exemple :

« On peut penser que les filles qui se forment pour travailler dans le domaine de services aux personnes ont toutes des affinités pour ce type de métier. En effet, ce n'est pas du tout le cas. Tandis que certaines sont dociles et motivées, d'autres sont là parce qu'elles s'étaient

¹⁴⁰² Catheline Nicole, « Le harcèlement : un échec de la dynamique de groupe ? », *Que sais-je ?*, vol. 2, 2018, p. 25-40.

¹⁴⁰³ Macilotti Giorgia, « Violence et humiliation à l'ère numérique : une étude en milieu scolaire », *Deviance et Societe*, vol. 43, n° 3, 2019, p. 299-328.

¹⁴⁰⁴ Idem

¹⁴⁰⁵ Idem

¹⁴⁰⁶ Entretien informel, enseignant de mathématiques, 20/01/2016.

occupées de leurs petits frères et sœurs et ce choix leur paraissait logique. Il y en a qui n'ont aucune motivation professionnelle¹⁴⁰⁷ ».

Un enseignant de la filière EL – qui accumule les problèmes de discipline et de violence selon les statistiques des sanctions de l'établissement et les dires des enseignants – évoque ses élèves en ces termes :

« Pour les filières que j'ai (CAP, EL), le constat n'est pas flatteur. Les élèves viennent ici souvent par défaut ou par dépit. Ils ont des niveaux scolaires très hétérogènes et beaucoup ont un niveau d'une grande faiblesse. Les classes CAP sont constituées en partie d'élèves primo-arrivants et ne maîtrisant pas la langue française, d'élèves venant déjà de cursus spéciaux (SEGPA) et d'élèves n'ayant pas d'autres choix. Le problème des EL est que beaucoup de lycées proposent cette formation sur le bassin grenoblois et voironnais. Les élèves demandent d'abord les autres établissements et viennent chez nous que les plus faibles ou les moins motivés¹⁴⁰⁸ ».

Concernant les violences entre les élèves, les enseignants que nous avons interrogés insistent surtout sur l'omniprésence des différentes formes de violence verbale (insultes, moqueries, « chamailleries », injures), mais évoquent également à un degré moindre le racisme, le sexisme et des conflits (bagarres) ayant pour base le communautarisme. Ainsi, la plupart des témoignages soulignent la prégnance de la violence verbale dans les rapports entre élèves. Et ceci semble concerner tous les élèves, les garçons comme les filles. Une enseignante de la filière ASSP constate par exemple que la violence verbale entre filles n'est pas rare, et qu'elle est alimentée par les conflits amoureux et les jalousies qui les opposent :

« Je les vois de temps en temps se disputer et se chamailler à cause de la jalousie. Dès qu'il y en a une qui attire plus d'attention masculine, elle devient la cible des insultes¹⁴⁰⁹ ».

Le répertoire des termes utilisés (« pute », « salope », « pétasse »), tout comme le ton employé (cris, vociférations) par les filles tendrait à montrer une forme d'alignement sur les pratiques des garçons :

« Je trouve que les filles, en général, ont plutôt un fonctionnement de garçon aujourd'hui, rien de sexiste dans mes propos. Cela veut dire qu'elles vocifèrent aussi fort, qu'elles s'insultent et utilisent un vocabulaire vulgaire ou grossier¹⁴¹⁰ ».

Cette violence verbale entre filles est d'ailleurs au cœur de l'enquête d'Isabelle Clair¹⁴¹¹ portant sur l'usage des insultes entre adolescentes. L'ethnologue précise que « les filles utilisent

¹⁴⁰⁷ Entretien informel, enseignante de service à la personne, 22/01/2016.

¹⁴⁰⁸ Entretien informel, enseignant de mathématiques, 20/01/2016.

¹⁴⁰⁹ Entretien informel, enseignante de service à la personne, 22/01/2016.

¹⁴¹⁰ Idem

¹⁴¹¹ Clair Isabelle, « S'insulter entre filles », *Terrains travaux*, vol. N° 31, n° 2, 2017, p. 179-199.

à leur compte des mots sexuels qui les ciblent et les disqualifient elles-mêmes¹⁴¹² ». Et souligne que les significations qu'elles donnent aux termes employés ne sont pas les mêmes selon leur contexte d'usage : ainsi, l'insulte sexiste peut être utilisée à l'intérieur du groupe, c'est-à-dire entre copines, selon le registre « de la rigolade complice entre copains » tout comme elle peut être envisagée comme un acte de violence visant à mettre « à distance [...] l'autre à la fois semblable et rivale¹⁴¹³ ». Dans les deux cas, l'insulte sexiste « cite une convention existante¹⁴¹⁴ » et sous couvert de dénoncer la transgression, « crée des agents transgresseurs¹⁴¹⁵ ». Selon le témoignage de l'enseignante, il s'agirait bien de violence dans la plupart des cas, les insultes sexistes entre filles ayant surtout pour finalité de nuire à la réputation des « rivales ». Ainsi, même si le qualificatif dont elles affublent leurs « cibles » ne relève pas de la réalité, elles chercheraient principalement par ce moyen à décrédibiliser leurs adversaires (du moins, celles qui sont perçues comme telles) et/ou à prendre l'avantage dans l'interaction.

Cette prégnance de la violence verbale est aussi soulignée par d'autres enseignants. Tel ce professeur de mathématiques, pour lequel la violence verbale est aussi une conséquence logique d'un défaut de maîtrise de la langue française par les élèves :

« Les modes de communication ont évolué et sont plus violents aujourd'hui. Le vocabulaire choisi est plus lapidaire, je pense d'ailleurs qu'en général, les élèves n'ont pas la maîtrise de vocabulaire étoffé et varié. Les provocations sont plus visibles. Les incompréhensions, les dialogues mal interprétés, les insultes ne sont que des conséquences de tout cela¹⁴¹⁶ ».

La capacité des élèves à comprendre et communiquer serait donc affectée par leur registre lexical limité. La violence verbale apparaîtrait alors dans l'échange comme une sorte de « recours » faute de pouvoir mobiliser des ressources linguistiques idoines¹⁴¹⁷. De surcroît, cette violence verbale trouverait aussi sa source dans les incompréhensions générées par la faible maîtrise des compétences linguistiques : rappelons que pour comprendre/interpréter correctement un message dans une interaction, il est nécessaire de partager un langage commun mais aussi d'être en capacité de « saisir la singularité d'une forme qui n'existe que dans un contexte particulier¹⁴¹⁸ ».

¹⁴¹² Idem, p. 184

¹⁴¹³ Idem p. 189

¹⁴¹⁴ Butler Judith, *Le pouvoir des mots. Discours de haine et politique du performatif*, Amsterdam, 2004.

¹⁴¹⁵ Clair Isabelle, « S'insulter entre filles », *Terrains travaux*, vol. N° 31, n° 2, 2017, p. 179-199, p.190.

¹⁴¹⁶ Entretien informel, enseignant de mathématiques, 20/01/2016.

¹⁴¹⁷ Bourdieu Pierre, « L'économie des échanges linguistiques », *Langue française*, vol. 34, n° 1, 1977, p. 17-34.

¹⁴¹⁸ Idem

Par ailleurs, plusieurs enseignants nous ont fait part de l'influence qu'aurait « l'effet de groupe » sur les conflits et les faits de violence (verbale, racisme, harcèlement, bagarres parfois) : ceux-ci insistaient en particulier sur les formes de regroupement et d'affiliation « communautaires » des élèves et sur le fait que ces dynamiques affinitaires étaient sources de tensions (avec d'autres élèves ou l'établissement et ses personnels). Cet enseignant de français précise :

« Je trouve aussi que nous remarquons vite quand un groupe d'élèves vient du même quartier, même si ces élèves appartiennent à différentes classes, car ils ont tendance à vite former des groupes pendant des pauses et de récréations. Ils n'en sont que plus défiants à l'encontre de l'institution et des autres¹⁴¹⁹ ».

Cette thématique fait d'ailleurs l'objet de nombreuses études en sciences sociales. Pour Henriot-Van Zanten par exemple, s'intéresser aux réseaux affinitaires des adolescents peut être une bonne façon d'explorer « l'interaction entre l'expérience de vie dans la cité et l'expérience scolaire¹⁴²⁰ ». Ainsi, l'identité de ces jeunes se construirait désormais en lien avec une expérience communautaire discriminatoire¹⁴²¹ et avec une « culture de la rue » qui fournirait « un contre-modèle de réussite¹⁴²² ». La normativité scolaire serait donc ouvertement contestée par une partie des élèves qui auraient dorénavant tendance à se regrouper sur une base « ethnique » ou géographique (même quartier), d'autant que s'exerceraient sur eux des pressions constantes de la part de leurs camarades, en particulier lorsqu'ils « essayent de transgresser les frontières ethniques ou raciales dans les échanges avec les enseignants et avec d'autres élèves¹⁴²³ ». Ceci se traduirait par des attitudes de rejet à l'égard des enseignants, mais aussi parfois par des comportements violents et des incivilités d'autant qu'ils se trouvent souvent en situation d'échec et dans un rapport d'opposition à l'institution scolaire. L'enquête d'Henriot-Van Zanten sur les sociabilités au lycée des jeunes des cités parisiennes montre que les réseaux amicaux se chevauchent et ne sont pas vraiment différenciés : les amis du lycée sont aussi souvent ceux « du quartier ». La proximité spatiale, c'est-à-dire le fait d'être issu de la même cité ou du même quartier, jouerait donc un rôle important dans la constitution des sociabilités scolaires et ceci pour plusieurs raisons. Chez les garçons, ce choix préférentiel

¹⁴¹⁹ Entretien informel, enseignant de français, 10/03/2016.

¹⁴²⁰ Henriot-Van Zanten Agnès, « Le quartier ou l'école ? Déviance et sociabilité adolescente dans un collège de banlieue », *Déviance et société*, vol. 24, n° 4, 2000, p. 377-401.

¹⁴²¹ Ogbu John U., « Cultural boundaries and minority youth orientation toward work preparation », in *Adolescence and work: Influences of social structure, labor markets, and culture*, Hillsdale, NJ, US, Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 1989, p. 101-140.

¹⁴²² Henriot-Van Zanten Agnès, « Le quartier ou l'école ? Déviance et sociabilité adolescente dans un collège de banlieue », *Déviance et société*, vol. 24, n° 4, 2000, p. 377-401.

¹⁴²³ Idem

s'expliquerait surtout en raison des normes et des valeurs partagées : il s'agit plutôt de se tourner vers des adolescents partageant un même univers culturel, certaines expériences (déviations, discriminations, etc.) et le même type d'attentes ou de références en termes de solidarité, d'expression de soi, de goûts, etc. Chez les filles, cette proximité serait une source importante de confiance, les liens développés au lycée s'appuyant sur ceux développés au quartier, Henriot-Van Zanten évoquant à ce sujet la « centralité qui est accordée à la durée pour tester la solidité des relations définies par le degré d'intimité dans les confidences et la confiance¹⁴²⁴ ». Ces analyses rejoignent donc les témoignages de certains enseignants nous expliquant que les groupes d'élèves ne se forment pas tant en fonction du sexe ou de la classe, qu'en fonction du critère d'appartenance au même lieu d'habitation. La création des groupes de pairs transcende donc les clivages liés à la réussite scolaire puisque les « bons » et les « mauvais » élèves forment un même groupe d'amis dès lors qu'ils sont issus d'un même quartier. Ce mode de structuration des sociabilités a cependant pour possible conséquence de favoriser l'entre-soi communautaire et ses dérives (racisme, etc.) mais aussi d'importer dans l'établissement les rivalités, les animosités et autres conflits nés sur ces quartiers. Cet enseignant en CAP RCI précise à ce sujet :

« Si vous regardez bien, vous allez voir comment ils sont regroupés. Les Magrébins ne trainent pas avec les autres, ils sont entre eux et c'est eux qui sont violents avec les autres. Il y a tout ce que vous voulez, le sexisme, le racisme anti-blanc pour certains¹⁴²⁵ ».

L'enquête réalisée par Henriot-Van Zanten aborde d'ailleurs cette question : si les jeunes tendent à se regrouper dans leurs établissements en fonction de leur quartier d'habitation, le font-ils aussi sur une base « ethnique » ? Et celle-ci constate que « l'affinité « ethnique » interagit avec la non-adhésion à l'ordre scolaire » sans pour autant pouvoir déterminer précisément quel est le sens de cette relation. Dans le cas de notre terrain d'enquête, nous avons en tout cas observé des petits groupes affinitaires d'élèves ayant les mêmes origines « ethniques »...mais également issus d'un même quartier car nous avons eu à plusieurs reprises l'occasion de les croiser dans les transports en commun sur le chemin du lycée, la ligne provenant de la même cité. Compte-tenu de la réalité sociologique de nombreux quartiers populaires, et ici de la banlieue grenobloise, il n'est donc pas aisé de distinguer l'influence respective des facteurs ethniques, sociaux ou géographiques, ces éléments ayant tendance à se recouvrir ou à coïncider. La question du « repli » communautaire – et de son corolaire :

¹⁴²⁴ Idem

¹⁴²⁵ Entretien informel, enseignant en CAP RCI, 10/03/2016.

l'exclusion « des autres » – est en conséquence difficile à trancher, du moins compte-tenu des données dont nous disposons.

Ainsi, les observations que nous avons réalisées dans différents espaces de l'établissement lors de notre terrain d'enquête ne cadrent pas complètement avec les témoignages des enseignants. Par exemple, bien que certaines classes soient exclusivement masculines et composées d'une majorité d'élèves issus de l'immigration, nous avons constaté que lors des pauses, les petits groupes « communautaires » avaient tendance à se recomposer pour inclure d'autres camarades, notamment au sein de l'espace fumeur. Dans certaines filières – plus hétérogènes en termes d'origine ethnique et sociale – nous avons aussi remarqué que les regroupements et les sociabilités semblaient se construire à partir d'autres critères, notamment chez les filles. Nous avons par exemple pu observer à plusieurs reprises un groupe de filles « populaires », un groupe rassemblant plutôt les « bonnes élèves », ou encore un autre dont les filles partageaient à l'évidence le même style vestimentaire et musical¹⁴²⁶. Ces trois groupes – que nous avons identifiés via certains traits distinctifs¹⁴²⁷ – semblaient bien constituer chacun des ensembles cohésifs et affinitaires : non seulement nous les avons observé se former à plusieurs reprises, autour de certaines activités (discuter, écouter de la musique, etc.), mais nous avons aussi pu constater que leurs membres n'avaient que peu d'échanges avec d'autres élèves ou groupes, du moins dans les situations où ces observations ont été faites (cours de récréation et interclasses essentiellement).

Si ces exemples tendent à montrer que les sociabilités s'affranchissent des seules appartenances « ethniques » ou liées au quartier, nous avons néanmoins aussi identifié dans la cour de récréation un petit groupe de quatre filles de la même filière, portant toutes le voile¹⁴²⁸ et n'ayant quasiment jamais d'interactions avec les autres élèves. L'une d'entre elles nous a expliqué qu'il s'agissait là d'une attitude délibérée de sa part et donc d'un refus assumé de se mélanger avec les autres élèves. Le but étant de se préserver des « vulgarités » et des « haram¹⁴²⁹ » des autres filles. Ajoutant aussi que les relations amicales ou amoureuses avec un garçon est impossible si celui-ci « n'est pas un frère ». Ce type de qualificatif (frère/reuf pour les garçons ou sœur/cousine/zinka pour les filles) constitue un marqueur identitaire : il s'agit bien de se retrouver exclusivement entre semblables partageant les mêmes pratiques, références et croyances religieuses et de construire des relations sur cette base normative (entre-soi, non-

¹⁴²⁶ Rock et grunge.

¹⁴²⁷ Le look, la gestuelle, la façon de parler et d'interagir avec les autres élèves.

¹⁴²⁸ Elles l'enlèvent en entrant au lycée. Elles sont également vêtues de robes de type abaya.

¹⁴²⁹ « Péché ».

mixité, etc.). Par exemple, nous avons pu remarquer que les filles de ce groupe se séparaient systématiquement des garçons de leur quartier à la sortie du tram, ne souhaitant pas être en leur compagnie à l'entrée du lycée ou être associées à leurs activités (fumer du haschisch par exemple). Le mode d'agrégation de ces élèves correspond donc assez bien à ce que l'un des enseignants a décrit comme relevant du phénomène « communautaire ».

Celui-ci insistait d'ailleurs dans l'entretien non seulement sur « l'entre-soi » propre à ces groupes mais aussi sur leur agressivité et leur racisme (antiblanco) supposés. Or d'après François Dubet, ce type d'agression relèverait principalement d'une logique réactive : « l'opposition de classes est comme recouverte et déformée par une opposition de "races". Si je suis assigné à ma "race", alors je retourne ce racisme diffus et subit en racisme contre la "race" qui m'exclut¹⁴³⁰ ». Ce type de logique pourrait donc être à l'œuvre au sein de certaines classes où, comme nous l'avons souligné, les élèves d'origine maghrébine et issus des quartiers les plus défavorisés sont largement majoritaires. Mais les insultes racistes visant des élèves ayant d'autres origines peuvent aussi avoir d'autres motivations : elles peuvent notamment servir à consolider le sentiment d'appartenance car comme le suggèrent Abdi et *al.*, insulter permet de « renforcer l'identité du groupe et d'exclure les autres¹⁴³¹ ». Ce type d'insultes dirigées vers les élèves « blancs » permettrait de maintenir et d'accroître la cohésion du groupe (majoritaire) tout en impliquant un rejet de l'autre (minoritaire) à partir de préjugés « s'appuyant sur de prétendues différences et incompatibilités culturelles¹⁴³² ».

Les témoignages et les récits des enseignants – en dépit de quelques différences – insistent donc essentiellement sur la violence verbale et la relative prégnance de ce type de rapports et d'échanges entre élèves. D'autres formes de violence sont évoquées (harcèlement, racisme), parfois de manière très allusive sans que soient précisés les faits (cas de bagarres, sexisme) mais on remarquera surtout l'absence de mentions claires faites à la violence physique. Comme nous allons le voir par la suite, ceci ne signifie pas pour autant qu'elle soit inexistante : elle n'est simplement pas (ou peu) perceptible pour les enseignants, émergeant dans des situations (lieux ou moments) où ils ne sont pas présents.

¹⁴³⁰ Kokoreff Michel, « La banalisation raciale. À propos du racisme « anti-blancs » », *Mouvements*, n°41, décembre 2005, p. 127-35.

¹⁴³¹ Abdi Samia, Afia Kamel et Bourimi Aziz, « Collège : avant la crise, l'insulte ! », *Specificités*, vol. 4, n° 1, 2011, p. 25-34.

¹⁴³² Essed Philomena, « Racisme et préférence pour l'identique : du clonage culturel dans la vie quotidienne », *Actuel Marx*, vol. n° 38, n° 2, 2005, p. 103-118.

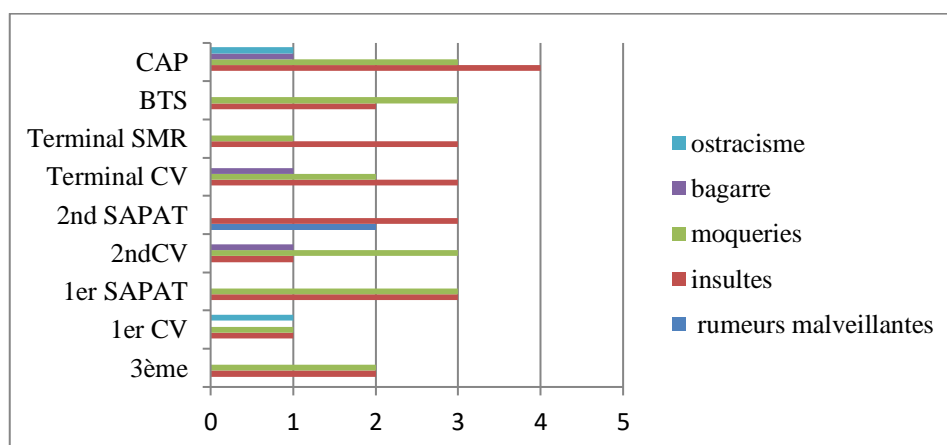
2.2.2 Les violences entre élèves dans la perspective des élèves

Les entretiens que nous avons réalisés avec les élèves voironnais tout comme les conversations que nous avons eues avec les élèves grenoblois convergent : ils montrent que les élèves sont confrontés quasiment aux mêmes formes de violence de la part de leurs camarades dans les deux établissements. Trois grandes formes se dégagent : la violence verbale dont nous avons longuement parlé dans le chapitre précédent (insultes, moqueries, etc.), l'ostracisme et la violence physique (les bagarres entre élèves). Est également évoqué côté voironnais, l'usage malveillant des rumeurs. Le tableau ci-dessous récapitule ces différentes formes de violence, telles que spécifiées dans les entretiens :

Lycée voironnais	Lycée grenoblois
Moqueries	Moqueries
Insultes	Insultes
Ostracisme	Ostracisme
Rumeurs malveillantes	Violence physique
Violence physique	

Nous commencerons tout d'abord par analyser les témoignages des élèves voironnais. Il s'agira de revenir plus précisément sur leurs expériences de la violence à partir de cette typologie que nous avons élaborée sur la base des récits et des conversations, regroupant les éléments et passages significatifs ayant trait à la violence entre élèves. Les catégories proposées dans le tableau correspondent à des termes utilisés par les élèves, à l'exception des « rumeurs » que nous avons qualifiées de « malveillantes » afin de souligner l'usage qui en est fait (porter atteinte à un camarade, le décrédibiliser ou l'humilier). Afin d'avoir une idée plus précise de la situation, nous avons procédé à un regroupement des différents faits de violence évoqués dans les entretiens par classe/filière. La figure suivante présente cette répartition :

Figure 16: Occurrence des faits de violence évoqués dans les entretiens par classe/filière



Ce tableau nous permet de constater que si les élèves voironnais font en général l'expérience de diverses formes de violence, dominant néanmoins largement les faits de violence verbale (moqueries, insultes : soit 40 sur 47 faits évoqués). Par ailleurs, les expériences semblent bien différenciées selon les classes considérées, les violences physiques par exemple étaient circonscrites à trois classes (filière CV et classe de CAP), les élèves des autres cursus n'évoquant pas ce type de violence. Il en va de même des rumeurs malveillantes ou de l'ostracisme.

Concernant les violences verbales, plusieurs choses peuvent être précisées. Tout d'abord, que les élèves évoquent souvent de manière concomitante les insultes et les moqueries lorsqu'ils parlent de leurs expériences de la violence tout en différenciant ces deux catégories. Ensuite, ceux-ci font aussi parfois référence à deux modalités d'usage des insultes (mais aussi parfois des moqueries), leur sens variant selon leur contexte d'emploi et leur finalité. Comme le montre cet extrait d'entretien, une insulte peut aussi bien avoir une fonction « ludique » dans les échanges qu'une visée humiliante lorsqu'il s'agit de porter atteinte à un « adversaire » :

« On s'entend plutôt bien, je crois, il y a un peu des insultes, souvent quand on parle on s'insulte, mais pour nous c'est normal quoi. Il y en a des fois qui s'insultent parce qu'ils sont en colère, mais c'est rare. Parfois ils se moquent à cause du physique, mais j'ai pas vu énormément, par rapport au collège. Il y en a qui s'habillent pas comme les autres et on se moque d'eux par exemple¹⁴³³ ».

L'insulte n'est donc pas en elle-même – du moins selon la perspective des élèves – un acte de langage violent ou offensant. Comme le rappelle Lagorgette, l'étude de l'insulte « limitée à sa dimension strictement linguistique ne permettrait donc pas d'en comprendre le fonctionnement global¹⁴³⁴ ». L'insulte peut donc être utilisée de manière « ludique » voire même « parodique » puisqu'un terme « conventionnellement assigné à la violence » est dans ce cas employé dans un contexte « qui rend impossible l'interprétation usuelle¹⁴³⁵ ». Le terme peut alors prendre une signification tout à fait positive dans le groupe des pairs : on parle dans ce cas « d'insultes de solidarité¹⁴³⁶ », c'est-à-dire d'insultes qui renforcent la cohésion du groupe, à condition toutefois que ses membres partagent les significations qu'ils accordent à ces termes et le contexte de leurs énonciations. Mais l'insulte, communément, vise aussi à atteindre celui

¹⁴³³ Entretien semi-directif, élève de 3^{ème}, 18/03/2013.

¹⁴³⁴ Lagorgette Dominique, « Insultes et conflit : de la provocation à la résolution - et retour ? », *Les Cahiers de l'Ecole*, n° 5, 2006.

¹⁴³⁵ Idem

¹⁴³⁶ Idem

ou celle à qui elle s'adresse dans son « image de soi » et dans son « identité sociale¹⁴³⁷ » : c'est d'ailleurs en cela qu'elle est une violence. Il s'agit de « conduire celui qui la reçoit à s'écraser¹⁴³⁸ ». Outre les insultes, l'extrait précédemment cité de l'élève fait également référence aux moqueries que l'on peut définir, à l'instar des travaux de Ford et Ferguson, comme une forme « d'humour de dénigrement » visant à rabaisser et diffamer un individu ou un groupe social¹⁴³⁹. Selon Raisborough et Adams, il s'agit d'une « arme » aux mains des individus/groupes – souvent en position « privilégiée » – et qu'ils utilisent afin de manifester la distance sociale qui les sépare de la personne/du groupe qu'ils considèrent comme méprisable¹⁴⁴⁰. Dans les témoignages que nous avons recueillis, ce sont surtout les élèves s'écartant des normes en matière d'apparence physique ou de style vestimentaire qui sont l'objet des moqueries. Par exemple :

« En 2^{de} CV il y a une fille, elle est un peu forte et il y a beaucoup de moquerie vis-à-vis d'elle. C'est sur le physique¹⁴⁴¹ ».

La stigmatisation de ces élèves – qui est souvent soulignée dans les enquêtes de terrains portant sur le milieu scolaire – met en exergue toute l'importance des apparences chez les lycéens et montre à quel point le « système de codification » qui les sous-tend apparaît pour eux contraignant¹⁴⁴² : les études consacrées à ce sujet font ainsi valoir que les adolescents sont davantage stigmatisés (et sensibles) sur ce point que d'autres tranches d'âge¹⁴⁴³. Selon Carof, la corpulence par exemple, reste « un stigmate auquel sont associées de nombreuses caractéristiques péjoratives¹⁴⁴⁴ ». Les données de la Ligue contre l'obésité montrent ainsi que les jeunes femmes sont particulièrement concernées puisque 54 % d'elles ont déjà subi des propos ou comportements stigmatisant leur surpoids¹⁴⁴⁵. Mais cet attribut n'est pas le seul visé par les moqueries des élèves. L'une d'entre elle précise :

« Il y a beaucoup des personnes qui ont des préjugés sur les autres gens par rapport à leur peau, leur taille, leur caractère, leur méthode de vie quoi, comment s'habiller... Il y a beaucoup des gens qui vont prendre des gens un peu pour les bêtards. De temps en temps il y

¹⁴³⁷ Idem

¹⁴³⁸ Lucy Éric, « Les conditions sociales de l'efficacité performative de l'insulte », *Empan*, vol. 124, n° 4, 2021, p. 130-135.

¹⁴³⁹ Ford Thomas E. et Ferguson Mark A., « Social Consequences of Disparagement Humor: A Prejudiced Norm Theory », *Personality and Social Psychology Review*, vol. 8, n° 1, 2004, p. 79-94.

¹⁴⁴⁰ Adams Matt et Raisborough Jayne, « Mockery and Morality in Popular Cultural Representations of the White, Working Class », *Sociological Research Online* 13(6)2, 30 novembre 2008.

¹⁴⁴¹ Entretien semi-directif, élève de 1^{ère} SAPAT, 07/05/2013.

¹⁴⁴² Galland Olivier, « Jeunes : les stigmatisations de l'apparence », *Economie et Statistique*, n° 393-394, 2006.

¹⁴⁴³ Idem

¹⁴⁴⁴ Carof Solenne, « Être grosse : Du corps discréditable au corps discrédité », *Sociologie*, vol. 10, n° 3, 2019, p. 285.

¹⁴⁴⁵ Idem

*a de moquerie, mais c'est rare. Par exemple, il y en a qui trouvent la personne moche et il va lui dire ou il va dire aux autres*¹⁴⁴⁶ ».

Galland évoque à ce sujet « le caractère normatif des codifications de l'apparence¹⁴⁴⁷ » chez les adolescents. Ces normes collectivement construites trouvent leur source, comme le souligne cet élève, dans les préjugés et « les croyances stéréotypées qui conduisent à traiter de manière injuste telle ou telle catégorie sociale¹⁴⁴⁸ ». De nombreuses caractéristiques – qu'elles soient physiques, psychologiques ou sociales – peuvent en conséquence faire l'objet d'une comparaison dénigrante, d'une stigmatisation ou de la réprobation sociale. Ce qui peut impliquer non seulement différentes formes de violence verbale (moqueries, insultes, vexations diverses) mais aussi comme l'évoque cet élève à propos d'un camarade ayant des problèmes psychologiques, l'ostracisation et la mise à l'écart (violence sociale) :

*« De toutes façons je pense que c'est partout pareil, dès qu'il y a quelqu'un qui est différent on a pas tendance de savoir pourquoi il est comme ça. Il y a de moquerie un peu ou des fois on laisse carrément de côté la personne. Il y a de la discrimination par rapport à une personne qui va pas bien, c'est la maladie mentale, il y avait des insultes*¹⁴⁴⁹ ».

En simplifiant, le groupe met en place un certain nombre de procédés disqualifiants – allant des moqueries jusqu'à la mise à l'écart – contre celui qui est porteur d'attributs considérés comme « déviants » au regard des représentations dominantes du groupe. Ostraciser ou comme le dit l'élève, « laisser de côté la personne » vise ainsi non seulement à lui rappeler sa différence mais aussi à réaffirmer aux yeux de tous la force des normes du groupes¹⁴⁵⁰. Cette forme d'exclusion sociale peut être implicite « dans la mesure où il est rarement expliqué à la personne cible¹⁴⁵¹ » ou explicite lorsque le groupe fait aussi passer son message à travers des insultes, du harcèlement et des moqueries. Plusieurs études montrent d'ailleurs que ce sont souvent les traits de « vulnérabilité » qui se trouvent stigmatisés. Bouthillier et Filiatrault la définissent comme « un état social d'impuissance associé à des personnes ou à des groupes présentant certaines caractéristiques qui sont perçues comme différentes de celles entrant dans la définition courante de ce qui est considéré comme « normal¹⁴⁵² ». Si l'on suit les témoignages des élèves, ces

¹⁴⁴⁶ Entretien semi-directif, élève de Terminale CV, 15/03/2013.

¹⁴⁴⁷ Galland Olivier, « Jeunes : les stigmatisations de l'apparence », *Economie et Statistique*, n° 393-394, 2006.

¹⁴⁴⁸ Idem

¹⁴⁴⁹ Entretien semi-directif, élève de CAP, 15/03/2013.

¹⁴⁵⁰ Condomines Bérangère et Hennequin Emilie, « Le syndrome du vilain petit canard : de l'ostracisme à la vénération ? », @GRH, vol. 37, n° 4, 2020, p. 13-38.

¹⁴⁵¹ Cursan Anthony, *Impact de l'ostracisme au sein d'un groupe d'individus de même sexe ou de sexe opposé sur les performances à plusieurs tâches stéréotypées selon le genre*, Université de Bordeaux, 2014.

¹⁴⁵² Bouthillier Lynda et Filiatrault France, « Exploration du phénomène de stigmatisation au regard des activités de surveillance de l'état de santé de la population », Ressources de la direction générale de santé publique du MSSS attachée au Comité d'éthique de santé publique, 2003.

« vulnérabilités » concernent le plus souvent l'apparence physique, le « mental » mais aussi l'orientation sexuelle :

« Ils se taquent, mais sans insultes, il y a de la moquerie aussi. Il y a une élève qui est toujours toute seule, c'est à cause de physique et puis un peu mental. Après ma meilleure amie elle est homo, ben il y a plein des gens qu'ils veulent pas lui parler¹⁴⁵³ ».

Ce dernier point n'est d'ailleurs pas très surprenant si l'on suit les études et enquêtes consacrés à ce sujet. Ainsi, selon les données du Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse de 2018, les établissements scolaires sont parmi les lieux où les formes de stigmatisation et d'agression à l'égard des jeunes LGBT sont les plus courantes (devant la rue et les transports en commun) : ainsi, 26 % des jeunes LGBT déclarent y avoir fait l'objet d'injures ou de menaces verbales et 13 % d'une ou plusieurs agressions physiques¹⁴⁵⁴. Selon le même document, les attitudes homophobes se traduisent souvent par des réactions de rejet, d'exclusion et d'hostilité¹⁴⁵⁵. Le comportement des élèves décrit dans cet extrait correspond donc à ce que Williams appelle le « silent treatment » et qui désigne le refus d'entrer en interaction avec certaines personnes basé sur le silence et l'indifférence¹⁴⁵⁶. C'est donc une forme d'ostracisation qui produit chez la personne visée le sentiment « de ne pas exister et de ne pas être vu, ni remarqué par autrui¹⁴⁵⁷ ».

Outre la violence verbale, certains élèves ont aussi insisté – bien que dans une beaucoup moindre mesure (2 occurrences) – sur les rumeurs malveillantes et plus précisément, sur l'emploi de rumeurs visant à blesser, humilier, diffamer l'élève qui en l'objet. Celles-ci seraient sources de tensions dans les salles de classe comme en témoigne cette élève :

« Dès fois c'est vrai dans la classe on a pas tous la même mentalité, la même maturité, c'est vraiment compliqué de s'entendre. Il y en a qui sont encore en 3^{ème} dans leurs têtes, c'est un peu...Des fois il vaut mieux de ne pas communiquer parce que ça aboutira à rien. Je suis là pour bosser, il y en a deux, trois, elles sont pas mes copines, mais voilà. Pour les garçons c'est encore plus compliqué à cause de tellement de filles dans la classe. Des rumeurs, des bouches à l'oreille, il y avait quelqu'un dans notre classe qui était enceinte au début de l'année, et les gens ils font tout à l'envers et après : « T'as dit ça sur moi, t'as fait ça sur moi ». Et des trucs comme ça¹⁴⁵⁸ ».

¹⁴⁵³ Entretien semi-directif, élève de 1^{ère} CV, 11/02/2013.

¹⁴⁵⁴ « Prévention de l'homophobie et de la transphobie dans les collèges et les lycées », Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, 2019.

¹⁴⁵⁵ Idem

¹⁴⁵⁶ Cursan Anthony, *Impact de l'ostracisme au sein d'un groupe d'individus de même sexe ou de sexe opposé sur les performances à plusieurs tâches stéréotypées selon le genre*, Université de Bordeaux, 2014.

¹⁴⁵⁷ Idem

¹⁴⁵⁸ Entretien semi-directif, élève de 2^{de} SAPAT, 06/05/2013.

La rumeur ou « le processus social d'échange d'une nouvelle non vérifiée¹⁴⁵⁹ » n'est certes pas en soi un acte de violence. Néanmoins, si l'on prend en compte les intentions « que les acteurs sociaux investissent dans l'énonciation des rumeurs¹⁴⁶⁰ » ainsi que les effets qu'elles produisent sur ceux qui en sont l'objet, l'on peut aisément comprendre pourquoi certains élèves les vivent comme une violence. Si le « contenu » du message est important, au sens où il révèle généralement les intentions de ceux qui le propage (notamment quand celui-ci est de nature diffamante ou humiliante pour la personne concernée), c'est aussi l'amplitude de sa diffusion et de son partage qui engendrent chez la victime le sentiment de violence. Rappelons que la diffusion des rumeurs est un processus collectif : il implique une relation ternaire entre l'émetteur d'un message, la cible/victime de celui-ci et les individus qui le reçoivent et le diffusent. Dans le cas décrit comme dans d'autres exemples, la dynamique de la rumeur malveillante est donc quasiment toujours la même : une information fautive ou déformée visant un élève est reprise et diffusée par les autres élèves, provoquant chez l'élève qui en est l'objet le sentiment d'être victime d'une violence et d'une « atteinte » à son image ou à sa réputation, et générant en retour méfiance, tensions, conflits voire désirs de vengeance au sein de la classe.

Enfin, des faits de violence physique ont également été rapportés par les élèves que nous avons interrogés (3 occurrences). Ceux-ci parlent de « bagarres » occasionnelles qui semblent constituer l'acmé de conflits et d'antagonismes forts entre certains élèves, certains s'inscrivant dans la durée. Cette élève de CAP évoque ainsi une bagarre entre filles faisant suite à des violences verbales :

« Il y en a deux qui se sont battus cette année ! Il y a des filles de ma classe, elles se prennent pour ché pas (je ne sais pas) qui, puis il y en a une, elle s'est faite acharnée depuis le début de l'année, elles arrêtent pas de se traiter de « salope », elle se défend, elle répond, elle va pas se laisser marcher tout le temps. Et du coup, un jour, en sport elle a dit : « Viens on parle dehors » et ça a dégénéré, voilà. Et après il y a la plainte de la fille qui a frappé (rire) c'est pas logique ! Je pense qu'elles ont dû prendre un avertissement, mais je sais pas, ça m'intéresse pas du tout, ce sont pas mes affaires¹⁴⁶¹ ».

Cet extrait met bien en évidence le fait que la violence physique s'inscrit ici dans une sorte de continuum conflictuel : l'élève évoque les échanges d'insultes, leur caractère répétitif puis l'escalade avec l'usage de la force, la violence physique étant ici perçue comme un moyen de « solder » le conflit et de mettre un terme à une autre forme de violence (verbale). Cet élève évoque d'ailleurs une « mauvaise ambiance » et une classe divisée en clans :

¹⁴⁵⁹ Aldrin Philippe, « Penser la rumeur. Une question discutée des sciences sociales », *Geneses*, vol. 50, n° 1, 2003, p. 126-141.

¹⁴⁶⁰ Idem

¹⁴⁶¹ Entretien semi-directif, élève de CAP2, 14/03/2013.

« Au début de l'année et l'année dernière, c'était très difficile, parce qu'on s'est jugé par rapport à tout ce qu'on voyait. Il y en a qui sont très hypocrites, on va dire, et ça s'acharnait sur certaines personnes, et voilà, ça faisait une mauvaise ambiance. Il y avait beaucoup de clans, mais après quand on prend de l'âge on réfléchit et on se dit : « Dans la vie professionnelle, on doit faire avec ». Maintenant on a une super ambiance¹⁴⁶² ».

Si la « mauvaise ambiance », les conflits ou la division en « clans » peuvent constituer des éléments de contexte favorables à l'expression de la violence physique (comme « conséquence » logique en quelque sorte), il arrive aussi que celle-ci émerge dans d'autres circonstances. Un élève de 2^{de} CV nous a ainsi fait le récit d'une bagarre opposant deux élèves d'une même classe en dehors du lycée, cette classe étant décrite comme « assez solidaire¹⁴⁶³ ». Elle précise :

« X elle était chiant ! J'ai porté plainte contre elle parce qu'elle m'a agressé. Après son cousin devant l'église, il a fait son truc de racaille, il y avait un mec qui est sorti de la boulangerie et il a dit « Soit tu arrêtes soit je te fais cramer ». Je suis parti, j'ai appelé ma mère et le lendemain on a porté plainte contre lui et contre X¹⁴⁶⁴ ».

S'il s'agit là d'un conflit interpersonnel comme il en existe beaucoup au sein des classes, sa spécificité réside dans le fait qu'il s'est « transposé » en dehors de l'espace scolaire : et c'est la rencontre impromptue hors du lycée entre ces deux élèves ayant un long contentieux ainsi que la présence d'un complice qui a facilité le « passage à l'acte ». Ici, les protagonistes ont donc saisi les « opportunités situationnelles¹⁴⁶⁵ » pour régler leurs comptes, ce qui aurait été plus difficile dans l'enceinte scolaire où peu d'espaces échappent au contrôle des adultes. La situation est d'ailleurs également indicative du rôle des tiers dans les situations de violence puisque c'est l'intervention d'un témoin (sorti d'une boulangerie) qui a mis fin à l'affrontement. On rappellera à ce sujet que selon Collins, dès lors que le « public » est réticent ou opposé au « combat », ou encore lorsqu'il intervient pour séparer les belligérants, « celui-ci s'arrête presque toujours¹⁴⁶⁶ ».

Les conversations que nous avons eues avec les élèves grenoblois convergent sur de nombreux points avec les témoignages des élèves voironnais : il ressort ainsi clairement que la violence verbale (insultes, moqueries) est la principale forme de violence à laquelle ils se

¹⁴⁶² Idem

¹⁴⁶³ Entretien semi-directif, élève de 2^{de} CV, 15/02/2013.

¹⁴⁶⁴ Entretien semi-directif, élève de 2^{de} CV, 15/02/2013.

¹⁴⁶⁵ Truc Gêrôme, « La violence en situations. Entretien avec Randall Collins », *Tracés. Revue de Sciences humaines*, n° 19, 2010, p. 239-255.

¹⁴⁶⁶ Idem

trouvent confrontés dans leurs interactions. Ceux-ci évoquent également à un moindre degré la violence physique et l'ostracisme touchant certains élèves, ainsi que le racisme.

Principales formes de violence entre les élèves selon les élèves grenoblois :

Insultes
Moqueries
Ostracisme
Violence physique

Concernant les violences verbales, les élèves avec qui nous avons échangé n'ont pas seulement insisté sur leur récurrence dans leurs interactions ordinaires mais également – ce que nous avons déjà souligné avec les élèves voironnais – sur le fait que le langage utilisé (insultes, mots grossiers, etc.) pouvait avoir plusieurs connotations : autrement dit, les injures et autres insultes que ceux-ci « se lancent » ne sont pas systématiquement perçues comme des violences, à leurs yeux du moins. Un élève de 1^{ère} EL explique qu'il est parfois difficile de comprendre leur signification, d'autant que « tout le monde se taquine » :

« Tout dépend des jours et des élèves, tout le monde se taquine dans la classe et parfois on ne sait plus si les insultes sont pour de vrai ou pas¹⁴⁶⁷ ».

Comme nous l'avons évoqué dans le chapitre consacré à la perspective des enseignants, le langage utilisé par les lycéens s'écarte parfois largement des normes linguistiques qui prévalent chez les enseignants, ceux-ci y voyant clairement de la vulgarité et de la violence. Mais comme nous l'avons précisé à plusieurs reprises, le lexique utilisé par les élèves, fût-il composé de termes « offensant » ou « vulgaires », fonctionne comme un « langage commun » marquant l'appartenance à un groupe¹⁴⁶⁸. Dannequin par exemple, rappelle que les « outrances verbales » destinées au proche qui est à même de relativiser la force de certaines expressions qui scandalisent les adultes ne relèvent pas forcément de la violence¹⁴⁶⁹. La signification de ces injures/insultes, leurs effets sur l'interlocuteur – et donc leur caractère violent – est une question de contexte¹⁴⁷⁰, ce qui engendre parfois incompréhensions mutuelles et ambiguïtés si l'on suit ce témoignage (« *parfois on ne sait plus si les insultes sont pour de vrai ou pas* »). Cependant, si les insultes jouent un rôle important dans la socialisation juvénile (partage d'un lexique

¹⁴⁶⁷ Entretien informel, élève de 1^{ère} EL, 04/05/2016.

¹⁴⁶⁸ Abdi Samia, Afia Kamel et Bourimi Aziz, « Collège : avant la crise, l'insulte ! », *Specificites*, vol. 4, n° 1, 2011, p. 25-34.

¹⁴⁶⁹ Dannequin Claudine, « Outrances verbales ou mal de vivre chez les jeunes des cités », *Migrants-formation*, n° 108, coll. « CNDP », 1997.

¹⁴⁷⁰ Lucy Éric, « Les conditions sociales de l'efficacité performative de l'insulte », *Empan*, vol. 124, n° 4, 2021, p. 130-135.

commun les différenciant des adultes) et peuvent avoir une finalité « ludique » dans ce cadre (se taquiner, se vanter, rire ensemble), d'autres visent clairement à humilier et à rabaisser celui ou celle qui en est l'objet. Certaines d'entre elles sont donc bien perçues comme des violences par les élèves. Un élève de 1^{ère} EL précise :

« *Au début, quand les profs posaient des questions, j'étais le seul à répondre et ils me traitaient de « fayot ». Après, j'ai arrêté avec ça, au moins ils me cassent plus la tête*¹⁴⁷¹ ».

Ici, c'est donc l'élève « sortant du lot » car se conformant aux règles du jeu scolaire qui est l'objet de l'insulte. Celle-ci vise en l'occurrence à stigmatiser un comportement (participer, répondre à l'enseignant) qui revient à trahir « les normes masculines populaires constitutives des groupes de garçons » et pour lesquels cette attitude est perçue comme une faiblesse : « la conformité aux règles scolaires étant alors envisagée comme manque de courage¹⁴⁷² ». Mais ce type de terme dépréciatif, visant à humilier et à dénigrer les bons élèves ou du moins ceux qui tentent de suivre, existe également dans les classes majoritairement féminines :

« *C'est compliqué quand on est un peu différent, quand on fait pas les choses comme tout le monde. Par exemple, moi, on m'insulte souvent « d'intellotte » ou de « dico »*¹⁴⁷³ ».

Il s'agit ici de disqualifier la personne et d'exercer par ce moyen une forme de contrôle social portant sur la conformité aux normes du groupe. En ce sens, la violence ne réside pas tant dans la vulgarité des mots utilisés, mais dans leur interprétation et le contexte d'interlocution¹⁴⁷⁴. À travers ce type d'insulte, « on transpose le jugement porté sur les actes d'un individu à l'individu lui-même¹⁴⁷⁵ » : l'insulte – comme le montre le cas considéré – est donc un bon révélateur des normes et des attentes du groupe ou de la personne qui l'énonce. Cependant, ce ne sont pas seulement les « bons élèves » qui sont régulièrement visés : ceux en grandes difficultés sont aussi l'objet de telles attaques verbales (« débile », « con », etc.). Un élève témoigne :

« *Quand je ne comprends pas un exercice ou une consigne, on me traite de « débile*¹⁴⁷⁶ »

¹⁴⁷¹ Entretien informel, élève de 1^{ère} EL, 04/05/2016.

¹⁴⁷² Depoilly Séverine, « Affirmation et contestation du genre dans les lycées professionnels », *La Découverte*, n° 38, coll. « Travail, genre et sociétés », 2017, p. 113-132.

¹⁴⁷³ Entretien informel, élève de 1^{ère} ASSAP, 27/01/2016.

¹⁴⁷⁴ Lagorgette Dominique et Larrivée Pierre, « Interprétation des insultes et relations de solidarité », *Langue française*, vol. 144, n° 1, 2004, p. 83-103.

¹⁴⁷⁵ Vincent Diane et Bernard Barbeau Geneviève, « Insulte, disqualification, persuasion et tropes communicationnels : à qui l'insulte profite-t-elle ? », *Argumentation et Analyse du Discours*, n° 8, 2012.

¹⁴⁷⁶ Entretien informel, élève de 2^{de} RCI, 10/03/2016.

Ceci tend à montrer que la norme chez les garçons ne consiste pas à s'extraire complètement de la compétition scolaire mais plutôt comme Depoilly le suggère, à se positionner entre deux seuils d'investissement en dessous et au-dessus desquels ils seront stigmatisés et interpellés verbalement. Si l'investissement et le niveau scolaires sont l'objet de cette forme de contrôle social chez les garçons, c'est l'apparence physique qui – chez les filles – semble principalement être visée par les moqueries et les insultes. Deux élèves précisent :

« Avant j'étais de forte de corpulence et on se moquait de moi. Les filles me donnaient des prénoms et j'en ai souffert beaucoup ¹⁴⁷⁷».

« On se moquait de mon poids et de mes rondeurs et j'ai passé mon année scolaire toute seule dans mon coin ¹⁴⁷⁸».

La stigmatisation – ajoutée dans ce dernier cas à l'ostracisation – des élèves en raison de leur « surpoids » révèle l'ancrage chez les jeunes filles des normes liées à la représentation des corps, largement diffusées dans les médias et les réseaux sociaux. Certaines recherches ¹⁴⁷⁹ montrent à cet égard que les femmes sont plus souvent soumises que les hommes à des remarques dépréciatives ou humiliantes concernant leur poids et qu'une forme de « pression sociale » à la minceur s'exerçait sur elles, quel que soit leur poids ¹⁴⁸⁰. De surcroît, un certain nombre de stéréotypes sont attachés à cet attribut : les élèves en surpoids sont souvent perçus comme peu sociables et en mauvaise santé tandis que les personnes minces sont plutôt vues comme intelligentes, honnêtes et heureuses ¹⁴⁸¹. Certaines campagnes de sensibilisation à ces questions et de lutte contre l'obésité sont d'ailleurs ambiguës sur ce point (elles peuvent renforcer les stéréotypes) ¹⁴⁸². Les élèves obèses ou en « surpoids » sont en tous cas souvent victimes de harcèlement et exclus des groupes de pairs ¹⁴⁸³. Par ailleurs, et comme le rappelle cet élève, au-delà des questions de stigmatisation, la constitution même des groupes juvéniles implique des logiques affinitaires et donc aussi des formes de rejet et d'exclusion :

¹⁴⁷⁷ Entretien informel, élève de TASSP, 04/05/2016.

¹⁴⁷⁸ Entretien informel, élève de 2^{de} ASSAP, 28/01/2016.

¹⁴⁷⁹ Puhl Rebecca M. et Brownell Kelly D., « Confronting and coping with weight stigma: an investigation of overweight and obese adults », *Obesity*, vol. 14, n° 10, 2006, p. 1802-1815.

Roehling Mark V., Roehling Patricia V. et Pichler Shaun, « The relationship between body weight and perceived weight-related employment discrimination: The role of sex and race », *Journal of Vocational Behavior*, vol. 71, n° 2, 2007, p. 300-318.

¹⁴⁸⁰ Connor-Greene Patricia Anne, « Gender differences in body weight perception and weight-loss strategies of college students », *Women & health*, vol. 14, n° 2, 1988, p. 27-42.

¹⁴⁸¹ Greenleaf Christy, Chambliss Heather, Rhea Deborah J., Martin Scott B. et Morrow Jr James R., « Weight stereotypes and behavioral intentions toward thin and fat peers among White and Hispanic adolescents », *Journal of Adolescent Health*, vol. 39, n° 4, 2006, p. 546-552.

¹⁴⁸² Idem

¹⁴⁸³ McNinch Hannah, « Fat Bullying of Girls in Elementary and Secondary Schools: Implications for Teacher Education », *Counterpoints*, vol. 467, 2016, p. 113-121.

« Je suis arrivée dans le lycée quelques jours après les autres et vu que tous les groupes d'amis s'étaient déjà formés, ils m'ont mis un peu à l'écart. Je me sens toujours exclue de leurs conversations et de leurs projets¹⁴⁸⁴ ».

Il n'est pas inutile de redire que les liens amicaux revêtent une grande importance à l'adolescence, bien plus qu'à d'autres périodes de la vie¹⁴⁸⁵. Pour Hays, l'amitié est une forme de sociabilité « reposant sur une interdépendance volontaire entre deux personnes, visant principalement des objectifs relationnels et émotionnels et assurant proximité, intimité et assistance mutuelle¹⁴⁸⁶ ». Elle suppose donc une réciprocité et « implique une double démarche affective¹⁴⁸⁷ ». Ces relations sont d'autant plus essentielles chez les jeunes qu'elles constituent « un lieu unique d'apprentissage des habiletés relationnelles que n'apportent pas les relations avec les parents, marquées par des rapports hiérarchiques et asymétriques¹⁴⁸⁸ ». Dès lors, l'exclusion d'un groupe affinitaire ou d'un réseau d'amis n'est pas sans conséquences : outre l'isolement relationnel, il se traduit par des effets négatifs sur le plan psychologiques (perte de confiance en soi, stress, etc.)¹⁴⁸⁹. La recherche de Sunwolf et Leets montre d'ailleurs que ces formes d'exclusion sont susceptibles de varier, les groupes juvéniles adoptant diverses stratégies pour ostraciser l'un des leurs : ils peuvent ainsi ignorer, discréditer, insulter ou stigmatiser celui ou celle qu'ils souhaitent exclure ou mettre en place de nouvelles règles afin d'écartier ceux qui ne sont pas en mesure de les suivre¹⁴⁹⁰. Comme nous l'avons expliqué dans un précédent chapitre, l'ostracisation fonctionne comme une punition sociale. Pour les adolescents, elle est vécue comme une violence « où rien n'est dit, aucune force ne paraît employée, mais [où] le sujet ne se voit reconnaître aucune place ni aucune existence¹⁴⁹¹ ».

Certains comportements, mêlant intolérance et stigmatisation verbale, sont aussi évoqués au titre des violences vécues. C'est par exemple le cas d'une élève musulmane qui a décrit comment ses camarades de classe réagissent au fait qu'elle porte le voile :

¹⁴⁸⁴ Entretien informel, élève de 1^{ère} ASSAP, 27/01/2016.

¹⁴⁸⁵ Claes Michel, « Les relations d'amitié : réciprocité et mutualité », in *L'univers social des adolescents*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, coll. « Paramètres », 2018, p. 91-109.

¹⁴⁸⁶ Idem

¹⁴⁸⁷ Idem

¹⁴⁸⁸ Idem

¹⁴⁸⁹ Bagwell Catherine L. et Schmidt Michelle E., *Friendships in childhood and adolescence*, New York, NY, US, Guilford Press, coll. « Friendships in childhood and adolescence », 2011.

¹⁴⁹⁰ Hitti Aline, Kelly Lynn Mulvey, et Melanie KillenIn, *Encyclopedia of Adolescence*, Springer International Publishing, 2016.

¹⁴⁹¹ Le Run Jean-Louis, « Les mécanismes psychologiques de la violence », *Enfances Psy*, vol. n° 54, n° 1, 2012, p. 23-34.

« C'est difficile de porter le voile. Je l'enlève au lycée bien sûr, mais il y a toujours des regards méchants et des commentaires bizarres. Même mes « sœurs » se permettent de me traiter de soumise et d'arriérée¹⁴⁹² ».

Cette jeune fille nous fait part de son double sentiment de rejet : tandis que ses « sœurs » lui adressent des mots qu'elle juge insultants, les autres élèves lui font comprendre par leurs regards et leurs commentaires « bizarres » leur désapprobation concernant sa manière de vivre sa croyance. Matri, dont les travaux portent sur les différentes formes de discrimination concernant les femmes portant le voile et sur les formes d'adoption ou de rejet de ce vêtement, montre que les femmes tunisiennes qui s'opposent au port du voile fondent en général leur rejet sur la « dévalorisation et la stigmatisation de ses différentes formes et styles, car il [le voile] est présenté comme « exhibitionniste » et non conforme aux prescriptions religieuses¹⁴⁹³ ». Dans le cas considéré, il apparaît plutôt aux yeux des pairs comme un signe de « soumission » et un symbole rétrograde. Or comme le rappelle Goffman, l'individu qui est incapable de satisfaire une norme d'identité au sein d'un groupe a toujours la possibilité « de s'écarter de la communauté qui le maintient en vigueur à moins qu'il ne s'abstienne d'emblée de s'y attacher¹⁴⁹⁴ ». Cette stratégie peut d'ailleurs conduire au repli sur soi et à la constitution de groupes organisés sur une base strictement « communautaire » comme nous l'avons évoqué précédemment. S'il est toujours possible d'interpréter diversement ces attitudes de rejet, il n'en reste pas moins que cet exemple montre bien que la réprobation du groupe se traduit à la fois sur le plan de la communication verbale (termes négatifs, remarques, questions « bizarres ») et le langage corporel (regards méchants). Rappelons que les gestes constituent au même titre que les mots des vecteurs lors des échanges communicationnels : il s'agit de transmettre par ce biais messages et significations. Comme le précise Braud, il n'y a donc pas que « les actes et les discours qui visent, de façon préméditée, à humilier¹⁴⁹⁵ » : les gestes, les regards peuvent aussi s'inscrire dans une logique de « jugement de valeur implicite » et provoquer des « blessures identitaires¹⁴⁹⁶ ».

Les observations que nous avons faites dans une classe nous ont confronté à une autre forme de comportement visant à discréditer un élève : il s'agit du « tchip » ou chuintement de

¹⁴⁹² Entretien informel, élève de TASSP, 04/05/2016.

¹⁴⁹³ Matri Khaula, *Port du voile : représentations et pratiques du corps chez les femmes tunisiennes*, Université René Descartes - Paris V, Paris, 2014.

¹⁴⁹⁴ Goffman Erving et Kihm Alain, *Stigmate : les usages sociaux des handicaps*, Les éd. de minuit, 1975, p. 152.

¹⁴⁹⁵ Braud Philippe, « Violence symbolique et mal-être identitaire », *Raisons politiques*, vol. 9, n° 1, 2003, p. 33-47.

¹⁴⁹⁶ Idem

désapprobation¹⁴⁹⁷. Cette pratique « paraverbale » – qui se traduit par un bruit de succion (« tchip ») accompagné d'un mouvement de la tête – est à l'origine principalement en usage dans la population africaine ou antillaise mais a été depuis quelques années peu à peu adoptée par les élèves francophones. Cette forme de communication peut avoir différentes significations selon l'expression faciale et la posture du corps qui l'accompagnent : elle peut signifier le mécontentement, le désaccord, la contrariété voire plus rarement, la drague ou l'affection. Mais depuis 2015, le « tchip » est interdit dans certains établissements scolaires français à cause de sa connotation méprisante et insultante¹⁴⁹⁸. Nous avons ainsi assisté à des « tchips » échangés entre deux élèves en cours de « services aux personnes » : cette forme de communication leur a permis de s'adresser des messages sans que l'enseignante en comprenne le sens (à l'évidence désapprobateur et dépréciatif, sans que nous puissions en savoir plus en situation) et le perçoive comme méritant une sanction. Cet exemple montre en tout cas que les élèves savent développer des compétences communicationnelles qui leur permettent de « faire avec » les règles du jeu scolaire et d'éviter d'être réprimandés.

Outre les différentes formes de violence verbale et d'ostracisation, les témoignages que nous avons recueillis ont aussi évoqué – mais dans une bien moindre mesure – quelques faits relevant de la violence physique. Les jeunes filles par exemple, tout en précisant que ceux-ci sont plutôt rares, ont néanmoins fait référence à un événement qui les a marquées et dont nous avons été témoin. Il s'agissait en l'occurrence d'une « bagarre » entre filles qui s'est déroulée dans un couloir au rez-de-chaussée de l'établissement, non loin du bureau de la vie scolaire. Une fille de 2^{de} ASSP assise sur un banc s'est ainsi fait gifler plusieurs fois par une autre en présence de plusieurs filles de leur classe. La scène a duré à peine deux minutes, les Assistants d'Éducation (ADE) étant rapidement intervenus pour les séparer. Selon les élèves, c'est une rivalité amoureuse qui aurait été à l'origine de cet incident :

« C'est une histoire débile, X s'est mise en couple avec l'ex de Y et elle l'a pris mal, car on est dans la même classe. Elle lui a envoyé des messages sur Instagram, elle l'a menacé, elle l'insultait et quand elle l'a vue seule dans le couloir, elle a pété un câble¹⁴⁹⁹ ».

Cette situation montre que la violence physique s'inscrit souvent dans un « continuum » conflictuel et n'émerge pas spontanément : une enquête de Debarbieux tend d'ailleurs à montrer que la violence physique fait souvent suite à des violences verbales répétées (60% des cas

¹⁴⁹⁷ Deblaine Dominique, « La loquète antillaise », *Littérature*, vol. 85, n° 1, 1992, p. 81-102.

¹⁴⁹⁸ *Le "tchip", un phénomène qui est dans toutes les bouches*, Rédaction du Monde.fr, 4 juin 2015. https://www.lemonde.fr/big-browser/article/2015/06/04/le-tchip-un-phenomene-qui-est-dans-toutes-les-bouches_5999050_4832693.html

¹⁴⁹⁹ Entretien informel, élève de 2^{de} ASSAP, 28/01/2016.

répertoriés¹⁵⁰⁰). Dans le cas considéré, les gifles ne sont qu'un « moment » du conflit qui a opposé ces jeunes filles : elles constituent l'acmé des hostilités, après avoir été précédées par des échanges ponctués de violences verbales (menaces, insultes). Par ailleurs, comme témoins de la scène, nous avons pu observer le comportement des filles qui étaient présentes et qui indubitablement joué un rôle dans la situation : en effet, après que l'élève eu donné une première gifle, ses camarades de classe présentes se sont mises à rire, comme s'il s'agissait d'une scène comique, ce qui a clairement encouragé la jeune fille à continuer et à se défouler sur sa victime. Comme le dit Collins, le public s'est ici placé en situation de « supporter » en prenant le parti de l'agresseuse¹⁵⁰¹. Par ailleurs, un autre élément de la situation mérite d'être relevé : c'est l'absence de réaction de la victime. En restant assise, elle n'a pas essayé de se protéger avec les mains, ni de se lever ou de se défendre d'une manière ou d'une autre. Dans son analyse des situations de violence, Collins explique qu'il arrive souvent que les victimes d'une agression se trouvent comme « paralysées » et soient incapables de se défendre : cette incapacité à réagir s'expliquerait par le fait que les victimes se retrouvent en fait dominées émotionnellement et coincées dans « l'atmosphère émotionnelle collective¹⁵⁰² ». L'auteur précise d'ailleurs qu'il n'est pas question de « blâmer la victime » pour sa passivité car penser qu'elle pourrait agir autrement et rendre la tâche plus difficile à son agresseur est souvent une simplification. En effet, même si la victime envisage de se défendre, une fois que le conflit commence, les deux adversaires se trouvent pris dans un « champ émotionnel partagé » où va d'abord se jouer le rapport de forces : l'agresseur tentant d'imposer sa domination par le corps et l'esprit, notamment en frappant le premier. L'effort émotionnel et psychique que doit faire la victime pour réagir est donc tout à fait conséquent (surmonter sa peur et l'effet de surprise, adopter les bons gestes, faire preuve à son tour de violence, etc.) et ce, d'autant plus si les tiers présents ont pris le parti de l'agresseur (pression collective) : on comprend donc la passivité de nombre de victimes, incapables de contrer la domination émotionnelle que leur imposent leurs agresseurs.

Si nous n'avons pas assisté à d'autres violences de ce type, deux élèves nous ont néanmoins fait part de cas de bagarres dans leurs classes. Un élève de RCI évoque ici la récurrence de telles situations, notamment à l'atelier :

¹⁵⁰⁰ Debarbieux Eric, *Une enquête de victimation et climat scolaire auprès d'élèves du cycle 3 des écoles élémentaires*, UNICEF et l'Observatoire International de la Violence, 2011.

¹⁵⁰¹ Collins Randall, *Violence: A Micro-Sociological Theory*, Princeton, Princeton University Press, 2008.

¹⁵⁰² Idem, p. 103.

« Il y a souvent des bagarres en atelier et parfois dans les vestiaires. Il y a des cramés dans ce lycée, une petite embrouille ou un regard suffisent pour se battre¹⁵⁰³ ».

Si l'on suit cet élève, ces bagarres sont la conséquence d'une sorte d'état de tension permanent entre les élèves susceptible de dégénérer à n'importe quel moment ou sous n'importe quel prétexte (regards, paroles, etc.). Même si ce témoignage nous a semblé forcer le trait au regard de ce que nous avons constaté par ailleurs, il nous a cependant rappelé ce que montre Van Zanten dans son enquête : à savoir que la sur-représentation d'élèves en difficultés et aux comportements perturbateurs peut conduire une classe dans une situation qu'elle qualifie de « dérive »¹⁵⁰⁴. Celle-ci devient alors progressivement un espace « propice au développement d'une culture de la délinquance », c'est-à-dire « dans lequel certaines transgressions de la norme apparaissent comme inévitables, voire légitimes » et cela, d'autant plus si les enseignants s'avèrent impuissants à les limiter¹⁵⁰⁵. La violence physique peut alors devenir plus fréquente entre élèves et être considérée par eux comme un moyen efficace et légitime de trancher leurs conflits et leurs différends. Cet extrait d'entretien montre par exemple que la violence peut être vue comme une manière de répondre aux moqueries réitérées et d'y mettre fin :

« Non, c'est pas comme si on se bat tous les jours, c'est pas comme ça, mais parfois ça arrive. Par exemple, je suis un peu timide envers les filles et ils m'ont taquiné beaucoup sur ça. Parfois ils abusaient. J'en avais marre et je me suis battu, car ils me provoquaient¹⁵⁰⁶ ».

Ce témoignage n'est pas sans rappeler ce que montrent Wolfgang et Ferracuti à propos de la violence juvénile¹⁵⁰⁷ : dans les groupes où l'usage de la violence apparaît codifié, réagir par ce moyen à une menace est tout à fait légitime. Dans ce cas, la violence « réactive » peut être vue comme un mécanisme de contrôle social visant à se défendre et à regagner son honneur menacé ou atteint par ces outrages (injures, provocations, etc.).

Par ailleurs, nous avons assisté au cours de notre enquête de terrain à une autre situation témoignant à la fois de la réalité de la violence physique et des stratégies de « défense » mise en place par certains élèves pour s'en protéger. En l'occurrence, une dizaine de jeunes extérieurs au lycée avaient réussi à s'introduire un jour dans l'établissement, cherchant visiblement un élève pour s'en prendre physiquement à lui. La CPE, immédiatement prévenue de l'intrusion, a alors réussi à les contenir puis à les faire sortir, mais sans arriver à savoir à qui ils voulaient

¹⁵⁰³ Entretien informel, élève de 2^{de} RCI, 10/03/2016.

¹⁵⁰⁴ Henriot-Van Zanten Agnès, « Le quartier ou l'école ? Déviance et sociabilité adolescente dans un collège de banlieue », *Déviance et société*, vol. 24, n° 4, 2000, p. 377-401.

¹⁵⁰⁵ Idem

¹⁵⁰⁶ Entretien informel, élève de 1^{ère} EL, 04/05/2016.

¹⁵⁰⁷ Singh Rashmee, « The Subculture of Violence », in *The Root Causes of Youth Violence: A review of Major Theoretical Perspectives*, Ontario, Canada, 2008.

s'en prendre. Au même moment, l'alarme incendie fût déclenchée par un élève, ce qui obligeât tous les enseignants à quitter leurs cours conformément à la procédure d'évacuation. Le proviseur, déjà alerté par la CPE, demanda alors aux enseignants de rester dans leurs classes avec leurs élèves, sachant qu'il ne s'agissait pas d'un incendie : nous n'avons pas eu confirmation par la suite de l'identité de l'élève à l'origine de ce geste visant selon toutes vraisemblances à avertir les adultes de ce qui se passait. Le proviseur a ensuite sollicité rapidement deux enseignants de CAP pour faire en sorte que les jeunes ne puissent revenir à l'intérieur de l'établissement et obtenir des informations sur la personne qu'ils cherchaient : une altercation verbale s'est alors produite entre les jeunes et le personnel du lycée. Un des garçons les plus virulents, particulièrement menaçant, insultait les enseignants, s'en prenant notamment au proviseur en le traitant de « gros porc ». La proviseure adjointe alerta les gendarmes entretemps, puis sorti pour avertir le groupe ainsi que les personnels de l'arrivée imminente de la police. Quand les jeunes apprirent cette information, une partie fuirent immédiatement, mais quatre d'entre eux refusèrent de quitter les lieux. Particulièrement énervés, ceux-ci commencèrent même à se donner des coups de pied. Tous quittèrent cependant l'entrée du lycée avant l'arrivée des gendarmes. L'élève visé ne fût par la suite pas identifié par l'enquête diligentée par le proviseur.

Cette situation montre plusieurs choses : tout d'abord, elle rappelle que la violence peut surgir de l'extérieur, ici vraisemblablement liée à des conflits ayant pris naissance dans d'autres espaces sociaux (quartier, voisinage, réseaux relationnels, etc.) et se prolongeant dans le lycée. Ensuite, qu'il s'agit là aussi d'un exemple de « stratégie d'évitement » de la violence : un élève – peut être l'élève visé – ayant choisi de détourner l'usage « normal » de l'alarme incendie et de provoquer par ce biais l'intervention des adultes afin que l'affrontement violent n'ai pas lieu. On rappellera à ce sujet que les situations où des techniques/stratégies d'évitement de la violence sont mises en œuvre sont en fait plus courantes que les situations de violence elles-mêmes¹⁵⁰⁸. Enfin, on peut aussi ajouter que le comportement des quatre jeunes qui finissent par se défouler les uns sur les autres n'est peut-être pas aussi irrationnel qu'il le paraît : Collins précise en effet que les situations d'affrontement sont caractérisées par un climat émotionnel de « tension et de peur » dont les protagonistes ne peuvent se débarrasser autrement qu'en attaquant ou en se soumettant¹⁵⁰⁹. Il est donc tout à fait possible que – confronté à l'impossibilité

¹⁵⁰⁸ Collins Randall, *Violence: A Micro-Sociological Theory*, Princeton, Princeton University Press, 2008.

¹⁵⁰⁹ Idem, p. 19.

d'exercer leur violence contre leur « cible » – ceux-ci la retournent finalement contre eux-mêmes.

Outre les violences physiques, les garçons avec lesquels nous avons échangés nous ont également fait part des comportements racistes ou homophobes de certains de leurs camarades. Ceux-ci ont ainsi évoqué les insultes et remarques péjoratives ciblant à la fois les élèves dont l'homosexualité est un fait connu de tous et les garçons ne correspondant pas à l'image qu'ils se font de la « virilité ». Un élève de T^{le} TCI précise par exemple :

« On m'a traité de « travelo » à cause de mon orientation sexuelle. J'ai subi des insultes et je les subis encore¹⁵¹⁰ ».

Un autre témoigne :

« On me traite de pédé parce que je suis un peu timide, comme une fille, c'est ce qu'ils disent¹⁵¹¹ ».

Dans le rapport « Les violences sexistes à l'école » publié en 2018, Debarbieux rappelle que les garçons « non conformes au modèle viril de leurs pairs » sont davantage exposés que les autres à la violence, 67 % des auteurs de violences étant des garçons (20 % des filles et 13 % des groupes mixtes)¹⁵¹². Le « refus du féminin » ou le rejet de qualités supposément féminines comme « être bon élève » ou « être calme » seraient ainsi à la racine des moqueries ou des violences physiques dont ces garçons sont l'objet. Ayral suggère d'ailleurs que chez les adolescents, l'identité masculine se construit en partie au sein des groupes de pairs sur « la péjoration du féminin¹⁵¹³ ». Il serait donc important, pour les garçons, de ne pas passer pour « une fille, « une tapette » et d'arriver à montrer [leur] force afin d'éviter d'être déclassés dans la catégorie des sous-hommes, des « pédés »¹⁵¹⁴ ». D'où parfois la valorisation du recours à la violence (verbale ou physique) et surtout, le « ciblage » des élèves ne correspondant pas aux représentations qu'ils se font de la virilité, les élèves LGBT étant à ce titre deux fois plus victimes de violences que les autres¹⁵¹⁵.

Mais les insultes seraient aussi parfois empreintes de racisme comme en témoigne cet élève :

¹⁵¹⁰ Entretien informel, élève de T^{le} TCI, 26/04/2016.

¹⁵¹¹ Entretien informel, élève de 1^{ère} EL, 04/05/2016.

¹⁵¹² Debarbieux Eric, *Les violences sexistes à l'école. Une oppression viriliste*, Observatoire européen de la Violence à l'Ecole, 2018, 30 mai 2018.

¹⁵¹³ Ayral Sylvie, *La fabrique des garçons. Sanctions et genre au collège*, Paris, PUF, 2011.

¹⁵¹⁴ Idem

¹⁵¹⁵ Chamberland Line, Richard Gabrielle et Bernier Michaël, « Les violences homophobes et leurs impacts sur la persévérance scolaire des adolescents au Québec », *Recherches & éducations*, n° 8 n° 8, 2013, p. 99-114.

« *On insulte ma race tunisienne. Quand on rigole ou peu importe, quand on s'embrouille aussi ils m'insultent comme ça*¹⁵¹⁶ ».

Cet extrait peut étonner car comme nous l'avons souligné précédemment, les classes des garçons sont majoritairement constituées d'élèves d'origine maghrébine. Est-ce à dire qu'il y aurait du « racisme » entre maghrébins ? On peut interpréter ces insultes visant la « race » comme le dit cet élève de plusieurs façons. Tout d'abord, il est possible que dans une classe où la majorité des élèves sont d'origine maghrébine, prévalent des représentations basées sur des préjugés et des a priori concernant les « traits » ou des « qualités » que l'on prête aux élèves originaires des différents pays du Maghreb. Le racisme n'est pas le monopole d'un peuple ou d'une population, tout comme le rejet de la différence : dans des classes où les élèves d'origine algérienne ou marocaine sont largement majoritaires, il n'est donc pas improbable que certains élèves fassent preuve de « préférence [envers] l'identique¹⁵¹⁷ » et stigmatisent ceux qui s'en écartent. Ceci impliquerait que les groupes de pairs se constituent sur la base d'une certaine homogénéité « construite ou prétendue qui sélectionne des individus aux formes de pensée identiques, à l'apparence identique, qui font comme partie d'une même famille¹⁵¹⁸ ». Mais une autre piste d'interprétation plausible peut aussi être suivie : les travaux de Caubet portant sur l'influence de la langue arabe sur les « parlers jeunes » montrent ainsi que l'usage et la signification du mot « race » dans les interactions entre jeunes ne renvoient pas forcément au « racisme » et aux préjugés sur les origines. Cet auteur – dont les enquêtes visent à analyser le sens et le rôle des termes « baba », « mère » et « race » dans les échanges langagiers¹⁵¹⁹ – précise que selon le contexte, ceux-ci peuvent avoir une connotation différente : si le terme de « race » peut être parfois employé pour offenser autrui, son usage n'en serait pas moins souvent ironique ou autodérisoire « ce qui expliquerait qu'il ne soit pas ressenti comme aussi fort que les références à la mère ou à la religion dans les sociétés maghrébines¹⁵²⁰ ». Il conviendrait donc plutôt de considérer ce type d'insulte comme des insultes de « solidarité¹⁵²¹ » puisqu'« aucun facteur lexical ou syntaxique ne semble suffire à exclure absolument une interprétation de solidarité de la part d'un nominal insultant¹⁵²² ».

¹⁵¹⁶ Entretien informel, élève de IEL, 04/05/2016.

¹⁵¹⁷ Essed Philomena, « Racisme et préférence pour l'identique : du clonage culturel dans la vie quotidienne », *Actuel Marx*, vol. n° 38, n° 2, 2005, p. 103-118.

¹⁵¹⁸ Idem

¹⁵¹⁹ Caubet Dominique, « Du baba (papa) à la mère, des emplois parallèles en arabe marocain et dans les parlers jeunes en France », *Cahiers d'études africaines*, vol. 41, n° 163-164, 2001.

¹⁵²⁰ Idem

¹⁵²¹ Lagorgette Dominique et Larrivée Pierre, « Interprétation des insultes et relations de solidarité », *Langue française*, vol. 144, n° 1, 2004, p. 83-103.

¹⁵²² Idem

L'analyse des formes de violences évoquées par les élèves permet de souligner plusieurs choses : tout d'abord, que les expériences des élèves des deux établissements sont quasiment similaires puisque tous soulignent l'importance de la violence verbale eu égard aux autres formes auxquelles ils sont parfois confrontés et qui paraissent – quoique selon des degrés variables – plus épisodiques et moins systématiques (ostracisme et violence « sociale », bagarres, rumeurs malveillantes, etc.). Ceci recoupe d'ailleurs les témoignages des enseignants, ces derniers insistant particulièrement sur la prévalence de la violence verbale. Ensuite, ces témoignages montrent qu'il existe un lien entre conformisme et violence chez les élèves puisque les insultes, les moqueries, les rumeurs et les formes d'ostracisation tendent surtout à cibler ceux qui s'écartent des normes ou des représentations dominantes au sein des groupes de pairs, qu'elles concernent l'apparence physique, l'orientation sexuelle, l'implication ou la réussite scolaire. Enfin, plusieurs cas évoqués tendent à montrer qu'il y a parfois un continuum entre ces différentes formes de violences (la stigmatisation verbale impliquant l'ostracisation par exemple) et que la violence physique – bien que plus rare dans les interactions – peut être parfois perçue comme un moyen légitime de mettre un terme aux conflits...et donc de « répondre » à certaines formes de violences vécues (violences verbales).

2.3 Les situations de violence en contexte : l'ancrage spatial de la violence

À l'instar de ce que nous avons montré à propos du lycée belgradois, il ressort de notre enquête que certains espaces du lycée grenoblois semblent aussi plus propices que d'autres à l'émergence de la violence ou du moins, de certaines de ses formes. On rappellera cette évidence : l'établissement scolaire n'est pas seulement un lieu d'apprentissage et de transmission des connaissances, c'est aussi un espace social où se construisent et s'élaborent liens, sociabilités et rapports sociaux d'où surgissent parfois tensions, conflits ou violences¹⁵²³. Ce qui nous intéressera dans ce chapitre, c'est donc de saisir comment s'imbriquent les violences aux « logiques sociales, spatiales et socio-cognitives ainsi que leurs effets les unes sur les autres¹⁵²⁴ ». Il s'agira en somme d'évoquer l'ancrage spatial des formes de violence et de comprendre en quoi certaines celles-ci semblent plutôt liées à certains contextes.

Mais mentionnons tout d'abord quelques spécificités sur ce point du lycée grenoblois. Ainsi, contrairement à l'établissement serbe, celui-ci est constitué d'un espace clos comprenant

¹⁵²³ Borja Simon, Cretin Anaïs, Depraz Samuel, Fleury Antoine, Iost Delphine, Kwaschik Anne et Ramadier Thierry, « Figurer l'espace en sciences sociales », *Transeo*, n° 2-3, 2010.

¹⁵²⁴ Idem

à la fois des salles de classe, des salles de travail réservées aux enseignants et au personnel administratif, des ateliers, et une petite cour de récréation peu fréquentée donnant sur un portail ouvrant le matin pour l'accueil des élèves et du personnel et qui est ensuite fermé jusqu'au terme des cours (jusqu'à midi puis en début d'après-midi jusqu'en fin de journée). Les entrées et les sorties de l'établissement sont contrôlées par les assistants d'éducation (ADE) mais aussi parfois par des enseignants, le proviseur ou le proviseur adjoint. Un interphone est placé à l'extérieur du portail afin de pouvoir contacter le personnel de l'accueil et d'entrer dans le lycée à d'autres moments de la journée.

L'entrée principale et le parking du personnel du lycée grenoblois



Le portail du lycée comprend par ailleurs un coin « fumeurs » du côté extérieur de celui-ci. Il est donc ouvert pendant les pauses pour laisser aux enseignants et aux élèves l'usage de cet espace. Adultes et élèves s'y retrouvent régulièrement pour discuter, y compris ceux qui ne sont pas fumeurs. Le plus souvent, cet espace est occupé par un groupe de garçons tournant le dos aux adultes. On y trouve aussi quelques élèves isolés, des filles en train de consulter leurs portables ou des binômes qui interagissent rarement avec le groupe de garçons. C'est d'ailleurs à cet endroit que s'est produite la scène de violence à laquelle nous avons assistée, à savoir l'intrusion de jeunes extérieurs au lycée puis l'altercation avec le personnel que nous avons précédemment évoquée.

Lorsqu'on les interroge sur les « lieux » où ils se trouvent confrontés à la violence, les élèves évoquent régulièrement la « sortie » du lycée. Ceux-ci ne mentionnent pas le portail lui-même, qui fait l'objet d'une surveillance de la part des adultes, mais le chemin allant du portail jusqu'à l'arrêt du tram/bus, lieu « d'embrouilles » :

« Les surveillants sont à peu près là où il faut au bon moment, même s'il y a très peu de conflits entre élèves. C'est surtout à l'arrêt de tram où il y a des embrouilles ¹⁵²⁵ ».

Ce lieu est également désigné par cette élève :

« J'ai toujours un peu peur de me retrouver en dehors du lycée, on ne sait pas ce qui peut se passer en attendant mon bus, surtout si celui-ci arrive tard ¹⁵²⁶ ».

Un autre élève insiste sur l'extérieur du lycée :

« À vrai dire, tant qu'il y a les adultes au lycée, ça va aller. Bien sûr à part si un kamikaze se fait péter dans le lycée, là on finira en pâté pour chien. Mais les embrouilles entre élèves sont souvent à l'extérieur, pas ici ¹⁵²⁷ ».

Outre les abords du lycée, ce sont aussi les toilettes qui sont souvent citées, notamment parce qu'il s'agit là d'un espace non surveillé à l'intérieur du lycée. Certains élèves nous ont fait part des altercations et des querelles qui s'y produisent parfois, comme ce garçon :

« Personne ne cherche d'embrouille avec moi, par contre, les autres, surtout dans les toilettes, les balayettes ça va très vite ¹⁵²⁸ ».

Certaines filles considèrent cet endroit comme « désagréable », à « éviter », notamment lorsque l'on est seule car c'est là que se « règlent » nombre de conflits entre élèves. Une jeune fille précise :

« À mon avis, il ne faut jamais aller toute seule aux toilettes. Tu peux tomber sur une bande de filles et tout peut arriver. Moi perso, j'évite. Une fois je les ai entendus dire qu'elles vont me péter ma gueule. J'étais toute seule et elles étaient quatre, il me semble ¹⁵²⁹ ».

Ce témoignage est d'ailleurs congruent avec ce que montrent d'autres études : la stratégie d'évitement des toilettes semble courante dans les établissements français. Ce phénomène est ainsi évoqué dans un rapport de l'Observatoire européen de la violence à l'école¹⁵³⁰ : il montre que plus d'un tiers des élèves ne fréquente pas les toilettes, notamment en raison de l'absence de cloisons assez hautes et protectrices¹⁵³¹. 49 % des élèves interrogés disent ainsi avoir peur du voyeurisme et 66 % craindre d'y rester enfermés ou d'y être victime de la violence d'autres élèves. Si le rapport suggère que ces pratiques d'évitement peuvent avoir de lourdes conséquences sur le plan médical, il précise aussi que « les toilettes deviennent un

¹⁵²⁵ Entretien informel, élève de 1^{ère} ASSAP, 27/01/2016.

¹⁵²⁶ Entretien informel, élève de 2^{de} ASSAP, 28/01/2016.

¹⁵²⁷ Entretien informel, élève de TTCl, 26/04/2016.

¹⁵²⁸ Entretien informel, élève de 2^{de} RCI, 10/03/2016.

¹⁵²⁹ Entretien informel, élève de 2^{de} ASSAP, 28/01/2016.

¹⁵³⁰ Debarbieux Eric, *Les violences sexistes à l'école Une oppression viriliste*, Observatoire européen de la Violence à l'Ecole, 30 mai 2018.

¹⁵³¹ Idem, p. 66.

lieu de non-droit avec moqueries, bousculades, bagarres et violences¹⁵³²». Une enquête de Hébert et Dugas portant sur le sentiment d'insécurité dans les différents espaces scolaires va dans le même sens : elle souligne le fait que les toilettes sont l'un des lieux les moins sécurisants selon les élèves, 46 % d'entre eux affirmant qu'il s'agit d'un espace « dangereux » (la cour de récréation étant qualifiée de tel par 47 % des élèves et l'arrêt de bus par 36 % d'entre eux¹⁵³³).

Les couloirs sont des lieux de passage très fréquentés : ces espaces où circulent enseignants, élèves et personnels entre les cours donnent lieu à d'importants regroupements à certains moments de la journée. Ces « espaces intermédiaires » constituent donc autant de lieux d'échanges et de sociabilité, où les élèves se croisent, se saluent, plaisantent, discutent, draguent, etc. mais où ils entrent aussi parfois en conflit voire règlent des comptes. Sgard et Hoyaux précisent d'ailleurs à ce sujet que les violences scolaires ont plutôt tendance à se produire dans les « lieux en périphérie (ordre spatial) ou de transition (ordre temporel) par rapport aux activités du travail lui-même et dont la connotation relève plus du délasserment que de l'obéissance : couloirs, escaliers, vestiaires et toilettes¹⁵³⁴ ». Cependant, contrairement aux toilettes et aux alentours du lycée, les couloirs sont des endroits où les assistants d'éducation, certains personnels et les enseignants sont présents et exercent une certaine surveillance, même si celle-ci est intermittente. Il en va de même avec la cour de récréation qui fait l'objet d'une surveillance continue de la part des ADE, du moins durant les temps de pause où ce lieu est investi. Ces espaces sont donc relativement « régulés » : si certaines situations peuvent échapper au regard des adultes, tout n'y est pas permis pour autant. Ainsi, si nous avons pu constater au cours de notre enquête que les élèves y échangeaient parfois des moqueries et plus rarement des insultes, nous n'y avons qu'une seule fois assisté à une véritable bousculade (dans un couloir), les témoignages des élèves ne faisant jamais référence à ces lieux lorsque ceux-ci évoquaient des situations de violence.

Comme nous allons le voir par la suite en nous basant sur nos observations, les salles de classe ainsi que les ateliers constituent également des espaces où la violence est susceptible d'émerger. Néanmoins, en raison de la présence permanente (ou quasi permanente) de l'enseignant qui en est responsable et qui y exerce son autorité, les « montées en tensions » et autres conflits qui s'y produisent inévitablement sont en général régulés : la violence ne peut

¹⁵³² Idem

¹⁵³³ Hébert Thibaut et Dugas Éric, « Quels espaces scolaires pour le bien-être relationnel ? Enquête sur le ressenti des collégiens français », *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, n° 43, 2017.

¹⁵³⁴ Sgard Anne et Hoyaux André-Frédéric, « L'élève et son lycée : De l'espace scolaire aux constructions des territoires lycéens », *L'Information géographique*, vol. Vol. 70, n° 3, 2006, p. 87-108.

donc s'y déployer aussi facilement (ou de la même façon) que dans d'autres espaces, d'autant que l'intériorisation des normes scolaires joue également son rôle dans la « pacification » relative des échanges et des comportements qui s'y déroulent. Il n'en reste pas moins qu'il n'est jamais simple ni évident pour les enseignants d'intervenir en situation et de parvenir à apaiser les montées en tension, d'autant qu'ils en sont parfois à l'origine, le « contrôle » et l'autorité qu'ils exercent pouvant se révéler défaillant. Par ailleurs, bien que toutes les enquêtes et les témoignages convergent pour faire des salles de classe les espaces les plus « sûrs » des établissements scolaires, il n'est pas inutile de rappeler que certaines formes de violence entre élèves (violences verbales, harcèlement, stigmatisation, etc.) peuvent aussi échapper au regard des enseignants et donc à leur régulation possible.

2.4 Analyser les situations de tension et de conflit dans les salles de classe

Dans la partie qui suit, nous allons présenter et analyser trois situations de tension et / ou de conflit que nous avons observées lors de notre enquête dans le lycée grenoblois. Celles-ci se déroulent au sein des classes auxquelles nous avons eu accès, ces espaces étant pour nous des endroits privilégiés pour observer les interactions entre élèves et enseignants et notamment pour comprendre comment sont gérés et régulés les conflits ou les tensions qui s'y produisent parfois. Comme il s'agissait d'éviter de trop perturber par notre présence les échanges et les situations, nous avons opté pour une approche basée sur l'observation directe à découvert : nous nous sommes à chaque fois présentés devant les élèves des classes dont les enseignants avaient accepté le principe de l'enquête, en leur précisant sommairement les objectifs de notre présence. Nous avons systématiquement pris place au fond des salles de cours afin de nous faire « oublier » dans la mesure du possible et de ne pas trop focaliser l'attention des élèves et de leurs enseignants. Nous avons pu de cette manière réaliser un total de 22 observations au sein des classes, la plupart des échanges auxquels nous avons assistés ne comportant ni violence explicite ni véritable conflit. Nous avons néanmoins été témoins de quelques situations où la tension était très forte entre les protagonistes de la relation : trois d'entre elles ont particulièrement retenu notre attention car elles montrent à la fois comment les acteurs en présence (l'enseignant, l'élève concerné et le reste de la classe) tentent de les « gérer » et comment la violence peut émerger dans le cours des choses. À l'instar de ce que nous avons proposé dans le chapitre consacré au lycée belgradois, nous analyserons celles-ci en portant notre attention sur les éléments contextuels qui permettent de comprendre les dynamiques et les logiques respectives des situations évoquées. Pour ce faire, nous commencerons tout d'abord par décrire ces situations à partir de nos notes de terrain pour en proposer ensuite

l'analyse selon plusieurs modalités : nous nous intéresserons ainsi à l'émergence des tensions au sein des interactions, puis à la manière dont les protagonistes gèrent ces confrontations ainsi qu'aux formes de violences qu'elles mettent en jeu et enfin, au rôle des tiers – et donc des élèves « spectateurs » – dans l'évolution de ces situations.

Situation 1, classe de 1^{ère} ASSP, cours de services aux personnes, observation non participante à découvert :

L'enseignante et moi entrons en classe. Celle-ci compte une large majorité de filles et seulement deux garçons. Elle est bruyante. Quelques élèves mangent, d'autres posent leurs jambes sur les chaises. L'enseignante me présente et je m'assois au fond de la salle. Elle fait ensuite l'appel et demande le silence. Les élèves n'obéissent pas et continuent de discuter en groupe. Une fille se lève pour ouvrir une fenêtre. Quelques instants plus tard, une autre se lève pour la fermer. « T'es malade on va s'étouffer » lui lance la première. La fille lui répond par un tchip¹⁵³⁵ et lui lance un regard menaçant. L'enseignante leur dit : « calmez-vous les filles ». Une fille répète ces mots en imitant la voix de l'enseignante. L'enseignante ne réagit pas. Elle range ses papiers et discute avec les élèves assis au premier rang. Ensuite, elle annonce le sujet du cours. Les élèves répondent « Madame, on a déjà fait ça ! ». Elle répond : « ah je me suis trompée ». Une élève ajoute : « comme d'hab quoi ! ». L'enseignante annonce un autre sujet et commence à distribuer les photocopies du dossier. Elle me donne un exemplaire également. Le temps de la mise en route a duré plus de 15 minutes. Le bavardage persiste. Deux filles se prennent en selfie. L'enseignante demande aux élèves de lire les situations proposées dans le dossier et de faire des propositions de projets d'animation. La prise de parole est informelle. Les élèves ne lèvent pas la main et parlent parfois en même temps. L'enseignante note leurs propositions sur le tableau. Elle écrit en abréviations. Une fille lui dit : « mais Madame écrivez normal, wesh ! ». L'enseignante attend quelques instants et lui dit : « n'y a pas de place sur le tableau ». Quelques élèves lâchent un soupir d'énervement, d'autres murmurent. L'enseignante s'adresse à une élève du deuxième rang qui discute avec sa copine, la jambe posée sur sa chaise : « Sarah, lis le deuxième cas. » La fille lui répond « je ne peux pas j'ai mal à la tête » et elle continue de discuter avec sa camarade. L'enseignante lui répond : « que des excuses ! ». Sarah se retourne vers l'enseignante, pose sa jambe par terre et hausse la voix : « vous me dites que je suis une menteuse ?! ». L'enseignante ne répond pas, ne la regarde pas et se met à ranger des papiers sur son bureau. La fille se penche en avant et s'adresse à l'enseignante avec une attitude colérique : « ha ?! ». L'enseignante la regarde et s'adresse à moi : « vous voyez comment elles

¹⁵³⁵ Bruit de succion buccal

sont avec moi ? ». La fille répète ses mots ironiquement suivis de l'injure « connasse ». Quelques élèves sifflent, d'autres rient. L'enseignante visiblement en détresse se tait. La sonnerie annonce la fin de cours.

Situation 2, classe de 1^{ère} TCI, TP en atelier, observation non participante à découvert :

Le cours se déroule en demi-groupe à l'atelier de soudage. Il est constitué de 7 garçons. L'enseignant déverrouille la porte et s'adresse aux élèves qui l'attendent à l'entrée de l'atelier : « ça va le troupeau ? ». Les garçons rient. Dès le début de l'atelier, ils se dirigent vers la cabine pour ranger leurs affaires et se mettre en bleu de travail. L'enseignant va à son bureau et commence à écrire. Il lance aux élèves : « dépêchez-vous les petits cons ! ». Les élèves sortent de la cabine et se dirigent vers l'enseignant. Un élève n'a pas mis son bleu de travail. L'enseignant s'adresse à lui : « tu fais ton malin aujourd'hui ? ». L'élève lui répond : « je n'ai pas envie de faire ce truc ». L'enseignant hausse la voix : « tu vas t'habiller ou... vas-y sinon tu dégages chez la CPE ! ». Il montre la porte avec sa main. L'élève prend son sac et sort sans un mot. Les autres rigolent. L'enseignant roule des yeux et ordonne aux élèves d'attendre à côté d'une machine et de ne rien toucher. Il commence le cours par un rappel des règles de sécurité. Un élève dit : « on connaît ça Monsieur ». L'enseignant crie : « tais-toi quand je parle ». Les élèves rient à nouveau. L'enseignant leur montre comment utiliser une machine et chaque élève répète les gestes de l'enseignant. Un élève fait une faute. L'enseignant prend un objet en métal accroché au mur¹⁵³⁶ et frappe l'élève sur la tête. Il crie : « tu veux te couper la main ? ». L'élève ne dit rien. Les autres rigolent et un élève dit : « il ne voit pas Monsieur, il a des lunettes ». Les autres continuent de rire. L'enseignant divise la classe en deux groupes et montre la tâche à accomplir. Il surveille ce que les jeunes font en les corrigeant. Il remarque qu'un élève n'a pas d'outillage et qu'il ne fait qu'observer ses camarades. Il se dirige vers lui avec le même objet en métal et lui dit : « où sont tes outils ? T'es un branleur toi ! ». « Je ne sais pas je ne les ai pas trouvés, Monsieur » répond l'élève. Un garçon lui dit « eh Monsieur, on a une fille aujourd'hui calmez-vous ! ». L'enseignant me regarde et me dit : « c'est comme ça qu'il faut faire avec eux, c'est des petits cons, tout est rigolo pour eux, s'ils se blessent ça sera de ma faute. N'est-ce pas Enzo, t'es un petit con ? ». Les élèves rient. « Va chercher tes outils Enzo ». « Ils m'ont caché mon boîtier Monsieur ». L'enseignant s'adresse à un autre élève : « Brahim, t'as deux minutes pour ramener son boîtier ! ». « Pourquoi moi Monsieur ? ». L'enseignant se dirige vers Brahim

¹⁵³⁶ Une sorte de règle en métal

avec l'objet en métal et l'élève dit : « c'est bon Monsieur j'y vais ». La suite du cours se déroule autour de la machine où les élèves répètent les gestes montrés par l'enseignant.

Situation 3, classe de 1^{re} EL, cours de gestion, observation directe non participante à découvert :

Les élèves sont assis dans la salle de classe et saluent l'enseignant à son entrée. Le temps de la mise en route du cours est de 2 minutes environ. L'enseignant annonce le sujet du jour et demande aux élèves d'ouvrir leurs cahiers pour prendre des notes. Il est positionné en face du tableau sur lequel il écrit, mais il se déplace de droite et à gauche, et surtout entre les tables des élèves. Il les observe en train d'écrire et corrige leurs fautes d'orthographe. Puis il regagne sa place devant le tableau. La prise de parole se fait de manière formelle, les élèves lèvent la main pour poser des questions et l'enseignant interroge. À un moment, il remarque deux élèves assis au fond de la salle qui n'écrivent pas. Il arrête de parler et s'approche d'eux en leur demandant : « Sofiane, Moumen, où sont vos cahiers ? ». « On les a oubliés, Monsieur » répond l'élève. « Oubliés ? Où ? » répond l'enseignant. Les élèves le regardent, l'un baisse la tête tandis que l'autre lâche un soupir désabusé et lance : « ché pas où, à la maison. ». L'enseignant répond : « vous connaissiez les règles, si vous n'avez pas de matériel, vous serez exclus. Prenez vos affaires ». Il pointe la porte du doigt et se dirige vers son bureau. L'élève hausse le ton : « Ah Monsieur ! ». L'enseignant s'arrête, se retourne et dit : « Sofiane, Moumen, prenez vos affaires et sortez. ». Sofiane croise les bras, se penche en arrière et dit : « je ne sors pas moi ». L'enseignant parle avec force : « dépêchez-vous ! ». Les élèves restent immobiles. Moumen regarde Sofiane et les autres élèves qui semblent concentrés sur le tableau. Il prend son sac à dos et dit à Sofiane : « vas-y frère ». Sofiane répond : « vas-y toi aussi ! Je sors pas ». L'enseignant reste près de son bureau et dit : « Sofiane tu veux quoi ? Qu'est-ce que tu veux ? Tu cherches quoi ici sans bouquin et sans cahier ? T'es venu au cours ? Ce n'est pas comme ça qu'on vient au lycée. Sors et va voir la CPE. Ne me casse pas la tête avec tes gamineries ! ». Sofiane se lève visiblement énervé, suivi par Moumen. Il sort en frappant la porte de toutes ses forces. L'enseignant appelle les surveillants et leur dit : « je t'envoie Sofiane et Moumen, ils n'ont pas de matériel, en plus ils ne voulaient pas sortir. Sofiane a failli fracasser la porte. Il faut régler ce gamin ». Puis, il continue le cours.

Comme nous l'avons fait pour notre terrain d'enquête serbe, il s'agira d'analyser ces situations en insistant à la fois sur leurs principaux traits constitutifs mais aussi en mettant l'accent sur leur dynamique et leur évolution. Nous avons donc cherché à identifier – parmi les trois cas présentés – quels étaient les principaux éléments de contexte qui permettent de rendre compte de l'évolution de ces situations et notamment de comprendre comment la violence peut être (ou pas) contenue lors d'un conflit ou d'un épisode de tension. Leur examen permet de dégager un ensemble de traits communs : tout d'abord, il est possible de discerner dans chacune de ces situations des « phases » ou des « séquences » qui semblent se succéder. On peut notamment distinguer à chaque fois une phase de « montée en tension » (d'escalade) pouvant déboucher sur « un passage à l'acte » et une confrontation violente, puis une phase de « relâchement » ou de « désescalade » que nous avons qualifiée « d'épilogue ». Ensuite, les cas étudiés montrent que les élèves de la classe jouent systématiquement un rôle important dans la dynamique de ces situations : comme « public » et comme tiers, ils sont ainsi susceptibles de s'impliquer différemment dans la situation et donc d'influer de diverses manières le cours des choses. Ils peuvent ainsi prendre parti pour l'un des leurs engagé dans une logique conflictuelle (comme « supporters ») ou rester neutres et « spectateurs » de la scène qui se déroule sous leurs yeux sans tenter d'apaiser la situation en intervenant auprès de leur camarade pris dans une confrontation avec leur enseignant. Le tableau présenté ci-dessous reprend et résume de manière schématique ces principaux éléments de situations :

Tableau 31: Eléments clés des situations observées dans les salles de classe :

	Phase de « montée en tension » et de confrontation	Forme de comportement / violence	Rôle du public (élèves)	Phase de désescalade / « épilogue »
Situation 1	Demande de l'enseignante adressée à une élève, remarque de l'enseignante	Insulte « connasse »	Supporters de l'élève	Absence de réaction de la part de l'enseignante
Situation 2	Un élève n'a pas mis son bleu de travail, faute de sécurité commise par un autre élève, violence verbale de l'enseignant	Insultes, coup d'objet métallique sur la tête, menaces avec l'objet métallique	Spectateurs et victimes	Les élèves se plient à la volonté de l'enseignant
Situation 3	L'enseignant remarque l'absence de matériel de deux élèves et décide de les exclure	Les élèves refusent de sortir dans un premier temps, un élève frappe la porte violemment	Spectateurs / neutres	Les élèves incriminés quittent le cours

2.4.1 La phase de « montée en tension »

Une première séquence peut être observée dans chacune des situations : elle se caractérise par une « montée en tension » dans les rapports entre l'enseignant et un ou plusieurs élèves, cette escalade pouvant se traduire en conflit/confrontation et engendrer une forme de violence. Elle implique à chaque fois un échange verbal (accompagné d'une gestuelle) « chargé émotionnellement », les protagonistes de la relation cherchant par divers moyens à sortir de cet état de tension. Selon Collins, cet état est susceptible d'émerger au cours d'une interaction « dès lors que celle-ci se mue en confrontation, c'est-à-dire dès lors que ceux qui y sont impliqués ont des objectifs contradictoires et suivent des rythmes dissociés¹⁵³⁷ ».

Dans la première situation, l'enseignante démarre son cours dans une atmosphère de relatif désordre : certains élèves mangent et discutent, tandis que d'autres posent leurs jambes sur des chaises ou se déplacent librement, sans demander l'autorisation. Ces comportements ne faisant à aucun moment l'objet de remarques ou de sanctions de la part de l'enseignante comme si celle-ci les « tolérait » implicitement. Cette situation interroge non seulement le peu de respect dont font preuve les élèves vis-à-vis des différentes règles (formelles, informelles) censées régir leurs conduites et leurs rapports au sein des classes, mais questionne aussi le comportement de l'enseignante (pourquoi accepte-t-elle ces conduites et ces transgressions des « normes scolaires » ?).

Si toute norme est « une régularité contraignante qui relève du registre de l'agir, en ce qu'elle comporte une injonction à faire (ou à ne pas faire)¹⁵³⁸ », il est important de rappeler que le fait d'en suivre une ne va pas toujours de soi, notamment lorsqu'elle n'est pas claire ou explicite et qu'elle est négociée. Dans le cas observé, on peut ainsi se demander – sans pouvoir répondre à cette interrogation – si les « règles du jeu » concernant les « bons » comportements à adopter en cours ont été un jour clairement posées et énoncées par l'enseignante. Si cela a été le cas, il est alors difficile de comprendre pourquoi les comportements observés n'ont pas fait l'objet de sanctions, sauf à penser que l'enseignante n'est en fait pas capable de les faire respecter ou d'imposer son autorité. Mais il est aussi envisageable que les élèves et l'enseignante partagent un « cadre commun d'interprétation et d'action » et qu'il existe donc un accord tacite sur ce qui est permis ou pas. En l'occurrence, les bavardages, les déplacements libres des élèves, etc. peuvent très bien n'être pas considérés comme de véritables

¹⁵³⁷ Truc G r me, « La violence en situations. Entretien avec Randall Collins », *Tracés. Revue de Sciences humaines*, né 19, 2010, p. 239-255.

¹⁵³⁸ Prairat Eirick, « Comprendre la question de la norme », *Prévenir les violences à l' cole*, 2012, p. 217-228.

transgressions et être en conséquence tolérés par l'enseignante. Quoi qu'il en soit, celle-ci n'a pas réagi non plus quand elle est devenue la cible de commentaires irrespectueux, et ceci à deux reprises. Les élèves ont remis en cause ses compétences lorsqu'elle s'est trompée de sujet et qu'elle s'est mise à écrire en abréviations : ceci tend donc à montrer que les élèves n'hésitent pas à lui manquer de respect et qu'ils ne craignent pas vraiment sa réaction. C'est pourtant bien l'une d'elle qui va entraîner une brusque « montée en tension ».

Ainsi, c'est lorsque l'enseignante a été confrontée au refus d'une élève de lire un texte au motif d'avoir mal à la tête et qu'elle lui a rétorqué de manière un peu familière « que des excuses ! » que les choses se sont envenimées : cette réaction – pour une fois « vive » de l'enseignante qui était jusque-là passive – va être l'élément déclencheur de la montée en tension et sera l'occasion d'une confrontation verbale entre les deux protagonistes. L'emploi de cette expression va rompre ce que Brousseau appelle « le contrat didactique¹⁵³⁹ » – c'est-à-dire « l'ensemble des comportements du maître qui sont attendus de l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus du maître¹⁵⁴⁰ » – et engendrer en retour la réaction (faussement ?) indignée de l'élève (« vous me dites que je suis une menteuse ?! ») sur un ton qui marquera clairement le début de l'escalade verbale. Pour l'élève, l'expression utilisée par l'enseignante a donc constitué un prétexte qui lui a permis de se défaire de ses obligations vis-à-vis d'elle en matière de correction et de respect.

La deuxième situation observée se distingue de la première non seulement en raison de la posture adoptée par l'enseignant mais aussi par le fait que la « montée en tension » n'est pas déclenchée par un seul évènement clairement identifiable (un comportement ou une parole déplacée par exemple) mais plutôt par la convergence de plusieurs éléments de contexte. Ainsi, l'enseignant instaure dès le commencement de son cours une communication particulière avec les élèves, n'hésitant pas à employer un ton « vif » et à les rudoyer en utilisant insultes et menaces pour se faire respecter et établir son autorité (« troupeau », « petits cons », etc.). Ce langage cru semble d'ailleurs faire partie intégrante du déroulement habituel de son enseignement : les élèves ne semblent pas particulièrement surpris ou choqués par le ton et le lexique employés. Ils paraissent donc partager avec leur enseignant un « cadre commun d'interprétation et d'action¹⁵⁴¹ » dans lequel les réprimandes et ce type de vocabulaire jouent

¹⁵³⁹ Brousseau Guy « Le rôle central du contrat didactique dans l'analyse et la construction des situations d'enseignement et d'apprentissage des mathématiques », *Actes de la 3^{ème} école d'été de didactique des mathématiques*, 1984.

¹⁵⁴⁰ Idem

¹⁵⁴¹ Bessy Christian et Favereau Olivier, « Institutions et économie des conventions », *Cahiers d'économie Politique*, vol. 44, n° 1, 2003, p. 119-164.

un rôle important. On peut ici faire un rapprochement avec ce Durkheim appelle « l'apprentissage par le châtement ». Dans *Éducation et sociologie*, celui-ci s'est en effet intéressé au lien entre autorité et châtement dans l'éducation et avançait que la crainte du châtement « n'a de valeur morale que si le châtement est reconnu comme juste par celui-là même qui le subit, ce qui implique que l'autorité qui punit est déjà reconnue comme légitime¹⁵⁴² ». Or les réactions des élèves – rires, absence de protestation, etc. – semblent bien indiquer qu'ils reconnaissent l'autorité de cet enseignant et ne la contestent pas, tout comme ils paraissent accepter sa violence verbale et craindre ses menaces. Cette violence est d'ailleurs banalisée puisque l'enseignant est persuadé que c'est le seul langage que les élèves comprennent. Par conséquent, c'est un peu comme s'il instaurait d'emblée une « tension confrontationnelle » avec ses élèves afin de les « tenir » même si celle-ci va être pour le coup renforcée par d'autres événements impliquant une réaction vive de sa part : un des élèves refuse de mettre son bleu de travail, un autre l'interrompt, un autre encore, commet une faute de sécurité sur une machine.

Pour Collins, dès lors qu'un individu engagé dans une situation de confrontation est perçu par les autres protagonistes de la relation comme dominant ou plus fort, il tend à engendrer chez ces derniers un sentiment d'impuissance et de peur¹⁵⁴³. Nous pourrions donc dire que la violence verbale de l'enseignant tout comme son autorité « écrasent » en quelque sorte toute possibilité de violence en retour des élèves. Il est même possible d'avancer que dans un tel rapport de forces, éviter la confrontation directe constitue pour les élèves la manière la plus sûre de préserver leur « face »¹⁵⁴⁴. Le fait que la plupart d'entre eux se contentent de rire – et non de protester – suite aux propos et remarques de l'enseignant montre qu'ils tendent à opter pour une forme de défense basée sur l'évitement¹⁵⁴⁵. Néanmoins, à côté de cette violence verbale « standardisée », c'est bien le fait qu'un élève n'ait pas mis son bleu de travail et surtout qu'un autre ait failli se blesser sur une machine qui vont entraîner l'ire de l'enseignant et une montée en tension supplémentaire. Ce dernier incident va alors se traduire par un pas de plus dans la violence puisque l'enseignant va faire usage d'un objet métallique (une règle) pour frapper l'élève concerné tout en le réprimandant.

Dans la troisième situation, la montée en tension est principalement due au refus d'un élève (Sofiane) de quitter le cours et d'obtempérer immédiatement aux injonctions de leur

¹⁵⁴² Durkheim Émile, *Éducation et sociologie*, PUF, Paris, 1968.

¹⁵⁴³ Idem p. 102.

¹⁵⁴⁴ Goffman Erving, *Interactional rituals. Essays on face-to-face behaviour*, New York, Pantheon Books, 1967, p.15.

¹⁵⁴⁵ Idem p. 11.

enseignant. Rappelons les faits : celui-ci constate que deux élèves (Sofiane et Moumen) n'ont pas leurs affaires et les exclu du cours. L'un des deux (Sofiane) refuse de sortir malgré l'intervention de son camarade. Le ton monte alors avec l'enseignant (« ne me casse pas la tête avec tes gamineries ! ») qui réitère son injonction tout comme ses remontrances à l'égard de l'élève récalcitrant qui finira par obéir mais non sans montrer de manière ostentatoire son mécontentement. Cet élément déclencheur met donc aussi en exergue un élément important qui distingue cette situation des deux précédentes. En l'occurrence, c'est la posture adoptée par l'enseignant et son rapport aux élèves qui apparaissent ici « singuliers » : en effet, son comportement s'écarte aussi bien de l'attitude « passive » de sa collègue que de celle de son collègue visant à affirmer son autorité par la violence. Il parvient donc à assurer « la relation pédagogique [...] par l'autorité¹⁵⁴⁶ » sans tomber dans le pur rapport de force ou être complaisant avec les élèves : il ne rencontre par exemple aucune difficulté à faire démarrer le cours dans le calme. Confronté au refus d'un élève de quitter le cours, il réussit à faire respecter son injonction en haussant le ton et en rappelant les « règles du jeu » mais sans pour autant s'énerver dans cette phase de « montée en tension ». Par ailleurs, sa contenance tout comme ses déplacements dans la salle de classe ont certainement joué un rôle dans la situation : cet enseignant était rarement assis durant le cours, faisant constamment des allers-retours entre le tableau et les élèves afin de s'assurer qu'ils prennent les notes et que les livres soient tournés à la bonne page. Comme l'indique Moulin¹⁵⁴⁷, les enseignants expérimentés essayent d'occuper des positions stratégiques afin d'exercer un meilleur contrôle sur leurs élèves. Ainsi, « l'amplitude et la vivacité des gestes, la diversité des orientations du corps de l'enseignant sont susceptibles de mobiliser l'attention des élèves¹⁵⁴⁸ ». C'est d'ailleurs en se déplaçant dans la salle de cours que cet enseignant a remarqué que ces deux garçons n'avaient pas leurs affaires.

2.4.2 Passage à l'acte ou évitement de la violence dans les situations observées

La phase de « montée en tension » se caractérise par un « raidissement » des échanges verbaux et non-verbaux entre les protagonistes de la relation et se traduit sur le plan émotionnel par la prévalence d'affects « négatifs » (énervement, colère, peur, frustration, etc.). Cet état de tension ne constitue pourtant qu'un moment de la dynamique relationnelle : en fonction des

¹⁵⁴⁶ Marchive Alain, « Effets de contrat et soumission à l'autorité », in *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*, ERES, 2005, p. 181-192.

¹⁵⁴⁷ Moulin Jean-François, « Le discours silencieux du corps enseignant », *Carrefours de l'éducation*, vol. n° 17, n° 1, 2004, p. 142-159.

¹⁵⁴⁸ Idem

attitudes et des conduites des acteurs en présence, il peut donc être « amorti » tout comme il peut connaître une forme d'emballement et déboucher alors sur une confrontation plus violente.

Dans la première situation observée, la montée en tension est provoquée par la remarque vive de l'enseignante (« que des excuses ! »), jusque-là passive face à la classe, en réponse aux justifications avancées par une élève pour ne pas faire ce qui lui a été demandé. Ce commentaire provoque une réaction indignée de l'élève et l'emballement dans la confrontation : elle s'adresse alors à l'enseignante de façon agressive en lui demandant si celle-ci l'accuse de mensonge. Mise en cause par cette attaque (notons que l'élève « retourne » en quelque sorte le reproche puisqu'elle lui dit en quelque sorte « ce n'est pas moi qui suis en tort mais vous qui m'accusez injustement »), elle choisit pourtant de ne pas relever le propos et de répondre à l'élève (elle se met à ranger ses papiers), perdant ainsi la face devant toute la classe sans pour autant mettre fin à la confrontation. La non-réaction de l'enseignante est en effet immédiatement perçue par l'élève comme une forme de victoire (elle se penche en avant et lui adresse un « ha ?! » de défi, sur un ton agressif).

Si l'on peut penser que cette non réaction de l'enseignante est peut-être pour elle une façon de se protéger et de se « replier » sur elle-même afin de gérer une situation devenue de plus en plus désagréable – à l'instar de ce que Goffman suggère quand il avance que « se retirer » d'une situation peut être une manière de préserver sa face lorsque l'on est confronté au manque de respect¹⁵⁴⁹ – il n'en reste pas moins que son attitude a bien été perçue par la classe comme une forme de défaite et de renoncement face à l'élève. En témoigne le fait que – « coincée » dans cette situation et incapable de rétablir son autorité dans la confrontation – elle se soit finalement adressée à nous, sollicitant notre compassion (« vous voyez comment elles sont avec moi ? »). Elle a donc cherché devant toute la classe à établir avec nous une forme d'alliance afin de « faire face », ce qui était à la fois révélateur de sa « détresse » mais en même temps problématique puisque nous étions là pour observer la situation et non pour nous y impliquer. Selon Nicolas Bué, ce type de situation – qu'il nomme « risque d'enclichage » – serait inhérent à l'enquête ethnographique¹⁵⁵⁰ : les différentes perceptions des enquêtés concernant le chercheur, tout comme ses éventuelles « prises de position », peuvent ainsi entraver le bon déroulement de l'enquête. Évoquant le cas des situations de conflit et d'antagonisme, Bizeul souligne que le chercheur peut être soupçonné d'être « un allié ou un acolyte du groupe adverse,

¹⁵⁴⁹ Goffman Erving, *Interactional rituals. Essays on face-t-face behaviour*, New York, Pantheon Books, 1967, p. 36.

¹⁵⁵⁰ Bué Nicolas, « Gérer les relations d'enquête en terrains imbriqués », *Revue internationale de politique comparee*, vol. Vol. 17, n° 4, 2010, p. 77-91.

ce qui risque de rendre impossible son acceptation, de contrecarrer son recueil d'informations ou d'entraîner des ennuis pour lui-même et pour ceux qui lui apportent de l'aide¹⁵⁵¹ ». Consciente de cet enjeu, nous n'avions d'ailleurs pas répondu à l'enseignante. Désespérée, incapable de réagir si ce n'est en nous prenant à témoin, son attitude a eu pour effet d'encourager les transgressions et le passage à l'acte : l'élève lui a ainsi rétorqué sa phrase sur un ton ironique (« vous voyez comment elles sont avec moi ? ») en l'accompagnant d'une insulte (« connasse ! »), les élèves riant et sifflant de plus belle devant ce spectacle.

La singularité de la deuxième situation observée tient au fait que la montée en tension est en grande partie le fait de l'enseignant : celui-ci instaure en effet un rapport de force avec ses élèves employant pour ce faire un langage familier et la violence verbale. Même si cette « tension confrontationnelle » est renforcée par la conduite de certains élèves provoquant la colère de l'enseignant (non-respect des consignes, oubli des outils, etc.) et l'usage de la violence physique (coup sur la tête avec une règle), il apparaît clairement qu'elle participe du cours habituel des choses, du moins à l'atelier de soudage. La violence – qu'elle soit verbale ou physique – semble donc être une sorte de méthode pour cet enseignant, qui lui permet de « tenir » la classe et d'imposer son autorité. Mais ses propos montrent qu'elle est bien plus que cela : celui-ci la justifie en effet en précisant que « c'est comme ça qu'il faut faire avec eux, c'est des petits cons, tout est rigolo pour eux, s'ils se blessent, *ça sera de ma faute* ». L'usage de la violence serait donc aussi un moyen pour lui de « marquer les esprits » des élèves sur l'importance de la sécurité et d'éviter ainsi d'être confronté à un accident dont il serait tenu responsable. Nous avons d'ailleurs remarqué lors de nos observations dans une autre classe relevant de la filière Electro que d'autres enseignants pouvaient parfois employer une approche similaire : ainsi, pendant un cours consacré aux mesures de sécurité à respecter sur les chantiers, les élèves n'étaient pas attentifs aux propos de l'enseignant jusqu'au moment où celui-ci a changé de tactique et a décidé de leur montrer des images de corps brûlés d'une extrême violence, conséquences d'accidents réels. Cette séquence, qui a duré plusieurs longues minutes, a immédiatement capté l'attention des élèves, mettant fin au bavardage. Et l'enseignant s'est justifié auprès de nous presque de la même façon que son collègue : « *il n'y a que ça que je puisse faire pour qu'ils comprennent* » nous a-t-il lancé.

Néanmoins, ces observations sont à contextualiser puisque dans les deux cas décrits, il s'agissait d'enseignants chargés des matières professionnelles et ayant une expérience dans

¹⁵⁵¹ Bizeul Daniel, « Le récit des conditions d'enquête : exploiter l'information en connaissance de cause », *Revue française de sociologie*, vol. 39, n° 4, 1998, p. 751-787.

l'industrie. Leur attitude « rude » pourrait ainsi s'expliquer à la fois par les nécessités des métiers et des milieux professionnels auxquels se destinent ces élèves (dangers et autres risques professionnels auxquels ils seront confrontés) et par le mode d'apprentissage prévalent dans le milieu ouvrier où – comme le montre Ducpetiaux¹⁵⁵² – le recours aux châtiments apparaît fréquent. Nous avons en tout cas constaté que non seulement ces pratiques se sont montrées pour le moins « efficaces » (le bavardage cesse, les élèves sont attentifs à la consigne, ils finissent par se plier aux injonctions de l'enseignant, etc.) et qu'elles ne sont remises en cause ni par les élèves eux-mêmes, ni par les autres enseignants ou la direction.

La troisième situation observée nous montre comment certaines stratégies permettent d'atténuer la tension entre les protagonistes d'une relation et de faciliter la désescalade dans la confrontation. Ainsi, quand Sofiane refuse de sortir du cours avec son camarade (« je sors pas moi ! ») malgré une première injonction, son enseignant ne se contente pas d'élever le ton et de réitérer sa demande sans s'énerver : il rappelle aussi à son intention quelle est la règle qu'il a enfreint. Ce faisant, sa stratégie consiste donc à ne pas entrer dans un conflit personnel avec l'élève et finalement, à le priver d'arguments en insistant sur les principes qui s'imposent à tous, tout en qualifiant de « gamineries » de tels comportements. Cette façon de faire a donc contribué à une dépersonnalisation de la situation : l'élève s'est retrouvé seul, sans le soutien de ses camarades, confronté à la nature impersonnelle du règlement. Ce dénouement l'amène finalement à obtempérer et à quitter le cours. La tension émotionnelle se décharge alors au moment où celui-ci sort de la salle : Sofiane – vexé et en colère – frappe alors violemment la porte tout en quittant la pièce. Cette « rage incontrôlable » comme la nomme Collins, n'est autre que la tension accumulée se libérant brutalement sur un objet de substitution, mettant en quelque sorte un terme à la situation de confrontation. Si la stratégie adoptée par l'enseignant visant à éviter l'affrontement avec Sofiane en s'appuyant sur l'impersonnalité des règles s'est donc avérée gagnante, le rôle joué par les élèves dans la dynamique de la situation n'est – comme nous allons le voir maintenant – pas non plus à négliger.

2.4.3 Le rôle du public dans les situations observées

Comme nous l'avons vu précédemment, la conjonction de plusieurs éléments de contexte peut transformer une situation de montée en tension en situation de violence. Les trois cas considérés montrent ainsi que leur évolution dépend beaucoup de la capacité des acteurs

¹⁵⁵² Ducpetiaux Édouard, *De la condition physique et morale des jeunes ouvriers et des moyens de l'améliorer*, Bruxelles, Méline, 1843.

concernés à transformer celles-ci en leur faveur. Comme le rappelle Collins, dans ce type de circonstances, il s'agit de « prendre un avantage micro-situationnel » et d'être en mesure d'orienter à son bénéfice le rythme de l'échange¹⁵⁵³. De cette manière, l'individu qui en est capable prend alors le contrôle du « flux émotionnel », réduisant du coup la marge de manœuvre de son adversaire à ce qui est « inévitable¹⁵⁵⁴ ». Autrement dit, certaines personnes – de par leur « maîtrise » de certaines techniques interactionnelles – sont capables de s'en servir dans une situation hostile afin d'en tirer avantage et de dominer émotionnellement leur adversaire, tandis que d'autres – faute de maîtriser ces compétences – n'ont d'autres choix que de se soumettre ou d'opter pour des stratégies de retrait ou de fuite. Cependant, la maîtrise de ces compétences n'est pas le seul élément à prendre en compte : comme nous allons le voir, l'évolution de ces situations tout comme leur épilogue dépendent aussi beaucoup de l'attitude des tiers (du « public » selon Collins), c'est-à-dire du rôle et du comportement des élèves témoins de ces situations.

Ainsi, dans le premier cas observé, on constate que peu d'élèves sont attentifs et suivent réellement le déroulé du cours. La majorité ne semble faire preuve d'aucune motivation pour participer et écouter l'enseignante. Celle-ci ne sanctionne ni les déplacements intempestifs des élèves au sein de la salle de classe, ni le fait que certains d'entre eux mettent leurs jambes sur les chaises, ni le bavardage constant ou leurs querelles. La plupart des élèves sont donc « indifférents » à ce qu'il se passe – du moins au cours – jusqu'au moment où l'altercation entre Sarah et l'enseignante va cristalliser l'attention de tous. On sait que selon Goffman, les interactions sont organisées autour de l'anticipation réciproque de signes et de comportements chez l'ensemble des participants, ces « attentes » relevant elles-mêmes des normes partagées qui sont censées les ordonner et les organiser¹⁵⁵⁵. Or comme le rappelle l'auteur, ces normes peuvent dans certaines circonstances ne pas être respectées par l'un ou l'autre des protagonistes de la relation, cette dernière pouvant alors tourner au conflit. Deux scénarios peuvent se présenter : l'un des interactants peut ainsi délibérément transgresser les normes régulant la relation afin d'offenser ou de provoquer autrui, mais il peut aussi réagir vivement aux « infractions microscopiques » des normes régulant l'interaction de manière à inciter sa « victime » à riposter et à enclencher une dynamique conflictuelle¹⁵⁵⁶. Dans la situation observée, l'attitude de l'élève – son langage comme la posture adoptée, son impertinence –

¹⁵⁵³ Collins Randall, *Violence: A Micro-Sociological Theory*, Princeton, Princeton University Press, 2008, p. 178.

¹⁵⁵⁴ Idem

¹⁵⁵⁵ Goffman Erving, *Interactional rituals. Essays on face-to-face behaviour*, New York, Pantheon Books, 1967, p. 249.

¹⁵⁵⁶ Idem

relèvent bien de ces tactiques visant à entrer en conflit avec l'enseignante. Face à ce type de situation, Goffman suggère qu'une réponse possible consiste à se mettre en retrait, afin d'éviter la confrontation et de donner l'impression d'être incapable de contrôler ses émotions¹⁵⁵⁷. Mais la passivité et la non-réaction de l'enseignante – que l'on peut assimiler à une forme de retrait et de fuite – peut en fait surtout se comprendre en raison d'un autre élément de contexte : en l'occurrence, elle est aussi due aux réactions de l'ensemble des élèves de la classe, la plupart d'entre eux accueillant les provocations et les insultes de Sarah par des sifflements et des rires d'encouragement, choisissant ainsi clairement leur « camp » dans la confrontation. Comme Collins le rappelle, dans ce type de situation, « la pression sociale du public », selon la manière dont elle s'oriente, peut fournir aux protagonistes de la relation « l'énergie sociale » nécessaire pour surmonter la tension confrontationnelle et persister ainsi dans l'affrontement¹⁵⁵⁸. À l'inverse, l'absence de soutien du public peut amener à reculer voire à céder dans la confrontation. Nous pouvons donc considérer que le comportement de « supporter » des élèves a joué un rôle non négligeable dans l'attitude adoptée par l'enseignante : sans réaction face au désordre imposé par les élèves en début de cours, elle persiste dans l'attitude de retrait lorsque Sarah la provoque et l'humilie devant toute la classe. Le comportement du public – qui est pour Collins un facteur « relativement important du déclenchement, de la durée et de l'ampleur de la violence¹⁵⁵⁹ » – scelle en quelque sorte le rapport de force et l'épilogue de la situation, l'enseignante n'étant « sauvée » de cette épreuve que par la sonnerie de la fin du cours.

La deuxième situation observée apparaît spécifique et ce, tant au regard des violences que nous avons pu relever durant notre enquête, que vis-à-vis de l'attitude adoptée par les élèves face à leur enseignant. Ceux-ci se montrent en effet dociles et plutôt « soumis » lorsque celui-ci leur adresse des insultes et des remarques dénigrantes et qu'il recadre sévèrement plusieurs élèves. Ainsi, au contraire de la première situation observée où une bonne partie des élèves a pris fait et cause pour leur camarade, les élèves se montrent ici à la fois « spectateurs » et « victimes » : non seulement ils sont eux-mêmes l'objet de la violence verbale de leur enseignant mais en plus ils ne manifestent à son égard aucune réaction indignée ou opposition frontale, restant pour la grande majorité d'entre eux plutôt « spectateurs » des confrontations qui vont l'opposer à certains élèves, se contentant de rire à ses saillies. Néanmoins, à deux reprises, certains esquisseront une timide réaction marquant ainsi leur désaccord face au

¹⁵⁵⁷ Idem, p. 37.

¹⁵⁵⁸ Idem, p. 199.

¹⁵⁵⁹ Truc Gêrôme, « La violence en situations. Entretien avec Randall Collins », *Tracés. Revue de Sciences humaines*, n° 19, 2010, p. 239-255.

comportement de leur professeur : un élève rappelle d'abord notre présence après une remarque vulgaire de l'enseignant (« eh Monsieur, on a une fille aujourd'hui calmez-vous ! »), puis, lorsque celui-ci frappe un autre élève à la tête suite à une faute de manipulation, l'un de ses camarades vient à son secours en rappelant qu'elle n'est peut être pas intentionnelle (« il ne voit pas Monsieur, il a des lunettes »). Ces deux interventions laissent donc penser que même si les élèves font preuve de docilité face à la violence de leur enseignant, leur acceptation de celle-ci reste relative. Collins précise d'ailleurs à ce propos que les insultes peuvent être considérées comme « amusantes¹⁵⁶⁰ » par les protagonistes d'une relation lorsqu'elles sont intégrées à des « styles » interactionnels devenus routiniers au fur et à mesure de leurs répétitions¹⁵⁶¹. L'attitude des élèves face aux violences verbales répétées de l'enseignant trouve peut-être là une part d'explication. De surcroît, cet enseignant semble parfaitement maîtriser un certain nombre de compétences interactionnelles (assurance, ton de la voix et lexique utilisé, gestuelle menaçante, identification des points faibles des élèves, etc.) qui lui permettent d'avoir immédiatement le dessus dans la confrontation et de s'assurer une forme de domination émotionnelle dans les échanges avec les élèves, chose que l'on retrouve aussi typiquement dans les situations de maltraitance (qu'elle soit familiale ou institutionnelle)¹⁵⁶². Ainsi, la crainte qu'il inspire tout comme l'attitude plutôt passive de la classe, permettent de comprendre pourquoi chaque « confrontation » avec un élève se termine ici de la même façon, à savoir par le fait que celui-ci finit rapidement par se plier à la volonté de l'enseignant.

Dans la troisième situation observée, le comportement des élèves joue également un rôle important pour comprendre le dénouement de la « montée en tension » dont nous avons rendu compte. Ainsi, lorsque l'enseignant contraint Sofiane et Moumen à quitter le cours parce qu'ils n'ont pas leurs affaires, les élèves de la classe restent tous « spectateurs » de la scène et ne leur manifestent aucun soutien. Or, comme Collins l'a montré dans ses travaux, cette absence de soutien constitue une forme de pression sociale qui a des conséquences sur la relation : en l'occurrence, elle tend en général à dissuader les protagonistes de persister dans la confrontation car elle ne les aide pas à surmonter la tension confrontationnelle et la peur que celle-ci induit, tout comme elle les prive d'un « miroir » susceptible de capter leur attention et de les encourager dans l'action¹⁵⁶³. Et très rapidement en effet, Moumen « cède » au cours de l'échange et suggère à son ami Sofiane d'en faire autant et d'écouter l'enseignant. Comme le

¹⁵⁶⁰ Collins Randall, *Violence : A Micro-Sociological Theory*, Princeton, Princeton University Press, 2008, p. 346.

¹⁵⁶¹ Idem, p. 186.

¹⁵⁶² Idem

¹⁵⁶³ Idem, p. 77 et p. 199.

rappelle sur ce point Collins, lorsque le public reste spectateur et neutre lors d'une interaction violente dont il est témoin, ceci se traduit sur sa durée et son intensité : quand les protagonistes d'une telle situation ne sont pas soutenus par le public, les confrontations ne durent en général jamais longtemps et voient leur intensité rester faible ou moyenne¹⁵⁶⁴. Seule exception à cette « règle » : les cas où les adversaires parviennent à mobiliser réciproquement des supporters parmi le public, l'influence des « neutres » étant alors marginalisée et plus en capacité d'enrayer la dynamique conflictuelle. Dans le cas considéré, c'est-à-dire sans soutien des élèves de sa classe et face à un enseignant déterminé, Sofiane se retrouve isolé : il finit alors par obtempérer (non sans exprimer sa frustration et sa colère par un geste violent contre la porte) et quitter la salle avec son camarade Moumen, le cours reprenant son déroulement habituel.

L'analyse de ces trois cas montre donc qu'à l'instar du terrain serbe, la dynamique des situations observées dépend surtout d'une combinaison de facteurs et d'éléments de contexte. Tout d'abord, nous avons pu voir que dans chacune d'entre elles, un incident – qu'il s'agisse d'une transgression par un élève d'une norme scolaire, d'un refus d'obtempérer ou d'une réaction « vive » d'un enseignant – provoquait une « montée en tension » entre les acteurs et donnait lieu à des « confrontations » cristallisant l'attention de toute la classe. Celles-ci évoluaient ensuite en fonction d'un certain nombre d'éléments : la maîtrise (ou non) par l'enseignant de certaines compétences (gestuelle, ton de la voix, manière de se tenir et de se déplacer, gestion de la « face », etc.), de même que la mise en œuvre de certaines stratégies (dépersonnalisation de la confrontation dans le cas 3, outrances, « châtiments » et dureté du comportement dans le cas 2) apparaissent ainsi comme des facteurs clés tout comme l'attitude de la classe vis-à-vis des protagonistes de la confrontation (neutralité ou au contraire soutien à l'élève incriminé). Le « passage à l'acte » n'est donc pas systématique et quand il survient tout de même, la violence s'exprime alors sous des formes essentiellement verbales. Enfin, l'on peut noter que dans les trois cas considérés, la phase de « montée en tension » est suivie d'une phase de « relâchement » (c'est-à-dire de désescalade) où les acteurs en présence indiquent par leurs comportements la fin de la confrontation (attitude de fuite et de retrait, expression de l'acquiescement, action de quitter la classe) et le retour au « cours normal » des choses.

¹⁵⁶⁴ Idem, p. 236.

2.5 Conclusion

Notre ambition dans ce chapitre a consisté à proposer une sorte d'état des lieux des formes de violences telles que vécues par les enseignants et les élèves de deux établissements scolaires, et ce, en nous appuyant sur des entretiens, des conversations informelles et des observations réalisées au sein des classes. L'analyse à laquelle nous avons procédé permet ainsi de mettre en évidence quelques éléments significatifs. Tout d'abord, concernant les relations entre élèves et enseignants, l'enquête montre que celles-ci sont plutôt exemptes de violence, du moins de ses formes les plus explicites : comme nous l'avons souligné, les enseignants n'emploient pas ce terme pour qualifier les comportements des élèves qu'ils jugent pourtant « problématiques » à bien des égards, ces derniers réservant ce vocable aux seules relations entre élèves. Ceci ne signifie pas que la violence n'existe pas ou qu'elle n'est pas susceptible d'émerger au cours de leurs échanges : les enseignants insistent simplement sur le fait que certains comportements négatifs (« incivilités », refus de travailler, agressivité verbale, etc.) génèrent des tensions susceptibles d'évoluer vers de véritables confrontations. Élèves comme enseignants convergent d'ailleurs pour souligner le poids de la violence verbale et sa banalisation dans les échanges, certains élèves n'hésitant pas à s'adresser aux enseignants de manière fort peu scolaire et à mobiliser un registre langagier vulgaire ou inapproprié. L'importance des transgressions des normes scolaires tout comme la banalisation de la violence verbale constituent donc des points communs aux enquêtes serbes et françaises.

L'analyse des violences entre élèves confirme toute l'importance de cette forme : si les élèves sont parfois confrontés aux rumeurs malveillantes, au harcèlement et à l'ostracisme, voire dans une moindre mesure aux violences physiques (bagarres, coups), il ressort clairement de l'enquête dans les deux lycées qu'ils sont nombreux à faire l'expérience de la violence verbale (insultes, injures, « tchip », vexations, etc.), même si celle-ci se révèle parfois ambivalente compte-tenu du rôle joué par les « outrances » langagières dans les sociabilités juvéniles (partage d'un lexique commun les différenciant des adultes, finalité ludique des insultes dans les joutes verbales). Les entretiens que nous avons réalisés tendent par ailleurs à montrer trois choses : d'une part, qu'une partie des violences entre élèves restent « invisibles » aux yeux des enseignants, notamment parce qu'elles se produisent dans des espaces qui ne sont pas régulés par les adultes (toilettes, abords extérieurs du lycée) ; ensuite, que les victimes de certaines violences présentent des points communs, puisque les insultes, les moqueries, les rumeurs et les formes d'ostracisation semblent surtout cibler les élèves qui s'écartent des normes dominantes au sein des groupes de pairs, qu'elles concernent l'apparence physique,

l'orientation sexuelle, l'origine ethnique ou la réussite scolaire. Et d'autre part, que certains actes de violences (physiques) peuvent être considérés comme « réactifs » : la violence est en effet parfois employée par certains élèves comme un moyen de mettre un terme aux violences qu'ils subissent (harcèlement, moqueries, etc.), voire est perçue par eux comme une forme légitime de résolution des conflits (bagarres pour trancher un différend). Ajoutons que les données qualitatives que nous avons recueillies, liées aux caractéristiques socio-démographiques des classes (homogènes et peu mixtes), ne nous ont pas permis de constater la nette différenciation des expériences (en termes de genre et d'âge) que nous avons observée dans le lycée serbe (et que révèlent aussi les enquêtes quantitatives nationales).

Enfin, l'observation des interactions dans les salles de classe nous a permis d'analyser les dynamiques de certaines situations conflictuelles et de dégager ainsi les principaux éléments de contexte qui contribuent à réguler les tensions ou à favoriser l'émergence de la violence. Ainsi, nous avons pu montrer – à l'instar du terrain d'enquête serbe – que les épisodes de montée en tension pouvaient connaître différentes évolutions et épilogues, la violence étant susceptible d'être « contenue » en fonction d'un certain nombre de facteurs : nous avons à ce titre insisté sur les compétences et les stratégies des acteurs en présence mais aussi sur le rôle important joué par les tiers, c'est-à-dire par les élèves témoins de la confrontation, dans la dynamique des situations observées.

Conclusion générale

Il s'agira dans cette conclusion générale – non de reprendre l'ensemble des éléments de connaissance mis en exergue dans cette thèse et qui se trouvent de fait synthétisés dans les différentes conclusions intermédiaires qui composent ce travail – mais de revenir sur un certain nombre de points qui nous semblent importants compte-tenu de la perspective que nous avons choisie d'adopter sur les violences scolaires. Ainsi, nous commencerons tout d'abord par rappeler quels sont, au regard de l'approche comparative qui a orienté cette recherche, les principaux acquis de connaissances auxquels nous sommes parvenus à l'issue de ce travail. Nous poursuivrons ensuite par un retour « critique » sur certaines limites de celui-ci, en particulier sur le plan méthodologique. Puis nous terminerons enfin par proposer quelques pistes de réflexions portant notamment sur des prolongements possibles de ce travail, dans le cadre de recherches futures sur cette thématique.

Rappelons que notre ambition de départ visait à appréhender la question de la violence en milieu scolaire en France et en Serbie et donc à mobiliser pour ce faire une démarche comparative déclinée sur trois niveaux d'analyse correspondant aux différentes parties de la thèse : le premier entendait faire le point sur la littérature et les connaissances en sciences sociales ayant trait à ce phénomène afin de comprendre comment il a été abordé scientifiquement dans ces deux pays ; le deuxième avait pour objectif de s'intéresser aux réponses institutionnelles et visait à découvrir comment les pouvoirs publics de ces deux pays se sont saisis de ce « problème social » et quels sont les dispositifs qu'ils ont mis en œuvre pour l'appréhender et y faire face ; le troisième enfin, s'est attaché – via des enquêtes de terrain dans trois lycées professionnels – à mettre en évidence les formes de violences auxquelles les différents acteurs du milieu scolaire sont confrontés en situation et à rendre compte de la façon dont ils tentent de les « gérer » dans leurs établissements respectifs.

L'examen de la littérature scientifique – pour l'essentiel francophone et anglo-saxonne – nous a tout d'abord permis de « cadrer » quelque peu le phénomène des violences et de rappeler un certain nombre d'éléments clés pour leur compréhension. Nous avons ainsi cherché – en mobilisant diverses grilles d'analyse – à rendre compte à la fois de la pluridimensionnalité de la violence et de ses différents traits constitutifs, mais aussi de la variété de ses formes tout comme des processus relationnels dans lesquels elle s'inscrit. Nous avons donc montré que la violence ne peut être pensée comme un « acte » isolé : qu'elle soit ou non intentionnelle, qu'elle mobilise la force et/ou la coercition, elle n'en reste pas moins toujours le fruit d'une dynamique

relationnelle, c'est-à-dire d'un processus situé dans un contexte donné et impliquant un certain nombre d'acteurs individuels ou collectifs (perpétrateurs, victimes, témoins, groupes, institutions, etc.), ce que confirment d'ailleurs nos observations au sein des salles de classe. Pour le dire autrement, nous avons donc insisté sur le fait que la violence est un phénomène « enchâssé » socialement et culturellement, qui ne peut être analysé et compris pleinement – et ce, que l'on parle de son émergence, de sa forme, de sa signification, des réactions sociales qu'elle induit ou de ses effets sur le lien social – en faisant abstraction de son cadre d'inscription et de la perspective des individus ou des collectifs concernés.

Ensuite, après avoir posé quelques jalons sur la violence « en général », l'état des lieux des connaissances auquel nous avons procédé nous a permis de nous pencher plus précisément sur le cas des violences en milieu scolaire, afin notamment de poser la question de leurs spécificités. Nous avons ainsi montré – à partir d'un examen de la littérature scientifique serbe et française consacrée à ce sujet – que les différentes formes de violence qui émergent dans ce milieu ne sont pour la plupart pas propres à celui-ci, au sens où elles ne se développeraient que dans ce contexte (pensons au harcèlement, à la violence verbale, aux bagarres, aux formes d'ostracisation, etc. que l'on retrouve dans d'autres mondes sociaux). Celles-ci n'en présentent pas moins des particularités qui tiennent à la fois au cadre institutionnel dans lequel elles s'inscrivent (les établissements scolaires), au contexte national et à l'environnement social concernés (un quartier, une ville, un pays), aux formes de relations qui sont en jeu (relation pédagogique, sociabilités juvéniles) et enfin, aux différents acteurs qui en sont les protagonistes (jeunes élèves et adultes, qu'ils soient enseignants ou personnels administratifs). Nous avons notamment insisté sur le fait que les différentes dynamiques relationnelles qui se développent dans les établissements scolaires peuvent donner lieu à des tensions et des conflits susceptibles de déboucher sur des violences dont la forme, la fréquence ou la signification sont sujettes à des variations mais qui présentent néanmoins un certain nombre de traits communs : ainsi, la violence scolaire n'est pas seulement le fait des élèves, elle est pour l'essentiel verbale, elle évolue dans ses formes (émergence de la question du harcèlement et des cyberviolences), elle apparaît genrée et se trouve très inégalement répartie selon les caractéristiques des établissements considérés. L'analyse des recherches serbes et françaises montre par ailleurs qu'il n'y a pas qu'une seule façon de la problématiser et de la catégoriser : non seulement la violence scolaire n'est pas un phénomène homogène et invariable dans le temps – qu'il serait donc possible d'appréhender une fois pour toutes à travers une catégorie ou une perspective unique – mais surtout les choix opérés en la matière par les chercheurs ont des conséquences

non négligeables sur la façon de la saisir, de la comprendre et d'évaluer son importance (par exemple : invisibilisation de certaines violences, non congruence avec les catégories usitées par les acteurs du milieu scolaire).

Enfin, la comparaison entre les productions scientifiques des deux pays nous a permis de mettre en évidence certaines différences flagrantes dans la manière d'appréhender et de traiter ce phénomène : nous avons vu à cette occasion que les chercheurs serbes se sont saisis de ce sujet plus récemment que leurs collègues français et que leurs investigations sur cette thématique ont été fortement impulsées par les pouvoirs publics et la participation à des recherches conduites sous l'égide d'organisations internationales. Si le lien entre recherche scientifique et préoccupations des pouvoirs publics existe aussi dans le cas français – comme en témoigne certains programmes de recherche – il apparaît néanmoins que celle-ci reste dans son ensemble plus « indépendante » et moins « couplée » à un agenda politique. De surcroît, on trouve côté français une diversité d'approches, un pluralisme méthodologique et un réel débat scientifique qui font défaut côté serbe : comme nous l'avons souligné à plusieurs reprises, les recherches et enquêtes serbes souffrent de leur monisme méthodologique et de leur obsession quantitative, ce qui les empêche d'appréhender l'expérience des acteurs du milieu scolaire. Or l'enquête de terrain que nous avons conduite dans les deux pays montre bien la nécessité de saisir les modes de catégorisation vernaculaires car non seulement ceux-ci peuvent parfois connaître des modulations par rapport aux catégories usitées dans les enquêtes quantitatives mais aussi parce que les représentations des violences diffèrent entre élèves et enseignants.

L'analyse des politiques publiques relatives aux violences scolaires nous a permis de comprendre comment ces deux États se sont respectivement saisis de cette problématique pour y faire face : il s'agissait donc à la fois de nous intéresser aux différents dispositifs qui ont été élaborés pour les appréhender et les traiter, à leurs usages en contexte et à la manière dont des données sont recueillies et agrégées sur ce sujet. Nous avons ainsi montré que les politiques publiques serbes et françaises se distinguent sur de nombreux points : historiquement tout d'abord, puisque les pouvoirs publics français se sont emparés de cette question dès les années mille neuf-cent quatre-vingt-dix – plaçant cette thématique au cœur des priorités éducatives – alors que la première stratégie nationale serbe relative aux violences scolaires n'a été élaborée qu'en 2008. Formellement ensuite, puisque si les politiques publiques serbes s'articulent autour d'un dispositif unique mis en place depuis 2010, les politiques publiques françaises se caractérisent quant à elles par la variété des mesures et des différentes procédures qui ont été

mises en œuvre ces trente dernières années, certaines succédant à d'autres ou étant parfois simplement superposées, traduisant ainsi une certaine « complexité ». Mais les politiques publiques des deux pays se différencient également sur le plan de l'appréhension du phénomène et de la façon de le catégoriser : si la France a privilégié dans un premier temps une approche plutôt « sécuritaire » du phénomène – c'est-à-dire centrée sur les catégories pénales et les faits les plus graves – puis s'en est émancipée pour se focaliser sur les diverses « atteintes » (aux biens, aux personnes, à la sécurité, aux valeurs républicaines) susceptibles de se produire au sein des établissements scolaires tout en intégrant certaines formes « nouvelles » de violence (harcèlement, cyberviolences), la Serbie a quant à elle opté pour une classification des faits de violence basée sur ses principales formes (violence physique, psychologique, sociale, sexuelle, numérique) différenciées selon leur niveau de gravité, cette typologie étant parfois source de confusion (un même fait pouvant relever de plusieurs catégories). Par ailleurs, alors que la lutte contre le harcèlement occupe dorénavant une place importante dans les dispositifs français, cette forme de violence ne fait au contraire pas l'objet d'une politique spécifique en Serbie, cette catégorie n'ayant pas d'existence propre dans la classification proposée par les pouvoirs publics. Enfin, nous avons souligné le fait que les politiques publiques des deux pays se distinguaient aussi nettement au niveau des acteurs qui se trouvent impliqués dans les protocoles de recensement et de traitement des violences : ainsi, si les procédures serbes nécessitent la collaboration d'un nombre important d'acteurs locaux (enseignants, psychologues scolaires, chefs d'établissement, policiers scolaires, etc.), ce sont plutôt les chefs d'établissement et les Rectorats qui, en France, jouent un rôle majeur dans la mise en œuvre des procédures de recueil des données et de gestion des violences scolaires.

L'analyse – à partir de nos terrains d'enquête – des usages des dispositifs de gestion et de recensement des faits de violence met en exergue des pratiques contrastées selon les contextes : nous avons ainsi montré que les usages des acteurs répondaient moins dans le cas français à une logique visant à appliquer ou à décliner les procédures élaborées au niveau ministériel ou rectoral, qu'à une logique pragmatique visant à agir au « cas par cas » sur l'ensemble des comportements perturbant l'ordre scolaire. La situation n'est donc pas la même que dans le contexte serbe puisque nous avons constaté qu'y prédominait plutôt une logique « d'arrangement pratique » avec le dispositif national, les usages des acteurs relevant principalement du « bricolage » en situation du protocole appliqué par l'ensemble des établissements scolaires du pays. On peut donc résumer cette différence en disant que s'il s'agit plutôt de gérer les situations « au fil de l'eau » dans le cas français et ce, en mobilisant toutes

sortes de ressources et de leviers disponibles (procédures, logiciels, personnels, etc.), il s'agit au contraire dans le cas serbe d'appliquer une procédure standardisée, l'enjeu étant de transformer les habitudes des acteurs et de les faire collaborer ensemble. Notre enquête révèle ainsi que les problématiques liées à la prise de décision et au travail collectif ne sont pas les mêmes dans les deux pays : si la collaboration des acteurs est loin d'être acquise dans le cas serbe et se heurte aux habitudes et à la rationalité pratique de chacun, le cas français tend à révéler au contraire une forme de division du travail de gestion des violences en fonction des cas rencontrés (selon leur gravité). Ceci se traduit aussi sur le travail de prévention et de médiation conduit au sein des établissements : alors qu'il est pris en charge par l'ensemble des acteurs en Serbie (élèves, équipes mixtes de prévention), il semble plutôt délégué de manière informelle à certains personnels en France, les élèves et les enseignants apparaissant – du moins au moment de notre enquête – comme des acteurs « périphériques » de ce type d'action.

L'examen des procédures institutionnelles de recueil et d'analyse des données relatives aux violences scolaires montre non seulement que celles-ci sont tout à fait différentes dans les deux pays mais aussi qu'il n'est pas vraiment possible de comparer leurs résultats respectifs. Côté français en effet, il existe un dispositif à la fois standardisé, récurrent et rodé d'enquête, s'appuyant sur les déclarations des chefs d'établissement comme sur l'expérience des élèves, et permettant de rendre compte à travers des synthèses régulières des évolutions du phénomène, les données étant mises à disposition du public. Côté serbe, la situation est au contraire loin d'être similaire : s'il existe bien un dispositif standardisé de recensement des violences scolaires, celui-ci se caractérise comme nous l'avons souligné par sa sélectivité (puisque seuls les cas les plus graves font l'objet d'une saisie au Ministère) et le fait qu'il repose uniquement sur les déclarations des enseignants et des équipes de prévention, l'ensemble des données n'étant pas rendues publiques (seules des synthèses lacunaires donnent lieu à des comptes-rendus). Si le dispositif français est loin d'être parfait, il a néanmoins été amélioré au fur et à mesure de son développement et de sa mise en œuvre (prise en compte de l'expérience des élèves et du climat scolaire, anonymisation des données, introduction de l'indice de position social, etc.) alors que la procédure serbe n'a pas fait l'objet de telles corrections : ces défauts, ajouté au manque de transparence des données, engendre en conséquence une connaissance parcellaire du phénomène et révèle surtout un manque de volonté politique de le traiter sérieusement. Faute d'être intégralement divulguées, il n'est donc pas possible de dégager des tendances de fond ou des évolutions concernant les données relatives aux violences scolaires en Serbie et de les comparer aux données françaises.

La comparaison des expériences des élèves et enseignants dans ces deux pays révèle quant à elle un certain nombre de convergences au niveau des vécus : celles-ci tiennent à la fois aux formes de violence auxquelles ils sont confrontés et aux dynamiques des situations dont ils font parfois l'épreuve. Ainsi, nos terrains d'enquête et les divers témoignages que nous avons recueillis montrent que la violence n'est pas – dans leur perspective – un phénomène massif ou omniprésent : les relations entre élèves ou avec les enseignants sont en effet décrites comme généralement exemptes de violences, du moins de leurs formes les plus manifestes ou les plus spectaculaires. Ceci ne veut pas dire pour autant qu'elles n'existent pas à leurs yeux ou qu'elles ne se produisent pas dans certaines circonstances : les enseignants serbes par exemple – tout en n'employant pas ce terme – insistent sur la récurrence de la violence verbale et des transgressions des normes scolaires chez les élèves, tandis que les enseignants français mettent quant à eux l'accent sur un certain nombre de comportements juvéniles qu'ils jugent « problématiques » – incivilités, refus de travailler, agressivité verbale, etc. – car susceptibles de générer des tensions et des confrontations au sein des classes. Élèves comme enseignants des deux pays s'accordent d'ailleurs dans leurs témoignages pour souligner le poids de la violence verbale chez les élèves (moqueries, insultes, remarques humiliantes, etc.) et sa banalisation dans les échanges ordinaires même si celle-ci s'avère parfois ambivalente dans sa signification compte-tenu du rôle joué par les outrances langagières dans les sociabilités juvéniles. Notre enquête a également permis de mettre en évidence une différence non négligeable entre les expériences et les perceptions des violences des élèves et celles des enseignants : dans les deux pays en effet, les récits que nous avons recueillis auprès des élèves insistaient non seulement sur les violences verbales que nous venons d'évoquer mais aussi sur des formes de violences qui – peu spectaculaires pour la plupart d'entre elles et se déroulant le plus souvent dans des espaces échappant au contrôle des adultes – demeurent « invisibles » aux yeux des enseignants. Il en est ainsi de certaines formes de violence physique (bagarres, « règlements de compte », etc.) mais surtout des violences de type « psychosocial » qui sont mentionnées dans plusieurs témoignages (harcèlement, ostracisme, rumeurs malveillantes, racisme, etc.) et dont nous avons essayé de rendre compte en respectant le mode de catégorisation propre aux acteurs. On relèvera à ce sujet que certains actes que l'on qualifierait aisément de « violents » d'un point de vue extérieur aux situations considérées (pensons non seulement à l'agressivité verbale des élèves et aux incivilités mais aussi à certains comportements des enseignants vis-à-vis des élèves : coups, insultes et usage de termes « crus », etc.) ne le sont pas forcément par les acteurs qui en sont les protagonistes : ceci montre bien qu'il n'existe pas de correspondance absolue entre les « mots » et les « choses » et que les

manières de « définir » et de « cadrer » les situations sont susceptibles de varier, notamment en fonction des statuts ou des positions occupées (observateur/acteur ; savant/profane ; élèves/enseignants, etc.).

Par ailleurs, nous avons souligné que la différenciation des expériences constatée entre élèves et enseignants concernait également les élèves entre eux, puisque leurs vécus ne sont pas identiques selon l'âge, le sexe ou d'autres caractéristiques individuelles ou sociales : notre terrain d'enquête serbe montre ainsi que certaines formes de violence impliquent principalement les garçons (violences physiques), tandis d'autres paraissent surtout toucher les filles (harcèlement, rumeurs malveillantes), les plus jeunes étant en général plus affectés par les violences que les plus âgés. De même, notre terrain d'enquête français met en exergue le fait que certaines formes de violences (rumeurs, violences verbales, ostracisme) semblent particulièrement cibler les élèves s'écartant des normes prévalentes au sein des groupes de pairs, que celles-ci concernent l'apparence physique, l'orientation sexuelle, l'origine ethnique ou le niveau scolaire (stigmatisation des bons élèves). Enfin, les observations que nous avons réalisées dans les salles de classe aussi bien en France qu'en Serbie nous ont permis de constater que les tensions auxquelles sont parfois confrontés élèves et enseignants lors de leurs interactions et de leurs échanges ne se transforment pas inéluctablement en situation de violence : ces tensions peuvent en effet donner lieu à des régulations, connaître un emballement ou au contraire se résoudre rapidement en fonction d'un certain nombre d'éléments contextuels que nous avons cherché à isoler. En l'occurrence, nous avons souligné que la dynamique de la violence – impliquant un « passage à l'acte » – pouvait être contrariée ou à l'inverse facilitée par l'intervention des tiers, c'est-à-dire des élèves témoins de l'altercation ou du conflit, et qu'elle dépendait aussi largement des « tactiques » suivies par les protagonistes de la relation et de leur maîtrise en situation d'un certain nombre de compétences (gestuelles, relationnelles, émotionnelles, etc.).

Comme dans toute recherche sociologique, les analyses que nous avons présentées dans ce travail de thèse présentent un certain nombre de limites et d'angles morts, qui tiennent notamment – mais pas exclusivement – à nos terrains d'enquête, c'est-à-dire aux choix méthodologiques que nous avons opérés et aux données que nous avons récoltées. Il nous semble donc important d'y revenir dans cette conclusion afin de les contextualiser et surtout de nuancer certains de nos résultats. Tout d'abord, et comme nous l'avons souligné dans le chapitre dédié à cette question, nous n'avons pas pu faire de véritable état des lieux des violences scolaires en Serbie en raison de l'incomplétude des données existantes, celle-ci étant due à la

fois aux carences du dispositif national de recensement des faits de violence (seuls les actes les plus graves sont pris en compte) et à l'opacité liée à leur divulgation. Même si nous avons essayé de pallier ces manques en nous appuyant sur d'autres sources – les données policières ou celles des centres sociaux, les enquêtes réalisées par l'Ombudsman – nous n'avons donc pu proposer de « diagnostic » précis de la situation serbe et donc présenter une comparaison qui fasse sens entre les données institutionnelles serbes et françaises. Ensuite, le fait que nous n'ayons pu réaliser des entretiens de type semi-directif sur notre terrain d'enquête grenoblois a clairement limité nos analyses du contexte français, d'autant que ceci n'a pas été compensé comme nous l'avions imaginé au départ par le recueil d'un nombre suffisant de conversations et de propos informels : comme nous l'avons précisé en présentant nos données, faute d'avoir su convaincre nos interlocuteurs et certainement par inexpérience de ce type de difficultés (nous avons commencé la sociologie en Master et réalisé nos premières enquêtes à cette occasion), nous avons tenté de nous adapter en multipliant les observations et les conversations informelles. Mais force est de constater a posteriori que les éléments de connaissance que nous avons pu recueillir par ce moyen ne nous ont pas permis d'étayer solidement certains faits ou de développer toutes nos pistes de réflexion : par exemple, un nombre conséquent d'entretiens semi-directifs nous aurait vraisemblablement permis de mieux rendre compte des modes de catégorisation des faits de violence mais aussi de différencier plus finement les expériences vécues (entre enseignants et élèves, entre filles et garçons, entre les plus jeunes et les plus âgés, etc.). Des entretiens plus formalisés avec les enseignants et les personnels d'encadrement nous auraient aussi été très utiles pour confirmer nos hypothèses et consolider nos analyses concernant l'application (ou la non-application) au niveau de l'établissement des dispositifs de traitement des violences élaborés à l'échelle nationale. Enfin, nos choix méthodologiques – en particulier notre parti pris qualitatif voire microsociologique – réduisent et limitent la portée de certains de nos résultats, ceux-ci étant fortement indexés à nos terrains d'enquêtes : ils ne sont donc pas généralisables à l'ensemble des établissements des pays concernés, d'autant que les situations ont très certainement évoluées depuis. Nos conclusions sur ces points sont donc « situées » : il convient donc de les considérer pour ce qu'elles sont, à savoir des conclusions provisoires, valant dans leur contexte local, sur la base d'enquêtes présentant inévitablement des « angles morts » dont il est nécessaire de rendre compte. Ceci ne veut pas dire pour autant qu'elles ne sont pas « fondées » : simplement, afin de pouvoir généraliser, il serait nécessaire d'intégrer à l'analyse d'autres études de cas que celles que nous avons considérées dans notre enquête (3 établissements pour deux pays).

Les enquêtes que nous avons réalisées dans cette thèse, tout comme les analyses des violences scolaires que nous avons proposées tout au long de ce travail, pourraient à notre sens connaître plusieurs prolongements possibles, ceux-ci tenant compte des limites que nous avons soulignées. Tout d'abord – puisque nous avons insisté sur ce point – il serait opportun de procéder à d'autres analyses de cas dans les deux pays non seulement pour étayer certaines hypothèses ou pistes de réflexion mais aussi pour travailler dans une perspective plus diachronique : en particulier, nous pensons qu'il serait pertinent de développer une approche plus longitudinale de cette question, qui permettrait par exemple de mieux appréhender et comprendre comment les dispositifs de recension et de gestion des faits de violences sont appliqués au cours du temps (sur une temporalité plus longue) mais aussi de percevoir comment les expériences des différents acteurs sont susceptibles d'évoluer. Ceci impliquerait donc de tisser des liens particuliers avec des établissements afin de pouvoir interroger différentes générations d'élèves, leurs enseignants et certains de leurs personnels à intervalles réguliers, et ce, sur plusieurs années. Ensuite, compte-tenu du monisme méthodologique régnant en Serbie et du fait qu'y prédominent des approches quantitatives des violences scolaires, il serait à notre sens approprié de poursuivre un travail qualitatif – de type microsociologique – sur cette question, et en particulier sur une forme de violence qui est aujourd'hui relativement impensée dans ce pays et pour le moins absente des politiques publiques, à savoir le harcèlement. Enfin, une enquête plus spécifique pourrait aussi porter sur l'incomplétude des données institutionnelles serbes et en particulier sur l'opacité régnante concernant leur divulgation : il s'agirait donc de chercher à comprendre – au-delà des hypothèses que nous avons esquissées – quelles sont les raisons – techniques, politiques, budgétaires, etc. – pour lesquelles l'État serbe et ses différents acteurs (responsables politiques, fonctionnaires, etc.) entretiennent un « flou » volontaire sur les données relatives à la violence scolaire, ce qui est préjudiciable comme nous l'avons montré tant à la connaissance qu'à la lutte contre ce phénomène.

Bibliographie

Ouvrages

Abdi Samia, Afia Kamel et Bourimi Aziz, « Collège : avant la crise, l'insulte ! », *Specificites*, vol. 4, n° 1, 2011, p. 25-34.

Adams Matt et Raisborough Jayne, « Mockery and Morality in Popular Cultural Representations of the White, Working Class », *Sociological Research Online* 13(6)2, 30 novembre 2008.

Addi Lahouari, « Violence symbolique et statut du politique dans l'œuvre de Pierre Bourdieu », *Revue française de science politique*, vol. Vol. 51, n° 6, 2001, p. 949-963.

Ahmad Abir, *Le lycée professionnel et son public: des élèves partagés entre formation professionnelle et formation scolaire*, PhD Thesis, Université Nice Sophia Antipolis, 2014.

Alamenciak Marie-Antoinette, « L'injure sans l'insulte : la rhétorique de l'oblique dans les *Quinze joies de mariage* », *Questes. Revue pluridisciplinaire d'études médiévales*, n° 41, 2019, p. 29-43.

Alava Séraphin et Morales Laurence, « Usages numériques non formels chez les jeunes et performance scolaire », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 18, n° 2, 2015.

Aldrin Philippe, « Penser la rumeur. Une question discutée des sciences sociales », *Geneses*, vol. 50, n° 1, 2003, p. 126-141.

Allport Gordon W. et Postman Leo J., « Section of psychology: The basic psychology of rumor », *Transactions of the New York Academy of Sciences*, vol. 8, 2 Series II, 1945, p. 61-81.

Altet Marguerite, « Comment interagissent enseignant et élèves en classe? », *Revue française de pédagogie*, n° 107, 1994, p. 123-129.

Anderson Scott, « Coercion », In Zalta Edward N., Nodelman Uri, Allen Colin et Perry John, *Stanford encyclopedia of philosophy*, Winter 2017, Stanford University, The Metaphysics Research Lab, 2017.

Angot Jacques et Milano Patricia, « Comment lier concepts et données », *Recherche en soins infirmiers*, vol. 80, n° 1, 2005, p. 12-27.

Arandarenko Mihail, Krstic Gorana et Zarkovic Rakic Jelena, *Dohodna nejednakost u Srbiji: od podataka do politike*, Friedrich Erbert Stiftung, 2018.

Arborio Anne-Marie, « L'observation directe en sociologie : quelques réflexions méthodologiques à propos de travaux de recherches sur le terrain hospitalier », *Recherche en soins infirmiers*, vol. 90, n° 3, 2007, p. 26-34.

Arendt Hannah, *On violence*, Houghton Mifflin Harcourt, 1970.

Astor Ron, Guerra Nancy et Van Acker Richard, « How Can We Improve School Safety Research? », *Educational Researcher*, vol. 39, 2010, p. 69-78.

- Ayral Sylvie, *La fabrique des garçons. Sanctions et genre au collège*, Paris, PUF, 2011.
- Bagwell Catherine L. et Schmidt Michelle E., *Friendships in childhood and adolescence*, New York, NY, US, Guilford Press, coll. « Friendships in childhood and adolescence », 2011.
- Baleato Valentine, « L'expérience de la domination : le cas des femmes victimes de violences conjugales en France », *Cliniques méditerranéennes*, vol. n° 88, n° 2, 2013, p. 35-44.
- Ball-Rokeach S. J., « Normative and Deviant Violence from a Conflict Perspective », *Social Problems*, vol. 28, n° 1, 1980, p. 45-62.
- Bauman Sheri, « Types of Cyberbullying », in *Cyberbullying*, John Wiley & Sons, Ltd, 2015, p. 53-58.
- Bayard Adrien, Cazanove Claire de et Dorn René, « Les mots de la violence », *Hypotheses*, vol. 16, n° 1, 2013, p. 235-246.
- Beaumont Claire, Frenette Eric et Leclerc Danielle, « Les mauvais traitements du personnel scolaire envers les élèves : distinctions selon le sexe et l'ordre d'enseignement », *International Journal on School Climate and Violence Prevention*, 2016, p. 65-95.
- Beillerot Jacky, « L'analyse des pratiques professionnelles pourquoi cette expression », *Cahiers pédagogiques*, vol. 346, coll. « Analysons nos pratiques 2 », 1996, p. 12-13.
- Bellon Jean-Pierre et Gardette Bertrand, « Le rôle des pairs dans la constitution du harcèlement scolaire », in *Harcèlement et brimades entre élèves, La face cachée de la violence scolaire*, Fabert Eds., 2010.
- Bellon Jean-Pierre et Quartier Marie, *Les blessures de l'école. Harcèlement, chahut, sexting : prévenir et traiter les situations*, ESF Sciences Humaines, 2020.
- Bellon Jean-Pierre, Gardette Bertrand et Quartier Marie, *Harcèlement scolaire : le vaincre, c'est possible. La méthode de la préoccupation partagée*, Paris, ESF Sciences Humaines, coll. « Pédagogie outils », 2021.
- Bellon Jean-Pierre, *Harcèlement et cyberharcèlement à l'école: une souffrance scolaire en réseau / Jean-Pierre Bellon, Bertrand Gardette, 3e édition actualisée.*, Paris, ESF Sciences humaines, coll. « Pédagogies Outils », 2019.
- Benbouriche Massil et Parent Geneviève, « La coercition sexuelle et les violences sexuelles dans la population générale: définition, données disponibles et implications », *Sexologies*, vol. 27, n° 2, 2018, p. 81-86.
- Benjamin Walter, « Critique of violence », in *Walter Benjamin, selected writings, volume I, 1913-1926*, Cambridge, The Belknap press of Havrad University press, 1996.
- Berger Maurice, *De l'incivilité au terrorisme : comprendre la violence sans l'excuser*, Dunod, 2016.
- Bernard Yvonne, « La représentation de la civilité dans la société urbaine d'aujourd'hui », *Psychologie Française*, vol. 42, n° 2, 1997, p. 113-122.

Bertucci Marie-Madeleine, « Les parlers jeunes en classe de français », *Le français aujourd'hui*, vol. n° 143, n° 4, 2003, p. 25-34.

Bessy Christian et Favereau Olivier, « Institutions et économie des conventions », *Cahiers d'économie Politique*, vol. 44, n° 1, 2003, p. 119-164.

Bizeul Daniel, « Le récit des conditions d'enquête : exploiter l'information en connaissance de cause », *Revue française de sociologie*, vol. 39, n° 4, 1998, p. 751-787.

Blanc-Maximin Sylviane, Audran Jacques et Fernandez Gilles, « L'incivilité à l'école primaire : zone d'incertitude pour les enseignants ? », *Spirale - Revue de recherches en éducation*, vol. 60, n° 2, 2017, p. 23-36.

Blaya Catherine, « Etude du lien entre cyberviolence et climat scolaire : enquête auprès des collégiens d'Ile de France », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n° 33, 2015, p. 69-90.

Blaya Catherine, « Le cyberharcèlement chez les jeunes », *Enfance*, vol. N° 3, n° 3, 2018, p. 421-439.

Blaya Catherine, *Violences et maltraitements en milieu scolaire*, Paris, Armand Colin, 2006.

Blumer Herbert, « Social Problems as Collective Behavior », *Social Problems*, vol. 18, n° 3, 1971, p. 298-306.

Bochénski José Maria, *Qu'est-ce que l'autorité? Introduction à la logique de l'autorité*, Cerf., Paris, 1979.

Bonny Yves, « Introduction. Les institutions publiques au prisme de la pluralité », in *L'institution plurielle*, Demailly Lise (éd.), Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, coll. « Le regard sociologique », 2016, p. 9-36.

Borja Simon, Cretin Anaïs, Depraz Samuel, Fleury Antoine, Iost Delphine, Kwaschik Anne et Ramadier Thierry, « Figurer l'espace en sciences sociales », *Transeo*, n° 2-3, 2010.

Bouchet Adeline, Garnier Alix et Vors Olivier, « Harcèlement scolaire et/ou bouc émissaire ? Une étude de cas en cours d'éducation physique et sportive », *Deviance et Société*, vol. Vol. 42, n° 2, 2018, p. 351-388.

Bourdieu Pierre et Passeron Jean-Claude, *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Minuit, 2018.

Bourdieu Pierre, « L'économie des échanges linguistiques », *Langue française*, vol. 34, n° 1, 1977, p. 17-34.

Bourdieu Pierre, « L'identité et la représentation [Éléments pour une réflexion critique sur l'idée de région] », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 35, n° 1, 1980, p. 63-72.

Bourdieu Pierre, « La domination masculine », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, vol. 84, n° 1, 1990, p. 2-31.

Bourdieu Pierre, « Le champ scientifique », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, vol. 2, n° 2, 1976, p. 88-104.

Bourdieu Pierre, *Masculine domination*, Stanford University Press, 2001.

Bourdieu Pierre, *Méditations pascaliennes*, Paris, Seuil, 1997.

Bourdieu Pierre, *Sociologie générale vol. 1: Cours au Collège de France 1981-1983*, Paris, Seuil, coll. « Raison d'agir », 2015.

Bourgeois Clémentine, Ohana Marc et Renault Sarah, « Les facteurs organisationnels du harcèlement moral : l'employeur est-il responsable ? », *Recherches en Sciences de Gestion*, vol. 112, n° 1, 2016, p. 103-120.

Bouthillier Lynda et Filiatrault France, « Exploration du phénomène de stigmatisation au regard des activités de surveillance de l'état de santé de la population », *Ressources de la direction générale de santé publique du MSSS attachée au Comité d'éthique de santé publique*, 2003.

Bowman Glenn, « Violence before Identity: An Analysis of Identity Politics », *The Sociological Review*, vol. 62, 2_suppl, 2014, p. 152-165.

Braud Philippe, « Violence symbolique et mal-être identitaire », *Raisons politiques*, vol. 9, n° 1, 2003, p. 33-47.

Bressoux Pascal, « Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves: effet-école et effets-classes en lecture », *Revue française de sociologie*, vol. 36, n° 2, 1995, p. 273-294.

Brousseau Guy « Le rôle central du contrat didactique dans l'analyse et la construction des situations d'enseignement et d'apprentissage des mathématiques », *Actes de la 3e école d'été de didactique des mathématiques*, 1984.

Brown Richard Maxwell, *Historical patterns of violence in America*, in "The History of Violence in America", New York, Bantou Books, 1969, p.45 cité dans Freyberg J. Walter et Lautman Jacques, « La violence : une plénitude de sens », *Sociologie du travail*, vol. 13, n° 4, 1971, p. 337-349.

Brudholm Thomas et Lang Johannes, *Emotions and Mass Atrocity: Philosophical and Theoretical Explorations*, Cambridge University Press, 2018.

Bruneteaux Patrick et Lanzarini Corinne, « Les entretiens informels », *Sociétés Contemporaines*, vol. 30, n° 1, 1998, p. 157-180.

Bué Nicolas, « Gérer les relations d'enquête en terrains imbriqués », *Revue internationale de politique comparée*, vol. Vol. 17, n° 4, 2010, p. 77-91.

Bufacchi Vittorio, « Violence and Intentionality », in *Violence and Social Justice*, Bufacchi Vittorio (éd.), London, Palgrave Macmillan UK, 2007, p. 66-87

Bufacchi Vittorio, *Violence and Social Justice*, Palgrave Macmillan UK, 2007.

Bullock Marcus et Jennings Michal W., *Walter Benjamin, Selected writings, Volume 1, 1913-1926*, Cambridge, The Belknap press of Harvard University press, 1996.

Butler Judith et Maxine Elliot, *Precarious Life: The Powers of Mourning and Violence*, Verso, 2004.

Butler Judith, *Le pouvoir des mots. Discours de haine et politique du performatif*, Amsterdam., 2004.

Caillet Valérie, « Le sentiment d'injustice, un facteur de risque », *Ville-école-intégration Diversité*, n° 147, 2006, p. 39-44.

Calin Daniel, « Les violences institutionnelles en milieu scolaire », In *Les formes contemporaines de la violence*. Orly, 2014.

Canter David et Reddy Stephen, « Levels and Variations of Violation in Rape », in *Profiling rape and murder*, Aldershot, Ashgate, 2001.

Canto-Sperber Monique, « Chapitre premier – Histoire des conceptions de la guerre juste », *Ethique et philosophie morale*, 2010, p. 17-34.

Card Noel A., Stucky Brian D., Sawalani Gita M. et Little Todd D., « Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: a meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment », *Child Development*, vol. 79, n° 5, 2008, p. 1185-1229.

Carof Solenne, « Être grosse: Du corps discréditable au corps discrédité », *Sociologie*, vol. 10, n° 3, 2019, p. 285.

Carra Cécile et Faggianelli Daniel, « L'école, un long passé de violence », *Que sais-je?*, 2011, p. 7-31.

Carra Cécile et Faggianelli Daniel, « Violences à l'école : tendances internationales de la recherche en sociologie », *Deviance et Societe*, vol. Vol. 27, n° 2, 2003, p. 205-225.

Carra Cécile et Sicot Françoise, « Perturbations et violences à l'école », *Déviance et société*, vol. 20, n° 1, 1996, p. 85-97.

Carra Cécile, « Violences à l'école et « effet-établissement »: Monographie d'une école « Freinet » en éducation prioritaire », *Déviance et Société*, vol. 33, n° 2, 2009, p. 149-172.

Carra Cécile, Garnier Alix, Col Christophe, Carnel Béatrice et Mas Michel, « Les violences à l'école primaire vues par les élèves : une face peu connue du phénomène », *Spirale-Revue de recherches en éducation*, vol. 37, n° 1, 2006, p. 49-62.

Casalfiore Stefania, « Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire. I. Nature et sens des transgressions sociales à l'origine des conflits dans la dyade enseignant-élève », *Cahiers de recherche du GIRSEF*, n° 16, 2002.

Castets Philippe, « Agressivité », in *Dictionnaire de la violence*, 2011.

Castillo Monique, « Justifier la violence extrême ? », *Inflexions*, vol. N° 31, n° 1, 2016, p. 95-103.

Castra Michel, « Identité », *Les 100 mots de la sociologie*, Sociologie, 1er septembre 2012.

Catheline Nicole, « Chapitre II. Le harcèlement : un échec de la dynamique de groupe ? », *Que sais-je?*, vol. 2, 2018, p. 25-40.

Catheline Nicole, « Harcèlements en milieu scolaire », *Enfances Psy*, vol. n° 45, n° 4, 2009, p. 82-90.

Caubet Dominique, « Du baba (papa) à la mère, des emplois parallèles en arabe marocain et dans les parlures jeunes en France », *Cahiers d'études africaines*, vol. 41, n° 163-164, 2001.

Chamberland Line, Richard Gabrielle et Bernier Michaël, « Les violences homophobes et leurs impacts sur la persévérance scolaire des adolescents au Québec », *Recherches & éducations*, no 8 n° 8, 2013, p. 99-114.

Chapoulie Jean-Michel, « Le travail de terrain, l'observation des actions et des interactions, et la sociologie », *Sociétés Contemporaines*, vol. 40, n° 1, 2000, p. 5-27.

Charlot Bernard et Emin Jean-Claude, *Violences à l'école : état des savoirs*, Paris, Armand Colin, 1997.

Charlot Bernard, *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*, Paris, Anthropos, 1999.

Chauvaud Frédéric, « Contextualiser », in *La dynamique de la violence: approches pluridisciplinaires, Essais*, Presses Universitaires Rennes, 2010.

Chen Liang, Ho Shirley S. et Lwin May O., « A meta-analysis of factors predicting cyberbullying perpetration and victimization: From the social cognitive and media effects approach », *New Media & Society*, vol. 19, n° 8, 2017, p. 1194-1213.

Chesnais, Jean-Claude, « Histoire de la violence. En Occident de 1800 à nos jours ». Paris, Hachette, 1996.

Christian Baudelot et Roger Establet, « L'école capitaliste en France », Paris, François Maspéro, vol. 56, 1971, p. 16.

Claes Michel, « 6. Les relations d'amitié : réciprocité et mutualité », in *L'univers social des adolescents*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, coll. « Paramètres », 2018, p. 91-109.

Clair Isabelle, « S'insulter entre filles », *Terrains travaux*, vol. N° 31, n° 2, 2017, p. 179-199.

Coenen-Huther Jacques, « Pouvoir, autorité, légitimité », *Revue européenne des sciences sociales. European Journal of Social Sciences*, XLIII-131, 2005, p. 135-145.

Collet Beate et Santelli Emmanuelle, « Entre consentement et imposition. réalités politiques et sociales des mariages dits "forcés" », *Migrations Societe*, vol. N° 119, n° 5, 2008, p. 47-57.

Collins Randall, « Domination émotionnelle et résistance aux agressions sexuelles », *Revue des sciences sociales*, traduit par Nicolas Amadio, *Revue des sciences sociales*, n° 65, 2021, p. 46-55.

Collins Randall, « Entering and leaving the tunnel of violence: Micro-sociological dynamics of emotional entrainment in violent interactions », *Current Sociology*, 2012, p. 1-20.

Collins Randall, *Interaction Ritual Chains*, Princeton University Press, coll. « Princeton Studies in Cultural Sociology », 2005.

Collins Randall, *Violence, A micro-sociological theory*, Princeton University Press, New Jersey, 2008.

Collovald Annie, « Des désordres sociaux à la violence urbaine », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, vol. 136, n° 1, 2001, p. 104-113, p. 108.

Condomines Bérangère et Hennequin Emilie, « Le syndrome du vilain petit canard : de l'ostracisme à la vénération ? », *@GRH*, vol. 37, n° 4, 2020, p. 13-38.

Connac Sylvain, « Freinet, Profit, Oury, Collot : quelles différences ? », *Spirale - Revue de recherches en éducation*, vol. 45, n° 1, 2010, p. 53-68.

Connor-Greene Patricia Anne, « Gender differences in body weight perception and weight-loss strategies of college students », *Women & health*, vol. 14, n° 2, 1988, p. 27-42.

Corraze Jacques, *Les communications non-verbales*, PUF., Paris, 1980.

Coste Florent, Costey Paul et Tangy Lucie, « Consentir: domination, consentement et déni », *Tracés. Revue de Sciences humaines*, n° 14, 2008, p. 5-27.

Couchot-Schiex Sifolène, Moignard Benjamin et Blaya Catherine, *Jeunesse genre et violences 2.0 : des filles et des garçons face aux cyberviolences à l'école*, L'Harmattan, 2020.

Coudeville Guillaume, Joing Isabelle, Robin Nicolas, Page Aodren, Marrot Gilles et Vors Olivier, « Gestes professionnels des enseignants d'EPS en contexte de violence scolaire : stratégies usuelles et complémentaires », *Contextes et Didactiques*, n° 16, 2020, p. 114.

Cousin Olivier, « L'effet établissement. Construction d'une problématique », *Revue française de sociologie*, vol. 34, n° 3, 1993, p. 395-419.

Cousin Olivier, « Sélection et socialisation dans les collèges : La part de l'établissement », *Recherches sociologiques*, n° 1998/3, p. 67-89.

Craig Wendy, Harel-Fisch Yossi, Fogel-Grinvald Haya, Dostaler Suzanne, Hetland Jørn, Simons-Morton Bruce, Molcho Michal, et al., « A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries », *International journal of public health*, vol. 54 Suppl 2, 2009, p. 216-224.

Crépon Marc, *Inhumaines conditions : combattre l'intolérable*, Odile Jacob, Paris, 2018.

Currie Candace, Zanotti Cara, Morgan Antony, Currie Dorothy, De Looze Margaretha, Roberts Chris, Samdal Oddrun, Smith Otto RF et Barnekow Vivian, « Social determinants of health and well-being among young people », *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the*, vol. 2010, 2009, p. 271.

Cursan Anthony, Impact de l'ostracisme au sein d'un groupe d'individus de même sexe ou de sexe opposé sur les performances à plusieurs tâches stéréotypées selon le genre, Université de Bordeaux, 2014.

Cursan Anthony, Pascual Alexandre et Félonneau Marie-Line, « L'ostracisme. Avancées scientifiques sur la thématique d'une menace quotidienne », Bulletin de psychologie, vol. Numéro 551, n° 5, 2017, p. 383-397.

Cusson Maurice, Gagnon Claudine et Gomez Del Prado Gregory, L'intimidation envers les policiers du Québec, Centre international de criminologie comparée, 2011.

Dannequin Claudine, « Outrances verbales ou mal de vivre chez les jeunes des cités », Migrants-formation, n° 108, coll. « CNDP », 1997.

Dargere Virginie, « L'espace pédagogique : des faits aux symboles », Sciences humaines combinées, n° 13, 2014.

Dašić Radivoje et Otašević Božidar, « Standardi za bezbedne škole sa osvrtom na policijsku upravu Kragujevac », in Suprostavljanje savremenom organizovanom kriminalu i terorizmu, Kriminalističko-policijska akademija, 2011.

Debaise Didier, « Un pragmatisme des puissances », Multitudes, vol. 22, n° 3, 2005, p. 103-110.

Debarbieux Eric et al, Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration, Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, ministère de l'Éducation nationale, MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École, 2012.

Debarbieux Éric et Fotinos Georges, Violence et climat scolaire dans les établissements du second degré en France : une enquête quantitative de victimation auprès des personnels de direction des lycées et collèges, Observatoire International de la Violence à l'École, 2010.

Debarbieux Eric et Montoya Yves, « La violence à l'école en France : 30 ans de construction sociale de l'objet (1967-1997) », Revue française de pédagogie, vol. 123, n° 1, 1998, p. 93-121.

Debarbieux Eric et Royer Egide, Violence à l'école : un défi mondial ?, Paris, Armand Colin, 2006.

Debarbieux Éric, « Les enquêtes de victimation en milieu scolaire : leçons critiques et innovations méthodologiques », Deviance et Societe, vol. Vol. 28, n° 3, 2004, p. 317-333.

Debarbieux Éric, « Violence à l'école et politique : la France entre démagogie et méconnaissance », Journal du droit des jeunes, vol. 255, n° 5, 2006, p. 22-26.

Debarbieux Eric, Dupuch Alix et Montoya Yves, « Pour en finir avec le «handicap socioviolent»: une approche comparative de la violence en milieu scolaire », Violences à l'école: état des savoirs, 1997.

Debarbieux Eric, La violence en milieu scolaire : état des lieux, Vol. 1, ESF éditeur, 1999.

Debarbieux Eric, Les violences sexistes à l'école Une oppression viriliste, Observatoire européen de la Violence à l'École, 30 mai 2018.

Debarbieux Eric, Refuser l'oppression quotidienne : la prévention du harcèlement à l'École, Observatoire International de la Violence à l'École, 2011.

Debarbieux Eric, Une enquête de victimation et climat scolaire auprès d'élèves du cycle 3 des écoles élémentaires, UNICEF et l'Observatoire International de la Violence, 2011.

Deblaine Dominique, « La loquète antillaise », Littérature, vol. 85, n° 1, 1992, p. 81-102.

Defrance Bernard, La violence à l'école, Paris, Syros, coll. « Ecole et société », 1998.

Delahaye Jean-Paul, « L'inspection générale de l'Éducation nationale et les violences scolaires en 1979 : les leçons à tirer du passé », La revue de l'inspection générale, n° 5, 2008, p. 45-51.

Delcroix Céline, « La classe : un lieu de socialisations multiples », Les dossiers des sciences de l'éducation, n° 39, 2018, p. 151-165.

Delmas Corinne, « La violence, phénomène situationnel ? », EspacesTemps.net Revue électronique des sciences humaines et sociales, 2012.

Denise Jodelet, Les représentations sociales, PUF., Paris, 1989.

Dennen J.M.G. van der, « Problems in the Concepts and Definitions of Aggression, Violence, and Some Related Terms », Rijksuniversiteit Groningen, Polemologisch Instituut, 1980.

Depoilly Séverine, « Affirmation et contestation du genre dans les lycées professionnels », Travail, genre et sociétés, vol. n° 38, n° 2, 2017, p. 113-132.

Depoilly Séverine, « Ce que révèlent les insultes entre élèves », The Conversation, 22 novembre 2020.

Depoilly Séverine, Filles et garçons au lycée pro. Rapport à l'école et rapport de genre, Rennes, Presses Universitaires Rennes, coll. « Le sens social », 2014.

Dilmaç Julie Alev et Kocadal Özker, « Prévenir le cyberharcèlement en France et au Royaume-Uni : une tâche impossible ? », *Déviance et Société*, vol. 43, n° 3, 2019, p. 389-419.

Donegani Jean-Marie et Sadoun Marc, « Ce que le politique dit de la violence », Raisons politiques, vol. 9, n° 1, 2003, p. 3-18.

Đorđević Jovan et Đorđević Bosiljka, Učenici o svojstvima nastavnika, Beograd, Institut za pedagoška istraživanja, 1988.

Đorđević Tihomir, Iz Srbije kneza Miloša, Prosveta., Beograd, 1983.

Đorđević Ivana, Šantić Danica et Živković Ljiljana, « Migrant children in schools in Serbia: Barrier or challenge for a new beginning », Demografija, vol. 15, n° 15, 2018, p. 73-92.

Dubet François, « 4. Mutations du système scolaire et violences à l'école », in Faits d'école, Paris, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, coll. « Cas de figure », 2015, p. 91-112.

Dubet François, « Les figures de la violence à l'école », *Revue française de pédagogie*, vol. 123, n° 1, 1998, p. 35-45.

Dubet François, « Propositions pour une syntaxe des sentiments de justice dans l'expérience de travail », *Revue française de sociologie*, vol. 46, n° 3, 2005, p. 495-528.

Dubet François, « Sentiments et jugements de justice dans l'expérience scolaire », in *La justice du système éducatif*, Bruxelles, De Boeck, 1999, p. 177-199.

Dubet François, Jazouli Adil et Lapeyronnie Didier, *L'Etat et les jeunes*, Editions de l'Atelier, 1985.

Dubet François, *La galère: jeunes en survie*, Fayard Paris, vol. 2008, 1987.

Dubet François, *Les lycéens*, Paris, le Seuil, 1991.

Dubois Jean, *Le Lexis-le dictionnaire érudit de la langue française*, Larousse, 2009.

Ducpetiaux Édouard, *De la condition physique et morale des jeunes ouvriers et des moyens de l'améliorer*, Bruxelles, Méline, 1843.

Dugas Éric et Hébert Thibaut, « Quels types de victimes potentielles sont privilégiés au collège ? », *Recherches & éducations*, n° 9, 2013, p. 62-80.

Duhaček Daša, *Istraživanje rodno zasnovanog nasilja u školama u Srbiji*, Beograd, Centar za studije roda i politike; Fakultet političkih nauka Univerziteta u Beogradu; UNICEF, 2015.

Dulong Renaud, « Sens et non-sens de l'autodéfense », *Déviance et société*, vol. 5, n° 3, 1981, p. 211-222.

Durif-Varembont Jean-Pierre et Weber Rebecca, « Insultes en tous genres : construction identitaire et socialisation des adolescents à l'école », *Nouvelle revue de psychosociologie*, vol. 17, n° 1, 2014, p. 151-165.

Durkheim Émile, *Éducation et sociologie*, PUF., Paris, 1968.

Durkheim Émile, *Les règles de la méthode sociologique*, PUF, Paris, coll. « Bibliothèque de philosophie contemporaine. », 1967.

Duru-Bellat Marie, « Effets maîtres, effets établissements: quelle responsabilité pour l'école? », *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, vol. 23, n° 2, 2001, p. 321-337.

Duru-Bellat Marie, Danner Magali, Le Bastard-Landrier Séverine et Piquée Céline, « Les effets de la composition scolaire et sociale du public d'élèves sur leur réussite et leurs attitudes: évaluation externe et explorations qualitatives », *Les cahiers de l'Ired*, 2003.

Dussault Julie, *Dynamique sociale du phénomène de harcèlement psychologique au travail : le rôle joué par les collègues et les supérieurs*, Thèse de doctorat, Université Laval, Canada 2014.

Elias Norbert et Kamnitzer Pierre, *La civilisation des mœurs*, Calmann-Lévy Paris, 1973.

Ernotte Philippe et Rosier Laurence, « L'ontotype : une sous-catégorie pertinente pour classer les insultes ? », *Langue française*, vol. 144, n° 1, 2004, p. 35-48.

Essed Philomena, « Racisme et préférence pour l'identique : du clonage culturel dans la vie quotidienne », *Actuel Marx*, vol. n° 38, n° 2, 2005, p. 103-118.

Falbo Caterina, *La politesse de l'interprète en face-à-face*, École Doctorale en Linguistique française, coll. « Cahiers de recherche », 2012.

Falchikov Nancy, « Product comparisons and process benefits of collaborative peer group and self assessments », *Assessment and Evaluation in Higher Education*, vol. 11, n° 2, 1986, p. 146-166.

Fassin Éric, « Violences sexuées, violences sexuelles », dans Fabre Clarisse et Fassin Éric, « Liberté, égalité, sexualités », *Actualité politique des questions sexuelles*. Belfond, Paris, 2003, p. 129-156.

Fecteau Jean-Marie, « La violence et ses histoires », in *La dynamique de violence, Approches pluridisciplinaires*, Rennes, Presses Universitaires Rennes, 2010, p. 135-152.

Felouzis Georges, Fouquet-Chauprade Barbara et Charmillot Samuel, « Les descendants d'immigrés à l'école en France : entre discontinuité culturelle et discrimination systémique », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n° 191, 2015, p. 11-27.

Finkelhor David, Turner Heather A., Shattuck Anne et Hamby Sherry L., « Violence, crime, and abuse exposure in a national sample of children and youth: an update », *JAMA pediatrics*, vol. 167, n° 7, 2013, p. 614-621.

Fiske Alan Page et Rai Tage Shakti, *Virtuous Violence*, Cambridge University Press, 2015.

Floro Michel, *Questions de violence à l'école*, Ramonville Saint-Agne, Érès, coll. « Pratiques du champ social », 1996.

Ford Thomas E. et Ferguson Mark A., « Social Consequences of Disparagement Humor: A Prejudiced Norm Theory », *Personality and Social Psychology Review*, vol. 8, n° 1, 2004, p. 79-94.

Forestier Michel, « Projet d'une analyse systémique des phénomènes de violence », *Andé*, Association française de science des systèmes cybernétiques, cognitifs et techniques, 2000.

Fotinos Georges et Poupelin Michel, *La Violence à l'école : état de la situation en 1994 : analyse et recommandations*, Inspection générale de l'Éducation nationale, 1995.

Fréchou Hélène et Traoré Boubou, *L'enquête " Sécurité et société "*, INSEE, 2021.

Freund Julian, *Utopie et violence*, Marcel Rivière, 1978.

Freund Julien, Préface, In Maffesoli Michel et Pessin Alain, *La violence fondatrice*, Éditions du Champ urbain, 1978.

Freund Julien, *Sociologie du conflit*, Paris, Presses universitaires de France, 1983.

Freyberg J. Walter et Lautman Jacques, « La violence : une plénitude de sens », *Sociologie du travail*, vol. 13, n° 4, 1971, p. 337-349.

Fromm Erich, « The anatomy of human destructiveness », Greenwich, Fawcett, 1973.
Furlong Michael J. et Morrison Gale M., « Introduction to mini-series: School violence and safety in perspective », *School Psychology Review*, vol. 23, n° 2, 1994.

Gagnon-Boivin Jérôme, *Les fondements métaéthiques des critères de la guerre juste*, Thèse de doctorat, Université Laval, Québec, 2013.

Galand Benoît, *Le harcèlement à l'école*, Retz, 2021.

Galland Olivier, « Jeunes : les stigmatisations de l'apparence », *Economie et Statistique*, n° 393-394, 2006.

Gašić-Pavišić Slobodanka, *Nasilje nad decom u školi i funkcija obrazovnih ustanova u prevenciji i zaštiti dece od nasilja*, Beograd, Fakultet političkih nauka, 1998.

Gilbert Thomas, *Prévenir et gérer les crises au collège et au lycée - Harcèlement, violences, plans sanitaires, alerte attentat...*, De Boeck Supérieur, 2021.

Giralté Alice, « Résultats de l'enquête Orchestra sur le harcèlement en milieu scolaire », *Mission ministérielle de prévention et de lutte contre les violences en milieu scolaire*, 2015.

Girard René, *La violence et le sacré*, Grasset, 1972.

Girard René, *Le bouc émissaire*, Grasset, 2014.

Goffman Erving et Kihm Alain, *Stigmaté: les usages sociaux des handicaps*, Les éd. de minuit, 1975.

Goffman Erving, *Frame analysis: An essay on the organization of experience.*, Northeastern University Press, 1986.

Goffman Erving, *Interaction ritual: essays on face-to-face interaction.*, Anchor Books., New York, 1967.

Goffman Erving, *La Présentation de soi. La Mise en scène de la vie quotidienne I*, Paris, Les éd. de minuit, coll. « Collection Le sens commun », 1973.

Goffman Erving, *Stigmaté : Les usages sociaux des handicaps*, Collection Le sens commun, Paris : Les éd. de minuit, 1975.

Goldberg Jacques, « Violence animale, violence humaine », *Pardes*, vol. N° 32-33, n° 1, 2002, p. 187-196.

Gracia Enrique, « Social visibility and tolerance to family violence », *Psychology in Spain*, vol. 7, n° 1, 2003.

Grandjean P., Petot Djaouida et Petot J.-M., « Persécution par les camarades et manifestations anxieuses chez des enfants français âgés de huit à douze ans », *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, vol. 64, n° 8, 2016, p. 491-497.

Greenleaf Christy, Chambliss Heather, Rhea Deborah J., Martin Scott B. et Morrow Jr James R., « Weight stereotypes and behavioral intentions toward thin and fat peers among White and Hispanic adolescents », *Journal of Adolescent Health*, vol. 39, n° 4, 2006, p. 546-552.

Grimault-Leprince Agnès, « Quand les enseignants de collèges sanctionnent : entre réglementation, enjeux professionnels et contraintes locales », *Sociologies pratiques*, vol. 25, n° 2, 2012, p. 47-59.

Groulx Lionel-H., « Querelles autour des méthodes », *Socio-anthropologie*, n° 2, 1997.

Guedj Bourdieu Marie-Jeanne, « Traumatismes cumulatifs, harcèlement dans l'enfance et retrait social/hikikomori du jeune adulte », *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique*, vol. 178, n° 4, 2020, p. 428-431.

Guilheri J., Cogo-Moreira H., Kubiszewski V., Yazigi L. et Andronikof A., « Validité de construit du questionnaire rBVQ d'Olweus pour l'évaluation du harcèlement scolaire (bullying) auprès d'élèves français de cycle 3 », *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, vol. 63, n° 4, 2015, p. 211-217.

Guillette Benoît, « Le radicalisme économique žižekien », *International Journal of Žižek Studies*, vol. 5, n° 3, 2016.

Guo Siying, « A Meta-Analysis of the Predictors of Cyberbullying Perpetration and Victimization », *Psychology in the Schools*, vol. 53, n° 4, 2016, p. 432-453.

Haan Willem de, « Violence as an essentially contested concept », in *Violence in Europe*, Springer, 2008, p. 27-40.

Hacker Friedrich, *Agression et violence dans le monde moderne*, Calman-Lévy, Paris, 1972.

Hamraoui Éric, « Servitude volontaire : l'analyse philosophique peut-elle éclairer la recherche pratique du clinicien ? », *Travailler*, vol. 13, n° 1, 2005, p. 35-52.

Hans Danielle, « Violence et agressivité, ratés et dérapages de la socialisation en collège. Pour un travail clinique d'intervention dans l'établissement », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle*, vol. Vol. 46, n° 1, 2013, p. 33-48.

Hans Danielle, « Institution scolaire (school institution – institución escolar) » dans *Dictionnaire de sociologie clinique*. Érès, 2019, pp. 370-373.

Haroche Claudine, « Retenue dans les mœurs et maîtrise de la violence politique. La thèse de Norbert Elias », *Cultures & Conflits*, n° 09-10, 1993.

Harris John, *Violence and Responsibility*, New York, New York, U.S.A., Routledge Kegan & Paul, 1980.

Hartmann Eddie, « Violence : Constructing an Emerging Field of Sociology », *International Journal of Conflict and Violence*, vol. 11, 2017, p. 1-9.

Hazler Richard J., Miller Dina L., Carney JoLynn V. et Green Suzy, « Adult recognition of school bullying situations », *Educational Research*, vol. 43, n° 2, 2001, p. 133-146.

Heaviside Sheila, *Violence and Discipline Problems in U.S. Public Schools : 1996-97*, U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, 1998.

Hébert Thibaut et Dugas Éric, « Quels espaces scolaires pour le bien-être relationnel ? Enquête sur le ressenti des collégiens français », *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, n° 43, 2017.

Hellström Lisa, Persson Louise et Hagquist Curt, « Understanding and defining bullying – adolescents' own views », *Centre for Research on Child and Adolescent Mental Health, Karlstad*, vol. 73, n° 4, 2015.

Hélou Christophe, « Résister pour exister : le défi des élèves », *Education et sociétés*, vol. 25, n° 1, 2010, p. 51-63.

Henriot-Van Zanten Agnès, « Le quartier ou l'école ? Déviance et sociabilité adolescente dans un collège de banlieue », *Déviance et société*, vol. 24, n° 4, 2000, p. 377-401.

Héritier Françoise, « Réflexions pour nourrir la réflexion », dans Naepels Michel, « Quatre questions sur la violence », *L'Homme. Revue française d'anthropologie*, n° 177-178, 2006, p. 487-495.

Hinduja Sameer et Patchin Justin W., « Cyberbullying: An Exploratory Analysis of Factors Related to Offending and Victimization », *Deviant Behavior*, vol. 29, n° 2, 2008, p. 129-156.

Hirigoyen Marie-France, « De la peur à la soumission », *Empan*, vol. n° 73, n° 1, 2009, p. 24-30.

Hitti Aline, Kelly Lynn Mulvey, et Melanie KillenIn, *Encyclopedia of Adolescence*, Springer International Publishing, 2016.

Hobbes Thomas, « Léviathan », ED. J — M Tremblay, Collection « Les auteur(e)s classiques », 2005.

Hoch Raphaël, « Comment des situations de harcèlement scolaire peuvent-elles échapper si longtemps à la vigilance des adultes ? », *The Conversation*, 1 décembre 2021.

Huberts Leo, « Integrity: What it is and Why it is Important », *Public Integrity*, vol. 20, 2018, p. 1-15.

Hughes Everett C., « La sociologie et l'entretien », in *Le regard sociologique, Textes présentés par J.M. Chapoulie*, Paris : éditions de l'EHESS, 1997.

Ivanović Čedomir, *Bezbednosna kultura učenika osnovnih i srednjih škola u zaštiti od potencijalnih opasnosti*, Todra plus., Beograd, 2011.

Jacoby Tim, *Understanding conflict and violence: Theoretical and interdisciplinary approaches*, Routledge, 2007.

Jaspard Maryse, *Les violences envers les femmes en France: une enquête nationale*, Documentation française, 2003, p. 69-70.

Jaworski Adam et Sachdev Itesh, « Beliefs about silence in the classroom », *Language and Education*, vol. 12, n° 4, 1998, p. 273-292.

Jazouli Adil, *Les années banlieues*, Seuil, 1992.

Jellab Aziz, « Chapitre IV. Le lycée professionnel aujourd'hui : des indicateurs objectifs à l'expérience des acteurs », in *Sociologie du lycée professionnel : L'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*, Toulouse, Presses universitaires du Midi, coll. « Socio-logiques », 2020, p. 107-149.

Jellab Aziz, « Chapitre VII. Quel avenir pour le lycée professionnel ? », in *Sociologie du lycée professionnel : L'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*, Toulouse, Presses universitaires du Midi, coll. « Socio-logiques », 2020, p. 267-295.

Jellab Aziz, « Le sens des savoirs chez les élèves de lycée professionnel : une approche sociologique », *L'Homme la Societe*, vol. 139, n° 1, 2001, p. 83-102.

Jellab Aziz, *Sociologie du lycée professionnel : l'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*, Toulouse, France, Presses universitaires du Mirail, 2008.

Jellab, Aziz, « Une orientation professionnelle par défaut. L'expérience des nouveaux professeurs de lycée professionnel et ses implications sociologiques », *Spirale - Revue de recherches en éducation*, vol. 41, n° 1, 2008, p. 43-56.

Jevtić, Bisera, et Aleksandra Jovanović. « Savetodavno-vaspitni rad u školi i prevencija nasilja ». *Godišnjak Pedagoškog fakulteta u Vranju* 9, no 2 (2018): 45-56.

Jodelet Denise, *Les représentations sociales*, PUF. Paris, 1989.

Joing Isabelle et Vors Olivier, « Victimation et climat scolaire au collège : les vestiaires d'éducation physique et sportive », *Deviance et Societe*, vol. Vol. 39, n° 1, 2015, p. 51-71.

Jusić Mirna, « Unequal Chances and Unjust Outcomes », *Confronting Inequality in Southeast Europe*, 2018.

Kapferer Jean-Noël, « Les disparitions de Mourmelon. Origine et interprétation des rumeurs », *Revue française de sociologie*, vol. 30, n° 1, 1989, p. 81-89.

Karray A., Vasile J., Bagnulo A. et Grillo M., « Violence interpersonnelle et empathie. Prévention par une recherche-action en milieu scolaire », *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, vol. 68, n° 1, 2020, p. 39-45.

Karray A., Vasile J., Bagnulo A. et Grillo M., « Violence interpersonnelle et empathie. Prévention par une recherche-action en milieu scolaire », *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, vol. 68, n° 1, 2020, p. 39-45.

Kerbrat-Orecchioni Catherine, « L'impolitesse en interaction : aperçus théoriques et étude de cas », *Studii și cercetari filologice. Seria limbi romanice*, n° 09, 2011, p. 142-178.

Khosrokhavar Fahrad, « Prévenir la radicalisation des jeunes », *Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse*, 2018.

Kim Samuel S., « The Lorenzian Theory of Aggression and Peace Research: A Critique », *Journal of Peace Research*, vol. 13, n° 4, 1976, p. 253-276.

Klass Tobias Nikolaus, « Critique de la violence. Walter Benjamin et l'idée de "destitution du droit" », *Acta Universitatis Carolinae, Interpretationes Studia Philosophica Europeanea*, 2019, p. 25-39.

Klinger Myriam et Schehr Sébastien, « Conflit », in *Dictionnaire de la guerre et de la paix*, PUF, coll. « Quadrige », 2017, p. 272-278.

Kodžopeljić Jasmina, Smederevac Snežana et Čolović Petar, « Razlike u učestalosti i oblicima nasilnog ponašanja između učenika osnovnih i srednjih škola », *Primenjena psihologija*, vol. 3, n° 4, 2008, p. 289-305.

Kokoreff Michel, « La banalisation raciale. À propos du racisme « anti-blancs » », *Mouvements* no 41, no 4 (1 décembre 2005), p. 127-135.

Kouvelakis Stathis, « La violence émancipatrice », *Contretemps*, vol. 2, n° 3, 2009, p. 99-106.

Kowalski Robin M., Giumetti Gary W., Schroeder Amber N. et Lattanner Micah R., « Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth », *Psychological Bulletin*, vol. 140, n° 4, 2014, p. 1073-1137.

Krejdlin Grigorij et Daucé Françoise, « Le langage du corps et la gestuelle (kinésique) comme champs de la sémiotique non-verbale : idées et résultats », *Cahiers slaves*, vol. 9, n° 1, 2008, p. 1-23.

La Boétie Etienne, *Discours de la servitude volontaire ou contr'un*, Payot, Paris, 2000.

Laé Jean-François, *Travailler au noir*, Éditions Métailie, 1989.

Laforgue Denis et Corinne Rostaing, « Pluralité des formes de violence et recomposition des institutions », in *Violences et institutions : Réguler, innover ou résister ?*, Paris, CNRS Éditions, coll. « Sociologie », 2019, p. 245-252.

Laforgue Denis et Rostaing Corinne, « Les institutions contemporaines à l'épreuve de la violence », in *Violences et institutions : Réguler, innover ou résister ?*, Paris, CNRS Éditions, coll. « Sociologie », 2019, p. 9-26.

Lagorgette Dominique et Larrivée Pierre, « Interprétation des insultes et relations de solidarité », *Langue française*, vol. 144, n° 1, 2004, p. 83-103.

Lagorgette Dominique, « Insultes et conflit : de la provocation à la résolution - et retour ? », *Les Cahiers de l'Ecole*, n° 5, 2006.

Landry Jean-Michel, « La violence symbolique chez Bourdieu », *Aspects sociologiques*, vol. 13, n° 1, 2006, p. 85-92.

Landry Jean-Michel, « La violence symbolique chez Bourdieu », *Aspects sociologiques*, vol. 13, n° 1, 2006, p. 85-92.

Lavergne Cécile et Perdoncin Anton, « Éditorial. La violence à l'épreuve de la description », *Tracés. Revue de Sciences humaines*, n° 19, 2010, p. 5-25.

Le Bot Jean-Michel, « Julien Freund et L'essence du politique », *Tetralogiques*, n° 20, 2015.

Lec Francis et Lelièvre Claude, *Histoires vraies des violences à l'école*, Paris, Fayard, 2007.

Legrand François, *Harcèlement entre pairs en milieu scolaire, quelle est l'ampleur de ce phénomène ?*, Étude IFOP pour l'association Marion Fraise, La main tendue et la région Ile-de-France, 2021.

Lenclud Gérard, Claverie Elisabeth et Jamin Jean, « Présentation : Une ethnographie de la violence est-elle possible ? », *Études rurales*, vol. 95, n° 1, 1984, p. 9-21.

Lepoutre David, *Cœur de banlieue. Codes, rites, et langages*, Paris, O. Jacob, 1997.

Lespinois Jérôme de, « « Au-delà de la contrescarpe »... La menace de coercition nucléaire », *Revue Défense Nationale*, vol. n° 782, n° 7, 2015, p. 160-164.

Li Qing, « Cyberbullying in High Schools: A Study of Students' Behaviors and Beliefs about This New Phenomenon », *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, vol. 19, n° 4, 2010, p. 372-392.

Llobet Aurélie, « Les enseignants du secondaire face au désordre scolaire : entre silence et résistance(s) », in *Violences et institutions : Réguler, innover ou résister ?*, Laforgue Denis et Rostaing Corinne (éds.), Paris, CNRS Éditions, coll. « Sociologie », 2019, p. 203-224.

Lorenz Konrad, *On aggression*, New York, Routledge, 2002.

Irsay Stephen d', « La possibilité ontologique chez Aristote », *Revue néo-scholastique de philosophie*, n° 12, 1926, p. 410-421.

Lucy Éric, « Les conditions sociales de l'efficacité performative de l'insulte », *Empan*, vol. 124, n° 4, 2021, p. 130-135.

Mabilon-Bonfils Béatrice, « Méconnaissance du politique, sciences sociales et représentations sociales : le cas des violences scolaires », *Déviance et Société*, vol. Vol. 31, n° 2, 2007, p. 173-197.

Macilotti Giorgia, « Violence et humiliation à l'ère numérique : une étude en milieu scolaire », *Deviance et Societe*, vol. 43, n° 3, 2019, p. 299-328.

Maffesoli Michel et Pessin Alain, *La violence fondatrice*, Éditions du Champ urbain, 1978.

Marchive Alain, « Effets de contrat et soumission à l'autorité », in *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*, ERES, 2005, p. 181-192.

Marković Jelena, *Izveštaj o realizaciji programa Škola bez nasilja-ka sigurnom i podsticajnom okruženju za mlade u srednjim školama, istrazivanje Odseka za psihologiju Univerziteta u Novom Sadu*, 2011.

Maroy Christian, « L'école à la lumière de la sociologie des organisations », *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, n° 56, 2007.

Martin Claire de Saint, « Nommer les violences scolaires. Des incivilités au harcèlement scolaire », *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, vol. n° 87, n° 1, 2012, p. 119-126.

- Marzano Michaela, « Avant-propos », in Dictionnaire de la violence, PUF, 2011, p. 7-13.
- Marzano Michela, « Qu'est-ce qu'une victime ? », Archives de politique criminelle, vol. n° 28, n° 1, 2006, p. 11-20.
- Mason Elinor, « Coercion and Integrity », Oxford Studies in Normative Ethics, 2012, p. 180-205.
- Mathieu Nicole-Claude, « Quand céder n'est pas consentir », in L'Anatomie politique. Catégorisations et idéologies du sexe, Côté-Femmes., Paris, 1991.
- Matri Khaula, Port du voile : représentations et pratiques du corps chez les femmes tunisiennes, Université René Descartes - Paris V, Paris, 2014.
- Matthews Graham et Goodman Sam, Violence and the Limits of Representation, Springer, 2013.
- Mauger Gérard, « Des jeunes et des banlieues. Perceptions du quartier et visions du monde social », Critiques sociales n° 5-6, janvier 1994, p. 69-73.
- Maurice Marc, « Méthode comparative et analyse sociétale. Les implications théoriques des comparaisons internationales », Sociologie du travail, vol. 31, n° 2, 1989, p. 175-191.
- McNinch Hannah, « Fat Bullying of Girls in Elementary and Secondary Schools: Implications for Teacher Education », Counterpoints, vol. 467, 2016, p. 113-121.
- Mellon Christian, « Approche de la violence et de la non-violence », The International Movement ATD Fourth World, 2009.
- Merle Pierre, « III. Du « collège pour tous » au « collège pour chacun » », Reperes, 2012, p. 33-52.
- Merle Pierre, « L'humiliation des élèves dans l'institution scolaire : contribution à une sociologie des relations maître-élèves », Revue française de pédagogie, n° 139, 2002, p. 31-51.
- Merle Pierre, « Les deux mondes de la violence scolaire », Enfances & Psy, vol. 45, n° 4, 2010, p. 91-101.
- Messy Jack, Pourquoi la violence?, Payot, Paris, 2004.
- Mialaret Gaston, « B 3 / L'établissement scolaire », Fondamental, 1991, p. 168-194.
- Michalon-Brodeur Victorine, Bourgeois-Guérin Élise, Cénat Jude et Rousseau Cécile, « Le rôle de l'école face à la radicalisation violente : risques et bénéfices d'une approche sécuritaire », Éducation et francophonie, vol. 46, n° 2, 2018, p. 230-248.
- Michaud Yves, La violence, PUF., 1973.
- Michaud Yves, « La violence. Une question de normes », *Revue Sciences Humaines*, n°98, 1998, p. 20-25.

Michel Foucault « Surveiller et punir » dans Larralde Jean-Manuel, « Le corps des personnes détenues : de l'objet de punition au respect de la personne », Cahiers de la recherche sur les droits fondamentaux, n° 15, 2017, p. 97-106.

Milburn Philip, « Violence et incivilités: de la rhétorique experte à la réalité ordinaire des illégalismes », Déviance et société, vol. 24, n° 4, 2000, p. 331-350.

Millet Mathias, Des élèves «victimes des inégalités sociales» aux élèves «perturbateurs de l'ordre scolaire», L'Harmattan, 2005.

Milojević Saša, Mladi i huliganizam na sportskim priredbama, OEBS, 2014.

Milojević Slavica et Lazor Obradović Tatjana, *Regionalno istraživanje o nasilju nad decom u školama u jugoistočnoj Evropi. Nacionalni izveštaj: Srbija*, IICRD & Child Hub, 2021.

Moignard Benjamin, « Les cyberviolences : un « nouveau » problème public ? », in Jeunesse genre et violences 2.0 : des filles et des garçons face aux cyberviolences à l'école, L'Harmattan, 2020.

Mojić Dušan, « Educational and work resources and orientations of young people in Serbia in the period of unblocked postsocialist transformation », Sociologija, vol. 58, suppl. 1, 2016, p. 245-258.

Mojić, Dušan, « Means of getting ahead in post-socialist Serbia: Perceptions and preferences of young people », Sociologija, vol. 54, n° 2, 2012, p. 303-314.

Moles Abraham A., Sociodynamique de la culture, Mouton, 1967.

Monnard Muriel, « Occuper et prendre place : une lecture des rapports de pouvoir dans la cour de récréation », Espaces et sociétés, vol. n° 166, n° 3, 2016, p. 127-145.

Moulin Jean-François, « Le discours silencieux du corps enseignant », Carrefours de l'éducation, vol. n° 17, n° 1, 2004, p. 142-159.

Moussi Dalila, « The decentration posture of a teacher during language interactions », Recherches en didactiques, vol. 21, n° 1, 2016, p. 57-80.

Mucchielli Laurent, « « Insécurité », « sentiment d'insécurité » : les deux veines d'un filon politique », Après-demain, vol. 16, n° 4, 2010, p. 3-6.

Mucchielli Laurent, « Une société plus violente ? », Déviance et Société, vol. Vol. 32, n° 2, 2008, p. 115-147.

Muchembled Robert, Une histoire de la violence. Du XVIème siècle à nos jours, Seuil, 2008.

Najman Velizar, Socijalna patologija u socijalističkom društvu, Fakultet Političkih nauka, Beograd, 1975.

Nikač Željko et Simić Boban, « Koncept policije u zajednici u implementaciji Projekta Školski policajac u funkciji bezbednosti », In Zbornik radova, Vrnjačka Banja, 2009.

Norbert Elias, *La civilisation des mœurs*, Calmann-Lévy., Paris, 1973.

Oberlé Dominique, « Chapitre 2. Aspects structurels des groupes », *Psycho en +*, 2016, p. 31-58.

Ogbu John U., « Cultural boundaries and minority youth orientation toward work preparation », in *Adolescence and work: Influences of social structure, labor markets, and culture*, Hillsdale, NJ, US, Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 1989, p. 101-140.

Olano Marc, « Muriel Salmona : Violences éducatives, de quoi parle-t-on ? », *Sciences Humaines*, n° 323, 2020.

Olweus Dan, « Bully/Victim problems in school », *Prospects*, vol. 26, 1996, p. 331-359.

Olweus Dan, « Bullying at School: Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program », *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 35, n° 7, 1994, p. 1171-1190.

Olweus Dan, « School Bullying: Development and Some Important Challenges », *Annual review of clinical psychology*, vol. 9, 2013, p. 751-780.

Olweus Dan, *Bullying at school-what we know and what we can do*, London, Blackwell, 1994.

Österman Karin, Björkqvist Kaj, Lagerspetz Kirsti MJ, Charpentier Sabine, Caprara Gian Vittorio et Pastorelli Concetta, « Locus of control and three types of aggression », *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, vol. 25, n° 1, 1999, p. 61-65.

Oudenhoven Rona Judla van, « *Violence Against Children: A Rights-Based Discourse* », Garant Publishers, 2016.

Pain Jacques, « La violence institutionnelle ? Aller plus loin dans la question sociale », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 12, 2000, p. 143-160

Pain Jacques, Préface in Olweus Dan et Pain Jacques, *Violences entre élèves, harcèlements et brutalités: les faits, les solutions*, Hammen Marie-Hélène (trad.), Paris, France, ESF éd, 1999.

Passeron Jean-Claude et Bourdieu Pierre, *La Reproduction*, Paris, Editions de Minuit, 1970.

Paty Benjamin et Lassare Dominique, « Agressivité et conceptions naïves de la violence: Évolution des représentations au cours de l'adolescence », *Revue francophone du stress et du trauma*, vol. 7, n° 3, 2007, p. 133-142.

Paty Benjamin, « Etude des représentations sociales de la violence chez les élèves et chez les enseignants : contribution à une compréhension des conflits à au collège et au lycée », *Congrès international AREF*, Strasbourg, 2007.

Paty Benjamin, *La violence à l'école : étude d'une représentation sociale comme facteur de stress des enseignants*, Thèse de doctorat, Reims, 2004.

Paugam Serge, *Inégalités filles-garçons : des maux en tous genre*, Unicef France, coll. « 4e Consultation nationale des 6-18 ans », 2018.

Payet Jean-Paul, « Civilités et ethnicité dans les collèges de banlieue : enjeux, résistances et dérives d'une action scolaire territorialisée », *Revue française de pédagogie*, vol. 101, n° 1, 1992, p. 59-69.

Payet Jean-Paul, *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*, Armand Colin, 1997.

Peneff Jean, « Le sens de l'observation est-il utile en sociologie ? », *SociologieS*, 18 octobre 2011.

Peretz Henri, « Introduction », *Repères*, 2004, p. 3-10.

Perrenoud Philippe, « Regards sociologiques sur la communication en classe », In *Éducation et communication*, Lausanne, 1992, p. 37-48.

Pesce Sébastien et Robbes Bruno, « Du « chahut anémique » au sens des situations critiques : Enjeux et limites des typologies des désordres scolaires », *International Journal on School Climate and Violence Prévention*, vol. 2, 2016, p. 155-186.

Pesce Sébastien, « Introduction. La “violence en institution” comme effet de sens en contexte vers une responsabilité assumée du sujet collectif », In Casanova Rémi et Pesce Sébastien, *La violence en institution : situations critiques et significations*, Presses universitaires de Rennes, coll. « Des sociétés », 2015.

Pierret Janine, « Place et usage de l'entretien en profondeur en sociologie », in *Sociologie pénale: système et expérience*, Érès, 2004, p. 199-213.

Pin Xavier, « Coups et blessures », dans Marzano Maria Michela Dir. de publication, *Dictionnaire de la violence*, Presses universitaires de France, coll. « Quadrige », 2011.

Poilpot-Rocaboy Gwénaëlle, « Comprendre la violence au travail : le cas du harcèlement psychologique », *Humanisme et Entreprise*, vol. 296, n° 1, 2010, p. 9-24.

Polovina Nada et Đerić Ivana, « Povezanost obrazovanja roditelja i izloženosti učenika vršnjačkom nasilju u školskoj sredini », *Temida*, n°4, 2009, p. 59-77.

Popadić Dragan, *Nasilje u školama*, Beograd, Institut za psihologiju, 2009.

Popadić Dragan, Plut Dijana et Pavlović Zoran, *Nasilje u školama Srbije. Analiza stanja od 2006-2013*, Institut za psihologiju, 2014.

Popović Daliborka, « Prevencija vršnjačkog nasilja u školskom sistemu », *Inovacije u nastavi*, vol. 27, n° 2014/1, 2014, p. 74-83.

Prairat Eirick, « Comprendre la question de la norme », *Prévenir les violences à l'école*, 2012, p. 217-228.

Prairat Eirick, « L'approche par les normes professionnelles », *Recherche et formation*, n° 75, 2014, p. 81-94.

Prairat Eirick, « L'autorité malmenée », *Enfances & Psy*, vol. 54, n° 1, 2012, p. 109-117.

Puhl Rebecca M. et Brownell Kelly D., « Confronting and coping with weight stigma: an investigation of overweight and obese adults », *Obesity*, vol. 14, n° 10, 2006, p. 1802-1815.

Quelquejeu Bernard, « La nature du pouvoir selon Hannah Arendt », *Revue des sciences philosophiques et théologiques*, vol. Tome 85, n° 3, 2001, p. 511-527.

Radoman Marija, *Vrednosne orjentacije srednjoškolaca u Srbiji*, Beograd, Helsinški odbor za ljudska prava, 2020.

Rebughini Paola, « Chapitre 1. Le sujet et la violence : ambivalences de la subjectivation », in *Subjectivation et désobjectivation : Penser le sujet dans la globalisation*, Boucher Manuel et Pleyers Geoffrey (éds.), Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, coll. « 54 », 2017, p. 33-45.

Remaud Olivier, Schaub Jean-Frédéric et Thireau Isabelle, « Pas de réflexivité sans comparaison », *Faire des sciences sociales. Comparer*, 2012, p. 13-20.

Renault Matthieu, « Frantz Fanon et les géographies marxistes de la violence », « Les impensés de la violence : approches pluridisciplinaires », Université Paris Ouest Nanterre La Défense, 3 juin 2016.

Renders Xavier, *Enfance santé mentale et société*, Louvain-la-Neuve, Academia-Erasme, coll. « Pédasup », 1994.

Riches David, *The anthropology of violence*, Basil Blackwell, 1986.

Rincon-Robichaud Maria-Guadalupe, *L'enfant souffre-douleur*, Éditions de l'Homme, 2003.

Riquois Estelle, « Faciliter la prise de parole en classe : supports, activités et gestion de l'espace », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Aplut*, Vol. 37 N°1, 2018.

Robbes Bruno, « L'autorité de l'enseignant comme savoir d'action, nouvelle prévention des violences en milieu scolaire ? », *Spirale - Revue de recherches en éducation*, vol. 37, n° 1, 2006, p. 111-122.

Roché Sébastien, *Sociologie politique de l'insécurité*, Paris, PUF, 1998.

Roché Sébastien, *Insécurités et libertés*, Paris, Le Seuil, 1994.

Roché Sébastien, *La Société incivile*, Paris, Le Seuil, 1996.

Roché Sébastien, *Le Sentiment d'insécurité*, Paris, PUF, 1993.

Rocher Thierry, « Construction d'un indice de position sociale des élèves », *Éducation & formations*, n° 90, 2016, p. 5-27.

Rodríguez Franco Luis, Antuña Bellerín María Ángeles, López-Cepero Borrego Javier, Rodríguez Díaz Francisco Javier et Bringas Molleda Carolina, « Tolerance towards dating violence in Spanish adolescents », *Psicothema*, vol. 24, n° 2, 2012, p. 236-242.

Roehling Mark V., Roehling Patricia V. et Pichler Shaun, « The relationship between body weight and perceived weight-related employment discrimination: The role of sex and race », *Journal of Vocational Behavior*, vol. 71, n° 2, 2007, p. 300-318.

Romain Christina, Azaoui Brahim et Rey Véronique, « Interface entre le verbal et le non verbal: Comprendre le mécanisme de la violence verbale en classe », *SHS Web of Conferences*, vol. 46, 2018, p. 01003.

Rosenwald Fabienne, « Voie professionnelle : choix d'affectation, conditions de vie, conditions de travail », *Education et formation / Recherches scientifiques*, n° 93, 2017.

Run Jean-Louis Le, « Les mécanismes psychologiques de la violence », *Enfances Psy*, vol. n° 54, n° 1, 2012, p. 23-34.

Runkle Gerald, « Is Violence Always Wrong? », *The Journal of Politics*, vol. 38, n° 2, 1976, p. 367-389.

Saint Martin Claire de, « Nommer les violences scolaires. Des incivilités au harcèlement scolaire », *GRAPE, La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, vol. 87, n° 1, 2012, p. 119-126.

Salaméro Émilie, « Se situer parmi les pairs : des groupes affinitaires aux conflits. L'étude d'interactions dans une cour de récréation », *Education et sociétés*, vol. n° 38, n° 2, 2016, p. 157-172.

Salmivalli Christina, « Participant Roles in Bullying: How Can Peer Bystanders Be Utilized in Interventions? », *Theory Into Practice*, vol. 53, n° 4, 2014, p. 286-292.

Sankoff David et Labov William, « On the uses of variable rules », *Language in society*, vol. 8, n° 2-3, 1979, p. 189-222.

Savović Branka, « Agresivno ponašanje učenika u školi », *Pedagogija*, vol. 59.2, 2004, p. 68-86.

Savović Branka, « Stavovi učenika prema disciplinskim problemima u osnovnoj i srednjoj školi », *Institut za pedagoška istraživanja*, 2002, p. 259-270.

Schachter Stanley, « Deviation, rejection, and communication », *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, vol. 46, n° 2, 1951, p. 190-207.

Scharnitzky Patrick, « La fonction sociale de la rumeur », *Migrations Societe*, vol. N° 109, n° 1, 2007, p. 35-48.

Schultheis Franz, « Comme par raison - comparaison n'est pas toujours raison. Pour une critique sociologique de l'usage social de la comparaison interculturelle - Persée », *Droit et Société*, n° 11-12, 1989.

Sgard Anne et Hoyaux André-Frédéric, « L'élève et son lycée : De l'espace scolaire aux constructions des territoires lycéens », *L'Information géographique*, vol. Vol. 70, n° 3, 2006, p. 87-108.

Simić Boban, Nikač Željko et Artonović Nikola, « Prevenција vršnjačkog nasilja u Republici Srbiji », in Zbornik radova Vršnjačko nasilje, Banja Luka, Visoka škola unutrašnjih poslova, 2013.

Simić-Miladinović Milenija, « Mesečno jedan školski policajac manje », Politika, 12 décembre 2019.

Simmel Georg, « The sociology of conflict. I », American journal of sociology, vol. 9, n° 4, 1904, p. 490-525.

Simmel Georg, Muller Sibylle Traducteur et Freund Julien Préfacier, Le conflit, Circé, coll. « Circé-poche: 3 », 1995.

Singh Rashmee, « Chapter 9: The Subculture of Violence », In The Root Causes of Youth Violence: A review of Major Theoretical Perspectives, Ontario, Canada, 2008.

Sinobad Sandra, « Characteristics of peer violence in schools », *Temida*, vol. 8, n° 3, 2005, p. 19-23.

Slonje Robert et Smith Peter K., « Cyberbullying: Another main type of bullying? », Scandinavian journal of psychology, vol. 49, n° 2, 2008, p. 147-154.

Smith P.k., Cowie H., Olafsson R.f. et Liefooghe A.p.d., « Definitions of Bullying: A Comparison of Terms Used, and Age and Gender Differences, in a Fourteen-Country International Comparison », Child Development, vol. 73, n° 4, 2002, p. 1119-1133.

Sorel Georges, Réflexions sur la violence, « Classiques des sciences sociales. », Ed.J-M Tremblay, 2003.

Spaemann, Robert. « Morale et violence », Archives de Philosophie, vol. 41, n° 2, 1978, p. 177-200.

Spasenović Vera et Vujisić Živković Nataša, « Pokušaji ostvarivanja pedagoškog pluralizma u obrazovnoj politici i praksi u Srbiji », *Acta Iadertina*, vol. 14, n° 1, 2017.

Sprenger-Charolles Liliane, « Analyse d'un dialogue didactique: l'explication de texte », Pratiques, vol. 40, n° 1, 1983, p. 51-76.

Stanko Elizabeth A., The meanings of violence, Routledge, 2005.

Stanković Dusan, « Sajber nasilje na društvenim mrežama među mladima u Republici Srbiji », RKKP, vol. 2, n° 19, p. 9-23.

Stanojević Dragan, « Obeležja društvenog položaja mladih », in Mladi – naša sadašnjost. Istraživanje socijalnih biografija mladih u Srbiji, Beograd, Institut za sociološka istraživanja, 2012, p. 53-80.

Stark Evan, Coercive Control: The Entrapment of Women in Personal Life, Oxford University Press, 2009.

Stassin Bérengère et Lechenaut Émilie, « Des compétences psychosociales pour prévenir le harcèlement scolaire », Revue des sciences sociales, n° 65, 2021, p. 68-79.

Staudigl Michael, « Esquisse d'une phénoménologie de la violence », *Revue germanique internationale*, n° 13, 2011, p. 205-220.

Stefanović-Karadžić Vuk, *Srpski rječnik*, Štamparija jermenskoga namastira, Vienne, 1852.

Steffgen Georges, Recchia Sophie et Viechtbauer Wolfgang, « The link between school climate and violence in school: A meta-analytic review », *Aggression and Violent Behavior*, vol. 18, n° 2, 2013, p. 300-309.

Steger Manfred B., *Judging Nonviolence: The Dispute Between Realists and Idealists*, Psychology Press, 2003.

Tang Quian, « Violence et harcèlement à l'école : rapport sur la situation dans le monde », Unesco, *International Symposium on School Violence and Bullying: from Evidence to Action*, Seoul, 2017.

Tešić Vladeta, *Moralno vaspitanje u školama Srbije, 1830-1878*, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 1974.

Testanière Jacques, « Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement du second degré », *Revue française de sociologie*, vol. 8, n° 1, 1967, p. 17-33.

Testanière Jacques, « Crise scolaire et révolte lycéenne », *Revue française de sociologie*, vol. 13, n° 1, 1972, p. 3-34.

Thévenot Laurent et Boltanski Luc, « De la justification. Les économies de la grandeur », Gallimard, 1991.

Thiercé Agnès, « Révoltes de lycéens, révoltes d'adolescents au XIXe siècle », *Histoire de l'éducation*, n° 89, 2001, p. 95-120.

Thin Daniel, « "Désordre" scolaire dans les collèges de quartiers populaires », *GRSLyon 2*, 1999.

Thoemmes Jens, « La construction du temps de travail: normes sociales ou normes juridiques? », *Droit et société*, n° 41, 1999, p. 15-32.

Thouroude Laurence, « Les assistants d'éducation et la gestion des microviolences au collège », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'ère nouvelle*, vol. 44, n° 1, 2011, p. 65-86.

Tippett Neil et Wolke Dieter, « Socioeconomic Status and Bullying: A Meta-Analysis », *American Journal of Public Health*, vol. 104, n° 6, 2014, p. e48-e59.

Toby Jackson, « Violence in school », *Crime and justice*, vol. 4, 1983, p. 1-47.

Troger Vincent, « La violence scolaire », in *Les mécanismes de la Violence. États - Institutions - Individu., Synthèse.*, Auxerre, Éditions Sciences Humaines, 2006, p. 103-111.

Troger Vincent, Bernard Pierre-Yves et Masy James, *Le baccalauréat professionnel : impasse ou nouvelle chance ?*, Presses Universitaires de France, 2016.

Troscianko Tom, Holmes Alison, Stillman Jennifer, Mirmehdi Majid, Wright Daniel et Wilson Anna, « What happens next? The predictability of natural behaviour viewed through CCTV cameras », *Perception*, vol. 33, n° 1, 2004, p. 87-101.

Truc G r me, « La violence en situations. Entretien avec Randall Collins », *Tracés. Revue de Sciences humaines*, né 19, 2010, p. 239-255.

Turanovic J. Julien et Siennick Sonja E., « The Causes and Consequences of School Violence: A Review », National Institute of Justice, 2022.

Vacheret Marion, « Relations sociales en milieu carceral. Une  tude des p nitenciers canadiens », *Déviance et Société*, vol. 26, n  1, 2002, p. 83-104.

Vaillancourt Tracy, McDougall Patricia, Hymel Shelley, Krygsman Amanda, Miller Jessie, Stiver Kelley et Davis Clinton, « Bullying: Are researchers and children/youth talking about the same thing? », *International Journal of Behavioral Development*, vol. 32, n  6, 2008, p. 486-495.

Vandebosch Heidi et Van Cleemput Katrien, « Defining cyberbullying: a qualitative research into the perceptions of youngsters », *Cyberpsychology & Behavior: The Impact of the Internet, Multimedia and Virtual Reality on Behavior and Society*, vol. 11, n  4, 2008, p. 499-503.

Vanoutrive Johan, Friant Nathana l et Derobertmeasure Antoine, « L'injustice scolaire: Quels sentiments chez les élèves », *Education & Formation*, 2011, p. 129-139.

Veblen Thorstein, *Théorie de la classe de loisir*, Gallimard, 1970.

Verdalle Laure de, Vigour Cécile et Bianic Thomas Le, « S'inscrire dans une démarche comparative », *Terrains travaux*, vol. 21, né 2, 2012, p. 5-21.

Verhoeven Marie, « Les mutations de la discipline scolaire. Négociation des règles et résolution des conflits dans quatre établissements contrastés », *Déviance et société*, vol. 22, né 4, 1998, p. 389-413.

Vienne Philippe, *Violences à l' cole: au bonheur des experts*, Paris,  ditions Syllepse, 2009.

Vigour Cécile, « Choisir les unités de comparaison », in *La comparaison dans les sciences sociales*, La Découverte., La Découverte, coll. « Repères », 2005, p. 135-187.

Vincent Diane et Bernard Barbeau Geneviève, « Insulte, disqualification, persuasion et tropes communicationnels :   qui l'insulte profite-t-elle? », *Argumentation et Analyse du Discours*, né 8, 2012.

Vujani  Milica et coll., *Re nik srpskog jezika*, Matica srpska, Novi Sad, 2011.

Vukovi  Danilo. « Zarobljavanje resursa: srednji slojevi i društvene reforme u Srbiji ». Srpsko udruženje za pravnu i socijalnu filozofiju, Novi Sad, 2015.

Wacquant Loïc, *Les prisons de la misère, Raisons d'agir*, 1999.

Walters Glenn D., « School-Age Bullying Victimization and Perpetration: A Meta-Analysis of Prospective Studies and Research », *Trauma, Violence, & Abuse*, vol. 22, né 5, 2021, p. 1129-1139.

Walzer Michael, *De la guerre et du terrorisme, Essais*, Paris, Bayard, 2004.

Weber Max, * conomie et société*, Paris, Pocket, 1995,

Whittaker Elizabeth et Kowalski Robin M., « Cyberbullying via social media », *Journal of School Violence*, vol. 14, n° 1, 2015, p. 11-29.

Wieviorka Michel, « Subjectivation et désobjectivation : le cas de la violence », *Conferência proferida no Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília*, mars 2014.

Wieviorka Michel, *La violence*, Paris, Hachette Littérature, 2005.

Wong-Lo Mickie, Bullock Lyndal M. et Gable Robert A., « Cyber bullying: practices to face digital aggression », *Emotional and Behavioural Difficulties*, vol. 16, n° 3, 2011, p. 317-325.

Woods Peter et Hammersley Martyn, *School Experience: Explorations in the sociology of education*, Woods Peter et Hammersley Martyn (éds.), London, Croom Helm, 1977.

Yllö Kersti et Torres M. Gabriela, *Marital rape: Consent, marriage, and social change in global context*, Oxford University Press, 2016.

Zalta Edward N., Nodelman Uri, Allen Colin et Perry John, *Stanford encyclopedia of philosophy*, Winter 2017, Stanford University, The Metaphysics Research Lab, 2017.

Zeeuw Alex van der, Keesman Laura et Weenink Don, « Sociologizing with Randall Collins: An interview about emotions, violence, attention space and sociology », *European Journal of Social Theory*, vol. 21, n° 2, 2018, p. 245-259.

Zubović Jovan et Domazet Ivana, « Tranzicija i zaposleni u Srbiji », in *Kraj privatizacije, posledice po ekonomski razvoj i nezaposlenost u Srbiji*, Drašković Božo (éd.), Beograd, Institut ekonomskih nauka; Beogradska bankarska akademija; Savez samostalnih sindikata Srbije, 2010, p. 165-178.

Žižek Slavoj, *Vous avez dit totalitarisme ? Cinq interventions sur les més (usages) d'une notion*, Paris, Amsterdam Editions, 2013,

Documents officiels

« 161 milliards d'euros consacrés à l'éducation en 2019 : 6,6 % du PIB », *Note d'Information n° 20.35*, octobre 2020

« Akcioni plan Policije u zajednici za period 2015 i 2016 » ; *Ministarstvo unutrašnjih poslova Republike Srbije*, 2014 .

« Assistants de prévention et de sécurités » dans *Bulletin officiel de L'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports*, n° 32 du 6 septembre 2012.

« Compétences spécifiques aux conseillers principaux d'éducation », *L'arrêté modificatif du 10 novembre 2017*, JO du 22 novembre 2017.

« Comprendre et combattre le harcèlement scolaire », *Rapport de mission gouvernementale Erwan Balanant, député de la 8e circonscription du Finistère, Commissaire aux lois*, 2019.

« Conduites à tenir en cas d'infractions en milieu scolaire : mémento », Direction générale de l'enseignement scolaire, juillet 2006.

« Izveštaj o ostvarivaju godišnjeg plana rada za 2015-2016 godinu », Druga ekonomska škola, Beograd, avgust 2016.

« Les actes de violence recensés dans les établissements publics du second degré en 2011-2012 », Note d'information n° 12, 18 novembre 2012.

« Obligations des personnels enseignants du second degré des personnels d'éducation et d'orientation et action disciplinaire », Ministère de l'Éducation nationale, D.P.E. — Cellule des affaires contentieuses et disciplinaires, 2000.

« Poseban izveštaj Zaštitnika građana: Stanje prava deteta u Republici Srbiji ». Zaštitnik građana Republike Srbije, 2018.

« Pravilnik o bližim kriterijumima za prepoznavanje oblika diskriminacije od strane zaposlenog, deteta, učenika ili trećeg lica u ustanovi obrazovanja i vaspitanja », Službeni Glasnik Republike Srbije br 22/2016, 04 mars 2016.

« Pravilnik o ocenjivanju učenika u srednjem obrazovanju i vaspitanju », Službeni glasnik Republike Srbije, br. 82/2015 i 59/2020.

« Pravilnik o programu svih oblika rada stručnih saradnika ». Službeni glasnik Republike Srbije/Prosvetni glasnik br.5/2012, 05 février 2012.

« Pravilnik o protokolu postupanja u ustanovi u odgovoru na nasilje, zlostavljanje i zanemarivanje ». Službeni glasnik Republike Srbije br.30/2010, 07 mai 2010.

« Prévention de l'homophobie et de la transphobie dans les collèges et les lycées », Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, 2019.

« Priručnik za rad policije u zajednici ». Ministarstvo unutrašnjih poslova Republike Srbije, 2017.

« Redovan godišnji izveštaj Zaštitnika građana za 2019. godinu ». Zaštitnik građana Republike Srbije, 2020.

« Responsabiliser les parents » dans « Plan de lutte contre les violences scolaires », Bulletin officiel de l'Éducation nationale n°32 du 5 septembre 2019.

« Strategija policije u zajednici », Ministarstvo unutrašnjih poslova Republike Srbije, 2013.

« Zakon o privatnom obezbeđenju ». Službeni glasnik br.104/2013, 27 novembre 2013.

« Odnos građana i građanki prema diskriminaciji u Srbiji ». Izveštaj Poverenika za zaštitu ravnopravnosti o istraživanju javnog mnjenja. Beograd, 2019.

« Accompagner le développement des espaces parents dans les établissements scolaires. Un guide méthodologique à destination des personnels d'encadrement », Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, 2013.

« Améliorer le climat scolaire pour une École sereine et citoyenne » : généralisation et structuration des groupes académiques », Bulletin officiel n°13 du 31 mars 2016.

« Charte de la qualité de la médiation par les pairs pour les intervenants dans les écoles, collèges, lycées ». Délégation ministérielle chargée de la prévention et de la lutte contre les violences en milieu scolaire, 2013.

« Circulaire académique-rappel concernant l'usage de l'application Faits application ». Académie Strasbourg, 30 août 2019.

« Comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté et à l'environnement (CESCE) », Institut des hautes études de l'éducation et de la formation, 2022.

« Communiqué : Grenelle de l'éducation : 12 engagements pour renforcer le service public de l'éducation ». Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, 2021.

« Développer la culture de la sécurité ». Eduscol, ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et du sport, 2022.

« Dispositifs relais », Bulletin officiel de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports n°8 du 25 février 2021.

« Enquête nationale de climat scolaire et de victimation auprès des élèves (premier et second degré) », Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, Cnis n° 2021X709ED, 2021.

« Enquête nationale de climat scolaire et de victimation en milieu scolaire auprès des lycéens », Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, Cnis 2015X711ED, 2016.

« Faits établissement : Manuel d'utilisateurs », Syndicat des enseignants de l'Unsa 67, 2019.

« Fiche sur le dispositif des ambassadeurs lycéens contre le harcèlement », Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, octobre 2015.

« Guide d'accompagnement en cas d'incivilité ou d'agression dans le cadre de vos fonctions à destination des personnels du second degré », Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, 2019.

« Instaurer un climat scolaire serein : Application Faits établissement », Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, 2019.

« Izveštaj Narodne skupštine Republike Srbije o Vršnjackom nasilju », Narodna skupština Republike Srbije, 24 mai 2017.

« Izvestaj zastitnika građana i Panela mladih savetnika o nasilju u školama ». Zaštitnik građana Republike Srbije, 2011.

« Le dispositif des ambassadeurs "Non au harcèlement" », Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, 2015.

« Lutte contre les violences scolaires et renforcement des partenariats », Circulaire n° 98-194 du 2-10 -1998, JO du 11 octobre 1998.

« Nacionalna strategija za mlade ». Službeni glasnik Republike Srbije br.55/208, 27 mai 2008.

« Nacionalna strategija za prevenciju i zastitu dece od nasilja ». Službeni glasnik Republike Srbije br.122, 30 décembre 2008.

« pHARe : un programme de lutte contre le harcèlement à l'école ». Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, 2021.

« Plan de lutte contre les violences scolaires », Bulletin officiel de l'Éducation nationale n°32 du 5 septembre 2019.

« Plan national de prévention de la radicalisation », Comité interministériel de prévention de la délinquance et de la radicalisation, 2018.

« Point d'étape sur les travaux de la délégation ministérielle chargée de la prévention et de la lutte contre les violences en milieu scolaire ». Ministère de l'Éducation nationale, 2013.

« Pravilnik o bližim kriterijumima za prepoznavanje oblika diskriminacije od strane zaposlenog, deteta, učenika ili treceg lica u ustanovi obrazovanja i vaspitanja », Službeni Glasnik Republike Srbije br. 22/2016, 04 mars 2016.

« Pravilnik o fizičkom obezbeđenju zaposlenih, učenika, školskog objekta i imovine i njihovom osiguranju ». Druga ekonomska škola, 2015.

« Pravilnik o obavljanju društveno-korisnog, odnosno humanitarnog rada ». Službeni glasnik Republike Srbije br.68, 7 septembre 2018.

« Pravilnik o organizaciji, normativima i standardima rada centra za socijalni rad ». Službeni glasnik Republike Srbije, br. 59/2008, 37/2010, 39/2011 - dr. pravilnik, 1/2012 - dr. pravilnik, 51/2019 i 12/2020

« Pravilnik o protokolu postupanja u ustanovi u odgovoru na nasilje, zlostavljanje i zanemarivanje », Službeni glasnik Republike Srbije br.30/2010, 07 mai 2010.

« Prévenir la radicalisation des jeunes », Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, 2018.

« Protection du milieu scolaire : Plan de sécurisation des établissements scolaires : actions prioritaires ». Bulletin officiel n°10 du 11 mars 2010.

« Protocole de traitement des situations de harcèlement dans les écoles et les établissements publics locaux d'enseignement », Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, juillet 2013.

« Question de Mme Pérol-Dumont Marie-Françoise, la députée socialiste de Haute-Vienne au ministre de l'Éducation nationale le 30/01/2007 concernant les violences au milieu scolaire », <https://questions.assemblee-nationale.fr/q12/12-106299QE.htm>.

« Question n°86841 — Assemblée nationale », Consulté le 7 juin 2021. <https://questions.assemblee-nationale.fr/q14/14-86841QE.htm>.

« Rapport mondial sur la violence et la santé », Genève, Organisation mondiale de la santé, 2002.

« Redovan godišnji izveštaj Zaštitnika građana za 2011. godinu ». Zaštitnik građana Republike Srbije, 2012.

« Redovan godišnji izveštaj Zaštitnika građana za 2016. godinu ». Zaštitnik građana Republike Srbije, 2017.

« Strategija obrazovanja do 2020 », Službeni glasnik Republike Srbije br 107/2012, 09 novembre 2012.

« Strategija obrazovanja do 2030 godine », Službeni glasnik Republike Srbije br30/18, 20 avril 2018.

« Vademecum: Équipes mobiles de sécurité équipes mobiles de sécurité ». Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et vie associative, 2009 et Circulaire interministérielle n° 2009-137 du 23 septembre 2009.

« Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja ». Službeni glasnik Republike Srbije br.88/2017, 29 septembre, 2017

« Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja ». Službeni glasnik Republike Srbije, br. 88/2017, 27/2018 - dr. zakon, 10/2019, 27/2018 - dr. zakon, 6/2020 i 129/2021

Article 222-33-2-2 du Code pénal

Article 30-4 — Décret n°85-924 du 30 août 1985 relatif aux établissements publics locaux d'enseignement, abrogé par Décret n°2008-263 du 14 mars 2008 — art. 15 (V), Création Décret n°2005-1145 du 9 septembre 2005 — art. 20 () JORF 11 septembre 2005.

Articles 122-5 et 122-6 du Code pénal

Bauer Alain, Rapport remis au Ministre de l'Education nationale, Mission sur les violences en milieu scolaire, les sanctions et la place de la famille, 2010.

Bellamy Vanessa, Blanché Évelyne, Dieusaert Pascal, George Estelle, « Les élèves du second degré à la rentrée 2019 : toujours plus de collégiens et toujours moins de lycéens », Note d'information n° 19.46, DEPP, novembre 2019.

Circulaire du 2 octobre 1998 relative à la lutte contre la violence en milieu scolaire et au renforcement des partenariats, JORF n°236 du 11 octobre 1998.

Circulaire n° 2006-125 du 16 août 2006, relative à la prévention et à la lutte contre la violence en milieu scolaire

Circulaire n° 2009-137 du 23 septembre 2009 relative à la sécurisation des établissements scolaires

Circulaire n° 2010-190 du 12 novembre 2010 relative aux diagnostics de sécurité (mise en œuvre et suivi des préconisations)

Circulaire n° 2010-25 du 15 février 2010.

Circulaire n° 2010-25 du 15 février 2010 relative au plan de sécurisation des établissements scolaires

Circulaire n° 2012-136 du 29 août 2012 relative aux assistants chargés de prévention et de sécurité

Circulaire n° 2013 — 100 du 13 août 2013 relative à la prévention et à la lutte contre le harcèlement à l'école

Circulaire n° 2013-187 du 26 novembre 2013 relative à la prévention et au traitement de la cyberviolence entre élèves

Circulaire n° 2014-059 du 27 mai 2014.

Circulaire n° 2015-153 du 16 septembre 2015.

Circulaire n° 2016-008 du 28 janvier 2016 et Circulaire n° 2016-092 du 20 juin 2016.

Circulaire n° 81-238 du 01/07/1981 (B.O. 27 du 09/07/1981)

Circulaire n° 95-806 du 7 avril 1995.

Circulaire n°2000-105 du 11 juillet 2000.

Circulaire n°2004-176 du 19 octobre 2004 relative à l'organisation des procédures disciplinaires dans les EPLE

Circulaire n°92-166 du 27 mai 1992 relative aux conditions de sécurité dans les établissements scolaires

Circulaire n° 98-120 du 12 juin 1998.

Conférence de presse de MM. Claude Allègre, ministre de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie, Ségolène Royal, ministre déléguée à l'enseignement scolaire et Claude Bartolone, ministre délégué à la ville, sur les violences à l'école, Paris le 27 janvier 2000.

Création du Comité national de lutte contre la violence à l'école, Bulletin Officiel de l'Education Nationale et du ministère de la Recherche, n°38 du 26 Octobre 2000.

Décret n° 2019-906 du 30 août 2019 relatif à la discipline dans les établissements d'enseignement du second degré relevant du ministère chargé de l'éducation nationale et du ministère chargé et de la mer.

Décret n° 2019-908 du 30 août 2019 relatif à la discipline dans les établissements d'enseignement du second degré et les établissements d'État relevant du ministère chargé de l'éducation nationale

Décret n° 2022-540 du 12 avril 2022 relatif au Comité d'éducation à la santé, à la citoyenneté et à l'environnement.

Décret n°2005-1145 du 9 septembre 2005 modifiant le décret n° 85-924 du 30 août 1985 relatif aux établissements publics locaux d'enseignement.

Dispositif relais, Bulletin officiel n°8 du 25 février 2021.

Frechou Hélène, « Résultats de l'enquête SIVIS 2018-2019 auprès des établissements publics et privés sous contrat du second degré ». Note d'information n°19.44 DEPP, 2019

Ganay Claude de, Rapport fait au nom de la Commission des affaires culturelles et de l'éducation sur la proposition de loi visant à prévenir et lutter contre la violence en milieu scolaire, Assemblée Nationale, 13 février 2013.

Guide pratique, Approches partenariales en cas d'infraction dans un établissement scolaire, Buletin Officiel n°11 du 15 octobre 1998.

Houille Rodolphe et Rondeau Marie-Claude, « Recensement des actes de violence à l'École septembre/octobre 2001 », Note d'information - DPD n° 02.01 du janvier 2002.

Houille Rodolphe, « Actes de violence recensés dans SIGNA en 2005-2006 », Note d'information n° 30, décembre 2006.

Houille Rodolphe, « Actes de violence à l'école dans SIGNA en 2004-2005. », Note d'information n° 30, novembre 2005.

Houille Rodolphe, « Recensement des actes de violence à l'École recensés dans SIGNA en 2002-2003. », Note d'information n° 04, 04 février 2004.

Houille Rodolphe, Les actes de violence à l'école recensés dans SIGNA en 2003-2004, Ministère de l'Education nationale, « Note d'information n° 25 », 2004.

Hubert Tamara, « Résultats de l'enquête de climat scolaire et victimation auprès des lycéens pour l'année scolaire 2017-2018 », Note d'information n°18.33, 2018.

Juillard Marianne, « Les actes de violence recensés dans les établissements publics du second degré en 2015-2016 », Note d'information n°30, DEPP, 2016.

Juillard Marianne, « Les actes de violence recensés dans les établissements publics du second degré en 2014-2015 », Note d'information n°49, DEPP, 2015.

L'article L911-4 du Code de l'éducation

La loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école et de la République

Laïb Nadine, « Les actes de violence recensés dans les établissements publics du second degré en 2007-2008 », Note d'information DEPP n° 08.34, 2008.

Laïb Nadine, « Les actes de violence recensés dans les établissements publics du second degré en 2009-2010 », Note d'information DEPP n° 10.20, 2010.

Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République

Osnovno obrazovanje, početak skolske 2019/2020 godine, Republički zavod za statistiku, br 73, 25/03/2020

Paragraphe 3 : Procédure disciplinaire (Articles D511-30 à D511-43) de Code de l'éducation

Quéré Michel, « Les actes de violence recensés dans les établissements publics du second degré en 2010-2011 », Note d'information n° 11.13, DEPP, 2011.

Rapport Bauer : Bauer Alain, Rapport remis au Ministre de l'Éducation nationale, Mission sur les violences en milieu scolaire, les sanctions et la place de la famille, 2010.

Redovan godišnji izveštaj Poverenika za zaštitu ravnopravnosti za 2017. godinu, Poverenik za zaštitu ravnopravnosti, Beograd, 2018.

Rosenwald Fabienne, « Les actes de violence recensés dans les établissements publics du second degré en 2017-2018 », Note d'information n° 18.32, DEPP, 2018

Rosenwald Fabienne, « Les actes de violence recensés dans les établissements publics du second degré en 2016-2017 », Note d'information n° 17.29, DEPP, 2017

Sprečavanje i zaštita dece od zlostavljanja i zanemarivanja u osnovnim školama u AP Vojvodini, Istraživanje o primeni pravilnika o protokolu postupanja u ustanovi u odgovoru na nasilje, zlostavljanje i zanemarivanje u osnovnim školama AP Vojvodine u 2011 godini, Pokrajinski Ombudsman, 2012.

Statistički kalendar Republike Srbije, Republički zavod za statistiku, 2020.

Zakon o izmenama i dopunama Zakona o budžetskom sistemu, „Službeni glasnik RS”, br. 54/2009, 73/2010, 101/2010, 93/2012, 2/2013, 63/2013 – ispravka i 108/2013.

Zakon o Zaštitniku građana, “Službeni glasnik Republike Srbije”, br. 79/2005 i 54/2007

Sources Web

“Deca i policija”, Ministarstvo unutrašnjih poslova, arhiva: http://arhiva.mup.gov.rs/cms_lat/decaipolicija.nsf/index.html?OpenFrameSet&Frame=Centar&Src=%2Fcms_lat%2Fdecaipolicija.nsf%2Fskolski_policajac%3FOpenPage%26AutoFrame_d, Consulté le 15/09/2022.

« Le harcèlement entre élèves », éducol | Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports — Direction générale de l'enseignement scolaire <https://eduscol.education.fr/974/le-harcelement-entre-eleves#pHARe>, Consulté le 15/09/2022.

« Lutte contre le harcèlement à l'école ». Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse. Paris. <https://www.education.gouv.fr/lutte-contre-le-harcelement-l-ecole-289530>, Consulté le 15/09/2022.

« Nasilje prema deci u Srbiji: determinante, faktori i intervencije - Nacionalni R3P izveštaj ». Secons, Unicef, 2017. Sur

http://www.udruzenjesz.rs/images/PDF/Nacionalna_studija_o_determinantama_i_faktorima_nasilja_prema_deci_u_Srbiji.pdf, Consulté le 15/09/2022.

« Violence scolaire », Le Point, 31 août 2006. https://www.lepoint.fr/societe/violence-scolaire-31-08-2006-13925_23.php, Consulté le 15/09/2022.

« Voie professionnelle : des parcours sinueux, mais une majorité d'élèves diplômés — Insee Analyses Grand Est — 16 ». Consulté le 15 juin 2021. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2128957#titre-bloc-5>, Consulté le 15/09/2022.

Anti-Bullying Ambassadors in UK schools est le projet caritatif de Prince William et de The Diana award, l'association caritative en mémoire de Princesse Diane. Cf <https://diana-award.org.uk/anti-bullying/>, Consulté le 15/09/2022.

Buton François, « Microsociologie de la violence », *La Vie des idées*, 17 novembre 2011. <https://laviedesidees.fr/Microsociologie-de-la-violence.html>, Consulté le 15/09/2022.

Comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté <https://eduscol.education.fr/2277/le-comite-d-education-la-sante-et-la-citoyennete-cesc>, Consulté le 30/01/2023.

Commision éducative <https://eduscol.education.fr/document/31066/download>, Consulté le 30/01/2023

Communication du ministère concernant le réseau social « Buzz » : <http://www.mpn.gov.rs/zloupotrebe-telefonske-aplikacije-buzz/>, Consulté le 15/09/2022.

Čuvam te : Nacionalna platforma za prevenciju nasilja koje uključuje decu, <https://cuvamte.gov.rs/>, Consulté le 15/09/2022.

Dictionnaire de Cambridge en ligne : <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/violence>, Consulté le 15/09/2022.

Early school leavers : https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/european-semester-thematic-factsheet-early-school-leavers_en_0.pdf, Consulté le 15/09/2022.

Education Serbia, <https://blogs.worldbank.org/education/education-serbia-good-great>, Consulté le 15/09/2022.

Eurostat, https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Enlargement_countries_-_education_statistics&oldid=485597#Early_leavers_from_education_and_training, Consulté le 15/09/2022.

Fiche rôle des référents : https://www.ac-caen.fr/mediatheque/vie_eleve/HARCELEMENT%20fiche_role_referents.pdf, Consulté le 30/01/2023

France, Population, Situation Démographique, Langues et Religions. European Commission https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/france/population-demographic-situation-languages-and-religions_fr., Consulté le 15/09/2022.

Guide d'accompagnement en cas d'incivilité ou d'agression dans le cadre de vos fonctions sur <https://eduscol.education.fr/979/prevenir-et-agir-contre-les-violences>, Consulté le 15/09/2022.

Harcèlement entre élèves, <https://eduscol.education.fr/974/le-harcelement-entre-eleves>, Consulté le 15/09/2022.

Indicateur IPS, <https://www.fcpe75.org/ips-le-nouvel-indicateur-pris-en-compte-par-le-rectorat/>, Consulté le 15/09/2022.

Jedinica za prevenciju nasilja, Škola bez nasilja : <http://sbn.mpn.gov.rs/o-skoli-bez-nasilja/jedinica-za-prevenciju-nasilja-9>, Consulté le 15/09/2022.

La Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques : <https://dares.travail-emploi.gouv.fr/publication/des-lyceens-professionnels-et-des-apprentis-mieux-inseres-12-mois-apres-leur-sortie>, Consulté le 15/09/2022.

La France dans le classement PISA <https://www.vie-publique.fr/eclairage/19539-resultats-des-eleves-la-france-et-le-classement-pisa>, Consulté le 15/09/2022.

Labelisation des enquêtes statistiques, <https://www.comite-du-label.fr/labellisation-des-enquetes-statistiques/>, Consulté le 15/09/2022.

Le "tchip", un phénomène qui est dans toutes les bouches, Rédaction du Monde.fr, 4 juin 2015. https://www.lemonde.fr/big-browser/article/2015/06/04/le-tchip-un-phenomene-qui-est-dans-toutes-les-bouches_5999050_4832693.html, Consulté le 15/09/2022.

Le Petit Robert en ligne <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/violence>, Consulté le 15/09/2022.

Les données sur la violence scolaire issues de SIGNA sur <https://www.snes.edu/Les-donnees-sur-la-violence-scolaire-issues-de-SIGNA.html>, Consulté le 15/09/2022.

Les résultats de tests PISA des élèves serbes : <https://www.danas.rs/drustvo/djaci-srbije-na-pisa-testiranju-zauzeli-45-mesto/>, Consulté le 15/09/2022.

Les résultats de tests PISA : <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm>, Consulté le 15/09/2022.

Messu Michel, « Explication sociologique et domination sociale. Pour une épistémologie clarifiée de la sociologie de la domination », *SociologieS*, 15 novembre 2012, <http://journals.openedition.org.sid2nomade-2.grenet.fr/sociologies/4198>, Consulté le 15/09/2022.

Milica Jovanović Popović, Dušan Ignjatović, Aleksandar Rajčić, Ljiljana Đukanović, Nataša Ćuković Ignjatović, Miloš Nedić, Bojana Stanković, Branislav Živković, Aleksandra Sretenović, Dimitrije Kotur, Željko Đurišić, « Nacionalna tipologija školskih zgrada Srbije », 2018. <http://eeplatforma.arh.bg.ac.rs/publikacije/nacionalna-tipologija-%C5%A1kolskih-zgrada-srbije>, Consulté le 15/09/2022.

Non au harcèlement, <https://www.education.gouv.fr/non-au-harcelement>, Consulté le 15/09/2022.

Osnaživanje mladih kroz školsku/vršnjačku medijaciju
<https://starisajt.pedagog.rs/GTZ%20medijacija.php>, Consulté le 15/09/2022.

Pešić Vesna, Partijska država kao uzrok korupcije u Srbiji, Republika, 01 avril à 31 mai 2007,
<http://www.republika.co.rs/402-405/17.html>, consulté le 13/01/2023

Prevenција nasilja, <https://mpn.gov.rs/kategorija/prevenција-nasilja/>, Consulté le 15/09/2022.

Qu'est ce que le harcèlement entre les élèves ? sur <https://eduscol.education.fr/cid55921/le-harcelement-entre-eleves.html>, Consulté le 15/09/2022.

Quelles sont les différentes formes du harcèlement ? sur <http://www.ac-grenoble.fr/ecole/74/brassilly.poisly/IMG/pdf/quelles-sont-les-differentes-formes-de-harcelement.pdf>, Consulté le 15/09/2022.

Republički zavod za statistiku <https://www.stat.gov.rs/sr-Latn/oblasti/obrazovanje/srednje-obrazovanje>, Consulté le 15/09/2022.

Résultats du PISA 2018 RÉSUMÉS VOLUMES I, II & III :
https://www.oecd.org/pisa/PISA2018%20Resum%C3%A9s_I-II-III.pdf, Consulté le 15/09/2022.

Romi u Srbiji, <https://www.romaeducationfund.org/refs-work-in-serbia-featured-in-the-new-york-times/>, Consulté le 15/09/2022.

Simpson John Andrew et Weiner Edmund S.C, *Oxford english dictionary*, Oxford University Press, 1989: sur <https://www.oed.com/oed2/00277885>, Consulté le 15/09/2022

Student performance PISA (France)
<https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=FRA&treshold=10&topic=PI>, Consulté le 15/09/2022.

Studija o životnom standardu, <http://socijalnoukljucivanje.gov.rs/wp-content/uploads/2014/07/Studija-o-zivotnom-standardu-Srbija-2002-%E2%80%93-2007.pdf>
<http://socijalnoukljucivanje.gov.rs/wp-content/uploads/2014/07/Studija-o-zivotnom-standardu-Srbija-2002-%E2%80%93-2007.pdf>, Consulté le 15/09/2022.

Syndicat des enseignants de l'Unsa 67. « Faits établissement : qu'est-ce que c'est ? Comment procéder ? » Consulté le 10 avril 2022. <https://se-uns67.net/faits-etablissement-quest-ce-que-cest-comment-proceder-tout-savoir/>, Consulté le 15/09/2022.

