



SAFARA

**Revue internationale de
langues, littératures et cultures**

UFR de Lettres et Sciences Humaines
Université Gaston Berger de Saint-Louis

ISSN: 0851-4119

**N°15
2016**

SAFARA N° 15/2016

Revue internationale de Langues, littératures et cultures

UFR Lettres et Sciences Humaines, Université Gaston Berger,
BP 234 Saint Louis, Sénégal
Tel +221 961 23 56 Fax +221 961 1884
E-mail : omar.sougou@ugb.edu.sn / mamadou.ba@ugb.edu.sn

Directeur de Publication

Omar SOUGOU, Université Gaston Berger (UGB)

COMITE SCIENTIFIQUE

Augustin	AINAMON (Bénin)	Maweja	MBAYA (Sénégal)
Mamadou	CAMARA (Sénégal)	Babacar	MBAYE (USA)
Simon	GIKANDI (USA)	Maki	SAMAKE (Mali)
Pierre	GOMEZ (Gambie)	Ndiawar	SARR (Sénégal)
Mamadou	KANDJI (Sénégal)	Aliko	SONGOLO (USA)
Baydallaye	KANE (Sénégal)	Marième	SY (Sénégal)
Edris	MAKWARD (USA)	Lifongo	VETINDE (USA)

COMITE DE RÉDACTION

Rédacteur en Chef :	Badara SALL, UGB
Corédacteur en Chef :	Babacar DIENG, UGB
Relations extérieures :	Moussa SOW, UGB
Secrétaire de rédaction :	Mamadou BA, UGB

MEMBRES

Abdoulaye	BARRY (UGB)	Maurice	GNING (UGB)
Khadidiatou	DIALLO (UGB)	Fallou	NGOM (USA)
Oumar	FALL (UGB)	Ousmane	NGOM (UGB)

© SAFARA, Université Gaston Berger de Saint Louis, 2016

ISSN 0851- 4119

SOMMAIRE

An Afrocentric and Feminist Analysis of the Issue of Race and Subalternity in Emecheta's *Second Class Citizen* 1

COULIBALY Aboubacar Sidiki

Le dispositif scénique ou l'écriture scénographique dans *Les Vainqueurs* d'Olivier PY 17

Ignace Bassène

La mythologie et son expression poétique dans *Les Amours* de Ronsard..... 37

Tafsir Mamour BA

L'île de Bahila de Cheik Aliou NDAO ou une pédagogie de la révolution..... 47

Ibrahima BA

Duplicidad de la temporalidad y atemporalidad en la trilogía novelesca de Abel Posse sobre la conquista de América: *Daimón*, *Los perros del paraíso* y *El largo atardecer del caminante* 63

Ndiro SOW

La topografía parisiense en *Susana y los cazadores de moscas* y *Laura o la soledad sin remedio* de Pío Baroja 79

Ndèye Khady DIOP

Bible Translation and Feminism in Burkina Faso: Some Reflections drawn from the Dioula and Mooré Biblical Versions 93

F. Emilie G. SANON-OUATTARA / André KABORE

Etude comparative de l'origine des proverbes wolof et anglais 113

Astou Diop

Micro-violences et incidents à l'école : les violences scolaires comme symptômes de la crise d'un modèle éducatif 137

Mamadou Lamine COULIBALY

Adverbe de négation: place et portée stylistico-sémantique dans la phrase 153

YAO Kouadio Jean

L'apport du français à l'enseignement et l'apprentissage de l'anglais 171

Youssoupha COULIBALY / Papa Meïssa COULIBALY

Micro-violences et incidents à l'école : les violences scolaires comme symptômes de la crise d'un modèle éducatif¹

Mamadou Lamine COULIBALY

Université Gaston Berger de Saint-Louis, Senegal

Résumé

L'objectif de cet article est de proposer une interprétation sociologique et sociohistorique des violences en milieu scolaire à partir de la reconstruction du concept de « violences scolaires ». Il convient de rendre compte du retournement qui s'est opéré depuis la fin des années 2000 dans les établissements scolaires en France. Si des élèves continuent d'être victimes des comportements d'autres élèves, ce sont les agressions dirigées contre les adultes, et plus particulièrement les personnels enseignants, qui remettent en cause l'« ordre scolaire ». Ce texte s'appuie sur une exploitation de différents types de données : statistiques produites par des administrations scolaires, enquêtes de victimations, rapports de recherche et d'experts, observations personnelles in situ.

Mots-clés : Violences symboliques, violences scolaires, victimations scolaires, institutions scolaires, double-contrainte.

Abstract

The objective of this article is to propose a sociological and socio-historical interpretation of violence in schools based on the reconstruction of the "school violence" concept. It is necessary to account for the reversal that has taken place since the end of the 2000s in schools in France. While students remain victims of the behavior of other students, it is the aggressions directed against adults, and especially teachers, which call into question the "school order". This text is based on the use of different types of data: statistics produced by school administrations, victimization surveys, research and expert reports, and in situ personal observations.

Keywords : symbolic violence, school violence, school victimization, educational institutions, double-bind.

La littérature sociologique qui s'est intéressée ces deux dernières décennies à la question des violences en milieu scolaire s'est souvent arrêtée au harcèlement entre pairs (*school bullying*) comme pierre angulaire des désordres que connaissent les établissements scolaires. C'est ce qui ressort des principales enquêtes de victimations² en France, qu'elles soient au niveau de

¹ Cette étude porte sur le système éducatif français, certes, mais elle constitue une étape importante vers l'analyse des missions investies dans les écoles « officielles » africaines en général, et l'école sénégalaise en particulier comme une superposition d'orientations officielles et d'attentes sociales déterminées et parfois contradictoires.

² Une enquête de victimations – les victimations étant un néologisme initié par les chercheurs spécialistes de la problématique des violences scolaires – est une technique de recueil de données concernant les phénomènes de violences – et plus largement de délinquance – et qui consiste à faire témoigner les victimes parmi une population donnée. Il s'agit d'un moyen de pallier les insuffisances et les limites des statistiques

l'école élémentaire ou des collèges (Debarbieux, 1992, 1999, 2004). Pourtant depuis le début des années 2000, la tendance est au développement et à la généralisation des « incidents perturbateurs » dans les classes et les établissements dont les enseignants sont les principales cibles même s'ils peuvent en être également auteurs³. De tels incidents sont souvent à la source des conflits entre les élèves et les professeurs, conflits qui peuvent aussi déboucher sur des agressions verbales ou physiques.

Cette nouvelle donne peut alors être perçue comme un révélateur de la crise qui gangrène le modèle éducatif français qui, soit dit en passant, inspire tant de systèmes éducatifs en Afrique. Les violences scolaires qui se nourrissent des rapports de force et de volonté entre les enseignants et certains de leurs élèves doivent être analysées comme un appel, un cri d'alarme d'un système arrivé à bout de souffle. La massification scolaire et l'ouverture de l'école au nom des principes de démocratie et d'égalité ont ainsi montré leurs limites. Testanière reliait déjà le « chahut anémique », la manifestation de « désapprobation » ou l'« inadéquation » de certains élèves, à cette ouverture de l'enseignement secondaire à partir des années soixante-dix (Barrère, 2002, p 4). La période actuelle peut être analysée comme un prolongement de cette situation : la subjectivation des parcours scolaires difficiles dans un contexte de massification où la réussite sociale se construit depuis l'école⁴ et place les élèves les plus « inadaptés » des premier et second cycles du secondaire dans une logique de mise en scène de soi dont la finalité ultime est de « sauver la face » à défaut d'être scolairement performants.

Les récentes enquêtes de victimations, en particulier celles menées depuis le début des années 2000 en France, ainsi que les dernières statistiques administratives des établissements, rendent compte d'une transformation des formes de violence à l'école. Cette évolution doit être analysée à travers plusieurs processus : d'abord l'épuisement de l'institution scolaire en tant que système d'action aboutissant à une crise institutionnelle – intégration des individus au sens durkheimien du terme, production de sujets autonomes et sélection dans le cadre de la division sociale du travail ; ensuite le décalage progressif et continu entre, d'une part, la demande sociale d'éducation symbolisée par les aspirations des familles et l'offre réelle qui

policieuses et administratives. Il s'appuie sur un questionnaire de déviance auto-reportée qui garantit l'anonymat des réponses et qui permet d'aller au-delà du « chiffre noir » de la délinquance et avoir une meilleure connaissance du phénomène étudié.

³ Voir à ce propos l'article de Barrère, A., « Un nouvel âge du désordre scolaire : les enseignants face aux incidents ». *Déviance et société*, vol 26, pp. 3-19, 2002.

⁴ Les modèles de mobilité sociale français et américains sont souvent comparés. Ainsi, il est avéré qu'en France, l'emprise du diplôme fait que cette mobilité est souvent construite à partir de l'école contrairement aux Etats-Unis où cette école est une voie parmi tant d'autres. Voir à ce propos l'ouvrage collectif de Dubet, F., Duru-Bellat, M., et Véroletout. A., *Les sociétés et leur école : emprise du diplôme et cohésion sociale*. Paris : Seuil, 2010.

intègre les conditions sociales d'apprentissage d'autre part ; et enfin des pratiques pédagogiques impuissantes dans la prise en compte de la diversité des profils cognitifs des élèves. Ainsi la tendance actuelle au développement et à la généralisation des agressions d'adultes et des « incidents » dans la classe serait consubstantielle de la crise et de l'épuisement d'un modèle scolaire. L'étude présentée ici propose une relecture des violences scolaires différenciées d'autres formes de violences qui se déroulent dans l'enceinte de l'école (I) et une analyse des processus sociaux et institutionnels à l'œuvre dans leur transformation (II).

I – Des formes renouvelées de violences scolaires en France

Si les chercheurs en France sont relativement d'accord sur la définition et les formes empiriques des violences en milieu scolaire, et ce malgré une sensibilité importante de celle-là « à l'environnement social et familial qui peut en modifier le seuil de tolérance », l'analyse de leurs causes et de leurs significations ne fait pas encore l'unanimité et il n'existe à ce jour aucun cadre théorique global ou général pour leur interprétation. On peut néanmoins distinguer à ce stade de la présentation deux sources potentielles des violences à l'école : les causes externes liées aux conditions socioéconomiques d'existence de certaines populations cumulant des difficultés sociales et familiales, et les autres que l'on peut qualifier d'internes et qui sont liées à l'emprise institutionnelle de l'école et aux types de situations pédagogiques qu'elle implique. Même si l'étude de la première catégorie n'est pas du tout à négliger, nous nous intéresserons plus spécifiquement à la seconde dont nous pensons qu'elle est responsable des faits majeurs qui concourent à l'installation de « désordres scolaires » et à la dégradation du climat dans certains établissements.

Il est donc une autre catégorie des violences en milieu scolaire qui ne pourrait être réduite à la délinquance ordinaire, car elle ne se définit nullement dans le rapport que les élèves ont avec l'institution scolaire. Du moins, elle ne fait pas partie de leur structure de signification ou leur ensemble de définition. Il existe bel et bien des victimations spécifiques à l'espace scolaire ; c'est le cas par exemple des agressions contre les professeurs et membres de l'administration ou celle de ces derniers contre les élèves. Les homicides et les viols sont très rares voire exceptionnels en milieu scolaire et les membres de la communauté scolaire sont beaucoup moins victimes de ces types de faits qu'ils ne le sont avec le harcèlement, les vols, les extorsions et les agressions verbales, note encore Debarbieux. Aujourd'hui, certainement grâce aux programmes de prévention et de lutte contre cette délinquance en milieu scolaire, on assiste à un retournement : les victimations spécifiquement scolaires, c'est-à-dire celles liées aux situations proprement scolaires et aux relations pédagogiques, sont inscrites dans une tendance lourde et sont de plus en plus ressenties à la fois dans les établissements comme facteurs de perturbation de l'« ordre scolaire ». Ce sont en effet les conclusions auxquelles plusieurs recherches ont abouti ces dernières années. Ainsi, Garapon

et Salas (1998), Lagrange (2000) et Debarbieux (2002) notent-ils l'apparition d'une délinquance d'exclusion dont les caractéristiques principales sont d'être tournée contre l'institution et d'être plus fréquemment perpétuée en groupe même si elle est aussi le fait d'individus relativement isolés.

Les rapports entre adolescents et adultes au sein des établissements scolaires deviennent plus tendus et plus conflictuels, ce qui débouche nécessairement sur des victimations certes moins graves du point de vue pénal, quoique les agressions violentes d'adultes de la part d'élèves augmentent sensiblement depuis quelques années. La plupart des dispositifs de lutte contre les violences en milieu scolaire visent ces situations particulières dans lesquelles des élèves peuvent constituer des bourreaux pour d'autres élèves. L'éducation dans le respect des règles et la vigilance des membres de la communauté éducative sont des moyens efficaces pour réguler les comportements et juguler ces victimations. De tels dispositifs n'ont cependant pas d'effets sur les violences qui relèvent strictement des rapports institutionnels, des dynamiques organisationnelles et des actions pédagogiques.

Si les victimes des violences physiques sont avant tout les élèves, les enseignants et le personnel administratif sont de plus en plus exposés aux expressions d'irrespect, dont la forme la plus répandue est l'injure, le dénigrement, la médisance, et dans des cas extrêmes, l'atteinte à l'intégrité physique (coups et agressions physiques dans et en dehors de l'école, etc.). De même, les symboles de l'institution scolaire sont les cibles d'attaques délibérées en temps de paix comme dans les périodes de crise urbaine. Ce qui empoisonne parfois leur vie, ce sont ces injures, les attitudes provocatrices, le bavardage incessant, la désinvolture, en un mot, les diverses formes de non-respect, ce qu'ils perçoivent comme une remise en cause de leur autorité et un dénigrement de leur fonction.

Il nous paraît aujourd'hui « scientifiquement » légitime de nous demander si nous n'assistons pas à la consolidation d'une tendance dont les incidents occasionnant des coups et blessures sont les plus spectaculaires. De nombreuses recherches ont révélé que ce qui préoccupe les enseignants aujourd'hui dans le cadre de leur travail, ce sont les « incidents », les « perturbations », les « chahuts », les « microviolences » et tous les « conflits circonscrits et aléatoires qui mettent en scène, la plupart du temps, un enseignant et un élève, mais aussi parfois des élèves en eux »⁵. Pour Barrère (2002) en effet, ces incidents n'ont plus un caractère exceptionnel ; l'auteure note que contrairement au « chahut traditionnel » étudié par Testanière, il ne s'agit plus d'un chahut ciblé sur un enseignant ou une matière en particulier, ni l'acte d'un groupe uni et soudé. Ce qui frappe d'après elle, c'est que tous les enseignants en parlent, y compris ceux qui n'enseignent pas dans des établissements dits « difficiles ». Pour notre part, nous y voyons des dispositions individuelles et collectives qui

⁵ Barrère, A., op. cit.

les révèlent et les construisent au gré des contextes d'apprentissage comme un phénomène scolaire – ou comme phénomène social au sens sociologique du terme. Si les passages à l'acte peuvent être imprévisibles du point de vue de leur cible, ils se cristallisent dans la capacité de leurs auteurs à percevoir des contradictions entre les idéaux institutionnels définis au plus haut niveau, comme l'égalité des chances ou la démocratisation, et les logiques locales de sélection et de classement qui caractérisent le fonctionnement de certains établissements scolaires.

L'Observatoire national de la délinquance (OND) a publié un rapport sur les violences à l'école officiellement constatées en France durant l'année scolaire 2005-2006 – l'année de réalisation de notre enquête au Sénégal – et plus particulièrement celles dirigées contre les adultes des établissements scolaires. Les résultats de l'enquête de victimations qui ont fait l'objet de ce rapport confirment cette tendance : les agressions physiques et verbales contre les professeurs ont augmenté de 30 % depuis 2002. Se basant sur le recensement Signa des incidents effectué par les principaux des collèges et les proviseurs des lycées publics en 2005-2006⁶, le rapport de l'OND révèle que les adultes des établissements scolaires ont été la cible de pas moins de 24 329 agressions de tous types. Les enseignants ont à eux seuls déploré quelques 15 284 agressions de toute nature, soit plus de 58 % des cas et une moyenne de 60 faits par jour, hors vacances scolaires. Considérant que la situation s'est dégradée depuis 2002-2003, le document de l'OND précise que « la hausse du nombre moyen d'incidents dont ont été victimes les personnels de direction apparaît modérée (+8 %) comparée à celle qui a touché les surveillants, les conseillers principaux d'éducation et les enseignants ». Pour ces trois catégories, les agressions ont bondi d'environ 25 % en quatre ans. Sur l'ensemble de l'année scolaire, les chefs d'établissements ayant accepté de participer aux enquêtes ont déclaré en moyenne 2,61 incidents visant des enseignants. En fait, seul le personnel administratif et ouvrier semble épargné par le phénomène, ce qui constitue un résultat en soi. À 2 275 reprises, les faits constatés ont été des violences physiques sans arme, c'est-à-dire des gifles, coups de pieds et de poings. Dans le même temps, près de 17 000 insultes ou menaces graves ont été relevées, ce qui représente près de sept actes de violence sur dix. Les faits les plus graves ne sont plus considérés comme exceptionnels par ce rapport qui révèle qu'environ 230 actes de violences physiques avec arme ainsi qu'une quarantaine de violences physiques à caractère sexuel ont été signalées. Même si la probabilité pour un enseignant d'être agressé varie sensiblement selon le type et la situation de l'établissement dans lequel il se trouve, le rapport révèle que ceux qui exercent dans des collèges sont en moyenne sept fois plus exposés que les collègues de lycée. Dans 93 % des cas, les agresseurs d'enseignants sont des élèves ; ce sont plus souvent des garçons que des filles qui les agressent, même si la

⁶ Il s'agit là de la dernière année d'utilisation de ce logiciel après les révélations du classement des établissements par l'hebdomadaire français *Le Point*.

proportion de ces dernières n'est pas du tout marginale avec 22 % des auteurs qui sont de sexe féminin.

Ces statistiques sont significatives, car elles ne concernent que des faits d'agression dont ont été victimes les adultes, enseignants, personnels administratifs et d'encadrement confondus. Rappelons que les résultats issus du rapport sur les violences à l'école diffusé par le ministère de l'Éducation pour l'année 1998-1999 : sur 240 000 incidents de toutes natures relevés en moyenne par trimestre, on comptabilisait 1 000 agressions sur des personnes avec les élèves victimes dans 86 % des cas, contre 1,3 % pour le personnel, la moitié environ étant des enseignants. Selon ces données, c'était une quarantaine de fonctionnaires qui étaient agressés dans les établissements scolaires en France chaque année⁷. Un autre rapport issu d'une étude de l'INSERM en 2006 réalisée à partir d'un échantillon représentatif révèle que 3 % des élèves reconnaissent avoir agressé leurs professeurs, même si l'on se doit de préciser que ces agressions sont à la fois verbales et physiques, que les premières en constituent certainement la plus grande part.

Les conclusions de Barrère (2003) vont également dans le même sens, celui d'un dépassement des formes traditionnelles et anomiques de chahut et l'occurrence de ruptures multiples de la « coopération » et des « réciprocités » entre certains membres des établissements scolaires. C'est ce qui explique en partie la multiplication voire la généralisation des incidents perturbateurs, souvent des prétextes pour l'implication de l'enseignant dans un conflit ouvert avec des élèves, et c'est de là que partent la plupart des agressions, verbales ou physiques, qui surviennent ici et là, indépendamment des caractéristiques socio-économiques des établissements. Ce constat conforte dans l'idée que les violences scolaires sont inscrites dans un cadre global, qui est celui de la société, de l'économie et de l'institution scolaire, et qu'elles doivent être appréhendées, non pas comme des faits directement observables, mais comme des réflexes, des dispositions particulières et des attitudes à travers lesquelles des acteurs tentent de se reconstruire comme sujet de leur propre vie ou de leur propre expérience. Il s'agit, pour parler comme Danielle Hans, de conduites de survie « violence de survie (...) pouvant avoir une dimension pulsionnelle ou intentionnelle selon la configuration des situations et des structures d'interactions dans les établissements »⁸.

Une situation dans laquelle les professionnels sont fragilisés et menacés dans leur intégrité physique et morale mérite d'être investie par la recherche spécialisée. Les violences scolaires

⁷ L'on peut établir qu'en 2005-2006, 15 284 agressions sur adultes ont été constatées dans les établissements du secondaire en France avec en moyenne une soixantaine qui sont agressés chaque jour

⁸ Hans, D., « 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. 46, 2006. p 33-48.

se déroulent dans un « champ » au sens bourdieusien du terme, avec des acteurs aux statuts et aux ressources différents se déployant suivant des logiques propres. Elles se cristallisent sur un terreau institutionnel et organisationnel – rapports aux normes scolaires, vie quotidienne et expériences dans l'établissement avec les pairs, le travail scolaire, les évaluations, etc. Avec les violences scolaires ainsi définies, l'on investit un champ d'études spécifique qui doit être distingué de celui des déviances « ordinaires » se déroulant dans l'enceinte des établissements scolaires. Les contextes institutionnel et organisationnel du système éducatif ainsi que les relations pédagogiques « déterminées » fournissent les bases explicatives des occurrences.

II – Les processus à l'œuvre dans le changement de paradigmes des violences scolaires.

Des inégalités scolaires persistantes et mal vécues par les élèves et les familles

De plus en plus, l'institution scolaire en France entre en contradiction avec la culture définie comme un ensemble de représentations et de croyances partagées par une communauté nationale. Cette notion renvoie ici au modèle culturel de la société globale qui se définit dans un système de buts à atteindre pour les membres d'une société et les moyens « conventionnels » ou légalement définis pour les atteindre.

Quand elle est instituée, l'école devient un objet symbolique et culturel pour la collectivité et ses membres en ce sens qu'elle remplit des fonctions pratiques – comme l'intégration sociale ou politique et, plus tard, l'insertion professionnelle avec l'acquisition d'un statut et d'une position dans la hiérarchie sociale. C'est par rapport à ce modèle culturel, les ressources et les énergies qu'il permet de mobiliser en vue des gratifications futures, que les motivations des différents membres se construisent et se développent.

La question que l'on peut se poser est celle de savoir si l'institution scolaire définie comme un ensemble de ressources cognitives permettant à chaque membre de la société nationale de se réaliser, est conforme aux idéaux de ce modèle culturel de manière générale. En d'autres termes, il s'agit de s'interroger sur la congruence entre le système scolaire tel qu'il est organisé et tel qu'il fonctionne, et le modèle culturel défini comme un ensemble d'aspirations plus ou moins légitimes et légitimées à la fois par le système social et le système politique. L'hypothèse avancée est que, toutes choses égales, les violences scolaires telles qu'elles se développent dans le contexte français sont tributaires des zones d'incertitude créées par les contradictions entre, d'un côté, l'orientation du système scolaire (à la fois l'offre et les exigences qui l'accompagnent) et, de l'autre, le modèle culturel que les autorités publiques qui se sont succédées depuis les années 1960 ont chargé de symboles et d'idéaux inaccessibles pour certaines catégories d'élèves.

Si les catégories sociales dites « défavorisées » sont depuis cette période autant concernées par l'allongement des scolarités que les catégories moyennes et favorisées, ce qui n'est pas rien, l'idéal de la démocratisation scolaire est passé du statut de discours à une volonté politique affirmée à la suite des nombreuses critiques générées par les travaux de Bourdieu et de Passeron à la fin des années soixante, et de Baudelot et Establet au début des années 1990. Les familles en France sont très attachées à l'école considérée comme un moyen réaliste d'« assurer » l'avenir des enfants. Cet attachement à l'institution scolaire est d'autant plus fort que l'on descend dans la hiérarchie sociale, toutes les études le montrent. Il suffit de lire sur le visage des parents tout l'espoir et toutes les attentes placées sur l'école quand ils les accompagnent dans leurs établissements lors des rituels de rentrée scolaire dans le primaire voire même les premières classes du secondaire.

Mais cette représentation ne résiste pas toujours à l'épreuve des faits. Des chercheurs en éducation et des acteurs du système scolaire continuent de pointer du doigt les inégalités qui caractérisent les parcours des élèves aux profils cognitifs très différents. La création des Zones d'éducation prioritaires (les ZEP) en 1981 marquait une volonté nouvelle des pouvoirs publics de corriger les inégalités du système éducatif, mais c'est la proclamation de l'objectif d'emmener « 80 % d'une classe d'âge au baccalauréat » par Jean-Pierre Chevènement en 1985 qui marquait le principal tournant vers l'ouverture scolaire. Cet objectif a certainement été atteint d'un point de vue quantitatif, donc de la croissance réelle des effectifs scolaires. Est-il besoin de rappeler qu'en 1936, seuls 3 % de la population obtenaient le bac et qu'entre 1985 et 1995, la part des bacheliers dans les classes d'âges a plus que doublé, passant de 30 à 70 % ? Cet objectif est certes rassembleur. S'est-il réellement traduit par des progrès en matière de démocratisation scolaire ? Si plus de 500 000 jeunes décochent le baccalauréat, et si plus de 60 % d'une génération se retrouvent au lycée, ils sont encore autour de 100 000 à sortir du système scolaire sans aucune qualification.

Antoine Prost invitait déjà les observateurs à différencier la « démographisation » que traduit la croissance des effectifs scolaires à partir du milieu des années soixante et la « démocratisation » qui renvoie à un décloisonnement des filières et leur ouverture aux catégories défavorisées de la population. Pour lui, « on ne constate aucune démocratisation de l'enseignement entre 1973 et 1980 », notamment dans le secondaire et plus particulièrement au niveau des classes de quatrième et de seconde malgré les réformes engagées entre 1958 et 1963⁹. D'autres travaux plus récents aboutissent au même constat : l'école s'est largement diffusée, les catégories défavorisées sont autant concernées par l'allongement des scolarités que les catégories moyennes et favorisées, mais cela se réalise dans un contexte où les inégalités sont moins apparentes mais tout de même persistantes, se déplaçant dans chaque phase de progrès vers les niveaux supérieurs¹⁰. Ainsi, la plupart des

⁹ PROST, A., *L'enseignement s'est-il démocratisé ?* Paris : PUF, 1986.

¹⁰ MERLE, P., *La démocratisation de l'enseignement*. Paris : La Découverte, 2002.

observateurs sont d'accord pour dire que la « démographisation » et l'allongement des scolarités qui l'a accompagnée ont contribué à l'élévation du niveau général d'instruction de la population. Ils sont pourtant nombreux à déplorer cette démocratisation « inachevée » ou « insuffisante » avec des inégalités qui se sont donc déplacées inexorablement vers le haut. C'est une preuve que cette démocratisation est restée dans le domaine des « discours » et c'est à bien là que le bât blesse.

Dans ce contexte, les aspirations des familles, basées sur des promesses politiques intériorisées, se transforment en « pressions » sur les enfants sous forme d'obligations de résultats scolaires. La déférence des parents vis-à-vis de l'institution scolaire contraste avec l'attitude des élèves qui la vivent de l'intérieur. Et quand celle-ci n'inspire plus confiance, c'est la voie ouverte à toutes sortes de défiances. Si l'école est plus que jamais au centre des espoirs et des stratégies des familles, notamment en termes d'insertion professionnelle et de mobilité sociale pour leurs enfants, on ne peut pas en dire autant de tous ceux qui sont scolarisés. Les frustrations sont grandissantes chez des élèves de plus en plus sceptiques quant à la capacité de l'institution scolaire à les porter vers la réussite ou à la faculté des enseignants à assurer la réussite de tous. Une enquête réalisée en 2003 révèle que 13 % des élèves en France ne se sentent « pas à l'aise, pas à leur place » dans le système scolaire et seulement 48 % d'entre eux estiment que les enseignants s'intéressent aux progrès de chaque élève, contre 61 % en moyenne dans l'ensemble des pays de l'OCDE. Une autre étude menée en 2007 montre que seulement 13 % des collégiens âgés de 15 ans – soit un an avant le terme de l'obligation scolaire – déclarent aimer « beaucoup » l'école (16 % des filles et 10 % des garçons). Il y a donc comme un malaise dans le système scolaire, une situation que personne ne peut plus nier aujourd'hui. Quand la demande sociale d'éducation issue de la massification scolaire qui a caractérisé le système éducatif français durant ces dernières décennies se trouve inassouvie dans l'offre telle qu'elle est organisée et mise en œuvre par les instances centrales, l'on peut s'attendre à une situation où les « écopés de l'obligation scolaire »¹¹ cessent d'être loyaux pour emprunter les voies de la rébellion ou de la prise de parole qui se traduisent en confrontations musclées ou débordantes avec les adultes dans les cas extrêmes¹².

C'est ce que suggère le paradoxe de Tocqueville-Durkheim¹³ qui peut ainsi fournir un cadre d'interprétation des désordres scolaires. La croissance exponentielle de la scolarisation dans

¹¹ Nous empruntons cette expression à l'historien de l'éducation Vincent Troger, (Troger, 2004).

¹² La typologie de Hirschman (1970) peut trouver une application si on considère le système éducatif comme un champ où, face à leurs frustrations ou leur sentiment de domination, les acteurs peuvent choisir la sortie (exit), la voix ou prise de parole (voice) ou la loyauté (loyalty) en fonctions de leurs ressources et de leurs dispositions mentales et cognitives.

¹³ Le paradoxe Tocqueville-Durkheim a été formalisé par Michel Crozier dans *Le phénomène bureaucratique*, Paris, Seuil, 1963, et surtout par Boudon, R., *L'inégalité des chances*, Paris, Armand Colin, 1973 et *Effets pervers et ordre social*, Paris PUF, 1977. C'est le mécanisme sociologique selon lequel l'insatisfaction collective peut croître lorsque les raisons d'être satisfait croissent.

la plupart des pays industrialisés dont la France depuis la fin des années soixante s'est accompagnée, à l'orée des années quatre-vingt-dix et deux milles, d'un développement de frustrations chez certaines catégories de population dont les espoirs se retrouvent bloqués dans le manque relatif de fluidité des systèmes scolaires. Quand l'école cesse d'incarner, pour ces populations, l'instrument « neutre » de la mobilité sociale, et quand l'augmentation de la demande d'éducation et l'allongement de la scolarité qui en découle ne coïncident pas aux « espérances sociales conformes », un sentiment de doute peut s'installer sur les finalités de l'éducation et conduire à un désenchantement propice au désordre et aux comportements anti-scolaires. De même, quand la lutte contre les inégalités sociales et scolaires n'est pas efficace, les frustrations s'amplifient ainsi que les violences réactionnelles qui prennent la forme de microviolences et d'incidents.

Les situations de « double-contraainte »¹⁴ comme cadre organisant les interactions institutionnelles et la récurrence des violences scolaires

Les incidents et perturbations qui émaillent aujourd'hui le fonctionnement des établissements scolaires et des classes doivent également s'analyser à partir des situations de « double contraainte » dans lesquelles l'institution scolaire place certains membres de la communauté éducative. Ces situations renvoient aux contraintes et contradictions dans lesquelles se retrouvent placés les élèves et les enseignants indépendamment de leurs volontés et auxquelles ils réagissent en fonction de leurs ressources propres du moment. La « double contraainte » se construit dans l'obligation pour ces membres de la communauté scolaire de concilier dans leur expérience et leurs pratiques des injonctions contradictoires que leur envoie l'institution scolaire. C'est dans l'espace et le temps de la classe que se construisent l'ordre et les désordres scolaires ; c'est aussi à ce niveau que se dessinent les violences scolaires telles que nous les avons définies comme catégories des relations institutionnelles et pédagogiques¹⁵.

La classe devient alors un lieu où se confrontent des volontés, d'abord celle du professeur avec ses exigences en terme de performances, de discipline et du respect de son autorité, ensuite celle des élèves avec leurs personnalités, leurs capacités cognitives, leurs facilités ou leurs difficultés scolaires, les marges de manœuvre et les zones de liberté des uns et des autres au sein de l'institution ramenant la pratique éducative à un jeu à somme nulle (ce que l'un gagne, les autres le perdent et vice versa) ainsi qu'à des situations où les attentes réciproques

14 Ce concept de « double contraainte » (*double bind*) a été développé entre 1939 et 1946 par Gregory Bateson dans le cadre d'un programme ambitieux de renouvellement de l'anthropologie sociale et de fondation d'une théorie générale de la communication et des interactions sociales.

15 Debarbieux. E. La violence dans la classe. Paris : ESF, 1990.

ne sont plus des données objectives et prévisibles. Elle devient aussi une réalité ou un cadre à affronter quotidiennement, en tout cas pour les enseignants les plus décontenancés.

Dans cet espace et ce temps, se confrontent des volontés : d'abord celle du professeur avec ses exigences en terme de performances, de discipline et du respect de son autorité, ensuite celle des élèves avec leurs personnalités, leurs capacités cognitives, leurs facilités ou leurs difficultés scolaires. Les marges de manœuvre et les zones d'incertitude où peuvent se situer les uns et les autres au sein de l'institution ramènent la pratique éducative à un jeu à somme nulle (ce que l'un gagne, les autres le perdent et vice versa) ainsi qu'à des situations où les attentes réciproques ne sont plus des données objectives et prévisibles. Elle devient aussi une contrainte qu'il convient d'affronter quotidiennement, en tout cas pour les membres les plus exposés, qu'ils soient enseignants ou élèves.

Du côté des élèves, c'est la pression des résultats chez ceux qui éprouvent quelques difficultés à suivre dans le cadre d'une obligation scolaire imposée c'est aussi le risque et la peur de l'échec dans un contexte social et sociétal où la réussite est largement prise en compte et où le discours officiel promet la réussite à tous. Dans un premier temps, ils réceptionnent un certain nombre de messages positifs que l'on peut appeler des « injonctions primaires ». Concrètement, il s'agit de l'obligation scolaire dont la contrepartie est l'assurance d'une réussite promise par l'acquisition de compétences intellectuelles et professionnelles au bout du processus. Ces injonctions se nourrissent des slogans tels que « l'égalité des chances » ou « la réussite pour tous ». Mais, dans leur expérience scolaire concrète, ces mêmes élèves font face à des messages plus ou moins contradictoires : ce sont les « injonctions secondaires » qui se concrétisent dans les logiques de classement et de sélection du système scolaire et qui peuvent placer les moins « compétents » dans des processus d'exclusion. De tels messages découlent des pratiques d'évaluation et d'orientations contraintes qui indiquent à ces élèves les attentes de l'institution scolaire en termes de compétences et d'aptitudes.

L'expérience de l'obligation scolaire institutionnellement puis socialement imposée entre en contradiction avec les exigences institutionnelles de classements et de sélection. Les situations de « double contrainte » seraient certainement moins dramatiques chez ceux qui la vivent si elles n'étaient pas agrémentées par le sentiment assez largement partagé d'une persistance d'inégalités scolaires qui les engage dans un processus de subjectivation de leurs conditions objectives d'apprentissage et de leurs parcours scolaires.

Mais la « double contrainte » ne se nourrit pas que d'une peur de l'échec à moyen ou long terme. Elle n'est pas toujours liée à l'incertitude de l'avenir mais peut se construire dans les interactions quotidiennes qui mettent en cause l'estime de soi : avoir des difficultés d'apprentissage et ne pas être en mesure de suivre et d'assimiler les cours expose les coupables au regard des autres. Il convient alors de tout mettre en œuvre pour « sauver la

face » (Goffman, 1967). A ce titre, la classe et l'établissement deviennent pour certains élèves un espace et un temps de « la mise en scène de soi ». L'on retrouve ici ce que Barrère (Barrère, 2002) décrivait avec une certaine justesse :

... certains élèves, petits dans l'ordre de l'école ne pourront sauver la face que par une surenchère d'affirmation personnelle contre les enseignants, et sous le regard des pairs. Grands alors dans l'ordre de la vie juvénile, de la pitrerie, ou de la frime, ces élèves persistent d'autant plus dans une telle mise en scène de soi qu'ils n'ont pas de porte de sortie, et ils deviennent autant de producteurs potentiels d'incidents.

Carrat et Faggianelli (Carra et Faggianelli, 2003) ne disent pas autre chose quand ils écrivent que

la massification n'a pas permis la démocratisation des chances (...) et la frustration ressentie par (certains) élèves devant l'inégalité sociale que ne parvient plus à masquer l'école constitue une des causes d'une part des violences commises au sein de l'école

Ils rejoignent ainsi Debarbieux pour qui « l'incivilité pourrait bien être la forme de base des rapports de classe exprimant un amour déçu pour une école qui ne peut tenir les promesses égalitaires d'insertion ».

Chez les enseignants, cette « double contrainte » se mesure dans la distance qui sépare les idéaux de « démocratisation, d'égalité des chances ou de réussite de tous les élèves d'un côté, et les exigences fortes de l'institution en termes de classement et de sélection de l'autre : ceux qui ne satisfont pas ces exigences institutionnelles s'exposent à des sanctions. C'est ce qu'exprime Olson (2005) quand il écrit que « les enseignants ont comme mission, dans le cadre de leurs activités professionnelles, d'appliquer des normes, des règles et des standards propres aux disciplines, au niveau de classe ou d'école, aux pensées ou actions des élèves ». La « double contrainte » est jusque-là une spécificité du système politique et éducatif français. Dans les contextes nationaux où la fonction de sélection de l'école ne constitue pas un tabou (comme en Grande Bretagne aux Etats Unis ou au Sénégal) et n'est pas dissimulée, les enseignants sont beaucoup plus « préservés ». Les échecs scolaires, pourtant très massifs, continuent encore d'être comme fondés sur des causalités personnelles : la culpabilité personnelle prend le pas sur la frustration relative et la culpabilisation de l'autre.

Dans leur expérience de la double contrainte, les enseignants en France se retrouvent « pris » entre plusieurs contrôles, celui des parents d'un côté et celui de l'institution qui relaie les angoisses familiales, de l'autre. Ils en prennent souvent pour leur grade, accusés par certains chefs d'établissement d'être trop sévères dans leur évaluation quand les notes sont trop faibles – les devoirs ne sont-ils pas acceptés par l'ensemble de la communauté éducative comme servant à départager les aptitudes des élèves et de sélectionner les meilleurs d'entre eux – ou traités d'« incompetents » par des parents qui se persuadent que c'est là la principale cause de l'échec scolaire programmé de leurs enfants.

La pression des notes chez les élèves est devenue un problème de plus « à gérer » pour les enseignants des collèges et des lycées français. Tous les élèves en effet veulent leurs bonnes notes y compris les plus fragiles scolairement parlant. Celles-là constituent sans nul doute des « biens d'échanges » entre des parents persuadés que la réussite de tous les élèves constitue une garantie réelle de l'école démocratique en France, et des élèves en difficultés scolaires et qui ne sont dans cette filière générale mal adaptée à leur cognition que leurs parents qui ont placé beaucoup d'espoir en eux.

Face à la multiplication des incidents et perturbations, l'autorité publique en charge de l'éducation en France continue de croire qu'il s'agit essentiellement d'un problème relatif à un rapport aux règles. C'est en tous cas le sens des initiatives prises visant à « réhabiliter » l'autorité des enseignants, à systématiser l'instruction civique comme enseignement fondamental à tous les niveaux, y compris dans le second degré, à renforcer les « techniques de gestion de la classe » dans la formation initiale et continue des enseignants¹⁶. C'est dire que les significations des violences scolaires et leurs dimensions sociologiques et sociohistoriques ne sont toujours pas appréhendées comme les symptômes d'un « corps malade ».

Conclusion

Requalifier les violences en milieu scolaire en France à partir des recherches récentes et examiner les éventuelles passerelles entre ces violences et le fonctionnement du système éducatif, tels étaient les objectifs poursuivis dans cet article. D'ordinaire, l'évocation de ces violences, que ce soit dans les recherches scientifiques ou dans les comptes rendus médiatiques, ramène la question à celle du *school bullying*, c'est-à-dire le harcèlement entre pairs dans l'enceinte des établissements scolaires. Or, depuis le début des années 2000, s'est opéré un retournement qui fait des enseignants des « victimes » de plus en plus nombreuses de l'agressivité de certains élèves. L'acteur social, même déstructuré, conservant toujours une marge de manœuvre dans une situation conflictuelle donnée, il était alors tentant d'avancer l'hypothèse d'une généralisation des victimations adultes comme un corolaire à la fois à la frustration et au malaise de ces élèves dans le système éducatif. Si cette tendance, celle du développement et de la généralisation des atteintes physiques, mentales et émotionnelles des enseignants, est confirmée par les récentes enquêtes de victimations en

¹⁶ C'est du moins l'orientation de certaines recommandations adressées au ministre de l'Éducation nationale à la suite du rapport Debarbieux, « Refuser l'oppression quotidienne : la prévention du harcèlement à l'école ». Rapport au ministre de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative. Paris : Observatoire international de la violence à l'école, avril 2011.

milieu scolaire, les passerelles entre les violences scolaires telles que nous les avons définies et la crise du système éducatif restent encore à confirmer.

Les processus que nous avons décrits comme facteurs explicatifs de l'évolution du système éducatif dans une crise – processus institutionnel, social et organisationnel ou interne – méritent certes d'être approfondis par de nouvelles enquêtes, mais ils sont là pour nous rappeler les facultés d'adaptation des acteurs enfermés dans des contradictions qui inhibent leurs aspirations¹⁷ et déprécient leur identité personnelle et leur estime de soi. Car le lycée est devenu un creuset de déceptions et de frustrations à cause des difficultés cumulatives qui concernent un grand nombre d'élèves. Par le système des vases communicants, il hérite des difficultés d'apprentissage et des inégalités scolaires qui se sont développées au collège. Nombreux sont les analystes qui font aujourd'hui le lien entre l'échec scolaire et certaines violences qui secouent les classes et les établissements en France. En se basant sur l'observation par l'étude PISA du climat de discipline à l'intérieur des classes, Eric Charbonnier, responsable du classement PISA-France franchit le pas :

(le) climat de discipline s'est dégradé en France entre 2000 et 2009. Cela n'est pas surprenant car durant la même période, la proportion d'élèves en échec scolaire a elle aussi augmenté. Là est bien le problème : les élèves qui savent qu'ils vont redoubler, comme les élèves qui n'arrivent pas à suivre durant les cours, deviennent indisciplinés¹⁸.

L'école républicaine à la française donne ainsi de signes d'un système qui se délite et se défait. Elle fonctionne sur le mode d'un « triangle d'incompatibilité » avec des acteurs aux logiques et aux démarches contradictoires et souvent divergents.

Références bibliographiques

- BARRERE, Anne. De la violence scolaire aux indisciplines ordinaires. Paris : l'Harmattan, 2002.
- BARRERE, Anne. « Un nouvel âge du désordre scolaire : les enseignants face aux incidents », *Déviance et société*, 2002, vol 26, pp. 3-19.
- BOUDON, Raymond. L'inégalité des chances, Paris : Armand Colin, 1973.
- BOUDON, Raymond. Effets pervers et ordre social. Paris : PUF, 1977.
- BOURDIEU, Pierre. La reproduction : éléments pour une théorie du système éducatif. Paris : Editions de Minuit, 1970.

¹⁷ Nous faisons ici référence aux modes d'adaptation décrits par R. K. Merton dans *Eléments de théorie et méthode sociologique*. Paris : Plon, 1954.

¹⁸ Ces propos, qui corroborent notre regard et notre analyse de la crise du système éducatif français, ont été tenus par le responsable classement Pisa-France lors d'un chat organisé et diffusé par le monde.fr le 1^{er} décembre 2010.

- CARRA, Cécile, Faggianelli, D., « Violence à l'école : tendances internationales de la recherche en sociologie, *Revue Déviance et société*, 2003/2-27.
- CARRON, Jean-Claude. A l'école de la violence. Châtiments et sévices dans l'institution scolaire au XIXe siècle. Paris : Aubier, 1999.
- Charlot, B. et Emin, J.-C., Violences à l'école. Etat des savoirs. Paris : Armand Colin, 1997.
- CHOQUET, Marie., HASSLER, C. et MORIN, D., « Violences des collégiens et lycéens : constats et évolution ». *Enquête ESPAD*, 2003.
- COULIBALY, Mamadou.Lamine. Victimations, climat et institutions scolaires : essai de reconstruction du concept de violence s scolaires comme objet d'études à partir d'une comparaison France-Sénégal. Bordeaux : Université Bordeaux Ségalen, 2010.
- DEBARBIEUX, Eric. La violence dans la classe. Paris : ESF, 1993.
- DEBARBIEUX, Eric. La violence à l'école, un défi mondial ? Paris : Armand Colin, 2006
- DEMAILLY, Laurent. Le collège : crise, mythes et métiers. Lille : Presse universitaire de Lille, 1991
- DIGNEFFE, Françoise. *Ethique et délinquance. La délinquance comme gestion de sa vie*. Genève : Edition Médecine et Hygiène, 1989.
- DUBET, François, MARTUCCELLI, Danilo. *A l'école : Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil, 1996.
- DUBET, François. Le déclin des institutions. Paris : Editions du Seuil, 2002.
- DUBET, François, DURU-BELLAT, Marie et VERETOUT, Antoine. *Les sociétés et leurs écoles : emprise du diplôme et cohésion sociale*. Paris : Seuil, 2010.
- HANS, Dominique. « 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*, 2013, Vol. 46, p 33-48.
- MARMOZ, Louis (Sous la direction). Indiscipline et violence à l'école : études européennes. Paris : l'Harmattan, 2006.
- MAURIN, Louis. « La démocratisation inachevée de l'école ». Paris : *Revue Alternatives Economiques*, 1999.
- MERLE, Pierre. La démocratisation de l'enseignement. Paris : La Découverte, 2002.
- MORCILO, A., MARTIN, F., JEUNIER, B. et BLIN, J.-F. « Approche pscho-éducative de la déviance scolaire », in *La violence à l'école, études québécoise*, 2004.
- OLSON, D. L'école entre pédagogie et institution. Cambridge: Cambridge University Press, 2003; Paris: Retz/Sejer, 2005.
- PROST, Antoine. L'enseignement s'est-il démocratisé ? Paris : PUF, 1986.
- SPICK, J., « L'école secondaire à la française, de l'émergence à la crise », in *Revue L'économie politique*, n° 12, 2001.
- VIDAL, J.-P., BENASSI, M.-S., ROCQUEFORT, G., SOLANS, H., Malaises dans l'institution scolaire : problématique de la relation pédagogique. Perpignan : Presses universitaires de Perpignan, 1997.