

**Zeitschrift:** Kriminologie / Schweizerische Arbeitsgruppe für Kriminologie SAK = Criminologie / Groupe Suisse de Criminologie GSC = Criminologia / Gruppo Svizzero di Criminologia GSC

**Herausgeber:** Schweizerische Arbeitsgruppe für Kriminologie

**Band:** 26 (2009)

**Artikel:** Les échanges de coups à l'école et leur sens pour les maîtres et les élèves

**Autor:** Clémence, Alain

**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-1051404>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

**Download PDF:** 05.02.2026

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

# Les échanges de coups à l'école et leur sens pour les maîtres et les élèves

ALAIN CLÉMENCE

*Professeur associé, Faculté des sciences sociales et politiques, Université de Lausanne.*

## 1. Introduction

L'une des caractéristiques des problèmes sociaux de ces dernières décennies est l'émergence de dangers nouveaux et imprévisibles qui affectent profondément les personnes. Depuis le Sida à la pollution atmosphérique en passant par la précarité conjugale ou professionnelle, nous assistons à l'installation d'une insécurité nouvelle. Cette évolution se traduit par le fait que le danger n'est pas visible, ou du moins pas immédiatement visible, et qu'il peut toucher, avec des conséquences différentes, la plupart d'entre nous. La focalisation des inquiétudes sur les agressions ou l'immigration s'inscrit dans cette évolution plus générale.

Le sentiment d'insécurité est avant tout un sentiment de perte de contrôle sur son environnement. Il repose sur la connaissance et l'expérience de menaces diffuses (pour sa santé, son emploi, sa famille, etc.) qui sont associées aux peurs activées par la répétition médiatique de faits divers sanglants. Une telle association met en évidence la vulnérabilité des personnes lorsqu'elles doivent affronter le monde. La dénonciation du désordre des choses et des relations (agressions, incivilités, suicides, etc.) constitue un moyen de retrouver un peu d'assurance pour se protéger contre l'anxiété. C'est pour cette raison que la prévention intervient souvent moins pour maintenir et développer des relations harmonieuses entre les personnes –ce qui est son objectif- que pour augmenter la protection subjective et le bien-être individuels.

## **2. La civilisation en danger ?**

Si nous observons une hausse des actes de violence sur les personnes et une transformation culturelle de l'immigration, la place que ces problèmes occupent dans les peurs dépasse largement les dangers qu'ils représentent. Comme vous le savez, les dangers de mort proviennent davantage de notre civilisation (maladies ou accidents) et de nous-mêmes (suicides) que des autres (voir Beck, 2001 à ce propos). Du côté de l'insécurité créée par les autres, nous observons une baisse constante sur le long terme. Pour suivre l'analyse controversée d'Elias, nous pouvons dire qu'un processus profond de civilisation des mœurs s'est installé lentement depuis la fin du Moyen Age. Un processus qui se développe d'abord par le contrôle étatique de la violence puis par une lente intériorisation de manières et de sentiments orientés par le dégoût du sang, le contrôle des passions et l'attachement à la vie. Depuis la fin des années quatre-vingt en Suisse, plus tôt dans les autres pays européens, ce processus semble se retourner (voir Lagrange, 1995). Ainsi le taux d'homicide repart très légèrement à la hausse. Mais l'attention est surtout portée sur la hausse des atteintes à l'intégrité physique des personnes commises par des mineurs (voir Eisner, 1998).

Toutefois, ce mouvement ne saurait expliquer l'importance que les agressions occupent dans les peurs aujourd'hui alors que d'autres dangers restent plus prégnants. C'est probablement parce qu'ils cristallisent un ensemble plus vaste de craintes dont l'origine est le plus souvent localisée chez les autres. Ce processus psychosocial se met aisément en place dès lors que des inconnus, des autres, sont surreprésentés parmi les causes des dangers, en l'occurrence comme auteurs d'agressions.

Ce processus accompagne aussi une autre évolution de ces dernières années dans le domaine de la violence, celle de la découverte des mauvais traitements infligés en particulier aux enfants, aux femmes, aux personnes âgées, mais également aux animaux. Dans ce domaine, nous découvrons que les auteurs sont des proches, ceux qui dans les familles, les églises ou les institutions, devaient précisément offrir des garanties de protection.

Il y a donc un double mouvement qui caractérise les inquiétudes face à l'insécurité. Un mouvement classique dont le fondement est la peur du désordre et un mouvement plus récent dont le fondement est la sensibilité à la souffrance. Dans le premier cas, on s'inquiète de l'évolution des comportements incivils, depuis l'impolitesse des enfants aux manifestations publiques en passant par les déprédations et les bagarres à l'école ;

dans le second cas, on s'émeut de l'usage de la force ou des médicaments, des pressions morales, de la vidéosurveillance, de l'indifférence ou du rejet, auxquels les personnes les plus fragiles sont soumises. Bien entendu, les deux craintes peuvent aller de pair et engendrer alors un sentiment d'insécurité élevé que l'on observe surtout chez les personnes qui sont ou se sentent vulnérables.

L'extension de la définition de la violence est a priori une bonne chose. Elle a permis de mettre à jour des relations perverses en particulier dans la famille et dans les entreprises. Mais elle a aussi des conséquences dont on parle peu. La première est d'accentuer l'idée d'une constante augmentation de la violence dans notre société. Lorsque notre sensibilité à la souffrance et au désordre augmente, nous voyons mieux les actes qui blessent, et nous en voyons davantage. Pour apprécier l'évolution des actes agressifs, il faut donc préciser de quoi nous parlons. Or, autre problème, la définition de la violence ne s'est pas développée de la même manière dans tous les groupes sociaux.

### **3. Points de vue sur la violence**

La définition de la frontière entre ce qui est et n'est pas violent est l'objet d'un débat social permanent. La reconnaissance récente d'atteintes à l'intégrité psychique des personnes comme le harcèlement moral ou psychologique en fournit un bon exemple. Par ailleurs, le terme *violence* est aujourd'hui connoté très négativement dans notre société, même si certaines expressions attestent de son usage positif; il suffit de penser à la violence de certains sentiments. En fait, une distinction subtile a été établie entre bonne et mauvaise violence. La bonne violence, celle qui est maîtrisée, contrôlée, et qui de ce fait est légitime, est désignée habituellement par la *force* lorsqu'il s'agit de la violence institutionnelle ou par l'*agressivité* lorsqu'il s'agit de compétitions sportives ou économiques. La mauvaise violence renvoie à la *brutalité impulsive, irrationnelle et destructrice*, celle qui met en cause la civilisation (voir par exemple Héritier, 1996). La signification de la violence est aussi en relation avec la position de celui qui la qualifie. Certains actes sont ainsi jugés anodins ou intolérables selon que leur auteur est habilité ou non à les effectuer.

La représentation sociale de la violence est d'abord organisée autour de la guerre et du terrorisme et s'incarne dans des images sanglantes de massacres d'innocents. Apparaissent ensuite les actes de violence sexuelle.

Il s'agit ainsi d'atteintes directes à l'intégrité physique des personnes, atteintes qualifiées le plus souvent d'intentionnelles (pour une revue, voir, Felson & Tedeschi, 1993 ; Mummendey, 1996).

Or la violence à l'école prend rarement ces formes-là. Ou plutôt, la violence à laquelle nous pensons aujourd'hui prend rarement ces formes-là. De ce fait, dans le domaine scolaire, la définition de la violence est particulièrement problématique. La construction de l'objet dépend de l'approche théorique et du niveau d'analyse et sépare, parfois oppose, des auteurs issus de courants différents (cf. Debarbieux & Montoya, 1998, et la présentation de l'école anglaise par Peignard, Roussier-Fusco & VanZante, 1998). Mais la définition de la violence même est sujette à discussion (Durkin, 1995). La distinction entre des actes qui relèvent du jeu ou de l'agression, importante en particulier chez les garçons, est souvent ignorée. Ainsi, Eron, Huesman, Lefkowitz & Walder (1972) dont l'étude sur les méfaits de la télévision sur les comportements fait encore autorité ont qualifié la violence par le biais de jugements des pairs sur des items incluant des actes tels que: 'ne pas obéir au maître', 'regarder de travers' ou 'tirer la langue'! Peu de travaux se sont finalement intéressés à la définition que les élèves donnaient eux-mêmes de la violence. Allons même plus loin, peu de chercheurs se sont interrogés sur le changement de la représentation de la violence. Il semble pourtant évident que la gifle, et avant elle la fêrule, a changé de sens, passant d'un outil pédagogique à une agression répréhensible.

La représentation de la violence conditionne donc largement l'appréciation des actes et montre que la frontière entre agression et non agression est mouvante et flexible. Elle est aussi étroitement associée à un contexte normatif qui se déploie à plusieurs niveaux (Clémence et al., 2001). A un niveau très général, les dynamiques de différenciation sociale et d'individualisation entraînent une plus grande attention aux relations interindividuelles. Sans entrer dans le détail de ce processus complexe, cette attention va de pair avec une extension des droits et du respect d'autrui au détriment des solidarités communautaires. Même si ce mouvement n'est pas général, il est porté par des groupes socio-économiques intermédiaires de secteurs professionnels comme la santé, l'éducation ou le travail social. Non seulement, ces groupes occupent aujourd'hui une place numérique importante dans les sociétés occidentales, mais de plus elles cultivent des valeurs où les droits humains et l'attention au corps sont importantes, valeurs construites dans la foulée des mouvements pacifistes et antiautoritaires des années soixante. La forte

présence féminine dans ces groupes sociaux a également eu pour impact de découvrir des formes subtiles de coercition acceptées alors comme des normes relationnelles habituelles entre hommes et femmes, adultes et enfants, non seulement dans le domaine privé mais également dans le domaine public.

#### **4. Agressions et désordre dans l'école**

Établir un état des lieux de la violence en milieu scolaire, ou dans d'autres institutions, ce que nous proposons maintenant, se heurte donc à un problème de représentation. Pour tenir compte des points de vue différents des élèves et des enseignants, en particulier, il est nécessaire de distinguer les formes que peuvent prendre des actes d'agressions. Nous en évoquons ici les principales composantes.

Pour évaluer la violence à l'école, il est important de savoir comment les principaux protagonistes définissent la frontière entre les actes qui relèvent ou non de la violence. Mais il faut également savoir quelle gravité est associée à ces actes. Comme Coslin (1997) l'a montré, élèves et enseignants évaluent différemment les comportements qui perturbent l'enseignement en classe. Les enseignants les jugent principalement en fonction du dérangement alors que les élèves se réfèrent principalement à leur côté déplacé ou inadéquat dans le cadre scolaire. Par exemple, *s'endormir pendant un cours* est jugé grave par 84% des élèves, mais ne gêne que 16% des enseignants; même tendance en ce qui concerne *apporter un couteau à cran d'arrêt* (87% contre 51%) ; en revanche, *rire avec d'autres élèves* n'est grave que pour 49% des élèves mais gêne 70% des enseignants.

Nous nous sommes basés sur le même principe pour demander aux élèves et enseignants de se prononcer sur la violence et la gravité de différents actes. Pour construire les questions, nous avons effectué des sondages préliminaires qui nous ont amenés à sélectionner des comportements précis lorsque l'acte pouvait être interprété de façon trop équivoque. *Frapper un élève* est par exemple sujet à différentes lectures, ce qui nous a conduit à le traduire par des comportements plus précis comme *donner un coup de pied à un(e) élève qui se moque de toi* ou *tordre le bras d'un plus petit que toi*. En revanche *racketter un(e) autre élève* est apparu suffisamment précis pour être gardé tel quel.

Les participants proviennent de 12 collèges de Suisse romande et ont été interrogés entre janvier et mars 1998 au moyen d'un questionnaire standardisé. Il s'agit de 1265 élèves âgés de 12 à 15 ans répartis également selon le genre et le degré scolaire et 194 enseignants répartis également selon le genre. Plusieurs questions abordaient la définition de la violence. Nous ne considérons ici que celle qui était la plus centrale : il était demandé d'indiquer à quel point 20 actes 'avaient quelque chose à voir avec la violence' en utilisant une échelle en cinq points (de 1 : cela n'a rien à voir avec la violence à 5 : c'est tout à fait de la violence). Seule la moitié des élèves se prononçaient sur cette question, l'autre moitié jugeant la gravité de ces actes. Nous donnons également un aperçu des actes auto-rapportés par les élèves et les enseignants comme victimes ou comme auteurs (voir aussi Eisner, Manzoni & Ribeaud, 2000).

## **5.           Aperçu de la violence factuelle**

### **5.1.       Racket et bagarres : l'état de la brutalité physique**

Commençons par le *racket*, un acte qu'élèves et enseignants considèrent comme une forme grave de violence. Exprimé en pourcentage, le phénomène reste limité (entre 1% et 5%). Toutefois, nous pouvons estimer que près d'un millier d'élèves, entre 12 et 15 ans, étaient victimes d'extorsions plus ou moins graves en Suisse romande en 1998. Le phénomène touche près d'un établissement sur deux, mais il augmente lorsque nous passons des petites écoles de la campagne aux grands établissements situés en zone urbaine. Les auteurs sont généralement des garçons en difficulté scolaire, parfois extérieurs à l'établissement, qui se distinguent par un niveau élevé d'impulsivité et la légitimité de l'usage de la violence dans la résolution des conflits.

À la différence du racket, les *bagarres* sont plus nombreuses à la campagne que dans les villes. Un tiers des garçons y participe une fois ou l'autre, alors qu'elles ne concernent qu'une fille sur cinq. Pour les élèves, ces échanges de coups sont souvent banalisés et participent parfois de "jeux" douteux pour les adultes. Ils deviennent plus graves lorsqu'ils prennent la forme d'affrontements collectifs en opposant, par exemple, des élèves d'écoles différentes. Ces bagarres rappellent les guerres des boutons menées entre villages, mais elles suivent aujourd'hui une logique aux finalités plus imprécises et plus brutales.

La brutalité physique ne caractérise pas seulement des relations entre pairs mais également des relations entre enseignants et élèves. Le constat est ici assez surprenant. S'il arrive bien sûr qu'un adulte, le plus souvent une femme soit agressée par un élève dans le cadre scolaire, les élèves restent les principales victimes selon les déclarations des enseignants eux-mêmes. Ces faits, rares heureusement, sont néanmoins signalés par près de 20 % des directions d'établissement.

## **5.2. Injures et indiscipline : l'état du désordre**

En ce qui concerne les *insultes* échangées entre élèves et adultes, il est également surprenant d'observer que les auteurs se trouvent aussi souvent du côté des enseignants, les hommes principalement, que du côté des élèves. En revanche, lorsque nous entrons dans le domaine de l'impolitesse, de la bousculade, de l'arrogance, les plaintes des adultes se font les plus nombreuses. Les élèves l'admettent honnêtement, qu'ils soient filles ou garçons. De manière générale, les comportements injurieux ou impolis sont plus fréquents dans les villes et, surtout, augmentent avec l'âge.

En examinant dans le détail les incivilités verbales dans le cadre scolaire, il est possible de s'arrêter sur un phénomène important qui concerne les attitudes face aux directions scolaires et face aux enseignants. Nous observons d'abord que les directions sont plus souvent victimes des parents et des enseignants que des élèves. Mais nous notons d'assez nettes variations entre les régions. A Genève et dans une moindre mesure dans le Jura, les parents et les élèves sont les plus nombreux à maltraiter verbalement les directions alors qu'ailleurs ce sont d'abord les enseignants. Les incivilités entre élèves et enseignants montrent une opposition comparable : les enseignants, y compris les hommes, deviennent à Genève la cible des insultes, alors qu'ailleurs ce sont les élèves qui en sont les principales victimes. Sur ce plan, nous observons une dégradation du respect des enseignants plus important dans les grandes agglomérations que dans les régions moins urbanisées.

Les incivilités les plus courantes, et parfois la petite délinquance, concernent directement le désordre créé sans usage de la brutalité physique. Il s'agit en premier lieu des *vols* d'effets personnels mais également de matériel scolaire. Il s'agit ensuite de la détérioration du matériel scolaire et d'autres formes de *vandalisme* perpétré contre les

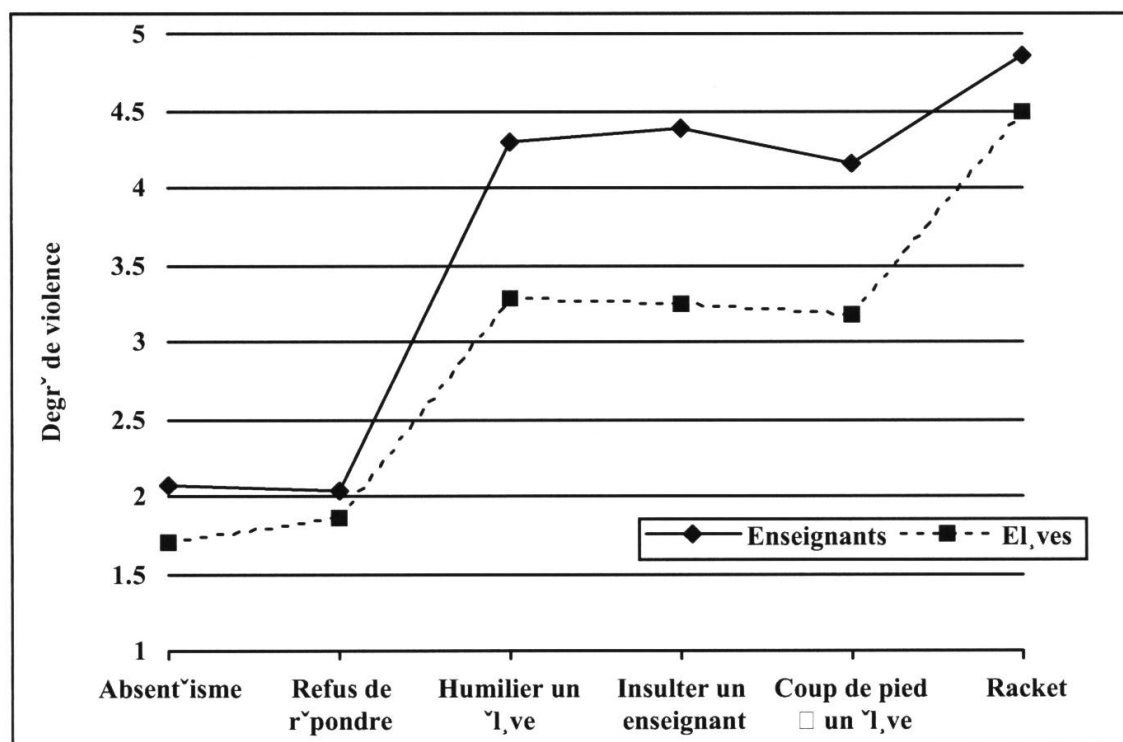
bâtiments scolaires, plus rarement contre des biens personnels, des voitures par exemple. Il s'agit enfin de *l'absentéisme*. Plus d'un élève sur cinq a manqué intentionnellement l'école durant le trimestre qui a précédé notre enquête.

## **6. Composantes de la représentation de la violence**

Comme le montre la figure 1, il existe des différences considérables entre les points de vue des élèves et des enseignants. De façon générale, les enseignants affichent une définition plus large de la violence que les élèves. Remarquons d'abord que les deux groupes s'accordent sur les pôles extrêmes de la définition. Ils considèrent que l'impolitesse (*refuser de répondre à une question du prof sur le cours*) et l'absentéisme ne relèvent pas de la violence alors que le racket et l'agression physique impliquant deux protagonistes inégaux (*gifle donnée par un enseignant à un élève, tordre le bras d'un plus petit que soi*) ressortent clairement de la violence. En revanche, pour les élèves, les actes d'agression entre pairs (*donner un coup de pied*) et les agressions verbales (*insulter un enseignant ou humilier un élève*) se situent à un niveau intermédiaire de violence alors que les enseignants les incluent nettement dans ce domaine.

Des différences sensibles vont dans le même sens en ce qui concerne le vandalisme, mais on remarque que les enseignants ne considèrent pas les *tags* comme un acte de violence. De façon générale, les élèves adhèrent à une définition de la violence orientée principalement par les agressions intentionnelles, en particulier les atteintes physiques aux personnes de statut différent. Ils en excluent les actions d'opposition à l'école ou aux enseignants et dans une moindre mesure les atteintes à l'ordre. Cette frontière paraît dessiner la différence entre le jeu et l'agression, les rapports physiques entre élèves si situant à un niveau intermédiaire.

Figure 1 : Degré moyen de violence attribuée à quelques actes par les enseignants et les élèves



## 6.1. Variations dans la définition de la violence

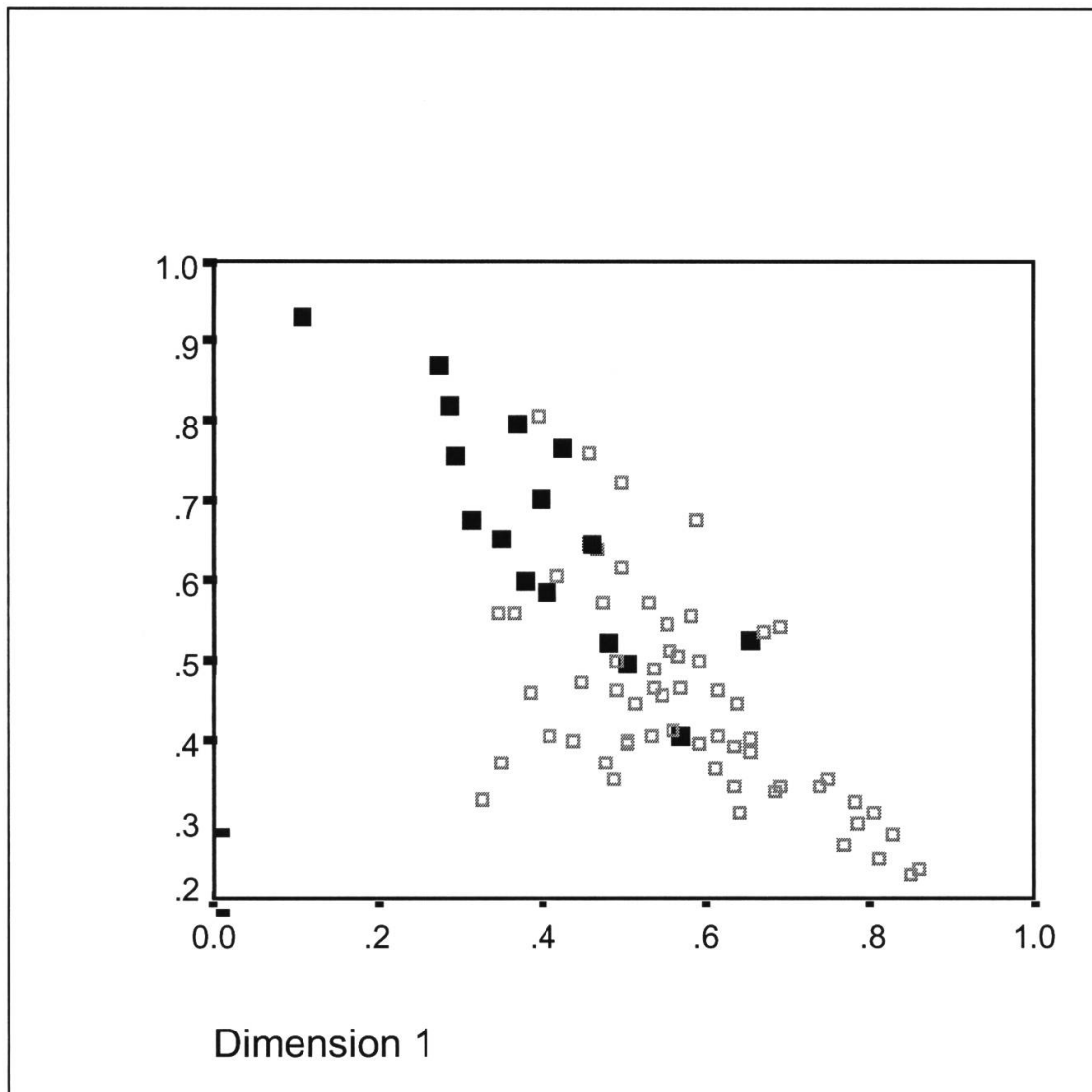
L'observation des moyennes révèle que les enseignants inscrivent davantage les propositions dans le champ de la violence que ne le font les élèves à l'exception de la consommation d'alcool à l'école. Il existe une différence globale de niveau. Cependant, au sein de chaque groupe, nous constatons également des variations. Pour examiner ces variations, nous avons conduit sur les données une analyse multidimensionnelle des différences individuelles en tirant aléatoirement un échantillon composé de 65 élèves et de 21 enseignants. Cette analyse permet d'obtenir sur un nombre réduit de dimensions la proximité moyenne, soit l'espace commun, des composantes de la définition de la violence (c'est-à-dire les items du questionnaire). Dans le même temps, les individus peuvent être projetés sur les mêmes dimensions en fonction de la proximité de leur profil de réponses, ce qui définit l'espace des positions individuelles (Doise, Clémence & Lorenzi-Cioldi, \*\*\*).

La *première dimension* ordonne les items selon un principe de brutalité physique (Figure 2): racket et armes, d'un côté, retard et refus, de l'autre, occupent les pôles extrêmes de la dimension ; entre les deux se déploient les agressions physiques puis psychologiques contre les personnes et les biens. Sur la *seconde dimension*, l'accent est davantage mis sur les agressions et leur impact psychologique : on trouve d'abord des actes qui visent l'humiliation (bousculer une personne âgée, rabaisser un élève, lui donner une gifle, etc.) puis la brutalité physique et l'impolitesse et enfin des infractions (tagger l'école, amener de l'alcool, refuser d'aller à l'école).

La lecture de la figure 2 montre une répartition des actes, selon le degré de violence qui leur a été attribuée, du bas à gauche vers le haut à droite. Cet espace constitue la trame partagée par les participants. On constate par ailleurs la proximité de quelques ensembles comme *racketter*, *tordre le bras*, *faire peur avec un canif et venir à l'école avec un couteau*, ou *déchirer une photo*, *insulter un prof*, *donner un coup de pied et rabaisser un élève*. Ceci veut dire que les participants ont évalué de manière très proche le degré de violence de ces propositions, même s'ils ont adopté un niveau différent de jugement. A titre illustratif, nous observons que les enseignants ont estimé que l'ensemble constitué de *déchirer une photo*, *insulter un prof*, *donner un coup de pied et rabaisser un élève*, entrait plus clairement dans le domaine de la violence que ne l'ont dit les élèves; en revanche, chaque groupe a donné une estimation proche pour chaque item de l'ensemble.

Voyons maintenant comment sont positionnés les participants sur cet espace commun. Pour le savoir, nous allons nous tourner vers l'espace des positions individuelles, appelé généralement espace des poids individuels (Figure 2).

*Figure 2 : Espace des positions individuelles sur les deux dimensions de l'analyse.*



Note : Les carrés pleins représentent les enseignant(e)s et les carrés vides représentent les élèves. Plus le nombre est élevé, plus la dimension correspondante est utilisée.

Nous découvrons les coordonnées des élèves et enseignants, tirés aléatoirement, qui ont répondu à tous les items. Ces coordonnées indiquent à quel point la configuration des réponses de chaque participant peut être exprimée par l'espace commun. Les configurations individuelles les plus proches de l'espace commun sont, ici, celles qui correspondent à des coordonnées situées près de la diagonale du fait que les deux dimensions sont d'une importance similaire. Pour exprimer ces résultats autrement, nous pouvons affirmer que les participants qui ont un score

élevé sur une dimension et faible sur l'autre utilisent une seule dimension commune pour exprimer leur point de vue. En somme l'espace commun est déformé par les participants selon le point de vue qu'ils affichent. Nous observons par exemple que le participant situé en haut à gauche, en l'occurrence, un enseignant, n'a utilisé que la seconde dimension alors que les deux qui se situent en bas à droite, deux élèves ont répondu presque exclusivement selon la première dimension. De manière générale, nous observons que les enseignants ont adopté un point de vue qui privilégie la seconde dimension alors que la plupart des élèves se situent du côté de la première dimension. Dans ce sens, les élèves manifestent un point de vue dans la définition de la violence orienté principalement par la brutalité physique et les armes alors que les enseignants mettent davantage l'accent sur les agressions physiques et psychologiques, ce que nous appelons communément les incivilités.

## **7. Pour conclure**

Finalement, les faits, rapportés par élèves, enseignants et directions, montrent que la violence des élèves est préoccupante si nous la définissons avec un regard d'adulte. Nous observons que les élèves considèrent que les actes graves sont des actes rares. Pour eux, le problème de la violence à l'école est réduit à des actes isolés dont les auteurs sont autant les enseignants que les élèves. De leur côté, les enseignants (et les adultes probablement en général) semblent lier la gravité des actes non pas à leur fréquence mais à la gêne qu'ils produisent sur l'enseignement. Sous ce regard, le phénomène de la violence est plus étendu et il provient essentiellement des élèves. Les directions se situent dans une position intermédiaire en mettant l'accent sur les situations qui perturbent la bonne marche de l'établissement ou sa réputation. Elles considèrent d'ailleurs que le climat scolaire reste globalement bon et sont très divisées quant à son évolution alors que les enseignants sont plus pessimistes.

Dans le cas de l'école, il apparaît clairement que les enseignants, et encore davantage les enseignantes, adhèrent à une définition élargie de la violence. Ils y intègrent toutes les formes de comportements et d'attitudes susceptibles de générer de la souffrance (humiliation, moquerie, insulte) et s'opposent à l'usage de la violence même en cas de légitime défense. En revanche, une partie importante des élèves cantonnent la violence

uniquement à la brutalité physique et en excluent les insultes et les bagarres entre élèves. En outre, une majorité trouve légitime d'utiliser de la violence pour se défendre ou défendre une personne menacée. En somme une partie non négligeable des adolescents ont un point de vue qui est plus proche de celui de leurs grands-parents que de celui de leurs enseignants ! Même plus, pour certains élèves, l'usage de la force constitue un moyen valorisé d'imposer leur loi et leur réputation à leurs camarades. On trouve parmi eux de nombreux garçons et quelques filles qui proviennent ou vivent dans une culture où la violence physique est intégrée dans l'éducation et la défense de l'honneur familial. C'est notamment le cas dans l'immigration du Sud de l'Europe et des Balkans mais également dans des groupes sociaux où la force physique est un attribut essentiel de la performance comme ceux définis par des activités professionnelles qui impliquent la manipulation d'objets lourds. Au sein des établissements scolaires, cette différence de points de vue engendre des préoccupations différentes. Si la plupart des enseignants déplorent l'érosion du climat scolaire, la majorité des élèves s'en inquiètent peu. Terminons notre propos en abordant brièvement la question des mesures prises dans le cadre scolaire pour favoriser des relations harmonieuses

L'orientation à prendre pour implanter des interventions donne lieu à de nombreuses tensions notamment au sein des établissements du fait que la vaste question de la place de l'éducation dans l'école est aujourd'hui fortement débattue. Nous soulignerons ici un enjeu qui a trait à la circulation des actes et des informations. Il existe une forte tentation, pour certains, à réclamer une imposition stricte de règles en rétablissant une forte autorité statutaire. D'une certaine manière, il s'agit dans ce sens de fixer dans le cadre scolaire des modèles d'identification qui seraient défaillants dans le cadre familial. Cette optique peut s'appuyer sur une traduction du discours psychanalytique. Les données que nous avons présentées, mais également l'évaluation de cette forme d'intervention (Gottfredson, 1998), indiquent que cette perspective néglige les relations qui se sont installées depuis plus de vingt ans et conduit à des résultats négatifs en accentuant les rapports de force. Il est donc nécessaire de mettre l'accent sur les liens, ce que la plupart des intervenants prônent par ailleurs. Toutefois, les interventions ponctuelles qui visent à favoriser ces liens par la participation des élèves ont des effets très limités si elles ne sont pas accompagnées ou mieux précédées par un projet global d'établissement. En quelque sorte, il s'agit moins de bloquer des dynamiques conflictuelles que de les réguler dans un cadre différent. Un

tel cadre suppose une définition commune des droits et des obligations avant de prévoir des sanctions. Bien entendu, l'important est de suivre une procédure qui permette une circulation des points de vue de tous à des rythmes réguliers. C'est une procédure certainement coûteuse, mais c'est celle qui produit les meilleurs résultats du fait qu'elle ne cristallise pas un virus dans des individus ou des contextes particuliers, mais établit des relations qui modifient son expression. Nos résultats montrent que les seules mesures qui présentent des résultats positifs, lorsque nous comparons les établissements, sont celles où les élèves participent à des conseils de classe ou d'école (Clémence et al., 2001). Ces mesures ont visiblement été prises pour faire face à des problèmes sérieux et nous constatons qu'elles entraînent un jugement plus positif de l'évolution du climat scolaire lorsqu'elles sont établies.

L'instauration d'un cadre général s'avère nécessaire pour éviter un sérieux problème que posent des mesures ponctuelles qui ne sont pas intégrées dans l'institution. Nous constatons en effet que ce sont les élèves qui n'ont pas et ne posent pas de problèmes qui sont les plus enthousiastes pour rédiger un journal ou participer à une intervention ponctuelle. En revanche, ceux qui éprouvent le plus d'insécurité, qui subissent le plus d'agressions, sont plus favorables à obtenir le droit à la cigarette ou à l'absentéisme ; ils acceptent davantage de pouvoir donner leur point de vue dans la classe et les ... punitions collectives. Ainsi, les interventions préventives qui misent trop sur une forme d'expression conforme aux pratiques scolaires habituelles apparaissent particulièrement adéquates pour ceux qui les maîtrisent le mieux, mais malheureusement ce ne sont pas ceux qu'elles visent (voir l'analyse de Emler & Reicher, 1996, à propos de la réputation) !

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

Nous avons affaire à deux dynamiques différentes. D'un côté, la construction d'une bonne entente avec les adultes est liée à une attitude favorable à la collaboration avec les enseignants et le respect des normes scolaires. De l'autre, une socialisation plus forte avec les pairs est liée à des positions de confrontation avec les adultes, et dans une moindre mesure avec les élèves qui en sont proches, et d'opposition à l'institution scolaire. Les premiers sont bien entendu plus réceptifs aux droits proposés par les adultes que les seconds, qui les considèrent plutôt sous l'angle d'obligations supplémentaires. Faut-il pour autant considérer ces derniers sous un angle pathologique comme trop d'approches théoriques, notamment sous la forme vulgarisée d'une certaine psychanalyse, tentent encore trop souvent de le démontrer ? Ou faut-il plutôt montrer qu'il s'agit de dynamiques en évolution qu'il faut réguler dans un cadre, qui lui-même doit être renouvelé ?

## Bibliographie

- Clémence, A., Rochat, F., Cortolezzis, C., Dumont, P., Egloff, M. & Kaiser, C. (2001). *Scolarité et adolescence : Les motifs de l'insécurité*. Berne : Haupt.
- Coslin, P. (1997). Approche socio-cognitive des comportements perturbant la vie scolaire. *Bulletin de Psychologie*, 50, 70-75.
- Debarbieux, E. & Montoya, Y. (1998). La violence à l'école en France : 30 ans de construction de l'objet (1967-1997). *Revue Française de Pédagogie*, no 123, 93-121.
- Doise, W., Clémence, A. & Lorenzi-Cioldi, F. (1993). *The Quantitative Analysis of Social Representations*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Durkin, K. (1995). *Developmental social psychology*. Oxford : Blackwell.
- Eisner, M. (1998). Die Zunahme von Jugendgewalt – Fakt oder Artefakt ? Dans M. Eisner & P. Manzoni (Eds), *Gewalt in der Schweiz*. Chur/Zürich : Verlag Rüegger.
- Eisner, M., Manzoni, P. & Ribeaud, D. (2000). *Gewalterfahrungen von Jugendlichen. Opferrerfahrungen und selbst berichtete Gewalt bei Schülerinnen und Schülern im Kanton Zürich*. Aarau : Bildung Sauerländer.
- Elias, N. (1982). *La civilisation des mœurs*. Paris : Calmann-Lévy.
- Emler, N. & Reicher, S. (1996). *Adolescence and delinquency*. Oxford : Blackwell.
- Eron, L.D., Huesmann, L.R., Lefkowitz, M.M. & Walder, L.O. (1972). Does television violence cause aggression ? *American Psychologist*, 27, 253-263.
- Felson, R.B. & Tedeschi, J.T. (1993). *Aggression and Violence. Social Interactionist Perspectives*. Washington : APA.

- Gottfredson, D.C. (1998). School-based crime prevention. In : L.W. Sherman, D. Gottfredson, D. MacKenzie, J. Eck, P. Reuter & S. Bushway (Eds), *Preventing crime : What works, what doesn't, what promising. A report to the United States Congress prepared for the National Institute of Justice*. University of Maryland : Dept of Criminology and Criminal Justice.
- Héritier, F. (1996). *De la violence*. Paris : Odile Jacob. (Séminaire au Collège de France).
- Lagrange, H. (1995). *La civilité à l'épreuve : crime et sentiment d'insécurité*. Paris, PUF.
- Mummendey, A. (1996). Aggressive Behavior. In : M. Hewstone, W. Stroebe & G.M. Stephenson (Eds), *Introduction to Social Psychology* (2<sup>nd</sup> ed.). Oxford : Blackwell.
- Peignard, E., Roussier-Fusco, E. & van Zante, A. (1998). La violence dans les établissements scolaires britanniques : approches sociologiques. *Revue Française de Pédagogie*, no 123, 123-151.

