Université Victor Segalen Bordeaux 2

Victimations, climat et institutions scolaires :
Essai de reconstruction du concept de violences scolaires comme objet d'étude à partir d'une comparaison Sénégal-France

Thèse
de

Doctorat de 3ème cycle en Sciences Humaines et sociales

Ecole Doctorale des Sciences sociales : Société, Santé, Décision

Mention Sciences de l'Education

Présentée et soutenue en public par

Mamadou Lamine COULIBALY

Sous la direction de Eric Debarbieux,
Professeur à l'Université de Bordeaux 2

Membres du jury :

Michel Latchoumanin, Professeur en Sciences de l'Education, Université de la Réunion, Rapporteur
Franck Vialle, Maître de conférence, HDR Université de Pau et des Pays de l'Adour, Rapporteur
J.-C. Sallaberry, Professeur de Sciences de l'Education à l'IUFM de Bordeaux, Président
Catherine Agulhon, MCF, HDR en Sciences de l'Education à l'Université de Paris V
Dominique Groux, Professeur en Sciences de l'Education à l'Université des Antilles-Guyane
Eric Debarbieux, Professeur en Sciences de l'Education à l'Université de Bordeaux 2

Année universitaire 2009-2010 **Thèse n°**

Université Victor Segalen Bordeaux 2

Victimations, climat et institutions scolaires :
Essai de reconstruction du concept de violences scolaires comme objet d'étude à partir d'une comparaison Sénégal-France

Thèse
de
Doctorat de 3ème cycle en Sciences Humaines et sociales
Ecole Doctorale des Sciences sociales : Société, Santé, Décision
Mention Sciences de l'Education

Présentée et soutenue en public par

Mamadou Lamine COULIBALY

Sous la direction de Eric Debarbieux,
Professeur à l'Université de Bordeaux 2

Jury :

Michel Latchoumanin, **Professeur en Sciences de l'Education, Université de la Réunion, Rapporteur**
Franck Vialle, **Maître de conférence, HDR Université de Pau et des Pays de l'Adour, Rapporteur**
J.-C. Sallaberry, **Professeur de Sciences de l'Education à l'IUFM de Bordeaux, Président**
Catherine Agulhon, **MCF, HDR en Sciences de l'Education à l'Université de Paris V**
Dominique Groux, **Professeur en Sciences de l'Education à l'Université des Antilles-Guyane**
Eric Debarbieux, **Professeur en Sciences de l'Education à l'Université de Bordeaux 2**

Année universitaire 2009-2010 **Thèse n°**

Remerciements

Mes sincères remerciements à tous ceux qui m'ont soutenu et qui m'ont convaincu qu'il n'y avait pas d'âge pour ce type de travail, au professeur Debarbieux pour ses précieux conseils, sa pression sans relâche et la confiance qu'il m'a accordée, aux personnes qui ont bien voulu lire et relire le texte pour en améliorer la forme, je pense plus particulièrement à Gérard Lécrivain, à Peter Gaida et à Caty.

Je remercie très sincèrement le Professeur Michel Latchoumanin et Franck Vialle d'avoir accepté d'être les rapporteurs de cette thèse, ainsi que le Pofesseur Jean-Claude Sallaberry, Dominique Groux et Catherine Agulhon d'avoir accepté de participer à ce jury.

Ce travail n'aurait pu aboutir sans la collaboration intense et efficace de Mor Talla Diallo et des équipes de l'Ecole Normale Supérieure pour l'Enseignement Technique et Professionnel (ENSETP) qu'il a mobilisées pour la passation des questionnaires, qu'il trouve là toute ma gratitude.

Nos remerciements vont également à Monsieur Moustapha Sourang, ministre de l'Education au moment de notre étude, pour nous avoir délivré l'autorisation de visite des établissements sans délais.

Un grand merci aussi à Ndèye Fall Dieng, étudiante en Master 2 de Sociologie à l'Université Cheikh Anta Diop au moment de l'enquête et à Aly Ousmane Coulibaly pour leur efficace collaboration et leur participation à la passation des questionnaires, à Cheikh Coulibaly pour les travaux d'imprimerie, sans oublier mon frère Mamou et sa femme Adama qui nous ont bien fait profiter de leur hospitalité et de leur maison à proximité d'un de nos lieux d'enquête.

A la mémoire de mon père, Norou, et de mon frère Lamine qui m'a beaucoup aidé et soutenu dans la réalisation de ce travail avant de nous quitter un matin d'octobre 2008.

Sommaire 5

Introduction **13**

Chapitre 1 : Les violences à l'école : Essai de reconstruction d'un objet d'étude **37**

I – Déviance, délinquance, et violences à l'école : quels rapports ? **37**

1- De la délinquance générale à la délinquance juvénile **37**

2- La délinquance juvénile : une question sociale qui a traversé le XXe siècle … **40**

3- Education, déviances et violences à l'école : pour une reconstruction d'un lien épistémologique **45**

3-1- Déconstruire la notion de violences à l'école : une nécessité **45**

3-2- De la définition empirique de la notion de violences à l'école **47**

3-3- … au concept sociologique de violences scolaires **53**

II – Reconsidérer la violence comme catégorie scientifique et sociologique **60**

1- Le concept de violence en sociologie **60**

2- La sociologie de la déviance peut-elle s'appliquer aux violences à l'école **63**

2-1- La théorie de l'intégration et du contrôle social **63**

2-2- Le poids des facteurs socioéconomiques est-il déterminant ? **68**

2-3- L'environnement physique constitue-t-il un facteur déterminant des violences à l'école ? **71**

3- Les systèmes éducatifs comme institutions **75**

3-1- Institution et institutionnalisation dans la littérature sociologique **76**

3-2- L'école comme institution et comme système d'action autonome **80**

Chapitre 2 : Victimations et climat scolaire au Sénégal : présentation des résultats **85**

I – Le Sénégal : caractéristiques socioéconomiques et géographie scolaire **86**

1- Les caractéristiques socioéconomiques **86**

2-La configuration scolaire du Sénégal **87**

II – L'échantillon et les résultats de l'étude **89**

1- L'échantillon et le terrain d'étude **89**

2- Le sentiment de violence dans les établissements scolaires au Sénégal **93**
2-1- Un sentiment de violence relativement modéré au Sénégal **94**
2-2- Mais des disparités selon les établissements **95**
3- L'état des lieux des victimations scolaires au Sénégal **101**
3-1- Les coups portés par les élèves sur d'autres élèves **101**
3-2- Les jets de cailloux **104**
3-3- Les insultes **105**
3-4- Les pratiques d'expropriation **108**
4- Sentiment de violence et victimations : des relations complexes **113**
5- Sentiment de violence, climat scolaire et victimations : des relations indécises **119**
5-1- La notion de climat scolaire **119**
5-1-1- La mesure du climat scolaire **119**
5-1-2- Les composantes du climat scolaire **121**
5-2- Victimations et climat scolaire : la métaphore de la poule et de l'œuf **125**

III - Les violences scolaires à l'épreuve de la comparaison internationale **128**
1 – L'analyse comparative et ses exigences méthodologiques **128**
2 – Les résultats issus de la comparaison Sénégal/France **131**
2 - 1 – Des taux de prévalence spécifiques aux systèmes éducatifs **131**
2 - 2 – Les relations entre sentiment de violence, climat scolaire et victimations : une portée essentiellement contextuelle ? **132**
2-3 – A la recherche des significations des violences entre pairs dans les deux contextes nationaux **136**
2-3-1 – Les coups **136**
2-3-2 – Les insultes **137**
2-3-3 – Le racket **138**
2-3-4 – Les vols « ordinaires » **139**
3 – Les punitions **140**

Chapitre 3 – L'emprise institutionnelle et ses conséquences en termes de victimations et de climat scolaire au Sénégal et en France **144**

I- Les systèmes scolaires au Sénégal et en France : des processus de dissociation entre orientations institutionnelles et demandes sociales d'instruction **146**

1- L'école de la IIIe république : genèse et évolutions **146**

1-1- Les lois Ferry comme fondement empirique de l'école républicaine **146**

1-1-1- L'école française avant les lois Ferry **146**

1-1-2- La nouvelle configuration de l'école en France après 1882 **150**

1-2- L'« école républicaine » comme système d'action spécifique **151**

1-2-1- Les objectifs traditionnels de l'institution publique en France **151**

1-2-2- L'enseignement élémentaire comme moyen d'élargir l'« éducation intellectuelle **154**

1-2-3- Socialisation scolaire et ordre social **155**

1-3- L'expansion scolaire et les nouvelles missions du système éducatif en France **157**

1-3-1- Les réformes d'accompagnement de la « démographisation » scolaire en France **157**

1-3-2- L'expansion des effectifs scolaires : un indicateur faible de démocratisation scolaire **158**

2 - Le système éducatif sénégalais et ses particularités **162**

2-1- La genèse du système éducatif sénégalais et le poids de l'héritage colonial **162**

2-2- Un système éducatif déséquilibré et éclaté dans des missions de poids inégaux **166**

II – L'incidence des pesanteurs socioculturelles et institutionnelles en termes de déviances scolaires **175**

1- Des violences scolaires spécifiques en Afrique et au Sénégal **175**

1-1- Les châtiments corporels dans l'histoire de l'éducation et ses justifications fonctionnelles **176**

1-2- Châtiments corporels et modes de socialisation en Afrique et au Sénégal **180**

1-2-1- L'état des lieux des châtiments corporels aux niveaux moyen et secondaire **181**

1-2-2- Les châtiments corporels : fondements culturels ou utilité institutionnelle ? **184**

1-3- Les violences sexuelles **193**

1-3-1- Les violences sexuelles en milieu scolaire en Afrique subsaharienne : un champ scientifiquement vierge **193**
1-3-2- Les violences sexuelles en milieu scolaire au Sénégal : un état des lieux **196**
1-3-3- Les fondements socioculturels des violences sexuelles en Afrique et au Sénégal **198**
2- Des violences spécifiquement scolaires dans le contexte français **204**
2-1- Les violences en milieu scolaire en France : de la révélation médiatique aux enquêtes de victimations **204**
2-2- Des formes renouvelées de violences scolaires en France **210**

Chapitre 4 : pour un modèle explicatif global des violences scolaire **218**
I – Des violences scolaires tributaires des intéractions entre l'école et les champs politiques et sociaux **219**

II – Les violences scolaires au Sénégal et en Afrique : des violences dictées à la fois par l'institution scolaire et l'organisation sociale **225**
1 – Les châtiments corporels comme moyen de faire face à des contraintes Institutionnelles **225**
2 – Les châtiments corporels comme catégorie d'une intégration fondée sur la contrainte physique et la soumission **236**
3 – La logique ultra sélective des systèmes éducatifs comme condition d'une pérennisation des violences physiques « institutionnelles » par les populations et les élèves **241**
3-1 – De la sélection comme condition d'une soumission des élèves à l'institution **241**
3-2 – L'école comme solution à des finalités immédiates **244**

III – Les violences scolaires en France comme réactions aux violences symboliques et aux contradictions entre l'institution scolaire et le modèle culturel **250**
1- L'institution scolaire en France contre la « culture » **251**
1-1- L'école comme structure institutionnelle **252**
1-2 - De l'ambition des familles au réalisme des élèves **253**
1-3 - Des orientations contradictoires dans le système éducatif français **255**
2 – L'unification institutionnelle de l'enseignement comme première base des violences symboliques ? **256**

3 – Des programmes et des contenus inadaptés à une instruction de masse ? **259**
4 – La « double contrainte » comme structure propice
aux violences scolaires de réaction **260**
4-1 – Les contraintes institutionnelles comme cadre du jeu des acteurs **260**
4-2 – « Sauver la face en attendant la fin de l'obligation scolaire » **262**
4-3 – Des enseignants démunis face aux difficultés d'apprentissage de certains élèves **265**
5 – Des tentatives partielles et infructueuses de desserrer l'étau **269**
6 - Les limites d'une intégration scolaire fondée sur les règles et l'autorité institutionnelle des enseignants **275**

IV – Les nouvelles perspectives de la recherche sur les violences scolaires **280**
1 – « Microviolences », « incidents » et agressivité réactionnelle : les nouveaux paradigmes des violences scolaires **280**
2 – Pour un dépassement des modèles explicatifs statiques des violences scolaires **283**
2-1 – L'individu, sa culture et sa socialisation : des facteurs déterminants des passages à l'acte de violence ? **284**
2-2 – Des violences tributaires de l'anomie institutionnelle et organisationnelle ? **285**
3 – Perspectives et pistes de futures recherches sur les violences scolaires **287**

Conclusion générale **297**
Table des tableaux **315**
Bibliographie **318**
Annexes **328**

« Il n'y a pas de sociétés connues, où, sous des formes différentes, ne s'observe une criminalité plus ou moins développée. Il n'est pas de peuple dont la morale ne soit pas quotidiennement violée. Nous devons dire que le crime est nécessaire, qu'il ne peut pas ne pas être, que les conditions fondamentales de l'organisation sociale, telles qu'elles sont connues, l'impliquent logiquement. (…) Par conséquent, le crime est normal. » Emile Durkheim, in Les Règles de la méthode sociologique, 1895.

I- Introduction générale

Quand, d'ordinaire, l'on s'intéresse à l'école en Afrique, c'est généralement pour évoquer les difficultés matérielles et financières qui empêchent les systèmes éducatifs de se déployer efficacement pour remplir leurs différentes missions. Ce qui la définit, ce sont les dysfonctionnements chroniques du fait de son caractère très sélectif, propre à générer l'exclusion et la marginalisation du plus grand nombre (rapport de l'association AUPEJ). L'école sénégalaise, comme la plupart des écoles africaines, souffrirait, d'une inadaptation conjoncturelle et structurelle avec une formation et des diplômes ne coïncidant pas nécessairement avec les types d'emplois les plus courants. On constate également que le taux d'échec moyen aux principaux examens officiels (entrée en 6ème brevet de fin d'étude moyen et baccalauréat) est de 80%, ce qui pousse des observateurs à parler d'un « système scolaire extraverti ».

C'est dire qu'aborder une enquête de victimations dans les établissements scolaires dans un tel contexte peut paraître pour le moins saugrenu ou décalé, tant les problèmes matériels et financiers semblent dominer les représentations des acteurs qui y voient les principales causes des dysfonctionnements et de la défaillance du système éducatif. Pourtant, depuis quelques années, nombre d'observateurs au Sénégal sont d'accord pour dire que « la violence est un phénomène qui prend de plus en plus d'ampleur dans l'enceinte scolaire, et que l'école sénégalaise est aujourd'hui traversée par des turbulences[1] ». Quelques incidents graves survenus dans la période qui a précédé le démarrage de notre enquête dans des établissements scolaires ont été relayés par l'ONG (Organisation non gouvernement) « l'Ecole, instrument de paix, IEP- Sénégal » dans un rapport publié en 2005 : c'est le cas de cet instituteur et de cette institutrice d'une école de Rufisque, ville située à 27 kms de Dakar, placés en garde à vue pour avoir infligé des blessures importantes à deux de leurs élèves, de cet enseignant du « moyen » (équivalent du collège en France) dans un quartier de Dakar qui a comparu en justice pour avoir battu un élève dont les parents ont porté plainte, ou encore de cet élève d'un CEM (Centre d'enseignement moyen) dans une communauté rurale de Bambey, ville située à une centaine de kilomètres de Thiès, qui aurait poignardé son maître, ou enfin de cet élève du lycée Malick Sy de Thiès qui aurait aussi poignardé un camarade lycéen lors d'une

[1] Propos tenus par le président de l'association « l'Ecole Instrument de Paix » (EIP-Sénégal)

altercation[2]. Par ailleurs, de nombreux témoignages, pour la plupart émanant d'ONG installées en Afrique, relatent que les violences sexuelles pratiquées sur les jeunes filles scolarisées continuent à se développer dans la plupart des pays africains, si n'est dans leur totalité, une réalité ancrée dans le système scolaire avec, soi-disant, des mentalités qui contribueraient à la perpétuer[3].

Au-delà de ces témoignages, quelle est la réalité de la violence à l'école au Sénégal ? Comment se répartit-elle entre les établissements scolaires et selon quelles modalités ? Quelles sont les caractéristiques des établissements qui connaissent des faits de violence « significatifs » et de ceux qui n'en connaissent pas ou qui en connaissent le moins ? Quels sont les processus et les facteurs à l'œuvre dans la construction du phénomène et dans quels contextes se développe-t-il ? Telles sont les principales questions qui nous ont guidés dans cette recherche entamée au courant de l'année 2006.

L'objectif général dans cette étude est de dresser un état des lieux de la violence en milieu scolaire au Sénégal et, dans le cadre d'une comparaison internationale avec la France[4], de proposer un modèle d'explication général quant aux facteurs et aux mécanismes en œuvre dans l'émergence, le développement ou, au contraire, dans la neutralisation du phénomène. Un état des lieux s'impose. Il permettra non seulement de prévenir les risques d'exagération ou de minimisation de situations concrètes, mais aussi de rendre possible la prise en compte d'un phénomène qui semble se « mondialiser » de plus en plus.

Deux types de données sont ciblés. Les résultats du questionnaire nous fourniront des indications objectives sur les expériences des élèves en termes de victimations, mais aussi leurs appréciations des établissements fréquentés, du cadre environnemental et relationnel dans lequel ces expériences prennent forme. Dans le cadre d'une comparaison sommaire entre

[2] Ces évènements ont rapportés par l'ONG EIP-Sénégal dans un rapport publié au courant de l'année scolaire 2004-2005

[3] Ces constats sont le plus souvent le fait des ONG. L'ONG Lus et VITA relatait des faits de violences sexuelles au Congo dans son rapport du séminaire sur la prévention et le traitement des abus sexuels en milieu scolaire en République Démocratique du Congo, rapporté dans « Les violences faites aux enfants en Afrique de l'Ouest et du Centre », Unicef, 2005. Les rapports établis par l'ONG « Plan International pour l'Afrique » entre 2006 et 2008 au Ghana, en Afrique du Sud et en Ouganda vont dans le même sens. Cependant, des données fiables dans ce domaine ne sont pas encore disponibles pour ce qui concerne le Sénégal et nous aurons un aperçu de cette réalité avec les données issues de notre enquête.

[4] L'absence d'accord entre chercheurs nous empêche à ce jour d'étendre cette comparaison au Burkina Faso et au Mali où des enquêtes similaires viennent d'être réalisées, mais ce n'est que partie remise.

le Sénégal et la France, nous tenterons une délimitation des victimations proprement scolaires, sachant que « la violence est (avant tout) la caractéristique d'un comportement ou d'une action qui n'a de sens que dans un contexte donné, (et qu') elle ne porte en elle-même aucune signification et aucun contenu prédéfinis[5] ». Mais auparavant, une définition et une délimitation de la violence comme objet scientifique s'impose avec acuité, tellement cette notion est aujourd'hui galvaudée par son traitement médiatique et politique, l'opinion publique la considérant comme « le mal du siècle » et comme un fléau qu'il faut absolument éradiquer.

1- « Les violences à l'école » : une réalité aujourd'hui empiriquement établie

Depuis le début des années 2000, l'usage de la notion de « violence à l'école» est récurrent dans le débat public. Les nombreuses « une » que la presse écrite en particulier, les médias en général, continuent de consacrer à ce thème en se focalisant sur les cas les plus graves témoignent de cette préoccupation. De même, le fait que les pouvoirs publics se saisissent de plus en plus de cette actualité pour proposer des mesures visant à éradiquer le phénomène en vue de « calmer » les angoisses et les peurs d'une société dont certains membres adhèrent sans le recul nécessaire à l'idée d'une augmentation vertigineuse de cette violence va dans ce sens. Ces représentations d'une violence gagnant du terrain, localisées dans les établissements défavorisés et portées par les jeunes des milieux populaires, ne sont certainement pas étrangères à l'émergence d'une problématique des « violences urbaines » à partir du début des années 1990 qui a fait suite à l'apparition des bandes d'adolescents dans et à travers le mouvement hip-hop et aux émeutes sporadiques ou de circonstances dans les banlieues des grandes villes françaises. La mise en place par le Ministère de SIGNA, logiciel de recueil des actes de violence dans les établissements scolaires en France à partir de la rentrée 2001, est une autre preuve, s'il en faut, de cette préoccupation grandissante concernant une violence perçue comme un phénomène extérieur à l'école et qui tendrait à l'envahir. A travers cet outil, le gouvernement veut se donner les moyens d'en savoir plus sur le phénomène, aussi bien son ampleur globale que sa répartition sur le territoire et dans les établissements.

[5] Laurent MUCCHIELLI, « Une société plus violente ? Une analyse socio-historique des violences interpersonnelles en France, des années 1970 à nos jours », in *Déviance et Société* 2008/2 - Volume 32 ISSN 0378-7931 | pages 115 à 147

Encore aujourd'hui en France, malgré les nombreuses études empiriques qui ont réussi à circonscrire le phénomène « violences à l'école » avec une définition davantage centrée sur ce qui est perçu comme « violence » par les acteurs présents dans le cadre de leur travail, de leur socialisation ou de leur formation dans l'enceinte scolaire, les comptes rendus médiatiques focalisés sur les faits les plus graves continuent d'alimenter le débat et d'intégrer dans un amalgame sans recul tous les faits susceptibles de troubler « l'ordre scolaire » dans les « violences à l'école » et ce, indépendamment de leurs significations[6].

De manière générale, la violence, plus spécifiquement celle qui peut se dérouler dans l'école, est aujourd'hui dans toutes les têtes. Elle apparaît comme une préoccupation majeure ; elle alimente « la peur collective » d'une société post-moderne qui, après avoir neutralisé les tendances « barbares » des humains, se croyait, à l'instar de la fameuse thèse de Norbert Elias, entrée définitivement dans une « civilisation des mœurs » caractérisée par la maîtrise de l'affectivité et des pulsions et décrite dans les termes suivants par le sociologue et philosophe allemand :

« … L'agressivité des nations les plus belliqueuses du monde civilisé semble modérée ; elle est conditionnée comme toutes les autres manifestations pulsionnelles par l'état avancé du partage des fonctions (en référence au circuit organique des Hommes), par la dépendance plus marquée de l'individu envers ses semblables et envers l'appareil technique ; elle a été émoussée et limitée par une infinité de règles et d'interdictions qui se sont transformées en autant d'autocontraintes. Ainsi, elle a été 'affinée' et 'civilisée' comme toutes les autres sources de plaisir : elle ne se manifeste plus dans sa force brutale et déchaînée qu'en rêve et dans quelques éclats que nous qualifions de 'pathologiques' (…) De nos jours, la cruauté, le plaisir que procure l'anéantissement et la souffrance d'autrui, le sentiment de satisfaction que nous procure notre supériorité physique, sont soumis à un contrôle social sévère et ancré dans l'organisation étatique »[7]

[6] Les premiers auteurs qui se sont intéressés à la problématique de la violence à l'école sont des Nord-américains, en particulier Gottfredson. En France, les premiers travaux systématiques ont été réalisés par Eric Debarbieux (1991, 1993 et 1996). A la suite des travaux américains, on peut noter des reprises de cette problématique chez l'auteur danois Olweus à travers le concept de *school bulying* à partir des années 1980.

[7] Norbert Elias, La civilisation des mœurs, Calmann-Lévy, 1973, 1ère éd. 1969, pp 421-422

Sur cette base, la violence en Afrique peut aller de soi. Les réflexes pouvant ainsi se construire dans le cadre d'une sociologie spontanée ou d'un culturalisme réducteur pourraient conduire à des représentations infondées scientifiquement et qui voudraient que le contexte africain soit plus propice à la violence et à la « barbarie ». Une Afrique écartée de « la civilisation des mœurs » s'illustrerait dans l'image du sauvage sanguinaire des guerres « tribales » ou des « conflits ethniques », une image et des représentations accréditées de manière circonstancielle par des évènements qui s'y déroulent. C'est justement cette posture que critique à juste titre Jean Vidal à propos des explications du génocide au Rwanda en 1994 qui passent systématiquement sous silence leur construction politique et socio-historique [8].

D'autres réflexes voudraient que la violence supposée de l'Afrique se construise dans l'état de pauvreté extrême du continent noir. « Ils sont pauvres, colonisés, et donc violents par nécessité » : cette assertion résume, comme la précédente, cette représentation tendant à « naturaliser » un phénomène en isolant une caractéristique sociologique parmi plusieurs, soit par un raccourci et un simplisme caractéristique d'une ignorance, soit par un misérabilisme tout aussi critiquable.

Quoi de plus normal alors que l'Afrique, qui cumule « barbarie » et « pauvreté », soit d'emblée plus « violentogène » que les autres continents, y compris dans la sphère scolaire, l'école n'étant que le reflet de la société ? L'étude de terrain que nous avons menée ne confirme pas de telles représentations, nous y reviendrons un peu plus loin. Disons juste à ce niveau de la présentation que le paradoxe est de taille : les victimations scolaires sont statistiquement moins fréquentes dans le contexte sénégalais que dans les établissements en France ; il en de même du sentiment de violence ou d'insécurité chez les élèves et de leur perception des établissements.

Pourtant les fantasmes liés à la violence sont réels. On en parle presque autant en Afrique aujourd'hui que dans les pays du Nord (France, Angleterre, Etats-Unis, Canada, Belgique, etc.). C'est dire que sa seule évocation fait peur. L'évoquer au niveau de l'école, un endroit

[8] Vidal, Jean, *« Le génocide des Rwandais Tutsi : cruauté, délibérée et logiques de haines »,* in Héritier, Françoise, Séminaire de Françoise Héritier, De la violence, Tome 1, Paris, Odile Jacob, 1996. L'auteur dénonce dans son article les stéréotypes sur la « nature humaine », les « caractères nationaux », « la force des préjugés sur l'Afrique (…) nourris par le fantasme persistant d'une violence africaine primitive, mal domestiquée , toujours prompte à surgir », p329.

considéré comme un « sanctuaire » et censé être protégé des turbulences sociales du « dehors », donc de la société, paraît encore plus dramatique pour certaines opinions publiques. Si l'on conçoit qu'elle est présente dans bien des domaines de la vie sociale, mais également dans bien des séquences de la vie quotidienne et de l'expérience des individus et des groupes, pourquoi continue-t-on à l'évoquer par son versant « négatif » ?

La violence à l'école est-elle un défi mondial s'interroge Eric Debarbieux qui prend cette question pour titre d'un de ses ouvrages[9] ? On peut certainement se permettre de répondre par l'affirmative si l'auteur de cette interrogation nous l'autorise. Cela veut dire qu'elle constitue aujourd'hui une préoccupation dans toutes les sociétés du monde, du Nord au Sud, d'Ouest en Est – peut-être à quelques exceptions près – que ce soit par mimétisme ou pour des raisons objectivement établies. Pour autant, des questions peuvent demeurer sans réponse à l'absence d'études empiriques du phénomène. Cette violence revêt-elle les mêmes formes et les mêmes significations partout ? Atteint-elle partout les mêmes degrés de gravité ? Est-elle définie dans toutes les formations sociales dans les mêmes seuils de tolérance ? Rien n'est moins sûr et, dans le contexte actuel, les comparaisons internationales s'imposent comme des nécessités scientifiques.

Comme tout phénomène qui touche à la « sensibilité » de l'opinion publique, de surcroît quand ce phénomène est nouvellement ancré dans les représentations médiatiques et sociales, il y a un risque réel que cette question de la violence à l'école se dilue soit dans une approche émotionnelle et sensationnelle (les représentations sociales et les médias) qui aura tendance à grossir le phénomène, soit dans une suspicion « gauchiste » ou « gauchisante » qui n'y voit que la manœuvre d'entrepreneurs de morale, toujours soucieux d'« ordre », ou des groupes dominants pour détourner les populations d'autres questions jugées plus urgentes[10]. Les connaissances construites sur des bases théoriques et empiriques sont les seules à même de nous permettre de nous prononcer sur un phénomène que ces systèmes de pensée, teintés d'idéologie ou de conservatisme, ne perçoivent qu'en termes négatifs. Or, et c'est notre point

[9] Debarbieux, E. La violence à l'école, un défi mondial ? Paris, Armand Colin, 2006.

[10] Howard S. Becker distinguait deux catégories d'entrepreneurs de morale : ceux qui créent les normes et ceux qui les font appliquer. Dans la première catégorie, il classe ceux qui veulent supprimer le vice et la délinquance y compris sexuelle au nom de la vertu et de l'ordre, et ceux qui, soi-disant, veulent améliorer le sort des classes populaires, ce que ce chercheur qu'il cite désigne comme un « mode d'approche d'une classe dominante vis-à-vis de ceux qui occupent une position moins favorisée dans la structure économique et sociale ». Voir Becker, H. S., Outsiders : études de sociologie de la déviance, Paris, Editions A.-M. Métaillé, 1985, 1ère édition 1963.

de vue, tout phénomène social, même s'il occasionne des désagréments aux populations, victimes ou non, peut revêtir une dimension « positive » en tant qu'il contribue au changement social.

Des données statistiques fiables doivent donc être disponibles partout où le phénomène est susceptible de survenir. Ainsi, les interrogations et les arrière-pensées quant à l'opportunité ou la nécessité des enquêtes menées sur le continent africain doivent s'effacer pour laisser place aux « motifs de précaution ». Même si le phénomène n'a pas *a priori* la même ampleur, nous y reviendrons dans le cadre de nos comparaisons, la recherche se doit d'investir ce terrain, les spécificités de certains systèmes scolaires pouvant parfaitement s'intégrer dans un modèle explicatif général basé sur l'outil comparatif.. Les questions que posent des chercheurs africains à propos de la situation africaine en matière de violences en milieu scolaire sont non seulement justifiées, mais parfaitement légitimes. Ainsi, François-Joseph Azoh, Eric Lanoue et Thérèse Tchombé s'interrogent sur la réalité de la violence scolaire dans les différents pays du continent africain[11]. Et si elle est avérée, constitue-t-elle pour autant un problème urgent ? Faut-il réellement en faire une priorité politique ? Faut-il investir les trop rares ressources disponibles dans des programmes de lutte contre la violence scolaire ? Ne suivons-nous pas, en Afrique comme ailleurs, des sirènes médiatiques affolées par quelques faits divers ? Telles sont, pêle-mêle les questions qui ont abouti à leur ouvrage collectif paru en 2009. A chaque société et à chaque pays, ses violences à l'école et ses préoccupations, sommes-nous tentés de dire.

2- Vers de nouveaux modèles interprétatifs des violences à l'école

Les phénomènes de violences à l'école auxquels nous assistons aujourd'hui dans la plupart des systèmes scolaires relèvent-ils de la délinquance juvénile ordinaire qui s'imposerait de l'extérieur (de l'environnement direct des établissements) ou alors se construisent-ils de l'intérieur, c'est-à-dire à partir des systèmes d'interaction qui caractérisent l'organisation et le

[11] François-Joseph Azoh, Eric Lanoue et Thérèse Tchombé, « Education, violences, conflits et perspectives de paix en Afrique subsaharienne », Karthala, 2009.

fonctionnement de l'institution scolaire conçue comme un *système d'action*[12] ? Les analyses qui situent les causes du phénomène dans l'interaction entre l'école et son environnement direct sont nombreuses, voire majoritaires aujourd'hui.

Les analyses les moins pertinentes sont certainement les analyses globalisantes teintées d' « idéologies » qui mettent plutôt l'accent sur des évolutions sociétales globales – si ce ne sont des déterminants macroéconomiques – pour expliquer le phénomène[13]. Dans un premier registre, les violences à l'école s'interprètent comme étant à la fois le reflet d'« une crise de civilisation » et un échec patent d'une socialisation et d'une culture qui ont du mal à contrecarrer la permanence chez certains sujets d'une violence définie comme une « règle de la nature, de la vie, de la pulsion, dont on ne sort que par une autre règle, qui est de douceur et de respect »[14]. Les violents sont des « barbares » qui on régressé dans un état de nature : c'est la barbarie contre la civilisation, c'est la bête humaine qui est en eux, l'éducation ou la socialisation n'a plus d'effet sur eux, la raison et la bonne morale sont absentes de leur personnalité Ces discours fondés sur l'idée d'une « crise de civilisation » responsable d'une crise des valeurs et du sens moral sont une variante des théories du retournement de la thèse de « la civilisation des mœurs », discours validé d'une certaine manière par Lagrange et Roché qui s'appuient sur une présupposée augmentation des agressions, notamment des atteintes aux personnes, dans les statistiques policières au cours des dernières décennies.

Que dire des explications fondées sur les « nouvelles » pédagogies ? On lit souvent que les « dérives laxistes » au niveau des pratiques pédagogiques et la perte d'autorité de la part des enseignants sont en cause. Ainsi, on prétend trop facilement que « la valorisation excessive de la créativité, de la spontanéité des élèves s'est faite non seulement au détriment des savoirs, mais au détriment des acquisitions qui passent nécessairement par le respect des traditions »[15]. La langue et la civilité seraient en crise à cause de la valorisation sur le plan pédagogique d'exercices qui insistent sur la spontanéité et la créativité.

---

[12] Notre analyse de l'institution scolaire s'inspire de la théorie du système d'action élaborée par Talcott Parsons, *The Structure of social action*, McGraw-Hill, 1953 et de la synthèse réalisée par Guy Rocher, Talcott Parsons et la sociologie américaine, Paris, PUF, 1972.
[13] Debarbieux présente ses deux versants dans son ouvrage de 2006 ; voir Debarbieux, E., op.cit.
[14] Ce mode d'interprétation est défendu entre autre par André Comte-Sponville et Luc Ferry, un ancien ministre de l'Education, Debarbieux, ibid.
[15] Debarbieux, ibid.

Cette analyse manque de cohérence mais aussi de consistance théorique. L'on ne sait pas qui cause quoi avec quelles conséquences précises. Quelles seraient les variables explicatives les plus déterminantes entre la crise de la civilisation, le « laxisme » pédagogique, la barbarie et la famille ? Evoquer tour à tour ces idées pour expliquer les violences à l'école sans une volonté de les intégrer dans un modèle théorique général ou partiel ne permet pas d'aller au-delà de la sociologie spontanée dont la particularité est de proposer des explications simples à des phénomènes qui sont de nature complexe.

D'autres thèses, avancées pour prendre à contre-pied les explications basées sur la crise de civilisation et les effets pervers de la pédagogie nouvelle, tentent d'expliquer les violences à l'école par « l'évolution ultralibérale d'une société planétarisée » : l'ultralibéralisme et l'ordre économique mondial qui le favorisent sont les principales causes des violences à l'école en particulier, de la délinquance juvénile en général[16]. Le monde serait entraîné dans une perte du sens moral à cause de la « marchandisation » de la société qui provoquerait à son tour la flambée de violence qui caractérise la société d'aujourd'hui. De surcroît, la solidarité et l'égalité de tous devant la loi ne sont pas des principes respectés, ce qui fait que ce vide se remplit de violence et de prédation. Par ailleurs, les tenants de ces thèses affirment que la récurrence des thèmes de la sécurité et de la délinquance dans le débat public relèvent de stratégies de manipulation de l'opinion.

Ces deux modes d'explication des violences à l'école ont en commun la mise à distance des facteurs explicatifs internes au champ étudié. D'après les tenants de telles approches, l'école serait en même temps sous influence d'éléments qui lui sont très extérieurs, voire lointains, mais également manipulée de l'intérieur par des acteurs, plus particulièrement les enseignants, dont on sait qu'ils ont de plus en plus de mal à faire valoir leurs positions dans un contexte de « réformes » tous azimuts. A moins d'accepter l'idée selon laquelle les actions menées dans les années 1960-1970 continuent de peser sur l'orientation et le fonctionnement de l'institution scolaire, l'association de ces différents éléments est profondément contradictoire. Et comme le souligne à juste titre Debarbieux, ce type d'analyse « se heurte à des difficultés immédiates, sur le plan théorique comme sur le plan de l'action, ne serait-ce que par leur

[16] Là aussi, nous reprenons largement la présentation de ces courants de pensée faite par Debarbieux, in Debarbieux, 2006, ibid.

caractère ou leur dimension déterministe »[17]. Une vision exclusivement déterministe des choses implique nécessairement une mise à distance des capacités ou des possibilités des acteurs à changer quoi que ce soit, une vision que nous ne pouvons donc partager.

D'autres analyses fondées sur des études empiriques établissent des explications tirées de l'organisation et du fonctionnement des établissements scolaires. Elles aboutissent à un système composé de trois facteurs : la taille de l'établissement, le taux d'échec scolaire et enfin la qualité de l'encadrement associée au style adopté par le principal ou le proviseur[18]. Même si ces résultats proviennent d'études empiriques – encore qu'il est difficile d'apprécier statistiquement le troisième facteur – force est de constater que l'impact réel des facteurs qu'ils avancent reste à mesurer de manière plus précise. Des études réalisées dans des contextes sociétaux différents n'établissent pas de causalité positive entre les taux de violence et la taille des établissements – c'est le cas de l'étude réalisée au Sénégal. Si de telles corrélations peuvent être statistiquement, et donc empiriquement, vérifiées, il convient dans ce cas de figure de préciser leurs contenus respectifs, d'isoler leurs différentes dimensions et, enfin, d'établir le sens des relations causales observées. Par exemple, la taille d'un établissement peut avoir une influence sur les niveaux de victimations non pas par le simple jeu du nombre d'élèves et de l'étendue des bâtiments et services, mais bien par l'anonymat que cela peut impliquer et le développement des relations impersonnelles, et donc de l'anomie – définie comme l'absence d'un socle ou d'une base de règles et de normes partagées par le plus grand nombre des membres de la communauté scolaire – qui en découlent. Les adultes peuvent alors se déterminer dans une application sans concession des instructions officielles et s'en tenir à des jugements strictement objectifs des exigences de comportements et de résultats. Des élèves démobilisés dans leur accomplissement scolaire sont davantage disponibles pour des conduites déviantes. De même, l'échec en tant que tel ne crée de la frustration, et donc de la « réaction », que s'il est jugé « injuste » ou « inéquitable » par celui qui le subit. Ceux qui ont connu l'échec dans les concours d'entrée aux grandes écoles ne développent pas pour autant des comportements anti-scolaires dans la mesure où l'échec est mis sous le compte de défaillances ou d'insuffisances personnelles.

---

[17] Debarbieux, E., ibid.

[18] Reprenant le rapport Jean-Michel Léon, Bernard Defrance présente une série de trois facteurs qui expliquent la violence à l'école. L'auteur se contente de reproduire sans aucune critique les différentes thèses du rapport non publié de Jean-Michel Léon réalisé pour Alain Savary, Ministre de l'Education nationale entre 1981 et 1984.

Une autre difficulté posée par ce modèle étiologique est de parler de « violences à l'école » sans qu'on sache de quelles formes particulières il s'agit. L'on ne sait pas ce que regroupe l'expression « taux de perturbation », « violence ouverte », et l'on ne sait pas davantage comment « les atteintes aux biens », « les agressions contre les personnes », « les agressions contre les adultes », « les comportements déviants et les auto agressions », « l'absentéisme », qui sont les principales formes relevées dans le rapport Jean-Michel Léon, se localisent dans les établissements scolaires étudiés. Si des auteurs, sans posture scientifique, adoptent une définition de la violence dans un sens large comme étant « l'ensemble des actes commis par une ou plusieurs personnes qui en font souffrir, physiquement, effectivement et moralement, une ou plusieurs autres » (c'est « l'exercice de la souffrance sur autrui »), c'est pour omettre d'établir une catégorisation des formes et des significations du phénomène. Le vocable « violences à l'école » n'a pas *a priori* une unité intrinsèque.

Nous ne pourrons pas passer en revue tous les modèles explicatifs concernant les violences scolaires. Pour avancer notre propre modèle, nous devons cependant présenter succinctement les analyses à partir desquelles nous avons construit ce modèle.

Aujourd'hui, les modèles qui nous paraissent les plus féconds sont ceux qui prennent en compte l'établissement scolaire dans ses différentes et nombreuses interactions avec son environnement. L'Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF), dans sa Revue scientifique virtuelle de 2004, présente une série de recherches s'inspirant du *Modèle écologique du développement humain* de Bronfenbrenner[19], outil à partir duquel Epstein définit les trois contextes qui sont en constante interaction dans le *Modèle de l'influence partagée*, à savoir l'école, la famille et la communauté. « Selon le Modèle, (ces) trois contextes peuvent se rapprocher ou s'éloigner en fonction des forces qui s'exercent les unes sur les autres, soit les caractéristiques, les philosophies et les pratiques propres à ceux-ci.[20] ». Sept angles d'approches sont alors possibles. Certaines études s'intéressent à un des trois contextes pris individuellement, scolaire, familial ou communautaire, soient trois angles d'approche possibles ; d'autres privilégient les interactions entre ces trois contextes, ce qui

[19] Il s'agit du volume XXXII-1, parue au printemps 2004, à partir duquel nous construisons une synthèse de ces recherches avec l'objectif d'intégrer les éléments qui nous paraissent les plus pertinents pour notre propre cadre d'analyse.
[20] ibid

donne également lieu à trois angles d'analyse, à savoir l'angle « scolaire-familial », l'angle « scolaire-communautaire » et l'angle « familial-communautaire ». A ces six angles d'approche s'ajoute un septième où l'interaction de l'école, de la famille et de la communauté constitue l'objet d'analyse.

Les études centrées sur les élèves aboutissent à une typologie descriptive : les *« paisibles »* qui n'adoptent aucun comportement violent et qui en sont très peu victimes, les *« victimes »* qui sont victimes de comportements violents de la part des pairs mais qui en adoptent peu, les *« intimidateurs »* qui adoptent des comportements violents mais qui en sont peu victimes, et les *« turbulents »*, qui adoptent des comportements violents et qui en sont victimes. Mais cette typologie n'intègre pas de théorie particulière et ne nous renseigne guère sur les éventuels facteurs ou mobiles de la violence à l'école.

Nous laissons volontairement de côté les approches établissant un lien de causalité entre le déficit d'attention et l'hyperactivité d'une part et la violence en milieu scolaire de l'autre. De même, nous ne procéderons à aucune analyse critique des approches faisant du contexte familial (nature des relations entre les parents et leurs enfants) ou communautaire (apprentissages axés sur les questions de citoyenneté ou intégration des élèves dans une communauté d'apprentissage) des facteurs de la violence à l'école du simple fait que des investigations très importantes sont nécessaires pour établir la nature positive ou négative de telles corrélations. Les approches privilégiant le croisement des contextes scolaire et communautaire d'une part, et celles centrées sur les relations entre les contextes familial et communautaire d'autre part, sont assez décevantes à cause de leur caractère culturaliste. Les premières situent les origines de la violence à l'école dans la culture de certains groupes sociaux – les auteurs parlent d' « origine culturelle et sociale de la violence à l'école » – les autres localisant ses sources dans la nature et la « qualité » des relations au sein de la famille, les mauvais traitements physiques, psychologiques ou sexuels pouvant être les causes du développement des comportements violents à l'école. Les contextes scolaire, familial et environnemental constituent ainsi autant de facteurs potentiellement explicatifs des violences à l'école sans que l'on sache quel est le plus déterminant et sans que l'on puisse les intégrer dans un cadre théorique global. De plus, privilégier ces explications, c'est laisser de côté

d'autres formes de violences, celles que l'école en tant qu'institution peut porter ou générer, nous y reviendrons.

L'approche par facteurs de risque [21] peut permettre de combler quelque peu ce manque et ces limites inhérentes au *Modèle d'influence partagée entre l'école, la famille et la communauté.* Une des forces de cette approche est de proposer une hiérarchie causale des violences à l'école.

Issue de la problématique médicale et plus particulièrement des études épidémiologiques, la notion de « facteurs de risque » a été ensuite appliquée à des recherches en psychologie sociale et clinique. Le facteur de risque correspond soit à un état physiologique, soit un état pathologique ou à une habitude corrélée à une incidence accrue d'une maladie. Appliquée aux sciences psychologiques, « un facteur de risque est un évènement ou des conditions biologiques ou environnementales qui augmentent la probabilité pour un enfant ou un adolescent de développer des troubles émotionnels ou du comportement. »[22]. L'originalité de l'approche par facteurs de risque est de rejeter l'idée qu'un seul facteur puisse engendrer un effet global. Si un phénomène ou un état peut être provoqué par une multitude de facteurs indépendants les uns par rapport aux autres, c'est dans un type de combinaison spécifique de ces facteurs qu'il faut rechercher les causes du phénomène étudié. Le raisonnement en termes de probabilité est censé prévenir toute implication déterministe, la présence ou non des autres facteurs étant seule déterminante dans la prévalence.

Dans le domaine de la violence en milieu scolaire, il existe de nombreuses communications de résultats de recherches orientées dans l'identification des facteurs de risque qui peuvent être classés en trois catégories : les facteurs personnels (caractéristiques de l'enfant), les facteurs familiaux et les facteurs environnementaux[23]. Ces facteurs peuvent être examinés individuellement pour mesurer le poids relatif de chacun d'entre eux, mais les initiateurs de cette approche n'ont cessé d'insister sur le fait que ce sont leurs différentes interactions qui sont à l'origine des phénomènes.

---

[21] Eric Debarbieux propose une synthèse critique de l'approche par facteurs de risques dans son ouvrage déjà cité. Nous tirons l'essentiel des éléments relatifs à cette approche de cette présentation, op.cit.
[22] Cette définition est une transcription, par Debarbieux, de la définition du facteur de risque élaborée par Garmezy en 1983, ibid.
[23] Debarbieux, ibid

L'intérêt de l'approche par facteurs de risque est de permettre d'intégrer les différentes problématiques présentées par l'Association Canadienne d'Education de Langue Française plus haut. *Le Modèle de l'influence partagée entre l'école, la famille et la communauté* peut alors se matérialiser avec l'identification de cinq facteurs de risque : individuels, familiaux, scolaires, en plus des facteurs de risque liés aux pairs et au milieu social[24]. Un comportement violent a d'autant plus de chance de survenir que l'individu concerné combine un très grand nombre de ces facteurs de risque. C'est la conclusion à laquelle est arrivé Farrington à la suite de ses recherches de 1997 sur les effets d'une certaine combinaison de facteurs de risque : le pourcentage de jeunes mis en cause pour crime violent augment de moins de 3 % des jeunes sans facteurs de risque à 31 % de ceux qui combinent quatre des cinq facteurs de risque dans un modèle prédictif combinant bas statut social de la famille, famille nombreuse, faible coefficient intellectuel, et socialisation familiale défectueuse[25].

Ce qui parait moins évident avec ce type d'approche, c'est d'abord la portée universelle du modèle : les facteurs de risque énumérés ci-dessus ne peuvent expliquer les différences de prévalence et de taux de victimations entre les pays du Sud et du Nord. Ensuite, et c'est la seconde limite de cette approche, l'implication volontaire des acteurs dans l'avènement ou le déroulement du phénomène – ici la violence en milieu scolaire – peut dépendre de paramètres aléatoires comme par exemple des « accidents périnataux », une « dépression », un « déficit sociocognitif » , une « intelligence faible », etc. Or, il ne revient pas au sociologue de juger du degré d'intelligence des acteurs qu'il étudie. Dans le même ordre d'idée, on peut noter que les causes et les conséquences ne sont pas suffisamment établies et distinguées pour certains phénomènes ; c'est le cas pour le « faible attachement à l'école », « l'absentéisme » et « le décrochage scolaire ». Pour les sociologues que nous sommes, l'approche par facteurs de risque pose donc davantage de problèmes qu'elle n'en résout. La place des variables individuelles dans ce modèle nous empêche de l'accepter tel quel pour appréhender les causes de la violence en milieu scolaire. Debarbieux note d'ailleurs que cette approche est insuffisamment « contextualisée » et a tendance à oublier les circonstances qui produisent les problèmes.

[24] Nous reprenons la présentation de Debarbieux, 2006, ibid
[25] Cette conclusion de Farrington est également reprise de Debarbieux, 2006, ibid.

Les analyses qui privilégient à la fois le contexte environnemental et le contexte scolaire lui-même nous apparaissent comme les plus féconds vers la constitution d'une théorie générale des « violences à l'école ». Mais si les contextes scolaires peuvent influer sur l'apparition, le développement ou la neutralisation des phénomènes de violence, à quels niveaux spécifiques se jouent ces mécanismes ?

A ce propos, la recherche menée par Benjamin Moignard dans le cadre de sa thèse de doctorat[26] constitue une contribution bienvenue pour couper définitivement court aux approches « unilatéralistes » qui font de l'environnement direct de l'école le principal facteur des violences constatées. Avec ce type de posture, ce sont les établissements scolaires situés dans les quartiers populaires et dits « difficiles » qui attirent particulièrement l'attention à la fois des médias et des pouvoirs publics. On parle alors « d'une violence intrusive, alimentée par la porosité de l'école à son environnement »[27] créant une situation dans laquelle les quartiers seraient victimes de leur propre violence. C'est la métaphore d'une entrée de la rue dans l'école. Le mérite de Moignard est en effet d'avoir engagé la démarche du dépassement de cette vision « en aller simple » en montrant que les conduites déviantes des adolescents se construisent en partie à l'intérieur des établissements scolaires. Il a ainsi exploré la validité empirique d'une relation, et donc d'une réalité effective, établie par des chercheurs, au premier rang desquels Debarbieux, que le poids des contextes scolaires est souvent déterminant dans les modalités et les mécanismes des violences à l'école.

Moignard pointe du doigt la politique d'établissement dans la structuration et l'aggravation de situations déjà problématiques à travers l'étiquetage opéré sur certains adolescents d'un handicap socioculturel ainsi que « les moyens utilisés pour maintenir l'ordre », notamment « à travers une mise en place d'une ségrégation interne qui aboutit à un regroupement des élèves les plus en difficultés, transformant certaines classes en véritables fabriques délinquantes »[28]. Ce constat démentirait l'idée avancée par certains membres de la communauté scolaire selon laquelle « l'école serait assiégée de l'extérieur, soumise à la violence de son environnement

[26] Moignard B : De l'école à la rue : la construction et la structuration des conduites et des pratiques délinquantes des adolescents dans et autour de l'école dans les quartiers populaires. Une comparaison entre la France et le Brésil. », Université de Bordeaux 2, 2006.
[27] Moignard, B., ibid.
[28] Moignard, B., ibid., p 421.

immédiat, et à l'incompatibilité entre des exigences scolaires et les systèmes normatifs des élèves et de leurs familles »[29].

Nous prétendons, pour notre part, que les violences à l'école ne sont pas nécessairement et dans tous les cas des caractéristiques spécifiques des quartiers populaires. Si on raisonne en termes de « violences à l'école », il est fort possible que ces univers concentrent un certain nombre de « faits » qui relèvent directement de la délinquance juvénile ordinaire, celle qui peut caractériser un quartier, une ville, une région, un pays, une société. Cependant, d'autres types de « faits » apparaissent aujourd'hui dans des établissements scolaires comme une tendance lourde, et ce, indépendamment du type de quartier. C'est notre expérience d'enseignant dans le second degré qui nous a amenés à ce constat : de plus en plus d'enseignants intègrent de nouvelles situations dans leurs pratiques, celles d'une crainte du chahut collectif, de l'indiscipline, voire même de l'agressivité et de la violence physique ou morale de leurs élèves, nous y reviendrons. Nous avons donc comme l'intuition que les phénomènes de violences en milieu scolaire ne sont nullement une exclusivité des quartiers dits « difficiles ». Il s'agit de « violences scolaires » liées plus directement à la situation scolaire, en particulier aux formes institutionnelles qui se mettent en œuvre à travers un système d'action global, celui du système éducatif. Cela veut dire qu'il convient aujourd'hui de déconstruire la notion de « violences en milieu scolaire » pour la décliner en au moins deux aspects : les violences « endémiques » qui peuvent relever de la délinquance juvénile du milieu – des élèves peuvent venir à l'école avec des caractéristiques individuelles délinquantes qu'ils ont par ailleurs, dans le quartier en l'occurrence – et les violences proprement « scolaires » liées aux situations d'interactions qui se mettent en place dans le cadre de l'action pédagogique en tant que combinaison de plusieurs logiques de l'action scolaire institutionnalisée.

La violence en milieu scolaire est une réalité séculaire qui a accompagné la création et le développement des établissements scolaires. Que ce soit sous forme de châtiments corporels légitimés dans l'institution par le système social, ou de « révoltes » ciblées d'élèves contre leurs professeurs, elle a longtemps fait partie des rapports entre les principaux membres des communautés scolaires. L'étude dont nous présentons ici les résultats établit l'existence de

[29] Les travaux de Payet et de Felouzis sont instructifs à cet effet, et nous reviendrons sur cette relation avec d'autres auteurs.

cette réalité au Sénégal à travers les victimations des membres de la communauté scolaire, en particulier les élèves, renseignées par les questions mentionnées ci-dessus. Contrairement aux enquêtes classiques, nous n'avons pas cherché ici à discuter du caractère objectif ou subjectif de cette violence scolaire. On peut cependant souligner deux problèmes méthodologiques. D'abord le terme dans son usage général englobe des conduites et des actes très variés. Ainsi, n'est-il pas scientifiquement concevable de regrouper dans la même catégorie des agressions physiques d'adultes, des châtiments corporels pratiqués par les adultes sur les élèves, des meurtres, des coups, du racket, des insultes, des agressions sexuelles, un manque de respect des élèves envers leurs professeurs ou les autres adultes de l'établissement, etc. La prévalence constitue dès lors un résultat de recherche qu'il convient d'analyser et d'expliquer en fonction des contextes.

Le second souci méthodologique concerne l'évolution du phénomène à la fois dans le cas de Sénégal où aucune étude systématique n'a été réalisée à ce jour, avant celle que nous avons entreprise, et dans celui de la France où les statistiques ne sont pas toujours univoques. Les chercheurs savent qu'une grande part du phénomène relève de l'exploitation médiatique de faits divers opérée par des organes de la presse écrite et audiovisuelle. La question qu'il convient alors de se poser est celle de savoir quelles sont les formes qui se développent aujourd'hui. Dans le cas du Sénégal, il s'agit d'une première étude. Dès lors cette question perd de son sens mais l'analyse de la prévalence pourra être rapportée aux études françaises ou nord-américaines. Mais nous nous garderons bien de confondre les faits divers avec la violence à l'école conçue comme fait social. Les violences scolaires sont les résultats des stratégies développées par différents acteurs de la communauté scolaire pour assurer leur « survie » dans l'école en tant qu'institution. Il en est ainsi pour les violences physiques et les violences symboliques qui peuvent caractériser des systèmes éducatifs spécifiques en fonction des mécanismes institutionnels qui les déterminent et les définissent. La particularité de l'école en tant qu'institution c'est sa dépendance à l'égard des institutions supérieures qui l'ont créée et sa tendance à l'autonomie qui fait qu'elle se dote de moyens nécessaires pour fonctionner pour elle-même.

3 – Méthode de recueil des données et orientation générale de l'étude

3-1 Le choix d'une technique d'enquête

Cette recherche a pour objectif de constituer une première base de données sur la violence scolaire au Sénégal. La méthode quantitative d'observation s'imposait alors d'elle-même. L'étude s'est donc appuyée sur une enquête de victimation qui consiste à interroger une population-échantillon pour appréhender les transgressions ou les infractions du point de vue de la victime. L'enquête de victimation désigne une technique qui consiste à interroger des individus ou des groupes d'individus échantillonnés de façon à recueillir le plus fidèlement possible les infractions et atteintes dont ils sont victimes[30].

Une telle méthode s'inscrit largement sur les démarches du Centre de Recherches Sociologiques du Droit et des Institutions Pénales (CESDIP) dirigé par Laurent Mucchielli, du LARSEF et de l'Observatoire International de la Violence scolaire dirigés par Eric Debarbieux. Le sociologue doit alors se focaliser sur la façon dont des sujets touchés dans leur intégrité physique, morale et matérielle sont susceptibles de réagir et de le signaler. Cette méthode continue de faire ses preuves dans des domaines variés, plus particulièrement dans celui de sociologie de la déviance et en criminologie. Elle apporte un large « plus » par rapport à d'autres sources de données comme par exemple les enquêtes administratives et les statistiques de la police et de la gendarmerie en matière de crimes. L'enquête de victimations permet non seulement de saisir l'ampleur effective des violences à l'école en travaillant sur la « reportabilité » des faits vécus, mais aussi de mesurer l'écart entre la violence scolaire « réelle », c'est-à-dire les infractions effectivement commises et ayant provoqué un sentiment de violence chez des personnes et la violence scolaire « apparente » qui est celle connue de l'administration et des instances pénales. « Elle permet surtout de rendre compte des faits les moins visibles et les moins reportables »[31].

Il s'agira d'abord de relever les diverses manifestations de la violence scolaire telles qu'elles prennent forme dans les victimations, pour ensuite les quantifier et les classer en fonction de

[30] Définition proposée par le CNRS et le Centre de recherches sociologiques du droit et des institutions pénales (CESDIP) dirigé par Laurent Mucchielli. La notion de victimation doit être complètement distinguée de celle de « victimisation » plus conforme à la langue française et qui correspond à des stratégies définies par des acteurs afin de se constituer un statut lié à leur expérience et de se faire reconnaître comme victimes.

[31] Robert, P. et Faugeron, C., cités par Cécile CARRA et François SICOT « Une autre perspective sur les violences scolaires : l'expérience de victimation » in Violence à l'école : état des savoirs, Paris, ouvrage coordonné par Charlot, B et Emin, J.-C., Paris, Armand Colin, 1997.

leurs formes, éventuellement de leurs significations, de leurs fréquences et des conditions de leurs manifestations. Gabriel Tarde, un des pères fondateurs de la psychologie sociale et partisan d'une science sociale rigoureuse dans ses méthodes et ses théories, n'affirmait-il pas que la science consiste fondamentalement à nombrer : « connaître les causes, cela permet de prévoir parfois, mais connaître les ressemblances, cela permet de nombrer et de mesurer toujours, et la science, avant tout, vit de nombres et de mesure ».

Le questionnaire a été partiellement complété par des entretiens avec des élèves et des adultes ainsi qu'un recueil d'informations sur le type de recrutement des établissements de l'échantillon, ce qui peut contribuer à une meilleure compréhension des données statistiques et donc les variations des taux de victimations ainsi que la prévalence de certaines formes.

Notre travail a porté sur un échantillon d'établissements « significatif » et non nécessairement représentatif. Une douzaine d'établissements a été retenue pour quelques 2707 questionnaires (deux mille huit cents questionnaires en tout ont été administrés à des élèves). L'enquête par questionnaires a été complétée par une série d'entretiens individuels des personnels enseignant, administratif et de surveillance autour du fonctionnement et du quotidien de leurs établissements respectifs. Les établissements ont été choisis en fonction de quelques caractéristiques permettant de refléter un tant soit peu les diversités du paysage scolaire sénégalais. Compte tenu des disproportions et des disparités qui caractérisent l'urbanisation en Afrique – la configuration est un peu partout la même avec une Capitale hypertrophiée et moderne et le reste constitué de villes moyennes si ce ne sont de grands villages – la moitié des établissements choisis sont situés à Dakar-ville. Le croisement des critères géographique et socioéconomique a permis d'avoir à la fois des établissements « huppés » et « populaires » implantés dans le centre-ville, mais aussi des établissements de « banlieues populaires », d'une ville moyenne et d'une zone rurale. Le critère de la taille n'a pas été négligé ; il nous a donné des établissements à très grands effectifs (de 2000 à 2500 élèves) mais également des établissements de taille moyenne (entre 500 et 1000 élèves) et de petite taille (entre 300 et 500 élèves). Nous avons aussi intégré le critère public/privé, mais malheureusement nous n'avons pas pu inclure un nombre significatif d'établissements privés dans notre échantillon faute de temps.

A partir du questionnaire Debarbieux administré au Sénégal et déjà utilisé en France et dans d'autres pays africains (Djibouti, Burkina Faso et Mali entre autres), nous avons travaillé sur des indicateurs de la violence scolaire et du climat des établissements. Le premier indicateur de la violence dans les établissements est fourni par les réponses à la question 7 du questionnaire. Il s'agit du sentiment général de violence qui peut s'alimenter à la fois de rumeurs ici et là, de fantasmes et/ou de peurs, mais également des faits réels, qu'ils soient subis ou agis.

Les autres indicateurs de violence renvoient à des informations ciblées sur les déclarations directes de victimations de la part des élèves à partir de questions fermées. Ce sont en particulier les expériences réelles de violence subie ou agie, mais également des situations pouvant survenir des rapports pédagogiques entretenus avec les enseignants dans le cadre d'une institution scolaire qui confèrent aux premiers des pouvoirs effectifs de correction. Ainsi, les temps et les espaces des punitions et des sanctions peuvent recouvrir voire accompagner des faits de violence avérés dont les élèves peuvent se sentir victimes.

Sur la base de ces données recueillies, il est possible de dresser une première typologie *a priori* des violences à l'école telles que nous pouvons les observer[32]. Dans une première catégorie, nous rangerons la violence physique qui concerne les « voies de fait » (coups intentionnels reçus ou donnés par les professeurs aux élèves ou par les élèves entre eux sans lésion apparente), les vols et les châtiments corporels. Cette catégorie de violence est renseignée par les questions 8, 9, 10, 11, 12, 13, 25, 26, 27, 28 et 31 du questionnaire. Une deuxième catégorie de violences concerne ce que nous appelons avec Lanoue les violences de « pression » ou de « domination » dans laquelle on peut ranger les « violences symboliques »[33], celles qui sont directement infligées et justifiées dans le cadre de l'institution, les « pressions sexuelles » dont sont en général victimes les filles, le racket et les intimidations qui peuvent l'accompagner ainsi que les injures, les insultes et railleries diverses qu'on intègre dans les violences verbales ou « psychologiques ». Les questions correspondantes à ces faits sont successivement les questions 9, 18, 21, 22, 23, 29 et 30. Il existe une troisième catégorie de violences renvoyant à ce que les chercheurs appellent les

[32] Nous nous inspirons de la typologie donnée par Eric Lanoue, « Education, violences et conflits armés en Afrique subsaharienne », 2004
[33] Notion empruntée à Pierre Bourdieu

« incivilités », mais nous ne disposons pas de données fiables sur la question et le questionnaire ne leur a pas réservé de place spécifique. Cela tient sans doute au caractère spécifique des sources pouvant les révéler, à savoir les administrations scolaires qui ne peuvent percevoir de dégradations particulières en dehors des périodes de grèves. Quelques observations peuvent cependant être déduites du climat scolaire et plus particulièrement des relations entre élèves, entre élèves et enseignants telles qu'elles peuvent être ressenties et vécues par les sondés. Mais les informations sur les faits ne sont pas les seules données de l'étude, d'autres renvoient au climat scolaire, c'est-à-dire à l'ambiance générale, aux « subjectivités » des vécus et des expériences, dont on cherchera à mesurer la corrélation avec les victimations subies.

3-2 L'administration du questionnaire

L'administration du questionnaire « Enquête internationale Vie scolaire » au Sénégal pouvait poser plusieurs problèmes méthodologiques. Le premier de ces problèmes était celui de la différence de langue. Si l'enseignement officiel au Sénégal se fait en français pour les tous les cycles et ce, depuis l'école pré-élémentaire, il n'en demeure pas moins vrai que des items pouvaient être traduits ou compris de manière différente d'un contexte national à l'autre. Ainsi, la notion de « violence », qui était au centre de notre étude conserve en toutes circonstances une dimension relative, au moins dans sa perception et sa représentation. C'est dire l'importance des « effets de culture » et de maîtrise symbolique ou langagière des items pouvant compliquer la comparabilité des données. Conscients de la probabilité d'apparition ou de récurrence de ce type d'écueils, nous avons organisé, quand l'occasion se présentait ou quand le contexte le permettait, une discussion sur la signification de quelques items du questionnaire.

Le deuxième souci méthodologique tenait aux circonstances mêmes de la passation des questionnaires. L'autorisation ministérielle nous a permis d'effectuer cette opération dans les classes. Nous avons alors senti de la gêne ou de l'embarras chez certains élèves qui craignaient que leurs discours, leur témoignage et leur identité puissent être repérés par leur professeur. Il nous appartenait alors de les rassurer et de leur assurer du caractère anonyme de leurs réponses. Dans certaines situations, nous avons demandé aux professeurs de nous laisser seuls dans les classes, ce qu'ils ont toujours accepté. C'est d'ailleurs ce qui nous a permis

d'effectuer un travail collectif sur certains items et notions du questionnaire pour réduire autant que possible les « effets de culture » et les écarts de « maîtrise symbolique » que pouvait impliquer le transfert d'un outil conçu dans un contexte langagier différent.

En plus du questionnaire, nous avons sollicité des élèves, des personnels d'encadrement et des enseignants dans le cadre d'entretiens informels portant sur la vie scolaire et le fonctionnement des établissements. A plusieurs reprises, des élèves sont venus nous voir à la fin des cours pour nous faire part de leur volonté d'apporter des témoignages supplémentaires et de nous faire part d'évènements ou de faits survenant dans leur expérience scolaire et n'ayant pas fait l'objet de questions spécifiques dans le questionnaire. Des entretiens collectifs avec des élèves se sont ainsi souvent « improvisés » au gré des situations de terrain, entretiens où il était souvent question des relations avec les enseignants et les personnels d'encadrement de leurs établissements.

Les adultes des établissements scolaires auraient dû être sondés sur les questions relatives à la vie scolaire en général. Nous regrettons de n'avoir pu le faire pour des raisons indépendantes de notre volonté. Certains d'entre eux ont cependant livré des témoignages à la fois sur leur expérience professionnelle et leurs représentations et leur perception de ce qui pouvait ressembler à ce que nous avons nommé « la violence à l'école ». Même si nous ne présenterons pas des transcriptions systématiques de ces témoignages, nous nous en sommes servis pour esquisser le modèle d'explication général des violences scolaires.

3-3 Les différentes étapes de la présentation

Une étude de la violence en milieu scolaire doit nécessairement s'intéresser aux théories de la déviance de manière générale et à la sociologie de l'éducation. Bien qu'étant un objet spécifique – nous partageons l'idée selon laquelle les violences en milieu scolaire sont spécifiques et qu'il convient de les distinguer des autres formes de violences que l'on peut observer dans la société globale – elles doivent être lues à la lumière des théories sociologiques. La sociologie de l'éducation nous permet par ailleurs de prendre en compte les dynamiques internes de l'institution scolaire sachant que c'est à travers elles que l'on pourra construire un modèle explicatif général des violences qui s'y déroulent. Ici, la sociologie de la

déviance et la sociologie de l'éducation seront systématiquement croisées et leurs apports nous seront particulièrement utiles dans la construction de notre modèle théorique.

La deuxième grande partie de cette thèse sera consacrée à la présentation des résultats. Mais avant cette présentation, nous planterons le décor : le Sénégal et son système éducatif : génèse, orientation, politique d'éducation depuis les indépendances (nous voulons, à travers ce développement pointer du doigt les spécificités africaines en matière de système éducatif et de politique d'éducation). Nous examinerons ensuite successivement les taux de victimations ainsi que leur prévalence et leur répartition à travers les différents établissements. La comparaison avec les situations française, burkinabé et éventuellement malienne nous permettra alors de saisir les caractéristiques partagées et spécifiques qui expliquent la prévalence et la répartition des principales victimations. Cette partie nous permettra de répondre aux questions suivantes : quel est l'état des lieux des victimations et du climat scolaire au Sénégal ? Victimations et sentiment d'insécurité sont-ils toujours corrélés ? Le climat scolaire constitue-t-il une cause ou une conséquence des victimations scolaires ?

Notre présentation se terminera par un essai de construction d'un modèle explicatif des victimations scolaires. Nous partirons de l'idée que les violences à l'école ne sont pas réductibles à la délinquance juvénile ordinaire. Il y nécessairement intrusion, mais celle-ci n'explique pas tout. Si l'école est elle-même une organisation qui peut fabriquer des déviances chez les adolescents qu'elle accueille de par son fonctionnement et sa dynamique actionnelle[34], on peut s'attendre à ce qu'elle provoque ces mêmes déviances par sa dynamique et son orientation institutionnelle en tant qu'elle incarne un système d'action élaboré au niveau collectif et donc politique dont les logiques d'action – ou missions – sont aussi nombreuses qu'elles peuvent être contradictoires. .

[34] Moignard, 2008, op.cit.

Chapitre 1 – Les violences à l'école : essai de reconstruction d'un objet d'étude

I - Délinquance, déviance et violences à l'école : quels rapports ?

1 – De la délinquance générale à la délinquance juvénile

La délinquance est une notion très vaste. Son champ est strictement défini dans le Code pénal et va du meurtre aux sévices graves ou actes de cruauté envers les animaux, en passant par l'empoisonnement, l'homicide involontaire, les tortures et les actes de barbarie, les violences, qu'elles aient ou non entraîné la mort, avec usage ou menace d'une arme commise par une personne agissant en état d'ivresse manifeste ou sous l'emprise manifeste de produits stupéfiants, la menace, par quelque moyen que ce soit, de commettre un crime ou un délit contre les personnes, les atteintes involontaires à l'intégrité de la personne, les agressions sexuelles c'est-à-dire toute atteinte sexuelle commise avec violence, contrainte, menace ou surprise et plus particulièrement le viol, le harcèlement sexuel, le harcèlement moral, l'enregistrement et de la diffusion d'images de violence, le trafic de stupéfiants, les risques causés à autrui, l'enlèvement et la séquestration, les discriminations c'est-à-dire toute distinction opérée entre les personnes physiques à raison de leur origine, de leur sexe, de leur situation de famille, de leur grossesse, de leur apparence physique, de leur patronyme, de leur état de santé, de leur handicap, de leurs caractéristiques génétiques, de leurs moeurs, de leur orientation sexuelle, de leur âge, de leurs opinions politiques, de leurs activités syndicales, de leur appartenance ou de leur non-appartenance, vraie ou supposée, à une ethnie, une nation, une race ou une religion déterminée, la traite des êtres humains, le proxénétisme, le recours à la prostitution de mineurs ou de personnes particulièrement vulnérables, l'exploitation de la mendicité, le bizutage, la violation ou la profanation, par quelque moyen que ce soit, de tombeaux ou de sépultures, l'atteinte à la vie privée, l'atteinte à la représentation de la personne, la dénonciation calomnieuse, l'atteinte au secret professionnel, l'atteinte au secret des correspondances, les atteintes aux droits de la personne résultant des fichiers ou des traitements informatiques, le délaissement de mineur, l'abandon de famille, les atteintes à l'exercice de l'autorité parentale, la mise en péril des mineurs, vol simple et les vols aggravés, l'extorsion, le chantage, la demande de fonds sous contrainte, l'escroquerie, l'abus de confiance, détournement de gage ou d'objet saisi, le recel, les destructions, dégradations ou détériorations de bien(s) appartenant à autrui, les fausses alertes, le blanchiment, les atteintes aux intérêts fondamentaux de la nation, la fourniture de fausses informations, le sabotage,

l'attentat et le complot, le mouvement insurrectionnel, les actes de terrorisme, la participation délictueuse à un attroupement, les manifestations illicites, les atteintes à la liberté individuelle, les atteintes à l'inviolabilité du domicile, la concussion, c'est-à-dire le fait, par une personne dépositaire de l'autorité publique ou chargée d'une mission de service public, de recevoir, exiger ou ordonner de percevoir à titre de droits ou contributions, impôts ou taxes publics, une somme qu'elle sait ne pas être due, ou excéder ce qui est dû, la corruption passive et le trafic d'influence commis par des personnes exerçant une fonction publique, la prise illégale d'intérêts, la corruption active et le trafic d'influence commis par les particuliers, les menaces et actes d'intimidation commis contre les personnes exerçant une fonction publique, l'outrage, la rébellion, l'usurpation de fonctions, l'évasion, les faux et usages de faux, la participation à une association de malfaiteurs, l'usage de fausses monnaies, etc.[35].

La référence au Code pénal aboutit à la définition officielle de plusieurs catégories de délinquance dont l'ensemble constitue la « délinquance générale »[36] : la délinquance de voie publique (des vols à main armée avec arme à feu, des cambriolages, des vols à la roulotte, les destructions et dégradations), la violence contre les personnes (les violences physiques crapuleuses, les violences physiques non crapuleuses, les violences sexuelles, les menaces de violences, etc.), les violences urbaines (incendies de véhicules, incendies de biens publics, violences à l'encontre des services de sécurité, de secours et de santé, les affrontements entre bandes, etc.), la criminalité organisée et la délinquance spécialisée (les règlements de compte, les homicides pour voler et à l'occasion de vols, les vols à main armée contre des établissements financiers, les attentats par explosifs contre des biens publics ou privé, l'usage de fausse monnaie, les tentatives d'homicide pour vols, les fraudes fiscales, les faits de proxénétisme, etc.), la délinquance économique et financière (des falsifications et usages de chèques volés ou de cartes de crédit) et la violence dans les stades.

[35] Pour cette longueur pouvant être gênante pour certains, je présente mes excuses. Ma volonté ici était, en reproduisant les différents articles du code pénal (Version consolidée au 7 août 2009 qui est entrée en vigueur au 13 septembre 2009), montrer à quel point le champ des « crimes » et des « délits » est vaste (nous avons passé sous silence une vingtaine de faits entrant dans ce cadre pénal). C'est une manière de rompre avec certains discours qui s'expriment sur un phénomène en ignorant le cadre légal dans lequel et par rapport auquel on peut le situer et le comprendre, voire l'expliquer, et je leur offre cette petite compilation.

[36] Cette terminologie de « délinquance générale » est définie par les services de police et de gendarmerie et se décline en plusieurs catégories. Là aussi, nous reprenons les catégories « officielles » de la délinquance telles qu'elles sont définies par les instances et les autorités en charge de la sécurité publique.

La délinquance juvénile ne concerne donc qu'une partie de cet ensemble juridiquement établi si l'on admet que le qualificatif juvénile concerne les adolescents et les jeunes[37]. Elle peut concerner les vols de voitures et tentatives, les destructions et/ou dégradations de véhicules, les cambriolages, les vols de chéquiers ou de carte de crédit, les vols de deux roues, les vols à la roulotte, agressions sexuelles, les agressions tout venant et plus particulièrement contre des personnes**,** les trafics de drogue, le recel, les incendies de véhicules et/ou de biens publics, violences à l'encontre des forces de police et/ou de secours, etc., la liste n'est pas exhaustive. Dans les faits, on peut distinguer trois catégories d'infractions où les jeunes sont plus particulièrement impliqués et où les statistiques de la police sont établies. Il s'agit des *vols et recels* et des *atteintes à la personne*. Dans la première catégorie, on peut ranger les vols à main armée, les vols avec violence sans arme, les vols de véhicule et deux roues, les vols simples sur particulier et les vols à l'étalage. Les menaces et chantages, les coups et blessures volontaires (CBV), les coups et blessures volontaires mortels (CBVM), les homicides et tentatives, et enfin les viols entrent dans la deuxième catégorie. Quant à la troisième, elle concerne plus particulièrement les usages et trafics de stupéfiants, les destructions et dégradation, et enfin les infractions à personnes dépositaires de l'autorité publique.

Tous ces faits composent ce que l'on nomme communément la délinquance juvénile. Mais scientifiquement, cette appellation n'a pas de sens. En effet, comme quiconque peut le constater, il ne s'agit pas d'une catégorie homogène de faits, ni dans ses formes, ni dans ses significations et ses causes, encore moins dans leur prévalence relative. On peut juste dire que certains d'entre eux entrent dans le cadre d'une délinquance d'appropriation ou de prédation – c'est ce qu'on nomme aussi la délinquance instrumentale – et les autres dans une délinquance expressive. Un travail d'analyse est donc nécessaire, et ce que nous ferons à propos des violences à l'école.

Doit-on, pour autant, confondre délinquance juvénile et violences à l'école ? Cette question renvoie aux représentations sociales les plus courantes aujourd'hui qui font de l'école un

[37] On parle de délinquance juvénile quand les acteurs qui commettent les actes sont des jeunes. Mais cette catégorie ne renvoie pas toujours aux mêmes réalités. Si l'on se réfère à une définition juridique, les jeunes peuvent correspondre à la catégorie d'âge allant de 13 à 25 ans : les « jeunes mineurs » âgés de moins de 18 ans et les « jeunes majeurs » âgés de 18 à 25 ans qui dépendent toutes deux de la Protection judiciaire de la jeunesse (l'ordonnance 45 pour les délinquants, l'article 375 du Code Civil pour l'enfance en danger, le décret du 18 février 1975 pour les jeunes majeurs).

univers envahi par son environnement. Elle mérite d'autant plus d'être clairement posée que certains intellectuels et experts *es* école ont franchi le pas en empruntant des outils conceptuels ayant, jusqu'à une période récente, donné assez de satisfaction dans l'analyse des conduites marginales des jeunes dans les pays industrialisés avancés.

Une des principales tendances de la délinquance juvénile en France depuis les années 1980, c'est à la fois le développement des trafics en tout genre (apparition d'une économie souterraine : le business) et des pratiques marquées par plus de violence qui sont le fait d'adolescents de plus en plus jeunes (10 à 13 ans). A cet égard, l'ouvrage de François Dubet, *La galère*, constitue une référence en France, nous y reviendrons dans l'analyse de la délinquance juvénile.

2 – La délinquance juvénile : une question sociale qui a traversé le XXe siècle mais qui évolue dans de nouvelles formes depuis la fin des années 1980

Les premières manifestations visibles d'une adolescence ou d'une jeunesse susceptible de provoquer des désordres sont apparues au début du XXe siècle. Principales figures de cette ère nouvelle, les « apaches » sont ainsi stigmatisés par les médias. Selon le journal « Le Matin », ils sont vingt à trente mille en 1907 à Paris, âgés dans leur grande majorité de 15 et 20 ans. Les « apaches » sont désignés comme étant des fils d'ouvriers déclassés, ayant successivement déserté l'école puis l'atelier pour s'adonner à un vagabondage dans la ville. Selon les principaux médias de l'époque, ils constituent une menace réelle pour l'ordre public.

Aux Etats-Unis, dés les années 1920, la délinquance et plus particulièrement la délinquance juvénile devient un objet de préoccupation dont vont se saisir les sociologues. Les « gangs » de jeunes font l'objet d'enquêtes sociologiques de la part des sociologues de la première « école de Chicago ». Ils expriment et symbolisent l'augmentation de la violence urbaine que connaîtront par la suite les sociétés développées après la Seconde Guerre. En France, c'est la figure des « Blousons noirs » qui apparaissent dans le paysage urbain à partir de 1959 qui rend visible la « violence gratuite » d'une partie de la jeunesse. Parallèlement, les vols de voitures et de mobylette deviennent très courants même si la dimension « expressive »et « identitaire » l'emporte assez largement sur les logiques d'appropriation. Les jeunes issus des milieux populaires sont alors stigmatisés comme étant les principaux porteurs – ou auteurs –

de cette délinquance qui défraie la chronique. Un peu plus tard, à partir des années 1960, ce sont les « casseurs » qui font leur entrée en scène : la France découvre alors cette nouvelle figure de la jeunesse « violente »après un concert organisé par le magazine « Salut les copains ». Ces explosions de violence surprennent d'autant plus les observateurs que les pays développés sont tous inscrits dans un contexte et une dynamique de plein emploi.

Un tournant semble alors se dessiner à partir des années 1970. La délinquance juvénile semble plus forte de l'avis des observateurs et revêt de nouvelles formes. C'est alors le retour des phénomènes de « bandes » qui semble attirer l'attention avec les mouvements « zulus » et « skinheads » ; la violence, l'usage et le trafic de la drogue se répandent dans les villes et plus particulièrement dans les quartiers populaires. Les émeutes urbaines de Vaulx-en-Velin, qui éclatent en d'octobre 1990 marque un autre tournant : les observateurs ainsi que les chercheurs privilégient à partir de là une nouvelle problématique, celle des « violences urbaines »[38]. Dans la foulée, à partir du milieu des années 1990, c'est la violence à l'école et la précocité des adolescents dans la délinquance juvénile qui deviennent les préoccupations majeures. Ainsi, le nombre de mises en cause de mineurs par la police passe de 50 000 en 1965 à 65 000 en 1975 avant de grimper à 175 000 en 2000 avec deux périodes d'accélération entre 1978 et 1981, et entre 1993 et 1998[39]. Des statistiques encore plus récentes vont dans ce sens : ce sont 201 662 mineurs qui ont été mis en cause en 2006, soit une croissance de 15,24 % par rapport à 2000, et leur délinquance enregistrée par la police a fortement augmenté, avec une hausse de 40 % en dix ans[40] – les infractions commises sont en majorité composées de vols avec ou sans violence et sans arme et de coups – quand les « crimes et délits » au niveau global ne progressaient que de 3 %[41].

La délinquance juvénile, plus particulièrement celle des mineurs, doit être mise en parallèle et comparée avec les faits de « violences à l'école », la question sous-jacente étant celle de savoir si celles-ci peuvent être réductibles à celle-là compte tenu de la correspondance des classes d'âges – les élèves des collèges et des lycées, du moins jusqu'à la classe de première

[38] Mucchielli, L., 1990, op.cit.
[39] Samet, Catherine, Violence et délinquance des jeunes, La documentation française, 2002 ; voir aussi Sous la direction de Mucchielli, L. et Robert, Ph. : Crime et insécurité, l'état des savoirs, Paris, La découverte, 2002.
[40] Ces données sont du Ministère de l'Intérieur ; elles sont rapportées par Mucchielli, L., « Une société plus violente ? Une analyse socio-historique des violences interpersonnelles en France, des années 1970 à nos jours, in *Déviance et Société* 2008/2 - Volume 32 ISSN 0378-7931 | pages 115 à 147
[41] Données de l'Observatoire national de la délinquance, Rapport annuel 2006.

sont juridiquement mineurs, leur majorité arrivant pour la plupart au moment de passer le bac. En d'autres termes, les violences à l'école peuvent-elles s'expliquer par ce qui se passe dans la société globale. Si l'on s'intéresse aux faits proprement dits, on ne peut qu'être frappé par leur forte hétérogénéité surtout du point de vue de leur prévalence relative, c'est-à-dire des fréquences d'apparition des différentes formes. Dans la catégorie « délinquance juvénile », on retrouve des faits aussi variés que les vols à main armée, les vols avec violence sans arme, les vols de véhicules et deux roues, les vols simples sur particuliers, les vols à l'étalage, les homicides, tentatives et coups et blessures volontaires mortels, les viols, les coups et blessures volontaires (CBV), les menaces et chantages, l'usage de stupéfiants, les destructions et dégradations, et enfin les infractions à personnes dépositaires de l'autorité publique. Avec un niveau d'agrégation plus élevé, on peut classer l'ensemble de ces infractions cinq catégories : les « vols, recels, et tentatives », les « atteintes à l'intégrité des personnes », « l'usage et le trafic de stupéfiants », « les destructions et dégradations » et, enfin, « les infractions à personnes dépositaires de l'autorité publique » (IPDAP).

Si, selon les statistiques de la police, la délinquance juvénile a fortement augmenté en France entre 1996 et 2006, de l'ordre de 40,2 %, la délinquance générale connaît une tendance sensible à la décrue, selon un document interne publié par le ministère de l'Intérieur. Ce sont les IPDAP qui ont connu la plus forte hausse – ce qui explique sans doute le regain d'intérêt pour la problématique des violences urbaines depuis le début des années 1990 – avec une progression de 183,7 %, soit multipliés par plus de 2,8, suivies des atteintes à la personne, avec une progression de 135 %, de l'usage et du trafic de stupéfiants (+ 79,5 %) et des « destructions et dégradations » (+ 68,5 %)[42]. Pendant ce temps, les vols à main armée ainsi que les vols de véhicules et deux roues ont diminué respectivement de 33 % et de 36,4 %. Occupant déjà une part très faible dans le total de ce type d'infractions (0,1 %), les homicides, tentatives et CBVM perpétrés par les mineurs ont diminué de plus de 7 % durant la période de référence.

Cette rapide présentation a pour but de montrer que les statistiques officielles des différentes catégories de la délinquance juvénile ainsi que celles liées aux différentes infractions sont en constante variation sans qu'on puisse a priori expliquer cette fluctuation. Il est très probable

[42] Statistiques du ministère de l'Intérieur, ibid.

que cette évolution soit liée à un redéploiement plus « efficace » ou plus ciblée des forces de police et de gendarmerie, ou au développement de systèmes sophistiqués de protection des biens motorisés. Sinon, comment pourrait-on comprendre la recrudescence d'autres types d'infractions comme l'usage de stupéfiants (+ 79,5 %), les destructions et dégradations (+ 68,5 %), les menaces et les chantages (+ 88,5 %), les coups et blessures volontaires (+ 168 %) et les IPDAP (+ 183,7 %) ainsi que l'implication de plus en plus importante des mineurs quand les infractions orientées sur le vol restent relativement stables ? Les infractions qu'ils commettent n'obéissent pas nécessairement à des logiques « instrumentales », nous y reviendrons, ce qui doit nous amener à nous interroger sur les significations de pratiques davantage inscrites dans des rapports sociaux y compris de force.

Pour autant, les violences à l'école doivent-elles être interprétés comme un prolongement de la délinquance juvénile ? Là aussi, la prudence doit être de mise tant la prévalence des « infractions » et des « perturbations » ainsi que leurs évolutions sont différentes selon tous les rapports officiels. C'est en tout cas ce qui ressort des enquêtes SIGNA qui recueillent chaque année, depuis l'année scolaire 2001-2002, « les incidents graves de violence » dans les établissements scolaires en France[43]. Les « violences physiques sans arme », autour de 30 % du total des infractions, sont surreprésentées, suivies des « insultes et des menaces », qui oscillent entre 25 et 26 % dans les différentes enquêtes, les autres incidents comme le vol, entre 8 et 10 % des infractions selon les années, le racket, l'intrusion de personnes étrangères à l'établissement et les jets de pierres ou de projectiles, situés entre 2 et 3,6 % arrivant loin derrière.

[43] Selon le ministère, un incident grave de violence doit répondre à l'un des trois critères, à savoir « avoir une qualification pénale évidente », « avoir fait l'objet d'un signalement (à la police, à la gendarmerie, à la justice ou aux services sociaux du conseil général) » et « avoir eu un retentissement important dans la communauté scolaire ». Une telle qualification privilégie donc largement la définition pénale et juridique des « violences à l'école », ce qui témoigne une volonté de les assimiler à la délinquance juvénile classique. « Les violences à l'école » sont classées en quatre catégories : les atteintes à la personne d'autrui, les atteintes à la sécurité et les atteintes aux biens. Dans la première catégorie, sont recensés les violences physiques sans arme, les insultes ou menaces graves, les violences physiques avec arme, le racket ou tentative ainsi que les extorsions de fonds, les violences physiques à caractère sexuel et le bizutage. La deuxième catégorie est composée des jets de pierres ou de projectiles, les incursions de personnes étrangères à l'établissement, les fausses alarmes, les tentatives d'incendies, le port d'arme autre qu'arme à feu. Quant à la troisième catégorie, elle concerne les vols ou tentatives, les dommages aux locaux, les tags, les dommages aux véhicules, les dommages aux matériels de sécurité, les dommages aux biens personnels autres que véhicules et les incendies. La quatrième catégorie est un peu plus hétérogène avec la consommation et le trafic de stupéfiants, les tentatives de suicide, les trafics divers autres que de stupéfiants.

Trois types d'évènements représentent donc à eux seuls les deux tiers des signalements de l'enquête, il s'agit des violences physiques sans arme, des insultes ou menaces graves et des vols ou tentatives de vols, les autres actes étant nettement moins fréquents, comme les « violences physiques avec arme », autour des 2,3 % des faits déclarés, la « consommation de stupéfiants » entre 1,6 % et 1,9 % selon les années, les « injures à caractère raciste » avec 1,8 %, les « dommages aux véhicules » 1,8 %, les « violences physiques à caractère sexuel » 1,6 % , le « trafic de stupéfiants » entre 0,5 et 0,8 % suivant les années[44]. On a donc une « violence » officielle relativement moins forte que le niveau de la « délinquance légale » pour la plupart des faits pris isolément. Dans cette délinquance légale, celle constatée par les forces de police et les unités de gendarmerie, c'est dans les «vols et recel » que l'implication des mineurs est la plus forte. Ils représentent en effet 59,7 % des auteurs jeunes appréhendés dans ce type d'infraction, alors qu'ils ne sont que 12,2 % de l'ensemble des jeunes auteurs d'atteintes aux personnes, 5,8 % des usagers de stupéfiants arrêtés et 2,3 % des auteurs de « menaces et de chantages ». Il y a donc un renversement total dans l'orientation des adolescents quand ils sont impliqués dans les violences à l'école ou dans la délinquance juvénile de la société globale que nous avons appelée « délinquance juvénile ordinaire ou classique » (il faudra choisir une appellation plus proche de ce que cela représente).

Nous arrivons ainsi à notre dernière réfutation : les violences à l'école, dans certains de leurs aspects, sont complètement indépendantes et radicalement différentes de la délinquance juvénile telle qu'on peut la saisir dans la société globale. Sur la base des chiffres officiels (ministère de l'Education pour les violences à l'école et ministère de l'Intérieur pour la délinquance juvénile), nous constatons des différences aussi bien dans la prévalence que dans les mouvements et les fluctuations des différentes pratiques déviantes dans le temps. Il y a donc nécessairement une partie des violences qui n'a rien à voir avec la délinquance en général, et la délinquance juvénile en particulier.

[44] Note d'information, ministère de l'Education nationale, 02-23

3 – Education, Déviance et violences à l'école : pour la reconstruction d'un lien épistémologique fécond

3-1 – Déconstruire la notion de « violences à l'école »

La violence en milieu scolaire est une réalité séculaire qui a accompagné la création et le développement des établissements scolaires. Déjà au Moyen Age, « une bonne éducation était une répression » ; « la violence corrective » était légale et acceptée et la pédagogie était une « pédagogie du redressement », l'idée fondamentale étant de « meurtrir la chair pour mieux graver les choses dans l'esprit » comme l'écrivait De Boulay[45]. La violence institutionnelle faisait alors partie du fonctionnement de la classe.

La « violence exercée sur autrui » fut donc une caractéristique de la socialisation et de l'éducation des jeunes générations par les adultes. Elle est aussi une dimension des rapports des adolescents entre eux dans l'enceinte des établissements scolaires. Les bagarres entre élèves, les coups et les projectiles reçus par des élèves de la part d'autres élèves, voire même le vol, ont toujours fait partie du fonctionnement des écoles et plus particulièrement de la récréation. Selon la psychosociologue Michèle Jouve, les cours de récréation sont des espaces et des temps d'apprentissage de la vie : *« c'est une bulle où l'on a découvert nos forces et nos faiblesses, les interdits, les premiers baisers, un endroit où l'on est directement confronté à nos pairs. Plus on vieillit, plus on se rend compte que beaucoup de choses se sont jouées à la récréation. On a tendance à l'idéaliser. Mais pour certains, c'est aussi le pire des souvenirs. C'est là que se teste le pouvoir de chef, de séduction, c'est là aussi que s'observe la soumission. C'est là qu'on apprend les dures lois de la vie. Cette microsociété est un copier-coller de l'univers des grands, avec des ruptures, des armistices, des trahisons, des amours, mais qui a aussi ses propres rituels. »*[46]

Quand on parcourt les écrits d'historiens sur la question des « violences à l'école », on se rend compte qu'elles existaient antérieurement et, quelques fois, de manière plus cruelle encore pour les différents membres de la communauté éducative[47]. La rébellion des élèves contre

[45] Rapporté par Debarbieux, E, 1996, op.cit.
[46] Interview parue dans Le Parisien du 18 septembre 2009. Rappelons les références de son ouvrage, Jouve, Franck et Michèle, Récréations, le meilleur de l'école », Editions Chronique
[47] La présentation qu'en fait Debarbieux à partir des travaux d'historiens comme Crubellier (1979) est très instructive et doit conduire à relativiser ce qui se dit aujourd'hui à propos d'une éventuelle recrudescence des violences à l'école. Voir donc Dabarbieux, E., 2006, op.cit.

leurs professeurs et les duels organisés dans le cadre de règlements de compte pouvaient ainsi prendre des tournures dramatiques.

Que ce soit sous l'aspect de l'indiscipline des élèves en classe ou de leur agressivité qui a tendance à se banaliser, qu'elles apparaissent sous forme de vols, de rackets ou de harcèlement, les « violences » que subissent les membres de la communauté éducative, au premier rang desquels se retrouvent ces mêmes élèves, ne sont pas des phénomènes nouveaux de l'avis des analystes les plus avisés. Pourtant, ce n'est qu'à partir du début des années 1990 que l'on a commencé en France à élaborer et à analyser des données de plus en plus précises sur ce phénomène : les violences en milieu scolaire ont acquis aujourd'hui une nouvelle visibilité et une plus lourde présence dans un symbole et un principe universel – ceux de l'école républicaine – et une enceinte qui paraissait jusqu'alors protégée et préservée des perturbations extérieures.

Pourquoi se préoccuper de quelque chose qui existait déjà ? Cette question n'est pas fortuite et renvoie surtout à l'intérêt scientifique de ce thème des « violences à l'école » que les médias ont quelque part contribué à installer au cœur du débat public dans la plupart des pays développés en se focalisant, au gré de l'actualité, sur les faits les plus graves, les plus spectaculaires ou les plus dramatiques – tueries et massacres collectifs, agressions physiques d'adultes par des enfants de plus en plus jeunes avec quelques cas de professeurs poignardés par des élèves, etc. Face à cette surmédiatisation du phénomène et des tentations et stratégies de récupération politique et idéologique, la constitution d'un réseau international pour une recherche scientifique s'imposait. La volonté de saisir la réalité objective des « violences à l'école » dans leurs formes, leurs modalités d'apparition ainsi que leurs causes particulières et générales dans chaque contexte particulier s'est partout affirmée, y compris dans les pays du Sud où la recherche était encore inexistante, si elle n'était qu'à ses balbutiements.

La question que nous posons, à ce stade de la présentation, est celle de savoir ce que recouvre la notion de « violences à l'école ». Face à des formes, des modalités des prévalences différentes suivant les contextes nationaux et sociaux, et malgré des seuils de tolérance différents d'une société à une autre, une théorie générale des causes est-elle possible ? En d'autres termes, ces catégories de la pratique en milieu scolaire peuvent-elles, comme tout

autre phénomène social, se soumettre à un modèle général d'explication ? Après une période très riche en données empiriques sur cette question, des données qui ont permis de circonscrire au mieux et de spécifier les violences à l'école, n'est-il pas venu, dans le cadre des comparaisons internationales, d'ouvrir la voie à une théorie générale des violences à l'école sur la base des analyses contextuelles et à la lumière et de la sociologie de l'éducation et de la sociologie de la déviance ?

Les représentations différentes voire divergentes autour de la « découverte » du phénomène « violences à l'école » ont fait naître de nombreuses et interminables polémiques concernant sa définition. Des efforts méthodologiques considérables ont été consentis par les différentes équipes de recherche, ce qui fait qu'aujourd'hui des progrès décisifs ont été obtenus dans le domaine de la circonscription empirique du phénomène. Nous allons donc suivre ici le cheminement de ces progrès définitionnels pour aboutir à une conception « généralisable » de la violence en milieu scolaire en appuyant sur la dernière synthèse opérée par Debarbieux[48].

3-2 – De la définition empirique du vocable « violences à l'école » …

Cette mise au point étant bienvenue tant la volonté chez certains auteurs, penseurs et idéologues était manifeste pour ne retenir que l'aspect purement « physique » et observable à l'œil nu de la violence. Ainsi pour J.-C Chesnais (1981) et Erik Prairat (2001), une définition « dure » et « rigoureuse » de la violence s'impose. Privilégiant une définition restrictive et « limitée », ces auteurs voient dans la « violence », et plus spécifiquement la violence scolaire pour le deuxième cité, l'« atteinte directe, corporelle, contre les personnes », donc « comme un processus (…) repéré par les catégories du Code pénal »[49]. Pour Prairat, c'est le risque encouru à l'entrée du « monde de la virtualité dans l'appréciation de la dure réalité des victimes ». Quant à Chesnais, c'est « l'usage matériel de la force et la rudesse volontairement commise aux dépens de quelqu'un »[50]. Cette approche, qui se veut avant tout objective et le plus proche du phénomène possible, a été largement reprise dans le cadre des recherches sur la violence en milieu scolaire. Elle identifie les frontières de la violence à l'école à celle du Code pénal dont nous avons largement parlé un peu plus haut.

[48] Concernant la définition scientifique de la violence à l'école, nous nous appuyons très largement à la synthèse faite par Debarbieux, 2006, Ibid.
[49] Ces propos de Prairat sont cités par Debarbieux, ibid.
[50] Cette présentation est reprise de l'ouvrage collectif, Charlot et Emin, op.cit.

Mais une recherche sérieuse sur cette question ne peut se contenter d'une telle conception qui, de toute façon, apparaît très réductrice au vu de tous les types de « faits » qui surviennent à l'école. Cette définition n'est donc pas satisfaisante à nos yeux ; ainsi, doit-elle être élargie pour prendre en compte le maximum d'éléments susceptibles de causer des perturbations dans les établissements scolaires ? Déjà de nombreux auteurs travaillant depuis longtemps sur les questions de violence en milieu scolaire s'étaient offusqués contre une définition aussi restrictive en proposant de l'élargir à des faits pas nécessairement « criminels » ou « délictuels » du point de vue du Code pénal, mais également à « toute attitude révélant un malaise psychologique, social ou familial grave – comportement violent, conduites à risque, démotivation scolaire persistante, absentéisme, incivilités. »[51]. C'est le cas de Woods, (1986) et Gottfredson, (1985) qui parlent de perturbation, de Pain (1993) qui parle d'agressivité, de Payet (1985, 1992, 1995) qui parle d'incivilité ou de Testanière, (1967) qui parle de chahut[52].

En France, c'est l'usage de la notion d' « incivilités » qui a « provisoirement » permis le dépassement d'une définition dure et restrictive de la violence en général et des « violence à l'école » en particulier en y intégrant tout un ensemble de pratiques et de situations non condamnables jusqu'alors. Introduite par Sébastien Roché au début des années 1990, cette notion est définie « comme des ruptures de l'ordre dans la vie de tous les jours », « des choses qui bousculent les apparences normales », et renvoie, d'un point de vue factuel, à « des actes humains, et les traces matérielles qu'ils laissent, perçus comme des ruptures des codes élémentaires de la vie sociale (la politesse, par exemple), des insultes, bruits, odeurs, ou encore des actes de petit vandalisme (tags, boîtes aux lettres abîmées, vitrines brisées, etc.) »[53].

S'inspirant d'études américaines, et plus particulièrement de « la théorie de la vitre cassée », et reprenant les items d'un sondage IFOP sur cette question, Sébastien Roché accepte d'intégrer dans les « incivilités » une très large gamme d'actes, de pratiques et de situations allant du racolage et de l'exhibitionnisme sexuels aux larcins et déprédations, en

[51]Facy, F. et Henry, Sixtine : « Systèmes d'information sur le phénomène de violences à l'école : du signalement direct aux statistiques indirectes » in Charlot et Emin, 1997, ibid.
[52] Ces auteurs sont cités par Facy et Henry, ibid.
[53] Roché, Sébastien, « La théorie de la ' vitre cassée ' en France. Incivilités et désordre en public », Revue française de science politique, volume 50, 2000, pp 387-412

passant par les nuisances sonores, l'abandon de seringues usagées, les souillures d'immeubles, d'espaces verts et de transports en commun, les animaux dangereux, les crottes de chien, les insultes et provocations, les inscriptions sauvages, les tags, les actes de vandalisme contre le mobilier urbain, le regroupement d'individus sans activité dans les lieux publics ou les parties publiques d'immeubles, les dégradations des parties communes, les troubles du voisinage, les dégradations de véhicules, les ventes à la sauvette, les fraudes dans les transports en commun, les jets de papiers par terre, les petits vols à l'étalage dans les grands magasins et dans les petits commerces, les agressions verbales, etc.

La première grande limite de l'utilisation de la notion d' « incivilités » (il est pour nous prétentieux d'annoncer une « sociologie des incivilités » comme on ferait une sociologie de la déviance, de l'entreprise ou de la consommation) est sa stricte focalisation sur leurs effets sur l'environnement, en particulier sur le sentiment d'insécurité et les passages à l'acte délinquant (vols, cambriolages, agressions, etc.). L'analyse sociologique porte habituellement sur les mécanismes et les processus des faits étudiés pour en saisir les causes et donc les significations. Roché, lui, privilégie une analyse de la réaction sociale et des perceptions. Pourtant, il n'est nul besoin de connaissances sociologiques particulières pour savoirs que les « peurs » et les « préoccupations »[54] ne sont pas du même ordre, et que, dans la plupart des cas, une médiatisation d'un phénomène provoque une certaine réactivité de certaines populations comme se fabriquer des fantasmes d'insécurité que ne corroborent pas leur vécu direct. On peut se rappeler de ce reportage sur une chaîne de télévision publique, à la veille des élections présidentielles de 2002, où un monsieur qui, habitant un village « calme et sans histoires », parlait de sa crainte des vols, du cambriolage et des agressions perpétrées par des Noirs et des Arabes, justifiant son vote pour le Front national de Jean-Marie Le Pen. Quand le journaliste lui demande alors s'il connaissait des personnes victimes de vols ou d'agressions dans son entourage direct, il répondit que non, ajoutant qu'il en avait beaucoup entendu parler à la télévision. Il se trouve que cette localité ne comptait pas un seul habitant issu de l'immigration maghrébine ou noire-africaine, ni même à cinquante kilomètres à la ronde selon le commentaire final du reporter.

[54] Ces thématiques ont déjà été traitées avec plus de pertinence sociologique et psychologique par Philippe Robert dans le cadre de son travail sur l'insécurité. Voir donc Robert, Ph., L'insécurité en France, Paris, La Découverte, 2002.

La seconde limite de l'analyse de Roché est qu'elle élargit « dangereusement » le champ de la délinquance juvénile à des actes non criminels du point de vue du Code pénal, à la réaction de peur ou à la préoccupation qu'ils peuvent provoquer, suffisant à les rendre « sanctionnables » ou condamnables par la loi (avec) des mécanismes de « rattrapage ». Sauf à incriminer une large partie de la population ou à décréter que la « civilisation » s'est dérobée de la vie sociale des sociétés post-modernes, avec le retour de pratiques « non civilisées », les incivilités ne peuvent pas être une catégorie spécifique de la délinquance juvénile. Avec l'approche choisie par Roché, on a un mélange de situations variées – dont certaines sont clairement réprimées par la loi – dont on peut vertement s'interroger sur ce qui les unit ou les rassemble. Par cet amalgame dangereux – rappelons qu'elle a très largement contribué à criminaliser des pratiques jusque là banales, ce qui a certainement incité les pouvoirs publics à opter pour des politiques de répression comme ce qui se passe aux Etats-Unis – l'auteur a réussi à intégrer dans la délinquance, et plus particulièrement dans la délinquance juvénile, des situations sans « … règles de sanctions à un transgresseur » préalablement établies, n'étant donc pas « condamnables » du point de vue du Code pénal et dont on peut craindre l'élargissement à la quasi-totalité de l'organisation sociale et politique de la collectivité.

Nombreux sont ceux qui ne respectent pas les codes ordinaires de civilité en jetant leurs mégots par terre, des bouts de papier, qui ne respectent pas les tris sélectifs pour les ordures ménagères, qui traversent en dehors des passages cloutés ou qui traversent sans que le bonhomme vert les y autorise. Que dire des cyclistes qui ne respectent pas les feux rouges, les voisins qui ne se disent pas bonjour, ceux qui mettent leur musique fort ou qui discutent à très haute voix sans se soucier de leurs voisins, soit tout un tas de pratiques qui provoquent chez l'autre un sentiment de gêne et de nuisance.

La notion d' « incivilités est, de l'avis de Debarbieux, une notion dangereuse dans ses différentes acceptions à la suite de sa « vulgarisation » en France par Sébastien Roché et de sa récupération par les médias. De catégorie de la délinquance, et plus particulièrement de la délinquance juvénile de la fin des années 1980 début des années 1990, la notion d' « incivilités » est devenue une catégorie de la science criminologique par le truchement de cette récupération médiatique et politicienne.

On sait depuis longtemps que les modèles américains, que ce soit au niveau de l'émergence d'un problème social, de sa théorisation que de son traitement politique, ne s'appliquent jamais de manière mécanique pour des raisons dont nous ne pourrons faire état ici. Mais concernant la question de la déviance des jeunes par exemple, on peut évoquer simplement la présence en France d'une « culture » ouvrière qui a longtemps servi de mode d'intégration des individus et de régulation des conduites, en particulier celles des jeunes générations, empêchant l'engagement massif des jeunes dans des carrières délinquantes, ce qui n'était pas le cas aux Etats-Unis durant les années de référence, grosso modo des années 1950 à le fin des années 1970.

En confondant corrélations statistiques et causalité, Roché reproduit sans trop de précautions théoriques des études américaines soi-disant confirmées en France : l'insécurité des populations et la croissance des vols et des agressions ont une cause commune qui n'est rien d'autre que les « incivilités ». « Les personnes qui résident dans des quartiers marqués par les comportements incivils de la part de jeunes hommes, quartiers qui sont aussi ceux où la prostitution est visible, etc., sont plus inquiètes pour leur sécurité personnelle que les autres (…)[55] Des recherches américaines anciennes sur la 'désindividuation' comme perte d'identité et facteur de violence ont pu suggérer que la prolifération des désordres (donc des fameuses 'incivilités' car ces deux termes sont synonymes chez l'auteur) est une cause nécessaire de la croissance des vols et agressions »[56]. En présentant la synthèse de l'étude empirique d'un certain W.G. Skogan, Roché porte, sans le dire, un coup à la théorie de la désorganisation sociale et/ou de l'anomie dans une confusion analytique des causes et des conséquences de la délinquance. Cette étude stipule en effet que « même si l'on prend en considération le taux de rotation des ménages, le taux d'étrangers ou la mixité ethnique de la population et enfin la pauvreté dans un quartier, on n'explique pas, au sens statistique, le niveau de délinquance - et notamment des cambriolages - sur l'espace étudié sans prendre en compte les incivilités »[57]. Les incivilités ou désordres sont les variables décisives et déterminantes dans les taux de délinquance dans un espace donné. Elles constituent, selon l'auteur, « le maillon central de la

[55] Roché reprend les theses d'auteurs quelconques ayant apparemment fait des recherches isolées coupées des paradigmes sociologiques de l'époque. Il cite ici J. E. Conklin présenté comme le pionnier de la fameuse « théorie de la vitre brisée ».
[56] Roché cite P. Zimbardo, « The Human Choice. Individuation, Reason, and Ordrer versus Deindividuation, Impulse and Chaos », dans W. J. Arnold, D. Levine (eds), Nebraska Symposium on Motivation, Lincoln, University of Nebraska Press, 1970, p. 237-307.
[57] Roché, S. ibid.

chaîne qui unit ségrégation socio-économique et certains crimes et délits ». Mais Roché ne se demande guère, en adoptant une posture critique, si ces incivilités ou désordres ne constituent pas une version édulcorée de cette même délinquance qu'elles sont censées expliquer.

Il n'en fallait pas tant pour provoquer de la surenchère sécuritaire en France. Le principal reproche qui lui est adressé est d'englober une très large gamme de faits dans bon nombre ne relèvent nullement du Code pénal et ne sont donc pas de nature « criminelle » : « elle est une théorie criminologique proposée pour expliquer un changement dans la structure contemporaine de la délinquance et de l'insécurité »[58]. C'est l'idée de l'existence d'une petite délinquance non traitée et d'une certaine impunité de ses auteurs – situation qui renforce ainsi le sentiment d'insécurité – qui est critiquée avec le rejet de cette notion. Au total, « la théorie de l'incivilité » – si on peut vraiment parler de théorie - avait une vertu heuristique certaine et a été utile dans l'élargissement nécessaire de la définition de la notion de violence, mais sa popularisation et son utilisation excessive ont fini par donner l'impression d'un désordre et d'une violence touchant de plus en plus d'espaces publics, alimentant de manière décisive le sentiment d'insécurité et de vivre dans un monde désintégré et mal régulé.

Roché confond donc bel et bien la « sociologie des incivilités » comme il nomme son approche et sociologie de la réaction sociale. Les incivilités ne doivent pas être prises pour ce qu'elles ne sont pas, c'est-à-dire une donnée empirique que beaucoup de sociologues travaillant sur la question de la déviance ont utilisée. En effet, affirmer que la petite délinquance intègre aujourd'hui d'autres pratiques et situations que le Code pénal ne prévoyait pas, c'est une chose qui relève de la découverte empirique, mais insister exagérément sur son rôle dans la construction des peurs et des préoccupations et, au final, du sentiment d'insécurité et des taux de criminalité, c'est sortir de son rôle de chercheur neutre pour endosser celui du moralisateur qui lance ce message clair aux pouvoirs publics : à l'instar de ce que font les Américains à New York, éradiquer ce phénomène par tous les moyens nécessaires, y compris répressifs, ou vos « citoyens-électeurs » vous sanctionneront de votre impuissance et donc de l'impunité que vous accordez à leurs auteurs.

[58] Debarbieux, 2006, op.cit. p 111

Elargir à outrance la notion de violence comporte donc des écueils dont l'approche de Roché et son utilisation constituent une illustration. Une telle extension fait courir le risque d'incriminer des pratiques ou des actes ordinaires qui, jusque là, n'entraînaient pas de prise en charge pénale et, à force de nouvelles lois et réglementations, restreindre les libertés individuelles. Les « incivilités » sont donc une catégorie des pratiques déviantes ; elles ne peuvent constituer une théorie que dans la mesure où l'analyse porte ses mécanismes et ses modalités d'apparition et de développement. Ce n'est pas en montrant comment les individus et les groupes sociaux réagissent à ces pratiques et à ces situations que l'on forge une sociologie ou une théorie des incivilités[59].

Pour dépasser l'approche de la délinquance juvénile et de la violence en milieu scolaire en terme d'« incivilités », Debarbieux propose une nouvelle terminologie, celle de « microviolences » qui rassemblent à la fois les « péri-délits » et les « microvictimations » dans et autour de l'école[60]. Soucieux de prendre en compte ce que Gottfredson D. nomme les « minor victimizations », l'auteur se résout à préférer une définition large de la violence tout en ayant à l'esprit le risque de surqualification et de criminalisation à outrance qu'elle peut engendrer. La violence à l'école englobe alors aussi bien « des faits majeurs et isolés et des microviolences, le plus souvent répétitives, que le climat scolaire dégradé (…) ; elle inclut la délinquance et des faits qui échappent largement aux signalements judiciaires ».L'un des objectifs de son questionnaire « enquête internationale vie scolaire », que nous avons d'ailleurs utilisé en l'adaptant au contexte sénégalais, outre de mesurer la part du climat scolaire dans la variance observée des victimations subies par les élèves et les adultes dans les établissements scolaires et dans la part du sentiment d'insécurité, est de démontrer le caractère opératoire de cette approche en terme de « microviolences ».

3-3 – … au concept sociologique de « violences scolaires »

La science peut-elle se satisfaire des seules recherches empiriques ? Les « faits bruts » accumulés sont-ils des transpositions de la réalité ? Ces questions sont d'une importance

[59] Nous partageons donc entièrement les critiques et les réserves formulées par Prairat et par Debarbieux à propose de cette notion sachant que sa popularisation et son utilisation excessives ont des récupérations politiques et ont sans doute motivé les orientations répressives des politiques publiques ces dernières années.
[60] Debarbieux, 2006, ibid. p 122

capitale pour la recherche sociologique. Parsons se posait déjà ces questions. Il a alors montré que « ce qu'on appelle un fait est déjà une reconstruction de la réalité, opérée par le recours conscient ou inconscient à des images, des concepts et des théories »[61].

Dans le cadre de cette recherche, nous nous sommes posés à peu près les mêmes questions : la définition des victimations et des violences scolaires comme concept sociologique peut-elle constituer une manière plus efficace de définir la violence en milieu scolaire ? Dès les premières enquêtes menées en France (Cécile Carra et François Sicot, 1996, Eric Debarbieux, 1996), la question de la définition de la violence à l'école est posée à la fois comme nécessité épistémologique et méthodologique. En s'inspirant d'une conception initiée par Fattah (1993), Carra et Sicot privilégient tout de suite le caractère relatif de la notion de violence, affirmant que « la victimation, en plus d'être une expérience personnelle et subjective, est avant tout une construction culturelle »[62]. Leur enquête avait ainsi pour objectif une définition des victimations par les élèves eux-mêmes et la fréquence des violences subies[63]. Les principales victimations rapportées sont le manque de respect, les affaires abîmées, les vols, le chantage, le racisme, les coups, le racket et le harcèlement ou agressions sexuelles. Opérant sur le mode de recueil et d'appréciation des violences subies, Debarbieux, dans son enquête de la même année auprès de 9521 collégiens, arrivait à synthétiser les témoignages en cinq types de victimations renvoyant à autant d'indicateurs de la violence en milieu scolaire, à savoir le racket, les insultes, le vol simple, les coups et le racisme[64].

A partir de ces catégories identifiées des violences en milieu scolaire, on peut prendre comme référence provisoire la définition proposée par Nicole Vettenburg qui jouit aujourd'hui d'un certain consensus chez des chercheurs spécialisés sur cette problématique. Sous le vocable « comportements antisociaux » qui correspondent à ce que nous « catégorisons » comme « violences en milieu scolaire », l'auteur inclut les « faits » suivants :
« - violence physique ou menace à l'encontre de personnes (notamment : coups et blessures, agressions, bagarres) ;

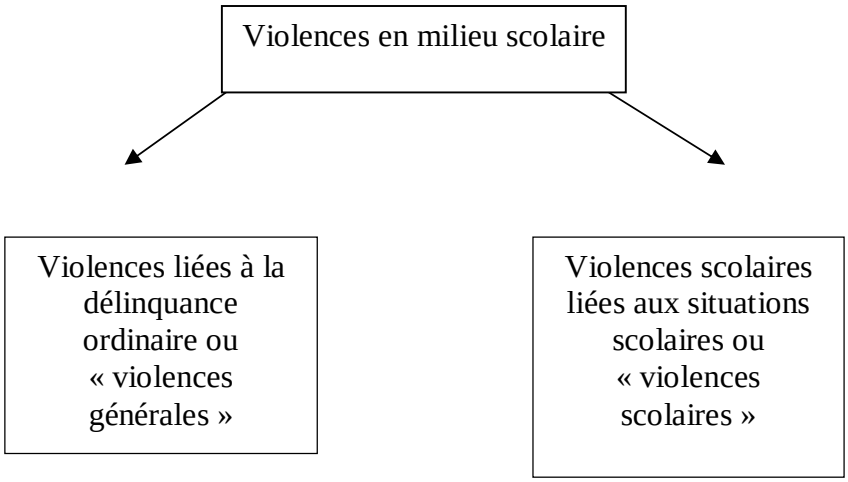
[61] Cette posture méthodologique est relatée par Guy Rocher in Talcott Parsons et la sociologie américaine, Paris, PUF, 1972, p. 30
[62] Cécile Carra et François Sicot, in Charlot et Emin, 1997, op.cit..
[63] Nous reprenons ici la présentation faite par Debarbieux qui nous paraît à la fois claire et synthétique. Voir Debarbieux, 2006, pp 82-84
[64] Debarbieux E., 2006, ibid., p 84.

- autres formes de comportements délinquants (notamment : le vol, le vandalisme et la consommation de drogues) ;
- délits liés au statut (notamment : école buissonnière, visite dans les cafés et dancings, fuite) ;
- les comportements en dehors de la norme liée à l'école (chahut délibéré, retards, quitter la leçon avant l'heure normale, fumer dans l'école, en d'autres termes : le non-respect du règlement de l'école).
Les deux premières formes sont à ranger dans la catégorie de la criminalité, c'est-à-dire dans celle des comportements juridiquement répréhensibles. La violence physique (ou la menace de violence physique) est considérée comme une catégorie séparée du fait de son impact accru sur le sentiment d'insécurité (important pour l'opinion publique, mais aussi pour la position du professeur dans la classe et dans l'école). Les délits liés au statut de jeunes sont considérés comme des comportements annonçant la délinquance et prennent tout leur sens en cas de transition vers des actes criminels par des comportements en dehors de la norme adoptée à l'école. ».

Comme pour les « incivilités », la dimension normative et la compassion du chercheur pour les victimes constituent des écueils susceptibles de fausser une approche scientifique des violences en milieu scolaire.

Debarbieux a raison de se demander si la définition de « la violence » n'est pas un « faux problème » qui mobilise en dehors de l'essentiel. Jusque là, les chercheurs se sont surtout mobilisés dans une délimitation empirique de la violence en milieu scolaire. Une fois qu'on a établi que les violences en milieu scolaire sont diverses dans leurs formes et leurs significations, que les seuils de tolérance qui leur sont affectées varient d'une époque à une autre, d'un milieu social à un autre, qu'elles dépendent de ce fait des codes sociaux, juridiques et politiques des époques et des lieux où elles prennent sens comme l'écrit l'auteur, il faut passer à l'étape de leur identification contextuelle, de leur classification et de la détermination de leurs causes sociales et sociopolitiques. Mais pour cela, il est absolument nécessaire de passer par une approche sociologique, voire même sociopolitique de la violence.

Des trois grandes catégories d'actes à l'origine des victimations (les atteintes verbales, les atteintes physiques, les atteintes aux biens), il convient de faire la part entre les faits qui relèvent de la violence à l'école (c'est-à-dire importés de la délinquance juvénile ordinaire) et ceux qui relèvent analytiquement des violences scolaires, c'est-à-dire orientés contre l'institution ou ses représentants visibles. Analytiquement, on peut établir une catégorie globale, la violence en milieu scolaire, qui se décline en deux sous-catégories, à savoir « les violences importées » de la délinquance ordinaire ou du milieu, et « la violence scolaire » proprement dite, c'est-à-dire celle qui se joue dans les situations scolaires (rapports pédagogiques et situations dans l'institution).



« La violence issue de la délinquance ordinaire » est une « violence exogène ». Elle est le fait d'élèves qui transposent leur déviance à l'école. Ces derniers sont à l'origine de menaces pour obtenir de l'argent ou des objets, des vols, de la vente d'objets volés, de certains coups, des blessures occasionnées avec un objet ou une arme, de la consommation de drogues douces ou dures, etc., la liste n'étant pas exhaustive. Il s'agit d'une violence « anomique » en ce sens qu'elle se cristallise dans un « vide » à la fois social et institutionnel. Même si elle n'obéit à aucune de ces logiques, elle se fonde par cependant sur des « dispositions » individuelles ou « collectives », notamment quand elle est pratiquée dans le cadre de groupes d'élèves, qui se révèlent au gré des circonstances de la vie sociale et scolaire.

Cette forme cohabite avec une violence proprement scolaire qui, elle, se développe exclusivement dans des situations spécifiquement scolaires et plus particulièrement dans les relations pédagogiques. Ce sont généralement des provocations d'autres élèves, des insultes,

du vandalisme, de la consommation de drogues « douces » ou « dures », du harcèlement moral, des transgressions délibérées des règles et des normes communes, de l'indiscipline caractérisée des élèves, des moqueries, rumeurs et calomnies, des intimidations ou menaces verbales, etc. (là aussi la liste n'est pas exhaustive), pour autant que les élèves en sont les principaux responsables ou les principales victimes. Il ressort de la plupart des enquêtes de victimations que la violence vécue par les adultes dans les établissements scolaires et les enseignants en particulier est majoritairement faite de ces comportements et conduites fréquemment répétés et qui, de ce fait, « pourrissent leur vie ». Du côté des élèves, cela peut prendre la forme de pressions psychologiques et de menaces, de racket, d'insultes, etc. dont les principaux responsables sont d'autres élèves, même si ces violences peuvent accompagner les pratiques des adultes.

Les violences à l'école constituent donc un phénomène « général » mais hétérogène dans ses formes et ses significations. Elles se déclinent en deux catégories dont l'une est un prolongement des conduites délinquantes des jeunes dans l'enceinte scolaire avec des connotations instrumentales et ludiques. Quant à la violence scolaire, elle se construit dans les situations et les relations scolaires spécifiques et prend principalement des formes expressives : il s'agit d'une violence orientée vers l'institution et ses symboles (le bâti, les enseignants et autres adultes des établissements, les symboles de réussite sociale et scolaire, etc.).

Le niveau de la violence à l'école est constant dans le temps quelque soit la formation sociale considérée. Il varie seulement en fonction des caractéristiques socio-économiques de l'environnement direct des établissements scolaires. Quand ils sont situés dans les quartiers populaires, ces établissements sont ouverts à des formes de violences juvéniles endémiques qui témoignent à la fois de la dégradation de la cohésion sociale, du sentiment d'exclusion chez la plupart des jeunes et en même temps de la décomposition du système d'action qui les caractérise (Dubet, 1987, Mucchielli, 2000). Ce dont souffre aujourd'hui l'école dans les sociétés occidentales modernes c'est surtout d'un ensemble de pratiques et d'attitudes non définies pénalement, que de la délinquance juvénile proprement dite. La plupart des enquêtes révèlent en effet une prépondérance des « microviolences » sur les crimes et les délits graves (homicides, meurtres, agressions physiques entraînant des blessures graves ou des arrêts de

travail, etc.). La délinquance ordinaire, quant à elle, concerne généralement les vols, l'usage, la revente et le trafic de drogue, les destructions et dégradations de biens privés et publics, les outrages et violences à agents de la force publique, ainsi que le port et la détention d'armes prohibées. On peut alors faire l'hypothèse qu'il existe plusieurs types de violences dont il convient de distinguer les facteurs d'apparition et les significations. Et celui qui nous intéresse dans notre propos est forcément celui qui a des spécificités scolaires. Les menaces, le racket, les injures, les pressions psychologiques à caractère sexuel, les dégradations, les injures, et les coups se construisent dans des situations particulières qui font varier leurs taux d'une formation sociale à une autre, d'un pays à un autre, d'un environnement particulier à un autre, en bref d'un contexte social et historique à un autre. Aussi paradoxal que cela puisse paraître, c'est l'état d'avancée ou de développement des systèmes éducatifs en tant que cette évolution porte en elle les conditions de l'émergence d'un champ scolaire autonome qui détermine la variation des taux de violence scolaire d'un contexte socio-historique à un autre. Les actes de violence se cristallisent donc dans des interactions plus ou moins permanentes et régulières entre les différents membres de la communauté éducative et participent de formes particulières de négociations dont l'enjeu principal est leur « survie » matérielle et surtout symbolique au sein d'un système caractérisé par une croissance exponentielle de ses effectifs depuis le début des années 1970 au nom de principes politiques de « démocratisation scolaire ».

La violence scolaire ne se définit pourtant plus seulement comme un ensemble d'actes ou de pratiques « localisés » et donc directement observables *ex ante* ou *a priori* dans certains établissements scolaires en fonction de leurs caractéristiques. A la différence de la violence ordinaire ou de la « violence socialisée » qui touche la quasi-totalité des écoles, elle n'est plus le propre d'un type d'établissement compte tenu de ses particularités intrinsèques. Nous faisons l'hypothèse que la violence scolaire se construit davantage dans un processus institutionnel, social et historique, en fonction des « dispositions » de certains membres de la communauté éducative « au passage à l'acte violent » ou à la transgression des normes collectives et ce, en fonction de leurs capacités respectives à « gérer » ou non les frustrations nées de la situation scolaire. C'est pour cette raison qu'elle peut avoir cette tendance à survenir dans beaucoup de contextes scolaires, y compris dans des établissements jusqu'alors réputés pour leur relative « tranquillité ».

Les approches psycho-éducatives ont le mérite de mettre l'accent sur les dimensions affectives (l'estime de soi et le sentiment de mal-être), expérientielles et scolaires (réussite et intégration scolaires) de la violence scolaire. En effet, d'après Agnès Morcillo, Franck Martin, Benoit Jeunier et Jean-François Blin, celle-ci s'explique en termes d'insuffisance de capacités à faire face à la frustration[65]. Mais contrairement à la thèse développée par ces auteurs, il ne s'agit pas d'un simple problème au niveau individuel. La sociologie classique nous enseigne que dans des situations sociales particulières, les individus développent des modes d'adaptation aux situations de frustration vécues en fonction de leurs ressources cognitives et de leurs représentations de la réalité. Ainsi dans la théorie mertonienne, il s'agit de réponses sociales qui se cristallisent dans des modes d'adaptation (conformisme, rébellion, ritualisme, innovation, retrait). Ces réponses sont fondamentalement sociales en ce sens que les comportements qui les structurent ne sont pas le fait d'un seul individu « isolé », mais peuvent concerner un groupe homogène d'acteurs collectifs en situation de frustration et dont les rapports sociaux sont déstructurés du point de vue de la sociologie de l'action, et nous y reviendrons.

A ce stade de notre présentation, nous pouvons préciser un peu plus notre objet d'étude : il s'agit de la construction sociale des dispositions individuelles et collectives aux formes de passage à l'acte violent dans les établissements scolaires. La violence scolaire est constituée d'un ensemble d'attitudes et de comportements enfouis dans les relations institutionnelles et les interactions scolaires ; elle se révèle à chaque fois que les sujets (élèves et enseignants en particulier) se sentent confortés à l'excès par l'institution ou menacés du fait de leurs positions respectives dans ces systèmes (de relations et d'interactions). Elle regroupe les conduites victimaires « intentionnellement » orientées contre l'intégrité physique et/ou morale de membres de la communauté éducative ou contre les symboles de l'institution (bâti, personnel en particulier). Quand le champ scolaire n'est pas suffisamment développé, ceux qui sont les plus démunis en matière de pouvoir sont les principales victimes, mais dans ce cas précis, ils sont victimes de la violence institutionnelle et symbolique.

[65] Il s'agit d'une approche pscho-éducative de la déviance scolaire, voir La violence à l'école, études québécoise, *Education et francophonie*, 2004.

II – Reconsidérer « la violence » comme catégorie sociologique

Aujourd'hui, les esprits non-avisés peuvent croire que les incivilités telles qu'elles sont définies par Roché constituent une étape vers la délinquance. Cette vision des choses est arbitraire et n'est fondée sur aucune étude sérieuse qui l'établirait de manière scientifique. Comme nous l'avons déjà dit plus haut, elle a eu comme conséquence directe une criminalisation à outrance de pratiques pourtant pas du tout répréhensible par le Code pénal. Notre approche se veut plus analytique ; elle opère un renversement épistémologique en se fondant davantage sur la littérature sociologique spécialisée. Nous parlons bel et bien de violences en milieu scolaire, et pas nécessairement de délinquance juvénile ou de criminalité, même si ces catégories peuvent être une réalité dans les différents établissements scolaires.

1 – Le concept de violence en sociologie

En sociologie, on peut analytiquement distinguer deux conceptions de la violence[66] :

D'abord la **« violence anomique »** qui fait son apparition quand les droits et les devoirs (obligations) cessent d'être effectivement sanctionnés parce que les individus ne savent plus à quoi ils sont obligés, ne reconnaissant plus la légitimité des obligations auxquelles ils sont soumis, ou parce qu'ils ne savent pas à qui recourir pour faire valoir leurs propres droits quand ceux-ci sont violés. Elle est la conséquence ou la manifestation d'un état plus ou moins pathologique du système considéré, par exemple du système social avec une insuffisance d'intégration des acteurs dans le système et se manifeste dans la prolifération des rapports agressifs dans les secteurs déréglés de la société.

Dans cette optique, elle est pensée dans le cadre d'un néo-fonctionnalisme pour lequel elle vient traduire des dysfonctionnements et des carences, avec des conséquences sur les acteurs en termes de « démoralisation ». L'hypothèse sous-jacente est que la violence traduit un déficit ou des difficultés dans les relations, la communication et les rapports entre les individus et les groupes, ce qui fait qu'elle fonctionne sur un mode expressif.

- tantôt l'observateur retient un aspect dispersif dans cette violence-anomie : la violence conduit à une émulsion (préparation par division de …donc ici une décomposition des intérêts

[66] Voir Raymond Boudon et François Bourricaud, Dictionnaire critique de la sociologie, Paris, Puf, 1982, 1ère édition

et des passions) d'intérêts et de passions antagonistes, qui entraîne, à la limite, la dissolution de la collectivité elle-même ;
- tantôt il retient l'aspect hyper organisé de petites unités ou « bandes », toutes orientées vers la perpétuation des « mauvais coups ».

A la première orientation correspondent les travaux qu'Albert Hirschman a consacrés à la « violence décentralisée » (des paysans colombiens) ; à la seconde appartiennent les travaux classiques sur les gangs et les « malfaiteurs » (Thrasher). Dans les deux cas, les causes, si diverses soient-elles, renvoient à l'état « anomique » dans lequel se trouve antérieurement la société (exemples une poussée démographique, des conflits entre groupes professionnels ou d'intérêts, avec des situations ambigües et instables, des normes et des valeurs de moins en moins partagées par l'ensemble de la collectivité, etc.).

La violence peut également être de nature stratégique. Dans cette optique, elle constitue une ressource de pouvoir qui peut livrer les plus faibles à la discrétion de ceux qui les menacent. Son emploi relève de la stratégie et d'une certaine rationalité de la part de ceux qui en usent ; elle peut ainsi être utilisée dans le cadre d'un « chantage » pour briser la résistance de l'adversaire mais aussi dans celui d'un usage pur et simple de la « force ». Le chantage et la force constituent alors les deux versants d'une même réalité. Dans cette approche, la violence est liée à la notion de conflit : elle trouve sa place dans des stratégies et des calculs d'acteurs parties prenantes d'un conflit. Ceux qui ne se retrouvent pas dans les buts affichés par l'institution peuvent vivre une frustration relative et rechercher des moyens de s'en démarquer avec la violence comme mode d'expression privilégiée ou comme ressource de dernier ressort. Dans quelle mesure la prévalence d'une forme de violence ou d'une autre dépend-elle des processus de « désorganisation » ou de frustrations sociales ? Les désordres scolaires qui apparaissent à travers les victimations sont-ils des manifestations d'une crise organisationnelle liée à celle du milieu (du climat dans l'établissement) ou alors traduisent-ils l'état des contradictions institutionnelles propres aux formations sociales dans leur spécificité (ou particularité) ? Il appartient au chercheur de faire la part des choses et de ne privilégier une approche qu'en présence d'indicateurs valables et d'hypothèses falsifiables.

D'un point de vue théorique, la violence doit être analysée dans un champ complexe, qui doit intégrer à la fois celui de la crise et du conflit, avant de les déborder pour s'élargir, d'un côté vers la prise en compte du sujet, impossible, frustré au fonctionnement hors système et hors normes, et d'un autre côté vers celle des conduites qui, au-delà de la crise, témoignent de sa déstructuration. La violence est le produit d'une décomposition du système d'action traditionnel mais aussi le résultat de la recomposition de ce système d'action dans un contexte défini ou marqué par une réinterprétation collective de la modernité. Elle s'enracine dans le déroulement du système d'interactions dans lequel sont inscrits les différents acteurs concernés. Elle a donc nécessairement des aspects purement individuels et des aspects systémiques qui peuvent se confondre tout en étant analytiquement distincts.

La violence, comme la déviance en général, se construit à la fois avec une dimension individuelle et collective, soit dans le contexte d'un « affaiblissement des normes » et des valeurs communes, soit dans celui d'une exclusion et d'une domination sociale en tant qu'elle génère des frustrations et des souffrances chez les individus et les groupes qui en sont l'objet. Nous devons alors nous focaliser sur la recherche de ces facteurs institutionnels à l'œuvre dans la prévalence des différentes formes de violence à travers des comparaisons entre la France et le Sénégal d'une part, entre la situation française et les situations africaines de l'autre. L'exclusion sociale peut, dans certaines conditions, constituer une cause de violences à l'école. Des élèves exclus des relations sociales ordinaires du fait de leur appartenance sociale et/ou ethnique ou de leurs « stigmates » peuvent rechercher des solutions dans une violence affligée aux « autres » représentée à tort ou à raison comme au moins en partie responsables de leur situation. Cependant, cette perspective peut être renversée en faisant l'hypothèse que l'intégration scolaire « forcée » ou « contrainte » qui découle du processus de « démocratisation » (certains préfèrent encore parler de massification) amorcé depuis le début des années 1970 dans les sociétés industrielles avancées, peut elle aussi être un facteur déterminant du développement de certaines violences à l'école.

Le système scolaire en France serait-il devenu inadapté aux aptitudes, aux aspirations et aux motivations de certains élèves ? Dans quelle mesure leurs attitudes envers les symboles d'une « intégration contrainte » peuvent-elles se cristalliser dans des dispositions fonctionnant comme un système de défense érigé contre l'institution ?

Une démarche féconde consiste à recueillir des faits qui entrent dans la catégorie violences à l'école et à analyser leurs significations. On sait depuis Durkheim qu'un fait-divers ou un évènement ne constitue pas un fait social. La science ne peut s'intéresser à des faits exceptionnels ou rares dans leur apparition ou leur probabilité d'apparition, mais bien à des régularités dès qu'on peut les classer selon leurs formes et leurs significations et les comptabiliser dans leurs fréquences.

Les violences à l'école correspondent à des situations qu'il est possible de baliser et de décrire. De la définition proposée par Nicole Vettenburg, nous retiendrons d'une part la violence physique ou les menaces à l'encontre des personnes dans lesquelles on intègre les coups et blessures, les agressions, les vols et les bagarres et, d'autre part, les comportements enfreignant les normes scolaires, notamment le chahut délibéré, les insultes, les dégradations ou destructions de biens matériels (mobilier de l'établissement ou affaires privées) ainsi que les coups, les pressions sexuelles et psychologiques et les insultes ou injures d'élèves par les adultes des établissements. De tels faits entrent nécessairement dans la catégorie « scientifique » de la violence à l'école dès lors qu'ils suscitent de la réaction et de l'indignation ou une caractérisation de la part de ceux qui les ont subis. Les victimations scolaires à travers lesquelles la violence à l'école se cristallise constituent un indicateur pertinent du phénomène si ces conditions se réunissent, si elles portent atteinte à l'intégrité physique des personnes et à leurs possessions privées, mais également si elles provoquent des ruptures de l'ordre institutionnel et scolaire.

2– La sociologie de la déviance peut-elle s'appliquer aux violences à l'école ?

2-1 – La théorie de l'intégration et du contrôle social

Les explications les plus anciennes de la déviance, et plus particulièrement de la délinquance juvénile, retiennent l' « anomie » ou la désorganisation sociale comme principaux facteurs d'apparition du phénomène. Le modèle durkheimien est resté la grande référence pour l'étude des pratiques délinquantes même si la sociologie américaine a fourni bon nombre de ses paradigmes.

L'intégration sociale est un des thèmes importants de la sociologie classique de Durkheim à Parsons en passant par les sociologues de Chicago et Merton. Elle est une condition nécessaire de l'action sociale comme elle est une dimension essentielle des systèmes sociaux. Ainsi, peut-on noter que la sociologie de la déviance est une catégorie essentielle de la sociologie durkheimienne aussi bien dans ses postulats philosophiques, avec l'ordre social pensé comme une nécessité fonctionnelle et une réalité supérieure aux individus, que dans ses présupposés théoriques : la déviance est avant tout un fait social qu'il convient d'appréhender de l'extérieur, à travers des instruments comme l'intégration et la régulation ou, en d'autres termes, à travers les rapports sociaux et les rapports aux règles. Symbole absolu de la déviance, le crime est défini comme tout acte ou toute pratique, heurtant la conscience collective. Il apparaît quand les individus ne se plient plus ou ne s'adaptent plus à l'ordre social.

La déviance peut être considérée comme une catégorie de la sociologie classique. Elle concerne tout acte ou conduite qui transgresse l'ordre social, ou la « conscience collective », pour reprendre une expression de Durkheim, considéré comme une réalité supérieure aux individus. La sociologie de la déviance est née avec la sociologie durkheimienne. Dans un contexte marqué par des transformations majeures avec le passage des sociétés « traditionnelles » aux sociétés industrielles, et, sous l'effet des transformations rapides dans les sociétés industrielles, les formes anciennes de régulation et de contrôle social se décomposent, laissant un vide dans lequel s'engouffrent les conduites déviantes des jeunes.

Si on reproduit le modèle durkheimien à l'identique, on pourrait dire que :

- la société moderne devrait imposer un individu solidaire par sa différence et sa complémentarité par rapport aux autres individus ; mais la tendance actuelle est plutôt à l'égoïsme qui est le reflet du culte de la personnalité ou de la personne individuelle qui ne résulte nullement d'un relâchement de l'emprise de la conscience collective, mais une de ses nouvelles manifestations
- la fonction régulatrice de la conscience collective se traduit normalement ou logiquement par une influence des règles accompagnée de la constitution des fins de l'action

L'anomie est un état social dans lequel les normes sont absentes pour la moyenne des individus et quand les comportements ne sont plus limités par des règles. Pour Durkheim, les normes sont issues des valeurs communes : elles sont l'expression de la conscience collective. Il revient au contrôle social d'assurer leur maintien et de lutter contre la déviance. L'anomie se situe aux antipodes d'une régulation sociale et d'une réglementation optimale qui se cristallise dans l'intériorisation des normes et des valeurs dominantes et d'une intégration avec un fort sentiment d'identification au groupe.
Dans la lignée de la sociologie durkheimienne, les sociologues de l'école de Chicago ont usé de ce concept de contrôle dans les années 20 pour expliquer la délinquance et la déviance. Ils parlent d'affaiblissement du contrôle social, c'est-à-dire de l'effet des instances régulatrices sur les comportements des individus, les processus par lesquels les institutions régulières comme la famille ou la religion ont un effet sur le comportement

L'anomie constitue alors à la fois un facteur et une dimension de la violence urbaine portée par les jeunes et les adolescents des sociétés industrielles. En tant qu'ensemble intégré, la société implique l'intégration de chacun dans le groupe social et la régulation des comportements individuels à travers des mécanismes propres de socialisation et de contrôle social. Les conduites violentes sont l'expression ou la manifestation d'un défaut d'intégration et de régulation sociale, d'une anomie, d'un relâchement du contrôle social, d'une désorganisation sociale ou d'une crise statutaire, ces termes, bien que différents d'un point de vue conceptuel, étant utilisés de manière indifférenciée.

Dés 1920, l'approche sociologique américaine met en avant ces problèmes d'intégration sociale notamment avec les travaux de Robert Park et E. Burgess. Concernant la délinquance juvénile des « immigrés de la seconde génération » (polonais, italiens et latinos), c'est l'affaiblissement du « contrôle social » exercé par les groupes primaires traditionnels (famille et voisinage) et l'inefficacité des nouvelles formes de contrôle propres à la modernité urbaine. Auparavant, W. Thomas et F. Znaniecki, étudiant les paysans polonais immigrés aux Etats-Unis, établissaient la désorganisation sociale, synonyme de « déclin de l'organisation de l'existence d'un membre d'un groupe social », comme principal facteur de la déviance de leurs progénitures. La maîtrise consciente et rationnelle de leur vie était assurée dans les communautés paysannes d'origine des immigrants qui exerçait un contrôle efficace sur leurs

membres. Avec la désorganisation sociale, on entre dans un processus où l'autorité d'une culture, d'un groupe ou d'un système social est inopérante ou détruite. Pour ces chercheurs, les taux élevés de déviance parmi les populations immigrées s'expliquent avant tout par une urbanisation non contrôlée, mais également par les conditions d'intégration au système américain de valeurs et de normes. Robert Park insiste alors sur les facteurs spatiaux qui détruisent les anciennes organisations : habitudes, sentiment, caractère. Parallèlement à la croissance urbaine, les relations indirectes (secondaires) se sont substituées aux relations primaires. C'est cette disparition qui explique les tendances à la déviance et à la délinquance.

Ce modèle peut-il être transposé à l'école pour une explication des déviances scolaires en termes d'« anomie », de désorganisation sociale ou de crise ? En d'autres termes, suffirait-il de restaurer un système de contrôle social efficace pour venir à bout des pratiques déviantes et délinquantes ? Rien n'est moins sûr. Pourtant, beaucoup se sont engouffrés dans ce modèle pour prôner une restauration de l'autorité et une réactivation du contrôle social. L'explication de la déviance des jeunes en termes d'affaiblissement du contrôle social a ouvert la voie à des stratégies de reprise de contrôle par la répression. Eh oui, la notion sociologique de « contrôle social » a été mal comprise ou volontairement travestie. Quand Durkheim ou les sociologues de Chicago l'ont utilisée, ils ne faisaient guère référence à des moyens répressifs qui ne seraient plus là. Les principaux auteurs qui ont intégré le concept de contrôle social faisaient explicitement référence aux instances sociales comme la famille, la religion, ou tout ce qui pouvait s'imposer de l'extérieur pour fonder une conscience collective ou une intégration. L'idée de « contrainte » renvoie à tout ce qui s'impose aux individus et assurer leur intégration aux différents groupes d'appartenance.

Là où ce modèle peut être à juste titre transposé, c'est certainement au niveau de l'effet de la « démographisation » de l'école – nous préférons ce terme à celui de démocratisation – et de la nécessaire augmentation de la taille des établissements. Nous aurons l'occasion de revenir sur cet aspect du modèle pour tenter de préciser ce que certains chercheurs ont cru percevoir à travers cette variable « taille des établissements ».

L'anomie version désorganisation sociale et l'affaiblissement du contrôle social qui l'accompagne est complétée par une autre référence théorique, celle d'une crise au niveau de

la personnalité. Les comportements déviants ont un peu plus tard été interprétés en termes de crise de l'adolescence dans le cadre de la théorie néo-fonctionnaliste de Talcott Parsons. François Dubet note à juste titre que la sous-culture délinquante a été d'abord inscrite dans le paradigme de la crise et de l'anomie, qu'il s'agisse de la crise de l'adolescence ou de la désorganisation sociale[67]. S'inspirant des travaux de Durkheim sur le suicide, le sociologue américain développe une explication de la délinquance juvénile comme conséquence de l'indétermination et de l'incohérence qui caractérise le statut de l'adolescence. Les comportements délinquants sont le produit de la spécificité des statuts et des rôles sociaux dévolus aux adolescents dans les sociétés modernes, et plus particulièrement de la crise qui se passe lors du passage de l'enfance à l'âge adulte. Parsons parle d'une « civilisation des jeunes » qui leur permet de se repérer dans le jeu des contradictions statutaires et de réduire l'anomie en créant des espaces de déviance tolérée propices pour assurer des fonctions de régulation du système. Une telle perspective doit être replacée dans une tradition générale de la sociologie classique depuis Durkheim jusqu'aux premiers sociologues de Chicago. Pour ces derniers, les bandes de jeunes et la sous-culture délinquance qui caractérisent leur expérience sont des réponses à la désorganisation ambiante. Ce sont en réalité « des formes latentes d'organisation des jeunes dans les quartiers brisés par le changement social incontrôlé ».
Pour autant, la violence en milieu scolaire serait-elle causée par les effets cumulés de la crise de l'intégration (crise de l'adolescence et désorganisation du milieu ambiant) et de la régulation sociales ?

Pour autant, la violence à l'école ne peut relever uniquement d'une crise de l'adolescence ou d'une irresponsabilité sociale due à son allongement. Comme le note encore F. Dubet, « une représentation centrée sur l'adolescence est trop générale car elle prétend expliquer des phénomènes et des conduites très variés ». Et si la crise de l'adolescence était un facteur de la déviance des jeunes, celle-ci serait observée dans toutes les sociétés avec la même intensité dans la mesure où cette crise n'est pas exclusive à tel ou tel pays. Or, les taux de déviance sont très variables même entre des formations sociales ayant les mêmes caractéristiques du point de vue des expériences de leur jeunesse.

[67] François Dubet, La galère : jeunes en survie, Paris, Fayard, 1987

2-2 – Le poids des facteurs socioéconomiques est-il déterminant ?

Les conditions socio-économiques apparaissent pour beaucoup comme étant les facteurs les plus évidents pour expliquer la délinquance juvénile. Beaucoup de chercheurs les ont mobilisés pour expliquer les pratiques délinquantes des jeunes en se basant plus spécifiquement au concept d'exclusion. Mais celle-ci n'est souvent considérée qu'à partir d'un de ses aspects, à savoir l'exclusion économique. Cette posture fait de la délinquance une activité essentiellement économique, ce qui peut justifier la demande de fermeté et de répression nécessaires pour un retour de l'ordre.

Il convient avant tout de s'interroger à la fois sur le contenu de ce que l'on qualifie de « socioéconomique » et la structure des violences observées à l'école afin de prendre connaissance des taux de violence d'appropriation. Concernant la première interrogation, il est possible de situer ces facteurs socioéconomiques à deux niveaux distincts quoique liés. D'abord à l'intérieur d'une société, ce facteur renvoie au statut social et aux revenus détenus les différents membres d'une collectivité ou d'une société donnée. C'est la détention ou non d'un « capital économique » au sens bourdieusien de l'expression, c'est-à-dire un revenu et un patrimoine qui déterminent la position de l'individu ou du groupe et qui conditionne sa place dans une structure sociale stratifiée et donc inégalitaire. La situation « socio-économique » peut donc être favorable ou défavorable en fonction de la répartition des ressources économiques et du prestige social qui en découle.

L'autre dimension des conditions socioéconomiques renvoie à une caractéristique générale d'une société ou d'un pays donné. En fonction de leur PIB par habitant ou de leur IDH qui intègre des paramètres autres qu'économiques comme l'accès à l'instruction, à la santé ou l'eau potable, les pays peuvent être classés soit dans la catégorie des « riches » (les pays riches) soit dans celle des « pauvres » (les pays pauvres) ou encore dans celle des Pays les moins avancés (PMA). Cette généralisation peut cacher les contrastes qui existent au sein même de ces entités globalisées entre ceux qui possèdent et ceux qui possèdent moins, peu ou pas à l'intérieur de ces pays.

On vole parce qu'on serait avant tout démuni, privé ou pauvre. De même, on s'attaque à l' « autre » parce que sa position sociale ou son statut provoque envie et jalousie. Les actes de

déviances constituent autant de manières de contester l'ordre économique établi sur des inégalités entre les individus et entre les groupes sociaux. Ce sont aussi des manières de réduire les tensions entre la valorisation de la réussite symbolisée par la détention d'un capital économique et la privation dont on situe la cause dans son appartenance sociale et/ou culturelle. S'approprier les biens d'autrui serait un moyen « efficace » et « rationnel » de satisfaire un besoin jugé « légitime » mais inaccessible par des moyens licites. Il en serait alors de même pour le racket.

La question que l'on peut se poser est alors celle de savoir si ces formes de déviances sont majoritaires dans la structure des violences à l'école. Que dire alors des autres catégories de faits qu'on range volontiers dans la violence en milieu scolaire comme les agressions physiques et les coups, le manque de respect et les agressions verbales comme les insultes, les pressions sexuelles comme dans certaines sociétés, etc. ? Peut-on établir scientifiquement que les conditions socio-économiques défavorables à travers l'inscription dans la pauvreté et la privation constituent une cause ou un facteur déterminant de la délinquance juvénile et de la violence en milieu scolaire ? Si la causalité entre conditions socioéconomiques et déviance est réelle, il faut nécessairement s'attendre à avoir un développement plus important de ces phénomènes dans les endroits où les populations vivant ces conditions sont bien représentées, sachant aussi que les auteurs des actes sont des membres de ces groupes. Les auteurs d'actes de délinquance ou de violence à l'école appartiendraient pour la plupart aux catégories défavorisées des pays riches, et les pays pauvres auraient nécessairement un fort potentiel de déviances.

Pourtant, malgré les nombreuses études empiriques qui établissent un lien fort de causalité entre délinquance juvénile et conditions socioéconomiques (les enfants issus des milieux défavorisés sont surreprésentés dans les statistiques des crimes et délits aussi bien en Amérique qu'en Europe), des tentatives sont toujours entreprises pour monter que ce phénomène tel qu'il est présenté comporte des biais dus en partie à l'étiquetage dont ces populations sont victimes. Ainsi, leur surreprésentation serait le résultat de l'action orientée et ciblée de la part de la police et des autres instances du contrôle social. Les pays les plus pauvres ne connaissent pas forcément les taux de criminalité les plus élevés. Johannesburg n'est pas la ville la plus pauvre du monde, bien au contraire, et pourtant on prête souvent à cette mégalopole l'un des taux de criminalité les plus élevés au monde. Le modèle théorique

qui est à l'origine de ce type d'explication est plus complexe et doit être pris dans toutes ses dimensions.

Robert Merton est le principal instigateur de ce type d'analyse. Bien qu'il utilise une notion de la sociologie durkheimienne, à savoir l' « anomie », il lui donne une toute autre signification qu'il est même possible de situer à l'opposé de l'entendement du sociologue français. Là où Durkheim voyait une illimitation des fins et une « indétermination des buts » pour reprendre une expression de Talcott Parsons, Merton voit une limitation des moyens et un accès différentiel aux moyens de réussite provoquant chez les individus cinq modes d'adaptation en fonction de leurs ressources propres et de leur personnalité[68].Les individus incertains sur ce qu'ils doivent faire à cause de l'ouverture excessive de l'horizon des possibles sont remplacés par des acteurs sûrs de leurs objectifs mais dont les aspirations se heurtent à une situation de fermeture des possibilités de réussite[69].

Le modèle proposé par François Dubet à la fin des années 1980 constitue une tentative de synthèse de ces différentes approches pour rendre compte des phénomènes de déviance et de marginalité des jeunes. Inspiré du modèle actionnaliste de Alain Touraine, il propose une analyse des conduites marginales des jeunes comme le produit d'une décomposition du « système d'action historique ». « La galère », tremplin d'application de cette théorie, relève de la décomposition du système d'action propre au mouvement ouvrier[70]. Le sociologue français propose ainsi une analyse en termes de crise, pas de n'importe laquelle, mais celle du système d'action sociale. Pour lui, en effet, aucune de ses approches ne se suffit à elle-même pour expliquer la marginalité des jeunes à laquelle on assiste depuis le début des années 1980. Ainsi, c'est à partir des situations de « désorganisation », d'exclusion sociale et de domination correspondant analytiquement aux trois niveaux de l'action sociale, que l'on peut comprendre

[68] Face aux tensions entre les structures culturelles et les structures sociales, l'individu développe l'une des cinq adaptations possibles : le conformisme, le ritualisme, le retrait et la rébellion, les deux dernières formes se rapprochant davantage de notre objet d'étude.
[69] C'est le commentaire fait par Philippe Besnard à propos de la version mertonienne de l'anomie. Voir à ce propos Besnard, P., L'anomie, Paris, PUF, 1987, p 262
[70] Dubet, F. La galère, 1987, op.cit. L'auteur construit son analyse à partir d'un instrument appelé « système d'action historique » et d'une méthode d'investigation, l'intervention sociologique, tous deux initiés en France par Alain Touraine. Cet instrument et cette méthode sont systématiquement repris par le sociologue bordelais dans les principales études qu'il a menées à propos des lycéens et étudiants ainsi que des « socialisés » du programme institutionnel.

et expliquer ces conduites[71]. On a alors affaire à des adolescents et des jeunes qui ne sont pas intégrés dans une culture de classe comme l'ont été ceux appartenant au mouvement ouvrier, qui n'ont pas de capacité de donner sens à leur exclusion sociale et à la domination qu'ils subissent, et qui sont incapables de produire une action collective, ne pouvant s'exprimer que par leur « rage » qui les installe le plus souvent dans une violence gratuite et sans objet.

Pourtant, le mouvement ouvrier n'est pas universel et ne concerne donc pas toutes les formations sociales, c'est le moins que l'on puisse dire. Même si le modèle théorique de « La galère » présente un certain charme, force est de reconnaître son caractère très limité et son absence d'universalité, ce qui exclut toute possibilité d'une transposition dans l'étude spécifique des déviances qui se développent dans l'univers scolaire. Par ailleurs, le système d'action scolaire, qui est au centre de notre analyse, est marginalisé dans ce modèle : il est le niveau qui assure la médiation entre le niveau de l'intégration de l'acteur et celui correspondant au conflit.

2-3 – L'environnement physique peut-il expliquer toutes les formes de violences à l'école ?

Dans une certaine approche, la violence en milieu scolaire est perçue comme relevant de la déviance en général et, plus spécifiquement, de la délinquance juvénile « ordinaire ». Elle tient au prolongement de conduites non scolaires dans les murs de l'école. Pour François Dubet, l'un des tenants de cette approche, la violence en milieu scolaire apparaît et se développe avec la massification scolaire à travers laquelle de nouveaux publics d'adolescents sont maintenus dans le système scolaire, publics dont il faut se rappeler qu'ils n'avaient jamais été jusque-là scolarisés (F. Dubet, 1993). Ces nouveaux élèves apportent ainsi à l'école les conduites de leur vie 'normale' sous forme de bagarre entre garçons, de chapardages permanents et quelquefois de difficulté à accepter le contrôle social scolaire, etc. S'il y a donc violence en milieu scolaire, c'est parce que d'une part l'école est ouverte à la société et à son environnement et que, d'autre part, ses contours sont suffisamment poreux pour accueillir

[71] Avec l'application de la méthodologie de l'intervention sociologique initiée par Alain Touraine à l'étude de la « marginalité » des jeunes, François Dubet apparaît comme le principal représentant de ce courant ; « La galère » est resté une référence sur ce thème même si certaines conclusions de son analyse peuvent être discutées, ce que nous ferons un peu plus loin dans cette étude.

ce qui se déroule dans la société globale. L'école est ainsi perçue comme un lieu qui reçoit la violence, comme un lieu d'accueil de la violence « ordinaire ». Vu sous cet angle, la violence à l'école ne se détermine donc guère dans des situations proprement scolaires ; elle se réduit à la violence « environnementale », celle qui a cours dans la société globale ou le quartier. Dans ce cadre, « la violence en milieu scolaire est (…) une affaire de police générale et (…) le problème posé à l'école est celui de sa fermeture et de sa protection contre les éléments étrangers à l'établissement qui utilisent le va-et-vient et le déplacement des centaines d'élèves pour les agresser, voler des équipements, etc. ». Au final, la question qui se pose est d'abord et surtout celle de la porosité de l'institution scolaire vis-à-vis de son environnement direct ou indirect : l'école n'est donc ni un sanctuaire ni une « forteresse » à l'abri des désordres générés par les sociétés modernes.

Mais affirmer cela, c'est refuser de voir l'émergence d'un phénomène qui a sa propre logique et des significations intrinsèques qu'il convient d'analyser. Du coup, poser la violence en milieu scolaire comme étant une conséquence ou un prolongement de la délinquance ordinaire, c'est à la fois céder à la tentation de simplification d'un phénomène social de nature complexe et refuser d'analyser et d'expliquer ses significations intrinsèques dans une société « en mouvement » où certaines institutions se trouvent de plus en plus décalées des aspirations sociales des individus et des groupes. Nous faisons alors l'hypothèse que la violence en milieu scolaire un phénomène social qui plonge ses tentacules aussi bien dans le champ politique que dans la sphère économique globale et qui interpelle des changements liés à une « nécessité historique » pour parler comme Louis Marmoz.

Si ce qui se passe aujourd'hui à l'école relevait de la délinquance juvénile « ordinaire » ou de la violence ambiante, il faudrait s'attendre à observer des relations significatives, voire des corrélations fortes, entre le niveau de la criminalité dans un contexte sociétal donné et les victimations à l'école. Les sociétés les plus violentes auraient en leur sein les écoles les plus touchées par la violence. En quelque sorte, les écoles ayant les taux de victimation les plus élevés se trouveraient dans les environnements physiques les plus enclins à la violence. Pour repérer les écoles les plus touchées par cette violence environnante il suffirait simplement de travailler sur les indicateurs de criminalité urbaine. L'Afrique du Sud et le Brésil, deux pays où certaines villes (Johannesburg et Rio de Janeiro étant les plus connues) sont très réputées

pour leur niveau élevé de criminalité, devraient alors être des formations sociales où la violence à l'école sera la plus intense. Nous ne disposons pas pour l'heure de données fiables concernant l'Afrique du Sud, mais le cas du Brésil peut nous servir à étayer notre propos. Voilà un des pays en dehors de la France et de la Grande-Bretagne où l'enquête de victimation menée par l'équipe Debarbieux a été le plus poussée avec un échantillon de plus de 12 000 élèves du secondaire (Eric Debarbieux, Violence à l'école :un défi mondial ? Paris, Armand Colin, 2006). Le Brésil est en effet un pays marqué par une forte image de violence. Comme le note Debarbieux tout en nuançant ses propos avec ceux de Marin qui appelle à ne pas réduire la complexité de la crise carioca à la violence criminelle, « l'histoire contemporaine de ce pays est souvent réduite à la tragédie de la criminalité dans ses grandes cités et leurs favelas, tout particulièrement à Rio de Janeiro, qui apparaît pour l'étranger comme un concentré des attraits et des dangers du Brésil… ». Pourtant, d'après les résultats de l'enquête de victimation, la violence scolaire n'apparaît pas comme un problème majeur dans ce pays, malgré les tentatives de récupération dénoncées par Debarbieux dans son ouvrage de 2006. Cela ne veut pas dire que la violence en milieu scolaire y est absente mais que, d'une part, les taux de victimation y sont relativement plus faibles que dans les contextes occidentaux et que, d'autre part, les élèves brésiliens sont nettement moins nombreux que les élèves français à se plaindre de la violence. De tels résultats ont le mérite de montrer que le niveau de criminalité ou de violence criminelle d'une formation sociale donnée ne détermine ni le climat des établissements scolaires ni la violence susceptible d'y apparaître et de s'y développer.

Cette perspective peut être inversée avec l'examen de ce qui se passe dans la société canadienne en général et québécoise en particulier réputées pour leur relative paix sociale et leur faible niveau de criminalité. Même si nous ne disposons pas de données fiables sur le niveau de la délinquance juvénile au Canada ou au Québec, nous pouvons affirmer que ces formations sociales sont relativement un peu plus protégées que des pays comme les Etats-Unis, la France ou la Grande-Bretagne. Dans une telle configuration, et si l'hypothèse d'un prolongement des conduites délinquantes des adolescents dans les murs de l'école était effective et vérifiée, l'on devrait s'attendre à une meilleure ambiance et un niveau de violence faible dans les établissements scolaires canadiens ou québécois. Or, les enquêtes dans ces différents contextes révèlent une toute autre réalité. Comme la plupart des pays occidentaux,

le Canada et le Québec n'échappent pas au phénomène de violence en milieu scolaire et connaissent à l'instar de ces sociétés, des niveaux de violences à l'école plus ou moins significatifs depuis le début des années 1990 : « La violence dans les écoles est en hausse, qu'elle soit physique, verbale ou psychologique. Elle peut provenir des élèves et être dirigée vers d'autres élèves ou vers des enseignants et peut provenir d'enseignants et être dirigée vers des élèves ou d'autres enseignants », indique la professeure Catherine Labrecque sur son site internet. Récemment, voilà ce que l'on pouvait lire sur un site d'actualités canadiennes :

«*Un jeune homme de 16 ans a été poignardé mardi dans une école de Toronto, ou un élève avait été tué par balle l'an dernier, ont indiqué les médias locaux. La police a bloqué les accès de l'établissement qui abrite un millier d'étudiants et était à la recherche de l'assaillant. Selon la chaîne publique CBC, le jeune homme de 16 ans a été attaqué et poignardé près des toilettes. Bien que blessé, il est rentré chez lui dans un taxi appelé par des camarades de classe, avant qu'une ambulance ne vienne le chercher pour l'hospitaliser. L'an dernier, un écolier de 15 ans avait été tué d'un coup de feu dans le même établissement. Sa mort avait provoqué la mise en place d'une commission pour étudier les moyens de mettre fin à la violence dans certaines écoles de la métropole économique canadienne* ».

Le Ministère de l'éducation du Canada s'est engagé depuis 1993 dans une politique de prévention de la violence à l'école à partir du constat selon lequel « depuis quelques années, on a l'impression que la violence a gagné du terrain, qu'elle s'est généralisée, au point même d'envahir l'école. ». Des données récentes (1999-2000) pour la région de Québec indiquent que 8,5 % des jeunes en milieu scolaire auraient été victimes de « taxage » (l'équivalent de notre indicateur de racket). Ce taux augmenterait à 14,5 % dans la région montréalaise selon l'Institut de criminologie de Montréal. Et c'est entre 10 et 13 ans que les jeunes sont le plus susceptibles de vivre une situation de « taxage ». (Morin, 2000, p. A-3).

Ces données sont parfaitement comparables aux données françaises obtenues à partir des enquêtes de victimation réalisées depuis le milieu des années 1990 par les équipes du Professeur Debarbieux. En effet, dans l'échantillon français de 1993-1994, ce sont 8 % des collégiens qui se sont auto-déclarés victimes du racket de leurs camarades dans leurs établissements. Et pourtant le Canada et la France ne sont pas des sociétés plus

« criminogènes » que le Brésil et le Sénégal qui ont des taux de victimations beaucoup plus modérés.

Le problème de l'école n'est pas seulement son ouverture sur l'extérieur, sur son environnement comme certains auteurs peuvent le prétendre. Cette vision ne reflète en aucun cas le réalité. Certes une partie de la violence en milieu scolaire peut s'expliquer et s'analyser comme relevant du prolongement des conduites des jeunes et donc des phénomènes de délinquance et violence « ordinaires ». Il n'empêche qu'il est aujourd'hui possible de démontrer que « la violence à l'école », celle qui s'inscrit dans le prolongement de la violence sévissant dans la société globale, ne recouvre pas la totalité des phénomènes de violence dans les établissements scolaires. Il existe bel et bien une catégorie que l'on peut appeler « violences scolaires » qui relève exclusivement ou spécifiquement de la situation scolaire. Elle regroupe toutes les conduites qui se développent dans des situations pédagogiques et institutionnelles particulières. Car, de l'avis de bon nombre d'observateurs, ce qui préoccupe le plus à l'école aujourd'hui, ce ne sont pas des faits de violence graves comme les meurtres et les agressions physiques proférées par des élèves contre d'autres élèves, mais bien les « microviolences » faits de comportements d'indiscipline (chahuts traditionnels ou anomiques), d'agressions verbales et d'insultes, de dégradations volontaires de matériels, de menaces faites de pressions psychologiques et de harcèlement moral dont sont souvent victimes les adultes des établissements, en particulier le personnel enseignant, et qui n'épargnent pas les élèves.

3 – Les systèmes éducatifs comme système d'action spécifique et comme institution

Une approche des systèmes éducatifs comme institution « intentionnelle » est nécessaire pour comprendre les violences scolaires et les facteurs qui font qu'elles puissent se développer ou se neutraliser suivant les contextes considérés. La prise en compte des situations concrètes d'interaction entre le système éducatif et son environnement général[72] est indispensable pour

[72] La notion d'environnement est pris ici dans un sens large qui dépasse le quartier, le village ou la ville. Il s'agit de la conception développée par Talcott Parsons dans sa théorie générale de l'action. Voir à ce propos le texte de Guy Rocher, Talcott Parsons et la sociologie américaine, Paris, PUF, 1972. Pour le sociologue américain, chaque système d'action est composé de quatre sous-systèmes, et pour chaque sous-système, les trois autres constituent son environnement. Nous considérons donc le système éducatif comme un sous-système en interaction avec le système organique, la personnalité et le système culturel qui le légitime.

éclairer les questions que nous nous posons aujourd'hui. L'institution scolaire fait face à la rupture des consensus qu'elle générait presque de manière quasi mécanique jusque là (consensus autour des règles, des valeurs, des principes ainsi que des orientations et modalités de son action). Elle vit l'échec de la massification scolaire et de l'idéologie de l'égalité des chances et de la réussite pour tous. Ces principes ou idéaux l'ont empêché de penser et de mettre en œuvre une nécessaire et salutaire différenciation tout en assurant sa stabilité structurelle et fonctionnelle.

3-1 – Institution et institutionnalisation dans la littérature sociologique

Qu'est-ce qu'une institution ? Cette question à la fois philosophique, anthropologique et sociologique, ne peut aboutir à une réponse unique tant au plan théorique ou empirique. Il existe en effet autant de courants théoriques que de définitions possibles de la notion d'institution. Avant d'en proposer une en rapport avec notre objet d'étude, nous proposons un rapide tour d'horizon des approches théoriques de la notion.

Nous pouvons remonter à Durkheim pour proposer une première définition de l'institution. Pour le sociologue français, *" on peut appeler* institution *toutes les croyances et tous les modes de conduite institués par la collectivité ; la sociologie peut alors être définie* (comme) *la science des institutions, de leur genèse et de leur fonctionnement. "*[73] Fidèle à sa démarche holiste, le fondateur de l'école française de sociologie conseillait d'étudier la manière dont les institutions modèlent les comportements individuels. Pour lui, ce sont elles qui règlent la conduite et le comportement des individus en mobilisant des sanctions « explicites » et « effectives » qui assurent leur conformité aux normes. Elles constituent alors un outil de la régulation sociale, « une contrainte socialement efficace » pour reprendre une expression de Boudon et Bourricaud. Cette définition s'inspire sans doute de la « société instituée » chez Montesquieu : « instituer un peuple », selon l'auteur de « L'esprit des lois », c'est l'amener de l'état de nature à l'état social où les individus reconnaissent une autorité extérieure[74]. L'institution implique alors nécessairement « un ordre » qui permet aux individus d'établir des prévisions régulières et de reconnaître les droits et les devoirs qui les obligent les uns vis-à-vis des autres.

[73] Durkheim, E., Les règles de la méthode, 2ème préface, Paris, PUF, 1963, p XXII, 1ère édition 1871.
[74] Boudon, R., Bourricaud, F., op.cit.

La conception développée par M. Douglas[75], anthropologue américain, est assez proche de celle de Durkheim. Dès lors que les institutions renvoient à des faits et à des pratiques collectives codifiées, elles constituent « des cadres cognitifs et moraux » dans lesquels se développent les pensées individuelles. Des faits sociaux deviennent ainsi des institutions quand ils sont « organisés » et quand ils se transmettent de génération en génération comme cela peut être le cas avec le mariage, le droit, le pèlerinage, l'école, etc. qui ont comme caractéristique principale le fait de préexister aux individus et de s'imposer à eux comme des contraintes.

Une définition aussi large ne peut s'appliquer à l'école et aux systèmes éducatifs. Même si la « régulation sociale » y est une activité importante, ils ne peuvent se réduire à cette dimension normative. Les institutions peuvent s'incarner dans des organisations. Everett Hughes parle ainsi d'institutions pour désigner « des organisations capables de distribuer des normes et des biens »[76]. De même pour Max Weber, une institution peut être « une association ou un « groupement comportant des règlements établis rationnellement en vue d'objectifs collectivement et préalablement définis »[77]. Dans le même ordre d'idées, l'économiste Schlicht (1998)[78] définit l'institution comme une organisation sociale présentant deux propriétés majeures : la structure et le contrôle social. Toute institution est un espace et un temps où le collectif exerce une forme de contrôle sur les comportements des individus, qui ne reflète pas vraiment leurs intérêts mais plutôt les construit ; il lui faut par ailleurs une structure ou une organisation qui spécifie les droits et les obligations de chacun des acteurs, et alloue à chacun des responsabilités dont il a à rendre compte[79]. L'institution renvoie donc à la fois à des « faits organisés » qui s'imposent aux individus de l'extérieur et pouvant s'incarner dans une organisation comportant « des règlements établis rationnellement » en vue d'objectifs déterminés, et possédant pour se faire un système de distribution des rôles et des dispositifs de contrôle social basés sur des sanctions explicites et effectives. Outre la poursuite de buts déterminés à travers la mise en œuvre de l'organisation et de ses activités, il s'agit de rendre effectives des « anticipations stables et réciproques ». Et pour qu'une anticipation

[75] Douglas, M., cité par Dubet, La crise des institutions, Paris, Dunod, 1999.
[76] Hughes, E., Le regard sociologique, Essais choisis, Paris, 1996, citée par Dubet, ibid.
[77] Weber, M., Economie et société, Paris, Plon, 1971, p. 55.
[78] Cité par Olson, D., L'école entre pédagogie et institution, Cambridge University Press, 2003, RETZ/SEJER, France, 2005.
[79] Schlicht cite par Olson, ibid.

demeure stable et réciproque en toutes circonstances, il faut que les différents interlocuteurs aient intériorisé des règles et des normes communes, qu'ils partagent les mêmes croyances et qu'ils aient des rapports basés sur la confiance, qui est « une attitude (…) fondée sur une bienveillance réfléchie qui permet d'établir des liens de solidarité »[80].

Cette conception de l'institution est cependant trop rigide et sa connotation fonctionnaliste trop prononcée. De telles limites proviennent de sa représentation statique chez la plupart des auteurs qui ont utilisé le concept, y compris chez les néo-marxistes. La sociologie des organisations a contribué au dépassement de cette conception en invitant les chercheurs travaillant sur les comportements institutionnels à se focaliser sur les stratégies des acteurs soumis à des contraintes et disposant de marge de manœuvre dans les limites de zones d'incertitudes. A partir de là, les institutions, quelles qu'elles soient, ne doivent plus être considérées comme des univers statiques. Même si elles sont des systèmes normatifs, elles ne se réduisent pas à cette dimension. Nous les considérons à la fois comme un espace et un temps où les acteurs pensent et interprètent leur situation objective – notamment à travers des mouvements de subjectivation de leur objectivité et d'objectivation de leur subjectivité – et comme un processus à travers lequel ils réinventent en permanence leurs rôles en fonction de leur capacité cognitive, de leurs ressources sociales et culturelles, mais surtout – et c'est là le facteur déterminant – de leur niveau de satisfaction au sein de l'organisation. Il nous paraît d'ailleurs plus judicieux de raisonner en termes d' « institutionnalisation », i.e. un mécanisme et un processus entamés mais jamais achevés, qu'en terme d'institution, qui peut supposer un « travail » fini impliquant une forme définitive des comportements. Ainsi, les « déviances institutionnelles » comme toutes les formes de « contre-institutions » doivent être analysés à la lumière des motivations et des rapports « coûts-avantages » qu'effectue tout acteur dans une situation de contrainte, mais aussi à celle des « performances » par rapport aux différentes activités que développe l'institution. L'idée qui est avancée ici c'est que ni la socialisation, ni l'institutionnalisation en tant que programme « rationalisé », ne peuvent aboutir à façonner définitivement les individus qui en sont les cibles ; en tant que processus, elles peuvent toutes deux mener à l'émergence de sujets autonomes, décalés de l' « utilité sociale » pour laquelle ils sont programmés. La socialisation n'est pas linéaire et unilatérale, elle implique des « aller-retour » permanents entre les émetteurs et les récepteurs de messages. Elle est

[80] Boudon, R., Bourricaud, F., op.cit.

fondamentalement inscrite dans une dynamique interactionnelle, ce qui permet une remise en cause radicale voire un dépassement des théories de l'hyper-socialisation et/ou de l'inculcation méthodique et systématique.

A partir de ce tour d'horizon, nous voulons proposer une définition à la fois plus « flexible » et plus théorique des institutions. Au final, celles-ci doivent être conçues comme des « systèmes » sociaux régis et organisés autant par des règles explicites, le plus souvent écrites, ayant une portée générale car s'appliquant à des collectivités et des formations sociales dans leur totalité, que par des normes implicites dont les principaux acteurs font l'apprentissage dans le cadre de leur expérience et en fonction des signaux qu'ils perçoivent et/ou reçoivent de leur environnement. Dans ce mode d'approche, les institutions cessent d'être des organisations concrètes et observables à l'œil nu : elles deviennent de ce fait un instrument d'analyse, une sorte de « type-idéal »[81], à partir duquel ces situations concrètes vont être appréhendées.

Dubet a raison d'inviter au dépassement de la notion de « comportement institutionnel » ou de « rôle » pour analyser l'expérience des sujets et des acteurs au sein des organisations humaines comme l'école ou l'hôpital. Il faut dire que le sentier a déjà été balisé par Goffman pour qui aucune institution ne peut être réduite aux rôles « officiellement » assignés aux acteurs compte tenu des zones d'incertitude dans lesquelles ils se déterminent et qu'ils peuvent utiliser pour jouer leurs propres rôles. C'est dire combien l' « implicite » peut faire partie du « jeu », ce qui a comme conséquence de maintenir des « impensés » au sein des institutions pouvant pourtant être pris en compte à la fois dans leur orientation générale et dans les activités concrètes qu'elles mettent en œuvre. Celles-là sont avant tout des systèmes d'action dont les orientations et les activités peuvent être contradictoires et générer des conflits inextricables, sources de stratégies d'adaptation et/ou de renoncement de la part de certains acteurs si l'institution ne les prend pas en charge.

[81] Nous faisons notre la méthodologie initiée par Max Weber et qui consiste à rapprocher, dans le cadre de toute recherche et de toute analyse sociologique les réalités concrètes observées de leur modèle théorique, donc « fini », construit à partir des caractéristiques les plus « pures » et les plus saillantes du phénomène étudié.

3-2 – L'école comme institution et comme système d'action spécifique

Après avoir écrit un ouvrage en 1996 consacré à la façon dont les acteurs et les sujets se démarquaient dans leurs pratiques et leurs expériences de l'institution scolaire et que l'école n'est plus une institution du fait qu'elle remplissait désormais (il ne dit pas depuis quand) plusieurs fonctions parfois contradictoires, François Dubet juge finalement dans un autre ouvrage de 1999 qu'il y avait un déclin du programme institutionnel de l'école comme d'autres instances qui effectuent un travail de socialisation sur autrui. Il écrit en effet que pendant « longtemps, on a pensé que l'école était une institution transmettant, par le biais des connaissances et par la forme même de la relation pédagogique, les normes et les valeurs générales d'une société (…) mais elle ne fonctionne plus comme une institution »[82]. Pourtant, nombreuses sont les recherches récentes sur l'école qui ont validé, quels que soient les critères retenus, la thèse selon laquelle l'école fonctionne comme une institution[83], en dépit du fait qu'elle doive remplir simultanément plusieurs fonctions de nature différente. Une crise ou un déclin ne se traduit pas nécessairement par la disparition totale de l'instance ou l'institution en question.

L'école est une institution dans la mesure où, dans les sociétés modernes, elle est instituée par une instance supérieure, l'Etat, avec des missions écrites qui traversent les temps et les générations. Cette instance « instituante » peut être un groupement professionnel ou une organisation religieuse de manière autonome, mais cela ne suffit pas à lui conférer une envergure institutionnelle. L'école est donc créée pour respecter des instructions officielles et accomplir des objectifs et des buts qui lui sont fixés. Elle se voit ainsi assigner un rôle précis et doit remplir des missions déterminées : assurer l'instruction générale, permettre d' « atteindre une maîtrise des normes et des standards définis par les institutions dominantes de la société, qu'il s'agisse du droit, de la science ou de la littérature », instruire le clergé dont a besoin l'Eglise, les fonctionnaires dont a besoin l'Etat, les chefs dont a besoin l'armée, réaliser la formation des scientifiques et des ingénieurs dont ont besoin les établissements techniques, celle de la main-d'œuvre formée dont ont besoin les employeurs et, dans une moindre mesure, la possibilité pour le grand public en général d'avoir accès à ces instructions,

[82] Dubet, F., Martuccelli, D., A l'école : Sociologie de l'expérience scolaire, op.cit., p 23

[83] En plus des travaux de D. Olson dont nous avons largement fait référence jusqu'à présent, on peut citer également les travaux de J.-P. Duval, Presses universitaires de Perpignan, 1997

telles sont en gros les missions caractéristiques et variables selon les contextes assignés à toute institution scolaire.

L'école assume une visée d'instruction et d'éducation, une mission que lui confie expressément la puissance publique dans toutes les sociétés modernes. C'est dire que toute entreprise d'éducation ne passe pas forcément par l'école. En tant que « institution bureaucratique », elle est donc un « mode de socialisation spécifique » qu'il convient de distinguer des autres processus éducationnels. Pour Olson, le mot « école » est « un mot spécialisé qui permet de qualifier les processus éducatifs dans un contexte institutionnel bureaucratique et de le distinguer des processus éducatifs généraux qui se déroulent dans des groupes sociaux informels ou semi-informels » comme la famille, le clan ou les pairs[84]. L'école se concrétise dans un modèle culturel et se donne comme un relais plus ou moins « efficace » d'un ensemble de « croyances » et de valeurs partagées par une collectivité. En ce sens, « l'école produit un type d'individu adapté à la société dans laquelle il vit et reprend l'héritage que toute éducation transmet »[85].

Une telle socialisation s'opère dans le cadre d'une organisation spécifique où sont codifiées des règles, des normes et des devoirs, des statuts, des rôles et des droits qui confèrent un cadre au fonctionnement interne et au travail pédagogique qui s'y déroule. L'intériorisation de l'école comme institution bureaucratique doit aboutir à l'intégration sociale, culturelle et politique et c'est dans cet esprit que Durkheim concevait la mission éducative de l'école. C'est également dans cet esprit que l'école moderne a été instituée en France avec les lois de Jules Ferry. La mission essentielle du système éducatif a été de façonner une personnalité « typique », intégrée dans un système social global et une société nationale. L'"école républicaine " est d'abord celle qui a comme objectif de" fabriquer des bons français " par la transmission d'une culture commune. Elle a imposé la langue française au détriment des langues régionales de manière très systématique. Cette école a valorisé la science et la raison et, à travers elles, l'idée d'une culture universelle dépassant les particularismes religieux. Elle a diffusé tout un ensemble de valeurs patriotiques (les grandes dates de l'histoire de France, les " grands hommes ", le drapeau français, la Révolution française, etc.) qui ont contribué à construire réellement la Nation française. En passant par l'école, tous les enfants ont à la fois une langue, des références culturelles et des racines historiques communes, quelle que soit

[84] Olson, op.cit.
[85] Dubet, F., Martuccelli, D., op.cit.

leur origine sociale, régionale, religieuse ou ethnique. Il s'agit donc d'un fonctionnement à essence intégrative. Selon Durkheim, la reconstruction de la nation française, après la défaite de 1871 contre l'Allemagne, passe par l'acquisition, pour tous les jeunes, d'une morale laïque et rationnelle, ainsi que par la soumission à l'esprit de discipline qui constitue la clé de l'intégration sociale. L'éducation est donc à la fois primordiale et déterminante : elle est une action volontaire, une volonté qui suppose la référence à un modèle culturel, à un ensemble d'objectifs et de valeurs, d'idéaux visés par l'action éducative[86]. En cela, l'école républicaine était avant tout celle d'un projet philosophique et politique comme plusieurs auteurs, sociologues et historiens, l'ont déjà montré[87].

Mais l'école n'est pas que cela. Elle assure une autre mission tout aussi importante pour la société elle-même et pour les individus et les groupes sociaux qui la composent, à savoir la préparation à la vie active et la construction des individus**.** L'école prépare à l'entrée dans le monde du travail en dispensant des qualifications et en les validant par des diplômes. Elle « attribue des qualifications scolaires possédant une certaine utilité sociale dans la mesure où certains emplois, positions ou statuts sont réservés aux diplômés »[88]. On retrouve dans cette fonction utilitaire de l'école un peu la même fonction « intégrative » que la division du travail théorisée par Durkheim, c'est-à-dire donner une place à chacun en lui donnant une identité professionnelle. Le diplôme, c'est la reconnaissance de capacités et donc d'une sorte " d'utilité sociale ", mais c'est aussi le début de l'appartenance à un monde professionnel.

La révolution industrielle a apporté l'éducation de masse, publique, chargée de produire une force de travail formée et responsable. Ensuite, le prolongement des études et la massification - ou « démographisation »[89] - du système scolaire ont fait que le poids de l'école dans le processus d'intégration professionnelle s'est considérablement renforcé au cours du 20ème siècle. Le diplôme apparaît dès lors comme un critère important voire décisif dans l'accès aux emplois, l'acquisition de compétences « utiles » devenant l'instrument privilégié de l'intégration professionnelle. Mais le propre de tout système scolaire est d'opérer une

[86] Dubet, F., L'expérience lycéenne, Paris, Seuil, 1991.
[87] Dubet cite, à ce propos, les travaux de Ncolet, C., L'idée républicaine en France, Paris, Gallimard, 1982, et Plenel, E., L'Etat et l'école en France, Paris, Payot, 1985, ibid.
[88] Dubet, F., 1996, op.cit.
[89] Les spécialistes de l'école discutent en permanence un ensemble de concepts pour désigner l'échec d'une démocratisation effective de l'école. Alain Prost a d'abord utilisé ce concept de « démographisation » avant de lui préférer celui de « démocratisation quantitative ».

« sélection », donc une hiérarchisation et un classement des compétences. C'est le rapport de l'école avec son environnement, en particulier le monde du travail, qui détermine cette fonction et cette exigence qui consiste à délivrer les compétences nécessaires à l'employabilité de la force de travail. Cependant, l'Etat en tant qu' « institution supérieure », joue un rôle important voire même déterminant dans cette fonction ; il définit les objectifs collectifs en matière de formation et organise la mobilisation des agents-acteurs et des ressources qu'il juge utiles et nécessaires dans la poursuite de ces objectifs. Il apparaît ainsi que dans ce domaine précis l'Etat ne dispose pas toujours du monopole dans la définition de cette mission d'intégration professionnelle. Il a le choix entre un « laisser-faire » et un « laisser-aller » dicté par l'environnement économique et le monde du travail, en laisser libre cours à la capacité d'adaptation de l'école, ou une institutionnalisation allant dans le sens d'une réglementation rigoureuse de la fabrication des compétences scolaires et professionnelles.

Dans une logique de « laisser-aller », c'est donc l'environnement économique qui fixe les compétences exigées. Les intérêts, les besoins et les buts doivent correspondre aux exigences de l'environnement économique. De par ses exigences, celui-ci opère une distribution horizontale des positions. Quant à l'Etat, en tant qu'institution supérieure, il impose explicitement une sélection, qui aboutit à une distribution verticale des performances scolaires et, par voie de conséquence, des compétences professionnelles qu'impliquent les diplômes. L'école reçoit des instructions officielles en termes de sélection et de classement des élèves. Les personnels qui y sont impliqués, en particulier les enseignants, ont comme mission, dans le cadre de leurs activités professionnelles, d'appliquer des normes, des règles et des standards propres aux disciplines, aux niveaux de classe ou d'école, aux pensées ou actions des élèves[90]. C'est d'après ces normes par exemple qu'ils classent les élèves dans des catégories prédéfinies : il y a ceux qui réussissent, ceux qui échouent, il y a les « surdoués », les « bons élèves » et les « inadaptés », etc. Cette sélection institutionnellement définie s'exerce à travers les contrôles et les devoirs, les examens et les diplômes qui, selon Olson, « jouent un rôle de tout premier plan dans le processus bureaucratique scolaire »[91]. Dans cette logique, l'école reproduit les différences individuelles et ce sont les élèves qui sont le mieux adaptés à leur rôle et aux objectifs institutionnellement définis qui forment la catégorie « réussite ». Olson

[90] Olson, op.cit.
[91] Olson, op.cit.

note ainsi que « l'élève idéal est celui qui permet à l'enseignant de jouer son propre rôle et, en outre, de satisfaire aux attentes institutionnelles »[92]. C'est par rapport à lui que seront jugés tous les autres élèves : les « anormaux » sont ainsi inscrits dans une déviation par rapport à la norme institutionnelle.

Tout système scolaire agit nécessairement sur ces deux registres : l'intégration et la production d'une personnalité conforme à un modèle culturel et une morale collective d'une part, la sélection, processus à travers lequel les élèves sont classés en fonction de leurs caractéristiques cognitives et de leurs performances scolaires d'autre part. Dans la pratique, les systèmes éducatifs se différencient dans la manière dont ils combinent, articulent ou hiérarchisent ceux deux exigences. Il faut cependant ajouter que les discours officiels (universalisme, démocratisation, méritocratie) portés sur l'école peuvent influencer les activités qui sont menées au sein de l'institution, que ce soit dans le sens d'une perturbation de l'organisation, ou dans celui d'une consolidation et d'un renforcement de l'une des exigences par rapport à l'autre. De tels discours, basés sur des principes, peuvent, en effet, agir sur les représentations et sur la manière dont les acteurs et les publics se déploient dans le système, y vivent des expériences plus ou moins singulières et jouent leurs rôles au sein de l'institution scolaire.

Nous emploierons indifféremment les termes « institution scolaire » et « système d'action scolaire » car nous considérons l'institution comme une action organisée, i.e. volontaire et méthodique, avec des règles de fonctionnement, des normes explicites, des valeurs et un modèle culturel de référence qui s'imposent de l'extérieur comme donnés. Par ailleurs, cette action organisée est en principe impersonnelle même si elle implique une multitude d'agents et d'acteurs dans sa mise en œuvre. En fonction des contextes sociétaux et/ou culturels, ces derniers peuvent avoir la volonté et la capacité d'y réagir en fonction de leur propre intentionnalité et des ressources sociales dont ils peuvent disposer.

[92] Olson, op.cit., p 67.

Chapitre 2 – Victimations et climat scolaire au Sénégal : Présentation des résultats

Le Sénégal est-il touché ou concerné par les violences à l'école au même titre que certains pays du Nord comme la France par exemple ? Les pays africains parmi lesquels le Burkina Faso et le Mali où ce questionnaire de victimations a été administré présentent-il tous le même profil en termes de violences et de climat scolaires ? Ces questions doivent en appeler à une double réponse. S'il s'agit de se prononcer sur l'urgence d'étudier le phénomène dont l'évolution récente inquièterait l'opinion et les pouvoirs publics, l'exercice peut être périlleux voire même scientifiquement douteux quand on sait qu'il y a eu peu ou pas de révélations médiatiques de grande ampleur malgré quelques cas de violences spectaculaires relevés ici ou là. On ne peut donc pas se prononcer sur la validité scientifique d'un phénomène comme objet d'étude sachant qu'on a affaire à quelque chose qui était jusqu'à une période très récente médiatiquement et scientifiquement absent des représentations locales. Comme le dit si bien ce haut fonctionnaire guinéen que cite Debarbieux, « *Le fait très malheureusement de ne pas prendre le train au départ, nous empêche de connaître le nombre de gares qu'il a traversées sur son parcours…* ». Il y a donc bel et bien un problème de quantification des violences à l'école du fait à la fois de l'absence de données administratives fiables et du peu d'études scientifiques sur le sujet. En cela, notre étude peut constituer une contribution.

L'autre réponse possible à notre question introductive est donnée par les résultats : les violences à l'école font bien partie de l'univers des pays africains. On le savait de manière intuitive quand on prenait comme seuls indicateurs les châtiments corporels et les pressions sexuelles. Les récentes enquêtes menées au Burkina Faso et au Mali confirment ce que nous avons constaté au Sénégal, à savoir des membres de la communauté éducative se trouvant également dans des situations victimaires. Il appartient alors à la recherche d'établir les ressemblances et les différences en s'appuyant de manière concertée sur les techniques comparatives.

I – Le Sénégal : caractéristiques physiques, socioéconomiques et configuration scolaire

1 – Caractéristiques physiques et socioéconomiques

Situé à l'extrême ouest africain, entre les latitudes 12°30 et 16°30 Nord et les longitudes 11°30 et 17°30 Ouest, le Sénégal s'étend sur une superficie de 196 722 km² pour une population totale estimée à 12,8 millions d'habitants après le recensement de juillet 2008 (9,8 millions au recensement de 2001) avec une densité moyenne de 54 habitants au km². Il est bordé à l'ouest par l'Océan atlantique, limité au nord et à l'est par la Mauritanie, à l'est par le Mali, au sud-est par la Guinée Conakry et au sud-ouest par la Guinée Bissau. Mais le Sénégal n'est pas un ensemble continu au niveau géographique ; il est pénétré sur 300 km par la Gambie qui constitue une enclave de 11.300 km² dans sa partie Sud. La façade maritime du pays s'étend sur plus de 700 km et couvre une bande côtière allant du sud au nord du pays. Le taux de croissance naturel de la population est de 2,4 %. Plus du quart de la population vit concentré dans la région de Dakar. C'est une population relativement jeune, les moins de 20 ans représentent plus de la moitié de celle-ci. Les étrangers représentent environ 2,0 % de la population et sont surtout présents dans la capitale, Dakar.

Le Sénégal est une république laïque qui a accédé à l'indépendance en 1960, après une longue période de colonisation étrangère qui démarre en 1442 avec la découverte de ses terres par le navigateur vénitien Cadamosto pour le compte du Portugal. Les Hollandais et les Britanniques y font leur apparition à partir de la seconde moitié du XVIIème siècle avec l'implantation de comptoirs sur l'Ile de Gorée et à Saint-Louis. Ce n'est qu'en 1677 que les Français s'y installent avec l'implantation d'un second comptoir à l'Ile de Gorée avant de s'emparer à leur tour de Saint-Louis et de Rufisque.

La population sénégalaise est composée d'une vingtaine d'ethnies dont les principales sont les wolofs (43%), les peuls (24%) et les sérères (15%). Le pays compte dix régions administratives dont les chefs-lieux sont les principales villes : Dakar, de loin la plus peuplée avec plus de 25% de la population totale, Ziguinchor, Diourbel, Thiès, Saint-Louis, Kaolack, Tambacounda, Louga, Fatick, Matam et Kolda.

Le Produit Intérieur Brut (PIB) a cru en termes réels en moyenne de 5, 3 % sur la période 1995-2005. Toutefois, ce taux est inférieur au rythme minimum de 7% nécessaire à la

réduction de moitié de la pauvreté d'ici 2015. Le Sénégal appartient à la catégorie des Pays les Moins Avancés et se classe, selon le Rapport Mondial sur le Développement Humain de 2007/08, au 156ème rang sur 177 pays avec un IDH de 0,499. L'incidence de la pauvreté est passée de 67,9% en 1994/95 à 57,1% en 2001/02 et 50,6% en 2005, avec des disparités géographiques, spatiales mais également sexospécifiques importantes. Les niveaux de pauvreté sont plus élevés en zones rurales qu'en zones urbaines (32,4% à Dakar, 38,6% dans les autres villes).

2 – La configuration scolaire

Le système éducatif sénégalais, qui s'est largement inspiré du modèle français, est une juxtaposition de plusieurs secteurs. Outre l'éducation dite « informelle » qui était là bien avant la colonisation occidentale et qui, en plus de l'éducation assurée dans le cadre familial, se donnait comme vocation une formation à la morale religieuse sous l'impulsion de chefs religieux fraîchement convertis à l'Islam, l'on peut noter une éducation formelle instituée et contrôlée par l'Etat à partir de l'accession à l'indépendance en 1960. Cette forme moderne d'éducation – par opposition au modèle traditionnel – est composée de plusieurs niveaux et types d'enseignement. On trouve, au premier niveau de la scolarité, une éducation préscolaire, encore entièrement privée, à partir de trois, mais elle ne concerne qu'une infime minorité des enfants sénégalais, moins de 1%. Pour la très grande majorité, la véritable scolarité commence avec l'entrée à l'école élémentaire à compter de sept ans – les élèves sénégalais entrent réellement à l'école à cet âge, soit un plus tard qu'en France, deux ans si l'on tient compte du fait que la première classe est le cours d'initiation (CI) et non le cours préparatoire (CP) comme le système français. Les élèves sénégalais arrivent généralement au niveau de l'enseignement moyen (l'équivalent du collège en France) en moyenne à l'âge de treize ans et accèdent au secondaire (l'équivalent du lycée français) à la fin de leur seizième année ; ce cycle est composé des classes de seconde, de première et de terminale réparties en filières scientifique (S), littéraire (L) avec des options importantes en économie et gestion.

A côté de l'enseignement général, l'éducation formelle au Sénégal compte un enseignement technique et un système de formation professionnelle. Comme en France, l'enseignement supérieur est le stade le plus élevé du système éducatif mais son accès reste encore très limité

avec des taux ne dépassant pas les 7 % des classes d'âge scolarisables, c'est-à-dire les jeunes ayant entre vingt et vingt-deux ans.

Le Sénégal comptait pour l'année scolaire 2004-2005 quelques 6460 établissements dans niveau élémentaire (5008 en zone « rurale » et 1452 en zone « urbaine ») pour 743 dans le moyen secondaire (Collèges d'enseignement moyen, CEM, + lycées), l'équivalent de l'enseignement secondaire en France, avec les collèges et les lycées. Quelques 261 étaient situés en zone « rurale » pour 482 en zone « urbaine ». Les établissements sont répartis dans onze Inspections d'Académie avec un découpage régional, elles-mêmes subdivisées en IDEN (Inspections départementales de l'éducation nationale) avec plusieurs IDEN par département. Pour l'année scolaire 2004-2005, on dénombrait 401 050 élèves dont 311 863 dans l'enseignement moyen et 89 187 dans l'enseignement secondaire général avec un taux brut de scolarisation global de 31,9% dans le moyen (ce taux est de 37,4% chez les garçons et 26,7% chez les filles), seulement 10,9% dans le secondaire (14,3% et 8,0% dans le secondaire). On compte 176 920 garçons et 134 943 filles dans moyen, soit respectivement 56,73% et 43,27, et 53 736 garçons et 35 451 filles dans le secondaire général, soit relativement 60,25 et 39,75% (ces données sont fournies par le Ministère de l'Education).

II- L'échantillon et les résultats de l'étude

1 – L'échantillon et le terrain d'étude

Cette étude a porté sur treize établissements significatifs du dispositif éducatif sénégalais où 2707 élèves du moyen et secondaire (équivalents du collège et du lycée en France) ont été interrogés via le questionnaire « Enquête internationale vie scolaire » élaboré et testé par le Pr. Debarbieux. On notera que certains d'entre eux sont dédoublés dans la mesure où une même appellation et une même personne morale peut englober deux entités distinctes, à savoir un lycée et un collège.

- Les établissements de Dakar-ville avec le code 001

Les codes 001 correspondent aux six établissements de l'échantillon situés à Dakar, la capitale. Nous les avons choisis en fonction de leurs tailles respectives, de leur emplacement géographique (centre-ville, quartiers populaires, périphéries etc.) et de leur réputation.

Le Lycée Lamine Guèye est de loin le plus ancien, le plus fameux et l'établissement qui a plus de prestige et de réputation. Il a été créé en 1917 sous l'appellation de Cours Secondaire laïque et privé de Dakar. Il devient public en 1925 avant d'être baptisé Lycée Joost Van Vollenhoven en 1937, du nom d'un des quatre gouverneurs français nommé à Dakar par Faidherbe. Avec le mouvement d'« africanisation » des noms des rues et des établissements scolaires entamé par le Président Abdou Diouf, le lycée de Dakar est rebaptisé Lycée lamine Guèye en 1983, en même temps que la place Tasher en face de l'Assemblée nationale devient la place Soweto. Une bonne partie de l'élite sénégalaise, parmi lesquels l'actuel Président de la République du Sénégal, Abdoulaye Wade, a fait les classes dans cet établissement qui accueille aujourd'hui pas moins de 2093 élèves rien qu'au niveau lycée (Secondes, premières et Terminales).

Situé au cœur de Dakar-Plateau, un quartier résidentiel très fameux, à deux pas de l'Assemblée nationale qui domine la place de Soweto, coincé entre le camp Dial Diop, le plus grand et le plus ancien camp militaire de la région de Dakar, le quartier des Ambassades et la côte atlantique, le Lycée Lamine Guèye jouit d'une certaine réputation à travers le pays voire même la sous-région, et continue de porter tout le prestige acquis depuis plusieurs décennies.

Le recrutement des élèves dépasse très largement le cadre de Dakar-plateau et de la ville toute entière. Il s'étend dans l'axe Dakar-Rufisque, deux villes distantes d'une trentaine de kilomètres et concerne les banlieues et les villes nouvelles telles que Pikine, Les Parcelles Assainies, Thiaroye et Mbao. La création de nouveaux établissements sur certains de ces sites n'a pas entamé l'affluence importante du lycée qui continue encore et toujours à attirer davantage d'élèves dont les parents sont séduits par son statut d'établissement prestigieux. De tels flux ont contribué à asseoir une mixité sociale relative de l'établissement. Une enquête menée récemment par la sociologue Suzy Guth de l'université Marc Bloch de Strasbourg sur l'origine sociale des élèves de Terminale au Lycée Lamine Guèye montre que l'éventail des professions est varié, même si l'on peut également noter une surreprésentation des catégories de cadres supérieurs et de cadres moyens. Les fils d'agriculteurs et d'ouvriers sont présents mais ils demeurent toutefois minoritaires, les couches supérieures étant presque à égalité avec les couches moyennes, soit respectivement 31,6 % et 32, 6 % des parents (*« L'enseignement privé français au Sénégal et l'effet établissement* », revue MSH, 2004).

Selon Guth, ce statut prestigieux de l'établissement contraste avec son délabrement physique et matériel ainsi que son climat malsain et présentant un certain nombre de caractéristiques propres à un désordre scolaire. Notre visite du lycée confirme ce tableau de désolation avec un environnement vétuste et dégradé, des murs fissurés, des peintures défraichies, des tables et des fenêtres cassées dans des classes dont on peut se demander si elles ont connu dans leur histoire récente un tant soit peu d'entretien. L'auteur évoque aussi une discipline qui semble mal assurée à cause des effectifs pléthoriques et du manque de personnels d'encadrement et de surveillance, situation aggravée par une féminisation à outrance de ces personnels, ce qui explique, dit-elle, l'absence d'autorité sur les élèves. Nous verrons plus tard dans le cadre de cette étude ce qu'il en est de la victimation et du sentiment de violence dans cet établissement.

Le Lycée et le CEM Blaise Diagne (cours d'enseignement Moyen, qui correspond au collège en France, codes respectifs de 001 LBD et 001 BLD2) sont situés dans les quartiers populaires de Dakar, entre Colobane, Fass, les HLM et Grand-Dakar. Ces quartiers naissent quand l'exode rural commence à se développer dans les années 30, et se consolident de manière systématisée après la Seconde Guerre mondiale avec les vagues successives de migrations intérieures de bon nombre de villageois. Ceux-ci quittent alors leurs terres pour

venir s'installer à Dakar dans l'espoir d'y trouver un emploi. Les temps ont passé et l'ancrage populaire de ces quartiers s'est confirmé, voire même consolidé. Les baraquements et campements désordonnés ont laissé place à des quartiers lotis, assainis et « réguliers ». Aujourd'hui, ces quartiers de la capitale disposent d'établissements scolaires de tout niveau dont deux grands lycées, à savoir le lycée Blaise Diagne et le lycée Kennedy qui continue de n'accueillir que des filles.

Le Lycée Technique et Industriel Maurice Delafosse (001 LMD) est le troisième grand établissement de notre échantillon, mais seulement cinquante questionnaires y ont été administrés aux élèves (nous verrons comment pondérer et relativiser les résultats dans l'étude). Il s'agit d'un établissement situé en centre-ville et composé de plusieurs unités autonomes dont une section générale (2600 élèves), une section technique et technologique et des BTS, soit de près de 5000 élèves et étudiants.

- Les établissements de Dakar-banlieue avec le code 002

Ils concernent des établissements situés à Pikine et dans la ville nouvelle des Parcelles Assainies.

Trois des établissements enquêtés en banlieue sont localisés à Pikine qui est une zone fameuse, réputée et étiquetée. Il s'agit du Lycée Limamoulaye (2500 élèves avec une section technologique), des CEM Pikine-est et Ogo Diop. Pikine est habitée par des populations faiblement dotées en capital économique. C'est à partir de 1952 que cette ville nouvelle est créée pour accueillir les « déguerpis », c'est-à-dire des populations déplacées quasi autoritairement pour les besoins divers d'aménagement urbain. Pikine peut être considérée comme une fille de l'exode rural massif qui se développe au Sénégal à partir des années 1920 et qui s'amplifie au lendemain de la seconde guerre mondiale (cf. M. Vernière). A l'orée de l'indépendance, Dakar n'arrive plus à accueillir les flux de migrants villageois. Le quartier de la Médina qui leur servait de tremplin pour leur insertion et de principal site d'installation est vite surpeuplé, et la création, au nord, du vaste quartier d'accueil de Grand-Dakar ne suffit pas à « caser » tout le monde.

C'est dans ce contexte que Pikine est créée de toutes pièces dans un mélange subtil de lotissements et de campements dénommés respectivement Pikine ancien et Pikine régulier

dans un renversement sémantique des adjectifs. Il s'agit en fait de deux zones d'occupation qi se distinguent par leur mode d'implantation. En effet, Pikine ancien correspond à un plan de lotissement et d'assainissement régulier, orchestré par l'Etat sénégalais au début des années cinquante. Quant à « Pikine régulier », il correspond en réalité à une occupation spontanée de la part de « déguerpis » n'ayant pu bénéficier des plans publics de relogement, l'adjectif « régulier » pouvant être interprété comme un pied de nez aux autorités qui ont qualifié leur mode d'implantation d'irrégulier, d'où l'appellation officielle « Pikine Irréggulier ».

La population de Pikine est principalement constituée de dakarois boutés des bidonvilles centraux de Fass, Médina et Grand Dakar, mais également de ruraux venus trouver un emploi dans la capitale sénégalaise. Elles ont alors côtoyé les populations autochtones des villages environnants tels Thiaroye et Yeumbel au nord-est et au sud de Dakar. Au final, Pikine est devenue un lieu d'accueil pour les migrants saisonniers dont certains finissent par s'y installer définitivement, et un lieu de conquête d'un « espace de vie », d'un habitat, de la part de citadins possédant une certaine expérience urbaine par leur passage à Dakar.

Le principal établissement scolaire des Parcelles Assainies et qui a été retenu dans notre échantillon est le Lycée des Parcelles Assainies avec le code 002 LPA. A l'instar des autres communes d'arrondissement du Sénégal, celle des Parcelles Assainies est issue de la troisième réforme sur la décentralisation issue du décret n° 96-745 du 30 août 1996. Elle occupe le rang de 18ème Commune d'Arrondissement de la Ville de Dakar. Les Parcelles Assainies sont nées d'une volonté de l'Etat de mettre sur pied une politique d'habitat visant à doter les sénégalais à faibles revenus de logements. C'est ainsi que fut mise sur pied la société des parcelles assainies. Il y a 20 ans de cela, les parcelles assainies étaient une zone inhabitée. Elles sont subdivisées en unités de voisinage allant de 1 à 26. Au moment de la mise en place des communes d'arrondissement, les parcelles assainies étaient trop importantes sur le plan démographique et de l'espace. C'est ainsi que les unités de 1 à 6 furent rattachées à la Commune de Guédiawaye. Donc, seules les unités 7 à 26 sont comprises dans la Commune d'arrondissement des Parcelles Assainies.

Les Parcelles Assainies sont situées dans la banlieue nord de la ville de Dakar et disposent d'une importante façade maritime de l'océan Atlantique sur une superficie de 14 Km². Elles

sont composées de vingt (20) unités en voisinage ou quartiers. Chaque quartier est composé en moyenne de 550 concessions. Officiellement, les Parcelles Assainies comptent 98 500 habitants selon le dernier recensement démographique national de 1988. Cette population a depuis considérablement augmenté et est estimée à plus d'un million d'habitants aujourd'hui. Cette ville nouvelle est un véritable « melting pot » où l'on trouve toutes les ethnies et toutes les composantes socioculturelles qui caractérisent le Sénégal. Il s'agit d'une population relativement jeune et active dans le secteur informel (commerce, artisanat, petits métiers).

- Les établissements hors de l'académie de Dakar avec les codes 003 et 004 concernent respectivement les établissements de notre échantillon choisis à Rufisque, une ville située à une trentaine de kms de Dakar, ancienne commune de la République française jusqu'à l'indépendance, et à Pout, une commune rurale de la ville de Thiès située à 70 kms de la capitale.

2 – Le sentiment de violence dans les établissements au Sénégal

Un des objectifs de l'enquête était de mesurer le sentiment de violence dans les établissements scolaires. Nous avons souhaité distinguer « sentiment de violence » et « violence vécue » dans un premier temps. Le sentiment de violence est une représentation faite par des sujets en fonction d'événements vécus, rapportés ou imaginés dans un contexte donné et compte tenu d'une certaine actualité. Il est donc possible de recueillir un fort sentiment de violence sans que ce sentiment corresponde une violence réelle. De ce point de vue, la violence scolaire peut ainsi être abordée sous l'angle de l'insécurité, c'est-à-dire du ressenti (le fameux sentiment d'insécurité). Philippe Robert note que l'insécurité présente deux facettes : « *la préoccupation (lié à un bagage pauvre et à des attitudes rigides qui évoluent peu ou difficilement) et la peur (qui dépend beaucoup plus du risque encouru, surtout le risque d'agression »).* Selon l'auteur, « l'expérience d'une victimation ne fait pas beaucoup varier la préoccupation tandis qu'elle peut entraîner une forte accentuation des peurs ». L'hypothèse que nous défendons ici prend à contre-pied une telle analyse : en effet, les résultats de cette enquête semblent nous indiquer que ces « peurs » synthétisées dans l'indice de sentiment de violence varient en fonction des victimations subies.

Pour mesurer le sentiment de violence, nous avons travaillé à partir de la question 6 du questionnaire « Est-ce qu'il y a de la violence dans ton établissement ? ». Un indicateur provisoire peut être obtenu en additionnant les résultats aux réponses « énormément » et « beaucoup ». La construction d'un tel indicateur nous a été imposée par les réactions de certains élèves à des choix de réponse qu'ils ne comprenaient pas ou qu'ils jugeaient peu différents. Ils ont été nombreux à nous demander la différence entre « énormément » et « beaucoup » car dans leur traduction dans une des langues nationales, ces choix revenaient au même. Pour des raisons de commodité, nous avons opté pour l'agrégation de ces deux modalités, ce qui a aboutit à la construction de l « 'indicateur de sentiment de violence » dont nous parlions un peu plus haut et dont le principe de construction est l'addition systématique des réponses « énormément » et « beaucoup», sachant que des élèves les ont choisies de manière indifférenciée pour exprimer la même chose, à savoir un fort sentiment d'insécurité.

2–1 – Un sentiment de violence relativement modéré au Sénégal …

Au niveau global, seulement 2,0 % des élèves ressentent « énormément » de violence et 2,7 % en perçoivent « beaucoup ». On peut alors affirmer que le sentiment de violence reste relativement modéré dans les établissements scolaires au Sénégal avec au total 4,7 % des élèves interrogés qui l'expriment dans ses modalités les plus « fortes ».

Tableau 1 : Le sentiment de violence au Sénégal

violence	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	13	0,5%
énormément	55	2,0%
beaucoup	73	2,7%
moyennement	122	4,5%
un peu	883	32,6%
pas du tout	1561	57,7%
TOTAL CIT.	**2707**	**100%**

Moyenne = 4,42 Ecart-type = 0,86

L'agrégation des réponses « énormément » et « beaucoup » d'un côté, des réponses « un peu » et moyennement » de l'autre constitue nos deux principaux indicateurs du sentiment d'insécurité dans les établissements. Sur la base de cette opération, nous pouvons distinguer trois niveaux de sentiment d'insécurité dans les écoles sénégalaises. D'abord un « fort sentiment de violence » obtenu avec le regroupement des réponses « beaucoup » et

« énormément » : se retrouvent dans cet indicateur des élèves les plus « préoccupés », à tort ou à raison d'ailleurs, par le phénomène de violence dans leur établissement. Ensuite un « sentiment modéré de violence » avec l'agrégation des modalités « un peu » et moyennement », puis un « sentiment nul de violence » avec le choix de l'item « pas du tout ». La mise en rapport de ces différents degrés aboutit un sentiment d'insécurité relativement faible, le mode étant de 57,7 %, ce qui correspond au taux d'élèves n'éprouvant « pas du tout » de violence dans leur établissement.

Tableau 2 : Les niveaux de sentiment de violence chez les élèves

violence	Nb. cit.	Fréq.
Fort sentiement de violence	128	4,8%
Faible sentiment de violence	1005	37,3%
Sentiment de violence nul	1561	57,9%
TOTAL CIT.	**2694**	**100%**

Moyenne = 4,42 Ecart-type = 0,86

Pour autant, ce constat ne veut pas dire que le sentiment de violence est complètement absent du contexte scolaire. Les modalités « un peu » et « moyennement » recueillent des scores relativement importants avec 37,3 %. Mais ces réponses peuvent être considérées comme des appréciations faibles d'un phénomène et peuvent correspondre à une absence de sentiment de violence chez le plus grand nombre d'élèves ou un niveau ou seuil acceptable de violence. Nous travaillons donc ici sur des représentations qui peuvent se nourrir d'expériences directes ou indirectes de victimation. Si nous faisons l'hypothèse d'une perception de la violence déterminée par les victamations réelles et/ou leur prévalence, nous pouvons alors considérer que les choix des réponses « un peu » et « moyennement » traduisent effectivement un niveau faible de violence, l'indétermination manifestée par certains enquêtés pouvant aller dans le sens du renforcement de cette situation – nous analyserons un peu plus loin les relations entre les différentes formes de victimations et le sentiment de violence.

2-2 – … Mais de fortes disparités selon les établissements et les zones

Ces résultats au niveau global dissimulent d'assez fortes disparités entre les différents établissements, le sentiment de violence étant d'autant plus fort que ceux-ci se localisent dans le centre-ville de la capitale. Les grandes banlieues populaires, les villes nouvelles ainsi que

les villes moyennes provinciales ne connaissant quant à elles que des taux relativement faibles de sentiment d'insécurité avec des écarts importants allant de 41 jusqu'à 45 points, si l'on prend en compte l'établissement privé de notre échantillon. Dans certains cas de figure, ce sont 78 % des élèves qui nient l'existence de la violence dans leur établissement contre seulement 32, 38 et 41 % quand l'établissement est situé dans le centre-ville de la capitale.

Ces résultats sont confirmés quand on considère le pourcentage des élèves qui perçoivent « énormément » ou « beaucoup » de violence dans leur établissement. Au niveau global, ils ne sont que 4,7 % affirmer l'existence de la violence à travers ces deux items mais là aussi, les disparités sont nettes avec respectivement 13,7 et 11,2 % pour les principaux établissements de centre-ville de la capitale et de 1,2 à 2,2 % pour ceux situés soit dans les banlieues populaires ou dans les villes provinciales moyennes. Des mentions particulières sont à signaler pour l'établissement privé de notre échantillon et celui situé en zone rurale avec des scores très faibles auxquels s'approchent certains établissements situés dans les banlieues populaires.

Tableau 3 : Sentiment de violence selon les établissements

violence Et. Recodés	Sentiment de violence	Sentiment de violence nul	TOTAL
EB1	25,9%	74,1%	**100%**
E1	47,8%	52,2%	**100%**
EB4	29,6%	70,4%	**100%**
EB3	39,4%	60,6%	**100%**
E4	62,0%	38,0%	**100%**
ER1	33,6%	66,4%	**100%**
EB2	38,8%	61,2%	**100%**
EM1	45,6%	54,4%	**100%**
E2	67,1%	32,9%	**100%**
EM2	58,9%	41,1%	**100%**
E3	57,3%	42,7%	**100%**
E5	22,0%	78,0%	**100%**
TOTAL	**42,3%**	**57,7%**	**100%**

Deux catégories d'établissements peuvent être isolées sur la base de leurs niveaux théoriques d'insécurité. Un premier groupe où le sentiment de violence élevé concerne moins de 2,5 % des élèves (le plus fort taux n'étant que de 2,2 %) est distingué d'un autre groupe avec les taux les plus élevés de sentiment de violence (le plus faible taux est de 7,9 % et le plus élevé 13,7 % avec un établissement dans une situation plus ou moins intermédiaire avec 11,1 %).

On peut noter au passage qu'aucun des établissements du premier groupe n'est situé dans le centre-ville de la capitale mis à part l'établissement privé laïc de notre échantillon qui est de taille très moyenne avec 300 élèves en tout de la 6ème à la terminale (nous y reviendrons avec notre analyse de l'effet de la taille des établissements dans les victimations). Par contre, les établissements qui ont les plus forts taux en terme de sentiment d'insécurité sont tous situés dans les grandes banlieues et les villes moyennes provinciales. Ce constat nous permet de dire que le sentiment de violence ou d'insécurité des élèves est d'autant plus faible, voire inexistant, que leur établissement s'éloigne du centre-ville de la capitale, l'établissement privé laïc de notre échantillon faisant toutefois exception à cette règle.

Quand les niveaux moyen et secondaire sont intégrés, c'est-à-dire quand ils partagent les mêmes locaux, le sentiment de violence ou d'insécurité s'accentue considérablement : ce sont 8,4 % des élèves qui éprouvent un fort sentiment de violence au lieu 4,7 % au niveau global ou des 4,2 % du niveau moyen. Ce sont en tout près de la moitié des élèves (49,3 %) qui ressentent de la violence dans leurs établissements.

Tableau 4 : Le sentiment de violence selon l'intégration ou non des niveaux

violence / Etabs intégrés/seuls	Fort sentiment de violence	Sentiment de violence modéré	Sentiment de violence nul	TOTAL
Lycées	2,8 (36)	34,7 (446)	61,8 (796)	**100 (1278)**
Collèges seuls	4,2 (27)	37,6 (244)	57,6 (374)	**100 (645)**
Collèges intégrés	8,4 (65)	40,9 (315)	50,7 (391)	**100 (771)**
TOTAL	**4,7 (128)**	**37,1 (1005)**	**57,7 (1561)**	**100 (2694)**

Quant à la taille de l'établissement, elle ne semble pas, a priori, avoir d'incidence sur le sentiment de violence comme on peut le voir à travers les résultats rapportés au tableau 5 :

Tableau 5 : le sentiment de violence selon la taille de l'établissement

violence / codes étbmt	Fort sentiment violence	Sentiment faible	Sentiment absent	TOTAL
Plus de 2000	2,9%	33,3%	63,1%	**100%**
De 1500 à 1999	6,1%	37,5%	56,1%	**100%**
De 1000 à 1499	6,9%	48,7%	43,9%	**100%**
Moins de 1000	0,0%	22,0%	78,0%	**100%**
TOTAL	**4,7%**	**37,1%**	**57,7%**	**100%**

Le pourcentage d'élèves éprouvant un fort sentiment de violence est plus faible dans les grands établissements, en particulier ceux situés à Dakar-centre ayant des effectifs compris entre 1000 et 2000 élèves. Ainsi, on peut remarquer qu'il n'y a guère plus de 2,9 % des élèves dans ces établissements qui expriment un fort sentiment de violence, contre 6,1 % et 6,9 % des élèves scolarisés respectivement dans des établissements entre 1500 et 2000, et pour ceux accueillant entre 1000 et 1500 élèves. Ils sont 63,1 % à nier catégoriquement l'existence de la violence dans les établissements à grands effectifs. La relation est même inversée : d'après les données du tableau, le sentiment de violence est décroissant avec l'importance de la taille des établissements[93]. Ce constat est conforme aux résultats de l'enquête : les plus faibles pourcentages en termes de sentiment de violence sont recueillis dans les plus grands établissements en termes d'effectifs, c'est-à-dire entre 1800 et 2500 élèves.

Il convient cependant de nuancer ces résultats : tous les plus grands établissements en termes d'effectifs sont des lycées, or l'on sait que le sentiment de violence et les victimations ont tendance à diminuer avec l'âge. L'établissement de moins de 1000 élèves de notre échantillon, même si nous ne pouvons établir avec certitude sa représentativité, donne une indication dont il faut tenir compte : la taille réduite des établissements constitue un facteur de préservation des violences à l'école, et nous y reviendrons avec l'analyse des résultats des victimations subies.

La prise en compte de l'âge comporte des biais. Les 11 et 12 ans qui correspondent normalement aux âges d'entrée dans le secondaire moyen sont sous représentés (seulement 57 individus soit un peu plus de 2 % de l'échantillon) du fait du retard scolaire qui caractérise le système éducatif sénégalais. Il nous est donc nécessaire soit de raisonner en terme de classes d'âges, ce qui n'élimine pas totalement le biais, soit de les considérer à partir de 13 ans (ce qui correspond à l'âge moyen d'entrée en sixième).

Avec ce nouveau découpage, on retrouve un peu de cohérence dans les résultats. Les 13 ans sont 11,7 % à exprimer un fort sentiment de violence contre seulement 2,7 % des élèves âgés de 18 ans et plus.

[93] Notons cependant que le test concernant les établissements de moins de 1000 élèves ne peut être réalisé car notre échantillon n'en compte qu'un seul qui accueille 210 élèves et qui est de surcroît dans le secteur privé

Tableau 6 : Le sentiment de violence selon l'âge

violence Age	Fort sentiment de violence	Sentiment modéré de	Fort sentiment de violence	TOTAL
12-14 ans	7,8 (33)	43,8 (186)	48,0 (204)	**100 (423)**
15	8,4 (25)	36,5 (108)	54,7 (162)	**100 (295)**
16	6,7 (25)	44,3 (166)	48,5 (182)	**100 (373)**
17-20 ans et plus	2,7 (44)	33,9 (544)	62,9 (1009)	**100 (1597)**
TOTAL	**4,7 (127)**	**37,1 (1004)**	**57,7 (1557)**	**100 (2688)**

Du point de vue du genre, les filles semblent moins préoccupées par les phénomènes de violence que les garçons.

Tableau 7 : sentiment de violence selon les sexes

violence sexe	Fort sentiment de violence	Sentiment de violence modéré	Sentiment de violence nul	TOTAL
garçon	5,7 (81)	38,9 (557)	55,0 (788)	**100 (1426)**
fille	3,7 (47)	35,2 (448)	60,7 (773)	**100 (1268)**
TOTAL	**4,7 (128)**	**37,1 (1005)**	**57,7 (1561)**	**100 (2694)**

Cette situation n'est paradoxale que d'apparence, la plupart des études ayant montré que dans certains contextes, toutes choses égales, les garçons sont à la fois les principaux auteurs et les premières victimes de la violence en milieu scolaire. Les filles ne sont en effet que 3,7 % à se déclarer fortement « préoccupées » contre 5,7 % chez les garçons. La tendance s'accentue dès lors qu'on intègre les deux niveaux du sentiment d'insécurité avec des garçons préoccupés à 44,6 % contre seulement 38,9 chez les filles.

Quant à l'ethnie, elle semble n'avoir que peu d'incidence sur le sentiment de violence. Les Wolofs, l'ethnie majoritaire au Sénégal, semblent les plus préservés du sentiment d'insécurité ; il faut dire qu'ils exercent une certaine domination symbolique sur les autres, se considérant généralement comme la référence culturelle dans le pays. Quand on raisonne avec les trois niveaux de violence (tableau …), les résultats des quatre principaux groupes ethniques sont assez comparables avec des pourcentages d'élèves « préoccupés » entre 4,1 % et 4,8 %.

Tableau 8 : Le sentiment de violence selon l'ethnie

violence ethnie	énormément	beaucoup	moyennement	un peu	pas du tout	TOTAL
Woloof	1,9	2,4	4,7	31,3	59,3	**100**
Toucouleur	1,7	3,1	4,6	32,7	57,2	**100**
Serère	1,6	1,9	3,7	33,6	58,8	**100**
Peul	1,0	3,1	3,1	35,4	57,4	**100**
Diola	4,6	1,3	5,9	30,7	57,5	**100**
autres (précise)	2,8	4,2	5,1	34,6	52,7	**100**
TOTAL	**2,0**	**2,7**	**4,5**	**32,6**	**57,7**	**100**

ethnie x violence

Avec 3,5 %, les Sérères sont les moins préoccupés : cette ethnie a en effet une certaine « légitimité » culturelle avec un ancrage assez solide sur le territoire national. Par ailleurs, les Sénégalais considèrent cette culture comme faisant partie intégrante du patrimoine national, et ce n'est pas fortuit que ce groupe ethnique ait donné au pays ses deux premiers présidents de la République avec Léopold Sédar Senghor (1960-1980) et Abdou Diouf (1980-2000), l'aura du premier président dépassant très largement le pays, voire même le continent (Membre de l'Académie française après son retrait de la vie politique française, Senghor était le premier homme politique africain à avoir siégé à l'Assemblée nationale française).

L'échantillon n'a pas repris les données de l'item « autres ethnies ». Celui-ci regroupe des minorités ethniques et nationales (étrangers d'origine africaine installés au Sénégal). Les Sénégalais ont la réputation d'être « intolérants » envers celles-ci, les Diolas étant souvent victimes d' « ethnicisme » (pour ne pas dire racisme) ou jouissant d'une image dévalorisée et les ressortissants des autres pays africains passant à leurs yeux pour des « niaks » (broussards en wolof). Il n'est donc pas étonnant de les retrouver parmi les plus « préoccupés » du simple fait de leur appartenance ethnique ou culturelle.

Reste à savoir quels sont les contenus de ces différentes préoccupations en fonction de l'âge, du genre et de l'ethnie, ce qui fera l'objet du prolongement de cette étude. Pour l'heure, regardons ce qui se passe au niveau des victimations et demandons-nous si les établissements connaissant un fort sentiment d'insécurité du point de vue des élèves sont ceux où les taux de victimations sont les plus élevés. En d'autres termes, il s'agit de se demander si ces résultats

concernant le sentiment de violence sont statistiquement corrélés aux taux de victimations observés.

3 – L'état des lieux des victimations scolaires au Sénégal

Sachant que le sentiment de violence est plus « fort » dans les collèges que dans les lycées, nous nous devons de vérifier la concordance ou non avec les victimations dans chaque situation particulière. La question qui se pose alors est celle de savoir si les établissements les plus « paisibles » connaissent les taux de victimation les plus faibles.

Comme pour le sentiment de violence, nous travaillerons à partir de sept analyseurs de la violence en milieu scolaire contenus dans le questionnaire, à savoir « le racket », « les insultes », « les coups » reçus indépendamment de l'auteur, « le châtiment corporel » c'est-à-dire les coups venant des adultes des établissements, « les cailloux », « les pressions sexuelles » et les « vols ». Il sera alors possible, à partir d'une présentation générale, d'isoler les trois indicateurs qui nous serviront à analyser les spécificités liées au contexte africain et sénégalais plus particulièrement.

Nous avons opté pour une présentation exhaustive des victimations par catégories d' « infractions ». Rappelons qu'il s'agit de la première enquête dans l'histoire récente du pays concernant une question qui se pose aujourd'hui à l'échelle mondiale. C'est dire que les moindres détails doivent être pris en compte.

3-1- Les « coups » portés par les élèves sur d'autres élèves

Seuls 9,8 % des élèves déclarent avoir été frappés par un autre élève. La violence physique directe infligée aux élèves par d'autres élèves est loin d'être un phénomène massif. De façon générale, les garçons sont à la fois les principaux auteurs des coups et les plus principales victimes de ces incidents, ce type de faits les concernant dans près de 7 cas sur 10. Quant aux filles, elles y contribuent à hauteur de 11,6 % et agissent en groupe dans 4,3 % des cas.

Cependant, l'enquête révèle quelques disparités selon l'âge, les établissements et leurs caractéristiques socio-démographiques. Les élèves les plus jeunes sont davantage victimes de

« coups » : 24,8 % chez les 11-14 ans, 10,0 % chez les 15-17 ans et seulement 4,3 % chez les 18 ans et plus. Cependant, 80 % des victimes ont entre 11 et 17 ans[94]. La victimation diminue ainsi avec l'âge, ce qui pose la question du rapport entre les classes d'âge et l'intégration dans beaucoup de situations des niveaux moyen et secondaire dans les mêmes bâtiments.

Tableau 9 : Victimations de « coups » selon l'âge

Age coups	11-14 ans	15-17 ans	18 ans et plus	TOTAL
oui	24,8 (107)	10,0 (105)	4,3 (53)	**9,8 (265)**
non	74,5 (321)	88,2 (922)	94,8 (1167)	**89,0 (2410)**
TOTAL	**100 (428)**	**100 (1027)**	**100 (1220)**	**100 (2675)**

coups x Age

L'appartenance ethnique ne semble pas avoir une quelconque influence sur ce type de victimations. Les Wolofs représentent près de 45 % des victimes, contre 15,5 % chez les Toucouleurs, 7,2 % chez les Peuls et 6,4 % chez les Diolas et il ne s'agit là que des « effets de structure », les premiers nommés constituant le groupe ethnique majoritaire au Sénégal.

Tableau 10 : Victimations de « coups » selon l'ethnie

ethnie coups	Woloof	Toucouleur	Serère	Peul	Diola	autres (précise)	TOTAL
oui	10,9 (117)	9,9 (41)	8,8 (38)	9,7 (19)	11,1 (17)	7,6 (33)	**9,8 (265)**
non	87,6 (942)	88,9 (370)	91,0 (393)	88,7 (173)	88,2 (135)	91,0 (394)	**89,0 (2407)**
TOTAL	**100 (1059)**	**100 (411)**	**100 (431)**	**100 (192)**	**100 (152)**	**100 (427)**	**100 (2672)**

coups x ethnie

Tous les établissements ne sont pas placés à la même enseigne en ce qui concerne ce type de « violences ». Le faible taux constaté au niveau de l'échantillon global peut en effet cacher de fortes disparités entre eux.

[94] Il faut noter que les élèves âgés de plus de 20 ans sont très nombreux dans le système scolaire sénégalais ; une des principales causes de ce retard est le passage souvent obligé par l'école coranique jusqu'à l'âge de 7 ans, mais le caractère sélectif du système ne doit pas être négligé.

Tableau 11 : Victimations selon les établissements

coups codes étbmt	oui	TOTAL
E1	6,0 (16)	**12,3 (16)**
E2	3,8 (10)	**11,7 (10)**
E3	3,8 (10)	**11,7 (10)**
E4	24,9 (66)	**11,6 (66)**
E5	19,2 (51)	**10,6 (51)**
E6	10,9 (29)	**9,5 (29)**
E7	10,6 (28)	**8,4 (28)**
E8	2,6 (7)	**6,6 (7)**
E9	7,5 (20)	**5,4 (20)**
E10	3,8 (10)	**4,0 (10)**
E11	3,0 (8)	**3,3 (8)**
E12	2,3 (6)	**3,0 (6)**
TOTAL	**100 (261)**	**100 (261)**

Il ressort de ces résultats que cinq établissements concentrent près des trois quarts des victimes (73,1 %). Ces cinq établissements sont tous des collèges, les lycées étant quant à eux relativement épargnés par ce type d'incidents avec en moyenne un peu moins de dix élèves victimes par établissement.

Tableau 12 : Victimations selon le type d'établissement

codes étbmt coups	Lycées	Collèges	Lycées et collèges intégrés	TOTAL
oui	4,1 (51)	16,2 (175)	10,4 (35)	**9,8 (261)**
non	95,3 (1179)	82,2 (889)	88,8 (300)	**89,0 (2368)**
TOTAL	**100 (1230)**	**100 (1064)**	**100 (335)**	**100 (2629)**

coups x codes étbmt

Ces données confirment une observation faite par ailleurs : ce type de victimations est une fonction décroissante de l'âge et du niveau dans la hiérarchie scolaire, ce qui laisse présager un pourcentage important d'élèves victimes au niveau des écoles primaires, mais nous ne pouvons confirmer cette hypothèse qui sort du cadre de cette présente étude. Notons toutefois que les établissements où ce type de victimations est le plus élevé ne sont pas toujours caractérisés par un sentiment de violence élevé, au contraire deux d'entre eux se distinguent par un sentiment d'insécurité relativement modéré. Il n'est donc pas toujours évident de soutenir l'idée d'un lien direct entre sentiment de violence et violence quand la violence subie est plus ou moins « socialisée » : ce que les autres (observateurs) peuvent considérer comme étant de la violence ne l'est pas forcément pour eux (qui vivent dans cet environnement). .

3-2- Les « jets de cailloux »

Les « coups » reçus par les élèves ne constituent pas le seul indicateur de la violence physique directe. On peut y intégrer les « jets de cailloux » qui touchent davantage d'élèves, 15,3 % des enquêtés s'en déclarant victimes.

Tableau 13 : Victimations « jet de cailloux »

caillou	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	46	1,7%
oui	414	15,3%
non	2247	83,0%
TOTAL CIT.	**2707**	**100%**

Comme pour les « coups », les élèves les plus jeunes sont davantage victimes : 23 % chez les 11-14 ans, 16,7 % chez les 15-17 ans et enfin seulement 11,4 %, si l'on peut dire, chez les 18 ans et plus. Ces résultats sont à la fois logiques – plus on est jeune et plus ce risque de victimations augmente – et significatifs du rapport entre les classes d'âge, ce rapport pouvant être considéré pour un amplificateur du phénomène de violence en milieu scolaire. Ainsi, avec cette tendance, l'intégration des cycles (quand les cycles moyen et secondaire sont intégrés dans un même espace physique, en général séparé par un mur) favorise la victmation des plus jeunes, toutes choses égales par ailleurs.

Tableau 14 : Victimations « cailloux » selon les classes d'âge

Age / caillou	11-14 ans	15-17 ans	18 ans et plus	TOTAL
oui	23,0 (99)	16,7 (175)	11,4 (140)	**15,3 (414)**
non	74,9 (323)	81,1 (847)	87,5 (1077)	**83,0 (2247)**
TOTAL	**100 (422)**	**100 (1022)**	**100 (1217)**	**100 (2661)**

caillou x Age

Le risque de recevoir des jets de cailloux ne change pas en fonction du sexe, les garçons et les filles étant exposés avec la même probabilité comme en atteste le tableau ci-dessous.

Tableau 15 : Victimations « jets de cailloux » selon le sexe

sexe / caillou	garçon	fille	TOTAL
Non réponse	1,5 (22)	1,9 (24)	**1,7 (46)**
oui	15,3 (219)	15,3 (195)	**15,3 (414)**
non	83,2 (1192)	82,8 (1055)	**83,0 (2247)**
TOTAL	**100 (1433)**	**100 (1274)**	**100 (2707)**

Un des collèges de la capitale compte pas moins de 24,4 % d'élèves victimes de jets de cailloux. C'est près de 18 points de plus par rapport aux deux établissements qui sont les mieux préservés. Les autres collèges ont des scores entre 16 et 20 % et, comme pour les coups reçus par les élèves, c'est dans ce cycle d'enseignement que les risques sont les plus importants, les lycées étant une fois de plus relativement préservés.

Tableau 16 : Répartition victimations « cailloux » selon les niveaux

codes étbmt caillou	Lycées	Collèges	Lycées et collèges intégrés	TOTAL
Non réponse	1,6 (20)	2,0 (22)	1,2 (4)	**1,7 (46)**
oui	11,2 (138)	20,1 (218)	14,2 (48)	**15,3 (404)**
non	87,2 (1079)	77,8 (842)	84,6 (286)	**83,0 (2207)**
TOTAL	**100 (1237)**	**100 (1082)**	**100 (338)**	**100 (2657)**

caillou x codes étbmt

Malgré cette tendance lourde, les « coups » et les « jets de cailloux » semblent contenus dans des seuils acceptables, les victimations qu'ils occasionnent ne déterminant que de manière assez faible le sentiment de violence.

3-3- Les insultes

En ce qui concerne les insultes, on peut parler d'une pratique assez massive et répandue avec un peu plus de 44 % des élèves qui en sont victimes. Comme pour les autres indicateurs, les insultes varient suivant les contextes locaux avec des taux pouvant être très différents d'un établissement à l'autre. Ainsi, observe t-on des écarts très importants entre l'établissement qui a le plus fort taux et celui qui connaît le taux le plus faible de l'ordre de 46 points. Cette remarque vaut pour un établissement où les deux niveaux sont intégrés : le collège compte pas moins de 72 % élèves insultés durant l'année scolaire contre seulement (pourrait-on dire) 30 % pour le niveau lycée.

Tableau 17 : Les pourcentages des victimes d'insultes selon les établissements

insulte codes étbmt	Non réponse	oui	non	TOTAL
E1	0,0 (0)	29,5 (98)	70,5 (234)	**100 (332)**
E2	1,9 (6)	30,8 (98)	67,3 (214)	**100 (318)**
E3	0,9 (3)	34,0 (108)	65,1 (207)	**100 (318)**
E4	0,6 (2)	58,7 (185)	40,6 (128)	**100 (315)**
E5	1,7 (5)	59,2 (170)	39,0 (112)	**100 (287)**
E6	1,2 (3)	44,1 (113)	54,7 (140)	**100 (256)**
E7	2,2 (5)	55,1 (125)	42,7 (97)	**100 (227)**
E8	0,0 (0)	26,1 (47)	73,9 (133)	**100 (180)**
E9	0,0 (0)	72,6 (106)	27,4 (40)	**100 (146)**
E10	0,0 (0)	47,7 (51)	52,3 (56)	**100 (107)**
E11	0,0 (0)	32,6 (29)	67,4 (60)	**100 (89)**
E12	1,2 (1)	42,7 (35)	56,1 (46)	**100 (82)**
TOTAL	**0,9 (25)**	**44,1 (1165)**	**55,0 (1467)**	**100 (2657)**

codes étbmt x insulte

Entre 26,1 % et 34 % des élèves sont insultés dans les lycées ; ils sont entre 44,1 % et 72,6 % dans les collèges. L'effet « âge » semble jouer pleinement : on est d'autant plus insulté qu'on est jeune et qu'on est dans les bas niveaux ou cycles d'éducation, ce qui peut laisser présager des taux très importants en primaire.

Tableau 18 : Les victimations d'insultes selon l'âge

insulte Age	oui	non	TOTAL
11-14 ans	64,5 (278)	35,5 (153)	**100 (431)**
15-17 ans	50,6 (529)	47,7 (498)	**100 (1027)**
18 ans et +	31,4 (387)	68,0 (837)	**100 (1224)**
TOTAL	**44,1 (1194)**	**55,0 (1488)**	**100 (2682)**

Les garçons sont plus insultés que les filles, 50,1 % contre 37,4 %. Ce résultat confirme une fois de plus qu'ils sont au centre de la plupart des faits de violence, soit en tant qu'auteurs des actes, soit en tant que victimes.

Tableau 19 : Les victimes d'insultes selon le sexe

insulte sexe	oui	non	TOTAL
garçon	50,1	48,8	**100**
fille	37,4	61,9	**100**
TOTAL	**44,1**	**55,0**	**100**

sexe x insulte

L'appartenance ethnique constitue un autre axe de la distribution de ce type de victimations comme nous pouvons le constater avec les résultats présentés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 20 : Les taux de victimations insultes selon l'ethnie

insulte / ethnie	oui	non	TOTAL
Woloof	43,3	56,3	**100**
Toucouleur	39,9	58,4	**100**
Serère	44,2	54,6	**100**
Peul	47,7	51,3	**100**
Diola	47,1	52,9	**100**
autres (précise)	47,8	50,8	**100**
TOTAL	**44,1**	**55,0**	**100**

Du point de vue des ethnies, les Peuls et les Diolas, originaires de la région de Casamance, sont les élèves les plus insultés, devant les Sérères (44,2 %), les Wolofs, les Toucouleurs, ces derniers apparaissant comme étant les plus épargnés. Il faut dire qu'entre les derniers cités, les différences sont tout sauf apparentes, ni dans les tenues vestimentaires, ni même dans le langage. En effet, rien de distingue un Toucouleur d'un Wolof de l'extérieur, ce qui n'est pas le cas des Diolas et des Sérères qui sont des groupes assez conservateurs qui cherchent à se préserver de l'acculturation avec les Wolofs.

Tableau 21 : les ethnies insultées

insulte / ethnie	oui	non	TOTAL
Woloof	43,3	56,3	**100**
Toucouleur	39,9	58,4	**100**
Serère	44,2	54,6	**100**
Peul	47,7	51,3	**100**
Diola	47,1	52,9	**100**
autres (précise)	47,8	50,8	**100**
TOTAL	**44,1**	**55,0**	**100**

Mais les insultes ne constituent pas de réelles victimations dans toutes les situations, en tout cas ne sont ressenties comme telles. Les adolescents l'intègrent largement dans leurs plaisanteries collectives et interpersonnelles. Il est donc judicieux d'en connaître les auteurs et les « cibles », sachant que quand elles se manifestent dans les interactions entre élèves et adultes, leur subjectivation en terme de victimation change.

Tableau 22 : auteurs des insultes

insulteur	Nb. cit.	Fréq.
un élève	897	33,1%
ton maître (ou ta maîtresse)	276	10,2%
un autre maître	88	3,3%
le directeur ou la directrice	39	1,4%
un autre adulte de l'école	251	9,3%
le papa ou la maman d'un élève	64	2,4%
TOTAL OBS.	**2707**	

Comme on peut le voir avec le tableau ci-dessus, les élèves sont les principaux insulteurs (33,1 % des élèves insultés le sont par d'autres élèves) même si les adultes ne sont pas en reste avec 24,2 % des élèves qui sont victimes de leurs insultes. Par ailleurs, on peut noter que 55,5 % des insultes sont le fait d'élèves et plus de 40 % le fait de ces adultes. Le niveau général des insultes est malgré tout modéré par rapport à ce qui s'observe ailleurs, dans les autres contextes nationaux comparables et en France, nous y reviendrons. Quand elles proviennent des adultes à destination des élèves, les insultes constituent une atteinte à la personne et on ne peut se contenter d'une comparaison pour les relativiser. En soi, 24,2 % des élèves victimes de ce type d'atteinte de la part des adultes, c'est excessif : c'est un quart d'entre eux qui est potentiellement « fragilisé » psychologiquement, mais aussi un quart susceptible d'y répondre par l'agression de membres de la communauté éducative ou l'agressivité envers ces mêmes adultes.

3-4- La pratique de l'expropriation

3-4-1 – Le racket, un indicateur important de la violence dans le milieu scolaire sénégalais ?

Au niveau global, 8,9 % des élèves ont été victimes de racket. La pratique du racket touche globalement près d'un élève sur 10, ce qui est considérable. C'est un résultat voisin de celui qui est ressorti des enquêtes de victimation de 1999-2000 en France. D'importants contrastes peuvent exister, ce qui peut situer certains taux de rackettés à des seuils très limites dans certains contextes d'établissements.

Tableau 23 : Fréquence du racket selon les établissements

racketté Et. Recodés	oui	non	TOTAL
E1	3,9	96,1	**100**
E2	7,9	91,2	**100**
E3	6,6	93,1	**100**
E4	16,5	81,9	**100**
E5	11,5	85,7	**100**
E6	5,5	91,8	**100**
E7	10,1	89,0	**100**
E8	2,8	97,2	**100**
E9	15,8	84,2	**100**
E10	11,2	87,9	**100**
E11	10,1	89,9	**100**
E12	6,1	92,7	**100**
TOTAL	**8,9**	**89,9**	**100**

Elle est plus fréquente dans les collèges que dans les lycées et les établissements mixtes (établissements intégrant les niveaux collège et lycée). Les collèges concentrent ainsi près de 60 % des élèves rackettés ; 30 % se trouvent dans les lycées et 10 % dans les établissements aux niveaux intégrés. Pour autant, ils ne sont pas tous touchés de la même manière ; ainsi on observe des écarts de plus de 5 points entre le plus touché avec 16,5 % des élèves rackettés et celui qui l'est un peu moins avec 10,1 % de rackettés parmi les élèves. Tous les collèges sont au-dessus de la moyenne « globale » et aucun ne se situe en dessous de 10 % de rackettés. Ces différences s'expliquent-elles par les caractéristiques spécifiques des établissements ?

A côté de l'appartenance à un cycle d'enseignement spécifique, la principale caractéristique partagée par les établissements connaissant de forts taux de rackettés est leur localisation géographique : la probabilité pour un élève d'être victime de racket augmente quand son établissement est situé dans les grands ensembles populaires (les villes nouvelles) ou dans le centre-ville de la capitale, que le quartier soit favorisé ou pas. Cette éventualité statistique d'être victime de racket provoque un sentiment d'insécurité dès lors qu'on s'éloigne des grands ensembles populaires, ce qui implique une violence « naturalisée » dans ces endroits. Ainsi, dans des cas de forts taux de rackettés (respectivement 10,1 et 16,5 % des élèves victimes), le sentiment de violence est au plus bas avec 60 % des élèves qui nient toute violence dans leurs établissements. Un tel paradoxe se corrige dans d'autres situations avec un taux élevé d'élèves rackettés (15,8 %) qui va de pair avec un fort sentiment de violence, à savoir près de 67 % des élèves qui affirment l'existence de la violence dans leur établissement.

Quatre établissements de notre échantillon connaissent des taux de rackettés qui tournent autour de 10 %. Il s'agit du collège E4 situé à Dakar centre-ville côté populaire avec 11,5 % des élèves rackettés, du collège EM2 situé dans la ville provinciale de l'échantillon avec 11,2 % de rackettés, du lycée E3 du centre-ville populaire et du collège EB2 en banlieue ville neuve de Dakar avec tous deux 10,1 % des élèves qui déclarent avoir été rackettés. Le sentiment de violence est relativement élevé dans les trois premiers établissements cités avec respectivement 62,0 % pour le premier et près de 58 % des élèvent dans les deux autres qui l'expriment. Comme dans le cas précédent concernant EB3, le paradoxe de l'absence de concordance entre sentiment de violence et racket se reproduit avec le collège EB2 dans les mêmes termes : les établissements situés dans les banlieues populaires connaissent des taux de rackettés relativement élevés avec un sentiment de violence plus faible qu'ailleurs. Les autres établissements affichent des taux de racket largement inférieurs à la moyenne nationale avec 8,7 % pour le lycée E1 situé dans le quartier résidentiel de Dakar et mitoyen du collège E2, 6,6 % pour le lycée EB4 en banlieue ville neuve (avec 28,6 % de sentiment de violence), 6,1 % pour E5, l'établissement privé de notre échantillon (22 % de sentiment de violence), et 5,5 % pour ER1, un établissement situé en zone rurale (avec 33,6 % de sentiment de violence). Deux établissements ont des taux de racket très faibles relativement aux autres ; il s'agit du lycée EB1 situé en banlieue ville récente avec seulement 3,9 % de rackettés et un taux d'insécurité de 25,3 %, parmi les plus faibles, et le lycée EM1 en province urbaine avec seulement 2,8 % d'élèves victimes du racket (un sentiment de violence modéré avec 45 %).

3-4-2 – Les vols « ordinaires »

Un autre indicateur de la catégorie générale « violence en milieu scolaire » concerne les vols simples ou tentatives qui sont définis comme étant spécifiquement des « violences d'appropriation ». Près de 47 % des élèves de l'échantillon déclarent avoir été victimes de vols de leurs établissements respectifs durant l'année scolaire 2005-2006, ce qui en fait les « violences » les plus importants compte tenu du nombre d'élèves qui sont concernés.

Tableau 24 : Le pourcentage d'élèves victimes de vol

vol	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	35	1,3%
oui	1268	46,8%
non	1404	51,9%
TOTAL OBS.	**2707**	**100%**

Comme pour les autres victimations, les disparités sont fortes entre les établissements pour ce qui concerne le vol. Ainsi, les 47 % du niveau global sont très largement dépassés dans cinq des douze établissements de l'échantillon avec des taux allant de 64 à 75 % d'élèves victimes de cette pratique.

Tableau 25 : Répartition des victimes de vol selon les établissements

vol codes étbmt	Non réponse	oui	non	TOTAL
E1	0,9 (3)	21,7 (72)	77,4 (257)	**100 (332)**
E2	3,1 (10)	30,8 (98)	66,0 (210)	**100 (318)**
E3	0,0 (0)	31,1 (99)	68,9 (219)	**100 (318)**
E4	1,3 (4)	64,4 (203)	34,3 (108)	**100 (315)**
E5	2,1 (6)	64,5 (185)	33,4 (96)	**100 (287)**
E6	1,2 (3)	56,3 (144)	42,6 (109)	**100 (256)**
E7	1,3 (3)	69,2 (157)	29,5 (67)	**100 (227)**
E8	0,0 (0)	30,6 (55)	69,4 (125)	**100 (180)**
E9	0,0 (0)	75,3 (110)	24,7 (36)	**100 (146)**
E10	1,9 (2)	65,4 (70)	32,7 (35)	**100 (107)**
E11	2,2 (2)	41,6 (37)	56,2 (50)	**100 (89)**
E12	1,2 (1)	25,6 (21)	73,2 (60)	**100 (82)**
TOTAL	**1,3 (34)**	**46,8 (1251)**	**51,9 (1372)**	**100 (2657)**

Quatre établissements concentrent plus de la moitié des faits rapportés (54,4 %) et ce sont encore les collèges qui sont les plus exposés avec 67 % d'élèves victimes contre 29,4 % dans les lycées. Quant aux établissements aux deux niveaux intégrés, 48,8 % des élèves y sont victimes, l'amplitude des catégories d'âges jouant peut-être dans le sens d'une amplification de cette pratique.

Les victimes du vol dans les établissements scolaires sont en majorité des garçons avec une répartition 54/46 %.

Tableau 26 : Les victimes de vol selon le sexe

vol sexe	Non réponse	oui	non	TOTAL
garçon	45,7 (16)	54,7 (694)	51,5 (723)	**52,9 (1433)**
fille	54,3 (19)	45,3 (574)	48,5 (681)	**47,1 (1274)**
TOTAL	**100 (35)**	**100 (1268)**	**100 (1404)**	**100 (2707)**

Du point de vue de l'âge, les 11-14 ans arrivent en tête des victimes : ils sont 68,7 % dans cette classe d'âge à avoir été « volés » même s'ils ne représentent que 23,3 % des victimes – les 11-17 ans représentant un peu plus de 70 % des victimes de vols.

Tableau 27 : Les victimes de vol selon les classes d'âge

vol Age	Non réponse	oui	non	TOTAL
11-14 ans	1,4 (6)	68,7 (296)	29,9 (129)	**100 (431)**
15-17 ans	1,1 (11)	57,1 (597)	41,8 (437)	**100 (1045)**
18 ans et plus	1,5 (18)	30,5 (375)	68,1 (838)	**100 (1231)**
TOTAL	**1,3 (35)**	**46,8 (1268)**	**51,9 (1404)**	**100 (2707)**

C'est, globalement, un niveau relativement modéré de violence dans les établissements scolaires au Sénégal. Cependant, ces résultats peuvent ne pas avoir trop de sens si on les considère de manière isolée. Comme nous l'avons écrit plus haut, c'est dans une comparaison avec des pays où la question des violences à l'école s'est posée depuis plus longtemps qu'ils peuvent être interprétés avec davantage de consistance sémantique. Nous allons donc entreprendre une première comparaison avec les résultats des enquêtes de victimations menées en France avant d'envisager de les mettre en parallèle avec les données issues du Burkina Faso et éventuellement du Mali. Mais avant cela, nous allons nous arrêter un instant sur les relations entre le sentiment de violence et les victimations.

Tableau 28 : Taux de victimations selon la taille des établissements

Victimations subies codes étbmt	racketté	insulte	coups	caillou	sexuel	vol	TOTAL
Plus de 2000 élèves	6,4% (68)	31,5% (333)	4,2% (44)	10,8% (114)	8,2% (87)	28,9% (306)	**100% (952)**
De 1500 à 1999 élèves	12,2% (122)	57,2% (574)	16,5% (166)	20,6% (207)	11,6% (116)	63,9% (642)	**100% (1827)**
De 1000 à 1599 élèves	7,8% (40)	43,4% (223)	8,8% (45)	15,2% (78)	7,8% (40)	54,9% (282)	**100% (708)**
Moins de 1000 élèves	6,1% (5)	42,7% (35)	7,3% (6)	6,1% (5)	7,3% (6)	25,6% (21)	**100% (78)**
TOTAL	**8,9% (235)**	**44,1% (1165)**	**9,8% (261)**	**15,3% (404)**	**9,6% (249)**	**46,8% (1251)**	**100% (3565)**

codes étbmt x Victimations subies
codes étbmt
Groupement de variables dichotomiques
Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 2707 observations.

Ces résultats confirment la faible incidence de la taille des établissements sur les taux de victimations scolaires. Sachant que beaucoup de collèges se trouvent dans la catégorie des établissements avec des effectifs compris entre 1500 et 2000 élèves, nous pouvons les prendre comme échantillon de référence. Ces établissements seront donc comparés à ceux qui comptent entre 1000 et 1499 élèves, ceux en dessous de 1000 élèves n'étant pas suffisamment représentatifs dans notre échantillon.

Pour toutes les formes de victimations, les établissements qui ont les effectifs les plus importants arrivent largement en tête : plus de 4 points concernant le racket, près de 14 points de pourcentage pour les insultes, plus de 7 points pour les « coups », plus de 5 points pour ce qui concerne les « jets de cailloux » et 9 points pour le vol. Même si les établissements de moins de 1000 élèves sont très peu représentés dans notre échantillon, les résultats confirment la tendance : plus la taille de l'établissement est réduite, moins les élèves sont victimes d'atteintes physiques et morales. C'est dire que l'intégration physique des CEM (collèges) et des lycées est un facteur de violence ou de son amplification quand elle est potentiellement présente.

4 – Sentiment de violence et victimations : des rapports complexes

La question qui est posée ici est celle de savoir si le sentiment de violence ou d'insécurité élevé correspond à des victimations tout aussi intenses. En d'autres termes, les établissements connaissant un sentiment de violence intense sont-ils les mêmes où les taux de violence sont les plus importants ?

Pour Philippe Robert[95], l'insécurité présente deux facettes : « *la préoccupation (liée à un bagage pauvre et à des attitudes rigides qui évoluent peu ou difficilement) et la peur (qui dépend beaucoup plus du risque encouru, surtout le risque d'agression »).* Selon l'auteur, « l'expérience d'une victimation ne fait pas beaucoup varier la préoccupation tandis qu'elle peut entraîner une forte accentuation des peurs ». C'est dire que la montée de la préoccupation, la dimension la plus subjective du sentiment d'insécurité, n'est pas

[95] Robert, Ph., 2002, op.cit.

nécessairement liée à des agressions subies. Elle peut cependant traduire une « sensibilité à la sécurité » qui rend les personnes d'une collectivité plus attentives à des situations supposées à tort ou à raison dangereuses pour leur intégrité physique et morale. Que nous disent les résultats de l'enquête sénégalaise à propos des relations entre sentiment d'insécurité et victimations ?

Considérons les deux collèges où le sentiment de violence est l'un des plus faibles – plus 60 % des élèves enquêtés n'y ressentent aucune violence – et regardons comment les différentes formes de victimations s'y distribuent. Le premier est localisé dans la banlieue ville nouvelle des PA et le second dans la banlieue populaire de Pikine. Pour des raisons de commodité, nous les désignerons avec les codes C1 pour le premier et C2 pour le second.

Dans le premier collège, ce sont 16,5 % des élèves qui déclarent avoir été victimes du racket. C'est le score le plus élevé de tous les établissements et il dépasse le résultat global de 8 points environ. Il en de même pour « les coups » reçus avec 21 % des élèves victimes, soit 11,2 points de plus que le score au niveau global. Cet établissement est par ailleurs bien placé en ce qui concerne les insultes : avec 58,7 % des élèves insultés, il détient le troisième score le plus important des 12 établissements de notre l'échantillon, soit plus de 14 points au dessus du résultat global. Le même constat peut être fait à propos des pressions sexuelles, avec 12,4 % des élèves victimes, soit près de 3 points au dessus du résultat au niveau global, ainsi que pour les vols avec 64,4 % des élèves de l'établissement qui s'en déclarent victimes, ce qui constitue tout de même plus de 18 points au dessus du résultat global.

Les résultats recueillis au collège C2 sont similaires à ceux obtenus à C1 même s'ils sont légèrement plus modérés. C'est le cas pour le racket (10,1 % des élèves victimes contre 8,9 % au niveau global au 5ème rang dans le classement des établissements), pour les insultes (55,1 % des élèves insultés contre 44,1 % au niveau global, soit le 4ème rang de la liste) et pour le vol avec 69,2 % des élèves victimes de cette pratique (46,8 % au niveau global). C2 est un établissement qui paraît relativement préservé pour les coups (seulement 2,5 points au dessus du résultat au niveau global) et au niveau des « pressions sexuelles » avec un score largement inférieur à celui obtenu au niveau global, soit 6,2 % des élèves de cet établissement contre 9,6 %.

Ces deux établissements présentent donc des profils assez similaires même si les résultats montent que les victimations peuvent connaître des niveaux différents. Malgré un sentiment de violence modéré, les élèves connaissent des taux de victimation relativement élevés. Tout semble se jouer au niveau des représentations et de la définition de la violence. En effet, ces établissements sont situés dans des grands ensembles populaires où la violence constitue un élément du décor. Le racket, les vols d'effets scolaires, les insultes ou les coups reçus ne sont pas des sources de préoccupation ou de peur ; ils font partie de l'environnement direct et du quotidien à tel point qu'ils peuvent ne pas être perçus comme des faits de violence mais plutôt comme des éléments ou des ingrédients de la vie ordinaire.

Le fait social est de nature complexe et il n'est pas nécessairement linéaire. Dans le cas isolé de ces deux établissements, on peut affirmer que les « faits » qui nous servent d'indicateurs pour mesurer la violence en milieu scolaire ne constituent pour ces ensembles que de simples faits banals d'un quotidien façonné par une socialisation qui laisse libre cours à des pratiques ordinairement « viriles », agressives voire violentes. La violence n'est pas une source de préoccupation et, si elle existe, elle se dilue dans les représentations sociales et/ou culturelles qui vont avec, et surtout des codes ordinaires de la pratique sociale. Ainsi, avons-nous été témoin lors de l'une de nos visites dans ce même établissement (C1) d'une bagarre assez importante entre des adolescents dans un coin de la cour de récréation qui sert en même temps d'aire de jeux de toutes sortes à la fois aux élèves de l'établissement et aux gamins déscolarisés du quartier. Selon les témoignages recueillis sur place, ces scènes sont récurrentes mais l'administration ne s'en préoccupe même pas. Pourtant, quelques heures avant cette scène, on nous décrivait un environnement paisible, sans bagarres, sans coups portés sur autrui, sans racket et sans vol.

Les élèves de ces établissements ne perçoivent pas de violence, en tout cas pas celle dont le sens est imposé par l'enquêteur-chercheur. Ce qui lui ressemble, n'est rien d'autre q'une catégorie ordinaire de leur univers et de leurs pratiques. Un établissement peut ainsi avoir un taux élevé de victimations ou de victimes sans que ses élèves n'éprouvent un fort sentiment de violence ou d'insécurité. Pourquoi alors se préoccuper de quelque chose que chaque membre de la communauté locale et de collectivité scolaire porte en lui-même ?

Cette situation ne doit pourtant pas être généralisée, au risque de commettre une erreur enfantine. La violence « socialisée » ou « naturalisée » n'est pas toujours vérifiée. Prenons l'exemple de deux autres collèges, cette fois situés en dehors des milieux proprement populaires, l'un avec un sentiment d'insécurité le plus élevé de l'échantillon et l'autre connaissant un sentiment de violence relativement modéré, et examinons leurs taux respectifs de victimations.

Comme dans l'autre exemple, nous leur attribuons des codes pour les désigner. Le premier que nous appellerons C11, est un collège du centre-ville de la capitale – partageant ses locaux avec un lycée portant le même nom, les deux niveaux étant physiquement séparés par un long mur avec des points de passage – qui jouit d'une solide réputation et situé dans un des quartiers huppés et paisibles de Dakar. S'agissant de l'autre collège, que nous désignerons par le code C12, nous l'avons choisi loin de la capitale. C'est un collège d'une ville moyenne classé pour des raisons pratiques dans la catégorie des « villes provinciales ». L'établissement se caractérise par un sentiment de violence relativement modéré, aucun élève ne s'étant reconnu dans l'item « énormément ». Ils sont malgré tout 5,6 % à ressentir « beaucoup » de violence, ce qui représente un score relativement faible par rapport au cas précédent. Il s'agit donc d'un établissement relativement paisible qui ne voit son niveau de sentiment d'insécurité augmenter qu'avec l'intégration de la réponse « un peu ». Or, nous avons déjà dit que les réponses « un peu » correspondent à des niveaux plus ou moins acceptables de violence dans les représentations collectives.

Si on distingue les trois niveaux de sentiment d'insécurité, l'établissement C11 concentre le plus fort score dans la catégorie « fort sentiment d'insécurité » avec 13,7 % des élèves qui déclarent que le niveau de violence dans leur établissement est extrême (agrégation des résultats « énormément » et « beaucoup »). Ils sont moins de 33 % à nier l'existence de violence contre 57,7 % au niveau global, ce qui nous indique parallèlement que 67 % des élèves y sont au moins préoccupés par les phénomènes de violence. Quand on s'intéresse aux taux de victimations, l'on s'aperçoit que 37,7 % des élèves connaissent le racket et 15,8 % des élèves déclarent en être victimes. Les scores sont également très élevés pour les « insultes » avec 72,8 % des élèves concernés, pour le vol avec 75,3 % de victimes et enfin pour les « coups » avec 13,7 % des élèves qui déclarent les avoir subis, soit respectivement 28,5 points

au dessus du score global pour les deux premiers indicateurs et 4 pour le troisième. Les taux de « pressions sexuelles » y sont relativement plus modérés avec 8,9 % de victimes, un score légèrement inférieur au taux global mais qui reste malgré tout important compte tenu de la sensibilité de ce phénomène.

Dans l'établissement C12, ce sont 41,1 % des élèves qui nient l'existence de toute violence, ce qui veut dire qu'il existe dans la représentation des élèves un seuil de la violence qui est encore acceptable. Contrairement aux établissements dont le niveau de sentiment d'insécurité est élevé, c'est-à-dire avec score comparativement faible dans la catégorie « sentiment de violence nul », cet établissement a cette particularité d'exprimer à la fois un niveau élevé de « sentiment de violence modéré » (52,3 %) et un niveau également bas de « sentiment de violence nul » (41,1 %)[96]. Reste donc à savoir si le sentiment modéré d'insécurité exprimé par les élèves se traduit par des niveaux aussi « modérés » et modestes de victimations.

Près de 30 % des élèves de cet établissement déclarent avoir connaissance du racket mais ils ne sont que 11,2 % en être victimes, soit un peu plus de deux points au dessus du score global. Si le vol touche plus de 65 % des élèves (10 points au dessus de la moyenne globale), les taux d'insultes, de coups et de pressions sexuelles sont relativement modérés, se situant au niveau de ceux obtenus au plan global. Cet établissement a des résultats meilleurs qu'au niveau global en terme de jets de cailloux, soit 6 points de moins. Autant dire que le niveau de victimation est largement moins important que dans les autres établissements.

On est donc loin de la configuration observée dans les banlieues populaires où le sentiment d'insécurité modéré ne reflète pas les victimations. Dans le cas du collège du centre-ville de la capitale comme dans celui de cette ville provinciale, les niveaux de sentiment d'insécurité sont corrélés aux taux de victimations. Autrement dit, les niveaux d'insécurité élevés sont déterminés par les fréquences des victimations et, a contrario, comme nous venons de le voir à travers notre deuxième exemple, des victimations moins importantes induisent un sentiment d'insécurité plus faible. Ainsi, quand la « violence socialisée » est neutralisée, toutes choses égales par ailleurs, l'insécurité ressentie est nettement corrélée aux établissements où les pratiques du racket, des insultes, des coups, des pressions sexuelles et de vol font partie de

[96] Les établissements les plus « paisibles », c'est-à-dire où le sentiment de violence est le plus faible, ont des scores supérieurs à 60 : plus de 60 % des élèves dans ces établissements nient toute violence.

l'expérience scolaire des élèves et plus particulièrement aux endroits où ces pratiques sont plus intenses. L'insécurité ressentie n'est donc pas toujours une « insécurité fantasmée ». Nous pouvons nous inscrire dans cette perspective analytique : l'insécurité en milieu scolaire traduit des peurs réelles fondées sur l'expérience des phénomènes violents, des peurs qui peuvent à leur tour alimenter des préoccupations souvent sous forme de fantasmes pour des victimes potentielles.

Si, comme nous venons de l'établir, le sentiment d'insécurité est positivement corrélé avec les taux de victimations, et si les « peurs » qui se cristallisent dans le sentiment de violence se fondent sur des expériences victimaires, le sentiment d'insécurité évolue différemment en fonction de leur prévalence, c'est-à-dire des différentes formes qu'elles peuvent prendre dans les situations réelles de victimations.

Tableau 29 : Sentiment de violence selon les types de victimations

violence Victimations subies 2	énormément	beaucoup	moyennement	un peu	pas du tout	TOTAL
racketté	6,6 (16)	6,2 (15)	4,5 (11)	40,9 (99)	41,7 (101)	**100 (242)**
insulte	3,4 (41)	4,7 (56)	6,2 (74)	39,2 (468)	46,2 (552)	**100 (1191)**
coups	6,4 (17)	7,5 (20)	5,3 (14)	38,1 (101)	42,3 (112)	**100 (264)**
caillou	4,3 (18)	7,2 (30)	6,8 (28)	41,5 (172)	40,1 (166)	**100 (414)**
sexuel	3,8 (10)	5,0 (13)	5,0 (13)	37,9 (99)	47,5 (124)	**100 (259)**
vol	2,8 (36)	4,3 (54)	5,8 (74)	40,5 (513)	46,3 (587)	**100 (1264)**
TOTAL	**2,0 (138)**	**2,7 (188)**	**4,5 (214)**	**32,6 (1452)**	**57,7 (1642)**	**100 (3634)**

Victimations subies 2 x violence
Groupement de variables dichotomiques
Est-ce qu'il y a de la violence dans ton établissement scolaire?
Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 2707 observations.

Les établissements où le sentiment de violence est le plus intense sont ainsi ceux où la présence de la drogue est le plus intensément relatée par les élèves. Ils sont pour la plupart situés dans la capitale et se caractérisent par des taux très largement supérieurs au taux global : ce sont en effet entre 11,8 % à 18,9 % des élèves qui témoignent de l'existence de la drogue dans leur environnement scolaire quand leur établissement est situé dans la capitale contre seulement moins de 5 % quand les établissements sont en dehors de la capitale. Les « coups » radicalisent davantage ce sentiment que les autres faits subis avec 14 % des élèves qui en sont victimes qui éprouvent un « fort sentiment de violence », devant le « racket » (12,8 %) et les « jets de cailloux » (11,6 %). Malgré son importance dans la structure des faits de violence, le « vol » n'alimente pas de manière décisive le sentiment d'insécurité : seuls 7,1

% des élèves qui en sont victimes expriment un fort sentiment de violence. Il en est presque de même pour ce qui concerne les « pressions sexuelles » : moins de 9 % des élèves victimes éprouvent un fort sentiment d'insécurité. Cette situation traduit-elle une acceptation de ces faits ou leur naturalisation ? C'est en tout cas une preuve que la violence est une représentation qui dépend des pays, des cultures et groupes sociaux d'appartenance.

5 – Sentiment de violence, climat scolaire et victimations : quelles relations ?

5-1 – La notion de climat scolaire

Le Pr Debarbieux utilise un indice de climat scolaire depuis ses premières études consacrées à aux violences à l'école (Debarbieux, 1996). Le climat scolaire est considéré comme un élément essentiel du fonctionnement des établissements et de la performance scolaire des élèves. Il peut représenter un facteur de risque dans la construction de la violence en milieu scolaire lorsqu'il est négatif. La qualité de la vie scolaire contribue quant à elle au sentiment de bien-être général et favorise la prévention de la violence.

5-1-1 – Comment mesurer le climat scolaire dans les établissements ?

Cet objectif est difficile à rendre opératoire car le chercheur ne peut véritablement s'appuyer sur un matériau et des critères concrets et quantifiables. François Dubet parle d'un ensemble d'attitudes, de petits faits contribuant à détériorer le climat général de l'établissement. Il s'agit d'un climat d'indiscipline plus précis que les incidents qui le fondent (Dubet, 1991). Dans le cadre de leur enquête de victimation dans douze établissements scolaires du Doubs, Cécile Carra et François Sicot ont construit un indice « sentiment d'injustice et de conflit » (Charlot et Emin, 1997). Il s'agit d'abord de l'appréciation de la nature et de la qualité des relations à l'intérieur des établissements, avec une prise en compte des relations entre les élèves eux-mêmes et des relations avec les enseignants et les autres adultes de l'établissement, mais également du degré et de la fréquence des conflits inhérents au fonctionnement des établissements et aux relations pédagogiques. L' « ambiance » d'un établissement se crée à partir des relations entre adultes, des relations entre élèves et des relations entre adultes et élèves, mais également du sentiment que portent les uns et les autres sur son organisation et son fonctionnement. Elle dépend de la situation et du vécu de chacun dans son école, des

problèmes et des conflits supposés ou réels, de la nature et de l'efficacité des solutions apportées, du jugement des uns et des autres quant à leur origine, etc. L'on sait par exemple que dans certaines situations, le sentiment d'injustice vécu par tels élèves peut être à l'origine de phénomènes de contestation de l'autorité, voire de violence contre l'institution et ses symboles. De même, des conflits non résolus peuvent alourdir l'atmosphère dans certains établissements.

Les premières utilisations du concept remontent au début des années 1980. Gottfredson, chef de file de la « Effective School Battery » (La Batterie de l'Ecole efficace), est l'un des premiers chercheurs, dès 1984, à avoir évalué le climat psychosocial des établissements en mesurant le sentiment d'insécurité, de respect, de justice, de discipline et de clarté des règles chez les élèves et les enseignants, questionnaire d'évaluation du climat socioéducatif de Janoz (rapporté par Debarbieux, 1996). En 1993, Grisey utilisait cinq critères, empruntés aux travaux de Williams et Batten en 1991, pouvant contribuer à la perception du climat scolaire par les enseignants et les élèves, à savoir le sentiment de justice et d'équité, le sentiment de compétence et de capacité, le sentiment de fierté et le sentiment de satisfaction générale au sujet de l'école (rapporté par Debarbieux, 1996). D'autres chercheurs dont Samdal ont mesuré le climat scolaire à l'aide d'autres critères comme la victimation, les perturbations dans la classe, le sentiment d'insécurité, la solitude et la justice. Pour se rapprocher encore davantage de la réalité couverte par ce concept, Benbenishty et Asher (2005) incluent des facteurs supplémentaires tels que les mesures pour lutter contre les violences à l'école, la perception des élèves dans les prises de décision de la vie scolaire, la taille de l'établissement et des classes, les groupes de pairs, la supervision de certains lieux par les adultes, la gestion de la discipline, la participation des élèves à la vie de l'établissement et le soutien des enseignants.

L'ensemble des recherches conclut que le climat des établissements et la violence à l'école sont étroitement liés[97]. Il est établi un lien entre climat scolaire et victimations, le premier étant l'une des causes importantes de la violence comme l'ont souligné tour à tour Carra et Sicot en 1997 et Debarbieux 1999. Un climat scolaire positif est un moyen de prévenir ou de réduire la violence. Il est caractérisé par un ethos dans lequel les personnels partageraient des

[97] Gottfredson (2001), cité par Debarbieux, op.cit., 2006.

valeurs communes et des principes clairs de gestion des comportements, de bonnes relations interpersonnelles, un faible taux de violence[98].

L' « ambiance » d'un établissement se crée à partir des relations entre adultes, des relations entre élèves et des relations entre adultes et élèves, mais également du sentiment que portent les uns et les autres sur son organisation et son fonctionnement. Elle dépend de la situation et du vécu de chacun dans son école, des problèmes et des conflits supposés ou réels, de la nature et de l'efficacité des solutions apportées, du jugement des uns et des autres quant à leur origine, etc. L'on sait par exemple que dans certaines situations, le sentiment d'injustice vécu par tels élèves peut être à l'origine de phénomènes de contestation de l'autorité, voire de violence expressive[99]. De même, des conflits non résolus peuvent alourdir l'atmosphère dans certains établissements. Pour ce qui nous concerne dans cette présente étude, nous avons repris la méthode d'élaboration de l'indice de climat scolaire (ICS) opérée par Debarbieux. En ciblant des informations spécifiques, son questionnaire permet la construction d'un indice de climat scolaire mesuré avec l'utilisation de huit échelles sur lesquelles se déterminent les élèves, à savoir l'ambiance générale de l'établissement, la violence perçue, les relations entre les élèves, les relations élèves-enseignants, les relations avec les autres adultes, l'appréciation du quartier, la perception ou non d'une agressivité entre élèves et enseignants et enfin la qualité de l'enseignement jugée par les élèves[100]. Celui que nous mesurons ici est construit à partir du seul point de vue des élèves, il nous faudra donc à l'avenir, dans le cadre d'une recherche plus globale, l'élargir aux adultes des établissements scolaires. et intégrer une mesure du « sentiment d'injustice » et des « conflits » utilisée par Carra et Sicot à partir d'une autre série de questions posées aux élèves.

5-1-2 –Des composantes du climat scolaire à l'indice global de climat scolaire (IGCS)

Nous poserons d'abord, par convention, que les perceptions les plus « favorables » sont celles qui sont affectées d'une moyenne supérieure ou égale à quatre. Comme nous pouvons le voir

[98] (Janoz et al, 1998, Debarbieux, 1999, Smith, 1999, Blaya, 2001).

[99] Carra et Sicot ont utilisé une grille de mesure spécifique du « sentiment d'injustice » et des « conflits » à partir d'une autre série de questions posées aux élèves. Voir Charlot et Emin, 1997, op.cit..

[100] Cet indice a été mesuré et utilisé dans toutes les enquêtes menées par l'équipe de Debarbieux depuis maintenant plus de dix ans. Voir Debarbieux, 1996, 1998-2000, 2003 et 2006.

à travers le tableau 30, les établissements n'ont pas tous le même profil pour les différentes composantes de l'ICS.

Tableau 30 : Les composantes partielles du climat scolaire suivant les établissements

Et. Recodés	générale	élèves	profs	autres adultes	violence	quartier	agressivité	apprendre
EB1	3,33	3,73	3,13	2,81	4,66	3,00	4,21	3,69
E1	3,42	3,94	3,31	3,32	4,37	3,87	4,09	3,85
EB4	3,89	4,02	3,46	3,03	4,64	3,13	4,16	4,32
EB3	3,73	3,88	3,68	3,22	4,47	3,32	4,34	4,21
E4	3,86	4,02	3,60	3,33	4,05	3,51	4,21	4,35
ER1	3,73	4,14	3,35	3,35	4,50	3,00	4,16	4,10
EB2	4,34	3,97	3,79	3,48	4,53	3,71	4,24	4,66
EM1	3,77	3,86	3,30	3,21	4,44	2,90	4,04	4,35
E2	3,51	3,77	3,09	3,29	3,89	3,62	3,88	4,05
EM2	3,83	3,81	3,48	3,08	4,27	2,25	4,11	4,40
E3	3,40	3,94	3,18	2,61	4,15	3,00	3,93	3,79
E5	3,73	4,23	3,91	3,70	4,78	2,85	4,37	4,12
TOTAL	3,70	3,94	3,42	3,19	4,42	3,26	4,16	4,13

Les valeurs du tableau sont les moyennes calculées sans tenir compte des non-réponses.
Les noms des critères discriminants sont encadrés.
Les nombres encadrés correspondent à des moyennes par catégorie significativement différentes (test t) de l'ensemble de l'échantillon (au risque de 95%).

Ce tableau présente la comparaison de la perception par les élèves des différentes composantes du climat scolaire selon les établissements. L'indice de climat scolaire (ICS) est une variable globale comportant huit modalités ou échelles notées « générale » (la perception par les élèves de leur environnement scolaire), « élèves » (modalité qui renvoie aux relations entre les élèves), « profs » (qui correspond aux représentations que les élèves font de leurs relations avec les professeurs), « autres adultes » (qui traduit les représentations des relations que les élèves entretiennent avec les autres adultes de leur établissement), « violence » (qui synthétise le sentiment de violence chez les élèves), « quartier » (l'appréciation subjective de leur quartier), « agressivité » (perception ou d'agressivité dans les relations élèves/professeurs) et enfin « apprendre » (qui traduit l'appréciation par les élèves de la qualité de l'enseignement qu'ils reçoivent dans leur établissement). A chaque réponse donnée est affecté un échelon faisant correspondre une note allant de « un » à « cinq ». Par exemple les notes affectées aux réponses aux question « générale », « élèves », « quartier » vont de « un » (« nul ») à « cinq » (« génial »), celles affectées aux réponses aux questions « violence » et « agressivité » de la notation « un » pour « énormément » à « cinq » pour « pas du tout ». Chaque case du tableau traduit la moyenne de chaque composante ICS obtenue par un établissement.

Ces résultats montrent que le climat dans les établissements scolaires au Sénégal est plutôt moyen en dépit d'un sentiment de violence relativement modéré. Pourtant, les relations entre élèves et professeurs ne sont pas toujours « très bonnes », que ce soit au niveau des établissements ou au niveau global, avec notamment des scores n'approchant jamais « quatre », à l'exception de l'établissement privé de notre échantillon. L'appréciation des relations avec les autres adultes des établissements est particulièrement négative avec la moyenne la plus basse de toutes les composantes, aucun des établissements de l'échantillon n'approchant la moyenne de 3,5 hormis l'établissement privé laïc. Davantage que les professeurs, les surveillants et les personnels d'encadrement symbolisent aux yeux des élèves la « répression » scolaire, ce qui peut expliquer le ressentiment qu'ils provoquent chez beaucoup d'élèves. Notons toutefois un paradoxe qui semble de taille : les collégiens et lycéens sénégalais ne perçoivent pas beaucoup d'agressivité avec les enseignants alors même que leurs relations ne sont pas « au beau fixe ». Un seul établissement recueille une moyenne largement inférieure à quatre, il s'agit d'un établissement du cycle secondaire situé dans un quartier populaire de la capitale. Pour autant, ce paradoxe n'est qu'apparent. En effet, il n'est pas excessif ou exagéré de douter d'une compréhension univoque et « acceptable » de ce terme par les élèves enquêtés, nous y reviendrons un peu plus bas. Plusieurs traductions du mot « agressivité » sont possibles dans les langues nationales à travers lesquelles les Sénégalais construisent leur pensée. Parmi ces traductions possibles, il y en a notamment une qui met en avant une atteinte ou agression « physique » contre une personne plutôt qu'une « simple » tension dans des relations interpersonnelles. Etant donné que des « bagarres » ou des « attaques » violentes d'élèves contre leurs enseignants sont extrêmement rares et surviennent vraiment dans des situations très exceptionnelles – au Sénégal comme ailleurs, ces situations revoient davantage à des « faits divers » qu'à un phénomène – il est donc raisonnable que des élèves qui assimilent l'agressivité à la violence physique directe la perçoivent peu ou pas du tout. Tout est alors une question de terminologie employée et de sens des mots.

Les relations entre élèves ne sont certes pas « exceptionnelles » ou toutes « géniales », mais elles peuvent être considérées comme étant « bonnes » dans l'ensemble. Tous les établissements ont, pour cette composante, des scores proches de « quatre », entre 3,77 pour le plus bas et 4,02 pour le plus élevé. Le fait que les établissements où les élèves ressentent plus

de violence et où ils connaissent plus de victimations soient aussi des endroits où les relations entre pairs restent relativement « bonnes » nous donne des indications assez significatives sur les représentations qu'ils se font de la violence, celle-ci s'objectivant et se subjectivant dans les relations hiérarchisées et de domination, nous y reviendrons.

L'intégration de toutes les composantes définies ci-dessus aboutit à la construction d'un indice de climat scolaire, une mesure sous de forme de moyenne géométrique pondérée des coefficients. Au total, il est possible de mesurer une « appréciation générale » de l'ambiance dans un établissement scolaire, traduite par des moyennes pouvant être comparées par établissement ou selon d'autres variables.

Tableau 31 : L'ICS selon les établissements

Et. Recodés	ICS
EB1	3,82
E1	3,93
EB4	4,01
EB3	4,02
E4	4,04
ER1	3,92
EB2	4,22
EM1	3,94
E2	3,85
EM2	3,85
E3	3,74
E5	4,13
TOTAL	**3,96**

Tableau de moyennes de Et. Recodés

Critères évalués : ICS.

Les valeurs du tableau sont les moyennes calculées sans tenir compte des non-réponses.

Les noms des critères discriminants sont encadrés.

Les nombres encadrés correspondent à des moyennes par catégorie significativement différentes (test t) de l'ensemble de l'échantillon (au risque de 95%).

5-2 – Victimations et climat scolaire : simples relations statistiques ou causalités ? ou de la métaphore de la poule et l'œuf

Les établissements ayant le meilleur climat scolaire coïncident-ils avec les plus « sûrs » et où les risques de victimation sont les moins élevés **?** Outre l'établissement privé laïc de l'échantillon, ce sont des collèges qui ont le climat scolaire général le plus favorable, avec notamment trois d'entre eux qui ont des scores au-dessus de quatre. Ces établissements ont la particularité d'être violentogènes, avec des niveaux de sentiment de violence et de victimations directes assez élevés. A contrario, un lycée relativement préservé – avec un sentiment de violence et des taux de victimations faibles – se retrouve avec un ICS très défavorable, ce qui doit nous conduire à examiner de plus près le poids de chaque composante pondérée dans la valeur de l'indice global, mais également les victimations qui déterminent et influencent le sentiment de violence.

Les établissements EB2 et E5, qui ont les meilleurs indices de climat scolaire ont-ils les meilleurs résultats en termes de sentiment de violence et de victimation ? Si on se rapporte aux tableaux 30 ci-dessous, l'on remarque que l'établissement EB2 n'a pas nécessairement les meilleurs résultats en termes de victimations auto-reportées. Avec 8,4 % des atteintes subies, il ne se classe qu'au 6ème rang sur un total de 12 établissements. Cela veut dire que 5 établissements ont un meilleur résultat global en termes de victimations subies et pas des moindres car parmi ceux-ci, on retrouve les établissements E3, EM2 et E2 qui ont des climats relativement dégradés avec respectivement 3,74 et 3,85 c'est-à-dire les résultats les plus faibles. Les résultats de l'autre établissement en tête du classement ICS apparaissent plus cohérents avec à la fois un très bon climat scolaire et un taux de victimation relativement faible.

Avec 10,6 % des victimations totales, l'établissement E4 occupe le 8ème rang parmi les 12 établissements de l'échantillon. Seuls quatre établissements connaissent un taux plus élevé. Pourtant au niveau de l'ICS, l'établissement E4 arrive juste derrière les deux meilleurs indices, ce qui interdit a priori la corrélation entre climat scolaire et victimation. Le même constat s'impose pour l'établissement EB3 qui a un bon ICS et qui, pourtant, occupe le 9ème rang en termes de victimation. Les cas d'une corrélation positive entre le climat scolaire et la victimation semblent à la fois aléatoires voire même exceptionnels comme le confirme les

résultats du troisième établissement, EB4, avec le 5ème rang au niveau ICS et une 10ème place au niveau des victimations auto-reportées.

L'examen de la prévalence peut certes révéler une meilleure corrélation entre ICS et victimations, mais pour l'heure, force est de constater que cette corrélation est globalement trop faible pour être établie. Cette conclusion provisoire est confirmée avec la prise en compte des établissements ayant les climats scolaires les plus dégradés qui, de toute évidence, ne correspondent pas à ceux qui connaissent les taux de victimation les plus élevés. Prenons l'exemple des établissements EM2 et E2 qui ont des climats dégradés tout en étant parmi ceux qui connaissent le moins de victimations. Ces établissements ont des indices d'ICS parmi les plus bas, donc les plus dégradés, mais en même temps, ils occupent respectivement les 3ème et 4ème rang en terme de violences auto-reportées. Seuls E1 et EB1 présentent des résultats qui vont dans le sens d'une corrélation positive entre ICS et victimations. Avec un indice de 3,82, ils ont le deuxième plus mauvais résultat en termes d'ICS ; parallèlement, ils occupent respectivement les 11ème et 12ème rangs en termes de victimations auto-reportées.

Ce constat empirique empêche donc d'établir pour l'heure une relation entre le climat scolaire et les victimations ; l'indice de climat scolaire n'est pas un facteur déterminant de la violence scolaire. Cependant un lien inverse peut être envisagé : les victimations contribuent à la dégradation du climat scolaire. Une pondération des différentes composantes de l'ICS avec des coefficients différentiels pourrait peut-être préciser les relations observées et permettre de corriger certaines incohérences statistiques. En effet, dans le cas particulier du Sénégal, nous pensons que des composantes comme « l'ambiance générale », « le quartier », l' « agressivité » et « la qualité de l'apprentissage » ne sont pas toujours univoques pour les élèves et peuvent donc être sujettes à des spéculations subjectives ou à des traductions pouvant être décalées de l'entendement du chercheur. Ces différentes composantes n'auront alors plus le même poids dans l'ICS global : la composante « quartier » peut voir son coefficient passer l'unité à 0,25 parce qu'elle constitue une variable exogène, l'ambiance générale à 0,75 pour sa dimension subjective, les caractères « agressivité » et « apprendre » à 0,5 chacun pour les raisons évoquées plus haut. Par ailleurs, dans la mesure où la composante « violence » n'est pas détaillée avec des exemples cités par les enquêtés, nous pouvons envisager de diminuer son poids relatif en le divisant par deux ou par trois. Ce nouveau

paramétrage aboutirait ainsi à un indice calculé à partir de quatre à six échelles numériques en fonction des coefficients de pondération choisis – au lieu des huit initiales.

III – Les violences à l'école à l'épreuve d'une comparaison internationale

1 – L'analyse comparative et ses exigences méthodologiques

Nous avons déjà eu l'occasion de dire que les violences à l'école constituent aujourd'hui à la fois un enjeu et un défi au niveau mondial. C'est dire que c'est un phénomène qui concerne la plupart des sociétés et tous les pays intégrés dans la mondialisation économique et culturelle même si on doit admettre que c'est dans des degrés et des formes très variés et variables. Mais si ces violences sont un défi certain pour les pouvoirs politiques et les décideurs, elles se le sont d'autant voire davantage pour la recherche scientifique. Dans les pays du Nord, de nombreuses bases de données ont été constituées par les chercheurs aussi bien en sciences sociales qu'en criminologie. Les premières enquêtes américaines remontent au début des années 1980, suivies de près par la Grande-Bretagne qui se préoccupe du phénomène depuis plus de deux décennies. En France, ce n'est qu'au milieu des années 1990 que les chercheurs se sont engagés dans une collecte méthodique de données empiriques, soucieux de corriger les nombreuses imperfections propres aux enquêtes administratives ou à celles de la police et de la gendarmerie. Depuis la décennie 2000, des pays comme le Canada, la Belgique et certains pays de l'ancien bloc soviétique ont commencé à produire des données sur cette thématique des violences à l'école. Ce n'est que bien plus tard, c'est-à-dire à partir de 2003-2004 que des pays africains ont pris le train en marche avec des enquêtes à Djibouti et au Burkina Faso. Cependant, plusieurs notes ont été réalisées sur le versant africain des violences à l'école, certainement à cause de la prégnance dans cette partie du monde de certaines formes pesantes allant à l'encontre des droits de l'homme en général, des droits de l'enfant et de la femme en particulier, comme les châtiments corporels et la violence sexuelle.

Les données produites et interprétées à l'intérieur des frontières nationales ont-elles une dimension universelle ou une validité internationale ? Sont-elles généralisables à l'ensemble des contextes nationaux ou doit-on mettre en place un outil spécifique permettant de mettre en commun des bases de données en vue d'un modèle interprétatif global ?

Les réponses à ces questions vont de soi et il nous paraît urgent de mobiliser une analyse comparative rigoureuse avec comme enjeu principal de faire passer la thématique des violences à l'école d'une approche nationale à une approche plus globale. Au-delà de la diversité des formes et de leurs prévalences, quels sont les constantes et les invariants, quelles

sont les ressemblances signifiantes de l'objet défini comme « violences à l'école », c'est-à-dire les faits repérés comme entrant dans la catégorie des transgressions et des atteintes à l'intégrité physique et/ou morale des membres de la communauté scolaires (élèves, professeurs, personnel de surveillance ou d'administration) en tant qu'ils provoquent réactions ou indignation morale de leur part ? Durkheim n'affirmait-il pas que la sociologie est une science fondamentalement comparative dans la mesure où les phénomènes sociaux sont incontestablement uniques et représentatifs ? « On n'explique qu'en comparant » écrivait le sociologue français avant de poursuivre : *« une investigation scientifique ne peut (…) arriver à sa fin que si elle porte sur des faits comparables et elle a d'autant plus de chances de réussir qu'elle est plus assurée d'avoir réuni tous ceux qui peuvent être utilement comparés.* »[101].

Comme les autres pays africains, le Sénégal ne dispose pas encore de données concernant les violences à l'école ni au niveau administratif, ni au niveau de la recherche scientifique. L'enquête que nous y avons menée doit donc être comparée avec des pays où la recherche a accompli des progrès considérables depuis le milieu des années 1990, et la France est de ceux-là. Mais dans quelle mesure la comparaison est-elle possible et que doit-on comparer ? Quels sont les points communs des faits définis comme relevant des violences à l'école ?

Dans leurs nombreuses applications de l'analyse comparative, les chercheurs du réseau MOST[102], du nom de ce système de transmission de données en informatique emprunté pour insister sur la nécessité d'intégrer les recherches en sciences sociales dans un réseau de partage et de traitement de données, ont mis l'accent sur les difficultés inhérentes à la mise en œuvre de cette méthodologie. Pour ce qui nous concerne, la première difficulté relève des différences de définition du concept de « violence » : il s'agit d'abord de différences linguistiques (que signifie « violence » dans les langues parlées au Sénégal, à quelle réalité renvoie-t-elle ? quels sont les termes dans les langues locales pour la désigner ? Des questions qui ne vont pas du tout de soi et qu'il faudra trancher au niveau épistémologique). Si la

[101] Durkheim, Emile, Le suicide, Paris, Quagrige/PUF,1930, pp 1-2

[102] Nous reprenons, dans le cadre de cette étude, l'outil de comparaison redéfini par les membres du réseau MOST, un organisme de recherches internationales lancé par l'UNESCO au milieu des années 1990 et dont les principaux instigateurs sont Cynthia Ghorra-Gobin, docteur ès-Lettres et géographe, Yvonne Preiswerck, de l'Institut universitaire d'études du développement de Genève et Ph. Ducla, directeur de recherche CNRS et professeur à l'Institut d'Etudes Politiques à l'Université de Paris IV-Sorbonne

définition des concepts pose problème, c'est qu'elle se nourrit aussi bien des différences dans la conception et la représentation des phénomènes sociaux en relation avec une histoire nationale que de la nature même des phénomènes étudiés. Il y a donc une nécessité urgente d'harmoniser, de se mettre d'accord sur les critères communs, et d'opérer à partir de la construction d'une grille de lecture commune avec un choix commun d'indicateurs et de catégories de l'observation[103].

Nous entamons cette comparaison en sachant qu'elle intègre une limite susceptible d'entamer son fondement scientifique. Il s'agit de l'absence d'une concordance absolue des temps de l'enquête : si l'étude du Sénégal s'est déroulée entre la fin du mois février et le début du mois de mai, nous n'avons pas de références en France concernant la même période, les enquêtes les plus récentes qui y ont été menées avec les méthodes de recueil comparables (le questionnaire « enquête internationale vie scolaire ») datant de 2003. Nous sommes conscients de cette limite, cette présente comparaison devant servir avant tout à comparer des états des lieux en matière de violences en milieu scolaire.

Un premier axe de la comparaison concerne le « sentiment d'insécurité » et les faits de violence dont sont victimes les collégiens des deux pays[104]. Quels sont les principaux indicateurs de la violence à l'école pouvant être communs aux deux pays ? Telle est la question qui doit nous guider dans la comparaison des taux de victimations et de leurs prévalences respectives.

La comparaison doit ensuite porter sur les caractéristiques des pays et de leurs systèmes éducatifs respectifs. Le degré d'ouverture de l'institution est la première variable à prendre en compte (les pays peuvent être classés en fonction de la nature de la démocratisation quantitative ou de la « démographisation » de leurs systèmes scolaires) : le caractère démocratique ou non de l'institution, ses pratiques de sélection, de massification ou de différenciation, les principes idéologiques et les idéaux qui l'animent. A partir de là, on peut distinguer les pays de « démocratisation scolaire », les pays de « nécessité scolaire » (le système scolaire est une nécessité fonctionnelle) et les pays de « pouvoir scolaire » (avec un

[103] Ghorra-Gobin, ibid.
[104] Cette comparaison s'appuie sur un redécoupage de l'échantillon sénégalais : nous avons ainsi retranché les lycéens pour ne garder que les collégiens, l'échantillon français n'était constitué que de cette catégorie.

système scolaire basé sur la méritocratie et la rétribution sur investissement), cette classification étant avant tout opérée à partir des principes institutionnels ou politiques. Ce qui est recherché ici est le poids ou le rôle de l'institution scolaire dans la transformation de la société. Le jugement scolaire, l'appréciation de la capacité de l'institution à atteindre les objectifs proclamés, les attentes des populations et des publics, leurs capacités objectives ou leurs moyens objectifs d'assurer leur accomplissement à travers les dispositifs institutionnels sont autant d'éléments à interroger dans la quête des spécificités des systèmes éducatifs respectifs.

2 – Les résultats issus de la comparaison France/Sénégal

2-1 – Des taux de prévalence spécifiques aux systèmes éducatifs

Il est possible de classer les violences en milieu scolaire en trois catégories, suivant leur domaine d'apparition, chacune ayant sa dynamique spécifique et sa propre logique, liées à la fois aux caractéristiques des systèmes d'interaction en place et à la configuration institutionnelle des établissements. D'abord les violences entre pairs, qui sont celles dont sont victimes les élèves de la part d'autres élèves. Le questionnaire Debarbieux les mesure à travers les victimations auto-reportées des questions 19, 21, 25, 26, 28 et 31. Dans une deuxième catégorie, on retrouve les violences « institutionnelles » - il est peut-être plus judicieux de parler de violences institutionnalisées – physiques et/ou morales, celles que les élèves subissent de la part des adultes des établissements, des professeurs en particulier, qui sont beaucoup plus en contact avec eux dans le quotidien des établissements que ne le sont les surveillants ou les autres personnels de l'administration ; elles sont renseignées par les questions 9, 21, 27, 29 et 30 et se rapprochent de ce que les juristes appellent « les voies de fait ». La troisième catégorie concerne les violences subies par les adultes de la part d'élèves ; elle peut englober les insultes, voire des agressions physiques directes que l'opinion assimile aujourd'hui à un phénomène plus large de contestation de l'autorité des adultes. Cette dimension de la violence à l'école n'est pas mesurée dans notre étude, mais nous tenterons malgré tout de l'appréhender à travers les entretiens que nous avons effectués sur place avec les personnels enseignant et d'encadrement. Mais avant de nous intéresser aux victimations, nous allons d'abord faire un point sur le climat scolaire et le sentiment de violence dans les deux pays.

2-2 – Les relations entre sentiment de violence, climat scolaire et victimations : une portée essentiellement contextuelle ?

Le climat scolaire apparaît plus favorable au Sénégal qu'en France. Nos différents indicateurs, à savoir l'ambiance générale, les relations entre élèves et les relations entre élèves et adultes dans les établissements, font ressortir des appréciations plus positives dans les écoles sénégalaises. Par exemple, ils sont seulement 3 % à affirmer que l'ambiance générale dans leur établissement est « nulle » au Sénégal contre 13,7 % en France ; parallèlement, 44,8 % des élèves au Sénégal jugent que l'ambiance dans leur école est « bien » contre seulement 27 % en France, 24,8 % ont coché la case « génial » dans le pays ouest-africain pour seulement 5,8 % dans le pays européen. Concernant l'ambiance entre les élèves, le constat est quasi identique : ils sont relativement plus nombreux à juger que l'ambiance entre les élèves est « nulle » ou « pas terrible » en France qu'au Sénégal (respectivement 5,7 % contre 3,5 % et 12,4 % contre 8,1 %). Dans le même temps, 37,1 % des élèves sénégalais ont coché la case « géniale » pour qualifier l'ambiance qui règne entre eux contre seulement 14,4 % des élèves français.

Tableau 32 : appréciations des relations entre les élèves au Sénégal et en France

élèves SOURCE	nulle	pas terrible	moyenne	bonne	géniale	TOTAL
Sénégal	3,5% (47)	8,1% (110)	13,8% (188)	35,6% (484)	37,1% (504)	**100% (1333)**
France	5,7% (204)	12,4% (443)	26,9% (963)	39,5% (1415)	14,4% (516)	**100% (3541)**
TOTAL	**5,1% (251)**	**11,2% (553)**	**23,3% (1151)**	**38,5% (1899)**	**20,7% (1020)**	**100% (4874)**

Avec le cumul des résultats, l'on se rend compte que les relations entre élèves et professeurs semblent également plus « tendues » dans le contexte français avec 21,4 % des élèves qui les jugent « négatives » contre 19,6 % au Sénégal ; les collégiens français ne sont que 43,1 % à avoir une appréciation positive de ces relations contre 52,6 % de leurs correspondants sénégalais.

Tableau 33 : appréciations des relations avec les enseignants

profs SOURCE	mauvaises	pas très bonnes	moyennes	bonnes	très bonnes	TOTAL
Sénégal	4,6% (63)	14,9% (203)	25,5% (346)	26,4% (359)	26,1% (355)	**100% (1326)**
France	8,1% (289)	13,4% (478)	33,6% (1202)	33,9% (1213)	9,7% (348)	**100% (3530)**
TOTAL	**7,1% (352)**	**13,8% (681)**	**31,3% (1548)**	**31,8% (1572)**	**14,2% (703)**	**100% (4856)**

Les résultats concernant les relations entre les élèves et les autres adultes des établissements s'inversent par rapport à ceux recueillis sur les relations avec les professeurs : ces relations sont jugées « très bonnes » par 23,3 % des collégiens sénégalais et seulement 14,9 % de leurs correspondants français (l'écart le plus important), mais globalement, elles demeurent meilleures dans le contexte français avec seulement 20,8 % des élèves qui les jugent « négatives » contre 28,8 % dans le contexte sénégalais, et seulement 48,8 % d'opinions positives au Sénégal contre 50,8 % en France. L'explication pourrait en être la présence de nombreux jeunes parmi les personnels d'encadrement, notamment les assistants scolaires et aujourd'hui les aides éducateurs. Au Sénégal, la surveillance est assurée par des personnels plus âgés, de nombreux fonctionnaires en fin de carrière demandant une mutation dans les établissements scolaires. Il s'agit d'un encadrement plus « sévère », ce qui ne manque pas de créer des conflits ou des relations tendues avec les élèves.

Les élèves sénégalais sont nettement moins nombreux que les élèves français à se plaindre de violence. Pour 91,2 % des collégiens de l'échantillon français, la violence est une réalité dans leur établissement contre seulement 46,3 % chez les élèves sénégalais[105].

Tableau 34 : Le sentiment de violence en France et au Sénégal

violence SOURCE	Fort sentiment de violence	Sentiment de violence nul	TOTAL
Sénégal	46,8% (635)	52,9% (719)	**100% (1354)**
France	91,2% (3264)	7,7% (275)	**100% (3539)**
TOTAL	**79,0% (3899)**	**20,1% (994)**	**100% (4893)**

Tableau 34 bis : Est-ce qu'il y a de la violence dans ton établissement scolaire?

violence SOURCE	énormément	beaucoup	moyennement	un peu	pas du tout	TOTAL
Sénégal	2,4% (33)	4,3% (59)	4,3% (59)	35,6% (484)	52,9% (719)	**100% (1354)**
France	7,4% (266)	12,7% (453)	24,2% (867)	46,9% (1678)	7,7% (275)	**100% (3539)**
TOTAL	**6,1% (299)**	**10,4% (512)**	**18,8% (926)**	**43,8% (2162)**	**20,1% (994)**	**100% (4893)**

Il s'agit là d'un sentiment d'insécurité particulièrement exacerbé en France comparé au taux observé au Sénégal. Comment peut-on expliquer cet écart considérable entre les eux pays qui va du simple au double ? S'agit-il d'une insécurité « fantasmée » notamment avec la récurrence de la thématique de la violence scolaire dans les médias et dans le débat public ou,

[105] Pour rendre la comparaison plus fiable, nous avons retiré les lycées de l'échantillon du Sénégal pour la bonne et simple raison que l'échantillon français est entièrement composé de collèges.

à contrario, assistons-nous simplement à une minoration du phénomène au Sénégal avec une appréciation particulière ou spécifique de ce qui est défini comme étant de la violence ? Nous le signalions dans l'introduction de cette partie : la comparaison peut, dans certains cas, être faussée par des différences linguistiques qui peuvent ainsi interférer dans les résultats recueillis. Cependant, cette remarque peut être relativisée dans le cadre de notre étude. En effet, lors de la passation du questionnaire, nous avons, chaque fois que cela était possible, organisé une petite séance collective de réflexion avec les élèves autour de la définition de la notion violence afin de s'assurer de sa bonne compréhension. Rappelons qu'une des exigences de la méthode comparative est de travailler sur des catégories comparables débarrassées de toutes représentations ou considérations particularisées. Pour apprécier ces écarts observés en matière de sentiment de violence, il convient donc d'examiner les résultats concernant le climat scolaire et les victimations dans les deux pays ; on pourra alors les réutiliser dans le cadre de la comparaison ainsi que dans la construction de notre modèle d'analyse et d'explication.

L'existence de la drogue est aussi plus ressentie dans les établissements scolaires français avec 29,9 % des élèves qui témoignent de son existence contre seulement 6,8 % des élèves sénégalais. Parallèlement, 25,6 % des collégiens sénégalais nient son existence pour seulement 18,2 % chez leurs homologues français. La proportion de ceux qui ne savent pas est plus importante au Sénégal qu'en France avec respectivement 66,6 % et 50,6 %.

Tableau 35 : Y-a-t-il de la drogue dans ton établissement?

drogue SOURCE	oui	non	je ne sais pas	**TOTAL**
Sénégal	6,8% (92)	25,6% (348)	66,6% (905)	**100% (1345)**
France	29,9% (1072)	18,2% (653)	50,6% (1810)	**100% (3535)**
TOTAL	**23,6% (1164)**	**20,3% (1001)**	**55,0% (2715)**	**100% (4880)**

Deux autres échelles peuvent permettre de cerner le climat scolaire général : l'appréciation des relations avec les professeurs et le jugement de la qualité de l'environnement dans lequel sont implantés les établissements. Comme on peut le voir à travers le tableau 36, les relations entre élèves et professeurs sont plus « tendues » en France qu'au Sénégal avec respectivement 19,7 % et 44,9 % qui jugent qu'il n'y a pas d'agressivité dans ces relations – cela implique

l'inverse ou le complément, à savoir 80 % des collégiens français perçoivent de l'agressivité contre seulement 55 % chez leurs correspondants sénégalais.

Tableau 36 : Y a-t-il de l'agressivité entre élèves et professeurs?

agressivité SOURCE	énormément	beaucoup	moyennement	un peu	pas du tout	TOTAL
Sénégal	2,9% (39)	5,5% (75)	6,6% (90)	36,7% (498)	44,9% (610)	**100% (1312)**
France	7,3% (262)	10,5% (376)	17,9% (642)	42,1% (1508)	19,7% (706)	**100% (3494)**
TOTAL	**6,1% (301)**	**9,1% (451)**	**14,8% (732)**	**40,6% (2006)**	**26,7% (1316)**	**100% (4806)**

L'environnement exprimé par le quartier est plus apprécié au Sénégal qu'en France avec respectivement 54,2 % et 50,7 %. De même, seuls 23,8 % des collégiens au Sénégal jugent leur quartier « nul » ou « pas terrible » contre 28 % chez leurs correspondants français. Le paradoxe est que dans le pays africain, les établissements scolaires sont souvent au cœur des quartiers et qu'il est même souvent difficile de les isoler dans un décor qui fait autant de place sinon davantage à des garages de mécanique ou des étalages de commerçants. A moins d'admettre que l'ambiance populaire agitée des alentours contribue à la satisfaction des élèves. Pourtant, ils sont nombreux à revendiquer des établissements dans un environnement calme et propice pour le travail.

La même tendance est observée avec l'appréciation de la qualité des apprentissages et de l'école en général. Les collégiens sénégalais sont globalement plus satisfaits de leur école que leurs correspondants français : seuls 3 % d'entre eux jugent « apprendre mal » dans leurs établissements contre 5,6 % en France et, parallèlement, ils sont plus de 54 % à juger positivement la qualité de leur école contre 40 % en France.

Tableau 37 : D'après toi dans ton école on apprend

apprendre SOURCE	mal	assez mal	moyennement	assez bien	bien	TOTAL
Sénégal	3,0% (41)	2,9% (39)	11,1% (151)	27,7% (376)	54,1% (735)	**100% (1342)**
France	5,6% (201)	5,2% (187)	23,4% (839)	28,1% (1006)	35,9% (1286)	**100% (3519)**
TOTAL	**4,9% (242)**	**4,6% (226)**	**20,0% (990)**	**28,0% (1382)**	**40,9% (2021)**	**100% (4861)**

2-3 – A recherche des significations des violences entre « pairs » dans les deux contextes nationaux

Les violences entre pairs sont de trois sortes. Ce sont d'abord les agressions physiques (les coups renseignés par la question 25 et les jets de cailloux renseignés par la question 28 du questionnaire), l'expropriation avec le racket (question 19) et le vol (question 31) et enfin les insultes renseignées par les questions 21, 22 et 23.

2-3-1 – Les coups

Avec 24,2 % d'élèves victimes de coups de la part d'autres élèves, les établissements scolaires français apparaissent plus touchés par cette pratique que leurs correspondants de l'échantillon sénégalais où ce sont 9,8 % des élèves, collèges et lycées confondus, qui déclarent être victimes de cette pratique, soit trois fois moins. Cependant, si l'on retranche les lycées comme pour les vols pour ne garder que les collèges, ce sont 14,8 % des élèves qui sont victimes de coups au Sénégal, soit dix points de moins que dans l'échantillon français.

Ces résultats montrent que les collégiens français sont beaucoup plus exposés pour ce type de pratiques. Si frapper un camarade dans l'enceinte d'un établissement scolaire peut être fréquent dans un contexte particulier, il convient de s'interroger quant à ses liens avec les bagarres que tous les observateurs considèrent comme faisant partie du décor de l'école. Ce sont au total près de 83 % des collégiens et lycéens sénégalais qui nient toute participation à des bagarres dans leurs établissements, et quand on retranche les lycées de l'échantillon total, c'est toujours un très large majorité des collégiens qui déclarent ne pas se bagarrer, soit près de 75 %. En l'absence de données françaises de comparaison pour ce type de victimations, on peut néanmoins faire l'hypothèse que les tensions entre élèves – ces tensions pouvant être de nature ethnique, sociale ou scolaire – sont des prédictions d'agressions physiques directes et de règlements de compte. L'apprentissage des modes de régulation des conflits interindividuels peut constituer une solution provisoire en attendant de connaître de manière plus approfondie les causes de telles tensions.

2-3-2 – Les insultes

Le constat est le même pour les insultes, un autre indicateur de la violence à l'école. On est davantage insulté dans les collèges en France qu'au Sénégal : ce sont en effet 72,5 % des collégiens français qui déclarent avoir été victimes d'insultes contre 56,8 % chez leurs correspondants sénégalais avec des insultes à caractère « raciste » qui y sont également proportionnellement plus fréquentes (16,5 % contre 6,5 %). Rappelons qu'avec l'échantillon global qui inclut les lycées et les collègues, les insultes concernent en tout un peu plus de 44 % des élèves au Sénégal.

Tableau 38 : Est-ce qu'on t'a déjà insulté cette année

insulte SOURCE	oui	non	TOTAL
Sénégal	56,8% (771)	42,0% (571)	**100% (1342)**
France	72,5% (2597)	26,3% (942)	**100% (3539)**
TOTAL	**68,2% (3368)**	**30,6% (1513)**	**100% (4881)**

Les insultes constituent-elles un bon indicateur des violences à l'école ? On ne peut répondre avec justesse à cette question si l'on ne fait pas la part entre les différents auteurs d'insultes et l'on n'analyse pas la signification et l'utilisation des insultes dans les rapports sociaux ordinaires. Dans le cas du Sénégal, les auteurs des insultes sont d'autres élèves dans plus de 55 % des cas. Ne disposant pas de données françaises pour une comparaison terme à terme, nous nous contenterons d'avancer quelques réflexions tirées en partie d'entretiens informels que nous avons pu tenir avec des membres de la communauté scolaire (élèves, professeurs et surveillants). Si les insultes d'élèves envers d'autres élèves sont courantes et si elles sont inhérentes à la vie des pairs adolescents qui les utilisent aussi et de manière indifférenciée comme des vannes, celles qui sont portées par les adultes peuvent avoir d'autres incidences, beaucoup plus fâcheuses à la fois sur la personne qui les reçoit et sur le climat scolaire en général. Les élèves disent souvent que les insultes venant des camarades sont banales et ne constituent pas nécessairement des affronts ou de l'agression.

Par ailleurs, seulement 4,3 % des citations concernent des insultes racistes. Dans le contexte du Sénégal, le terme « raciste » renvoie moins à des considérations liées à la couleur de la peau qu'à l'ethnie d'appartenance qui peut faire l'objet de railleries et de moqueries. Celles-ci peuvent être « amicales » quand elles s'intègrent dans des plaisanteries usuelles d'élèves,

mais également blessantes quand elles traduisent la volonté de certains adultes d'atteindre ou de punir la personne ; on insulte l'ethnie de l'autre en traitant la personne de « broussarde », c'est-à-dire quelqu'un qui vient de la brousse et qui est inadapté pour la vie urbaine moderne. L'aspiration à l'assimilation de la culture occidentale est encore intacte dans les représentations et les mentalités, et c'est souvent à travers ses références que l'on se moque de l' « autre ».

2-3-3 – Le racket

Le racket est plus ressenti dans le contexte français avec 30,2 % des collégiens qui déclarent son existence (contre 26 % des sénégalais). Seuls 47 % des élèves français déclarent ne pas savoir, contre 50,4 % chez les collégiens sénégalais. Doit-on pour autant en déduire que, toutes choses égales par ailleurs, le racket est plus présent dans les collèges français que dans ceux du Sénégal ? Rien n'est moins sûr car il faut prendre en compte les effets des politiques de lutte contre cette pratique que les médias ont contribué à installer au-devant de la scène depuis le début des décennies 2000.

Tableau 39 : Le sentiment de racket au Sénégal et en France

rackett SOURCE	oui	non	je ne sais pas	**TOTAL**
Sénégal	26,0% (353)	22,8% (309)	50,4% (684)	**100% (1346)**
France	30,2% (1080)	21,5% (771)	47,1% (1685)	**100% (3536)**
TOTAL	**29,0% (1433)**	**21,9% (1080)**	**48,0% (2369)**	**100% (4882)**

D'après les résultats des enquêtes de victimations menées entre 1998 et 2003 en France, le racket est inscrit dans une tendance à la baisse. De 9,2 % de collégiens rackettés lors de la première enquête de 1995, on est passé à 8 % en 2000 et enfin à 6,1 % en 2003. Etabli à 8,9 %, le taux global d'élèves rackettés obtenu à partir de l'enquête sénégalaise en 2006 est donc relativement élevé. Si l'on retranche les lycées de l échantillon pour ne conserver que les seuls collèges, le taux de rackettés chez les collégiens atteint 11,60 %, soit pratiquement le double des résultats obtenus en France en 2003. Pour expliquer cette tendance baissière, on peut avancer la thèse d'un effet déterminant des politiques de lutte contre cette pratique, notamment toutes les campagnes de sensibilisation organisées dans les collèges et les lycées de Navarre depuis maintenant plusieurs années.

Le racket est un indicateur fiable des violences à l'école : dans des contextes nationaux différents et avec des caractéristiques socioéconomiques différentes, le taux de rackettés demeure identique en dehors de toute intervention extérieure. Cette pratique apparaît ainsi davantage liée à la délinquance de proximité qu'à des situations proprement scolaires. Cependant, pour vérifier le niveau de la constante de ces taux dans l'espace, il convient de pousser la comparaison dans deux directions : d'abord entre des établissements aux caractéristiques socio-économiques différentes, ensuite en considérant des formations sociales différentes ou des contextes sous-régionaux différents – le Burkina Faso et le Mali peuvent servir de cadres pour cette comparaison.

2-3-4 – Les vols « ordinaires »

Si on prend l'échantillon sénégalais dans sa globalité, les pourcentages d'élèves victimes de vols dans les deux pays demeurent voisins, c'est-à-dire autour de 46 % d'élèves victimes. Par contre, si l'on retranche les lycées de l'échantillon total du pays africain, les données deviennent plus comparables et la tendance s'inverse au détriment du Sénégal où ce sont plus de 63 % des collégiens qui sont victimes de vols.

Tableau 40 : Est-ce qu'on t'a déjà volé quelque chose dans cet établissement ?

vol SOURCE	oui	non	TOTAL
Sénégal	63,6% (864)	35,1% (476)	**100% (1340)**
France	45,4% (1627)	53,5% (1915)	**100% (3542)**
TOTAL	**50,4% (2491)**	**48,4% (2391)**	**100% (4882)**

Mais il se peut que la « gravité » de cette pratique ne soit pas la même d'un contexte national à l'autre : si dans le contexte d'un pays riche il y a beaucoup plus d'objets de valeur en circulation y compris dans les établissements scolaires, il est fort probable que les vols dans un contexte de pays pauvres concernent davantage des objets de petite valeur comme les effets scolaires. C'est dire qu'un taux plus élevé d'élèves victimes de vols ne signifie pas forcément une victimation plus fortement ressentie. Hélas, notre étude ne nous permet pas de trancher cette question faute d'une enquête quantitative et qualitative plus poussée pour déterminer ce qui fait l'objet d'expropriation dans les deux cas.

Comme le racket, cette pratique est, dans la plupart des cas, une version scolaire de la délinquance juvénile ambiante. Des adolescents entrent à l'école avec plus ou moins le même état d'esprit que celui qu'ils peuvent avoir dans le cadre de la vie sociale dans leur quartier. Cependant, cette violence entre pairs peut découler de situations scolaires. « Etre un bon élève » dans certains contextes peut apparaître comme une déviance : c'est celui qui se montre, à travers ses facultés et ses dispositions, « conformiste » et du côté d'une institution décriée. Là aussi – comme dans le cas des vols –, notre analyse ne peut être poussée plus loin faute de données tangibles sur cette question.

3 – Les punitions

Les collégiens français sont proportionnellement plus nombreux à avoir connu la punition, 53,3 % contre 46,3 % au Sénégal (avec une marge d'erreur de 5 à 7 %). Parmi les collégiens sénégalais ayant fait l'expérience de la punition durant la période de référence, 75 % l'ont été juste « une à deux fois » et moins de 20 % l'ont été « deux à trois fois », la proportion des élèves punis au moins cinq fois n'étant que 5,8 %. Dans les collèges en France, ce sont plus de 60 % des élèves qui ont été punis au moins une fois durant l'année de référence ; 57,23 % de l'ensemble des punis l'ont été juste « une à deux fois », 20,4 % « trois à quatre fois » et 22,3 % l'ont été « cinq fois au moins ». Les résultats du Sénégal peuvent traduire une stratégie des élèves à réduire les occasions d'être punis compte tenu de la « sévérité » des punitions ou l'effet de l'intransigeance des enseignants et des autres adultes des établissements qui parviennent tant bien que mal à maintenir un certain niveau « d'ordre » grâce, entre autres, à l'usage des châtiments corporels. Pour ce qui est de la France, où ce sont plus de 42 % des élèves ont été punis plus trois fois durant dans la période de référence, les punitions semblent moins impressionner les collégiens. A la comparaison des deux contextes, on peut faire l'hypothèse que les élèves développent des stratégies face à l'occurrence des punitions. Toutes choses égales par ailleurs, dans le contexte africain, la pression institutionnelle et la domination socialement et culturellement « légitimée » des adultes dans la socialisation et l'éducation contraignent les jeunes, les adolescents et les enfants à limiter ou à réduire les situations qui les exposent à des punitions, ce qui n'est pas le cas dans les collèges français où

les « pairs » neutralisent « symboliquement les risques ou les transforment en « défis » auto-valorisants, nous y reviendrons dans notre dernière partie.

Tableau 41 : Fréquence des punitions au Sénégal et en France

fréquencepuni SOURCE	Non réponse	jamais	1 à 2 fois	3 à 4 fois	5 fois et +	TOTAL
Sénégal	53,4 (725)	0,1 (1)	34,9 (474)	8,9 (121)	2,7 (37)	**100 (1358)**
France	2,7 (95)	36,3 (1301)	34,9 (1250)	12,5 (447)	13,6 (487)	**100 (3580)**
TOTAL	**16,6 (820)**	**26,4 (1302)**	**34,9 (1724)**	**11,5 (568)**	**10,6 (524)**	**100 (4938)**

« Les punitions, c'est pas la mort », ont l'habitude de dire les collégiens sénégalais, ce qui peut expliquer que son existence ne fait pas l'objet de critiques exagérées ou zélées. D'une manière générale, il n'y a pas chez les collégiens de remise en cause ouverte ou vindicative de la punition en tant que telle. Sachant que 53,6 % des collégiens du Sénégal déclarent ne pas avoir été concernés par les punitions dans la période de référence – et 40 % en France – ils ne sont pourtant qu'entre 12,2 % et 12,9 % dans les deux pays à reconnaître leur caractère « juste », soit respectivement 26,18 % et 22,4 % des élèves « punis ». C'est donc une très large majorité qu'on pourrait qualifier de « silencieuse » qui nierait toute légitimité aux punitions scolaires. La mise en œuvre de l'autorité institutionnelle et plus particulièrement celle des enseignants se trouverait ainsi devant un potentiel important de défiance et de contestation de certaines punitions de la part de ceux qui les subissent sans leur trouver de « bonnes » justifications. Face à cette situation, l'on peut comprendre que l'institution scolaire rappelle inlassablement à ses agents et plus particulièrement aux enseignants que les punitions doivent être expliquées et comprises par les élèves qui en font l'objet et que leur objectif doit rester éducatif et pédagogique.

Au terme de cette comparaison rapide, faite terme à terme, on peut tout d'abord remarquer que les prévalences des principales formes de violences dans et autour des écoles ainsi que les représentations qu'elles peuvent impliquer soit en terme de préoccupations, soit en terme de « tolérance » ou d'acceptation, sont de nature assez différente. Le deuxième enseignement réside dans le fait que les différences sont le résultat d'un impact différentiel de l'organisation sociale et de l'orientation institutionnelle : l'école est une institution qui met en œuvre un système d'action avec un modèle culturel de référence, des objectifs et des buts qui l'inscrit dans une interaction permanente avec son environnement et un système d'intégration et de

différenciation internes. C'est à travers leur capacité à s'approprier – ou au contraire à refuser – les significations institutionnelles du système d'action scolaire que les différents membres de la communauté accompagnent d'une manière ou d'une autre à la réalisation et au renouvellement du système d'action scolaire. Mais, les institutions « supérieures » qui définissent ce système d'action dans les termes d'une « production scolaire » entendent aussi contrôler son fonctionnement et son orientation. Comme toute action sociale ou tout système d'action globalisant implique nécessairement des « réactions » individuelles et collectives, avec l'hypothèse de la rationalité limitée et contrainte des acteurs, nous nous engageons à lire les violences de domination et les conduites déviantes qui caractérisent la vie des établissements scolaires comme autant de stratégies spécifiques et de réactions développées par les acteurs pour faire face soit aux « insuffisances » subjectivement objectivées de l'institution scolaire.

De fait, les « violences entre pairs » n'ont pas partout les mêmes incidences psychologiques sur les membres de la communauté scolaire. Au Sénégal, elles sont plus ou moins neutralisées par des seuils de tolérance qui font qu'elles ne constituent pas encore des sources de préoccupation ni pour les élèves, ni pour l'opinion publique. Malgré les victimations relativement massives dans certaines situations, le sentiment de violence reste dans l'ensemble relativement modéré. Rappelons que la « violence », catégorie plus ou moins abstraite dans le questionnaire mais pouvant être renseignée par les expériences de victimations, est une « préoccupation sérieuse » pour seulement 4,7 % des élèves interrogés si on cumule les réponses « énormément » et « beaucoup ». Nous considérons, de manière arbitraire, nous le concédons, que le choix de l'item « un peu » ne traduit pas nécessairement

à une préoccupation ; pour en avoir discuté avec quelques élèves, nous pouvons établir que ce choix signifie pour ceux qui l'ont choisi qu'un niveau « zéro » de violence dans un lieu qui accueille massivement des enfants et des adolescents n'est pas réaliste et que le niveau de violence ressenti est « normal » et acceptable. Certes, le ressenti de violence est toujours corrélé aux victimations. En effet, les résultats révèlent assez nettement que le fait d'être racketté, de subir des punitions, de recevoir des insultes et d'être victime de vol accentue le sentiment de violence, les « bagarres » étant la seule pratique qui n'interfère pas de manière significative dans sa variance. Cependant, le faible effectif des élèves éprouvant un « réel »

sentiment de violence nous oblige à relativiser cette tendance et à considérer que les victimations occasionnées par les pairs ne constituent pas encore une source particulière de préoccupations chez les collégiens et lycéens sénégalais.

Ainsi, quand les associations et les médias parlent de « violences à l'école », ils n'évoquent jamais cet aspect des victimations scolaires et focalisent presque exclusivement leur attention sur les châtiments corporels et les violences sexuelles. En ce qui nous concerne, dans le cadre de cette étude, nous ne parlerons de « violences scolaires » que sous cet aspect, i.e. les violences objectives et symboliques que des agents institutionnels usent dans le cadre de leurs pratiques professionnelles.

Si l'Afrique en général et le Sénégal en particulier révèlent des violences scolaires spécifiques, celles qui caractérisent le contexte des pays occidentaux et plus particulièrement la France ne le sont pas moins en tant qu'elles relèvent d'un impact institutionnel différentiel lié à la construction historique spécifique. En dehors des « violences entre pairs » qui traduisent plus généralement la porosité de l'école par rapport à son environnement – ce type de violence est la plupart du temps le résultat de l'importation de la délinquance juvénile dans l'enceinte de l'école avec des seuils de tolérance de plus en plus bas – il existe une violence fondamentalement scolaire, i.e. qui se construit dans les relations pédagogiques et institutionnelles. Cette dimension de la violence en milieu scolaire prend généralement l'aspect de comportements anti-scolaires dirigés contre les symboles les plus directs et les plus visibles de l'institution scolaire, à savoir les enseignants. Il ne suffit pourtant pas de localiser l'origine de cette forme de violence, encore faudrait-il décrire ses mécanismes à travers le jeu institutionnel dans lequel sont engagés élèves, enseignants et familles par le truchement de l'organisation et du fonctionnement du système éducatif. Nous proposons une analyse détaillée de ces processus institutionnels qui sont à l'origine de ce que nous pouvons désormais appeler les « violences scolaires », cette notion renvoyant à toutes les situations où l'institution scolaire rend nécessaire aux yeux des acteurs soit l'usage de la domination et de la contrainte, soit la réaction à son emprise vécue comme « négative » pour l'accomplissement et l'épanouissement de la personne.

Chapitre 3 – L'emprise institutionnelle et ses conséquences en termes de victimations, de déviance et de climat scolaire

Nous avons vu précédemment que, si les victimations scolaires concernent pratiquement tous les pays et remontent à la création des premiers établissements scolaires de l'ère moderne notamment sous la IIIème République, elles sont différentes dans leurs formes et leurs significations en fonction des contextes nationaux et sociopolitiques et suivant les périodes concernées. L'enquête que nous avons menée au Sénégal révèle des formes prédominantes spécifiques – c'est le cas avec la prévalence des châtiments corporels et des violences sexuelles subies par les élèves par rapport aux autres victimations comme celles majoritairement ressenties par les adultes et les élèves dans les contextes européen et américain – qu'il nous faut à présent expliciter dans le cadre d'un modèle général qui puisse prendre en compte les spécificités révélées par les recherches en France. Comment expliquer la prévalence dans le contexte africain en général, et sénégalais en particulier, des châtiments corporels comme modes pédagogiques – les violences subies par les élèves infligées par d'autres élèves ainsi que les agressions des professeurs et des adultes de la part d'élèves étant minimisées à la fois dans les représentations et les faits constatés – alors que se développent dans le contexte européen une violence symbolique ou institutionnelle plus diffuse, des violences « anomiques » que subissent les élèves de la part d'autres élèves ainsi que des agressions de professeurs et d'autres adultes des établissements ? Dans quelle mesure la prévalence de certaines formes peut-elle s'intégrer dans un modèle explicatif unique et global ? Telles sont les questions qui vont nous guider dans la démarche comparative que nous allons aborder dans cette partie.

Nous disions dans notre introduction que l'analyse institutionnelle nous paraissait aujourd'hui plus féconde pour rendre compte des violences en milieu scolaire. Elle peut intégrer d'autres modèles déjà utilisés pour analyser la déviance en général, les déviances et la délinquance juvéniles en particulier, à savoir les paradigmes de l'intégration, de l'exclusion et de la domination. La notion d'institution est employée ici dans un sens circonscrit. Elle renvoie avant tout à une organisation spécifique mise en place par la collectivité, avec des buts et des objectifs, des cadres normatifs et réglementaires, des missions explicites et implicites, des agents professionnels et des publics, des moyens et des ressources, des principes et des idéaux, des capacités et des contraintes, des rapports de force et des interactions avec

l'environnement familial, économique et culturel. Pour fonctionner et avoir une chance d'atteindre ses principaux buts et objectifs, cette organisation a besoin d'assurer une certaine emprise à la fois sur les publics qu'elle a en charge de former ainsi que sur les professionnels qui, dans leurs pratiques, concourent à la réalisation des objectifs collectivement fixés. L'emprise institutionnelle est un instrument du système d'action et elle peut générer ou impliquer des modes d'adaptation différents en fonction des contextes nationaux et sociopolitiques, mais également en fonction de la personnalité des élèves, de la socialisation primaire qu'ils ont reçue dans leur leurs familles et leurs milieux sociaux et enfin en fonction de leurs ressources culturelles et cognitives.

L'école s'est d'abord institutionnalisée par sa prise en charge par un Etat et, dans certains contextes, pour atteindre des objectifs préalablement définis. Ses missions ont évolué dans le temps et dans l'espace. Il s'agissait d'abord, dans le contexte français, de forger une identité nationale via l'éducation. Les missions de l'école ont ensuite été étendues à l'intégration des jeunes générations dans la division technique et sociale du travail. Plus récemment, dans les sociétés démocratiques, l'école s'est vue confier explicitement la mission de l'élévation des individus dans la structure sociale avec donc un rôle déterminant dans la mobilité sociale (c'est l'école comme moyen d'assurer en France l'équivalent du « rêve américain »). Enfin, dans le contexte de transformations sociales importantes de la famille, c'est à elle que revient en dernier ressort la mission de socialisation et de contrôle social sur les jeunes, les adolescents et les enfants.

Ce sont toutes ces fonctions et missions qui justifient l'élargissement et le maintien de l'emprise institutionnelle de l'école sur les jeunes générations. Les violences que l'on peut observer ici ou là sont, dans chaque situation, une réponse ou un adaptation à cette emprise. Elles se cristallisent dans des réactions circonstancielles. On peut ainsi faire l'hypothèse que les formes qu'elles revêtent ainsi que les significations qu'elles impliquent dépendent pour une grande part du degré ou de l'intensité de l'emprise institutionnelle, ce qui peut engendrer ou freiner l'émergence et l'autonomisation de champs scolaires. Là où se crée et s'autonomise un champ scolaire, en réponse à l'emprise institutionnelle, les élèves et les adolescents auront tendance à répondre à la violence symbolique portée par l'institution et aux processus et mécanismes de l'exclusion sociale et de la domination. Et là où le champ scolaire est

embryonnaire ou inexistant, la violence est à prédominance physique et est essentiellement portée par les représentants de l'institution qui l'appliquent aux jeunes générations comme principe pédagogique et comme mode de redressement éducatif. Avant d'analyser les mécanismes et les modalités de l'emprise institutionnelle, nous allons présenter l'évolution respective des systèmes éducatifs français et sénégalais dans leurs missions et leurs réalisations, celui de la France depuis l'avènement de l'école républicaine pendant la IIIe République, et celui du Sénégal depuis l'accession à l'indépendance.

I – Les systèmes d'action scolaire en France et au Sénégal : des processus de dissociation entre orientations institutionnelles et demandes sociales d'éducation

1 – L'école de la IIIe République : ses missions, ses réalisations et son impact dans la société

Bien que notre étude porte prioritairement sur le système scolaire sénégalais, nous avons choisi de commencer par évoquer le système éducatif français mis en place durant la IIIe République car non seulement il est antérieur au système sénégalais, mais celui-ci s'en est largement inspiré dans pratiquement tous ses aspects. Une analyse comparative doit nécessairement partir de l'ensemble le plus globalisant et le plus avancé dans son développement historique.

1-1 – Les lois Ferry comme fondement empirique de l'école républicaine française

1-1-1 – L'école avant les lois Ferry

Avant les lois Ferry, le système éducatif français était entièrement religieux – peut-être est-t-il un peu exagéré de parler d'un système éducatif unique et global. C'est à partir du XVIIe siècle que l'Ecole s'enracine sous l'impulsion de la contre-réforme catholique pour assurer une instruction à priorité religieuse et accessoirement centrée sur l'acquisition de savoirs pratiques (calcul, lecture essentiellement)[106].

[106] Cette partie historique est reprise d'un travail d'un groupe d'élèves du secondaire avec l'encadrement de leur professeur « facilitateur » et intitulé « Quelques données sur l'Ecole en France du XVII au XIXème siècle avant les lois Ferry sur la laïcité ». Nous l'avons jugée fiable, assez pertinente et assez complète pour nous en inspirer dans cette présentation.

Plusieurs particularités peuvent être mentionnées concernant l'éducation dans cette période. Cette école n'est pas laïque. Avec l'ordonnance du 13 décembre 1688, Louis XIV oblige les parents à envoyer leurs enfants dans les écoles paroissiales, l'objectif recherché étant d'alphabétiser et de rechristianiser les populations. Le maître en est le curé ou le régent placé sous l'autorité du roi ; il est embauché par la communauté paroissiale avec l'accord de l'évêque qui n'accorde les "lettres de régence" "qu'après enquête sur la moralité" du postulant et sur contrôle de ses connaissances religieuses. Par ailleurs, l'école n'est pas gratuite, les familles devant payer au régent un droit "d'écolage".

Le contexte de la Réforme protestante a favorisé l'emprise des jésuites sur l'enseignement scolaire. Plusieurs confessions chrétiennes avaient tenté de contrôler l'enseignement scolaire – c'était le cas avec le gallicanisme, le jansénisme, ou le protestantisme – mais ce sont les jésuites qui ont assuré une emprise quasi-totale sur l'éducation, favorisée en cela par l'introduction de plusieurs d'innovations comme la progressivité dans les études, les devoirs écrits (thèmes, dissertations latines), les notes, classements, concours et récompenses honorifiques. Cette convoitise ouvertement proclamée et les stratégies d'influence amèneront le roi à soumettre l'ouverture de certains collèges à autorisation royale.

En 1762, l'Eglise obtient du roi l'expulsion de France des jésuites ainsi que la fermeture de leurs collèges. L'école reste alors totalement sous la coupe des curés et des évêques. Quelques collèges ouverts par des Oratoriens ou des Bénédictins enseignent les sciences ; quelques autres collèges sont par ailleurs chargés de former les officiers avec un enseignement sans latin, mais comportant l'enseignement des sciences avec travaux pratiques et langues.

C'est avec la Révolution et plus spécifiquement lors de la première République (1792-1799) que l'enseignement devient progressivement une affaire d'Etat. La priorité est donnée au niveau secondaire avec les Ecoles Centrales qui préfigurent les lycées. Des programmes encyclopédiques couvrant l'ensemble du savoir de l'époque font désormais partie de l'enseignement scolaire. Le recrutement et la formation des enseignants sont contrôlés par l'Etat, mais l'Université continue à avoir le monopole de la formation d'un corps spécialisé et hiérarchisé. Toutes les transformations de l'Ecole doivent désormais se faire légalement, par

décision du gouvernement, conformément à des principes énoncés dans des « exposés des motifs ». L'Ecole devient une Institution d'un Etat unifié et centralisé. Les maîtres deviennent des fonctionnaires payés par l'Etat. L'Ecole sera gratuite. Ce sont toujours des idées qui restent pour la plupart à l'état de projets.

Les écoles primaires sont les parents pauvres des dispositifs de l'école publique. Elles sont non seulement rares, mais très pauvres. Elles sont pour la plupart placées sous la responsabilité du curé et c'est souvent le sacristain ou le chantre qui est instituteur. Aucun programme n'est fixé. Seuls les frères enseignants, ordre fondé par J.B. de la Salle, essayaient alors d'innover par un enseignement collectif donné selon trois niveaux.

Sous le règne Napoléon 1er avec l'Empire (1799-1815), l'Ecole est placée sous l'autorité du pouvoir central : aucune école ne peut fonctionner sans autorisation de celui-ci, les diplômes et la formation des maîtres (public et privé) passent sous sa tutelle avec la création de la première école normale en 1808 à Strasbourg. L'Université de France, placée sous l'autorité directe du Ministre, est seule habilitée à délivrer les diplômes permettant d'enseigner. Napoléon remplace les Ecoles Centrales par les Lycées en 1802 ; le latin reprend ses droits et l'enseignement des sciences régresse.

L'organisation de l'enseignement répond à des fonctions précises. Les Lycées et Collèges impériaux sont principalement destinés à la bourgeoisie qui doit fournir officiers et fonctionnaires aux ordres de l'Empire. Napoléon privilégie la formation des cadres nécessaires à sa nouvelle administration ainsi qu'à l'armée impériale.

Le primaire ne constitue toujours pas une priorité et est toujours du ressort de l'Eglise, et plus particulièrement des Frères qui la façonnent selon leur propre entendement. Leur instruction est très limitée, leurs méthodes très primitives, et là où il n'y a pas de frère, l'instituteur est nommé par le maire en accord avec le curé. Il ne reçoit aucune formation préalable, est payé par les parents si bien que les enfants des personnes pauvres ou ayant des revenus modestes ne sont pas scolarisés. Nous sommes donc très loin d'une école considérée comme une affaire nationale. L'Eglise s'occupe de christianiser les toutes jeunes générations, l'empereur

s'attache à se doter d'un corps de « fonctionnaires » formés pour relayer son pouvoir sur les masses.

Par la loi du 18 juin 1833, François Guizot, alors ministre de l'Instruction publique de Louis-Philippe, établit la liberté de l'enseignement primaire: « *l'instruction primaire est privée ou publique* »[107]. Sa loi organise l'instruction primaire : chaque commune de plus de 500 habitants est obligée d'avoir au moins une école primaire de garçons, et chaque département est obligé d'entretenir une école normale pour la formation des instituteurs. L'école n'est pas encore obligatoire mais doit être gratuite pour les plus pauvres. Cependant, l'Église garde un rôle de surveillance de l'école primaire publique et l'instituteur reste toujours sous le contrôle du curé. Ce n'est que sous la deuxième République, entre 1848 et 1852, que l'enseignement primaire, obligatoire et gratuit, est décrété. Mais, cette proclamation ne dépasse pas le cadre des paroles faute de moyens et de volonté réelle de changer les choses. La grande innovation reste l'ouverture de l'enseignement primaire aux filles même s'il est confié à des congrégations religieuses.

L''Eglise a une influence morale maximale dans la société française durant le Second Empire. La loi Falloux du 15 mars 1850 établit la liberté de l'enseignement secondaire et renforce le contrôle de l'Eglise catholique sur l'enseignement primaire en affirmant la prépondérance de l'éducation religieuse sur les autres matières. Elle distingue les écoles publiques fondées et entretenues par les communes, les départements et l'Etat, et les écoles libres créées et gérées par des particuliers, laïcs ou congrégations religieuses. L'instituteur reste fortement dépendant de l'Eglise : le conseil académique où siégeait de droit l'évêque pouvait, sur simple rapport d'un curé, déplacer à son aise l'instituteur du lieu. Les écoles normales, dont on redoute l'esprit républicain, peuvent être fermées par le Conseil Général ou le Ministre. Vers la fin du Second Empire, le Ministre Victor Duruy, sans aller jusqu'à rendre l'enseignement primaire obligatoire et gratuit, autorise les municipalités à entretenir des écoles gratuites. Il introduit l'enseignement de l'histoire et de la géographie, et crée des bibliothèques populaires à l'école primaire**.** C'est sous la IIIe République que sont votées les lois scolaires de Jules Ferry (1881-1882) : l'enseignement devient obligatoire gratuit et laïc.

[107] 1881-1882 : Lois Ferry, Ecole publique gratuite, laïque et obligatoire, Dossier « Laïcité » sur le site Education de l'Assemblée nationale.

Durant cette période allant du XVIIe au XIXe siècle, l'école affiche deux fonctions principales : inculquer la morale religieuse aux jeunes générations et contribuer à la formation de cadres civils et militaires au service des pouvoirs royaux, des républiques balbutiantes ou de l'empereur. L'école primaire est longtemps sacrifiée au profit du secondaire, l'Eglise qui la contrôle n'ayant d'autres ambitions que d'étendre et de pérenniser l'enseignement catholique et la morale religieuse. La morale laïque et rationnelle ainsi que la formation des individus détachés des cadres instances traditionnelles de socialisation vont devenir des enjeux majeurs à partir de la IIIe république, avec les premières applications méthodiques des idées issues de la révolution. Une ère nouvelle en matière d'instruction scolaire publique commence donc avec les lois de Jules Ferry en 1881.

1-1-2 – La nouvelle configuration scolaire avec les lois de Jules Ferry

En 1881 et 1882, Jules Ferry, ministre de l'Instruction publique, remanie profondément l'enseignement primaire. Les lois qu'il a fait voter et adopter rendent l'instruction primaire obligatoire pour les garçons et filles âgés de 6 à 13 ans. L'école publique est gratuite et laïque. Pour les républicains, l'école publique et laïque est la condition indispensable à la formation de citoyens éclairés, puisque l'école est par excellence le lieu d'apprentissage de la démocratie. C'est un véritable mouvement de laïcisation qui est engagé dans plusieurs domaines de la vie publique et sociale. Déjà, dès 1880, la loi Camille Sée crée les collèges et lycées de filles et exclut l'enseignement religieux des heures de classe avec toutefois la possibilité d'un enseignement religieux facultatif à l'intérieur de l'établissement par un aumônier (ceci est étendu aux établissements pour les garçons).

En plus de rendre obligatoire l'instruction primaire pour les garçons et filles âgés de 6 à 13 ans, les lois instituent la gratuité et la laïcité de l'école publique et proclament « la laïcité des locaux et des programmes scolaires, le remplacement de l'instruction religieuse par l'instruction morale et civique en tête des matières à enseigner (article 1), la vacance des écoles, un jour par semaine, qui doit permettre aux enfants de suivre un enseignement religieux, hors de l'enceinte scolaire (article 2), l'enseignement religieux est facultatif dans les écoles privées (article 2) et les dispositions de la loi Falloux donnant aux ministres des cultes

un droit d'inspection, de surveillance et de direction dans les écoles primaires sont abrogées (article 3) »[108].

Par souci d'apaisement et de ménager l'Eglise catholique, l'application de ces lois doit être prudente et progressive. La liberté de l'enseignement est ainsi réaffirmée mais la laïcité de l'enseignement ne sera approfondie qu'en 1886 avec la laïcisation des personnels de l'enseignement. Son élargissement à l'enseignement secondaire est perçu par les observateurs comme étant une étape vers la séparation des Eglises et de l'Etat en 1905.

Si l'école, sous le contrôle religieux de l'Eglise, n'avait qu'une mission limitée, celle de pousser la christianisation de la société – l'objectif de formation professionnelle n'étant apparu que sous l'Empire avec la réforme napoléonienne destinée à pourvoir celui-ci en cadres civils et militaires – elle affiche désormais d'autres ambitions avec les lois Ferry. La formation d'un citoyen et la transmission d'une morale rationnelle et de la science prennent le pas sur la diffusion de la morale religieuse. Il est alors question d'élargir l'enseignement à toutes les couches sociales, l'avènement d'une société politique nouvelle ayant rendu nécessaire des apprentissages des principes de la démocratie. C'est dans cette logique qu'il faut comprendre les principes de l'école gratuite et obligatoire jusqu'à 13 ans pour tous les enfants de la nation.

1-2 – L'école républicaine comme système d'action spécifique

1-2-1 – Les objectifs traditionnels de l'instruction publique en France

La « laïcisation de la moralité » et l'intégration des individus dans le nouvel espace républicain, tels sont les nouveaux axes de l'action scolaire. Avant les lois de Jules Ferry, et avec les réformes napoléoniennes, l'école était sélective, notamment avec la prépondérance de l'enseignement secondaire, et se cantonnait dans une mission de pourvoir les instances civiles et militaires de cadres formés pour des tâches d'encadrement et d'exécution. Désormais, avec sa généralisation et son élargissement, elle poursuit une mission différente, celle de concourir à l'identité nationale et d'inculquer une morale collective basée sur la raison. C'est dans ce cadre précis que Durkheim l'a théorisée.

[108] Site internet Education de l'Assemblée nationale, ibid.

L'institution scolaire telle qu'elle se matérialise en France à partir des lois Ferry répond à un projet à la fois social et politique. Elle s'intègre ainsi dans un contexte historique particulier, celui de la défaite de 1870 et de la nécessité urgente de refonder une identité nationale. La fonction essentielle de l'école est alors d' « asseoir la République et (de) donner à la nation un principe d'ordre et une doctrine morale »[109]. Cette mission était d'autant plus importante que la France se trouvait dans une importante désunion nationale au lendemain de sa confrontation militaire avec l'Allemagne. La « discipline collective » et la « contrainte sociale » constituaient aux yeux des concepteurs de l'éducation les catégories à partir desquelles une renaissance nationale pouvait être envisagée. Pour Durkheim, dont la réflexion théorique était l'une des plus abouties dans ce domaine, l'application et l'enseignement de la science morale demeuraient les moyens les plus efficaces permettant de résoudre les problèmes de la société. Dès lors, tout le système scolaire devait être organisé par rapport à cet objectif de retrouver un sens à la nation. Le rôle de l'instituteur, professait le sociologue français, c'est de donner aux enfants une éducation morale et laïque :

> « *L'éducation morale a, sans doute, pour rôle d'initier l'enfant aux devoirs, de susciter en lui les vertus particulières, prises une à une. Mais elle a aussi pour rôle de développer en lui l'aptitude générale à la moralité, les dispositions fondamentales, qui sont à la racine de la vie morale, de constituer en lui l'agent moral, prêt aux initiatives qui sont la condition du progrès* »[110].

L'école républicaine apparaît donc comme l'instrument – ou le moyen – qui permet de dissocier « efficacement » la religion et la moralité qui, jusque là, étaient si intimement unies dans l'histoire française. Durkheim était profondément convaincu qu'il était possible et nécessaire de refonder, grâce à l'action scolaire, les « vérités » et les « symboles » jusque là incarnés dans la religion, dans une nouvelle pensée laïque et rationnelle. En tant que système d'action sur la collectivité, l'institution scolaire est chargée de la construction de cette nouvelle moralité dont les éléments fondamentaux sont « l'esprit de discipline », « l'esprit

[109] Digneffe, Françoise, Ethique et délinquance. La délinquance comme gestion de sa vie, Genève, Edition Médecine et Hygiène, 1989. L'auteur présente les développements de Durkheim et de Piaget sur la morale sociale pour comprendre les passages à l'acte délinquant dans une démarche de renouvellement des paradigmes en criminologie.

[110] Paul Fauconnet, préface à Durkheim, « Education et sociologie », Paris, Quadrige/Puf, 2006, 1ère édition, 1922, p 25.

d'abnégation » (ou « attachement au groupe ») et « l'esprit d'autonomie » : elle est l'espace et le temps nécessaires pour l'intériorisation individuelle des modèles normatifs.

« L'esprit de discipline est, à la fois, le sens et le goût de la régularité, le sens et le goût de la limitation des désirs, le respect de la règle, qui impose à l'individu l'inhibition des impulsions et l'effort »[111]. L'une des missions essentielles de l'école, si ce n'est sa principale, est donc d'assurer le maintien et la transmission de la discipline dont la nature et la fonction sont rattachées aux conditions particulières d'existence qui caractérisent une société française où l'individualisme a accompli des progrès décisifs. C'est à travers une éducation morale systématique et méthodique que l'enfant parviendra à acquérir le sens de l'autorité morale. Sans cette éducation morale, et sans la discipline qu'elle parvient à instaurer chez les individus, la coopération devient difficile voire impossible, et la socialisation inefficace. Selon le sociologue français, cet apprentissage de la discipline correspond à l'exercice de « la morale du devoir » qui « se caractérise par l'esprit de sacrifice, l'effort, la contrainte, la lutte contre soi pour se conformer à la règle »[112]. Par sa systématisation, il constitue un moyen d'adoucir la « contrainte » voire de la rendre indolore. L'apprentissage de la discipline dès le plus jeune âge contribue ainsi à asseoir durablement l'esprit d'autonomie. Il permet l'avènement d'un individu responsable n'ayant plus besoin de craindre une sanction pour se conformer à la règle. Pour Durkheim, c'est la science qui permet aux individus d'acquérir cette autonomie qu'il a définie comme « l'attitude d'une volonté qui accepte la règle, parce qu'elle la reconnaît rationnellement fondée. »[113] L'individu autonome est un individu responsable parce que rationnel.

Cette conception de la moralité et son fondement philosophique et politique sont à la base des pédagogies traditionnelles qui ont accompagné l'école républicaine depuis sa naissance jusqu'à sa remise en cause au début des années 1960. Notre propos n'est pas de discuter son bien-fondé ou pas, mais de prendre conscience du lien étroit qui peut se faire entre une mission et les moyens mis en œuvre pour la remplir ou entre des objectifs et les moyens déployés pour les atteindre.

---

[111] Paul Fauconnet, ibid.
[112] Digneffe, F., op.cit. La « morale du devoir » est distinguée de la « morale du bien » qui est l'attachement de l'individu au groupe et une représentation de la société comme instance à la fois extérieure et supérieure à l'individu.
[113] Fauconnet, P. op.cit. p 28

1-2-2 –L'enseignement élémentaire comme moyen d'élargir l' « éducation intellectuelle »

La moralité n'est donc pas la seule mission de l'école ; celle-ci doit aussi construire des « contenus » adaptés à la civilisation nouvelle et à ses exigences, contenus qu'on peut désigner sous le vocable d' « intellectualité ». C'est dire qu'à côté de l'éducation morale, il y a parallèlement l'éducation intellectuelle qui traduit en quelque sorte l'idéal intellectuel que la société veut atteindre à travers son système d'éducation. Et comme l'autre dimension de l'action scolaire, celle qui vise à transmettre des contenus doit user de moyens appropriés.

L'enseignement primaire s'est développé postérieurement à l'enseignement secondaire qui, comme nous l'avons dit un peu plus haut, se destinait avant tout à former des « professionnels ». Selon les concepteurs, il s'agissait, dans le cadre d'une formation encyclopédique et élémentaire, de donner prioritairement « une idée du tout », de « former un esprit juste et équilibré, c'est-à-dire capable d'appréhender le réel tout entier (…) mais aussi (de) s'adresser à tous les enfants sans exception, dont le plus grand nombre devra se contenter de notions sommaires, faciles à assimiler rapidement. » On était donc loin d'objectifs d'insertion professionnelle des individus formés dans cette école, l'enseignement primaire ayant choisi d'en privilégier d'autres dont le principal était la formation d'un citoyen en phase avec la république et la démocratie naissantes, et d'un individu en phase avec la société dans laquelle il vit. Critiquant l'idée que se faisaient Comenius et Pestalozzi de l'idéal à réaliser, Durkheim en vint à proposer sa propre théorie. Les « aptitudes fondamentales » qu'exige l'intellectualité requise chez les Français sont les cadres et les outils de la pensée logique. Ces « catégories », pour reprendre une expression du sociologue français, renvoient à des façons de percevoir le monde physique, l'idée que les membres de la société se font de la vie en général, l'idée qu'ils se font de l'homme, etc. Elles se sont construites au cours de l'évolution de la civilisation par le développement des sciences physiques et morales. C'est pour cette raison que le sociologue français a prôné l'enseignement aux enfants de la nation des éléments des sciences fondamentales dans le but de « bien marquer que la grammaire ou l'histoire par exemple, coopèrent, elles aussi, et au plus haut degré, à la formation de l'entendement. »[114] Au final, le but de toute éducation systématisée dans le cadre d'une société donnée est bien de « former l'esprit, non le remplir ». La « culture formelle » constitue l'objectif de l'éducation généralisée : les connaissances acquises ne sont donc pas utilitaires,

[114] Fauconnet, P, ibid.

c'est-à-dire destinées à l'exercice d'un métier ou une profession, mais participent d'une formation intellectuelle qui constitue sa propre finalité. Ce ne sont point la mémoire, l'attention, la faculté d'association – qui constituent pour Durkheim « des dispositions congénitales – qu'on transmet aux enfants, mais bien « les idées directrices élaborées par notre civilisation » qu'ils ne peuvent pas élaborer eux-mêmes. A ce titre, les travaux de Nicolet en 1982 sont instructifs : l'école républicaine était avant tout conçue comme un projet philosophique et politique et, dans le contexte de sa mise en œuvre, « le positivisme, la foi dans les Lumières, dans le progrès, la construction d'une conscience nationale et démocratique avaient nettement plus de poids que la recherche de l'égalité des chances »[115].

1-2-3 – Socialisation scolaire et ordre social

La socialisation est le mécanisme à travers lequel l'école cherche à remplir ses missions et atteindre ses objectifs formels et philosophiques. Dans les sociétés modernes, l'école est devenue l'instance de socialisation par excellence avec le déclin des institutions traditionnelles comme la religion et la famille. Durkheim, qui a opéré la systématisation théorique la plus avancée, remarquait qu'elle prenait de plus en plus d'importance dans la transmission de la culture et de la différenciation sociale[116]. L'école convertit et transforme les personnes en individus sociaux ; elle les fait passer d'êtres asociaux en êtres sociaux en leur inculquant des catégories de pensée, des systèmes d'idées, des croyances, des traditions, des valeurs morales, professionnelles ou de classe[117]. Tout va dans le sens d'une « intériorisation d'un ordre moral ». En tant que « milieu moral organisé », pour reprendre une expression de Durkheim, l'école agit sur la construction de l'identité de l'élève qui ne sera du reste que l'expression d'une identité collective. Cette homogénéité identitaire s'explique par le fait que, dans le cadre des processus et des mécanismes de socialisation, elle transmet de façon collective et indistincte un corps d'idées, de conduites et de comportements, de valeurs communes. On retrouve dans cette mise en œuvre de l'action scolaire, les deux objectifs ou missions scolaires que nous évoquions plus haut : l'école transmet certes des contenus, mais elle pousse avant tout à l'incorporation de structures[118]. Une telle

[115] Ces travaux de Nicolet, C., L'idée républicaine en France, Paris, Gallimard, 1982, sont rapportés par Dubet, F., 1991, op.cit.
[116] Cherkaoui, M., Sociologie de l'éducation, Paris, Puf, 1986, p. 41
[117] Cherkaoui, M. ibid.
[118] Cherkaoui, ibid.

représentation est conforme aux missions de l'école sous le contrôle de l'Eglise, mais aussi à celles qui découlent de sa laïcisation à partir des lois Ferry en 1881 et 1882, à savoir respectivement « fabriquer des bons chrétiens » et « former des bons citoyens ». L'insertion professionnelle n'est pas encore une mission prépondérante ; elle est restée très secondaire jusqu'à la fin de la Seconde Guerre.

L'idée selon laquelle le désordre est premier et qu'il est de la mission de l'école de le contrecarrer voire de l'éradiquer a longtemps influencé son organisation et son fonctionnement, mais aussi les méthodes pédagogiques qui y sont mises en œuvre. Si on admet que l'une des missions importantes de l'école est de créer l'ordre ou de l'établir avec le concours d'autres institutions, il convient de s'interroger à la fois sur les mécanismes de sa rupture et les raisons ou les situations qui peuvent amener certains membres de la communauté scolaire à le remettre en cause. Et si, par ailleurs, l'ordre apparaît comme une nécessité sociale et politique, il n'est jamais donné comme définitif et automatique. D'abord l'individu n'est pas passif et modulable à merci comme une matière inerte : la socialisation n'exclut pas sa résistance et l'échec du contrôle social des individus par l'institution scolaire est plus que probable[119]. Ensuite, même chez les théoriciens fonctionnalistes comme Parsons, « l'ordre apparaît moins comme un fait que comme un problème ». Cela veut dire que si la réciprocité des conduites et des comportements qu'il implique – c'est-à-dire le fait que chacun puisse prédire son propre comportement et celui d'autrui – est effective, elle ne va pas toujours de soi et doit sans cesse être résolue. Pour que l'ordre perdure, il faut que les modèles, les normes et les valeurs aient une signification pour l'acteur du fait de leur intériorisation dans la personnalité ou de leur institutionnalisation dans la culture et le système social

[119] Cherkaoui, ibid.

1-3 – L'expansion scolaire et les missions nouvelles du système éducatif français

1-3-1 – Les principales réformes d'accompagnement de la scolarisation en France

Malgré la mise en œuvre des lois de Jules Ferry à partir de 1881, l'école républicaine a évolué dans le cadre d'un système à deux vitesses avec un enseignement secondaire qui est resté longtemps inaccessible au plus grand nombre (jusqu'à la sortie de la Seconde guerre grosso modo) et un enseignement primaire aux effets encore très limités. Jean-Claude Emin et Paul Esquieu notent ainsi que si l'illettrisme ne concernait plus que 5 % des inscrits en 1900, un quart seulement de la génération 1902 obtint son certificat d'études vers 11 ans[120]. Le secondaire classique est, quant à lui, resté payant jusqu'en 1933, étant presque exclusivement réservé aux enfants de la bourgeoisie. Dans de rares exceptions, les enfants les plus " doués " des classes populaires étaient dirigés vers le " primaire supérieur ", filière totalement indépendante du secondaire. L'action scolaire n'est pas encore définie dans une volonté collective de « démocratisation » : l'âge de la scolarité obligatoire est porté à 14 ans en 1936, mais le budget de l'Education nationale a stagné autour de 7 % des dépenses totales du budget de l'Etat et, entre 1900 et 1930, le nombre d'élèves rapporté au nombre total d'habitants a même diminué, passant de 16 % à 14 %[121]. L'école des " hussards de la République " se matérialise donc dans des ambitions et des missions assez limitées ; elle se veut un enseignement de masse et vise à donner au peuple le bagage minimum pour s'intégrer dans la société : lire, écrire et compter sont des nécessités sociales « primaires ». Gabriel Langouët note d'ailleurs que la formation professionnelle ne constituait pas un objectif explicite dans l'école de la IIIe République ; celle-ci était avant tout destinée à la formation des citoyens républicains[122].

Le clivage entre enseignement primaire et enseignement secondaire est resté fort, ce qui a sans doute constitué une des sources d'inspiration du projet Langevin-Wallon. Une refondation du système qui ouvre le secondaire à toute une classe d'âge, les 11-15 ans, est envisagée à partir de 1941 ; en 1959 l'obligation scolaire est portée à 16 ans avec la réforme Berthoin. Les collèges d'enseignement secondaire (CES) font leur apparition dans le paysage scolaire à partir de 1963 avec la réforme Fouchet, ouvrant ainsi la voie à la création d'une

[120] " Un siècle d'éducation ", par Jean-Claude Emin et Paul Esquieu, in Données sociales, la société française, éd. Insee, 1999, rapporté par Louis Maurin, « La démocratisation inachevée de l'école », AE, 1999.
[121] Maurin, L. ibid.
[122] Langouët, G., 50 ans d'école et demain ?, Edition Fabert, 2008.

école moyenne, le « collège unique », par la réforme Haby en 1975 qui l'ouvre à l'ensemble des 11-14 ans : « le premier cycle de l'enseignement du second degré (…), comme dans les autres pays européens, cesse d'être une structure d'accueil d'une minorité pour devenir un système de prise en charge de la totalité d'une classe d'âge »[123]. Désormais, l'école, dotée d'un niveau secondaire conséquent, doit s'ouvrir et répondre aux besoins de la modernisation de la France au lendemain de la Seconde guerre mondiale. L'industrie française a besoin d'une main-d'oeuvre plus qualifiée dans un pays dont la population compte encore près d'un tiers de ruraux[124]. Ce sont de nouvelles missions qui viennent se greffer à celles déjà incluses dans le système d'action scolaire traditionnel : il ne s'agit plus uniquement de « moraliser » et de former un citoyen responsable et autonome, intégré dans sa communauté nationale et politique, il faut aussi s'adapter à l'environnement économique et répondre à la demande croissante de scolarisation des familles qui perçoivent désormais l'école comme le tremplin « idéal » pour l'insertion professionnelle de leur progénitures.

1-3-2 – L'expansion des effectifs scolaires : un indicateur « faible » de démocratisation

« Démocratisation », « massification », « démographisation », autant de termes qui sont utilisés pour caractériser l'évolution du système éducatif français à partir des années 1950. Mais le choix de l'un d'entre eux n'a jamais était fortuit ou hasardeux : le débat fait encore rage aujourd'hui entre ceux qui attribuent à l'école les progrès économiques, sociaux et humains accomplis depuis la fin de la guerre – capital humain, réduction des inégalités sociales et économiques, mobilité sociale et élévation du niveau général de vie – et ceux qui la soupçonnent de reproduire des inégalités et de favoriser un ordre imposé par des groupes de domination. En réalité, ces notions sont dichotomiques. La démocratisation est une vision positive des nouvelles missions de l'école française moderne ; elle relève d'un système d'action qui proclame et définit le champ des possibles, à savoir la scolarisation et la réussite pour tous ceux qui entrent dans le système éducatif, quelque soit leur milieu social d'origine et leur dotation économique initiale. Face à cette vision optimiste d'autres préfèrent les notions de « massification » ou de « démographisation » (un néologisme de plus en plus utilisé) : l'école ne s'est pas démocratisée car elle ne parvient pas à gommer les inégalités sociales et à rendre la société fluide.

[123] Cacouault, M. et Oeuvrard, F., Sociologie de l'éducation, Paris, La Découverte, 2001, 1ère édition, 1995.
[124] Maurin, Louis, « Comment l'école a changé », AE, 2004.

Le projet Langevin-Wallon de 1947 marque un tournant dans la conception et la représentation du système scolaire. Il prônait un cycle d'orientation en quatre ans pour les 11-15 ans dans une école unique et avec une pédagogie nouvelle[125]. Même s'il n'a pas abouti, ce projet aura inspiré l'ensemble des réformes qui ont débouché sur la création du « collège » unique par la réforme Haby en 1975. C'est d'ailleurs à partir de cette date que l'on commence à percevoir les effets quantitatifs des réformes précédentes telles que la prolongation de l'obligation scolaire jusqu'à 16 ans en 1959 et la création des collèges d'enseignement secondaire, les CES, en 1963.

En France et dans la plupart des pays européens, les effectifs scolaires ont atteint leur niveau maximal dans le cycle primaire à la fin des années 1960. Ce n'est point une surprise, sachant que cette progression faisait partie des objectifs officiels depuis les lois de Jules Ferry qui étaient de généraliser l'instruction scolaire à tous les enfants et adolescents de la nation âgés de 6 à 13 ans. Le fait nouveau, si l'on peut dire, c'est l'évolution relativement rapide des effectifs du secondaire classique : de 158 900 en 1950, le nombre d'inscrits en classe de sixième est passé à 870 000 en 1980, soit 100 % de la population scolarisable contre seulement 28 % à la période de référence[126]. Cherkaoui note qu'en réalité le seuil de saturation des 100 % a été atteint dès 1972 pour les 11-12 ans (100 % de la population scolarisable des 11-12 ans sont inscrits en sixième) et à partir de 1982 pour les jeunes âgés de 16 ans.

La même évolution peut être notée à propos des jeunes inscrits en dernière année du cycle secondaire. Le nombre d'élèves inscrits en terminale est passé de 50 696 en 1950 à 229 100 en 1978 pendant que la population des jeunes âgés de 17 à 19 ans était estimée à 843 000 dans la deuxième période. Cela ne faisait qu'un taux de scolarisation 27,5 %, mais il est à noter que depuis cette période, les effectifs d'élèves en terminale connurent une très forte croissance, ce qui permettait aux autorités de tabler sur un seuil de 80 % dans des délais raisonnables et accessibles.

Reste à savoir si cette expansion est un indicateur de démocratisation du système scolaire. Mais cette notion a fait l'objet de controverses et ne renvoie pas toujours aux mêmes réalités.

[125] Cacouault, M. et Oeuvrard, F, op.cit.
[126] Cherkaoui, op.cit.

A la suite de Antoine Prost, on peut distinguer deux formes de démocratisation : la « démocratisation quantitative » de la « démocratisation qualitative ». La première forme renvoie à la diffusion de l'instruction en terme de durée moyenne d'études. L'auteur parle alors de « démographisation », ce qui renvoie à un strict phénomène de massification scolaire. La démocratisation quantitative n'implique donc pas nécessairement une réduction des inégalités selon les milieux sociaux. Celle-ci n'est envisagée que dans la « démocratisation qualitative » : Prost fait allusion à un accès de toutes les catégories sociales à tous les niveaux scolaires et universitaires, ce qui implique l'affaiblissement du lien entre origine sociale et destinée scolaire[127]. L'égalité est ici conçue en terme de « chance » : la réussite scolaire est fondée sur un principe méritocratique, ce qui, à terme, permet une réduction des écarts des trajectoires scolaires au sein du système éducatif. On ne parle de démocratisation que si l'égalisation des chances scolaires aboutit nécessairement à un accès aux études, lequel accès devant être de moins en moins dépendant de variables telles que le milieu social, le sexe, l'origine nationale ou géographique[128].

L'école est représentée à la fois comme l'instance, l'espace et le temps propices à la mobilité et à la réussite sociale, elle se doit de permettre à chacun de réussir, ce qui reste, on va le voir, un « beau principe ». Mais ce principe de démocratisation scolaire apparaît davantage comme un principe décrété politiquement qu'une réalité empirique. En effet, nombreux sont les chercheurs et les observateurs qui contestent empiriquement toute démocratisation qualitative du système éducatif français. Nous avançons l'hypothèse selon laquelle une démocratie qualitative inachevée, c'est-à-dire une persistance d'inégalités scolaires malgré l'intériorisation collective du principe méritocratie, aboutit à des tensions dans les classes qui se répercutent dans les comportements et les conduites scolaires de certains élèves.

Un premier point qui contredit la démocratisation scolaire est le fait que l'expansion des effectifs dans le secondaire constatée à partir de la fin des années 1970 n'est pas seulement une conséquence de politiques publiques volontaristes, mais aussi d'une montée réelle de la demande d'éducation de la part des familles. Des comparaisons menées sur la base de données de l'Unesco révèlent que l'expansion scolaire ne concerne pas uniquement les pays

[127] Cette typologie de Prost est reprise dans un ouvrage de vulgarisation de Patrice Bonnewittz, Classes sociales et inégalités, Paris, Bréal, 2004.
[128] Merle, P., La démocratisation de l'enseignement, Collection « Repères », Paris, La Découverte, 2002.

industrialisés avancés comme la France, mais l'ensemble des continents. Aussi bien pour le primaire que pour le secondaire, la croissance des effectifs scolaires atteint des proportions comparables dans les pays riches et ceux du Sud, considérés comme sous-développés, les disparités observées étant simplement le fait de phénomènes de rattrapage[129]. En Afrique, entre 1950 et 1980, les effectifs du primaire et du secondaire ont été respectivement multipliés par 7,6 et par 20 – le coefficient multiplicateur pour la France durant la même période étant de 5,5 –, cet écart s'expliquant avant tout par les distances qui séparent des seuils de saturation : la progression du secondaire a en effet été plus tardive, ce qui explique un rythme soutenu vers le seuil de saturation. Dans les pays développés, les taux de croissance des effectifs scolaires sont nuls depuis la fin des années 1960 pour le primaire et au tout début des années 1970 pour le secondaire (entre 1972 et 1982). Cherkaoui note qu'il est possible de démontrer que « les lois du changement ne varient pas d'un groupe de pays à l'autre ou que les démographies scolaires de tous les pays suivent la même loi d'évolution[130].

L'expansion de la démographie scolaire doit intégrer deux phénomènes distincts. D'abord la croissance démographique, et ensuite le rôle influent de l'Etat, notamment à travers les réformes et les politiques incitatives comme la construction de nouvelles structures. Les études empiriques établissent qu'aucune de ces variables ne constitue une explication suffisante. Les rythmes de la croissance démographique ne correspondent pas toujours à ceux de la démographie scolaire ; de même « des réformes scolaires voulues et appliquées par les décideurs politiques n'ont pas (toujours) d'impact décisif sur le rythme de croissance des effectifs ». A partir d'un certain niveau de développement du système scolaire, c'est la « demande d'éducation » qui constitue le point central d'un modèle où la démographie joue un rôle d'accélération et où les réformes agissent comme « mécanismes d'adaptation du système scolaire ».

Massification ne rime pas nécessairement avec démocratisation. Les réformes de l'Etat et les politiques incitatives ont le plus souvent accompagné la demande d'éducation et les aspirations des familles. Les systèmes éducatifs poursuivent des buts officiels sous forme de slogans et de principes que la réalité empirique ne reflète pas dans toutes les situations.

---

[129] « Le taux d'accroissement est proportionnel à la fois au nombre d'individus scolarisés au temps t, t au nombre d'individus non encore scolarisés et qui le seront », Cherkaoui, M., op.cit. p 23.
[130] Cherkaoui, ibid. p. 19

2 – Le système éducatif sénégalais et ses particularités

2-1 – La genèse du système éducatif sénégalais et le poids de l'héritage colonial

L'idée d'une particularité du système éducatif africain, ne serait-ce que par rapport aux systèmes européens, nord-américain et sud-américain, est raisonnablement soutenable. Ce n'est pas pour autant qu'on doive mettre tous les pays africains dans le même registre, la structuration des niveaux, le nombre d'agents éducatifs participant au système global, les modes d'organisation et de gestion pouvant être différents d'un contexte national à un autre. Par ailleurs, l'enseignement dans des pays anglophones n'est pas le même que dans les pays inscrits dans la filiation francophone ; entre l'Afrique subsaharienne et le Maghreb, les différences peuvent être importantes du fait même du choix de la langue d'apprentissage scolaire. Il peut aussi exister une forte diversité à l'intérieur de chaque système scolaire.

Pour toutes ces raisons, nous nous garderons bien de parler d'un système éducatif africain comme un corps harmonieux et unifié. Pour Jean-Emile Charlier, les systèmes éducatifs africains portent la double marque des structures traditionnelles des sociétés d'une part, et du colonisateur de l'autre[131]. Abdou Moumouni va dans le même sens quand il écrit que le modèle occidental d'éducation n'a pas complètement effacé l'éducation traditionnelle en Afrique, loin s'en faut, et que c'est avant tout à travers les actes sociaux (production) et les rapports sociaux (vie familiale, manifestations collectives diverses) que se faisait l'éducation de l'enfant ou de l'adolescent[132]. C'est dire que l'école existait en Afrique bien avant l'arrivée des Européens. Le modèle « importé » ou, dans certaines circonstances « imposé », appelé de manière indifférenciée « école française », « école occidentale », « école formelle » ou « école moderne », a donc cohabité avec les modèles traditionnels d'éducation sur la base d'un certain compromis des acteurs locaux qui y voyaient avant tout le moyen de bâtir une société moderne et d'accéder aux biens matériels associés à la modernité occidentale. On peut alors parler, dans le cas spécifique du Sénégal, d'une coexistence d'une école officielle, en l'occurrence l'école publique, de l'école privée catholique et laïque, d'une part, et d'institutions traditionnelles d'éducation et de socialisation dont la forme la plus visible est l'école coranique de l'autre. L'école sénégalaise est à la fois un système intégré dans un

[131] Charlier, J.-E., « Les écoles au Sénégal : de l'enseignement officiel au daara, les modèles et leurs répliques », in Cahier de la Recherche sur l'Education et les savoirs, n° 3, 2004.
[132] Mamouni, A., L'éducation en Afrique, Paris, Maspero, 1964

ensemble plus large (en l'occurrence le système issu de l'héritage colonial) mais très spécifique dans sa configuration globale et sa dynamique interne.

Le Sénégal est le berceau de l'implantation du modèle éducatif occidental en Afrique francophone. Les premières écoles y sont apparues dans la première partie du XIXe siècle sous l'initiative de la Congrégation des Sœurs de Saint-Joseph de Cluny et de la Société de l'instruction élémentaire présidée par l'Abbé Gauthier[133]. Elles sont d'abord conçues comme le temps et l'espace propices à l'acquisition de la culture française conformément à la mission « civilisatrice » de l'Eglise catholique. La création de l'Ecole mutuelle de Saint-Louis en 1816 exprimait cette volonté de « porter la morale religieuse » aux Africains. A partir de 1841, la Congrégation des Frères de Ploërmel prit le relais avec la création d'écoles de garçons et de filles réservées aux enfants d'européens et de métis de confession chrétienne[134]. Le rythme allait alors s'accélérer avec la création de l'école des Otages en 1847, suivie de celle des écoles de Podor, Sédhiou, Dagana, Bakel, Dakar, Louga, Rufisque et Matam entre 1857 et 1895. A partir de 1896, un plan d'éducation est érigé avec la création de l'Ecole Faidherbe en 1903, de l'Ecole Normale de Saint-Louis en 1907, transférée en 1912 à Gorée qui deviendra plus tard l'Ecole William Ponty, de l'Ecole professionnelle Pinet-Laprade de Dakar. Avec la création du gouvernement général de l'AOF en 1904, le système éducatif évolue dans sa forme actuelle avec la création des écoles élémentaires, des écoles régionales et d'une école primaire supérieure.

Le système éducatif implanté par le colonisateur avait un objectif différent par rapport à celle des congrégations. Il ne s'agissait pas uniquement de répandre un « modèle de civilisation » mais aussi de former des agents « indigènes » pour le fonctionnement des administrations et des entreprises privées. La nécessité pour la France d'utiliser l'école pour former des agents subalternes aptes à faire fonctionner l'administration coloniale et les entreprises privées et, du même coup, assurer la légitimité du pouvoir colonial, s'est progressivement substituée à sa mission strictement « civilisatrice » initiée par les différentes congrégations. Après les indépendances, « le maintien des organisations scolaires dans leurs composantes essentielles (cycles d'études, diplômes), des contenus des programmes, des méthodes pédagogiques

[133] Camara , A . Cornelis . Wolfs, J L., Salcin, A., « Ecole, Religions et Laïcité : analyse comparative entre le Sénégal et la Belgique », colloque sous l'égide de AFEC - Association Francophone d'Éducation Comparée et du CIEP – Centre International d'Études Pédagogiques 19-21 octobre 2005
[134] Camara, A., ibid.

(reposant sur l'autorité du maître et la passivité des élèves), et, surtout de la langue du colonisateur furent des décisions éminemment politiques, qui visaient à conserver intact le système scolaire en tant qu'instrument unificateur de la nation »[135]. Comme le note encore Marie-France Lange, la réduction des Etats indépendants à des entités géographiques héritées du découpage colonial a conduit les dirigeants à ancrer l'éducation dans une mission destinée à « contrecarrer les velléités de désagrégation, ou à réduire à néant les espoirs des séparatismes régionaux ». Quelle ambition !

Dès sa mise en place, l'école sénégalaise affiche « ouvertement » ses principes fondamentaux. La liberté d'instruction est affirmée dans la loi fondamentale en 1963 et l'Etat dégage de sa tutelle les institutions religieuses et traditionnelles en les reconnaissant comme « moyens d'éducation » à part entière. En affirmant une telle orientation, l'Etat fait d'une pierre deux coups : il affirme avec force sa responsabilité dans l'éducation (« *L'État a le devoir et la charge de l'éducation et de la formation de la jeunesse par des écoles publiques. Tous les enfants … ont le droit d'accéder à l'école.*), et, dans le même temps, renforce et officialise le rôle des instances « infra-étatiques » et privées (*Les institutions et les communautés religieuses sont également reconnues comme moyen d'éducation. Toutes les institutions nationales, publiques ou privées, ont le devoir d'alphabétiser leurs membres et de participer à l'effort national d'alphabétisation dans l'une des langues nationales »).* Ce sont les principes du « faire faire » et du « laisser-faire » que certains observateurs ont tout de suite perçu comme une volonté de l'Etat sénégalais de bâtir une école sélective qui se déleste des élèves les moins doués sur les écoles privées, voire traditionnelles.

Le système éducatif sénégalais est caractérisé par une grande diversité des opérateurs qui y agissent et est officiellement organisé en deux secteurs : un secteur formel et un secteur non formel. L'éducation formelle regroupe plusieurs niveaux et types d'enseignement et comprend l'éducation préscolaire, l'éducation élémentaire, l'enseignement moyen et secondaire général, l'enseignement technique et la formation professionnelle, et l'enseignement supérieur. Quant à l'éducation non formelle, elle concerne l'alphabétisation et les écoles communautaires de base. Cependant, ce système est beaucoup plus complexe dans sa structuration et dans son fonctionnement que sa simple division en éducations formelle et

[135] Lange, M-F., « Violences scolaires, autoritarisme et rapports de domination dans la transmission des connaissances : le champ éducatif est-t-il autonome ? », Colloque international, Yaoundé, mars 2006

informelle. Il est une émanation d'un désengagement progressif à la fois volontaire, comme nous venons de le voir, et plus ou moins contraint de l'Etat d'une part, et de l'utilisation qu'en ont faite les populations d'autre part.

Cette dynamique devait aboutir à un système éducatif éclaté, sans régulation centralisée – et donc « déréglementée »[136] - dans lequel chacun des opérateurs pouvait poursuivre des objectifs propres et spécifiques, sans souci de les intégrer dans un ensemble cohérent. Dans son travail sur l'école au Sénégal, Jean-Emile Charlier met en relief les rapports tendus qui existent entre ces différentes formes éducatives. Les partisans des écoles arabisantes (ce sont les écoles qui font leur enseignement exclusivement en arabe sans jamais utiliser le français) et coraniques continuent encore aujourd'hui de nier toute légitimité d'exclusivité au système public d'enseignement. Ils reprochent à l'école publique de ne pas avoir intégré la religion musulmane dans l'enseignement général alors même que les écoles privées catholiques ont intégré l'enseignement religieux dès leur création. Ces « arabisants » rejoignent ainsi une partie de la population sénégalaise qui s'offusque contre l'engagement effréné de l'école formelle vers une « modernité » qui ne coïnciderait pas avec leurs aspirations à vivre pleinement et « librement » leurs traditions dans lesquelles la religion n'est nullement une affaire de « consciences individuelles », mais renvoie bien à une identité et à des pratiques collectives à partager.

Avec le système éducatif sénégalais, nous avons un système d'action multidimensionnel sans centralité au niveau de ses objectifs, de ses normes et des valeurs qui le sous-tendent. Pour l'année scolaire 2004-2005, le Sénégal compte pour ses deux cycles secondaires 778 établissements scolaires dont 579 dans le cycle moyen et 199 dans le cycle secondaire, lesquels sont répartis dans les 11 inspections d'académie que compte le pays. L'école publique est, de loin, le niveau le plus important du point de vue des effectifs scolaires, des personnels, des bâtiments et du matériel mobilisés au plan national. Les cycles « moyen » (équivalent du collège en France) et « secondaire » (équivalent des lycées français) accueillaient 306 584 élèves, soit 76,4 % de l'ensemble des élèves scolarisés dans ces

[136] Le terme de "déréglementation" est emprunté au vocabulaire de la science économique. Il renvoie à la limitation voire à la suppression des règles qui président à la création d'activités privées. Les théoriciens libéraux pensent que la déréglementation favorise le fonctionnement du marché en lui permettant d'atteindre plus d'efficacité.

niveaux. L'école publique peut donc être considérée comme le pilier de l'enseignement formel. C'est à travers elle que l'Etat agit dans la sphère de l'éducation avec une formalisation et une centralisation des programmes, ainsi qu'un encadrement plus ou moins strict de la formation des professeurs pour une mobilisation de ressources que les responsables politiques ont toujours estimé à hauteur de 40 % du budget public.

Si elle a été proclamée gratuite et laïque au lendemain de l'indépendance en 1960, aucune obligation de scolarisation n'a été officiellement décidée. L'école publique est rapidement apparue comme le passage obligé pour tous ceux qui aspirent à l'accès aux biens matériels associés à la modernité occidentale. Pour de nombreux observateurs, si elle a été tant valorisée, c'est bien parce qu'elle conduisait le plus souvent à la fonction publique. D'ailleurs dans la représentation des populations, une de ses missions essentielles est de « pourvoir des diplômes permettant d'accéder à certains emplois publics et/ou privés ». Mais depuis quelques décennies, et à la suite des programmes d'ajustement structurel initiés par les organismes internationaux comme le FMI et la Banque mondiale, la limitation du recrutement public a changé la donne et réduit l'attrait de l'école publique pour des familles qui cherchent des alternatives dans un secteur informel toujours en expansion ou dans les écoles traditionnelles, la recrudescence de la foi religieuse ces dernières années jouant un effet accélérateur de cette tendance.

2-2 – Le système scolaire sénégalais : un système d'action éclaté dans ses missions et ses buts

Le modèle de l'école républicaine en France s'est bâti sur une mission générale d'éducation morale et de formation du citoyen. Cependant, l'école publique sénégalaise qui s'en est inspirée n'a jamais affiché une telle orientation comme prioritaire. Comme dans les autres pays africains colonisés et nouvellement indépendants, l'Etat s'est souvent contenté de mobiliser les élèves dans la célébration du culte de la personnalité des présidents portés par des partis uniques et plus particulièrement à l'occasion de la visite de chefs d'Etats anciennement colonisateurs. C'est dire que les populations ont toujours développé une attitude instrumentale vis-à-vis de l'école officielle en la considérant avant tout comme un tremplin pour se préparer à un métier et accéder à un statut social important. Rares sont les

élèves qui insistent dans la voie scolaire quand ils se rendent compte qu'ils n'ont pas le potentiel nécessaire pour y réussir compte tenu des résultats qu'ils obtiennent. Et s'ils ne partent pas d'eux-mêmes, c'est l'institution qui prend la décision à leur place à travers des examens de passage très sélectifs à chaque fin de cycle (entrée en 6e après le CM2, BFEM pour le passage en seconde générale et le baccalauréat pour accéder aux études supérieures). On peut alors affirmer que le système d'action de l'école publique sénégalaise est orienté vers la formation des futurs agents et cadres de la fonction publique et, accessoirement, des enseignants destinés aux différents cycles élémentaires et moyens ainsi que des enseignants-chercheurs pour l'université.

Depuis quelques décennies, le secteur public d'éducation est contesté à la fois dans ses missions, dans son organisation et son fonctionnement général, mais c'est surtout dans sa gestion des ressources financières, matérielles et humaines et dans son efficacité qu'il est le plus décrié. Plus que la liberté de l'enseignement proclamée et rendue opératoire à travers les politiques du « faire-faire » et du « laisser-faire », c'est cette situation qui a contribué au développement du réseau privé d'éducation dans lequel se superposent deux types d'écoles : le privé confessionnel avec l'enseignement catholique et les écoles protestantes (celles-ci n'interviennent jusque là qu'au niveau élémentaire), et le privé laïc dont le développement est plus récent (fin des années 1990). A côté de ces écoles privées qui sont toutes soumises à autorisation de l'Etat, il existe un réseau d'écoles arabes et franco-arabes qu'on a encore du mal à situer entre la filière formelle et informelle, nous reviendrons sur cette question.

Tableau 42 : Répartition des effectifs scolaires

Statut	Effectifs 2004-2005	Part dans total (%)
Public	306 584	76,4
Privé laïc	72 353	18
Privé catholique	15 010	3,7
Privé franco-arabe	7 103	1,8

Si la part du privé catholique est à peu près stable sur plusieurs décennies, on peut noter une très forte expansion du privé laïc depuis le milieu des années 1990. Ainsi, le nombre

d'établissements privés des cycles « moyen » et « secondaire » qui était inférieur à celui du public en 1990-1991 avec 130 contre 134 est passé en tête de file en 1999/2000 avec 235 contre 220 écoles pour le public[137]. Une politique gouvernementale de rattrapage amorcée à partir du début de la décennie 2000 a inversé le rapport. En 2004-2005, on dénombrait 458 établissements « moyens » et « secondaires » dans le réseau public d'enseignement pour 320 dans le privé. 76,4 % des élèves sont inscrits dans le public pour 18 % dans le privé laïc, 3,7 % dans le privé catholique et 1,8 % dans le privé franco-arabe.

Mais depuis cette transition, le nombre de classes pédagogiques dans le public décroît au fur et à mesure que les niveaux sont gravis, alors qu'on observe le mouvement inverse dans le privé (même source). Malgré ce rattrapage au niveau des établissements, les effectifs du réseau privé ont continué d'augmenter beaucoup plus rapidement que ceux du réseau public comme on le voir dans le tableau suivant :

Tableau 43 : Evolution des effectifs dans le secondaire depuis 1990

Effectifs	**1990-1991**	**1999-2000**	**2004-2005**	**Evolution en %**
Cycle secondaire				
Public	37444	48999	66 955	78,8
Privé	4574	11776	21 232	364,2
Total Secondaire	**42018**	**60775**	**89 187**	**112,26**

Les effectifs du cycle secondaire du public ont augmenté de 30,8 % entre 1990 et 2000, et 34,6 % entre 2000 et 2005 pour un accroissement global sur l'ensemble de la période de 78,8 %. Pendant ce temps, le secondaire privé a augmenté de 157,4 % dans la première période et de 80,3 % dans le deuxième période pour un accroissement global sur l'ensemble de la période de 364,2 %, ce qui signifie que ses effectifs ont été multipliés par plus de 4,6. Autre manifestation de ce retournement : le nombre de classes pédagogiques dans le secondaire augmente beaucoup plus fortement dans le privé que le public : + 149 % contre + 67,9 % entre les années scolaires 1990-1991 et 1999-2000. L'IA de Dakar reflète pleinement cette

[137] Source : DPRE/Ministère de l'Education nationale, de l'enseignement technique et de la formation professionnelle, Indicateurs 2000, Juin 2000.

tendance. En effet, durant l'année scolaire 2004-2005, on y dénombrait un peu plus de 2,5 établissements privés pour 1 seul dans le public.

A l'heure de la généralisation de la scolarisation dans toutes les couches sociales et culturelles, le développement exponentiel du secteur privé d'éducation constitue une conséquence à la fois du désengagement de l'Etat des secteurs d'éducation, du caractère sélectif de l'école publique et enfin de la demande d'une éducation « efficace » de la part des populations. En effet, le secteur privé a longtemps servi de « filet de rattrapage » pour les « recalés » du public en contribuant à augmenter à l'offre d'éducation : « alors que la légitimité de l'école publique est liée à sa mission d'accueil de toute la population, elle se déleste des élèves "les moins doués" sur les écoles privées » note Charlier[138]. Aujourd'hui, le secteur privé d'éducation s'est imposé comme un modèle alternatif par des franges de plus en plus larges de la population. Le réseau privé catholique est reconnu par son efficacité en obtenant les meilleurs résultats dans les examens organisés sur le plan national. Son public ne lui est plus imposé, les élèves étant sélectionnés sur la base des revenus des parents mais aussi et surtout de l'intérêt pour la scolarité de leurs enfants[139]. Quant au privé laïc, il accueille des élèves peut-être moins « doués », mais dont les familles disposent à la fois de ressources financières pour payer leur scolarité et d'ambitions pour leur future insertion professionnelle.

Il existe aujourd'hui une véritable « culture » du privé au Sénégal et celle-ci se nourrit des nombreux échecs de l'école publique ainsi que des déceptions importantes qu'elle a causées dans les familles. L'école privée joue ainsi un rôle important dans l'insertion professionnelle des publics qu'elle accueille ; elle constitue la principale source de qualifications et de compétences pour les entreprises privées au Sénégal même si celles-ci convoitent également des « diplômés de l'extérieur ». Si le réseau privé catholique est réputé pour ses exigences en matière de discipline et du respect des règles – la pédagogie du redressement continue d'être une dimension importante du fonctionnement des établissements – le privé laïc joue la carte de la responsabilisation des élèves qui intègrent pleinement l'idée d'une compétition interne pour les diplômes, l'insertion professionnelle étant une motivation forte de la plupart d'entre eux. Comme nous le disait le surveillant général de cet établissement privé à Dakar centre, « nous laissons les parents s'occuper de l'éducation de leurs enfants ; nous, ce qui nous

[138] Charlier J-E., op.cit.
[139] Charlier, J-E., ibid.

intéresse, c'est de les former, et quand ils viennent ici, c'est pour réussir et non pour faire les c… ». C'est la même idée que défend cette personne interviewée par J-E Charlier quand elle affirme que « dans les écoles privées en général, il y a beaucoup de rigueur, des contraintes de résultats »[140].

L'éducation morale et la formation du citoyen ne semblent donc pas constituer une priorité dans les objectifs poursuivis dans le cadre de l'école publique et du réseau privé laïc. De l'avis des observateurs, ces fonctions sont mieux remplies dans le réseau privé catholique comme le suggère cette autre personne interviewée par l'équipe de Charlier et pour qui « la formation à la citoyenneté apparaît plus aboutie dans les écoles catholiques que dans les écoles publiques »[141]. A défaut d'une orientation de ses structures dans une éducation purement civique, le réseau des écoles arabes et franco-arabes privilégie la formation religieuse. Il semble ainsi combler un vide ou un manque dans le système d'action scolaire, du moins du point de vue de l'attente des populations.

Les écoles arabes ont principalement la charge de l'éducation morale et religieuse des populations qui correspond à une réelle de demande de la part de celles-ci. Elles jouissent d'une totale reconnaissance de la part des pouvoirs publics. Charlier distingue trois types d'écoles arabes : les écoles coraniques traditionnelles, les écoles coraniques modernes et les écoles coraniques de quartier sans que l'on perçoive nettement les lignes et les critères de différence et de démarcation. Nous préférons établir une typologie sur la base des critères de l'implantation rurale ou urbaine et de l'organisation des horaires d'apprentissage et de vie sociale. On peut alors distinguer les écoles coraniques traditionnelles et les écoles coraniques de quartier.

La forme la plus ancienne et la plus ancrée dans le pays est l'école coranique traditionnelle. Elle est placée sous la responsabilité d'un maître appelé « marabout » et qui accueille généralement un grand nombre d'enfants dans un système de pensionnat traditionnel – le marabout loge les enfants qui lui sont confiés souvent dans des conditions très précaires. Quand l'école est située en zone rurale, par exemple dans un village, le temps des « talibés » est partagé entre l'apprentissage du coran et des fois le travail dans les champs des marabouts

[140] Charlier, ibid
[141] Charlier, ibid.

quand ceux-ci en disposent. Mais les écoles coraniques traditionnelles sont de plus en plus nombreuses dans les zones urbaines, et, dans ce cas de figure, le temps des « talibés » apprenants est partagé entre l'apprentissage et la mendicité, le marabout comptant sur cette pratique pour assurer leur nourriture et se « payer » lui-même. En dehors du temps d'apprentissage, les « talibés » sont livrés à eux-mêmes dans ces activités de mendicité de nourriture et d'argent. Il faut dire que les parents des enfants « talibés » ne les paient pas en contrepartie de leur enseignement, la marchandisation de l'éducation religieuse n'étant pas toujours bien perçue dans ce cadre – le marabout n'est pas un maître au sens moderne du terme, c'est-à-dire rémunéré pour l'enseignement dispensé ; son œuvre est à considérer avant tout comme une bienfaisance dans son rapport avec Dieu et l'introduction d'un rapport marchand peut désacraliser son œuvre. Le don que font les familles aux marabouts maîtres coraniques constitue alors un moyen adapté et accepté pour manifester leur reconnaissance.

A côté de cette catégorie, s'est développée une autre forme qui tout aussi importante aujourd'hui : il s'agit de l'école coranique moderne. Elle est dirigée par un maître, l'« oustaz »[142], qui dispense l'enseignement de la langue arabe et des préceptes du coran aux enfants. Dans ce cas de figure, l'enfant ne passe pas tout son temps avec son maître. Il s'agit d'un type d'école calqué sur le modèle de l'enseignement officiel avec un temps spécifique et déterminé pour l'apprentissage. Cela peut correspondre au temps scolaire plein, c'est-à-dire tous les jours ouvrés, de trois à quatre heures le matin et l'après-midi pour des enfants ne fréquentant pas encore l'école officielle ou formelle, ou les mercredi, les samedi et dimanche pour ceux qui ont déjà intégré l'école formelle. La grande différence d'avec les écoles coraniques traditionnelles est, d'une part, le retour systématique des enfants dans leurs familles respectives à la fin des cours et, d'autre part le paiement de la scolarité par les parents. L'école coranique fonctionne ainsi comme une école privée avec un maître qui n'est pas un marabout au sens classique du terme, mais bien un actif qui vit de la rémunération de ses prestations.

[142] L'expression ''oustâdh'' ou « oustaz » est d'origine arabe et veut dire maître, professeur. Au Sénégal et dans les pays musulmans en général, elle est ainsi utilisée pour désigner toute personne dispensant l'enseignement de la langue arabe et du coran.

Mais ce qui importe à travers cette présentation, c'est surtout de voir que les Sénégalais ont, depuis la mise en place de l'école formelle, établi leur propre hiérarchisation ou plutôt leur différenciation des différentes fonctions de l'éducation. Si, dans leurs représentations, cette école formelle est un symbole de la modernité et de l'expérience urbaine en permettant d'accéder aux emplois prestigieux de l'administration civile et militaire, l'école coranique devrait garder toute sa place dans le système éducatif car, selon eux, la connaissance religieuse est aussi importante que l'insertion professionnelle. L'éducation religieuse est aujourd'hui presque totalement monopolisée par les écoles coraniques, qu'elles soient modernes ou traditionnelles, et par le réseau privé catholique pour ce qui concerne les populations de confession chrétienne. Rien de plus normal dans une république qui s'est décrétée laïque depuis son accession à l'indépendance avec une religion censée exclusivement être une affaire privée, donc coupée de la sphère privée. Mais pourtant, il ne faut pas perdre de vue que la configuration de l'école publique sénégalaise, telle qu'elle a été conçue par le législateur et les dirigeants, fait l'objet, depuis longtemps, de critiques acerbes de la part de certains dignitaires qui lui reprochent cette séparation. Pour ces derniers, en effet, les connaissances et la morale religieuse s'avèrent être plus importantes que tout autre type de connaissances et de morale. C'est dans ce contexte que s'est développé au Sénégal un réseau supplémentaire d'éducation, en l'occurrence l'école franco-arabe.

Celle-ci s'est tout de suite voulue une alternative à la fois à l'école publique détournée d'une éducation religieuse systématique et de l'école coranique critiquée par son manque d'efficacité en matière d'insertion sociale et professionnelle, ses modes de fonctionnement et sa pédagogie anachronique basée sur les châtiments corporels. La particularité essentielle de l'école franco-arabe c'est d'abord d'officier au niveau moyen et secondaire et d'assurer l'enseignement général non plus en français, comme à l'école publique, mais en arabe, une langue qui doit faire l'objet d'un apprentissage rigoureux dans sa grammaire, son vocabulaire et sa syntaxe. Ensuite, l'éducation religieuse, celle du coran, y occupe une place centrale à côté d'autres matières enseignées en arabe comme la géographie, l'histoire, la littérature ; seules les sciences et plus particulièrement les mathématiques sont enseignées en langue française.

L'école franco-arabe s'adresse ainsi aux familles insatisfaites d'une école publique qui ne dispense pas une éducation religieuse et celles qui ne veulent pas restreindre le champ des possibles pour leur progéniture avec l'école coranique. Elle aspire à la reconnaissance et au financement publics en tant qu'alternative crédible à l'école « française » et l'école coranique traditionnelle dont la place dans la modernité urbaine est contestable. Ce type d'école a le vent en poupe ; sa dynamique se renouvelle sans cesse avec les diplômés qui constituent un vivier important de nouveaux professeurs. Certains d'entre eux partent se perfectionner dans des pays arabes avec un système de bourses d'études qui leur est proposé par des partenaires.

C'est ainsi qu'on peut parler d'un système d'action scolaire éclaté dans les buts poursuivis et les moyens utilisés pour les atteindre. Depuis le milieu des années 1980, le réseau privé laïc s'est considérablement développé pour répondre à la fois aux carences de l'enseignement public général qui demeure encore sélectif au cycle secondaire (avec un taux brut de scolarisation de 10,1 % en 2005-2006), privé de moyens conséquents face à l'expansion des populations scolarisables, et à la demande d'éducation et de formation professionnelle de plus en plus forte de la part des populations urbaines. Sachant que l'insertion professionnelle est une chose importante pour les populations mais pas la plus essentielle, l'éducation religieuse constitue un pan entier du système éducatif de par la demande exprimée par les populations. Quand le privé catholique l'intègre dans son dispositif didactique et pédagogique pour les populations de confession chrétienne, les « daara » et l'école franco-arabe en constituent aujourd'hui une offre crédible aux yeux des populations de confession musulmane.

Comme le système éducatif français, le système éducatif sénégalais est multidimensionnel dans sa dynamique interne mais aussi dans ses missions et ses rapports à l'environnement. Si le modèle français apparaît comme un ensemble unifié avec des missions qui se sont progressivement superposées dans le cadre de l'école républicaine, ce que nous avons observé au Sénégal renvoie à un éclatement ou une séparation originelle des éléments d'un système qui concourent, chacun à son échelle, à poursuivre des objectifs spécifiques en fonction de principes et de valeurs qui, s'ils sont complémentaires, ont du mal à combiner efficacement leurs actions respectives. Nous pouvons donc voir à travers cette présentation qu'au Sénégal, la formation à la citoyenneté, l'insertion professionnelle et la morale civique et religieuse ne sont pas intégrées dans une même structure ou dans une structure unifiée. La formation aux

métiers est dévolue aux structures publiques et privées (école publique, école privée laïque, école catholique, école franco-arabe), la formation religieuse et morale étant l'apanage de l'école coranique et pour partie de l'école franco-arabe.

Pour pallier à cet éclatement, le gouvernement sénégalais a changé la loi avec l'introduction du concept de « laïcité positive » ; l'article 4, alinéa 2 de la loi 2004-37 du 15/12/2004 modifiant et complétant la loi d'orientation de l'Education nationale stipule qu' « au sein des établissements publics et privés d'enseignement, dans le respect du principe de laïcité de L'Etat, une éducation religieuse optionnelle peut être proposée. Les parents choisissent librement d'inscrire ou non leurs enfants à cet enseignement »[143]. Dans les faits, cela s'est traduit par l'imposition de maîtres d'arabe, les fameux « oustaz », dont la mission consiste à assurer l'éducation religieuse, donc islamique, aux élèves. Certains ont vu dans cette réforme l'influence décisive de certains lobbies islamiques qui ont incité l'Etat à rétablir un prétendu équilibre jusque là défavorable à l'islam par l'introduction systématique de l'éducation religieuse à l'école. Pour l'universitaire S. Gomis, cité par Camara, il s'agit ni plus ni moins d'un *« souci de l'Etat de vouloir satisfaire la vieille revendication ou doléance de la communauté musulmane majoritaire qui est d'introduire l'enseignement coranique dans l'école de la république »*, ce qui aura comme conséquence directe *« la restriction du pré-carré des autres religions, le christianisme et les autres religions traditionnelles ».*[144]

[143] Camara , A . Cornelis . Wolfs, J L., Salcin, A., op.cit.
[144] Ibid.

II – Les incidences culturelles et institutionnelles en termes de déviances et de violences scolaires

Nous savons depuis Durkheim que « les formes scolaires (les contenus pédagogiques comme les rapports maîtres-élèves) s'avèrent tributaires du contexte social global au sein duquel l'institution se développe » en rappelant que « la montée en puissance de la bourgeoisie en tant que couche sociale se traduit, par exemple, par une laïcisation de l'enseignement »[145]. Mohammed Cherkaoui (1968) confirme que le type de système politique en vigueur dans un pays et à un moment donné influence aussi bien les méthodes pédagogiques et le contenu des enseignements. Le système scolaire fonctionne à l'instar des autres institutions qui la dominent et/ avec qui il est en interaction. Si, dans un sens large, l'éducation est une caractéristique commune à toutes les sociétés », Goody (1986) et Lancey (1996) précisent qu'elle ne l'est pas nécessairement en tant que pratique institutionnelle, celle-ci étant liée à un niveau particulier d'organisation sociale[146]. Rapportées aux contextes sénégalais et français, ces propositions devraient aboutir à des victimations différenciées à la fois dans leurs prévalences, leurs formes et leurs significations, sachant que ces pays n'ont ni le même degré d'institutionnalisation et de bureaucratisation, ni le même niveau d'organisation sociale et de développement économique, ni le même modèle culturel de référence.

1 – Des violences scolaires spécifiques en Afrique et au Sénégal

Au Sénégal, comme globalement en Afrique, les violences que l'on peut observer au niveau de l'école présentent des spécificités que l'on peut lier au contexte. Elles reflètent la nature des rapports sociaux et se nourrissent de l'organisation sociale d'ensemble. La structure sociale est principalement basée sur les rapports entre les différentes classes d'âges et les sexes. Cela ne veut pas dire que les rapports ne sont pas en partie fondés sur l'appartenance à des groupes sociaux inégalement dotés en capital économique, culturel ou symbolique ou que les professions exercées n'aboutissent pas à une hiérarchisation sociale. Dans sa configuration la plus accessible, l'organisation sociale se base sur l'âge et le sexe pour déterminer la distribution du pouvoir entre les individus et les groupes sociaux. C'est ainsi que le droit

[145] Combemale, P., Riutort, « La crise des institutions ? », AE n° 270, 2008.
[146] Cités par Olson, D., 2005, op.cit.

d'aînesse et la prétendue supériorité des hommes par rapport aux femmes se répercutent dans l'institution scolaire pour justifier les châtiments corporels et les pressions sexuelles.

1-1 – Les châtiments corporels dans l'histoire de l'éducation et ses justifications fonctionnelles

Les châtiments corporels font partie des pédagogies mises en œuvre dans les établissements scolaires en France sur une période allant du Moyen Age à la IIIe République. Ils peuvent être définis comme étant « le recours à la force physique par une personne en position d'autorité sur une personne dont elle a la responsabilité, avec l'intention de provoquer un certain degré de douleur ou de malaise »[147]. Ils peuvent prendre des formes très diverses : des coups portés à l'enfant avec la main, une canne, une ceinture ou tout autre objet ; l'enfant peut recevoir des coups de pied, être secoué ou bousculé, griffé, pincé, mordu ou se faire tirer les cheveux ; il peut être forcé à rester dans une position inconfortable, être enfermé à clé ou attaché, brûlé, ébouillanté ou obligé d'ingérer quelque chose - par exemple de se laver l'intérieur de la bouche avec du savon.

Le Comité des droits de l'enfant des Nations Unies définit *« tout châtiment dans lequel la force physique est employée avec l'intention de causer un certain degré de douleur ou de gêne, même légère. Le plus souvent, cela consiste à frapper (« corriger », « gifler », « fesser ») un enfant de la main ou avec un objet : fouet, bâton, ceinture, soulier, cuiller de bois, etc. Mais cela peut aussi consister, par exemple, à lui donner des coups de pied, à le secouer ou à le jeter par terre, à le griffer, à le pincer, à le mordre, à lui tirer les cheveux ou à le frapper sur les oreilles, à l'obliger à rester dans une position inconfortable, à le brûler, à l'ébouillanter, à lui faire ingérer de force telle ou telle chose (par exemple en lui lavant la bouche au savon ou en le forçant à avaler des piments rouges). De l'avis du Comité, le châtiment corporel est invariablement dégradant. De plus, il existe d'autres formes non physiques de châtiment tout aussi cruelles, dégradantes et donc incompatibles avec la*

[147] Définition proposée dans le cadre de la campagne du Plan « Apprendre sans violence » paru et diffusé en 2008.

Convention. Cela consiste, par exemple, à rabaisser l'enfant, à l'humilier, à le dénigrer, à en faire un bouc émissaire, à le menacer, à le terroriser ou à le ridiculiser. ».[148]

A l'origine, le châtiment corporel participe à la fois d'une morale religieuse, sociale et plus tard politique. Sa pratique systématique et méthodique est donc ancienne et répandue dans beaucoup de pays. Certains observateurs situent son origine au Moyen Age et dans les sociétés française et allemande : « *Depuis le Moyen Age, la pédagogie identifie l'être au paraître ; il en découle l'importance tant d'un code des mœurs (la civilité) que d'un dressage des apparences corporelles... La pratique du châtiment corporel paraît une chose d'autant plus normale qu'elle relève d'une longue tradition judéo-chrétienne, dont les deux grands rameaux catholique et protestant ont hérité…* »[149]. C'est ainsi que les pédagogues allemands des XVIII et XIXe siècles, tous pasteurs, prônent le placement de l'enfant « sous la tutelle d'une obéissance et d'une soumission absolues aux hommes comme à Dieu »[150]. Les frères des Ecoles chrétiennes, ordre enseignant fondé au XVIIe siècle par Jean-Baptiste de La Salle, avaient déjà formalisé et mis en application cette conception de l'éducation fondée sur la punition corporelle et de l'enfant dont la posture est envisagée comme « la traduction physique des valeurs religieuses et morales à lui inculquer ». Cette orientation fondamentale est confirmée avec la parution en 1887 de l'*Encyclopédie de l'instruction publique et de l'éducation nationale complètes*, preuve que la morale religieuse semble indissociable de la philosophie sociale en général : « une pédagogie chrétienne qui ne prend pas l'être humain tel qu'il devrait être mais tel qu'il est ne peut fondamentalement pas renoncer à toute forme de châtiment corporel[151] ».

Le conservatisme du XIXe siècle s'est largement inspiré de cette philosophie de l'éducation. Il s'en imprègne d'autant plus fortement que l'enfant en général, l'élève, le collégien et le lycéen en particulier, sont l'objet d'une perception et d'une représentation particulières.

[148] Observations générales n° 8 du Comité des droits de l'enfant des Nations Unies sur le droit de l'enfant à une protection contre les châtiments corporels et les autres formes cruelles ou dégradantes de châtiments, CRC/C/GC/8, 2 juin 2006.
[149] Nous reprenons aussi l'instructive étude historique réalisée par Jean-Claude Caron, A l'école de la violence. Châtiments et sévices dans l'institution scolaire au XIXe siècle, Paris, Aubier, 1999. L'intérêt premier de cette étude est d'établir scientifiquement le fait que le châtiment corporel n'est pas nécessairement une spécificité africaine, et qu'il n'est pas seulement une pratique traditionnelle, religieuse ou culturelle, mais s'inscrit surtout dans un champ social et politique.
[150] Ibid.
[151] Alice Miller, « C'est pour ton bien. Racines de la violence dans l'éducation de l'enfant, Aubier, 1984 ; citée par J-C Caron, ibid. p. 80

L'usage du châtiment corporel répond fondamentalement à l'« innéité du mal chez l'enfant », lequel mal ne pouvant être éradiqué qu'en lui appliquant « la verge de la discipline ». Cette orientation répressive va de pair avec une certaine conception de l'enfant. Tous les pédagogues, qu'ils soient religieux ou laïcs, sont de plus en plus nombreux à publier des traités sur la nature a-sociale (ou pré-sociale) de l'enfant. Ainsi, pour Pierre Giollito, « *l'enfant est et demeure un être dépourvu de raison, simple enveloppe de chair, naturellement enclin à la faiblesse et à la faute ; il est d'abord condamné par sa propension à la violence et à la cruauté, sa perversion naturelle et son absence de morale* »[152]. Cette situation justifie largement les châtiments corporels qui lui sont appliqués, le corps se donnant comme « *médium approprié pour susciter le sentiment d'obéissance, première étape de la raison et condition de toute éducation, c'est-à-dire de toute socialisation* ». Le but ultime est de sortir l'enfant de son « animalité », le moyen le plus sûr et le plus efficace étant d'utiliser le seul langage compris des animaux, à savoir la violence physique appliquée au corps, celui-ci étant « le meilleur moyen d'atteindre l'âme ».

Pour asseoir la pratique du châtiment corporel, il faut lui donner des justifications « raisonnables » pour ne pas dire rationnelles. De l'ouvrage de Jean-Claude Caron, on apprend que tous les écrits vont dans ce sens. Cesare Lombroso élabore la théorie de « l'enfant sauvage », un être criminogène par essence. Selon Renan et Taine, des adeptes du positivisme d'Auguste Comte, « l'enfant présente à l'état passager des caractères mentaux qui se retrouvent à l'état fixe dans les civilisations primitives », ce qui signifie que l'enfant manque de « civilité » à l'instar des primitifs ou des sauvages ; il convient donc de l'imprégner de la société, de ses valeurs, règles et principes. Dans la même ligne de pensée, Paul Moreau publie en 1882 « De l'homicide commis par les enfants » où il développe l'argument selon lequel l'enfant est plus attiré par le mal – qui lui procure davantage d'émotion – que par le bien : « né sans humanité, l'enfant a tous les vices de l'homme » et « il est ainsi capable de cruauté » en ajoutant « en particulier pour les animaux » sans que l'on sache l'intérêt d'une précision. Si l'on en croît cette théorie ou représentation, l'enfant a une tendance innée au crime et un penchant naturel à la férocité. Une telle conception n'est sans doute pas sans lien avec le développement pendant la même période du thème de « l'adolescence criminelle » apparaissant comme une menace potentielle de l'ordre social.

[152] Repris par J-C Caron, ibid.

On peut voir à travers cette présentation l'enjeu du châtiment corporel et la nécessité d'appliquer de manière systématique une « violence pédagogique » dans le cadre de la socialisation de l'enfant, tant au niveau de la famille que dans le cadre de l'école. Le châtiment corporel se matérialise à travers toute une gamme de punitions physiques appliquées aux enfants et aux adolescents, aux élèves et aux collégiens et lycéens. Ces punitions font partie intégrante de la socialisation primaire dans le cadre de la famille et de l'enseignement scolaire, l'objectif ultime étant d'obtenir la soumission et l'obéissance des enfants et adolescents. Le corps est le principal « média » de ce dispositif ; il constitue la cible privilégiée des pédagogies censées lui donner à la fois la forme et le quadrillage nécessaires à la conformité aux normes. Ainsi, pour Georges Vigarello, « *le corps est le premier lieu où la main de l'adulte marque l'enfant, il est le premier espace où s'imposent les limites sociales et psychologiques données à sa conduite, il est l'emblème où la culture vient inscrire des signes comme autant de blasons* [153]». La violence pédagogique est donc là pour assurer un « dressage du corps » dans un souci de parer à la rébellion à l'ordre et de garantir la conformité aux normes.

Tout au long du XIXe siècle, des thèses médicales, morales, hygiénistes et psychiatriques ont concouru, sous couvert d'une science et d'un rationalisme triomphants, à établir une justification du châtiment corporel. A la fin cette période, des voies se sont élevées pour dénoncer cette orientation générale et généralisée de la société. Les pouvoirs publics ont réagi à cette nouvelle sensibilité sociale et prennent acte d'un changement des mentalités. Un dispositif réglementaire est mis en oeuvre pour mettre fin aux pratiques du châtiment corporel dans les établissements scolaires. Les intellectuels veillent au grain et Lalaurie, un des principaux pourfendeurs des méthodes pédagogiques violentes dénonce la persistance de l'usage du martinet et de la férule malgré son interdiction réglementaire. Pour la première fois, des auteurs s'attardent sur les conséquences éventuelles de cette méthode : le châtiment corporel produit des enfants indisciplinables, entraîne la destruction de tout ce qui constitue le moi de l'enfant ; ils favorisent l'esprit de révolte et d'insubordination, de dissimulation et de vengeance, dévalorisent l'enseignement aux yeux des parents, dégoûtent.

[153] Repris dans Jean-Claude Caron, ibid. p 78

1-2 – Châtiments corporels et modes de socialisation en Afrique et au Sénégal

Dans un texte paru en 1982, Toulabor détaillait l'usage des châtiments corporels en milieu scolaire au Togo à partir de son expérience et de ses observations ultérieures :

> *« le bâton, fidèle compagnon 'pédagogique' de l'enseignant, l'assiste systématiquement dans les séances d'écriture, de lecture, de dictée préparée ou contrôlée, de calcul mental, d'arithmétique, de récitation (…), de leçon d'histoire, de géographie, de sciences naturelles (…) et de travaux pratiques ». le moindre retard en cours (…), le moindre chahut ou manquement à la volonté de l'enseignant, le signal qui interdit l'usage des langues maternelles à l'école sont assortis de sanctions souvent disproportionnées par rapport à l'acte incriminé…(…) »*[154].

Les méthodes employées sont classées en deux catégories :

> *« d'une part, les châtiments corporels avec coups, que l'on peut définir comme ceux où les coups portent directement sur le corps dans le but de provoquer une douleur immédiate et intense chez l'individu que le coup atteint et, d'autre part, les châtiments corporels sans coups. Ceux-ci ne font appel qu'accessoirement aux coups, et la douleur qu'ils suscitent est, certes, intense et réelle, mais moins violente et immédiate. Dans ces deux catégories, chaque enseignant puise selon son imagination, adapte des éléments aux circonstances en les couplant ou en les dissociant, tempère ou accentue leurs effets selon ses sautes d'humeur et selon la tête et les antécédents de l'élève. ».*

Les formes de châtiments corporels décrites par Toulabor à propos du Togo sont pratiquement les mêmes que l'on retrouve dans les autres pays du continent africain et qui ont accompagné l'expérience scolaire de tous ceux qui sont passés par l'école primaire. Il y a d'abord la fessée (en wolof ñaddë) ou l'élève est déshabillé de son bas, maintenu horizontalement par quatre « gaillards » de la classe qui lui immobilisent les membres pour être roué de coups par le maître à l'aide d'un bout de tuyau d'arrosage coupé (le « raaccol ») ou un bâton (yaat). A côté de la fessée, d'autres possibilités de « corrections » sont aussi utilisées. Dans les petites classes, ce sont les coups de bâton ou de règle sur la paume de la main ou sur les bouts des doigts ainsi que les gifles qui sont les plus fréquemment pratiqués par les enseignants.

[154] Toulabor, C.-M., « La violence à l'école : le cas d'un village au Togo ».

Les châtiments corporels peuvent aussi avoir pour but l'humiliation de l'élève. Dans ces cas de figure, l'enseignant se passe volontiers des coups directs. L'élève puni peut être mis à genoux dans un coin de la classe en face des autres élèves, mais il peut subir les supplices de pompes infinies jusqu'à épuisement, ou alors faire des flexions répétitives avec les bras en croix et les mains tenant chacune une oreille, le maître n'intervenant que pour affliger des coups s'il juge que la corvée n'est pas bien exécutée.

1-2-1 – L'état des lieux des châtiments corporels aux niveaux moyen et secondaire au Sénégal

Dans notre étude, les faits de châtiments corporels sont recensés d'une part par « coups adultes » qui peuvent survenir dans ou en dehors des classes, et, d'autre part, par certains « types de punition » qui intègrent une violence physique directe (tirage des cheveux ou des oreilles, « à genoux », piquet avec des supplices physiques, etc.). Les « coups » concernent globalement 6 % des élèves qui déclarent avoir été frappés par un adulte au moins une fois durant la période de référence. Ce taux monte à 10,9 % si l'on prend en compte les punitions du type « à genoux dans la classe ou en dehors », une pratique très courante dans le primaire, mais qui tend toutefois à s'effacer des cycles moyen et secondaire. Un peu plus de 22 % de ces violences physiques sont des gifles, 17,3 % des « coups avec un instrument », environ 20 % sont des tirages de cheveux ou d'oreilles et plus de 40 % des mises à genoux dans la classe ou en dehors.

Tableau 44 : Pourcentage d'élèves ayant reçu des coups des adultes

Coups adultes	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	67	2,5%
jamais	2480	91,6%
1 ou 2 fois	149	5,5%
3 ou 4 fois	10	0,4%
5 fois et plus	1	0,0%
TOTAL CIT.	**2707**	**100%**

Comme pour les « coups » reçus par les élèves de la part d'autres élèves, c'est dans les collèges que les élèves sont le plus frappés par les adultes. Les taux de victimations sont relativement élevés dans trois établissements du cycle moyen (collèges) avec respectivement 17,5 %, 18,1 % et 20 %, soit des scores trois fois plus élevés que ceux obtenus au niveau

« national ». Globalement, les collèges concentrent entre 60 et 87 % des violences physiques portées par les adultes en fonction des formes qu'elles prennent (gifle, coups, tirage d'oreilles ou des cheveux, mise à genoux dans la classe ou en dehors).

Quand on examine les établissements un par un, on est obligés de prendre en compte les disparités qui existent entre eux. Une première remarque concerne l'absence de ce type de violence dans les lycées : le nombre d'élèves qui déclarent avoir subi au moins l'une des trois formes de violence physique, à savoir le tirage des oreilles et des cheveux, le fait d'être frappé par un instrument et la gifle, est nul dans tous les cas[155]. Les collèges où les élèves sont le plus frappés par les adultes sont souvent ceux où le sentiment de violence est le plus fort et où le climat scolaire est le plus détérioré. Le « tirage » des oreilles ou des cheveux constitue une pratique importante dans l'établissement situé en zone rurale relativement par rapport à ceux situés en zones urbaines avec 6,6 % de victimations contre 3,5 % dans les collèges de la capitale où cette pratique est la plus importante. Cette situation peut traduire une plus grande retenue concernant cette pratique qui, comme nous pourrons le voir plus loin, commence à susciter une réaction négative dans l'opinion publique. On peut noter par ailleurs que la punition qui consiste à mettre les élèves « à genoux dans ou en dehors de la classe » est relativement massive dans un des collèges de la capitale – toujours le même qui bat tous les records – avec 21,2 % des élèves qui déclarent l'avoir subi.

Les formes les plus dures de cette violence portée par les adultes (les gifles, les fessées ou coups infligés avec un instrument conçu à cet effet) ne concernent que 4,3 % des élèves dans les établissements, avec toutefois un pic de plus de 12,3 % dans le même collège de la capitale, les autres oscillant entre 6,4 et 9,3 % d'élèves victimes. Cette pratique concerne davantage les garçons que les filles : ils sont cinq fois plus giflés qu'elles, plus de deux fois plus frappés ou victimes de tirage des cheveux ou des oreilles, et près de trois fois plus mis à genoux. Au niveau de l'âge, ce sont les plus jeunes qui sont plus particulièrement exposés : 7,1 % des 12-14 ans ont reçu une gifle contre 3 % chez les 15-17 ans et 0,3 % chez les 18 ans et plus. On observe la même tendance pour ce qui concerne les autres formes avec 5,6 % des élèves 12-14 ans qui sont frappés contre 2,0 % chez les 15-17 ans et 0,5 % chez les élèves âgés de 18 ans et plus ; les scores sont respectivement de 5,9 %, 3 % et 0,2 % pour le « tirage

[155] Dans certains lycées, c'est au plus un élève qui affirme avoir subi ces types de punition ; cela relève donc davantage du fait isolé que d'une pratique courante intégrée dans les relations pédagogiques.

d'oreilles ou de cheveux », de 12,7 %, 5,4 % et 0,8 % pour les élèves mis à genoux dans ou en dehors de la classe.

Ces résultats sont confirmés par les réponses à la question 27 du questionnaire avec en tout près de 6 % des élèves qui déclarent avoir été frappés au moins une fois par un adulte de leur établissement. Trois collèges se retrouvent avec des taux au dessus de 10 % d'élèves frappés par des adultes. Ils cumulent à eux trois 41 % des élèves victimes. Quand on compare les établissements du niveau moyen (1er cycle) à ceux du secondaire (second cycle), les premiers concentrent près de 75 % des élèves victimes au moins une fois de coups de la part des adultes. Par ailleurs, les garçons sont plus victimes que les filles, avec 7,5 % contre 3,2 %, et ils représentent plus des trois quarts de ces victimes, soit 77,8 % (rappelons au passage que notre échantillon total est composé de 1433 garçons et 1274 filles, soit respectivement 52,9 % et 47,1 %).

Le recours à la violence physique dans le cadre des relations pédagogiques est donc loin d'être un phénomène marginal même si les résultats obtenus ici apparaissent très modérés comparés à ce qui se passe dans d'autres contextes nationaux comparables comme le Burkina Faso et le Mali[156]. Les disparités assez importantes constatées entre les établissements nous conduisent à considérer ces pratiques comme étant socialement et culturellement[157] déterminées. On peut faire l'hypothèse que l'usage de cette violence « dure » pour punir les élèves aura tendance à s'atténuer sous l'effet de l'apparition de « seuils de tolérance » dans les représentations collectives. Avec la démocratisation de la société, les violences physiques évoluent vers des formes cristallisées de violences symboliques, nous y reviendrons. Aujourd'hui, de nombreuses associations locales et internationales commencent à se saisir de cette question et militent pour que ces violences physiques infligées aux élèves par les adultes dans le cadre scolaire cessent. Leur interdiction officielle au Sénégal depuis le milieu des années 1970 n'a pas empêché le phénomène de s'enraciner durablement dans les pratiques quotidiennes des enseignants qui sont soutenus et encouragés en cela par la plupart des chefs

[156] Ce sont 20 % des élèves du secondaire au Mali qui affirment avoir été frappés avec un instrument, 18 % à avoir été giflés et 34,5 % à avoir dû se tenir à genoux en classe ou dans la cour (données issues d'une enquête en cours au Mali rapportées par Diallo et reprises par Debarbieux, 2009).

[157] La culture n'est pas conçue ici comme un état statique. Nous voulons ainsi nous démarquer des approches culturalistes qui définissent des pratiques qui se « naturalisent » dans une culture. La culture est pour nous un processus et une construction historique de la part des membres d'une société ou d'une collectivité dont les références sont sans cesse renouvelées.

de famille et les dignitaires religieux qui y voient un moyen efficace de forger une morale à la jeunesse. Si le recours à la violence physique comme mode pédagogique suit une tendance baissière au fur et à mesure que les élèves montent les niveaux et les cycles – nous avons pu constater dans cette enquête que le deuxième cycle du secondaire est moins concerné que le premier – le primaire, qui est, par hypothèse, le plus concerné, doit être investi par la recherche avec l'objectif de dresser un véritable état des lieux sur cette question.

1-2-2 – Les châtiments corporels : fondements culturels ou utilité institutionnelle ?

Les Africains ont adopté ces méthodes pédagogiques qu'ils ont, depuis longtemps, tendance à « naturaliser », la plupart des gens s'accordant à affirmer que le châtiment corporel est une des vertus et un des savoir-faire africains en matière d'éducation. Rappelons ce que disaient ces maîtres d'école coranique et ce chef religieux interviewés par Charlier : « *Frapper a son importance, parce qu'il y a des enfants qui sont intelligents et qui ne veulent pas travailler. Ceux-là, si tu ne les frappes pas, ça ne marchera pas* » ; « *il existe des parents qui n'acceptent pas les châtiments corporels » ; « à l'école publique, les châtiments corporels sont interdits. Un enfant, pour être bien éduqué, doit être châtié », etc.* De telles justifications du châtiment corporel sont foison en Afrique et le Sénégal n'est pas en reste : le châtiment corporel est un moyen très pragmatique pour éduquer et, aux yeux de beaucoup de chefs de famille, de responsables publics et d'éducateurs, il s'avère utile.

Dans l'histoire politique et sociale de certaines des grandes nations, on a souvent eu affaire à des législateurs attentifs à l'évolution des mœurs desquels ils finissaient par s'inspirer pour produire de nouvelles lois et normes. C'est ce qui s'est passé en France avec la loi instaurant la libéralisation du divorce en 1975. En effet, depuis le milieu des années 1960, les statisticiens avaient remarqué la montée vertigineuse des divorces avec des prévisions d'amplification qui finirent par se faire nettement sentir à partir du début des années 1970, ce qui méritait, aux yeux de beaucoup de monde, des mesures d'accompagnement destinées à alléger les procédures. On était aussi dans une période où les femmes affirmaient leur liberté et accédaient à de nouveaux droits ; dans ce contexte, aucune personnalité politique de bonne foi ne pouvait continuer à défendre une législation qui restreignait le divorce et qui donnait encore le dernier mot à l'homme tout-puissant.

Ce n'est apparemment pas le mode de fonctionnement dans les sociétés africaines. Au Sénégal, une circulaire du 28 février 1974 interdisait fermement toute intervention blessante et volontairement humiliante d'un enseignant ou d'un quelconque autre adulte des établissements scolaires à l'égard d'un élève. Cette circulaire marque l'interdiction formelle des châtiments corporels en milieu scolaire. Pourtant, l'usage de ces types de punition n'a jamais disparu des établissements scolaires sénégalais, nombre d'enseignants les utilisant toujours comme leurs principaux outils pédagogiques. On est alors très loin des dispositifs législatifs qui accompagnent les transformations sociales : au travers de ce paradoxe, le Sénégal, comme les autres pays africains, entérine des règles sans chercher à vérifier leur application. C'est dire qu'à travers tout le pays, l'usage des châtiments corporels est quasi systématisé au fur et à mesure que l'on descend dans la hiérarchie des cycles et tout le monde fait comme si de rien n'était, y compris les parents d'élèves. Une question essentielle à laquelle doit répondre cette étude est justement celle de savoir pourquoi la législation sur les châtiments corporels n'est pas appliquée en Afrique. Nous faisons l'hypothèse que cette pratique sert des enseignants face à des classes pléthoriques, et c'est un euphémisme que de le dire, car, même aux niveaux moyen et secondaire, l'effectif des classes peut atteindre deux cents élèves. Dans de telles conditions, l'on peut en effet se demander comment assurer les apprentissages en tenant sa classe, s'ils ne maintiennent pas une épée de Damoclès au-dessus de la tête des élèves sous forme de menace de les châtier physiquement.

Mais la première justification du châtiment corporel tient à une certaine conception de l'éducation et des rapports entre jeunes et adultes. Comme l'adulte de manière générale, l'enseignant africain se sent investi d'une responsabilité, pour ne pas dire d'un devoir, d'user de « la chicotte »[158] pour sanctionner un manque de discipline, de tenue ou de travail chez l'élève. Le bon sens voudrait qu'on s'interroge sur l'intérêt de châtier physiquement un élève pour le pousser à travailler ou pour sanctionner son manque de travail. C'est là une mesure qu'on pourrait qualifier d' « anti-pédagogique » en ce sens qu'elle va à l'encontre de toutes les théories en psychopédagogie qui ont, depuis très longtemps déjà, établi les bienfaits des méthodes douces et incitatives dans l'apprentissage. L'éducation est conçue en effet comme « l'occasion d'un développement ou d'un accomplissement du potentiel humain », la psychologie de l'éducation devant « définir des objectifs formulés en termes de potentiel

[158] Néologisme employé en Afrique de l'Ouest francophone pour désigner la cravache, le fouet, la férule ou tout autre instrument utilisé par les maîtres pour frapper des élèves..

humain » et rechercher « les moyens permettant de la atteindre au mieux »[159]. Dans sa version traditionnelle, c'est le quotient intellectuel (QI), relié au statut socio-économique (SSE), c'est-à-dire à l'appartenance à une classe sociale, qui détermine le succès ou l'échec dans les apprentissages fondamentaux. Quant aux théories psychologiques plus récentes, elles mettent en avant tour à tour « les prédispositions fondamentales à la culture » qui sont des « compétences fondamentales et innées »[160], et l' « intériorisation » de caractéristiques de la culture adulte par le biais de l'entraînement.

Notre interrogation volontairement naïve sur l'efficacité du châtiment corporel pour inciter un enfant ou un adolescent à travailler retrouve une réelle légitimité. Nous pouvons même la prolonger en nous demandant si l'Africain intègre dans sa pratique, y compris sociale et professionnelle, des éléments propres à la rationalité, c'est-à-dire des « choses » admises comme acquis scientifiques. Car, de toute évidence, la science pédagogique en tant qu'elle intègre un versant psychologique – en étudiant les relations entre les connaissances et l'esprit – et sociologique – avec l'étude du rapport entre les connaissances et la société et son modèle culturel – offre des cadres de référence pouvant s'objectiver efficacement dans les pratiques éducatives. A moins que l'objectif ultime ou final soit ailleurs.

Il semble que, dans le contexte africain, l'école soit instituée pour « forger la nation » et inculquer l'ordre dans un contexte marqué par le règne des partis uniques. De nombreuses recherches portant sur l'école en Afrique ont abouti aux mêmes conclusions : l'école a comme mission principale d'imposer une discipline et une conduite aux jeunes générations. Lange (2004) note qu' « au sein de certaines écoles rurales, *la mise en condition* l'emporte parfois largement sur l'instruction proprement dite ». C'est à la même conclusion qu'a abouti une recherche menée par Nathalie Bonini en Tanzanie :

> « *à l'école, ce qui importe est moins l'acquisition des connaissances et les bonnes performances pendant leur contrôle, que la capacité de l'élève à se plier à la discipline scolaire et à obéir aux instructions … (et) les punitions que les enfants reçoivent sont très sévères lorsqu'il s'agit d'un manquement au règlement de l'École*

[159] Olson part d'une présentation synthétique des théories psychologiques de l'éducation pour ensuite envisager leur dépassement par une théorie qui intègre la dimension institutionnelle des apprentissages scolaires. C'est dans cette optique qu'il les utilise dans son ouvrage déjà cité.

[160] Les deux pères fondateurs de la biologie moderne, Dobzhansky et Montagu, 1947, écrivaient que « l'éducabilité est vraiment une caractéristique de l'espèce humaine, de l'Homo sapiens », cité par Olson, ibid.

(absence ou retard injustifiés, port de vêtements autres que l'uniforme réglementaire) et quasi inexistantes pour une mauvaise performance scolaire »[161].

Pour expliquer la préférence de la « normalisation des comportements », Lange avance trois raisons : en premier lieu, cette normalisation apparaît aux yeux des enseignants un préalable à l'instruction (la discipline est pensée comme une condition de l'apprentissage), ensuite ces enseignants se sentent investis de la mission de *« former des citoyens »*, ce qui passe par l'inculcation des règles bureaucratiques, et enfin leur volonté de ne pas se laisser « déborder » par leurs élèves qu'il faut maintenir le plus étroitement possible dans un rapport hiérarchique qui leur assure la sauvegarde de leur statut social et de leur autorité[162]. La deuxième raison avancée apparaît comme étant la plus faible des trois, l'inculcation de règles bureaucratiques pouvant se réaliser par des méthodes plus subtiles, nous pensons à la théorie de l'appareil idéologique d'Etat de Louis Althusser reprise par l'auteure déjà citée. Cette volonté d'imposer des normes dans les relations, de redresser ou de « modeler les corps » et l'importance donnée au respect des règles rappellent la pédagogie du redressement propre à l'école des XVIIe et XVIIIe en France, et nous avons vu que cette pédagogie s'appuyait sur une certaine conception de l'enfance et devait aboutir à des résultats précis.

Dans la principale langue sénégalaise, le wolof, il n'existe qu'un seul terme pour désigner l'éducation, c'est « yaar » qui peut être littéralement traduit par « cravache », « férule » « branche d'arbre », « bâton » ou tout autre instrument pouvant être utilisé par un adulte pour frapper un enfant, un adolescent dans le but de le punir ou de le sanctionner d'une déviation. Frapper un enfant dans le cadre de son éducation, que ce soit dans la famille, à l'école ou dans la communauté d'appartenance, est une pratique légitimée dans les représentations sociales et ancrée dans les pratiques éducatives. Il s'agit d'une « pédagogie du redressement » et de l'inculcation systématisée que beaucoup perçoivent, y compris les intellectuels et les romanciers africains les plus célèbres, comme faisant partie intégrante de la culture traditionnelle et ayant fait ses preuves en toutes circonstances. Cette pédagogie avait largement cours dans les écoles coraniques, les seules écoles que connaissaient les sociétés musulmanes africaines avant la colonisation. Comme dans les écoles primaires françaises contrôlées par l'Eglise catholique, elle est « sacralisée » comme étant une méthode

[161] Bonini (1995), citée par Lange, 2004, op.cit.
[162] Lange, M.-F., op.cit.

authentique d'éducation des jeunes générations. « L'aventure ambiguë » du romancier sénégalais Cheikh Hamidou Kane publié en 1961, au lendemain de l'indépendance du Sénégal, peut être considéré comme une apologie de la pédagogie du châtiment corporel – même si celle-ci a pour cadre l'école coranique – sur fond de débat sur l'orientation future des sociétés africaines qui sortaient juste de plus d'un siècle de colonisation européenne, hésitant entre le retour aux traditions et le saut vers la modernité occidentale.

L'histoire se déroule dans le Fouta-Tôro, au pays des Diallobé (entendons le clan Diallo), avec quatre personnages principaux : Thierno, le maître de l'école coranique, Samba Diallo, l'adolescent disciple de Thierno, fils du « noble » chevalier, « fonctionnaire émérite de l'administration coloniale » et frère du chef des diallobé, Demba, un camarade d'école et la Grande royale, sœur du chef qui symbolise l'opposition aux méthodes traditionnelles d'éducation et l'ouverture sur la culture occidentale. Pour Kane, l'école coranique constitue un rempart essentiel contre l'acculturation qui guette son peuple. Son récit est une véritable exaltation de la pédagogie dure et violente, mais aussi et surtout une apologie de l'Islam, seul capable d'offrir à ce peuple les forces morales et spirituelles pour résister à l'impérialisme occidental. L'auteur décrit à longueur de pages les gémissements de douleur du disciple très durement battu par un maître qui le roue de coups et lui pince les lobes d'oreilles jusqu'au sang, des pratiques qui se répètent dans diverses circonstances, pour un verset mal récité, une hésitation dans une récitation ou une attitude perçue comme défiant son autorité, comme quand Samba Diallo se présente devant lui avec des habits neufs. Ce sera dans une scène de violence inouïe qu'il le dépossédera de ses habits neufs pour ensuite les échanger contre les haillons d'un de ses camarades issus d'une famille pauvre.

La philosophie du maître ainsi que son objectif final, à savoir « ouvrir à Dieu l'intelligence des fils de l'homme », peuvent justifier les méthodes car il s'agit bien d'une « mission noble »[163]. « Les fins justifient les moyens », dit un adage célèbre. Pour les intellectuels sénégalais commentant encore aujourd'hui l'œuvre de Cheikh Hamidou Kane, ces violences infligées aux apprenants peuvent ne pas être condamnées ou condamnables et il n'y a pas

[163] Kane, F., « L'Education coranique dans l'aventure ambiguë de Cheikh Amidou Kâne », in Revue Ethiopiques, n° 66-67, 2001. L'auteur, professeur de Lettres à l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar, opère, à travers cet article, une réinterprétation positive de l'œuvre de Hamidou Kane, réinterprétation qui flirte avec une justification politique et socioculturelle de l'éducation coranique mais aussi des châtiments corporels pratiqués par le maître de coran.

forcément lieu « d'assimiler l'école coranique (par ses méthodes) comme une sorte de purgatoire et de considérer Thierno comme un véritable bourreau d'enfants », tout pouvant se justifier par la motivation du maître qui veut « faire du bien » dans le cadre de sa mission. « Si l'Occident a presque partout interdit le châtiment corporel dans ses institutions éducatives, l'école africaine traditionnelle, qu'elle soit d'obédience musulmane ou animiste, n'a jamais cessé, quant à elle, d'utiliser ce moyen qui a fait ses preuves »[164]. C'est le prix à payer pour que les marabouts, de manière générale, qui « ont la réputation d'être des sommités intellectuelles », qui « rivalisent d'ardeur et de prouesses dans la noble mission (…) : ouvrir à Dieu l'intelligence des fils de l'homme (…) et être les guides des enfants du pays dans leur randonnée spirituelle »[165]. Si les châtiments corporels dans le cadre de l'éducation spartiate rendent la vie très pénible, ils constituent un moyen efficace de préserver les valeurs susceptibles de façonner un citoyen « docte et démocrate, aguerri et lucide ».

« L'aventure ambiguë » ne traite pas que de cet aspect, loin s'en faut, mais, en tant que roman portant sur la pédagogie traditionnelle africaine et sur l'éducation des jeunes générations dans un contexte de croisée des chemins, son impact dans les esprits a été considérable. L'aboutissement de l'histoire avec un héros ayant réussi à gravir les marches, à finir son apprentissage coranique malgré des souffrances endurées, des souffrances qu'il a continuées de mobiliser comme des forces supplémentaires dans son expérience occidentale, autant d'éléments qui donnent du poids à une méthode et une pédagogie aux des jeunes africains avec comme message subliminal : accepter les châtiments corporels dans vos apprentissages, ils vous forgent et vous mènent à la réussite dans la vie. Le roman de Cheikh Hamidou Kane a été lu et étudié par tous les jeunes qui ont fréquenté l'école formelle sénégalaise, étant au programme de littérature africaine dès le premier cycle du secondaire. Autant dire que l'histoire et le scénario de « L'aventure ambiguë » sont présentes dans la mémoire de beaucoup d'Africains et continuent de façonner les représentations sociales en matière d'éducation en Afrique subsaharienne. Les discours sur les vertus éducatives des châtiments corporels ont ainsi trouvé un écho très favorable au sein des institutions scolaires africaines mises en œuvre après les indépendances. Il n'est donc pas très étonnant que cette pédagogie « dure » continue de servir de référence pratique dans les systèmes éducatifs africains. Elle a même été érigée comme la pratique la plus partagée des maîtres d'enseignement et

[164] Kane, F., ibid.
[165] Ibid.

d'apprentissage. Sa transposition dans l'école publique s'est faite d'autant plus « naturellement » que les dirigeants avaient certainement connaissance du roman de Hamidou Kane et que la pédagogie dure s'imposait à eux comme une dimension de la culture africaine. Il est ainsi noté dans un rapport que « tous les élèves que l'on peut interroger sur ce sujet de la 'violence à l'école' disent avoir été, au moins une fois dans leur vie scolaire, victimes ou témoins d'une violence physique à l'égard de l'un de leurs camarades ».

Tout semble donc « bon » dans les châtiments corporels à l'école et la souffrance qu'ils induisent s'ils peuvent contribuer de manière efficace à l'acquisition de la morale et des connaissances religieuses pour les jeunes générations de la communauté musulmane sénégalaise. Cette représentation est même partagée par des représentants de l'éducation officielle, comme c'est le cas avec cet inspecteur départemental pour qui les enfants doivent être mis « *dans des conditions où ils sont obligés de se battre ou de mourir (car) s'ils arrivent à grandir dans des conditions comme ça, ils montrent des compétences que les autres enfants n'ont pas* »[166]. Un conseiller municipal renchérit dans ce sens en affirmant que « *c'est fondamentalement bon. On dort dans la rue, on ne mange pas à sa faim et, arrivé à la fin, on récolte le fruit de ce sacrifice, en ayant dans sa tête tous les aspects coraniques. C'est dans la vie sociale qu'on va entamer qu'on va avoir beaucoup de bénéfices* ». Cet autre interlocuteur de Charlier, maître d'école coranique va dans le même sens quand il affirme que *« au début, il faut que ça soit dur (…) cette souffrance-là, l'enfant en a l'habitude (…). Frapper a son importance, parce qu'il y a des enfants qui sont intelligents et qui ne veulent pas travailler. Ceux-là, si tu ne les frappes pas, ça ne marchera pas ».*

Autant dire que le châtiment corporel et les souffrances physiques et/ou morales qui vont avec constituent des principes fondamentaux de l'éducation et les processus de socialisation en Afrique, et plus particulièrement dans les pays où la population musulmane est importante, comme c'est le cas au Sénégal. Par ailleurs, il n'est pas exagéré de dire que ce modèle a inspiré et continue d'inspirer la pédagogie qui a cours dans le cadre de l'école officielle, en particulier l'école publique, depuis qu'elle a été mise en place après l'indépendance du pays en 1960. Aucun discours majeur ne vient le remettre en cause. Au contraire, c'est souvent que des voix s'élèvent pour réaffirmer ses vertus éducatives et morales, même si on peut noter le

[166] Propos rapportés par Charlier, op.cit.

frémissement, depuis quelques années, d'un débat dans l'opinion publique sous l'impulsion de quelques associations nationales de défense des droits des enfants et d'ONG étrangères.

Cependant, la question des châtiments corporels ne se justifie pas que du point de vue des effets soi-disant bénéfiques pour l'apprentissage et de la construction d'une morale « solide » pour le bénéfice des apprenants futurs adultes. Ils peuvent aussi s'intégrer dans une stratégie d'étouffement systématique des velléités de contestation ou de révolte d'une jeunesse longtemps considérée comme « dangereuse » pour l'ordre social et politique. Dans le cas du Sénégal et des sociétés africaines en général, le recours aux châtiments corporels peut se lire comme une pratique inscrite dans les rapports sociaux et remplissant des fonctions diverses aussi bien au niveau de l'organisation sociale globale que du système scolaire. Au moment des indépendances, les nouveaux Etats africains partageaient le même souci, celui de contenir les populations dans leurs éventuelles velléités de contestation. Nous avons déjà évoqué cette pensée, à la suite de Marie-France Lange, pour qui « *les systèmes scolaires africains ont été mis en place par les puissances coloniales pour assurer le bon fonctionnement des administrations, des entreprises privées, mais aussi pour créer un espace culturel assurant la légitimité de leur pouvoir sur les groupes colonisés* »[167]. Avant les indépendances, l'unité politique des ensembles coloniaux était tenue par le colonisateur. A partir de 1960, Lange note chez les dirigeants nouvellement installés une « volonté de contrecarrer les velléités de désagrégation, ou de réduire à néant les espoirs de séparatismes régionaux », ce qui les a conduits à maintenir intacte l'organisation scolaire elle-même, les programmes et les contenus, les méthodes pédagogiques et surtout la langue du colonisateur[168]. Il faut dire qu'ils ont pratiquement tous démarré dans une configuration politique de parti unique ou de dictature militaire. Les questions d'autorité, de soumission étaient donc essentielles aux yeux des dirigeants nouvellement installés et l'école devait jouer un rôle majeur pour les asseoir durablement dans la société. L'institution du système scolaire apparaît donc comme l'instrument unificateur de la nation, mais les méthodes propres aux « appareils idéologiques d'Etat » théorisés par Louis Althusser n'étaient apparemment pas suffisantes pour assurer l'ordre social. Si « la culture scolaire impose progressivement les règles de l'ordre bureaucratique (respect des 'lettrés', et, en particulier des agents de l'Etat, des horaires et des

[167] Lange, M-F., op.cit.
[168] Lange, M.-F., ibid.

décisions imposées par ces agents) »[169], cela passe systématiquement par la « pédagogie du redressement » comme « philosophie » et par la violence physique directe comme instrument de pression vers la conformité.

.

L'institutionnalisation de l'école et du système éducatif en Afrique s'est réalisée à un moment où la modernité[170] offrait de nouvelles perspectives et de nouveaux droits aux enfants, jeunes et adolescents. La société africaine fait alors le pari du maintien des rapports hiérarchiques entre les âges dans le giron traditionnel, ce qui devait avoir comme conséquence le maintien du droit d'aînesse et la soumission systématique des jeunes générations aux plus anciennes. C'est comme si l'Afrique s'était engagée à se protéger contre la vague qui soufflait dans les autres pays de la planète au cours des années 1960-1970 : un fossé qui se creuse inéluctablement entre les générations, avec des enfants qui se sentent étrangers à leurs parents et qui, par la même occasion, se démarquent presque définitivement de leur autorité[171]. Le maintien, par le biais de l'éducation, d'une « culture postfigurative », c'est-à-dire une « culture dans laquelle le passé des adultes y est l'avenir de chaque génération nouvelle … (et dans laquelle) l'avenir des enfants est façonné de telle sorte que ce qui, chez leurs ascendants, a suivi l'enfance, se répétera également dans leur vie adulte », apparaît comme une stratégie pensée pour assurer l'ordre social post-colonial. Dans une telle configuration, ce sont les aînés qui transmettent aux plus jeunes leur interprétation de la culture et leur fournissent le modèle de leurs comportements de telle sorte qu'ils admettent sans discussion ce qui est admis sans discussion par l'entourage. « Il faut respecter les aînés » a-t-on coutume de dire en Afrique.

Ecole, éducation, transmission des savoirs et violence semblent très étroitement liées dans le contexte africain. Au-delà des discours de désapprobation et de dénonciation de ces violences institutionnelles ou institutionnalisées, il est urgent aujourd'hui de s'attacher à une étude systématique et approfondie de leurs causes, de leurs logiques et éventuellement de leurs conséquences aussi bien pour le développement personnel et intellectuel des personnes qui les subissent, mais également pour la société toute entière qui a besoin de toutes ses forces vives

[169] Lange, ibid.

[170] Nous utilisons ce concept dans les sens que lui ont donnés des auteurs comme Simmel, Weber et Touraine. Par modernité, ils entendent l'évolution des sociétés vers des systèmes « rationalisés » et consacrant l'avènement d'un individualisme universel avec un individu revendiquant son autonome et qui s'affranchit des pensées magiques et métaphysiques.

[171] Mead, Margaret, Le fossé des générations, les nouvelles relations entre les générations dans les années 1970, Denoël/Gonthier, 1970.

dans les défis du développement économique, social et humain. Nous laisserons de côté les causes externes que nous évoquions un peu plus haut, i.e. celles qui sont plus ou moins « mécaniquement » liées à la genèse d'un système social et moral propre au contexte africain et sénégalais pour nous focaliser cette fois sur les causes « endogènes », i.e. internes aux établissements scolaires à la fois dans leur organisation et leur fonctionnement ; ce sera l'objet de la quatrième partie.

1-3 – Les violences sexuelles

1-3-1 – Les violences sexuelles en Afrique subsaharienne : un champ scientifiquement vierge

La plupart des recherches sur les violences à l'école dans le contexte africain pointent du doigt les agressions spécifiques, sexuellement orientées, dont les filles sont les victimes. Ce que l'on nomme communément « violences sexuelles » et que nous désignons ici sous le vocable « pressions sexuelles » s'enracine dans un rapport déterminé entre les sexes dans le contexte africain. Ces pressions sexuelles constituent un type de violence symbolique au sens bourdieusien de l'expression en ce sens qu'elles s'appuient de manière cumulative sur la place assignée à la femme et sur un rapport inconscient ou impensé de domination. Elles se fondent sur une mentalité particulière propre aux sociétés africaines et sur des représentations relevant directement de l'ordre social global.

A ce jour, aucune étude systématique du phénomène relatif aux « pressions sexuelles » en milieu scolaire africain n'est disponible. L'on peut alors se demander comment accomplir un travail scientifique sur un objet qui, jusque là, relève presque exclusivement de rumeurs ou de supputations. Pourtant, les nombreux témoignages sur cette pratique qui traversent les temps et tous les espaces d'Afrique au sud du Sahara révèlent qu'il s'agit bien d'une réalité que le système social et les mentalités contribuent à perpétuer. Aujourd'hui, des cris d'alarme sont de plus en plus nombreux à s'élever un peu partout sur le continent pour dénoncer ces pratiques encastrées dans la plupart des institutions des pays. Migui M. Ndiaye, rapporteur du Comité des experts en droits de l'enfant de l'organisation Eden, une ONG nationale, affirme dans un article paru dans un quotidien national que « *chaque jour que Dieu fait, les cas de violences surtout sexuelles augmentent* », ajoutant plus loin que « *les violences sexuelles*

constituaient encore une question taboue dans notre pays car des enfants victimes de violences gardent encore jalousement leur mal, des parents dont leurs enfants sont victimes, étouffent encore le problème pour protéger la dignité de l'enfant ou éviter les railleries des coépouses et voisins ». L'organisation non gouvernementale *Plan Sénégal* a lancé en octobre 2008 une campagne sur trois ans intitulée « apprendre sans peur » visant à « éradiquer les différentes formes de violence dont sont victimes les élèves plus particulièrement les filles dans le milieu scolaire ». Selon cette ONG, la situation est pour le moins alarmante car, pour l'un de ses responsables, « les élèves en particulier les jeunes filles, sont souvent victimes d'humiliation et d'abus sexuels qui les exposent à des maladies sexuellement transmissibles, y compris le VIH ». Une étude publiée en 2002 par l'ONG « Lus et Vita » à propos de la République démocratique du Congo révélait que 46% des filles interrogées au cours d'une enquête reconnaissaient avoir été victimes de harcèlement, d'abus et de violences sexuels de la part de leurs enseignants ou autres responsables scolaires[172]. Selon le même rapport, dans le milieu universitaire de ce même pays, ce sont 80% des étudiants interrogés qui affirmaient que de nombreuses étudiantes sont victimes d'abus sexuels de la part des professeurs et de certains de leurs condisciples suite au trafic d'influence ou trafic des points. Une autre étude réalisée en 2003 au Ghana indiquait que 6% des personnes interrogées avaient déclaré avoir été victimes d'un chantage sur leur scolarité si elles refusaient d'avoir des relations sexuelles[173]. Dans le cadre de sa compagne internationale « Apprendre sans peur » lancée en 2008, Plan International pour l'Afrique a diffusé des statistiques concernant d'autres pays du continent africain. Ainsi, selon leur rapport, ce sont 8 % des garçons et des filles de 16 et 17 ans interrogés en Ouganda qui ont déclaré avoir eu des rapports sexuels avec leurs enseignants. En Afrique du Sud, des enseignants ont été reconnus coupables d'au moins un tiers des viols d'enfants. Une enquête menée dans 10 villages béninois révélait que 34 % des enfants avaient subi des actes de violence sexuelle dans leur école. Ces rapports ont le mérite d'établir une « réalité » que personne n'ose plus nier aujourd'hui même si on peut déplorer un manque d'informations précises sur les méthodes et les techniques de recherche utilisées. Il s'agit d'un phénomène massif, certes, mais il convient de se garder de toute généralisation trop hâtive, des disparités fortes pouvant exister selon les sous-régions, selon les pays et à

[172] ONG Lus et VITA, (2002). Rapport du séminaire sur la prévention et le traitement des abus sexuels en milieu scolaire en République Démocratique du Congo, rapporté dans « Les violences faites aux enfants en Afrique de l'Ouest et du Centre », Unicef, 2005.
[173] Brown C.K., (2003), "A. "A study on sexual abuse in schools in Ghana", ibid.

l'intérieur de ceux-ci, les régions, les zones géographiques d'implantation ou les caractéristiques socio-démographiques particulières ou spécifiques à certains groupes sociaux ou à certaines cultures pouvant constituer ou contenir autant de facteurs de prédiction ou de prévention, de risque ou de protection.

Mais pour l'instant, aucune donnée fiable n'est disponible pour ce pays. C'est le cas pour d'autres pays de la sous-région. Dans ses récents travaux sur les victimations scolaires au Burkina Faso, Lompo se contente d'indiquer que « près d'un tiers de la population scolaire (élèves et enseignants confondus) reconnaît que la pratique du chantage sexuel des professeurs sur les jeunes filles est une réalité »[174].

Mais malgré ces nombreuses présentations, c'est l'incertitude et les zones d'ombre et d'ignorance qui semblent le mieux caractériser la thématique des violences sexuelles en Afrique Sub-saharienne, ce qui contribue à laisser libre cours aux extrapolations et aux approximations. Dans cette incertitude, l'on se contente trop souvent encore de déplorer le phénomène ici et là, ou de le condamner sans pouvoir s'appuyer sur des statistiques fiables. Tout le monde croît savoir qu'il y a aujourd'hui en Afrique et dans certains autres endroits du monde de nombreuses agressions sexuelles perpétrées sur les jeunes filles par les garçons dans les établissements scolaires, et que « nombreuses sont celles qui, (…), une fois admises à l'école, sont confrontées au harcèlement et aux violences sexuelles que leur infligent leurs condisciples ou leurs enseignants ». Les discours vont quelquefois jusqu'à déculpabiliser les gouvernements africains qui voient leurs efforts visant « à offrir une éducation de qualité aux jeunes » entravés par toutes les violences faites aux filles. Il est pourtant judicieux de s'interroger sur leur éventuelle responsabilité qui paraît être de premier ordre, mais c'est là un autre problème, et nous préférons nous focaliser sur l'impact de l'organisation sociale et des mentalités africaines sur ces pratiques, ce sera l'objet d'un prochain développement dans cette partie.

[174] Loumpo, J., Victimations et climat scolaire au Burkina Faso : les particularités d'un système éducatif, Thèse de doctorat du 3ème cycle, 2006.

1-3-2 – Les violences sexuelles en milieu scolaire au Sénégal : un état des lieux

Quelle est l'ampleur réelle du phénomène lié aux « pressions sexuelles » dans le cadre de l'école sénégalaise ? Quels sont les mécanismes et les logiques de son développement et quels effets a-t-il sur les parcours scolaires et la vie des élèves ? Dans un contexte où les informations fiables et scientifiquement établies sur le phénomène sont quasi inexistantes, nous tentons ici d'en donner des indications et des tendances générales sur la base de l'enquête que nous avons menée. Nous sommes conscients que cette thématique mérite une recherche de plus grande envergure à travers tout le Sénégal pour avoir une idée plus précise de son étendue.

Au Sénégal, ce sont en tout 9,6 % des élèves qui déclarent avoir été victimes de « pressions » d'ordre sexuel. A partir d'entretiens que nous avons eus avec quelques élèves – on n'est pas dans une exigence de représentativité mais plutôt d'indications générales – les faits qui entrent dans ce phénomène peuvent concerner la séduction, i.e. quand l'élève sent qu'un adulte le ou la regarde d'une manière significative et suggestive, le chantage direct ou indirect aux notes, les déclarations explicites d'amour, et les demandes de liaisons contraintes. Ce sont des catégories que les élèves décrivent spontanément même si nous n'avons recueilli aucun témoignage de victime avérée.

Tableau 45 : Les taux de victimes de pressions sexuelles

sexuel	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	37	1,4%
oui	261	9,6%
non	2409	89,0%
TOTAL OBS.	**2707**	**100%**

Si les jeunes filles sont généralement les principales victimes des pressions sexuelles, l'enquête au Sénégal révèle que de plus en plus de garçons l'intègrent comme partie intégrante de leur expérience scolaire. Les résultats recueillis révèlent pourtant qu'elles ne représentent que 68,2 % des victimes. Cela veut dire que les garçons ne sont pas épargnés ; ils sont en effet 3,1 % à affirmer être victimes de pressions sexuelles et représentent pas moins de 31,8 % de l'ensemble des victimes.

Tableau 46 : les victimes selon le genre

sexuel sexe	Non réponse	oui	non	TOTAL
garçon	0,7 (20)	3,1 (83)	49,1 (1330)	**52,9 (1433)**
fille	0,6 (17)	6,6 (178)	39,9 (1079)	**47,1 (1274)**
TOTAL	**1,4 (37)**	**9,6 (261)**	**89,0 (2409)**	

On imagine mal les professeurs femmes pratiquer des pressions sexuelles sur leurs élèves de sexe masculin. De là à parler d'élèves de ce sexe victimes de l'homosexualité de certains de leurs enseignants, c'est un pas que nous ne franchirons pas ici faute de données objectives, même si ces faits sont constatés dans d'autres contextes nationaux. Benbenisthy et Astor (2005) ont ainsi montré dans leur enquête menée en Israël que « au niveau des violences sexuelles les garçons pouvaient être plus souvent victimes que les filles, et plus souvent victimes d'autres garçons »[175]. Les pressions sexuelles peuvent donc bel et bien avoir une dimension homosexuelle en plus de leur logique plus généralement de domination, nous y reviendrons.

Comme les autres faits de violence et de victimations scolaires, il existe d'assez importantes disparités dans la distribution des pressions sexuelles à travers les zones géographiques, les établissements voire les niveaux et les cycles.

Le collège de centre-ville de la capitale, qui est aussi le plus violentogène concernant les autres prévalences, arrive pour cette catégorie spécifique de victimations en dessous de la moyenne nationale. Pour une fois, c'est un autre collège du centre-ville de la capitale qui arrive en tête avec 15 % d'élèves qui déclarent avoir été victimes de pressions sexuelles – notons que le lycée du même nom n'est pas non plus mal placé avec 11,2 % de victimes. Il est suivi d'un autre collège cette fois situé en banlieue, « ville nouvelle »[176], avec 12,24 % d'élèves victimes. Deux lycées ont des taux supérieurs à 10 %, l'un est situé à Dakar centre-ville et l'autre en banlieue « ville nouvelle ».

Les caractéristiques de ces établissements ne sont pourtant pas homogènes, loin s'en faut. Cependant, l'implantation dans des environnements populaires apparaît comme un facteur prédictif assez déterminant pour ce type de violence. L'un des lycées de la ville nouvelle, qui

[175] Rapporté par Debarbieux, 2006, op.cit.
[176] Cette banlieue populaire aux portes de Dakar est de plus en assimilée à une ville à part entière.

est pourtant assez préservé sur les autres formes de victimations et qui a un ICS assez favorable, compte 10,2 % d'élèves victimes de ces violences sexuelles. Le score recueilli par un autre lycée situé en centre-ville de la capitale confirme cette observation : son implantation dans un quartier populaire le prédispose à un taux relativement important de victimes des pressions sexuelles. Avec 11,2 % de victimes, il est non seulement à trois points au dessus de la moyenne générale recueillie, mais son résultat le place dans une situation quasi similaire des collèges les plus concernés par ces pratiques. Et contrairement à une idée reçue, ce n'est pas forcément en zone rurale que les élèves sont le plus victimes des pressions sexuelles. Même si le résultat mérite d'être approfondi avec une étude plus importante des établissements des zones rurales, l'établissement rural de notre échantillon donne un résultat très proche de la moyenne nationale dans ce type de victimations avec seulement 8,2 % de victimes – sommes-nous tentés de dire – soit 1,5 point en dessous.

Les pressions sexuelles ont tendance à diminuer avec l'âge des élèves. L'âge mûr des élèves ne constitue, paradoxalement, pas un facteur prédictif, ce qui ajoute un élément de preuve supplémentaire que ces pratiques se développent davantage dans des rapports déterminés de domination : abuser des plus jeunes peut constituer pour le bourreau à la fois une assurance de parvenir à ses fins, mais aussi une garantie d'obtenir le silence de la victime. Au final, plus l'élève est jeune, plus il ou elle court le risque d'être agressé sexuellement par un condisciple ou un adulte.

Tableau 47 : les victimes selon l'âge

sexuel Age	Non réponse	oui	non	TOTAL
11-14 ans	1,2 (5)	10,4 (45)	88,4 (381)	**100 (431)**
15-17 ans	1,8 (19)	9,6 (100)	88,6 (926)	**100 (1045)**
18 ans et +	1,1 (13)	9,4 (116)	89,5 (1102)	**100 (1231)**
TOTAL	**1,4 (37)**	**9,6 (261)**	**89,0 (2409)**	**100 (2707)**

1-3-3 – Les fondements socioculturels de la prévalence des pressions sexuelles au Sénégal

Au même titre que les châtiments corporels, les pressions sexuelles exercées sur les élèves au Sénégal peuvent se comprendre à la fois comme l'effet d'un prolongement de l'organisation sociale dans l'institution scolaire et comme le résultat de la prégnance de la mentalité

traditionnelle ainsi que des représentations sociales qui les sous-tendent. De par leur statut dans les sociétés africaines, les femmes constituent un « capital » matériel et symbolique pour des hommes qui déploient en toute circonstance des stratégies pour les conquérir afin d'assouvir des désirs et des pulsions non réprimés. Cet enseignant dans un établissement privé du centre-ville de la capitale sénégalaise est persuadé que « *quand une fille tente de séduire un professeur, c'est une prémonition de quelque chose qui arrive, une chance, une ouverture ou une promotion (…) et c'est pourquoi quand une fille me fait les yeux doux, je regarde toujours derrière elle pour voir ce qui va m'arriver de merveilleux et je jubile à cette occasion car c'est vraiment une situation prémonitoire de quelque chose d'intéressant pour la personne* ». Ce fétichisme qui s'incruste dans la façon dont l'enseignant perçoit ses élèves de sexe féminin ne peut que consolider les dispositions des adultes à se laisser aller dans les conquêtes amoureuses envers celles dont il a la responsabilité institutionnelle d'éduquer et d'instruire.

Daniel Bourmaud est l'un des premiers politologues à s'être intéressé aux rapports de sexe en Afrique en tant que catégories essentielles du pouvoir et de la domination des hommes sur les femmes[177]. Pour lui, « la dualité sexuelle (…) contribue (…) à déterminer les stratégies de conquête et de consolidation des bases du pouvoir à partir de la valeur d'usage et de la valeur d'échange que représentent les femmes ». Son analyse porte sur le pouvoir politique et ses réseaux, mais il est possible de l'étendre à d'autres sphères de la vie sociale où la soumission de la femme à l'homme est la règle et le code social de référence.

En Afrique, d'une manière générale, la femme est un objet de possession, donc un « capital » que l'homme peut accumuler, comme dans le cadre de la polygynie autorisée par la religion musulmane. Elle est à la fois symbole et objet de richesse, de prospérité et de prestige comme peut l'être une villa ou une voiture. Bourmaud rappelle cette disposition très présente dans la mentalité de l'homme africain à travers l'usage populaire du sigle VVF (Villa, Voiture, Femme) en Afrique de l'Ouest. C'est le continent où l'on peut se permettre de faire savoir qu'on a plusieurs maîtresses. Les adolescents et les jeunes reproduisent les mêmes schémas pour se valoriser devant leurs congénères : il s'agit de « prouver », de montrer aux autres qu'on est capable de séduire et de conquérir plusieurs filles en même temps. Celui qui n'a pas

[177] Bourmaud, D., « Le pouvoir au risque du sexe », in Revue « Politique africaine », 1994.

de « copines » en nombre peut être la cible de brimades et de moqueries de la part des autres membres du groupe. Et quand la séduction ne fonctionne pas, c'est le harcèlement qui prend le relais et cela peut suffire à expliquer les pressions sexuelles que peuvent subir les filles de la part de camarades garçons dans l'enceinte scolaire. Si tout le monde conçoit bien que « l'accès aux filles » doit se faire avec des méthodes « pacifiques » et « romantiques », la privation peut être mal vécue pour « quelque chose » qu'on doit posséder comme de droit et comme miroir de son propre prestige. Comme le note encore Bourmaud, il s'agit d'un droit particulier qui peut s'apparenter au « droit de cuissage qui caractérise bon nombre de rapports sociaux dans (les administrations), les entreprises ou les universités ».

Le droit de cuissage dont fait allusion Bourmaud, « est le symptôme du privilège dont bénéficie le titulaire d'une position de pouvoir et du rapport de domination qui en résulte (car) la femme sollicitée n'a souvent guère le choix tandis que celui qui fait prévaloir son 'droit' s'inscrit en conformité avec le code culturel qui sous-tend l'autorité. »[178]. Et c'est justement ce code culturel couplé d'un code social le légitimant qui autorise les comportements de « prédation » des adultes et des enseignants dans les établissements scolaires en tant qu'ils abusent de leur position dominante et qui neutralisent leur fonction et leur responsabilité dans l'institution pour ne prendre comme repères que les codes culturels et sociétaux.

Il n'est donc pas exagéré d'affirmer que la femme constitue, dans les représentations et les mentalités en Afrique noire, à la fois une « valeur d'usage » et un « objet de consommation courante ». Dans les conversations entre hommes, il n'est pas rare de vanter des performances sexuelles dans l'assouvissement des désirs de sa partenaire, ou de chambrer en évoquant des défaillances de cet ordre ou doutant des capacités viriles de l'interlocuteur qui doit se défendre et prouver le contraire. Les mises en scène de la sexualité dans la musique et la danse et les chorégraphies obscènes qui les accompagnent dans pratiquement tous les pays africains situés au Sud du Sahara tranchent véritablement avec le puritanisme et la religiosité qui caractérisent la morale ambiante, que ce soit dans les pays à dominance musulmane comme le Sénégal ou les pays de tradition et d'influence chrétienne. Décidément, la sexualité refoulée dans la morale collective et omniprésente dans les univers symboliques se fonde

[178] Bourmaud, ibid.

encore trop explicitement sur les rapports de domination hommes/femmes et sur la place que la « culture » africaine réserve à ces dernières.

Dans les établissements scolaires du moyen et du secondaire au Sénégal, les adultes, et plus particulièrement les enseignants, peuvent ainsi laisser libre cours à leurs désirs et fantasmes sexuels sur les jeunes filles qu'ils comptent dans leurs classes. Pourtant, il se produit aujourd'hui un renversement des rôles qui consiste à faire porter la responsabilité aux victimes des prédations sexuelles. La précocité est jugée provocante et responsable de toute leur tentation. La première dame du Sénégal n'expliquait-elle pas, lors d'un parrainage d'une campagne de sensibilisation sur le sida, dans une contrée reculée dans l'Est du pays, que les obstacles à la prévention du VIH étaient avant tout liés à la « précocité » et à la « beauté » des jeunes filles ainsi qu'à leur irrésistible pouvoir d'attraction et de séduction sur les hommes. Cette inversion des rôles concerne aussi les pressions sexuelles en milieu scolaire avec des victimes qui deviennent les coupables.

La désignation des filles comme responsables de leurs propres victimations se fonde alors sur des stratégies observables et donc réelles de leur part pour transformer la situation à leur avantage. Jusqu'à cet entretien que nous avons eu avec une enseignante de français dans un établissement de centre-ville, nous avons toujours pensé les pressions sexuelles dans un sens, celui des adultes hommes sur les jeunes filles scolarisées. Notre objectif était d'avoir un avis féminin sur cette question dont beaucoup de gens parlent mais que l'on ne connaît qu'à travers les quelques cas révélés ici ou là. Pour notre interlocutrice, l'expression « violences sexuelles en milieu scolaire » devrait intégrer une nouvelle donne, à savoir les stratégies de séduction à la fois « intéressées » et « ludiques » des jeunes filles envers leurs professeurs : « *c'est à un jeu pervers auquel on assiste actuellement avec des filles qui peuvent aller jusqu'à se lancer des défis et des paris sur leurs cibles éventuelles dans le but de rendre l'enseignant dépendant d'elles et d'obtenir ce qu'elles veulent (…) et ça fausse beaucoup de choses* ».

D'autres professeurs avec qui nous nous sommes entretenus sur cette question sont tous unanimes pour faire porter la responsabilité de leurs comportements de prédation sexuelle aux filles qui les provoquent : « *la femme est à l'origine de tous les malheurs chez les hommes à*

cause de leur faculté et leur capacité de manipulation. Les élèves (sous-entendu les filles) savent très bien mettre en œuvre des stratégies de séduction pour avoir les notes qu'il faut et passer comme ça en classe supérieure (…) Les filles savent toucher la sensibilité des hommes et elles essaieront jusqu'à ce qu'elles touchent leur cible ».

A force d'avoir fermé les yeux sur les abus sexuels que de nombreux enseignants ont fait subir à leurs élèves jusqu'à laisser le monde entier penser que les violences sexuelles étaient constitutives d'une exclusivité africaine, voilà le retour de bâton avec des pédagogues de plus en plus fragilisés dans leur statut et dans leur mission. De l'abus de leur position dominante et donc de leur pouvoir en tant qu'homme et en tant qu'autorité scolaire, les enseignants du Sénégal, du moins ceux qui ont été tentés par l'expérience de la pression sexuelle sur leurs élèves, se sont mus en « esclaves » à la fois de leurs désirs immoraux et de la manipulation par celles qui ont aperçu leur faiblesse et leur dépendance. C'est l'aveu de cet enseignant résigné : « *de toute façon, on est désarmé face au déploiement de séduction des filles et il n'y a que la déontologie du professeur qui peut nous préserver d'une banalisation et d'une démystification de notre statut* ». Par cette évolution, les filles des collèges et des lycées ont réussi à transformer des risques d'agression en « moyens sexuellement transmissibles »[179].

Comme l'âge, le sexe est donc un fondement de l'organisation sociale africaine et celle-ci n'exclut pas encore le recours de la violence et de la domination dans les rapports entre les genres. Et comme les châtiments corporels – qui sont « politiquement » et « culturellement » tolérés pour leur fonction de stabilisation des relations pédagogiques au sein de l'institution scolaire (nous écrivions plus haut qu'ils constituaient une ressource officiellement reconnue pour faire face à des effectifs pléthoriques des classes) – les pressions sexuelles que des adultes en particulier des enseignants peuvent exercer presque « librement » sur les jeunes filles dont ils ont la charge dans le cadre de l'école publique. Et comme dans la « vraie » société, les filles et les femmes sont là pour répondre aux désirs des garçons et des hommes ; c'est l'ordre social qui le dicte sur la base de la domination des seconds sur les premières. La lutte contre les abus sexuels dont les élèves peuvent être les victimes passera nécessairement par une réforme des mentalités et des représentations traditionnelles, le paradoxe étant que

[179] Sur cette expression de « MST »et son usage dans les établissements scolaires, voir Lumpo et Debarbieux, 2006, Victimation et climat scolaire au Burkina Faso, les spécificités d'un système éducatif, Thèse de doctorat 3ème cycle, Bordeaux 2, 2006.

cette réforme doit nécessairement passer par l'éducation. Le pouvoir est souvent de nature autoritaire en Afrique et ce sont les hommes qui le portent et l'exercent en général. Dans un tel contexte, l'on peut raisonnablement fonder des espoirs sur le processus de démocratisation portée par la société civile ; inutile de dire que les femmes ont un rôle fondamental à jouer pour disqualifier à jamais les mentalités rétrogrades dont elles sont victimes. Là aussi, comme le souligne à juste titre Bourmaud, cela passe nécessairement par leur entrée massive à l'école et à l'université. Les femmes sont les plus aptes à faire évoluer les mentalités et par là, leur condition sociale, car cela les concerne de premier chef. Elles doivent ainsi se positionner comme actrices de leur propre vie et de leur propre devenir.

Les normes sociales en vigueur sont ainsi un terreau favorable au développement et à l'enracinement des violences scolaires en Afrique en général, au Sénégal en particulier. Du coup, dans ce contexte, la violence devient un phénomène étroitement lié à un système d'éducation qui vise avant tout à reproduire les schémas de domination de la société globale et dont les membres « subordonnés » sont les jeunes, les femmes et les catégories sociales les plus défavorisées. Sa logique de production et ses mécanismes doivent ainsi être dévoilés à travers ses formes les plus prégnantes mais aussi les plus sournoises dans les représentations sociales.

2 – Des violences « spécifiquement » scolaires dans le contexte français

2-1 – Les violences en milieu scolaire en France : de la révélation médiatique aux enquêtes de victimations

Les phénomènes des violences liées à l'école ne sont pas nouveaux. Ils existent partout où l'école a été instituée (donc depuis toujours) et ne sont donc pas des spécificités de l'époque contemporaine, même s'il convient de distinguer les violences subies par les élèves dont d'autres élèves sont les auteurs des violences dirigées contre les enseignants ou les personnels adultes des établissements. Des travaux d'historiens ne cessent de nous le rappeler (Crubellier, 1979, Caron, 1999)[180]. Le dernier en date est celui de Claude Lelièvre qui, à travers une fresque historique poignante, relate des faits cruels de violence à l'école qui remontent à la période précédant les lois Ferry[181]. Plus récemment, mais il y a trente ans déjà, durant le second semestre 1979, plusieurs faits-divers ont émaillé l'actualité scolaire : le 20 juin, c'est *« un surveillant (*qui*) meurt à Metz, battu à mort par trois garçons venus venger leur camarade » ;* le 22 octobre de la même année, c'est *« un collégien de 12 ans* (qui) *tue un camarade dans une bagarre à Aubervilllers » ;* un mois plus tard, le 20 novembre, c'est *« un lycéen grenoblois de 17 ans* (qui) *est blessé à coups de ciseaux en tentant de s'opposer à une tentative de racket* »[182]. Ces faits ne sont nullement exhaustifs et peuvent être intégrés dans un catalogue encore plus vaste. Aujourd'hui encore, des faits-divers de même nature continuent d'émailler le paysage scolaire en France.

Pourtant, de l'avis des spécialistes les plus avertis des violences en milieu scolaire en France, le phénomène n'a acquis une dimension politico-médiatique durable qu'à partir de 1990. Pour Debarbieux, « la violence à l'école s'est inscrite durablement dans le paysage politique et médiatique à une date précise, le lundi 12 novembre 1990 : (…) ce jour-là, à Paris, une manifestation de lycéens rassemble environ trente-cinq mille personnes (mais) est marquée par des incidents lors de son passage devant un grand magasin dont les vitrines sont pillées par ceux que la presse et le gouvernement appelleront les 'casseurs' »[183]. Les faits marquants de cette émergence, ce sont les banderoles des manifestants, les slogans qui réclamaient « plus

[180] Cités par Debarbieux, 1996, op.cit.
[181] Lelièvre, C., Lec, F., Histoires vraies des violences à l'école, Paris, Fayard, 2007.
[182] Ibid. Voire aussi le blog de Lelièvre, http://www.mediapart.fr/club/blog/claude-lelièvre/191109/ où ces faits sont également relatés
[183] Debarbieux, E, 2006, op.cit.

de sécurité dans les lycées » et « plus de surveillants »[184]. C'est pratiquement le même constat que fait Lelièvre : « il faut attendre 1989 pour que le problème des violences apparaisse comme problème dans la sphère médiatique et politique (…) et le changement soudain d'attitude intervenu fin octobre 1990 s'explique essentiellement par le caractère inédit des manifestations des lycéens de banlieue contre « l'insécurité » de leurs établissements scolaires, et par l'ampleur extraordinaire du mouvement lycéen de l'automne 1990 - parti de la 'périphérie' - qui va marquer les esprits »[185]. L'historien note par ailleurs que cette irruption de la question de la violence à l'école a ceci de paradoxal : la révolte des lycées de banlieues contre l'insécurité et la saleté a été récupérée par les pouvoirs médiatiques et politiques qui ont ainsi contribué à forger dans les esprits l'idée selon laquelle la violence scolaire dont on parle aujourd'hui est circonscrite à ces espaces. Il s'agit en réalité d'un phénomène de déformation sémantique, historique et sociologique qui porte à faire croire que les établissements des banlieues sont seuls porteurs de cette violence, ce qui est loin d'être fondé. Mais, faudrait-il, pour se convaincre de cette « fausse vérité » ou de cette illusion d'optique, reconstruire scientifiquement l'objet « violences scolaires » en cessant de réunir dans un même vocable des faits complètement hétérogènes, et interroger le réel pour rendre compte d'un phénomène largement sous-estimé avec une tendance lourde à sa généralisation à l'échelle du système éducatif français ? Le phénomène des violences scolaires est donc loin d'être un phénomène à la marge de ce système, et c'est ce que nous a révélé(s) cette étude comparative qui pourrait nous donner un modèle général de lecture et de son explication.

Jusqu'en 1993, en France, il n'existait aucune comptabilité régulière de la « criminalité » en milieu scolaire. Pourtant, le premier rapport sur les violences à l'école remonte à juillet 1979 et fut l'initiative et l'œuvre de l'Inspection générale à la vie scolaire sur la base d'un sondage portant sur les crimes et délits, mais également sur l'auto-violence et les comportements anti-institutionnels[186]. Les résultats dans les collèges et dans les lycées professionnels ont été présentés séparément. Plus de 80 % des collèges connaissent des déprédations, les vols d'effets sont observés partout, les vols de matériels concernent plus de 63 % d'entre eux, le racket est reconnu dans 58,5 % des cas, les bagarres dans 39 %, des tentatives de suicide dans plus 46 % et 27 % ont révélé des problèmes sexuels, 19,5 % des problèmes de drogue, les

[184] Ibid.
[185] Lelièvre, C., op.cit
[186] Rapporté par Debarbieux, E., 1996, op.cit.

agressions d'adultes concernant quant à eux 44 % des établissements[187]. Les lycées professionnels donnent des résultats relativement comparables avec des variations légères concernant quelques faits, par exemple le pourcentage d'établissements concernés par les problèmes sexuels est moindre pendant que ceux concernés par la drogue sont proportionnellement plus importants. Les problèmes de violences à l'école ne sont perçus que dans leurs aspects criminels. Mais si, d'un point de vue strictement heuristique, ces résultats sont jugés « intéressants » pour un premier état des lieux, plusieurs limites sont à déplorer. Debarbieux note à juste titre que l'enquête n'a concerné que des établissements « difficiles », ce qui peut contribuer à masquer sa réelle ampleur au niveau national, et que plusieurs indicateurs « pertinents » de mesure du phénomène sont ignorés, comme le climat, les incivilités, le sentiment de violence ou l'ambiance des établissements[188]. De plus, l'absence d'une étude longitudinale, c'est-à-dire sur plusieurs périodes avec le même échantillon, en limite la connaissance de l'évolution des formes constatées de violence. Enfin, le mode de saisie ne permet pas de discerner le « fait divers » ou exceptionnel du phénomène ancré dans des pratiques.

Faute de données fiables établies à partir d'échantillons représentatifs, les chercheurs en sciences sociales se tournent alors vers les statistiques officielles de ce qu'on appelle la « criminalité scolaire ». C'est le ministère de l'Intérieur et de l'Aménagement du territoire, en collaboration avec le ministère de l'Education nationale, qui a chargé la direction centrale de la Sécurité publique de les publier pour l'année1994 : concernant les élèves, 771 faits de coups et blessures volontaires ont été constatés, 983 faits de racket, 244 attentats aux mœurs (36 viols et 208 attentats à la pudeur), alors que chez les personnels de l'Education, ce sont 210 CBV, 770 dégradations volontaires et 3694 vols[189]. Rapporté à la totalité des membres de la communauté éducative, cela donne un phénomène presque « marginal ». Les rapports statistiques calculés par Debarbieux et son équipe le prouvent : « *1999 faits recensés pour quatorze millions d'élèves, soit un rapport de 0,004 (…) et si l'on rapporte le nombre de faits perpétrés à l'encontre des adultes aux effectifs des personnels de l'éducation nationale, ce rapport reste faible avec 4674 faits pour 1 108 000 personnes, soit un rapport de 0,4* ». Mais on peut ajouter qu'une victime est déjà une de trop. Cette dimension marginale de la

[187] Ibid.
[188] Ibid.
[189] Rapporté par Debarbieux, E., ibid.

« criminalité scolaire » est encore plus prononcée si l'on compare ces chiffres au rapport du nombre de crimes et délits constatés en France durant l'année de référence au total de la population française de cette même période : 3 700 000 délits pour les 57 millions d'habitants, cela ne fait guère que 6,5% de la délinquance au niveau national.

Les statistiques officielles, qui tentent de répondre à des préoccupations de sécurité de la population, ont du mal à rassurer car tout le monde sait qu'elles ne couvrent pas toute la réalité du phénomène. C'est ce qui peut expliquer le fait que la tension ne retombe jamais malgré les chiffres somme toute assez modérés. Tout au long de la décennie 90, le thème des violences à l'école a continué d'alimenter le débat et les représentations sociales moyennes sont relativement consensuelles pour établir que « l'école est submergée par la violence ». Pourtant, les statistiques établies par le ministère de l'Education indiquent pour l'année 1998-1999, une moyenne de 240 000 incidents de toutes natures déclarés chaque trimestre dans les établissements du second degré avec seulement 2,6 % des faits considérés comme graves, et ayant fait l'objet d'un signalement à la justice[190]. Sur ces 240 000 incidents, on compte 1 000 agressions sur des personnes et, dans 86 % des cas, les victimes de ces agressions sont des élèves contre 1,3 % pour les personnels, la moitié environ étant des enseignants. Rappelons également ici que pour l'année de référence, le ministère de l'Education nationale employait près de 500 000 personnes dans l'enseignement secondaire, dont plus de 375 000 enseignants, et accueillait plus de 5,5 millions d'élèves. Avec une quarantaine de fonctionnaires agressés en France chaque année, cela fait tout de même un enseignant agressé par semaine hors vacances, ce qui n'est pas rien surtout quand le phénomène en question s'inscrit assez durablement dans une tendance lourde comme nous le verrons plus loin.

Du coup, ce sont les enquêtes de victimations qui constituent les outils les plus efficaces, ou les moins limités, pour donner une idée du phénomène des violences en milieu scolaire le plus proche de la réalité. Les premières recherches françaises de vicimations scolaires ont été réalisées en 1996[191]. Carra et Sicot ont adopté une posture épistémologique qui faisait du concept de violence une réalité socialement et/ou culturellement construite : ils soulignaient par ce biais le caractère relatif et normatif de la violence et des victimations qu'elle pouvait

[190] Note d'information, octobre 2000
[191] Il s'agit des enquêtes de Cécile Carra et François Sicot réalisées dans le département du Doubs et celles de Debarbieux et son équipe en 1996.

impliquer. A travers cette démarche, la violence en milieu scolaire telle qu'elle était vécue et appréhendée par les élèves « victimes » pouvait se décliner en huit catégories : le manque de respect, les affaires abîmées, les vols, le chantage, le racisme, les coups, le racket et le harcèlement ou les agressions sexuelles[192]. Une telle typologie intègre des aspects qui sont difficilement acceptables comme indicateurs pertinents de violence en dépit du respect que l'on peut avoir pour la subjectivité des acteurs. La catégorisation établie par Debarbieux et son équipe à partir de leur enquête de 2003 a une portée plus générale concernant les violences en milieu scolaire en France et offre du coup plus de lisibilité au phénomène[193], nous y reviendrons.

Dans l'enquête de victimation qu'il a menée avec son équipe avec un échantillon de 14 316 élèves du primaire et du secondaire interrogés (dont 9774 collégiens et 2607 lycéens) et dont les résultats ont été publiés en 1996[194], il apparaît que la violence en milieu scolaire n'est pas que « crimes » et « délits », qu'elle englobe aussi des catégories « non pénales » comme les incivilités (l'auteur préfère aujourd'hui raisonner en termes de « microviolences » qui englobent les « violences verbales » et le manque de respect par exemple), le climat scolaire et le sentiment de violence qui trouvent autant de place dans la définition du phénomène que le racket et les vols. Globalement, les résultats ont révélé « une vision plutôt favorable de la vie dans les établissements scolaires pour une très grande majorité d'élèves » et « une perception faible de la violence » avec en tout 17 % d'entre eux qui estimaient que la violence était très présente dans leur établissement, chiffre obtenu en cumulant les taux de « énormément » et « beaucoup », soient les items les plus forts du sentiment de violence). Dans la représentation des élèves, « la violence est d'abord bagarre » : 64 % l'ont cité quand on leur a demandé de donner des exemples ou des situations de « violence »[195]. A noter qu'un peu plus de 1 % des élèves ont quand même évoqué de la violence des adultes contre des élèves, ce qui reste relativement marginal, mais qui prouve que le châtiment corporel était encore présent dans des écoles en France, même si cela peut traduire des cas extrêmes ou des dérapages incontrôlés des adultes. Comme nous l'avons nous-mêmes constaté dans notre enquête au Sénégal, ces faits diminuent avec la progression dans les cycles ; ainsi, Debarbieux

[192] Carra, C. et Sicot, F., in Charlot et Emin, 1997, op.cit.
[193] Debarbieux, E., Montoya, Y., 2004, rapporté par Debarbieux, 2006, op.cit.
[194] Debarbieux, E., 1996, op.cit. Cette étude avait visiblement comme objectif de mesurer le climat scolaire et le sentiment de violence associé aux victimations.
[195] Ibid.

note que « l'évolution principale est la relative diminution des bagarres en lycée ». Par ailleurs, les adultes évoquent, dans un ordre décroissant, une prévalence de la « violence verbale » (58 %), des bagarres (55 %) et 9 % parlent de violence en leur encontre[196].

Une autre enquête réalisée en 2003 avec 9 521 élèves interrogés avait visiblement comme objectif de dégager les prévalences de la violence en milieu scolaire. Elle a ainsi permis d'identifier cette catégorie empirique des violences verbales, qui englobent les insultes et ce que Carra et Sicot appelaient dans leur étude le « manque de respect ». Sur la base de l'importance des fréquences et de prévalence, cinq indicateurs de violences en milieu scolaire ont été définis : le racket qui concerne 6,3 % des élèves interrogés, le vol avec 46,3 % des élèves qui se sont déclarés victimes, les violences verbales avec 73,2 % de victimes, les coups avec 24,2 % de victimes et enfin le racisme qui concernait 16,7 % de l'ensemble. Si l'échantillon est représentatif, on peut considérer que ce dont souffrent le plus les élèves en France, ce sont d'abord les violences verbales et le vol. Cependant, une configuration où près de 3 élèves sur dix, soit 30%, sont victimes de « coups », près de deux élèves sur dix victimes de racisme et plus de six sur cent rackettés n'est pas une chose banale, ne serait-ce que par respect des victimes en tant que personnes. Nous noterons seulement que ces catégories de violences, à l'exception des violences verbales qui englobent des actes nécessairement répréhensibles du point de vue de la loi, relèvent de la délinquance définie comme tous les actes de transgression commis et passible de peines de condamnation ou contravention. Leur présence massive dans les établissements scolaires français peut être la conséquence d'une porosité de l'école par rapport à son environnement.

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 »[197], 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

[196] Ibid.
[197] Choquet, M., Hassler, C. et Morin, D., « Violences des collégiens et lycéens : constats et évolution », Enquête ESPAD, 2003.

cumulant des difficultés sociales et/ou 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 » et à la dégradation du climat dans certains établissements.

2-2 – Des formes renouvelées de violences scolaires en France

« La violence des dominés est la reproduction de la violence sociale de domination. » (Bourdieu, 1997)

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 les règles ou les lois en général. Du moins, ce n'est pas là leur « structure de signification » ou leur ensemble de définition, pour utiliser une métaphore mathématique. 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 »[198]. 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[199]. 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, i.e. 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 ». En tout cas, ce sont les conclusions auxquelles plusieurs recherches ont abouti ces dernières années. Ainsi Garapon et Salas (1998), Lagrange (2000) et Debarbieux (2002) révèlent dans leurs études respectives « 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 »[200]. Les enseignants en sont les principales victimes. Si cette « violence est plus fortement mise en

[198] Debarbieux, E., 2006, op.cit.
[199] Debarbieux, E., 2006, ibid.
[200] Auteurs cités par Debarbieux, 2006, ibid.

œuvre (…) par effet d'entraînement et d'anonymat », il convient cependant de ne pas perdre de vue son caractère de plus en plus imprévisible, et c'est ce dont nous traiterons plus loin dans le cadre de la « désinstitutionalisation » progressive des rapports élèves/enseignants dans les établissements des cycles secondaires en France.

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, quoi que les agressions violentes d'adultes de la part d'élèves augmentent sensiblement depuis quelques années. Nous ne sous-estimons pas les violences et les microviolences que subissent des élèves dans leur expérience scolaire. Les théories du « school bulying » ont le mérite de faire prendre conscience des conséquences qu'elles peuvent avoir dans le vécu des élèves et sur leurs parcours en termes d'absentéisme et de décrochages prématurés. 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 les personnels sont donc de plus en plus exposés aux expressions d'irrespect, dont la forme la plus répandue est l'injure, le dénigrement et la médisance. 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 qui est perçu comme une remise en cause de leur autorité et un dénigrement de leur fonction.

Arrêtons-nous sur quelques faits – ou faits-divers – constatés durant ces quatre dernières années, au moment où nous avons démarré notre étude, pour illustrer cette tendance en France. Le sept septembre 2006, soit quelques jours seulement après la rentrée scolaire, une

école du XIXe arrondissement de Paris a été la cible de projectiles et l'enquête policière établissait qu'il s'agissait bien de coups de feu tirés contre des vitres de l'établissement. Le lendemain, c'est un autre établissement de la banlieue parisienne, à Savigny-Sur-Orge, qui a été la cible de tirs aux plombs, d'une carabine à air comprimé, qui ont légèrement blessé une enseignante et un élève en plein cours. Quelques semaines après la sortie des dernières vacances scolaires d'été, c'est une école primaire de Surbourg, à cinquante kilomètres de Strasbourg, qui accueillait quatre-vingt-cinq élèves répartis en quatre classes, qui a été saccagée et incendiée par des inconnus qui se sont d'abord attaqués à la bibliothèque qu'ils ont saccagée, puis à la salle d'informatique qu'ils ont détruite, avant d'aller renverser les tables et les chaises dans des classes, taguer les tableaux et mettre le feu à l'établissement Durant l'année scolaire 2008-2009, plusieurs incidents opposant des élèves à leurs enseignants sont survenus dans des collèges. Le 12 mars de cette année-là, c'est le principal d'un collège de Montpellier (Hérault) qui a été agressé par un parent qui l'a injurié, menacé et frappé d'un coup de poing. Le 15 du même mois, dans un lycée de la banlieue de Strasbourg, trois adolescents apparemment mécontents de leur exclusion définitive de l'établissement, blessaient le proviseur avec un « canif ». Dans le Val-d'Oise, huit jeunes cagoulés et armés de battes de base-ball ont fait irruption dans un collège de Garges-lès-Gonesse que fréquentaient pourtant sept d'entre eux pour « régler des comptes » avec d'autres élèves ; le principal qui a tenté de s'interposer a été légèrement blessé par des coups qui ne lui étaient pas destinés. Au mois de mai, c'est un élève de 13 ans d'une classe de 5ème qui a agressé sa professeure d'un coup de couteau dans la salle de classe d'un collège de six cents élèves à Fenouillet près de Toulouse ; le collégien «avait été puni la veille et a attendu que l'enseignante soit dans sa classe ce matin pour lui donner un coup de couteau de cuisine» au torse, a expliqué l'inspecteur d'académie. Pourtant, cet élève n'était pas «spécialement connu pour des problèmes de comportement», a poursuivi l'inspecteur d'académie, précisant que l'établissement scolaire de Fenouillet était considéré comme «un collège tranquille» de la banlieue de Toulouse. Deux semaines après la rentrée scolaire de 2008, c'est un autre collégien de 14 ans, scolarisé dans un établissement à La Garde dans le Var, qui a tenté de tuer l'un de ses professeurs avant d'être intercepté par des surveillants du collège et d'être interpellé par la police. L'adolescent se plaignait de « paroles blessantes et dégradantes » de la part de celui qu'il voulait prendre pour cible. Le lundi 12 janvier 2009, soit une semaine après la rentrée des vacances de Noël, c'est dans l'enceinte d'un lycée professionnel de Château-

Gontier en Mayenne qu'un autre incident similaire s'est reproduit : un professeur d'électronique a été poignardé de trois coups de couteau par un de ses élèves scolarisé en terminale sans motif apparent. Après l'interrogatoire du lycéen, il s'est avéré qu'il n'y avait pas eu d'accrochage verbal et de conflit au préalable avec son professeur : « il a cristallisé son échec (scolaire) sur cet enseignant qu'il a peut-être trouvé trop exigeant», affirmait le procureur à la suite de l'audition.

Une recherche scientifique sur la violence en milieu scolaire ne doit pas se contenter de faire un relevé systématique de tels faits qui intéressent plus particulièrement les médias avides de « sensationnel » avec souvent des présentations qui peuvent laisser croire qu'il s'agit d'un phénomène massif. Si ces actes sont très graves, d'abord pour les victimes qui en ont souffert, mais aussi pour la société toute entière qui assiste impuissante à la « violation d'un (soi-disant) sanctuaire », force est de reconnaître qu'ils demeurent encore rares et exceptionnels rapportés aux nombres d'élèves et d'enseignants présents dans les établissements scolaires. Pourtant, il nous paraît aujourd'hui 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 « conflits circonscrits et aléatoires qui mettent en scène, la plupart du temps, un enseignant et un élève, mais aussi parfois des élèves »[201]. Preuve que ces « incidents » n'ont plus un caractère exceptionnel, Barrère note que « contrairement au 'chahut traditionnel' (étudié par Testanière), il ne s'agit pas d'un chahut ciblé sur un enseignant ou une matière en particulier, ni l'acte d'un groupe uni et soudé (et) ce qui frappe en matière d'incidents, c'est que tous les enseignants en parlent, y compris ceux qui n'enseignent pas dans des établissements dits 'difficiles' »[202]. Pour notre part, nous y voyons des « dispositions individuelles et collectives » qui les révèlent et les construisent au gré des contextes d'apprentissage comme un phénomène scolaire – ou comme phénomène social au sens sociologique du terme – ; les passages à l'acte demeurent imprévisibles et aléatoires et semblent dépendre de la capacité des auteurs à percevoir des contradictions entre les idéaux institutionnels définis au plus haut niveau,

[201] Barrère, A., « De la violence scolaire aux indisciplines ordinaires », article publié sur le site Café pédagogique et qui s'inspire des résultats d'une enquête qualitative publiée sous le titre : Les enseignants au travail, l'harmattan, 2002 ;
[202] Barrère, ibid.

comme l'égalité des chances ou la démocratisation, et les logiques locales de sélection et de classement qui caractérisent le fonctionnement des établissements.

Cette liste de « faits » n'a donc aucune valeur statistique ; elle a modestement pour but de pointer du doigt cette tendance lourde dans les établissements scolaires, ceux situés en zones dites « difficiles » n'ayant nullement l'exclusivité de ces faits dans lesquels sont le plus souvent impliqués des adolescents qui n'étaient pas auparavant repérés comme « violents » ; l'expérience qu'ils semblent souvent partager est de connaître des difficultés d'apprentissage, d'avoir des résultats scolaires qui les déçoivent ou de subir de la part des adultes et de l'institution scolaire des « jugements » mal acceptés.

On peut décider de sortir de ces faits bruts révélés par l'actualité de la vie scolaire, mais on les retrouve dans des rapports scientifiques récents sur la question. L'Observatoire national de la délinquance (OND) en a publié un sur les violences à l'école « officiellement » constatées 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. Selon cette étude, qui confirme ce que nous écrivions plus haut à propos d'une tendance perceptible étayée par les faits relatés ci-dessus, les agressions physiques et verbales contre les professeurs ont augmenté de 30 % depuis 2002[203]. Se basant sur le recensement Signa des incidents effectué par les principaux des collèges et les proviseurs des lycées publics en 2005-2006 (rappelons au passage que c'était aussi la dernière année d'utilisation de ce logiciel après les révélations du classement des établissements par l'hebdomadaire *Le Point*), 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 quelque 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

[203] Nous reprenons ici le compte rendu de cette étude réalisée par Christophe Cornevin et publiée sur le site du figaro.fr le 27 octobre 2008

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 pour notre étude, nous y reviendrons. À 2 275 reprises, les faits constatés ont été des violences physiques sans arme, i.e. 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 violence physique 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 dans 93 % des cas ; ce sont plus souvent des garçons que des filles qui les agressent, même si la 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 administratif 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 les personnels, 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 année[204]. 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 constituent certainement la plus grande part.

Une situation qui s'est sensiblement dégradée mérite d'être investie par la recherche spécialisée. Les « violences scolaires » deviennent ainsi un champ d'étude spécifique qui doit être distingué de celui des autres formes de violences que l'on peut observer dans l'enceinte

[204] L'on peut 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

des établissements scolaires. De telles violences ne peuvent être comprises et expliquées qu'en référence au contexte institutionnel et organisationnel du système éducatif ainsi qu'aux relations pédagogiques dans lesquels elles se construisent et prennent leurs significations. De ce point de vue, le système éducatif français en tant qu'institution et en tant que système d'action spécifique contribue, par des contradictions entre son orientation et ses principes généraux et ses modes d'organisation et de fonctionnement, à la construction de déviances anti-scolaires de la part de ceux qui subissent son emprise sans détenir les ressources sociales, culturelles et cognitives requises. La classe, comme réceptacle des orientations institutionnelles du système éducatif et des logiques organisationnelles (on pourrait dire structurelles) des établissements, devient alors le premier laboratoire opératoire pour étudier le phénomène en question.

Si toute institution scolaire exerce une emprise sur ses membres « apprenants » dans leur socialisation et leur éducation, cette emprise se traduit nécessairement par une domination et par des violences physiques et/ou symboliques par rapport auxquelles ils sont susceptibles de réagir, suivant les contextes et compte tenu des ressources sociales et personnelles dont ils disposent. Cette domination et les violences qu'elle implique pourront assurer la stabilité et l'équilibre du système tant que les contreparties et les gratifications recherchées resteront accessibles pour l'ensemble des membres « apprenants ».

Les violences scolaires, qu'elles soient physiques ou symboliques, provoquent donc toujours des réactions de la part de ceux qui les subissent quand elles émanent de l'institution scolaire. Elles provoquent d'autant plus de réactions que la société et le régime politique se démocratisent. C'est ce qui peut expliquer les différences observées dans la nature des réactions chez les élèves sénégalais et français, nous y reviendrons un peu plus loin. Ainsi, là où les collégiens sénégalais subissent et « acceptent » la domination des adultes et des hommes, les collégiens et les lycéens de France, du moins ceux dont les intentions ne sont pas prises en compte, réagissent contre une emprise institutionnelle et les violences symboliques qu'elle implique si l'institution ne leur semble pas la meilleure voie vers leur accomplissement personnel.

Nous avons déjà assez longuement vu que la systématisation des châtiments corporels comme moyen pédagogique a accompagné l'évolution du système éducatif français de l'époque de l'école des jésuites jusqu'aux lois Ferry en 1881 et 1882. Il s'en est suivi de grands et retentissants mouvements de dénonciation qui ont largement contribué à leur interdiction pour une école plus moderne et plus respectueuse des droits des enfants. Plus tard, la mobilisation s'est organisée contre les « lycées casernes » mis en place par Napoléon à partir de 1802 pour ses futurs officiers et organisés autour des principes de discipline et d'obéissance. Des violences ont alors souvent éclaté dans les établissements scolaires tout au long du 19ème siècle. C'est par exemple le cas de cette violente révolte du lycée Louis Legrand à Paris où trois cents élèves investissent les dortoirs, éventent les matelas, brisent les lavabos, et se battent avec des barres de fer contre les soldats appelés à la rescousse pour rétablir l'ordre[205]. Lelièvre note par ailleurs pas moins de quatre-vingt « révoltes disciplinaires » en moyenne chaque année durant les dix années qui précèdent les lois de jules Ferry, soit 8 % des établissements du secondaire de l'époque touchés par ce phénomène Le système d'éducation conçu par Jules Ferry devait rompre avec ce modèle. Le fondateur de l'école de la république en France avait cette ferme conviction que l'institution scolaire exerçait une violence et que la violence des jeunes était avant tout une violence de réaction.

[205] Rapporté par Lelièvre, C., 2007, op.cit.

Chapitre 4 : Pour un modèle global d'explication des violences scolaires

A première vue, il n'apparaît aucun lien entre les formes de violences scolaires que l'on peut observer au Sénégal ou en Afrique et celles qui ont cours dans les écoles françaises. Les prévalences y sont différentes, de même que leurs intensités respectives. Dans les systèmes scolaires africains, ce sont les châtiments corporels et les violences sexuelles qui sont les principales sources de préoccupation comme en témoignent les nombreuses campagnes de dénonciation opérées par les associations nationales et internationales d'une part, par les médias et l'opinion publique d'autre part. En France et dans d'autres pays occidentaux comme l'Angleterre, la Belgique ou le Canada, ce sont les élèves victimes qui justifient les préoccupations de l'opinion et des chercheurs. Mais nous avons vu précédemment qu'un changement de paradigme était en train de se produire et qu'il fallait prendre en compte les violences anti-institutions ou « anti-scolaires » dont les enseignants constituent les principales cibles. Cela ne veut pas dire que les violences dont sont victimes les élèves de la part d'autres élèves ne sont pas dignes d'intérêt, au contraire. Seulement, celles-là relèvent la plupart du temps d'une délinquance introduite dans les écoles et il convient de les prévenir et de les traiter comme il se doit, étant donné l'impact négatif qu'elles peuvent avoir sur les parcours scolaires et le fonctionnement des établissements. Notre objet d'étude s'est recentré sur les violences scolaires car elles présentent plus d'homogénéité et d'unité à la fois dans leurs sources et dans leurs conséquences. En effet, il n'y a pas de lien a priori entre un élève racketté ou frappé – des pratiques qui ne sont pas exclusives ou spécifiques à l'école, la « dépouille » étant devenue une pratique qui s'est plus ou moins banalisée depuis le début des années 1990 en France – et une autre victime de blessures physiques et/ou morales de la part d'adultes. Il n'y en a pas davantage entre une agression physique ou verbale contre un enseignant d'une part, les vols, les bagarres ou les insultes dont peuvent être victimes des élèves de la part d'autres élèves de l'autre. Ces faits diffèrent surtout dans leurs significations, donc dans leur construction sociale et institutionnelle. Nous avons donc procédé à une typologie des violences scolaires en les distinguant en fonction des mécanismes sociaux et institutionnels qui les sous-tendent : cela nous donne des violences scolaires spécifiquement de domination, celle-ci répondant à la fois à des contraintes et des exigences institutionnelles, et des violences scolaires d'exclusion qui sont également socialement et institutionnellement

construites mais qui ont la particularité d'émerger dans des situations de « double contrainte ».

I – Des violences scolaires tributaires des interactions entre l'école et les champs politiques et sociaux

Dans toutes les sociétés modernes, c'est l'Etat qui met en place les systèmes éducatifs. C'est d'ailleurs pourquoi on dit que l'école est instituée ou qu'elle constitue une institution avec des missions prédéfinies par des instances supérieures. Dans le cas de la France, le système éducatif a accompagné la concrétisation de la République : il a en charge d'« instituer » le peuple, c'est-à-dire de lui transmettre des références culturelles communes tout en lui faisant acquérir les préceptes de la raison et de la morale laïque. Cette mission essentielle de l'école s'est réalisée dans le cadre de ce que François Dubet a appelé le « programme institutionnel », à savoir « le processus social qui transforme des valeurs et des principes en action et en subjectivité par le biais d'un travail professionnel spécifique organisé »[206]. Nous faisons l'hypothèse que les violences scolaires dans le contexte français s'expliquent par l'emprise d'une institution éducative qui privilégie un arbitraire scolaire et la sélection au détriment de l'accomplissement collectif des élèves sur la base de leurs intentions, de leurs aptitudes cognitives et de leurs motivations. Une telle orientation bloque le processus de démocratisation du système éducatif et contribue à la rupture de la coopération interne et des « réciprocités ». Bien que disposant d'une certaine autonomie, l'institution ne la met en œuvre que partiellement dans ses différentes activités tout en s'enfermant dans les missions contradictoires que lui impose son environnement.

Les systèmes éducatifs peuvent être considérés comme une expression empirique des modes d'articulation de différentes logiques d'action des institutions scolaires. L'école est un système d'action en ce sens qu'elle met en relation plusieurs niveaux de pratiques et de fonctions. Historiquement, elle a assuré une « fonction de production » et de transmission d'un modèle culturel dans les sociétés où elle a été instituée. Nicolet notait ainsi que l'école républicaine en France était avant tout un projet philosophique et politique si bien que « le positivisme, la foi dans les lumières, dans le progrès, la construction d'une conscience

[206] Dubet, F., Le déclin des institutions, collection « L'épreuve des faits », éditions du Seuil, 2002.

nationale et démocratique avaient nettement plus de poids que la recherche de l'égalité des chances ».[207] C'est la fonction d'éducation qui vise à produire un « sujet-citoyen » capable de prendre toute sa place dans le processus démocratique et la production de la société.

L'école a également une mission de socialisation : elle se doit de relayer la famille pour transmettre aux jeunes générations les exigences de respect des règles et des normes sociales. En intériorisant les cadres organisationnels de l'école, les élèves font en même temps l'apprentissage de la société comme un univers caractérisé par un ensemble de règles et de rôles qui donnent un cadre stable de la vie en collectivité. Pour Durkheim comme pour Freud, les sanctions et les contraintes qu'impliquent ces règles construisent les « représentations collectives » et la « conscience collective ». C'est à ce niveau que se joue l'intégration normative que l'on peut définir comme la conformité des conduites individuelles aux normes sociales qui se cristallisent dans une communauté morale[208]. L'école transmet donc une morale qui sert à son organisation et à son fonctionnement autant qu'elle sert dans la société globale.

La sélection est la troisième fonction historiquement assurée par l'école. Elle implique « la formation d'une hiérarchie scolaire » et d'« un classement des compétences » : « l'école attribue des qualifications scolaires possédant une certaine utilité sociale dans la mesure où certains emplois, positions ou statuts sont réservés aux diplômés »[209]. Cette distribution des qualifications se réalise à travers un programme et des compétences définis dans des instructions officielles. Les évaluations dans le cadre des devoirs et des examens sont les principaux outils à la disposition des agents habilités par l'institution pour assurer la sélection.

En tant que système d'action spécifique, l'école est censée articuler « efficacement » ces différentes logiques qu'elle met en relation dans le cadre de son organisation et de son fonctionnement. En principe – ou théoriquement – elle est une institution dont la mission générale est de faire coïncider ces dimensions en se fondant sur les principes, les valeurs et les normes que l'instance supérieure qui la met en œuvre définit en amont. Partout où elle est

[207] Voir Nicolet, C., L'idée républicaine en France, Paris, Gallimard, 1982, et Plenel, E., L'Etat et l'école en France, Paris, Payot, 1985, cités par Dubet, F., 1991, op.cit.
[208] Angell, R. C., The integration of American society, New York, 1941, cité par Landecher, W., "Les types d'intégration et leur mesure, American journal of sociology, vol. 56, 1951.
[209] Dubet, F., Les Lycéens, op.cit., Dubet et Martuccelli, A l'école : sociologie de l'expérience, 1996, op.cit.

instituée, l'école doit rendre compte du degré de réalisation de ces objectifs. C'est dans ce cadre précis que nous la considérons comme une institution : elle a comme l'obligation de contribuer à l'intégration des individus dans la société en leur donnant les outils pour jouer leurs différents rôles, mais elle doit aussi pourvoir les administrations et les entreprises en compétences et qualifications et permettre à chacun de trouver sa place dans la division sociale et technique du travail. Eduquer, socialiser, former et instruire, telles sont les missions que toute collectivité confie « officiellement » à l'école.

Cependant, ce triptyque n'a qu'une réalité théorique, aucun système scolaire ne pouvant simultanément concrétiser ou réaliser ces différents objectifs. Il s'agit d'un « triangle » dont les différentes dimensions s'avèrent en toutes situations incompatibles. Ainsi, ces différentes missions ou logiques ne s'articulent-elles pas de la même manière dans toutes les formations sociales concrètes, celles-ci pouvant privilégier tel ou tel aspect dans son orientation générale. Au mieux, deux missions peuvent être réalisées, ce qui aboutit nécessairement à des spécificités empiriques qu'il faut analyser et comprendre. Nous verrons alors que si les systèmes éducatifs des pays du Sud génèrent globalement encore aujourd'hui moins de victimations que ceux du Nord, c'est avant tout à cause d'une restriction de ses niveaux d'action. Quand l'école en Afrique subsaharienne se limite dans ses missions en se focalisant davantage sur les fonctions d'intégration et de sélection, le système éducatif en France se caractérise par une hypertrophie de missions. En effet, aux trois missions traditionnelles ou classiques définies pour l'école et qui ont tendance à se dissocier, s'ajoute une quatrième mission, l'égalité des chances, dont on sait qu'elle crée des interférences négatives et des tensions réelles au sein des établissements en installant bon nombre d'élèves et d'enseignants dans des situations de « double contrainte ».

Sur la base de ce constat empirique, certains auteurs ont conclu à la fin de l'école comme institution. C'est ainsi que François Dubet et Danilo Martuccelli écrivent dans leur ouvrage que « l'école ne peut plus être véritablement une institution dans la mesure où elle doit remplir simultanément des 'fonctions' de nature différente, où elle doit poursuivre des objectifs divers qui ne s'accordent plus harmonieusement dans leurs principes les plus essentiels, comme cela semblait être le cas avant »[210]. Cette analyse nous paraît un peu

[210] Dubet, F., Martuccelli, D., ibid. p 23.

« forcée » et donc inopportune dans la mesure où la combinaison « harmonieuse » des trois logiques d'action de l'école relève tout simplement d'une « théorie normative » de l'école, c'est-à-dire ce qu'elle devrait être pour satisfaire à la fois aux attentes des publics qu'elle accueille et des acteurs qui influencent son évolution. Si l'école ne parvient pas à concilier efficacement l'éducation aux normes et la promotion de l'individu, elle ne cesse pas pour autant de s'imposer dans toutes les sociétés comme une institution, c'est-à-dire comme une réalité « extérieure » qui, d'une part, s'impose à l'ensemble des membres de la collectivité dont aucun ne peut échapper et, d'autre part, produit les citoyens en même temps qu'elle fournit les pays en compétences et qualifications. Qu'elle ne parvienne pas ou plus à remplir les missions que lui confient les institutions supérieures qui l'ont créée, cela n'empêche pas qu'elle demeure un espace et un temps contraint où les individus réinterprètent en permanence leurs rôles, redéfinissent les situations et mettent en œuvre des stratégies en fonction des contraintes mais aussi de leurs ressources personnelles. Alors au lieu de nier la dimension institutionnelle de l'école, il conviendrait plutôt de renoncer à son analyse « normative » pour rendre compte de la manière dont les acteurs du système scolaire, au premier rang desquels les élèves et les enseignants, se mettent en scène dans les situations concrètes de la vie quotidienne des établissements et des classes et réagissent aux contraintes institutionnelles de leurs différents rôles.

Un élève déviant sera un élève qui rompt la coopération et qui remet en cause l'institution scolaire dans son fonctionnement et son orientation. C'est un élève insatisfait en ce sens qu'il a des difficultés scolaires et se sent mal à l'aise dans l'action et la relation pédagogique. Cette insatisfaction passe par une défiance de l'autorité à travers une remise en cause de l'arbitraire scolaire, des réponses aux injonctions des adultes, une agressivité de circonstance (quand il est en classe), une indiscipline notoire, autrement dit toute rupture de la coopération et de la réciprocité socialisée. La frustration relative est donc le principal mobile des réactions scolaires négatives.

Au fur et à mesure que les sociétés se démocratisent, les institutions scolaires évoluent vers une systématisation des violences symboliques qui se substituent aux violences physiques directes affligées aux élèves et qui étaient censées leur garantir une certaine stabilité dans leur organisation et leur fonctionnement. C'est à travers ce processus que l'on peut comprendre la

tendance à la « neutralisation » des violences physiques et des châtiments corporels en particulier dans certains pays africains, plus particulièrement dans ceux qui enregistrent l'émergence d'une opinion publique et d'un « champ scolaire » plus ou moins autonome comme c'est le cas du Sénégal. Les différences observées en termes de « taux de victimations », et plus particulièrement des taux de violences physiques verticales, des enseignants vers les élèves, entre le Sénégal d'un côté, le Burkina Faso et le Mali de l'autre, peuvent être considérées comme relevant des processus à la fois politiques, culturels et sociaux dans ces différents contextes nationaux. Les taux relativement bas d'élèves du secondaire victimes de châtiments corporels au Sénégal peuvent s'expliquer en partie par des changements, certes lents, mais suffisamment perceptibles, au niveau de l'organisation et de la structure sociale de la société : l'émergence des jeunes en tant qu'acteurs sociaux et politiques, s'autonomisant de plus en plus par rapport aux structures et organisations traditionnelles, contribue à un balbutiement d'un autre changement, cette fois dans les rapports entre les classes d'âges et dans les mentalités, même si la morale religieuse, encore très présente, joue comme à contre-courant. Pendant ce temps, le Burkina et le Mali évoluent plus lentement dans ce processus, même si, dans le cas particulier du second pays cité, les jeunes ont joué un rôle important dans les récents changements politiques, notamment dans la fin de la dictature. Il s'agit, dans l'exemple du Mali, davantage d'un évènement historique que d'un processus social, le poids des structures traditionnelles étant encore déterminant dans l'organisation et les représentations sociales. La différence majeure se situe au niveau du degré de constitution et d'autonomisation du champ scolaire.

En France, cette évolution s'est opérée avec la massification scolaire à partir du milieu des années 1970 et le début des années 1980 : un « arbitraire scolaire » s'est développé et propagé avec le recours systématique de la part de l'institution scolaire aux violences symboliques. Et avec la persistance des inégalités scolaires qui rendent contestables les principes de « démocratisation » et d' « égalité des chances », une rupture s'est opérée entre les logiques d'intégration locale (dans les établissements scolaires), de sélection et de production (référence à un modèle culturel permettant une réforme sociale d'envergure). L'école de la République n'arrive plus à assurer la liaison entre ses différentes missions. Elle ne parvient plus à concilier le contrôle social que lui confie la collectivité, l'instruction et la formation des jeunes, sa mission traditionnelle, et l'implication « positive » et constructive des élèves dans

l'action pédagogique, notamment par un renouvellement des motivations. Au lieu de cela, l'on assiste à une dissociation de ces différents pôles, situation qui contribue à brouiller le sens des apprentissages chez des élèves qui la vivent de plus en plus comme une « attaque » de leur personne ou de leur image. Pour les élèves les plus soumis à l' « arbitraire culturel » dans le cadre de l'obligation scolaire, « sauver la face » ou ne pas la perdre devant les camarades, et « faire bonne figure » au sein de familles envisageant de plus en plus l'école comme un « marché » en accroissant leur pression aux résultats, deviennent pour eux des stratégies salvatrices. Les sanctions négatives, y compris pénales, pouvant survenir à la suite d'agressions physiques ou verbales sur les adultes des établissements, peuvent ainsi être perçus et vécues comme étant moins « graves » pour ses auteurs que de devoir « avouer » ses limites cognitives personnelles et sa « disqualification » intellectuelle par l'institution. Dans un contexte où celle-ci impute les échecs scolaires aux caractéristiques personnelles, et face à une tendance à l'effacement des explications structurelles (ou déterministes) de ces échecs ainsi qu'à l'épuisement de leur prise en charge collective, les élèves en proie au verdict de la disqualification scolaire se construisent « individuellement » des coupables de substitution, l'autonomisation progressive du champ scolaire contribuant à faire porter cette responsabilité aux enseignants.

La dissociation des différents niveaux du système d'action scolaire – ou du programme institutionnel pour utiliser le concept de Dubet – tend à isoler et à renforcer la fonction de sélection autour de laquelle se définissent la plupart des acteurs : cela tend à transformer de plus en plus l'école en « marché » - les fonctions de formation du citoyen et de consolidation du ciment social et culturel de la nation étant reléguées au second plan – sachant qu'une des principales propriétés de celui-ci est d'exclure systématiquement les plus « faibles ». C'est une institution qui implose de l'intérieur sous la pression de l'environnement économique qui a réussi à neutraliser la logique politique du système éducatif avec ses principes universalistes de démocratisation et de réussite pour tous. Cela crée ainsi un certain malaise chez les enseignants dont les activités sont en contradiction avec leurs principes philosophiques d'éducation populaire et d'intégration sociale du plus grand nombre. François Dubet note à ce propos que l'institution scolaire fonctionne en France avec des fictions comme l'égalité des

chances ou « le mérite », et que « tous les enseignants savent (pertinemment) que tous les élèves ne réussiront pas et pourtant ils font comme si tous pouvaient réussir »[211].

Cette situation a des conséquences indéniables sur l'institution dans son fonctionnement général ; elle contribue par ailleurs à l'installation de tensions entre d'une part les élèves entre eux, et d'autre part entre les élèves et les adultes identifiés comme les représentants de l'institution. Ce sont ces tensions qui provoquent une dégradation inéluctable du climat scolaire dans beaucoup d'établissements, y compris des établissements « sans histoires » ou « sans problèmes », et créent les dispositions propices au passage à l'acte de transgression des normes et/ou d'agression des personnes physiques.

II – Les violences scolaires au Sénégal : des violences dictées à la fois par l'institution scolaire et l'organisation sociale

1 – Les châtiments corporels comme moyen de faire face à des contraintes institutionnelles

Pourquoi, face à la persistance des violences faites aux élèves au Sénégal en particulier et en Afrique en général, il y a toujours si peu de considérations au niveau politique ? Comment expliquer le fait que l'usage des châtiments corporels par les enseignants et les adultes dans les écoles africaines soit encore aujourd'hui si répandu et perdure malgré leur interdiction officielle depuis le milieu des années 1970 ? Pourquoi les violences et les pressions sexuelles dont sont victimes les filles, mais aussi de plus en plus de garçons, dans les établissements scolaires en Afrique, ne font pas l'objet d'une réaction sociale et politique forte pour leur éradication ? Ces questions que l'on se pose depuis très longtemps peuvent paraître naïves. En effet, on pourrait penser qu'il suffirait d'une mise en œuvre de la « force » publique, et donc d'une « pénalisation » effective, pour tourner définitivement la page à ces pratiques à la fois anachroniques et aux conséquences désastreuses pour la scolarité et le développement personnel des élèves qui en sont victimes. Le discours le plus commun fait état de « traditions » locales propices à de telles pratiques et considérées comme plus puissantes que

[211] Dubet, F., ibid.

les lois et les réglementations des Etats. Ce type d'explication nous paraît trop réducteur. Compte tenu de leur ancrage séculaire dans les relations pédagogiques un peu partout en Afrique, quelque soit le régime politique en face, nous faisons l'hypothèse que ces pratiques s'intègrent à la fois dans des contraintes institutionnelles, notamment pour ce qui concerne les châtiments corporels, et dans une transposition plus ou moins intégrale des champs culturel, politique et social dans l'école, ce qui entretient les violences symboliques. Dans toute formation sociale, l'école, en tant qu'institution, constitue en principe un champ autonome. Pour autant, cette autonomie ne supprime pas ses relations avec l'environnement politique, social et culturel qui l'imprègne à la fois dans son fonctionnement et son orientation générale.

Avancer comme causes des châtiments corporels les bavardages et les chahuts des élèves comme on peut le lire dans certains rapports de soi-disant experts, c'est faire preuve de naïveté voire de légèreté intellectuelle. Il en est de même concernant ceux qui les expliquent par les erreurs commises par les élèves dans la restitution des apprentissages avec des maîtres qui ne les tolèrent pas, faisant référence à une pédagogie qui sanctionnerait systématiquement les erreurs, sans que l'on sache pourquoi les sanctions sont exclusivement des violences physiques.

La pratique du châtiment corporel dans les écoles africaines s'inscrit dans une refondation et une réinterprétation du rôle institutionnel des enseignants. Dans la mesure où « la tenue de la classe » constitue une partie essentielle dans l'exercice de leur métier, ces derniers l'utilisent comme un instrument et un moyen de stabilisation des rapports pédagogiques et de préservation de l'ordre. La question qu'ils se posent quotidiennement dans le cadre de leur pratique professionnelle est celle de savoir comment éviter que les classes évoluent vers une formation de groupes d'élèves « incontrôlables », ce qui aura comme effet direct la remise en cause de l'autorité que leur confère l'institution. Comment empêcher qu'une classe composée d'au moins cent élèves ne dégénère dans des bavardages et des chahuts incontrôlables par le maître ou le professeur s'il n'y a pas un rapport de force qui leur est favorable ? Les violences physiques directes affligées aux élèves constituent la principale ressource dont dispose l'enseignant pour « avoir la paix ».

Les relations pédagogiques sont loin d'être « un long fleuve tranquille ». Pour Jean-Pierre Vidal et al, elles constituent une variable non négligeable à prendre en compte dans les comportements scolaires[212]. En effet, une des exigences fonctionnelles de l'institution scolaire est d'empêcher la constitution du groupe « élève » compte tenu des effets négatifs qu'il pourrait avoir sur les conditions d'apprentissage et le fonctionnement de la classe. Les bavardages et les chahuts sont considérés comme des manifestations de son existence ; ils provoquent chez les enseignants appréhensions, peurs et angoisses, autant de situations susceptibles de les désorienter ou de les fragiliser dans l'accomplissement de leurs missions et de les détourner de leur rôle institutionnel. Philippe Meirieu écrivait en 1993 que « le groupe est une pédagogie à rebours (et) constitue un obstacle à surmonter pour accéder à l'attention et au traitement des apprentissages individuels »[213]. « Le groupe contrecarre (donc) les procédures d'apprentissage » et l'institution scolaire exige de ses agents de tout mettre en œuvre pour le démanteler ou le fragmenter quand ils ne disposent pas de stratégies efficaces d'inverser son fonctionnement naturel.

Leurs effets sont vécus de manière encore plus dramatique dans le contexte africain : dans des sociétés caractérisées par une hiérarchie et une stratification en classes d'âges et où les plus âgés, il devient inconcevable pour les enseignants de se voir contester cette autorité « naturalisée ». Ces derniers n'ont d'ailleurs de cesse de rappeler aux élèves tentés d'enfreindre cette norme qu'ils doivent être considérés comme leurs frères aînés ou comme leurs pères, principales figures d'autorité avant les sœurs aînées ou les mères. Les « adolescents » et les « jeunes » constituent des structures exclusives et quasi permanentes dans le contexte africain en général. Les écoles qu'ils fréquentent ne sont généralement jamais très loin de leurs lieux de résidence (du moins dans le contexte urbain rurbain) à partir desquels se forgent des solidarités à travers les jeux collectifs qu'ils pratiquent ainsi que des échanges et des relations d'entraide entre leurs familles. Ce sont en outre des « partenaires à plaisanterie » dans une insouciance qui leur permet de dépasser les différences sociales assez prégnantes dans les environnements urbains. Le groupe « jeune » ou « élèves » apparaît donc comme un phénomène qui va de soi dans le contexte scolaire et les effectifs pléthoriques rendent difficile voire impossible sa maîtrise « pacifique » de la part des enseignants. Le

[212] Vidal, J.-P., Benassis, M.-S., Rocquefort, G., Solans, H., Malaises dans l'institution scolaire : problématique de la relation pédagogique, Presses universitaires de perpignan, 1997.
[213] Cité par Vidal, ibid.

châtiment corporel apparaît alors pour ces derniers comme un moyen « efficace » pour la tenue de leurs classes.

« Tenir sa classe », voilà une exigence que doit satisfaire tout enseignant dans les institutions scolaires. En France, cette exigence est capitale. C'est d'ailleurs sur ce critère que les inspecteurs fondent leur évaluation pour accorder aux futurs enseignants leur certification au terme de leur année de stage. Comme s'il était possible de juger d'une capacité ou d'une faculté qui se construit généralement dans la pratique alors que tout le monde sait que les instituts de formation des maîtres ne dispensent aucun enseignement de technique de tenue de classe. Il est pourtant un sous-entendu qui raisonne dans toutes les têtes de candidats et futurs certifiés que le charisme du professeur et l'autorité qu'il reçoit de la maîtrise de sa matière sont les principaux atouts devant lui permettre de gagner définitivement la confiance et l'adhésion des élèves dont il aura en charge. L'enseignant est certes aidé dans sa mission par tout un dispositif réglementaire avec une définition précise des rôles et des responsabilités de chacun des membres de la communauté éducative, rien n'est pour définitivement acquis : la relation pédagogique demeure une interaction instable dans le temps et dans l'espace, elle est à la fois tributaire des structures de l'organisation scolaire mais aussi des conditions matérielles dans lesquelles elle se déroule.

Ces deux éléments sont justement à la base de la légitimation institutionnelle des châtiments corporels. Les effectifs pléthoriques des classes – de cent à cent cinquante, voire deux cents en moyenne dans les cycles secondaire et moyen en fonction des caractéristiques socio-démographiques des quartiers où sont implantés les établissements – constituent des contraintes certaines pour les enseignants dans la mesure où ils rendent plus propice qu'ailleurs la constitution de « groupes ». Et quand l'autorité de l'enseignant ne peut plus être fondée ni sur la qualité de l'enseignement ni sur le charisme des professionnels, le rapport de force plaçant les élèves dans une position de dominés et de soumission aux adultes demeure le moyen le plus aisé de maintenir un ordre dans les classes. Les rapports enseignants/élèves se fondent alors essentiellement sur l'injonction, les relations d'influence plus « pacifiques » ne pouvant permettre d'assurer cet « ordre » nécessaire à l'action pédagogique. L'enseignant devient un chef hiérarchique qui place l'élève, son subordonné, devant une alternative clairement exposée : soit il adopte le comportement demandé et se conforme aux règles

établies, soit il est sanctionné si besoin de manière brutale et violente. Telle est la situation sociale et institutionnelle à travers laquelle l'on peut comprendre le caractère systématique des châtiments corporels dans le cadre scolaire en Afrique. On peut ainsi mieux comprendre pourquoi les autorités ferment les yeux sur des pratiques basées sur un rapport de pouvoir et de force sachant que les conditions matérielles nécessaires pour que les professionnels de l'éducation assurent leur mission institutionnelle ne sont pas réunies. Le châtiment corporel à l'école constitue donc une exigence institutionnelle un pan de la pédagogie dès lors que les classes ne sont pas dans des configurations permettant de bâtir des relations basées sur l'influence et que la capacité des élèves à se constituer en groupe est perçue comme un obstacle à l'accomplissement des missions didactiques des professionnels de l'éducation.

L'autre fondement qui sert de soubassement et qui légitime le châtiment corporel en milieu scolaire se trouve dans l'organisation sociale typique de l'Afrique au sud du Sahara, mais également dans les représentations sociales qui en font une pratique vertueuse et un moyen efficace d'assurer la socialisation et l'instruction. Nous l'avons déjà évoqué notamment avec l'allusion du roman de Kane et son impact dans les représentations sociales en matière d'éducation et les mentalités d'une manière générale. L'école reproduit les relations hiérarchisées de l'organisation sociale globale. Un des critères importants de la structure ou de la classification sociale en Afrique est l'âge. Dans la culture africaine de manière générale, le devoir le plus absolu et qui ne souffre d'aucune contestation, c'est le droit d'aînesse : tout jeune doit respect et obéissance à son aîné qui, en retour, conserve sur lui un droit de correction intégral.

Les intellectuels africains qui ont baigné dans le mouvement et l'idéologie de la « négritude »[214] ont souvent décrit l'organisation et les structures traditionnelles du continent noir comme un univers harmonieux et vertueux. Le sens communautaire, le devoir de solidarité collective, la chaleur et la fraternité humaine constituent les caractéristiques

[214] Le mouvement de la négritude a été fondé, entre autres, par Senghor et Césaire à l'orée des périodes d'indépendance et avait comme principal objectif la « revalorisation » des cultures et des civilisations négro-africaines. Des intellectuels inspirés par ce modèle, universitaires pour la plupart, se sont engagés dans la publication d'articles et d'ouvrages destinés à redonner à l'homme africain sa dignité et sa fierté. Nous proposons une analyse critique des publications de deux d'entre eux consacrées à l'éducation dans l'Afrique pré-coloniale ; il s'agit de Cissé Saloum, Stratégie d'intégration des valeurs traditionnelles dans nos systèmes d'éducation, et Diouf Babacar Sadikh, Que faire de la pédagogie du kassak au XXIe siècle ?, toutes deux publiées dans la Revue négro-africaine de littérature et de philosophie.

fondamentales de la civilisation négro-africaine d'avant l'expérience coloniale. Dès leur plus bas âges, les individus membres de la communauté, filles ou garçons, sont inscrits et initiés, dans un ensemble structuré et hiérarchisé en classes d'âges, et où ils prennent leur place en tant que catégories collectives. Leur éducation s'opère à travers des rites et rituels d'initiation qui assurent le passage ou le franchissement d'étapes et d'âges de la vie. Chacun se doit d'effectuer les apprentissages nécessaires pour apprendre son métier et reçoit en contrepartie l'héritage moral, culturel et spirituel de son groupe social.

Toutes les structures traditionnelles – la famille, le clan, la tribu, l'ethnie – offrent aux jeunes le cadre propice pour leur développement en tant qu'individus même si c'est pour se fondre dans le groupe car, comme le note Cissé dans son article de 1982, « l'individu ne se définit pas en dehors du groupe (…), le groupe et l'individu ne sont pas deux réalités distinctes, mais une seule et même réalité »[215]. Dans le cadre de leur groupement en tant qu'entité distincte, ces jeunes participent pleinement aux activités sociales, culturelles, économiques et politiques. Par ailleurs, ils sont représentés dans les diverses instances d'administration, de gestion, voire même de direction. Les jeunes décrits par ces auteurs manifestent une grande disponibilité aux adultes, contribuent au renforcement de la sécurité et de l'ordre dans le groupe en démasquant les déviants, organisent des journées de travail dans les champs à la place d'adultes tombés malades, organisent les manifestations culturelles et les festivités périodiques ; ils sont au centre de toute la vie sociale, culturelle et économique dans leurs villages ou leurs tribus. Une telle organisation sociale débouche nécessairement sur une « fraternité d'âge » entre les membres d'une même génération. Cette fraternité se concrétise et se renforce dans les cérémonies et rituels initiatiques dont le kasak au Sénégal constitue la forme la plus visible – parce que ce rituel a survécu à l'acculturation générale – et la plus significative de l'éducation et de la pédagogie en Afrique.

Sur la base de cette présentation, la réflexion peut suivre deux orientations. Soit l'on a affaire à un passé « idéalisé », mythique et fabriqué intellectuellement dans le but de valoriser une culture et des traditions, soit cette configuration a vraiment existé, auquel cas l'Afrique noire post-coloniale s'est reconstruite dans une régression à la fois dans son organisation et ses

[215] Cissé, ibid.

structures sociales, passant d'une culture cofigurative à une culture postfigurative[216]. Mead (1970) définit celle-ci comme « une culture dans laquelle le passé des adultes y est l'avenir de chaque génération nouvelle » et où « le changement est si lent et si imperceptible » que les adultes ne peuvent concevoir pour les jeunes un avenir différent de leur propre passé. Dans ce modèle, les enfants sont instruits avec de fortes références aux traditions et les aînés, y compris ceux en charge de l'éducation et de l'instruction, ne conçoivent pas le changement. Le mode de socialisation est destiné à assurer une continuité et une reproduction à l'infini : « l'enseignement fondamental de l'enfant lui (est) imposé si tôt, avec tant d'assurance et si peu d'esprit critique, que le sens de son identité et de sa destinée ne (peut) être mis en doute »[217]. Avec la prévalence des coutumes et de certaines traditions dans un tel mode de socialisation, c'est le changement social qui se trouve compromis et, encore plus compromettant pour l'avenir, le potentiel imaginatif des jeunes qui s'en trouve étouffé dans la domination dont ils font l'objet.

Mais plus que le contenu culturel transmis, c'est le rapport de force et de domination entre les adultes et les jeunes qui caractérise le mode de socialisation et d'éducation postfiguratif. Ceux-ci n'ont leur mot à dire dans aucun domaine et dans aucune activité et une exigence absolue plane au dessus de leur tête comme une épée de Damoclès, l'obligation de se conformer et d'obéir. Les aînés sont les seuls repères et les seuls à même de proposer ou d'imposer des modèles et des références qui s'incarnent nécessairement dans une culture du passé et de la soumission. Les rapports adultes/jeunes sont fondés sur une violence symbolique qui se transforme en violence physique si le dominé ne satisfait pas aux attentes de conformité.

Du point de vue des modes de socialisation, l'Afrique recèle de flagrants paradoxes. Dans la présentation de Mead, le modèle postfiguratif est le point de départ, le « ground zero » de l'évolution culturelle (cette notion n'est pas utilisée dans son acceptation évolutionniste), même si la cohabitation de plusieurs modèles est théoriquement et empiriquement envisageable. Les choses semblent s'inverser ici car le passé culturel que décrivent les

[216] Nous reprenons la typologie de Margaret Mead qui, dans son analyse des rapports intergénérationnels à travers le monde, distingue trois types de culture en fonction des modes de socialisation en vigueur. Voir Mead, Le conflit des générations, op.cit.
[217] Mead, ibid.

intellectuels de la « Négritude » correspond à la culture cofigurative de Mead qui est logiquement postérieure à la culture postfigurative. Or, c'est l'inverse qui se produit dans le contexte africain avec la prédominance de la postfiguration alors même que le modèle social traditionnel et précolonial était jusqu'alors cofiguratif.

En effet, dans une culture cofigurative, la société se structure avec des classes d'âge superposées mais dont les modèles de comportement s'inspirent des contemporains. Ici, « les aînés gardent une situation dominante, en ce sens qu'ils fixent le style et définissent les limites à l'intérieur desquelles la cofiguration peut s'exprimer dans le comportement des jeunes ». Mais les jeunes disposent d'une autorisation implicite d'innovation et de sortie des cadres tracés, à condition que les adultes et les aînés y soient associés d'une manière ou d'une autre. Les modèles définis par les aînés constituent des références et des repères pour l'ensemble de la communauté, mais l'expérience de la jeune génération peut être différente en se fondant sur des styles qu'ils génèrent dans leur classe d'âge. C'est quand les grands-parents et les parents prennent conscience de la vitalité et de la dynamique de la jeune génération qu'ils lui cèdent un espace social plus ou moins autonome et l'associent de manière « positive » à l'organisation et à la gestion des activités de la communauté. La coercition et la violence physique ne constituent pas à leurs yeux des méthodes « efficaces » d'éducation et de socialisation. Celles-là sont cantonnées au temps de l'initiation où les souffrances endurées par les jeunes sont acceptées comme des devoirs légitimes nécessaires au passage à l'âge adulte.

Ce modèle a manifestement cédé du terrain et les cultures africaines sont aujourd'hui davantage dans la postfiguration : les aînés postfigurent du devenir des enfants et cela passe par l'obligation de soumission de ces derniers. Et en plus d'être dans un schéma postfiguratif, dans lequel sont institués des rapports hiérarchiques entre les aînés et les cadets, entre les parents et les enfants et entre les enseignants et les élèves, l'Afrique se retrouve coincée entre, d'une part, des représentations et des pratiques traditionnelles qui tendent à banaliser la violence dans le fonctionnement de ses principales institutions, et, d'autre part, des pressions à la modernité toujours contenues, y compris par les Etats davantage préoccupés par leur survie temporelle et matérielle.

L'institution scolaire reflète l'organisation sociale globale qui l'imprègne par une reproduction plus ou moins systématique de ses modes de transmission et de ses styles d'autorité. Comme les autres institutions, elle incorpore des pratiques autoritaires en vigueur dans la société, fonctionne avec une « pédagogie frontale », des « punitions corporelles », « un style cognitif » inspiré de l'école coranique, autant de cadres que l'on retrouve dans la société africaine et son institution de base, la famille. La violence semble aller de soi en Afrique, c'est comme une « violence institutionnalisée » que l'on retrouve aux différents niveaux de la vie sociale. Pour Janin et Marie, la société africaine est imprégnée de « violences ordinaires » ; il s'agit de « violences enracinées » et « immergées » dans la culture et dans les rapports sociaux où ils produisent de la discipline et de la surveillance, contribuant ainsi à ce qu'ils nomment une « microphysique de la violence »[218]. De ce point de vue, la violence « verticale » qui caractérise le système éducatif africain dans son organisation et surtout dans son fonctionnement n'est pas dissociable de celle qui remplit les rapports sociaux, plus particulièrement les rapports entre générations (adultes-jeunes, parents-enfants, aînés-cadets) et entre les sexes. Elle constitue le prolongement ou l'aboutissement de pratiques et de représentations encastrées dans la culture, non pas la culture figée et statique des culturalistes, mais cet ensemble de références et de codes réactualisés en permanence dans le contexte d'une situation et d'une production historique[219].

Cette violence enracinée et qui se cristallise dans la culture apparaît ainsi comme un mode spécifique de régulation des rapports sociaux et de pouvoir. Elle « ordonne les relations entre générations successives, entre aînés et cadets et entre hommes et femmes » en même temps qu'elle est instrumentalisée dans une action pédagogique dont la finalité première semble être la soumission et l'intériorisation d'un « ordre » social et scolaire où la réflexivité et l'analyse critique des apprenants n'ont aucune place[220]. Les châtiments corporels dans les écoles africaines constituent donc une « violence d'institution » qui, comme le notent Janin et Marie, s'inspire largement de sociétés consubstantiellement violentes, « en permanence animées par des rapports de force sous-jacents aux hiérarchies instituées… ». Enseignants, parents et aînés se reconnaissent ainsi un droit d'user de la violence physique directe contre les élèves, les

[218] Janin, P. et Marie, A., « violences ordinaires, violences enracinées », violences matricielles », in politique africaine, 2003.
[219] Bayat, J.-F., « La politique par le bas en Afrique noire », in Politique africaine, cité par Janin et Marie, ibid.
[220] Lange, M.-F., op.cit.

enfants et les cadets. Plus qu'un droit de correction, il s'agit de « maintenir les jeunes à leur place », et la coercition par la contrainte physique est jugée comme étant le meilleur moyen d'y parvenir. Si en France, lors des rentrées de septembre, les préoccupations des élèves des petites classes du secondaire sont de savoir si tel ou tel prof est sympa ou sévère, c'est le degré de méchanceté des maîtres qui fait l'objet des questions que se posent les élèves.

L'école est également en Afrique – on serait tenté de dire plus qu'ailleurs – un outil de promotion sociale pour ceux qui ont la chance d'y accéder. Et c'est en connaissance de cause que les aspirants et prétendants y vont. La reconnaissance et l'acceptation des méthodes et des pratiques pédagogiques violentes se justifient alors dans la conscience collective, celle des adultes et des jeunes, par la nécessité de graver « efficacement » et durablement les savoirs, les nouvelles valeurs et les compétences dont le promu à besoin pour s'affranchir de son milieu. C'est en tout cas les raisons qu'avançait le personnage de Thierno dans *L'aventure ambiguë* de Cheikh Amidou Kâne pour faire accepter le traitement musclé réservé à son disciple Samba Diallo. C'est également dans cette optique que les maîtres des écoles primaires africaines pratiquent le châtiment corporel.

Au Sénégal, les châtiments corporels font encore partie de l'expérience scolaire des élèves. Si notre enquête en révèle un faible taux de victimes dans les niveaux moyen et secondaire, il n'en demeure pas moins vrai qu'ils continuent encore aujourd'hui de sévir massivement dans les écoles primaires comme le confirment tous les témoignages y compris par les directeurs et maîtres d'écoles que nous avons rencontrés. L'on peut cependant noter une tendance réelle à la substitution progressive des violences symboliques aux violences physiques. C'est ainsi que nous comprenons la prévalence de celles-ci dans les sociétés africaines où les systèmes scolaires sont relativement jeunes et l'intensité des premières dans les sociétés occidentales en général, dans la société française en particulier. Sur longue période, avec les avancées démocratiques, les sociétés africaines évoluent dans une généralisation des violences symboliques dans leurs systèmes éducatifs.

L'école officielle, qui s'inspire beaucoup de l'école coranique en matière de pédagogie, assure la continuité d'une conception de l'éducation, et de l'enfance qui nie toute responsabilité aux jeunes, lesquels sont perçus comme des êtres ayant besoin de dureté et de

violence appliquées à leur chair et à leur esprit pour leur devenir. Le châtiment corporel garde alors toute sa place et toute son importance dans les systèmes d'éducation et d'instruction. Il est le support d'une domination dans un espace et un temps où le « champ » au sens bourdieusien du terme est resté encore aujourd'hui embryonnaire, nous reviendrons sur l'application de ce concept. Les adultes et les jeunes sont des groupes antagonistes dont les relations sont fondées sur des rapports de force et de domination ouvertement revendiqués comme « légitimes ». Leur soumission devient l'objectif général d'un système global, leur formation et leur épanouissement personnel n'étant que secondaires ou « intermédiaires ».

Au total, les châtiments corporels dans le contexte africain se fondent sur des objectifs sociaux et politiques. Les adultes les considèrent comme étant des dispositifs essentiels dont la société a pour se maintenir et par là une ressource pédagogique de première importance pour assurer l'intégration culturelle des jeunes. Avec les châtiments corporels, c'est la soumission aux normes et la conformité qui sont recherchées. Ils ont une fonction de sanction, celle-ci devant permettre de « corriger » les déviations. Dans les représentations sociales et culturelles, l'enfant et le jeune africain doivent se définir dans l'obéissance et la soumission aux normes et aux adultes comme le croyant est soumis à son Dieu. Le rapport entre les générations se régule à travers l'usage de la force et de la contrainte. Le système social ne fait pas de place à l'initiative ou à l'autonomie du jeune. Au niveau de la classe, les châtiments corporels constituent une réponse déterminée du pouvoir institutionnel et donc politique du maître et de l'adulte au non-consentement ou au refus d'adhésion de l'élève et du jeune. Le maintien de l'ordre est primordial à la transmission des connaissances et les châtiments corporels aident à renforcer l'autorité de l'institution sur les individus. Dans le système social en Afrique, la morale est avant tout hétéronome et c'est la figure de l'adulte et de l'aîné qui permet de l'établir durablement. Si la discipline collective est pensée comme étant gardienne des mœurs, ce sont les châtiments corporels qui constituent les moyens de l'assurer.

En Afrique, on prétend encore que le meilleur moyen d'agir sur les jeunes et les enfants pour assurer leur éducation et leur instruction, c'est de s'adresser à leur sensibilité physique. Plus qu'une contrainte sociale faisant partie intégrante de l'organisation sociale et du système social qui la détermine, ce sont les structures mentales qui imposent cette vision et cette visée pédagogique. La morale sociale ne s'est pas encore affranchie d'une morale religieuse et

traditionnelle qui continue à organiser le système social, les modes de pensée et l'action pédagogique. C'est la liaison intime, indissociée, de la religion et de la moralité qui explique une situation que l'on peut considérer de bloquée dans un conservatisme qui donne libre cours à des pratiques archaïques qui renforcent l'autorité des aînés et des adultes. Malgré une volonté revendiquée de s'inscrire dans une modernité universaliste, les sociétés africaines tardent à s'approprier les modes de pensée rationaliste et à instaurer une morale laïque dans leur organisation sociale.

L'archaïsme et l'inefficacité de ces méthodes commencent juste à faire l'objet de réflexion et de condamnation, et ce sont les ONG et les associations locales qui en sont les principales figures. Les autorités et les acteurs du système éducatif doivent être convaincus que ce modèle pédagogique est contreproductif et qu'il fabrique, à la longue, non seulement des enfants « indisciplinables », mais sans « moi ». Lalaurie, un des principaux dénonciateurs de la violence pédagogique, n'écrivait-il pas au courant du XXe siècle, quand elle perdurait malgré son interdiction officielle, que « les châtiments corporels favorisent l'esprit de révolte et d'insubordination, de dissimulation et de vengeance, dévalorisent l'enseignant aux yeux des parents (mais faudrait-il qu'ils les condamnent), dégoûtent les enfants de l'école et les maîtres de leur métier »[221]. Loin de générer une morale de paix et des sujets autonomes et responsables, les châtiments corporels à l'école débouchent à terme sur la subversion et la révolte. Un système qui ne fait que discipliner contribue à éteindre toute spontanéité chez les socialisés. Une identité culturelle et des connaissances apprises dans la souffrance réduit considérablement l'imagination et les capacités d'adaptation des individus concernés.

2 – Les châtiments corporels comme catégorie d'une intégration fondée sur la contrainte physique et la soumission

Dans le cas des violences physiques directes, et plus spécifiquement dans celles qui sont infligées par des adultes et les enseignants en particulier aux élèves, il serait inopportun de raisonner en terme de causes. Les châtiments corporels sont officiellement interdits au Sénégal et dans beaucoup d'autres pays africains depuis le milieu des années 1970. Pourtant, force est de constater que les pouvoirs publics ferment délibérément les yeux sur cette

[221] Rapporté par Caron, op.cit.

pratique. Si, comme nous l'avons écrit plus haut, le système social en Afrique justifie les châtiments corporels en tout domaine, il est malgré tout judicieux de s'interroger sur ses fonctions sociales. Les châtiments corporels ne remplissent-ils pas, dans le contexte africain, des fonctions de stabilisation « artificielle » d'un système éducatif et institutionnel chaotique, ou ne sont-ils que les symptômes d'un archaïsme fondé sur une négation de la jeunesse qui empêche la société et ses institutions représentatives d'intégrer les principes rationnels de la psychologie de l'éducation ?

Rappelons les tendances observées avant d'envisager leur implication théorique. Au Sénégal et en Afrique d'une manière générale, les châtiments corporels concernent davantage les plus petits du cycle moyen (6ème, 5ème et 4ème**).** La probabilité d'être frappé par un adulte quand on est élève est près de dix fois plus élevée quand on est au collège que quand on a accédé au niveau lycée. Seule une douzaine de lycéens (sur un total de1209) ont reconnu avoir été frappés au moins une fois par un enseignant ou un adulte dans leur établissement, soit à peine 1 %. Dans les collèges, ils sont 116 sur un effectif total de 1050 à avoir été victimes, soit 11, 04 %, ce qui fait tout de même dix fois plus. Ce résultat est confirmé quand on prend individuellement les établissements : les collèges sont beaucoup plus touchés avec des scores allant de 10,5 à 14,3 %. Notons que l'établissement rural donne des résultats comparables à ces collèges avec 11,2 % des élèves qui ont été frappés au moins une fois par un enseignant ou un adulte. L'analyse à partir de l'âge donne les mêmes tendances : les élèves de 6ème, 5ème sont beaucoup plus frappés par les adultes que les ceux ayant atteint la 3ème, la seconde ou la première. Par extrapolation sur la base de cette tendance, nous pouvons soutenir que la pratique du châtiment corporel peut être assez massive dans le primaire, mais des enquêtes empiriques doivent le confirmer et le prouver.

Tout système éducatif institutionnalisé définit un cadre d'intégration pour les publics qui y sont accueillis. Un système de règles et de normes formelles sert alors de références aux conduites et comportements de ces agents sur la base d'une palette de sanctions mobilisables en cas de déviation. Sachant que l'intégration peut se jouer à plusieurs niveaux d'analyse et d'observation, on peut distinguer l'intégration normative (entre les comportements et les normes), l'intégration culturelle (entre les normes elles-mêmes) et l'intégration communicative (entre les différentes personnes appartenant au groupe).

Les violences physiques directes sont le support de l'exigence sociale d'une intégration globale qui se décline en trois aspects ou dimensions : l'*intégration culturelle*, l'*intégration normative* et l'*intégration communicative*[222]. Elles sont fondées sur la prédominance, au niveau de la société globale africaine, d'un « droit punitif » caractéristique des formations sociales à solidarité mécanique[223]. L'exigence d'une intégration normative y est maximale car l'existence d'une « communauté morale » avec une structure et une organisation sociales stables semble constituer une finalité absolue : il faut une obédience totale aux normes, ce qui permet une orientation vers les valeurs communes. En Afrique, cette finalité est poursuivie avec une tendance à la systématisation d'une « pédagogie du redressement » basée sur la contrainte physique socialement et culturellement légitimée. Nous notions plus haut que la plupart des systèmes éducatifs en Afrique privilégiaient « la mise en condition » sur l'instruction proprement dite (Lange, 1990, 1998, 2006). Bonini notait ainsi, dans le cas de la Tanzanie, qu' « à l'École, ce qui importe est moins l'acquisition des connaissances et les bonnes performances pendant leur contrôle, que la capacité de l'élève à se plier à la discipline scolaire et à obéir aux instructions »[224].

De l'*intégration normative* dépendent les autres niveaux d'intégration que sont l'*intégration culturelle* et l'*intégration communicative* conçue comme « moyens » d'assurer et de maintenir l'ordre social. Les violences physiques directes systématisées en méthode ou ressource pédagogique trouvent leur fondement dans une volonté manifeste d'inciter les membres du groupe à intérioriser les seuls traits reconnus par la culture dominante. Dans ce cas de figure, les « alternatives » sont neutralisées en toute circonstance au profit des traits « universaux », c'est-à-dire reconnues comme références fondamentales de la culture, et les agents influents de la formation sociale les contrecarrent avec l'usage de la violence physique ou la menace de son usage en cas de transgression. Le fait de concentrer la pratique des châtiments corporels aux bas âges et au niveau de l'école élémentaire traduit une croyance à l'efficacité de l'inculcation opérée durant l'enfance, ce traitement devenant ainsi de plus en plus

[222] Voir Landecker, « *Les types d'intégration et leur mesure* », traduit de *American journal of sociology*, vol. 56, 1950-1951, repris par Boudon et Lasarsfeld, Le vocabulaire des sciences sociales, Paris, Mouton, 1965, pp. 37-48.

[223] Dans son ouvrage célèbre De la division du travail social, Durkheim distinguait le « droit punitif » caractéristique des formations sociales à solidarité mécanique, les sociétés traditionnelles, du « droit restitutif » qui est le propre des sociétés caractérisées par la solidarité organique, sociétés dans lesquelles il y a une différenciation significative entre les membres ainsi qu'une interdépendance et une complémentarité fonctionnelle.

[224] Bonini, N., citée par Lange, 2006, op.cit.

exceptionnel au fil des cycles d'études et réservé aux récalcitrants qui n'acceptent pas les hiérarchies et les contraintes définies au niveau global dans les normes sociales.

Quant à la troisième dimension de l'intégration, en l'occurrence l'intégration communicative, elle renvoie, comme son appellation l'indique, « au degré auquel les membres du groupe sont liés les uns aux autres par la communication »[225]. Dans la configuration de l'organisation sociale en Afrique, cette communication a un aspect vertical et unilatéral, avec des injonctions allant de haut en bas sans possibilité de « feed back » pour les destinataires ou récepteurs. Les châtiments corporels viennent ainsi renforcer ce type de relations sociales fondées sur l'exigence de conformité, voire de soumission.

Ces modalités de l'intégration ont la particularité d'empêcher l'émergence d'un *champ* proprement scolaire en Afrique[226]. Certes, les élèves qui subissent les châtiments corporels dans leur expérience scolaire ne sont pas totalement passifs car, comme le mentionne à juste titre Toulabor, certains d'entre eux sont en mesure de se construire des situations en dehors de l'institution pour « se venger » de leurs maîtres « fouettards », mais force est de constater que cette pédagogie prédispose et installe les enfants et les adolescents africains qui fréquentent l'école dans une position dominée et dans une crainte quasi permanente et obsessionnelle de l'adulte. Quand les châtiments corporels sont systématisés – pour ne pas dire institutionnalisés – dans un système scolaire, ils neutralisent les acteurs dominés dans une soumission fonctionnelle. Les élèves qui les subissent se définissent uniquement dans des logiques d'intégration et de conformité, leur jeune âge et leur immaturité tant physiologique que mentale ne leur permettant pas d'y réagir individuellement ou collectivement. Ils ont le choix entre jouer leur rôle d'élève, c'est-à-dire se conformer aux normes et accepter les pratiques de leurs maîtres ou sortir de l'institution, l'obligation scolaire n'étant pas encore une caractéristique du système scolaire sénégalais.

---

[225] Landecker, op.cit.

[226] Nous empruntons le concept de *champ* à Bourdieu qui l'a utilisé pour s'opposer à celui d' « appareil d'Etat » cher aux penseurs marxistes parmi lesquels Louis Althusser. Pour lui, il est nécessaire de prendre en compte les luttes à l'intérieur de tout champ, luttes qui débouchent sur la production de l'histoire. Bourdieu considère ainsi que « Le système scolaire, l'État, l'Église, les partis politiques ou les syndicats ne sont pas des appareils, mais des champs. Dans un champ, les agents et les institutions luttent, suivant les régularités et les règles constitutives de cet espace de jeu (et, dans certaines conjonctures, à propos de ces règles mêmes), avec des degrés divers de force et, par là, des possibilités diverses de succès, pour s'approprier les profits spécifiques qui sont en jeu dans le jeu. Ceux qui dominent dans un champ donné sont en position de le faire fonctionner à leur avantage, mais ils doivent toujours compter avec la résistance, la contestation, les revendications, les prétentions, " politiques " ou non, des dominés »(Bourdieu, 1992, cité par Lange, 2006, op.cit.).

Cela ne veut pas dire que les luttes et les oppositions des dominés sont complètement absentes. Mais le champ scolaire en Afrique a tendance à se construire en dehors de l'école et à s'exprimer dans les nombreux mouvements de grève des élèves, grèves auxquelles le pouvoir à l'habitude de répondre par la répression. L'avènement d' « alliés » comme les associations de protection de l'enfance et de défense des droits de l'homme aura comme conséquence une structuration du champ scolaire en Afrique et une intégration des actions de contestation de l'ordre à l'intérieur de l'école africaine. Ainsi, les mouvements de contestation qui émaillent le système éducatif africain depuis sa mise en place aura davantage d'impact sur l'évolution de l'école dans une prise en compte des demandes proprement scolaires que sur le système social et politique comme on a pu l'observer dans le cas de la révolution malienne.

Les violences scolaires au Sénégal sont donc avant tout des violences physiques directes pratiquées sur des élèves par leurs enseignants ou le personnel d'encadrement dont la finalité est de punir et de sanctionner leur écart supposé aux normes sociales et institutionnelles établies. Dans ce cadre, elles s'appuient d'abord sur un système social global qui définit les rôles et les places de chaque catégorie d'acteurs, les adultes et les plus âgés disposant de fait d'un droit de correction sur les enfants et les plus jeunes. Un tel mode d'organisation des relations sociales est caractéristique des sociétés africaines aujourd'hui et on le retrouve aussi bien dans la famille que dans d'autres institutions comme l'armée et la religion. Les violences physiques directes sont ensuite relayées dans un consensus général (pouvoirs publics et professionnels de l'éducation) qui les tolère en tant que moyens pédagogiques dans le contexte où les effectifs pléthoriques des classes rend difficile une gestion et une conduite pacifique des classes. Il s'agit donc pour les enseignants en particulier de faire face aux contraintes matérielles dans l'exercice de leur métier en reproduisant certaines structures de l'organisation sociale comme le « droit d'aînesse » et la domination des adultes sur les plus jeunes qui la caractérisent.

3 – La logique ultra sélective des systèmes éducatifs comme condition d'une pérennisation des violences physiques par les populations et les élèves

3-1 – De la sélection comme condition d'une soumission des élèves à l'institution

L'intégration des jeunes générations à travers une « socialisation autoritaire » que nous avons déjà décrite n'est pas la seule mission assurée dans le cadre du système éducatif africain. L'école en Afrique n'est donc pas qu'un « appareil d'Etat », pour paraphraser Althusser, destinée à inculquer des valeurs et des normes par la contrainte. Comme l'a noté Lange, elle « joue un rôle important dans le classement des individus, dans la mobilité sociale et économique » [227]. Malgré des représentations encore vivaces chez certaines populations en Afrique, l'école demeure pour beaucoup un des moyens les plus sûrs d'assurer la promotion des individus, dès lors que l'on accepte ses exigences institutionnelles. A l'image de Samba Diallo dans *L'aventure ambiguë*, les souffrances scolaires à travers l'usage d'une langue étrangère et de la violence sont le prix à payer pour l'accomplissement personnel et s'assurer une position sociale confortable. Les parents qui décident d'envoyer leurs enfants à l'école officielle sont dans le même état d'esprit. Du reste, pourquoi s'offusquer contre des pratiques violentes qui ont cours au sein même des familles ?

L'accession à cette école officielle est donc perçue pour certains comme un « privilège » avec tant d'enfants et d'adolescents en dehors des systèmes scolaires. Au début des années 1990, seuls 54 % des enfants âgés de 7 à 12 ans étaient scolarisés. Ils sont moins de sept sur dix à l'être au début des années 2000. Un taux de 92,5 % est aujourd'hui atteint avec une politique volontariste des pouvoirs publics, certes, mais essentiellement sous l'impulsion des organismes internationaux tels que l'Unesco et la Banque mondiale qui se positionnent de plus en plus comme les nouveaux principaux bailleurs de fonds en matière d'éducation avec les objectifs de la scolarisation universelle. Mais cette progression, qui prend l'allure d'une « démographisation scolaire », ne doit pas masquer les forts taux de déperdition sous l'effet conjugué des « abandons » et des auto-exclusions, qui sont, dans la plupart des cas, une conséquence directe des pratiques de sélection qui caractérisent la plupart des systèmes éducatifs africains. Les élèves présentant des difficultés d'apprentissage les quittent assez rapidement et quasi systématiquement à cause de l'absence de dispositifs de « remédiation ». Il suffit, pour s'en rendre compte, de considérer les « taux de transition » entre les cycles.

[227] Lange, M-F., 1998 et 2006, op.cit.

Ainsi, malgré une croissance de plus de 48 % des effectifs dans le primaire enregistrée entre 1990 et 2000, avec un taux brut de scolarisation qui est passé de 54 % à 68,3 % durant la période, les cycles moyen et secondaire n'ont pas répercuté cette situation avec des TBS qui sont passés respectivement de 23,1 % à 26,5 % et de 8,6 % à 9,1 % entre 2000 et 2003. Ce n'est qu'à partir de 2006 que l'on assiste à une forte croissance des TBS dans le moyen et le secondaire sans que l'on puisse la rattacher à une évolution à la hausse de la demande et de l'offre scolaire dans le pays. La forte croissance des effectifs scolaires et des TBS dans le moyen et le secondaire, observée dans la période la plus récente, entre 2006 et 2009, respectivement de 10 et de 5 points, est en partie due à l'accroissement de la population dans la même période, même si l'on peut noter qu'elle est, à certains points, plus soutenue que celui-ci. C'est donc un système éducatif très sélectif et inégalitaire qui se développe au Sénégal malgré les évolutions notoires en matière de « démographisation scolaire ».

L'examen d'entrée en sixième est la première barrière à la transition[228]. Sur toute la décennie 1990, ce sont en moyenne 30 % des élèves de CM2 qui le réussissaient chaque année, se donnant ainsi le droit d'accéder au cycle moyen. Jusqu'à l'année scolaire 2005-2006, 47,4 % des élèves en fin de cycle élémentaire le réussissaient chaque année. Les bonds enregistrés depuis l'année scolaire 2006-2007, avec des taux de réussite dépassant chaque année les 60 %, traduisent moins une brusque remontée du niveau général qu'un relâchement au niveau de la logique sélective du système éducatif sénégalais. Celle-ci devenait anachronique compte tenu de l'engagement du Sénégal pour une éducation de base à dix ans et pour la scolarisation universelle à l'horizon 2015 qui doit faire la part belle à la scolarisation féminine. Il faut noter qu'il n'existe à ce jour aucun dispositif spécifique pour venir en aide aux élèves les plus en difficultés, l'institution scolaire se contentant d'assurer l'instruction et la progression des plus « aptes » de par leurs prédispositions intellectuelles ou cognitives. C'est essentiellement la sélection à l'entrée en sixième qui explique le maintien des TBS à des niveaux très faibles, entre 20 % et 30 % durant toute la décennie 2000. Les seuls abandons au cours du cycle primaire ne suffisent pas à expliquer que, d'un cycle à l'autre, les TBS passent de 65,5 % en 1998-1999 dans l'enseignement élémentaire à 22,9 % en 1999-2000 dans l'enseignement moyen, et de 75,8 % en 2002-2003 à 29,4 % en 2003-2004, soit une augmentation de plus de

[228] Le taux de transition, obtenu en rapportant le nombre d'élèves admis en 6ème au début d'une période scolaire au nombres d'inscrits en CM2 durant l'année précédente, constitue un indicateur fiable pour mesurer le degré d'ouverture d'un système éducatif.

10 points dans le premier cycle pour seulement 6,5 points d'augmentation dans le cycle moyen durant la période.

Sans tomber dans une vision évolutionniste des choses, on peut relativiser le retard de l'ouverture du système éducatif sénégalais en prenant en compte la situation française au cours des années soixante. En effet, « en 1960, quand l'INED (l'Institut national des études démographiques) commence son étude longitudinale de la scolarité, 45 % des enfants de la promotion étudiée restent dans l'enseignement primaire jusqu'à la fin de l'obligation scolaire et n'entrent pas en sixième » (…) et « le taux moyen de 55 % d'entrée en sixième varie de 40 % à 45 % pour les enfants d'agriculteurs et d'ouvriers jusqu'à 94 % des enfants de cadres supérieurs »[229].

La même tendance peut être observée dans les flux entre le cycle moyen (collège) et le cycle secondaire. Le passage en classe de seconde générale ne peut être assuré qu'au terme d'une réussite à l'examen du BFEM (Brevet de fin d'études moyennes), les résultats obtenus au cours de l'année dans le cadre du contrôle continu ne servant que pour l'orientation dans les différentes filières. De 2000 à 2002, en moyenne 47 % des élèves de troisième ont décroché chaque année leur diplôme de fin d'études du cycle moyen. Grâce au recours de plus en plus important, pour ne pas dire massif, à l'école privée, c'est en moyenne seulement un élève sur deux qui passe de la classe de troisième à la seconde générale chaque année durant toute la décennie 2000. Les pics des années 2003 et 2004, respectivement 54,9 % et 55,4 %, ne démentent pas une tendance globale à la baisse du niveau de réussite enregistrée sur toute la décennie 2000 : entre 2005 et 2009, en moyenne 37 % des élèves de troisième obtenaient chaque année le BFEM qui leur ouvrait les portes de la seconde générale.

Si donc, aujourd'hui, près de 70 % des adolescents âgés de 12 à 16 ans et plus de 80 % des jeunes de 17 à 20 ans sont en dehors du système éducatif, l'explication doit être davantage recherchée dans une déperdition massive qui se construit aussi bien dans le maintien de « barrières de transition » entre les niveaux du système scolaire (examen d'entrée en 6ème à la fin du primaire et brevet de fin d'études moyennes à la fin de la 3ème), que dans les abandons qui découlent du coût prohibitif de la scolarité pour certains ménages et des représentations

[229] Cette étude publiée en 1970 par l'INED a été reprise par Cacouault, M. et Oeuvrard, F., op.cit.

négatives de l'école officielle chez certaines populations. Celles-ci perçoivent que les diplômes scolaires ne mènent plus « automatiquement » vers les « bons emplois » de la fonction publique d'Etat, ce qui contribue à la démystification et la « démystification » de l'école officielle. Il faut dire que suite aux programmes d'ajustement structurel préconisés par les organismes internationaux au cours des années 1980 ont considérablement réduit les marges de manœuvre de l'Etat en matière de recrutement de fonctionnaires. Le développement progressif d'un secteur privé a, de son côté, entraîné un déplacement des stratégies scolaires vers les filières professionnelles courtes (BTS, brevet de technicien, etc) proposées par les instituts privés de formation.

Ainsi, d'une manière générale, les forts taux de déperdition ont alors un double impact sur la vie scolaire : d'un côté, elle réduit les possibilités de maintien dans le système éducatif officiel de publics potentiellement « inadaptés » ou « hostiles » à l'institution scolaire et, de l'autre, elle impose indirectement une obligation de conformité et d'acceptation des « souffrances » pour ceux qui ont l'ambition de poursuivre une scolarité.

3-2 – L'école en Afrique comme solution à des finalités immédiates

Il est une troisième fonction que toute institution scolaire remplit parallèlement aux deux autres fonctions déjà présentées, c'est la fonction d'éducation. Pour Durkheim, l'école socialise tout en dispensant une « culture susceptible de former, de transformer ou de produire des acteurs et des sujets »[230]. Nous notions que, dans sa conception, l'école républicaine en France est avant tout un projet philosophique et politique comme le remarquaient Nicolet (1982) et Plenel (1985) : dans sa genèse, « la construction d'une conscience nationale et démocratique avait nettement plus de poids que la recherche de l'égalité des chances », notait à ce propos Dubet[231]. Pour Touraine, il s'agit d'une fonction de production autour de laquelle est organisé tout système scolaire. Cette fonction renvoie aux objectifs culturels, sociaux et politiques poursuivis dans le cadre des systèmes éducatifs. En France, conformément à la philosophie des Lumières, ces derniers avaient pour mission initiale d'assurer l'intégration politique des individus. « Les systèmes éducatifs centralisés entre les mains de l'Etat (donc institutionnalisés) contribuent fortement à façonner l'identité nationale, en érodant

[230] Dubet, F., Les lycéens, op.cit.
[231] Ces auteurs sont cités par Dubet, F., ibid.

progressivement le régionalisme dans les pays fortement segmentés ou en assimilant les enfants d'immigrés et de minorités ethniques à la communauté »[232].

Mais l'éducation permet surtout de donner à chaque individu la capacité de jouer son rôle en tant que citoyen, libre, autonome et doté de capacités critiques. Ainsi, « les processus de modernisation, c'est-à-dire le passage d'une société simple à une autre complexe, le fonctionnement normal de la démocratie ou, plus simplement, la communication entre les élites politiques et les populations, exigent (…) l'alphabétisation et la maîtrise par les citoyens des éléments de base de l'instruction »[233]. Tout système éducatif qui ne ferait pas siennes ces dispositions condamnerait inévitablement ses populations au conformisme et à l'uniformisation et, par là, la société à l'immobilisme et au statu quo. Pourtant, l'école en Afrique est restée « extravertie », c'est-à-dire coupée des nécessités économiques, sociales et politiques. Aucune rupture manifeste n'a pu être réalisée entre l'éducation formelle et informelle en termes de transmission de modèles culturels. La socialisation par imprégnation et par imitation, c'est-à-dire fondée sur la seule influence du milieu, a continué à servir de mécanisme dominant dans l'éducation. Or, l'éducation formelle doit avoir ses propres normes et ses propres finalités, indépendamment des bases traditionnelles existantes. Au lieu de cela, c'est un modèle de société où l'adulte refuse la participation des enfants à la vie sociale adulte et générale et où l'éducation n'est pas faite pour permettre la libération de l'enfant. Son autonomie, jugée à tort comme dangereuse pour l'équilibre social global, est renvoyée aux calendes grecques.

Dans l'urgence qui s'imposait de refonder les systèmes éducatifs, les dirigeants africains ayant hérité du pouvoir politique avec les indépendances n'ont visiblement pas cru à la nécessité ou, tout au moins, à l'opportunité d'une formation à la citoyenneté. Ils n'ont pas défini ce que la société africaine voulait pour elle-même, pérennisant ainsi un système social qui s'est inéluctablement démarqué de la formation d'une conscience nationale propice à l'émergence d'un homme nouveau dans un contexte nouveau. C'est fort de ce constat que le politologue Ngakoutou en vient à préconiser cette orientation pour les nouveaux systèmes éducatifs mis en place sur le continent noir : « *l'éducation africaine doit viser la formation d'un homme nouveau capable de préfigurer et de construire une société nouvelle libérée de*

[232] Cherkaoui, M., Sociologie de l'éducation, op.cit
[233] Ibid.

toute domination étrangère, de toute aliénation culturelle, de toute exploitation de l'homme par l'homme »[234]. L'Afrique a comme omis de « *former des hommes politiquement conscients des problèmes internes et externes à l'Afrique dans le respect des droits de l'homme* ».

Comme les autres systèmes éducatifs africains, celui du Sénégal s'appuie davantage sur sa fonction de sélection que sur celles d'intégration et de production d'un acteur. Cette fonction est intégralement intégrée par la demande d'éducation : l'école sert avant tout à former à un métier sur la base de la volonté ou des aptitudes intrinsèques de ceux qui la convoitent. Antoine Nguidjol[235] s'appuie d'ailleurs sur ce constat pour critiquer la coopération franco-africaine ainsi que les programmes de soutien des organismes internationaux comme l'Unesco en matière d'éducation. Ceux-ci préconiseraient une conception métaphysique de l'éducation comme « processus permettant de renforcer le respect des droits humains et des libertés fondamentales » alors que, dans les représentations des populations, elle remplit avant tout une fonction matérielle et objective qui est de permettre l'accès à un métier. Les responsables politiques ne sont ainsi pas donnés les moyens de bâtir un système éducatif où l'école aurait sa propre finalité, à savoir « s'instruire pour s'instruire »[236]. L'auteur a raison d'affirmer que « l'Africain n'apprend pas pour apprendre » qu'« il ne va pas à l'école en dilettante », et que « la finalité de la scolarité n'est pas de s'instruire », mais bien pour avoir des solutions immédiates aux situations individuelles, c'est-à-dire avoir un métier.

L'intégration dans l'univers scolaire n'est donc pas spécialement recherchée, pas plus que l'avènement d'un sujet ou d'un acteur scolaire doté d'autonomie et capacités critiques. Une telle orientation aboutit logiquement à un « système bloqué » qui reflète une « société bloquée » où la soumission des jeunes aux adultes constitue la principale norme en ce sens qu'elle constitue une partie intégrante de la structure qui permet la professionnalisation.

Le modèle éducatif sénégalais, comme l'ensemble des systèmes éducatifs de l'Afrique francophone, ne fait pas beaucoup de place aux initiatives individuelles pour privilégier, à tort

[234] Ngakoutou, T., Les limites de la démocratie subsaharienne, l'Harmattan, 2005.
[235] Nguidjol, A., Repenser l'héritage de Jules Ferry en Afrique noire, Paris, l'Harmattan, 2008.
[236] Nguidjol oppose la conception de l'éducation du père fondateur de l'école républicaine en France, en l'occurrence Jules Ferry – dont l'objectif était de créer, à travers l'école, un Français nouveau, fier de sa nation et apte à participer à la vie démocratique en assumant son statut de citoyen – et la consommation de l'école en Afrique orientée dans la satisfaction des objectifs finaux, accéder à un métier, en usant d'objectifs intermédiaires, à savoir l'instruction officielle.

selon certains observateurs, la soumission des élèves au détriment d'une logique d'éducation dont la finalité est la formation d'un esprit autonome, critique et responsable. Il s'appuie presque « méthodiquement » sur l'application, aux niveaux inférieurs, des châtiments corporels comme mode pédagogique pouvant permettre simultanément d'assurer les apprentissages, le maintien de l'ordre dans les classes et la reproduction des structures de pouvoir qui caractérisent les relations entre les adultes et les jeunes.

Les différences des niveaux de victimations scolaires entre les deux pays trouvent là leur principale explication. Non seulement la sélection réduit les risques des confrontations sociales entre les élèves car ceux qui poursuivent leur scolarité ont les mêmes objectifs : se positionner efficacement dans le système de rétribution matérielle et d'allocation des emplois valorisés et valorisants. Ainsi, au fil de la scolarité, les contraintes institutionnelles comme par exemple l'obligation scolaire se transforment en choix réfléchis et stratégiques de la part des parents et des élèves ayant réussi les examens de passage. Dans ces conditions, les seules violences qui restent sont celles portées par l'institution, et nous avons déjà évoqué le fait qu'elles seront d'autant plus intériorisées et acceptées que l'on se rapproche du terme du cycle secondaire. L'entrée en sixième et donc au collège constitue le point fatidique de la sélection. Ceux qui y accèdent croient d'autant plus à leur chance de succès final que les taux de scolarisation restent faibles. Pourquoi alors se « révolter » contre une institution qui vous garantit votre future insertion professionnelle ?

Contrairement à ce que pensent beaucoup d'« experts » du système éducatif africain, l'école en Afrique n'est pas une institution dont l'objectif principal est d'instaurer l'« ordre » : elle s'inspire de l'ordre social et politique ambiant pour fonctionner, ce qui n'est pas la même chose. D'abord elle ne réunit jamais la majorité des classes d'âge – rappelons que le taux brut de scolarisation dans le moyen secondaire au Sénégal, l'équivalent du collège en France, ne dépasse pas encore les 32 % au moment de notre étude. Par ailleurs le système social, par la configuration des rapports entre les adultes et les jeunes qu'il instaure, se donne les « moyens » d'assurer l'ordre en organisant de manière stricte la soumission des plus jeunes. Dans un tel contexte, il n'y a nul besoin de recourir à des violences symboliques pour maintenir le système. Si l'imposition des langues véhiculaires et des modèles culturels étrangers peut s'accompagner de ce type de violence, les aspirations, qu'elles soient fondées

sur l'aliénation ou la stratégie instrumentale, sont suffisamment fortes pour permettre de surmonter toutes les formes de coercition que portent les systèmes éducatifs.

La prévalence des violences physiques dures en Afrique et au Sénégal basées sur des modes d'imposition autoritaires et des techniques pédagogiques brutales s'explique donc par la spécificité des systèmes scolaires. Car l'école en Afrique est avant tout un dispositif de « formation à des métiers ». Dans les pays du Nord, où les violences symboliques se sont progressivement substituées aux violences physiques comme mode pédagogique, l'école s'est vue assignée depuis longtemps une fonction globale dépassant le seul cadre d'une promotion individuelle. L'école y forme la personne en lui permettant de se connaître, de se découvrir, de se connecter sur l'univers et d'évaluer ses capacités[237]. C'est une finalité morale, nationale et politique qui fonde le système éducatif avec l'institution d'une obligation scolaire. L'école est avant tout un moyen plus ou efficace d'inculquer les règles de la société moderne ; elle forme la Nation. Les concepteurs de l'école républicaine en France, de Durkheim à Ferry, avaient privilégié cette orientation institutionnelle. Pour le sociologue français, les apprentissages sont assignés à une finalité, celle de la conservation du système social et global qui leur donne sens[238]. Apprendre sert à mieux s'intégrer dans la société et cette finalité vient avant la formation à des métiers. Durkheim notait d'ailleurs qu'au lycée, qu'« il ne (s'agissait) pas de faire ni un mathématicien, ni un littéraire, ni un naturaliste, ni un historien, mais de former un esprit au moyen des lettres, de l'histoire, des mathématiques, etc. »[239].

Or, en Afrique, l'école reste encore aujourd'hui très largement « facultative » en dépit des nombreux programmes d'incitation à la scolarisation de masse sous l'impulsion de l'Unesco et du BREDA (Bureau régional pour l'Education en Afrique) et des ONG qui apparaissent de plus en plus comme des sociétés écrans[240]. En se limitant à la formation des cadres de la fonction publique et, depuis quelques décennies, à celle des personnels des entreprises privées à travers le développement d'un secteur privé d'éducation de plus en dense, l'école africaine s'expose moins aux réactions anti-scolaires telles qu'on les connaît dans les pays du Nord.

[237] Afanou, J., La réforme du système éducatif africain pour l'autonomie et le développement continental, Paris, l'Harmattan, 2009.
[238] Ibid.
[239] Passage de Sociologie et Education repris par Nguidjol, op.cit.
[240] Afanou, J., ibid.

Elle parvient donc à faire coexister les deux logiques de violences institutionnelles, à savoir les violences symboliques et les violences physiques directes.

La logique sélective du système éducatif africain préserve celui-ci des violences de réactions de la part des élèves et contribue à perpétuer des pratiques comme le châtiment corporel par leur soumission presque inconditionnelle à l'institution. Un des effets majeurs de cette logique est la purge du système scolaire de populations n'ayant aucun intérêt direct au système de rétributions soit à cause de leurs incapacités cognitives, soit par un choix plus ou moins rationalisé consistant à ôter à l'école toute utilité sociale. La sélection scolaire n'est donc pas nécessairement violentogène : nous avons déjà évoqué les secteurs de la vie sociale et économique où elle s'applique sans générer une quelconque violence de réaction. C'est le cas notamment des structures préparant à l'accès aux grandes écoles ou à celles qui préparant des candidats aux concours d'entrée dans la fonction publique. Cette sélection devient pourtant violentogène quand elle coexiste avec d'autres logiques fondées sur des idéaux culturels et politiques, comme « la réussite pour tous », « la démocratisation scolaire », « la méritocratie » ou « l'égalité des chances », et c'est ce à quoi nous assistons aujourd'hui dans beaucoup de pays du Nord comme la France.

Notons qu'avec l'ouverture scolaire qui se profile et son potentiel en matière de violences symboliques, les pays africains intégreront dans un avenir relativement proche la mondialisation des violences scolaires qui est en cours. L'on assiste déjà à des comportements d'élèves orientés dans une remise en cause du *statu quo* qui couvrait jusqu'alors les violences physiques portés par les adultes des établissements scolaires. La sensibilisation aux droits des enfants ainsi que l'immersion d'organismes internationaux – les ONG et quelques filiales de l'ONU comme l'Unesco – dans le fonctionnement des systèmes éducatifs est un gage de remise en cause de l' « ordre scolaire traditionnel » tel qu'il s'est constitué en Afrique depuis toutes ces décennies qui remontent bien avant les indépendances. De plus en plus d'incidents viennent aujourd'hui émailler le quotidien des établissements scolaires au Sénégal, avec des élèves qui n'hésitent plus à défier les adultes pour dénoncer et remettre en cause leur domination et leur pouvoir. Cela laisse augurer des situations tendues quand elles ne sont pas tout simplement explosives si les autorités ne réagissent en faveur d'une refondation des

systèmes éducatifs et d'une redistribution des cartes entre, d'une part les jeunes et les adultes, et, d'autre part, les hommes et les femmes.

III – Les violences scolaires en France comme réactions aux violences symboliques et aux contradictions entre l'institution scolaire et le modèle culturel

Dans le contexte français, les violences scolaires renvoient aux attitudes et comportements de certains membres de la communauté éducative susceptibles de provoquer la réprobation et l'indignation d'autres membres, celles-ci ayant nécessairement des répercussions en termes de troubles de l'organisation et du fonctionnement des établissements, de remises en cause des rôles ou de ruptures des « réciprocités » au sein de l'institution scolaire. Sans minimiser les violences entre pairs qui nous semblent relever davantage des déviances « ambiantes » ou « importées », nous avons volontairement privilégié les violences scolaires « verticales » descendantes et ascendantes, c'est-à-dire celles portées par l'institution et celles orientées vers cette même institution et ses représentants légitimes. Ces violences relèvent spécifiquement des situations institutionnelles et nous semblent plus représentatives de ce qui pose aujourd'hui problème à l'école dans son fonctionnement.

Dans le cas de la France, nous faisons l'hypothèse que ces violences découlent de situations de « double contrainte » dans lesquelles l'institution met certains élèves. Plusieurs éléments sont à prendre en compte dans la récurrence des ruptures de l'ordre scolaire dans certains établissements. D'abord une certaine tendance chez les familles et les élèves à assimiler les « promesses » et les « idéaux » de démocratisation scolaire et d'égalité des chances à des « passe-droits » devant permettre à tous les élèves d'aller au terme du cursus secondaire, quelque soit leurs compétences initiales et leurs capacités cognitives. C'est la traduction de l'objectif de « faire réussir tous les élèves » proclamé par les pouvoirs publics et repris par les chefs d'établissements qui le rappellent très souvent.

Le second élément à prendre en compte pour comprendre les attitudes de défiance à l'égard de l'institution scolaire, ce sont les contradictions ressenties par certains publics entre, d'un côté, les idéaux de démocratisation scolaire et d'égalité des chances et, de l'autre, les activités et

des pratiques professionnelles orientées sur les exigences institutionnelles de classement et de sélection. Cet ensemble davantage empirique que théorique, nous en convenons, s'apparente à des contradictions entre les valeurs intériorisées par les élèves et leurs familles construisant leurs aspirations et les normes institutionnelles de réussite scolaire ancrées sur des compétences prédéfinies. Il s'en suit des situations de « double contrainte » avec des élèves impliqués dans l'obligation scolaire et dans le même temps soumis à des classements et à une sélection sur la base de leurs performances et de leurs aptitudes personnelles. L'obligation scolaire peut bien s'accommoder d'une sélection scolaire rigoureuse, mais seulement à condition que les promesses de « réussite pour tous » et des idéaux de « démocratisation » n'interfèrent pas dans les pratiques professionnelles et les représentations sociales.

1- L'institution scolaire en France contre les « idéaux culturels » de la société

De plus en plus, l'institution scolaire en France entre en contradiction avec la culture. Qu'entendons-nous par culture ? Cette notion renvoie au modèle culturel de la société globale. Il s'agit du 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 par exemple 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, qui est un système de ressources permettant à chaque membre de se réaliser, est conforme aux idéaux du modèle culturel de manière générale. En d'autres termes, il s'agit de s'interroger sur la congruence entre, d'une part, 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 légitimées à la fois par le système social et le système politique, d'autre part. Les violences scolaires ne se développent-elles pas, dans le contexte français, dans les zones d'incertitude créées par les contradictions entre, d'un côté, l'orientation du système scolaire et, de l'autre, le modèle

culturel que les autorités publiques ont, depuis plusieurs décennies, chargé de symboles et d'idéaux inaccessibles pour certains élèves ?

1-1 – L'école comme structure institutionnelle

La principale institution scolaire en France est l'obligation scolaire : tous les enfants et adolescents âgés de 6 à 16 ans ont une obligation de fréquenter de manière assidue l'école. Si l'éducation est du ressort de la liberté familiale, l'instruction est quant à elle obligatoire et les parents se doivent de veiller à ce que l'assiduité de leur progéniture soit effective sous peine de devoir faire face à des dispositions réglementaires pouvant aller qu'à l'intervention de la force administrative prévue à cet effet.

Une autre institution, corollaire à la précédente concerne le travail scolaire et les travaux écrits et oraux : ainsi, tout élève ou collégien doit se soumettre à l'obligation des contrôles de connaissances ainsi qu'aux classements qui en découlent, même si ce dernier aspect reste dans le domaine du non-dit et de l'impensé. En dépit des slogans largement diffusés et intériorisés concernant l'objectif de l'institution de « faire réussir tous les élèves », la sélection est restée une logique dominante et continue à caractériser bon nombre d'établissements scolaires soucieux de se conformer à l' « élitisme scolaire ». Une telle orientation s'appuie sur les stratégies de certaines familles soucieuses de tirer un meilleur profit d'un système dont il faut connaître les contours les plus diffus.

Aucun élève ne peut assurer une participation effective et reconnue sans respecter ces deux obligations. Ce sont donc avant tout l'assiduité et le travail personnel qui lui permettront de s'adapter et de construire la réussite de sa scolarité.

Dès lors, l'on se rend compte que l'obligation scolaire constitue une différence de taille par rapport au système éducatif en Afrique. Une telle différence peut expliquer, au moins en partie, les disparités que l'on peut observer en termes de victimations et de déviances anti-scolaires. Les systèmes n'ayant pas institutionnalisé une obligation scolaire offrent en effet aux élèves ne pouvant se conformer aux exigences institutionnelles des possibilités de rompre le « contrat » sans nécessairement en référer à l'institution ou aux instances supérieures.

Le code de l'éducation et son versant local, le règlement intérieur, constituent la partie la plus visible de l'institution scolaire, même si celui-ci n'est pas l'aspect le plus déterminant de l'expérience scolaire. Il normalise les comportements et rappelle les exigences de coopération et de réciprocité des rôles. L'existence du règlement intérieur est censée garantir l'ordre scolaire en exigeant des élèves un respect absolu de l'institution, de son organisation et de son fonctionnement. De la même manière que l'institution exige des résultats scolaires, elle exige également une conformité et des comportements pacifiés. Mais comme nous le verrons plus loin, ce n'est pas exclusivement le défaut de connaissance du règlement intérieur qui peut permettre d'expliquer les déviances au sein des établissements scolaires.

1-2 – De l'ambition des familles au réalisme des élèves

L'institution scolaire est devenue dans toutes les sociétés modernes une réalité « légitime » en ce sens qu'elle est intériorisée et acceptée par toutes les catégories sociales comme étant une voie nécessaire voire obligatoire devant mener les jeunes générations vers leur intégration sociale et leur insertion professionnelle. Cela veut dire que l'école s'est largement diffusée et, fait marquant, les catégories défavorisées sont autant concernées par l'allongement des scolarités que les catégories moyennes et favorisées, ce qui n'est pas rien. Il faut dire que 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. 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 accompagnent leurs mômes dans leurs établissements lors des rituels de rentrée scolaire dans le primaire et les premières classes du secondaire.

Mais cette représentation ne résiste pas aux études empiriques. Des chercheurs en éducation et des acteurs du système scolaire continuent à 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 statistique, 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, mais pour autant, s'est-il réellement traduit par des progrès en matière de démocratisation scolaire ? Et quel est le sort réservé aux 20 % qui restent, au-delà du nouveau slogan – ou objectif – de « 100 % de qualification pour tous » lancé par François Fillon en 2006 ? Aujourd'hui encore, 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 et aucune solution n'a encore été trouvée malgré le lancement de ce nouvel objectif par l'actuel premier ministre français.

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 1963[241]. 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 supérieurs[242]. Si la plupart des 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, tous déplorent 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.

[241] Prost, A., L'enseignement s'est-il démocratisé ?, Paris, PUF, 1986.
[242] Merle, P., 2002, op.cit

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». Du coup, 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)[243]. Il y a donc comme un malaise dans le système scolaire, situation que l'on ne peut pas nier.

1-3 – Des orientations contradictoires dans le système éducatif français

La sélection est une activité caractéristique de tout système social, et l'école ne déroge pas à cette règle. Mais en France, la logique de sélection a, depuis longtemps, été occultée dans les représentations sociales et les discours officiels – à la suite des travaux de sociologues qui établissaient que l'origine sociale était le facteur déterminant de la réussite et de l'échec scolaire des élèves[244] – au profit de l'objectif de « démocratisation ». Nous avons déjà discuté ce concept de démocratisation scolaire avec la distinction faite entre la « démocratisation quantitative », que certains auteurs ont désignée sous le vocable de « massification » ou « démographisation », et la « démocratisation qualitative » qui implique « une réduction des inégalités d'accès selon les milieux sociaux ». La première renvoie à la forte croissance des effectifs scolaires à partir du début des années 1980, et la seconde a trait à « l'affaiblissement

[243] In « La santé à l'école dans les pays européens », Cahier Henri Aigueperse, Sudel-Unsa Education, novembre 2007, étude réalisée par Pommier, J. et Jourdan, D.
[244] Il s'agit de Bourdieu et Passeron (1964) ainsi que Baudelot et Establet (1970).

du lien entre origine sociale et destin scolaire ainsi que la réduction des écarts de trajectoires scolaires au sein du système éducatif »[245]. Pour notre part, nous employons ce concept dans la deuxième acception en le liant très étroitement au principe de « méritocratie scolaire », c'est-à-dire un système scolaire dans lequel la réussite scolaire est fondée sur le mérite de chacun.

Le système éducatif français est ainsi toujours fondé sur un académisme sans faille et une extrême sélectivité. Les cycles secondaires, dès le collège, sont tournés vers l'enseignement supérieur, soit un mode de fonctionnement qui convient davantage aux élèves issus de familles de diplômés qui maîtrisent mieux les codes et les « rouages » du système scolaire[246]. C'est surtout à travers les options et les filières que la sélection s'opère (Prost, 1986). Cependant, les styles pédagogiques et les contenus des programmes sont à l'origine d'une sélection qui ne dit pas son nom et qui alimente les frustrations et la démotivation chez certains élèves, situations pouvant inéluctablement déboucher sur des attitudes et des conduites de défiance à l'égard de l'institution scolaire. Il serait donc plus opportun aujourd'hui de raisonner en termes de « disqualification scolaire » que d' « échec scolaire », la première notion renvoyant avant tout aux effets négatifs des styles pédagogiques et des contenus des programmes centralisés alors que la seconde relève de caractéristiques individuelles et personnelles. Nous avançons alors l'hypothèse selon laquelle la mise en œuvre de pédagogies non différenciées compte tenu de la diversité des profils cognitifs des élèves d'une part, et les exigences institutionnelles en terme de compétences scolaires d'autre part, aboutissent à la disqualification de plus en plus d'élèves, plus particulièrement de ceux que ne peuvent « concourir » dans l'élitisme républicain de l'école française.

2 – L'unification institutionnelle de l'enseignement comme première base des violences symboliques ?

Le principe d'un « collège unique » mis en œuvre à partir de la réforme de 1975 est louable. Dans l'esprit de René Haby, son concepteur, il s'agissait à tout prix d'asseoir la « démocratisation » du système éducatif sur une refonte significative des modes

[245] Bonnewitz, P., op.cit. Les résultats de recherche que nous présentons ici sont issus de ce rapport synthétique sur les inégalités scolaires en France.
[246] Maurin, L., 2004, « Comment l'école a changé », AE, n° 231, 12/2004.

d'enseignement. Mais, la définition centralisée d'un système de normes pédagogiques dans le cadre d'instructions officielles censées « garantir l'universalité des modèles, l'homogénéité des corps et les points de vue des hiérarchies » constitue un échec dans sa mise en œuvre. C'est ce qui explique un débat encore d'actualité entre les partisans d'une différenciation de l'enseignement et des méthodes pédagogiques d'une part, et ceux pour qui une démocratisation de l'enseignement doit être accompagnée par son unification institutionnelle, et c'est dans cette perspective que se situe la réforme de Haby en milieu des années 70. Mais, si l'unification de l'enseignement peut se voir à travers l'institutionnalisation du « collège unique », la différenciation scolaire est une thématique plus équivoque avec deux sens pouvant lui être associés. Selon Legrand, la prise en compte de la réalité de l'élève, base de la différenciation, peut répondre à deux objectifs différents : « ou bien adapter l'enseignement à la destination sociale et professionnelle des élèves, ou bien, un objectif pédagogique commun étant défini et affiché, prendre en compte la diversité individuelle pour y conduire » [247]. Et si la première version en tant que projet éducatif institutionnalisé remonte au début du XVIIIe siècle avec le souci d'un développement de l'enseignement populaire apte à répondre aux besoins en main d'œuvre de l'industrialisation naissante, la mise en œuvre de la seconde est plus récente et a accompagné en France la volonté politique de démocratisation du système éducatif. Dans l'esprit de ses concepteurs, parmi lesquels Destutt Tracy, la première forme de différenciation devait assurer une formation de base, courte et efficace, aux membres de la classe ouvrière et de la paysannerie pour leur permettre « de tenir leur place de travailleurs dans la société », c'est-à-dire assurer les travaux manuels auxquels ils sont destinés.

L'école républicaine a beaucoup évolué dans ses principes d'organisation et de fonctionnement, mais surtout dans ses techniques et pratiques pédagogiques. Les appels à la mise en œuvre, à partir du début des années 1980, de « pédagogies nouvelles » ou « pédagogies différenciées » tenant compte de la diversité des élèves dans un contexte de « démographisation scolaire » découlaient de critiques issues des études sociologiques sur les enseignants et leurs pratiques[248]. Auparavant, ce sont les orientations psychopédagogiques en

[247] Nous reprenons ici les définitions de la différenciation de l'enseignement données par Louis Legrand in Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, Nathan, 1996.
[248] Voir à ce propos Van Zanten, A., (sous la direction de …), L'école : l'état des savoirs, Paris, La Découverte, 2000 ;

faveur de l'expression autonome de l'enfant contre la morosité d'antan des classes et contre une discipline générale trop stricte qui marquaient cette volonté de refonte du système éducatif français du premier au second degré[249].

Ce qui se joue dans le premier degré et, surtout, dans les rapports entre la maternelle et le primaire, est révélateur d'une institution scolaire qui se cherche et qui a du mal à établir avec certitude les objectifs finaux du système éducatif[250]. L'on sait que ceux-ci sont tributaires des objectifs intermédiaires, c'est-à-dire des stratégies pédagogiques jugées les plus efficaces pour les atteindre. Suivant l'objectif final prédéfini au niveau central, « scolariser », « socialiser » ou « éduquer » (nous avons déjà vu que ce n'était pas la même chose), les objectifs intermédiaires en terme de techniques pédagogiques changent.

Les instructions officielles de 1969 préconisaient, pour l'école maternelle et le primaire, de « dépasser la notion contraignante de programmes pour inclure des activités d'éveil à côté des disciplines fondamentales que sont le français et les mathématiques. Dix ans plus tard, cette orientation fût remise en cause et les programmes de 1985 supprimaient toute référence à l'éveil en énonçant la nécessité prioritaire de la maîtrise des connaissances fondamentales[251]. Il s'agissait désormais de préparer la scolarité ultérieure des tout-petits en les inscrivant explicitement dans une perspective des apprentissages, la formation globale de leur personnalité étant jugée non efficiente.

Ces retournements qui caractérisent la définition et la mise en œuvre des objectifs finaux et intermédiaires du système éducatif français ne sont guère exclusifs du premier degré ; on les retrouve presque dans les mêmes termes au niveau secondaire avec les réformes et les nouvelles préconisations à partir du début des années 1980, notamment avec la mise en place de pédagogies nouvelles fondées sur l'individuation de l'enseignement. Si cette évolution de principe ne s'est pas avérée efficace pour les enfants issus des milieux populaires, il faudrait

[249] Van, Zanten, ibid.
[250] Nous empruntons cette terminologie à la science économique qui distingue les objectifs finaux et les objectifs intermédiaires de l'action économique des pouvoirs politiques. Les premiers renvoient aux objectifs proprement dits en matière politique économique (pour ce qui nous concerne on parlera d'objectifs de la politique scolaire), alors que les seconds correspondent aux moyens et stratégies mis en œuvre pour les atteindre (pour notre objet il s'agit des techniques pédagogiques).
[251] Van Zanten, op.cit.

rechercher la cause dans les conditions matérielles des classes et de leur fonctionnement, nous y reviendrons.

3 – Des programmes et des contenus inadaptés à une instruction de masse ?

Avec l'objectif de 80 % d'une classe d'âge au bac, les contenus d'enseignement devaient également évoluer à leur tour. Maurin et al (1999) notaient cette réorientation judicieuse des flux de sortie du système éducatif avec le développement des filières techniques et la création du bac professionnel – dont l'effet attendu était de relever le niveau général des anciennes filières CAP-BEP – même si cette évolution s'inscrivait plus profondément dans une adaptation qualitative et quantitative entre offre et demande sur le marché du travail. Mais, c'était sans compter sur les aspirations sociales en matière d'école en France et plus particulièrement de l'appropriation par les familles des promesses de mobilité sociale pour leurs progénitures. Les filières classiques du lycée général ont ainsi continué à attirer l'extrême majorité de chaque génération sortant des collèges sous l'impulsion de parents jaloux de leur « droit » de choisir l'orientation de leurs enfants.

L'ouverture de l'école en France s'est traduite par l'arrivée de « nouveaux publics » qui nécessitait cette refonte au moins partielle du système. Voici ce qu'écrivait Antoine Prost il y a quelques années à ce propos :

> **«** *Face à ces nouveaux publics, les lycées d'enseignement général ont continué, à quelques inflexions pédagogiques près, à fonctionner comme avant, lorsqu'ils accueillaient pour l'essentiel des enfants issus de milieux favorisés. Aujourd'hui encore, la pédagogie et les modes d'encadrement s'inscrivent dans la tradition universitaire ; la culture enseignée demeure plus facilement assimilable par les jeunes issus d'un milieu aisé. Une situation qui devient absurde quand une partie des élèves, parce que leurs parents ou leurs grands frères sont au chômage ou parce qu'ils vivent dans un univers marqué par la violence et la débrouille, ne croient plus que l'école puisse leur apporter quoi que ce soit* **»** [252]**.**

Les contenus d'enseignement ont certes évolué à partir de la fin de la Seconde guerre avec des matières scientifiques qui ont progressivement détrôné les littéraires, l'apparition au début des

[252] Prost, A., Histoire de l'enseignement en France – 1802/1967 (1968), cité par Spick, J., « L'école secondaire à la française, de l'émergence à la crise », in Revue L'économie politique, n° 12, oct. 2001.

années 70 de l'initiation économique et sociale, et la création des baccalauréats professionnels au milieu des années 1980. Mais Prost est resté catégorique :

> « *L'enseignement secondaire n'a pas changé de projet pédagogique, alors qu'il changeait de public et de fonction. Son "canon" pédagogique a été défini pendant une longue période de stabilité, où il touchait une minorité de privilégiés. Ses exigences s'adressaient à des élèves déjà imprégnés par leur famille d'une culture secondaire. Maintenant, il accueille le tout-venant, mais il se propose de dispenser toujours la même culture.* (...) *L'entreprise est vouée à l'échec, car on ne peut concevoir un enseignement de masse comme la formation d'une élite* »[253].

4 – La « double contrainte » comme structure propice aux violences scolaires de réaction

La « double contrainte »[254] renvoie aux contraintes et contradictions dans lesquelles se retrouvent à la fois les élèves et les enseignants indépendamment de leurs volontés. Elle se cristallise 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. Du côté des élèves, c'est *grosso modo* les pressions de résultats sans prise en compte de leurs capacités cognitives ; 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 » des exigences fortes de l'institution en termes de classement et de sélection.

4-1 – Les contraintes institutionnelles comme cadre du jeu des acteurs scolaires

Le système d'enseignement français évolue de plus en plus dans un « triangle d'incompatibilité » avec des acteurs aux logiques et aux démarches contradictoires : les chefs d'établissement et les parents d'élèves d'un côté, les professeurs et les élèves de l'autre. Les premiers, dans le cadre de missions définies par les hiérarchies institutionnelles, tentent de

[253] Ibid.

[254] Ce concept 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. Voir à ce propos Winkin, Y., La nouvelle communication (textes recueillis et présentés par…), Paris, Seuil, 1981, inspirée de Weakland, J. H., « Communication and behavior – An introduction », introduction au numéro spécial de American Behavioral Scientist, 1967.

mettre en œuvre les idéaux de l'école républicaine. Des stratégies de « démographisation » consistant à limiter au maximum les redoublements leur permettent d'entretenir un faux-semblant de démocratisation. Cela a contribué à une baisse significative des effectifs par un « effet de flux » des élèves sans pour autant que cela ne se traduise par une réelle élévation du niveau scolaire et une amélioration du niveau d'instruction des élèves.

Les parents ont intériorisé ces idéaux, du moins dans les expressions politiques qui les sous-tendent, et les transforment en exigences et attentes avec des issues plus ou moins heureuses ou malheureuses selon les situations. Très réfractaires et hostiles à l'orientation dans les filières professionnelles, assimilées à tort ou à raison comme des voies de garage, ils choisissent majoritairement la filière générale sans se soucier du niveau scolaire de leurs enfants ou encore de leurs réelles aptitudes à faire des études longues (entre trois et 10 ans selon les types d'études).

De très nombreuses familles sont bercées par l'idéologie de la « réussite scolaire pour tous » et poussent leurs enfants dans des filières générales qui ne correspondent ni à des motivations réelles ni à des aptitudes intellectuelles. Une fois que leurs progénitures intègrent la voie générale, elles se rendent généralement compte que ni un suivi régulier de la scolarité des enfants, notamment en termes de travail personnel, ni même le recours massif aux cours privés de soutien ne suffisent pour surmonter les pesanteurs sociales et assurer ainsi leur réussite. Le succès que connaissent depuis un certain nombre d'années les sciences économiques et sociales auprès des élèves et ce, au détriment de la série L, est là pour l'illustrer. Si ce succès nourrit la fierté des enseignants de cette discipline, on peut néanmoins s'en inquiéter pour l'avenir de la filière car force est de constater qu'il comporte un revers de la médaille : s'y engouffrent en effet bon nombre de « recalés » de la série S, encore très prisée par les élèves, mais sans motivation et sans réelles aptitudes pour la matière elle-même, ce qui risque à terme de détériorer encore plus les situations pédagogiques déjà assez difficiles. Ce sont généralement des élèves dont les parents souhaitaient une orientation dans la filière « subjectivisée » comme étant la « voie royale » de la mobilité et de la réussite sociales. Hélas pour eux, les résultats moyens pour certains et trop faibles pour d'autres dans les matières scientifiques les prédisposaient à des désillusions souvent douloureuses ou à des échecs brutaux un fois le bac obtenu sans excellence ou sans mention. C'est à partir de ce

constat qu'elles se retournent contre les enseignants désignés comme les principaux responsables de cette situation à travers des pratiques conduisant à la baisse les exigences scolaires. La voie est alors libre pour une critique socialement et politiquement construite du rôle des professionnels de l'éducation jugés « incompétents » dans l'exercice de leurs missions d'instruction et de préparation à l'insertion professionnelle.

De l'avis des observateurs les plus avertis, l'enseignement secondaire français est à la dérive par le jeu combiné et souvent contradictoire de ces différents acteurs. Le marché scolaire souffre d'un manque cruel de cadres objectifs à la fois dans la formation de la demande d'éducation et dans les réponses de l'institution en termes d'offre. Ces deux paramètres ne coïncident plus depuis longtemps... Malgré cette réalité, l'école continue d'entretenir ces illusions au nom des principes soi-disant républicains de « démocratisation scolaire ». Les conditions matérielles réelles d'exercice du métier d'enseignant ne sont pourtant pas une source de préoccupation de la moyenne des familles en France. Celles-ci semblent, dans leur majorité, adhérer au discours politique qui établit des comparaisons en plaçant la France parmi les pays développés qui consacrent le plus de moyens financiers par élève tout en ayant des performances scolaires relativement modestes. L'échec du système doit donc être recherché ailleurs, et pourquoi pas du côté des pédagogues-fonctionnaires. Aujourd'hui, une partie des élèves désabusés par les incertitudes de leur avenir proche reprennent ce slogan (je l'ai entendu maintes fois) et situent donc les failles à un autre niveau : « on a besoin d'avoir de bons profs pour réussir».

4-2 – « Sauver la face en attendant la fin de l'obligation scolaire »

Pour les élèves, la double contrainte se traduit par la réception d'un certain nombre de messages positifs qu'on appelle « 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 de tous les jours, ils 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 chez ces mêmes élèves ainsi que les exigences institutionnelles de classements et de sélection, combinées au constat de la persistance des inégalités scolaires, engagent certains élèves dans un processus de subjectivation des conditions objectives d'apprentissage. C'est dans l'espace et le temps de la classe que se jouent 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 pédagogiques[255].

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 « imprévisibles » où les attentes réciproques ne sont plus des données objectives. Elle devient aussi une « réalité » à affronter quotidiennement, en tout cas pour les enseignants les plus décontenancés.

Les élèves se trouvent aujourd'hui coincés entre, d'un côté, la pression des notes et des résultats (pression exercée par les familles) et, de l'autre, le regard des pairs dans une situation où les aptitudes « scolaires » ne sont pas au rendez-vous ? L'enjeu est de taille pour eux. Il n'est pas forcément lié à l'incertitude de l'avenir mais à une chose qui apparaît anodine de prime abord : la face qu'il convient surtout de préserver[256]. Leur problème n'est-il alors que d'ordre psychologique ? Il se situe certes au niveau de la personne, mais aussi et surtout au niveau de l'individu dans sa vie sociale. Or, celle-ci se passe presque entièrement dans la famille et à l'école, en contact avec les autres membres de l'institution et surtout avec les

[255] Nous conseillons à tous ceux qui s'intéressent à la problématique des violences à l'école de reprendre et de relire le premier ouvrage de Debarbieux, La violence dans la classe, Paris ESF, 1990, car pour nous, tout se joue dans la classe qui est l'espace le plus institutionnalisé de l'école.
[256] Cf Ervig Goffman, La mise en scène de la vie quotidienne, Paris, Edition de Minuit, 1973, 1ère édition, 1956 ; Les rites d'interaction, 1982, 1ère édition en 1967.

pairs. Pour reprendre Jean-Paul Sartre de façon légère, l'on peut dire que pour les élèves qui ne trouvent pas leur place dans le système scolaire tel qu'il fonctionne aujourd'hui, l'enfer c'est la famille (la pression des notes) et le groupe de pairs quand les résultats scolaires témoignent, non pas d'un manque de travail personnel, mais d'un décalage important entre les exigences intellectuelles de l'institution et leurs capacités et aptitudes à y répondre.

Témoignages : cette élève de la classe de seconde qui répond à son professeur qui l'a menacée de retenue à cause de son comportement : « déjà que ma mère ne vous aime pas, alors si vous me retenez qu'est-ce que ça va donner ». Il se trouve que les résultats de cet élève n'ont jamais décollé, toujours plafonnés autour de huit. Un mois après, cette même élève vient voir son professeur à la fin du cours pour solliciter un rendez-vous avec ses parents avec un mea culpa aussi renversant que ces propos déplacés : de toute façon, mon père a dit que je ne travaillais pas assez, ce que je reconnais, c'est pour ça que ma mère veut vous voir pour avoir des conseils de travail. Le père a peut-être réussi à ramener son épouse à la raison en lui disant : « tu peux constater avec le bulletin scolaire que le problème n'est pas sa prof de SES, les résultats sont faibles partout sauf en EPS ».

Un autre élève cette fois en terminale a eu ces propos contre une autre professeur qui a lui demander de simuler un oral de rattrapage pour se prémunir contre cette éventualité au bac : « c'est une perte de temps pour moi si je passe cet oral avec vous, j'ai ai pas quinze minutes à perdre, j'en ai déjà perdu beaucoup comme ça depuis le début de l'année… vos cours ne sont pas bien structurés et ils sont d'ailleurs vides… j'ai un copain qui vous connaît, qui vous a eue comme prof dans cet établissement, qui va à l'IEP de … : il m'a dit que vos cours étaient nuls. Cette enseignante a quand même plus de 10 ans d'ancienneté et qui venait d'être inspectée deux mois auparavant et l'élève en question a des résultats médiocres dans la plupart des matières.

Cette autre élève de première reproche à son professeur l'impertinence des thèmes de sociologie qu'on leur présente : « vous passez du coq à l'âne quand vous présentez les théories des classes sociales, on ne voit pas trop le rapport entre tout ce que vous nous avez présenté, de Karl Marx à la théorie de Bourdieu, il n'y a pas de lien entre toutes ces choses… ». Cette élève en question est bien en première économique et sociale et a des

résultats tout à fait convenables dans l'ensemble des matières. Il s'agit plus spécifiquement ici d'une crise du sens qui concerne bon nombre d'élèves dans nos établissements scolaires.

4-3 – Des enseignants démunis face aux difficultés d'apprentissage de certains élèves

Les enseignants sont au désarroi, coincés qu'ils sont entre plusieurs champs de tirs, celui des parents d'un côté et celui de l'institution qui relaie les angoisses familiales, de l'autre. Ils en prennent 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' « incompétents » par des parents qui se persuadent que c'est là la principale cause de l'échec scolaire programmé de leurs enfants. Pour sortir de leur double contrainte, les enseignants peuvent être tentés d'intérioriser une culture de la complaisance, un versant scolaire du populisme en politique, avalant leur chapeau lors du dernier conseil de classe dans les cas où leur avis était défavorable pour le passage d'un élève en classe supérieure, cédant ainsi quasi systématiquement à la pression des chefs d'établissement dont le principal souci est de limiter les redoublements. Il ressort ainsi des études sociologiques sur l'évolution du système scolaire en France que la baisse des effectifs du secondaire (collèges et lycées) s'explique en partie par cette pratique généralisée de limitation des redoublements dont les enseignants sont partie prenante même s'ils n'en ont pas toujours conscience. Ces derniers ont aujourd'hui du mal à dissimuler le double jeu imposé par l'institution : « faire réussir tous les élèves » (un objectif collectif) ne peut se réaliser dans un contexte institutionnel où la sélection et le classement sont partie intégrante de leurs missions officielles (objectif d'individualisation). Ne disposant pas de ressources institutionnelles pour venir en aide aux élèves en difficultés, et donc relativement démunis face à des sollicitations récurrentes, ils cessent alors d'être considérés comme « personnes-ressources » et symbolisent l'échec programmé des « inadaptés ».

L'institution scolaire est créée pour respecter des instructions officielles, nous l'avons déjà dit avec les analyses d'Olson. Mais, dans le cas français, il s'agit d'exigences qui sont en contradiction avec l'idéal méritocratique et d'égalité des chances des chances scolaires tels que les comprennent certains élèves. Ainsi, l'on peut se poser la question de savoir comment,

dans la pratique, l'institution parvient à concilier d'un côté les idéaux démocratiques et méritocratiques, principes essentiels de la République française et traduits dans les représentations sociales comme des droits absolus à l'instruction et à la réussite scolaire pour tous, et d'un autre côté les exigences de classement et de sélection qui sont, elles, davantage explicitées dans les instructions officielles relatives aux évaluations et aux examens. Dans leur mission et à travers leurs actions, les enseignants doivent classer les élèves en « catégories » prédéfinies suivant des normes et des standards. Les enseignants classent ainsi les élèves en plusieurs catégories en fonction de ces normes avec ceux qui « réussissent » et ceux qui « échouent », les « doués », les « bons élèves », les « hyperactifs », les « inadaptés », etc. Les devoirs et les examens sont les moyens et les instruments pour parvenir à ces classements fondés sur les styles cognitifs, les niveaux d'intelligence et de compétences, celles-ci étant déterminées explicitement par les institutions supérieures auxquelles l'école est affiliée. Ceux qui réussissent sont ceux qui sont « conformes » aux types idéaux institutionnellement prédéfinis – « l'élève idéal sera celui qui sera le mieux adapté à son rôle ou l'objectif institutionnellement défini » selon Olson – et ceux qui échouent sont ceux qui n'ont pas su intégrer efficacement les normes et les standards institutionnels.

Aujourd'hui, dans le cadre de l'école en France, on peut affirmer que c'est la première catégorie qui permet aux enseignants de jouer leur rôle et de satisfaire aux attentes institutionnelles. Consciemment ou non, leurs activités s'appuient en priorité sur ce classement pré-établi. Et en classant les élèves, « les enseignants se plient aux exigences de l'institution qui sont (en partie) de fournir les personnes qualifiées pour remplir les rôles sociaux dont ont besoin les autres institutions de la société »[257]. Ne pas satisfaire ces exigences, par exemple en refusant la sélection ou en accordant aux élèves des notes délibérément surévaluées, ce serait synonyme de « transgression » des normes institutionnelles et les « coupables » seraient ainsi exposés à des sanctions disciplinaires de la part de leurs supérieurs. Même quand les syndicats d'enseignants recherchent de nouveaux moyens d'action pour pallier le manque d'efficacité relative de leur mode traditionnel de contestation, à savoir la grève et la manifestation, ils ne cèdent pratiquement jamais aux propositions de certains membres de « fausser les classements scolaires », d'empêcher la

[257] Olson, D., op.cit.

tenue d'examens ou d'appliquer « la rétention de notes ». C'est dire combien l'objectif de classement et de sélection est au cœur de l'institution scolaire en France.

De l'avis de nombreux spécialistes de la question scolaire, parmi lesquels Terrail, mais également Baudelot et Establet, le système éducatif français gagnerait en efficacité en renonçant définitivement à « l'école unique » telle qu'elle fonctionne encore aujourd'hui. Celle-ci est trop ancrée dans la logique de classement et dans un système de « notation » des élèves, ce qui induit logiquement une orientation précoce vers des filières spécialisées bien avant le terme de l'obligation scolaire fixée à 16 ans. En se basant sur les différents rapports des évaluations PISA, ces sociologues concluent que le « rang moyen » qu'occupe l'école française est en partie dû à la persistance de ses « évaluations classantes » et des systèmes de notes qui « rendent possibles les orientations ou pré-orientations ainsi que la constitution de classes de niveau »[258]. Terrail note que la mise en concurrence des élèves, « qui implique le classement (…) et la différenciation des parcours » (…), loin de susciter une émulation et de les tirer vers le haut comme on pourrait naïvement le croire, aboutit au contraire systématiquement à creuser les écarts, à produire et à renforcer les inégalités scolaires en même temps qu'elle les confronte les uns aux autres au lieu de les confronter au savoir. L'école française évolue donc dans des orientations contradictoires. Elle sélectionne et divise autant qu'elle ambitionne de socialiser, d'intégrer et d'unifier. Il y donc une certaine ambivalence des rôles de l'école, une ambivalence qui prend des allures de contradiction avec l'exaltation de l'idéal démocratique et de l'égalité des chances. Dans ce contexte, une obligation scolaire, qui explique en partie l'allongement de la durée des études, combinée à une persistance des inégalités scolaires et des difficultés chez certains élèves de répondre aux exigences institutionnelles en matière de résultats, constituent à coup sûr un mélange des plus explosifs.

De rapport en rapport sur le système éducatif en France, l'on apprend qu'un élève sur cinq sort du collège – pour intégrer le lycée – sans maîtriser les bases en français et en mathématiques, les matières principales du socle commun de l'instruction en France. Cela représente un effectif très important, 150 000 élèves chaque année qui viennent ainsi grossir celui des « frustrés » de l'école française. C'est parmi eux que se recruteront le plus souvent

[258] Jean-Pierre Terrail, « PISA. Commentaires et enseignements d'une comparaison internationale », mai 2009.

les déviants, du moins ceux qui auront une plus forte propension aux violences scolaires ou aux attitudes anti-institutionnelles.

L'un des postulats les plus discutables concernant le système scolaire français est sans doute l'idée que tous les enfants et adolescents de France et de Navarre ont les mêmes dispositions mentales, intellectuelles et cognitives. Certes, toutes les institutions scolaires définissent des compétences devant aboutir à un classement des élèves, mais ce postulat contraint l'école française, qui a institué l'obligation scolaire et proclamé la nécessaire réussite de tous les élèves grâce à la démocratisation du système, à introduire comme principe de fonctionnement l' « arbitraire culturel » qui se traduit par une domination et une « violence symbolique » sur les élèves dont les savoir-faire individuels ou acquis dans leur milieu social d'origine ne sont pas pris en considération. Il s'ensuit un décalage entre, d'une part, les compétences scolaires institutionnellement exigées et, d'autre part, les capacités cognitives de certaines catégories d'élèves, décalage qui est souvent à l'origine de leurs frustrations et de leur ressentiment à l'égard de l'institution scolaire.

Les dispositions agressives de certains élèves relèvent donc de cette contradiction inhérente à l'institution scolaire. Pour les comprendre, il faut partir des élèves dans leurs rapports aux programmes officiels de l'école, mais aussi et surtout de l'obligation scolaire jusqu'à seize ans qui les tient ainsi que « l'idéologie traditionnelle de l'égalité des chances » qui tend à faire admettre que l'école ne fonctionne que sur la base d'une méritocratie que les publics, et plus particulièrement les catégories populaires et certaines familles des classes moyennes, assimilent à tort à l'obligation de réussite pour tous.

Ces différentes situations sont assez représentatives de ce qui se passe aujourd'hui dans l'école française. Les chefs d'établissement méconnaissent cet aspect d'un univers qu'ils continuent d'idéaliser soit par mauvaise foi soit par ignorance des évolutions en cours dans le système scolaire. Ils continuent d'orienter leurs établissements dans des logiques de consommation en se gardant bien de l'avouer ouvertement. Dans ce contexte, les enseignants font l'objet d'une double suspicion : ils sont en cause si l'établissement n'attire pas les bons élèves du secteur, ils ne se soucient guère de la réussite des élèves préférant se focaliser dans

des pratiques d'évaluation et d'orientation non fondées et dont les élèves peuvent être victimes. Ainsi, dans leur inconscient, si les élèves n'y arrivent pas, c'est la faute aux profs.

Une étude réalisée par Catherine Mathey-Pierre portant sur les cursus d'élèves « en difficultés » dans une académie de la région parisienne mais qui a une portée globale significative du système éducatif en France, confirme l'existence de logiques d'orientations indépendantes des résultats scolaires[259] :

> *« Tout se passe comme si les parcours scolaires obéissent à la logique suivante : passage de classe en classe, davantage de redoublements aux classes à examens et d'orientation, moins d'orientation vers l'enseignement professionnel en fin de troisième mais davantage en fin de seconde générale et technologique avec réorientation vers la filière professionnelle ou redoublement en fin d'année. Toujours plus de primo-sortants de 3ème et de 2nde et peu d'orientations vers l'apprentissage. Une réussite médiocre aux examens. Tout se passe (…) comme si la volonté de montrer que le système peut répondre (…), alliée à la pression des familles pour refuser les redoublements, conduisant certains élèves à un passage en classe supérieure sans avoir le niveau nécessaire, les mettant en échec de façon cumulative (…) La politique éducative est (donc) de réduire les orientations en lycée professionnel (BEP-CAP) et de favoriser les passages en 2nde GT quitte à utiliser davantage le redoublement de la 3ème pour les élèves les plus jeunes …».*

5 – Des tentatives partielles et infructueuses de « desserrer l'étau »

Tous les établissements du secondaire – collèges et lycées – ne développent pas les mêmes pratiques envers les élèves. Certains d'entre eux mettent en œuvre des stratégies visant à atténuer la pression institutionnelle et de contrecarrer la violence symbolique[260] en adaptant au plus des élèves leurs pratiques pédagogiques hors du champ institutionnel.

[259] Mathey-Pierre, C., Difficultés scolaires et offre d'enseignement : exemple dans deux académies urbaines sensibles, Centre d'Etudes de l'emploi, novembre 2006 ;
[260] Nous reviendrons sur ce concept bourdieusien dans un essai de réactualisation.

L'« effet établissement » que la recherche en éducation considérait jusqu'alors comme facteur jouant pleinement dans la réussite ou l'échec des élèves peut aujourd'hui être mobilisé pour expliquer la déviance scolaire en général, la défiance et la consolidation de normes anti-scolaires chez certains élèves en particulier. Même si les facteurs extra-scolaires continuent à jouer un rôle non négligeable dans les parcours scolaires et les conduites observées dans les établissements, il est urgent aujourd'hui, dans le cadre des recherches sur l'émergence et le développement des « violences en milieu scolaire », de prendre en compte les pratiques en vigueur dans les différents établissements considérés comme des espaces et des temps plus ou moins autonomes. Rappelons avant de poursuivre le postulat qui a accompagné notre recherche : l'école est une institution à la fois télécommandée et autonome dans son action, son fonctionnement et son orientation générale, et, comme l'écrivait Berthelot en 1983, il existe « des déterminations structurelles qui s'articulent avec les logiques individuelles et collectives ».

Les dispositions à la déviance et au passage à l'acte violent chez les élèves ne sont donc pas les mêmes partout. On peut distinguer *grosso modo* trois types d'établissements dans le système français d'éducation sur la base de l'intensité de la violence symbolique exercée sur les élèves : les établissements « ordinaires » où est scolarisée l'extrême majorité des élèves en France, les établissements de banlieue bénéficiant du label Zone d'éducation prioritaire (ZEP) et les établissements de centre-ville « élitiste » où les élèves sont jugés et « appréciés » en fonction de leurs résultats scolaires et de leurs comportements.

La première catégorie d'établissements accueille l'extrême majorité des élèves, nous l'avons déjà dit. Les déviances et les violences scolaires les plus graves, celles qui ont fait l'objet de signalement et de procédures, apparaissent aujourd'hui de manière sporadique et irrégulière, à tel point que nous préférons raisonner en termes de « dispositions » ou de « potentiel violentogène ». Ici, les enseignants pratiquent, de manière consciente ou inconsciente, une pédagogie qui tend à renforcer les acquis intellectuels issus des couches moyennes et favorisées et ce, malgré la marge de manœuvre dont ils disposent[261].

[261] Rapportés par Cacouault, M., Oeuvrard, F., op.cit.

Les travaux de Basile Bernstein montraient dès 1975 que les langages des différentes classes sociales jouaient un rôle dans le développement intellectuel des individus. Même si l'auteur a d'emblée écarté une explication en termes de handicap socio-culturel, ces travaux ont débouché sur des explications des écarts des performances scolaires à partir des différences culturelles et de socialisation. Il est ainsi établi que « les acquis des enfants de classe supérieure sont les plus opératoires à l'école »[262]. La solution préconisée pour surmonter ces obstacles est de dispenser à tous les élèves des savoirs imprégnés de valeurs universelles. C'est là une reconnaissance à la fois formelle et scientifique que les rapports aux savoirs et les rapports pédagogiques tels qu'ils découlent des exigences institutionnelles d'éducation demeurent problématiques dans l'école française et constituent les sources principales des dysfonctionnements observés dans certains établissements. Bernard Lahire avait abouti aux mêmes conclusions à l'issue de ses travaux consacrés au primaire : « l'absence de familiarité avec le langage comme objet de réflexion 'désintéressée' est justement la cause des échecs en orthographe et en grammaire chez les enfants ouvriers, et non l'absence de vocabulaire comme le croient les enseignants »[263].

Les conditions matérielles des pratiques pédagogiques réduisent aujourd'hui les marges de manœuvre des enseignants dans ces établissements, lesquels voient s'éloigner presque inéluctablement la possibilité d'adapter leurs pratiques à la diversité des élèves avec la réduction des effectifs de professionnels dans les établissements et l'augmentation des effectifs des classes. Ou alors, leur prise de conscience et leur capacité de distanciation par rapport à leur métier ne sont pas suffisantes, nous y reviendrons.

L'émergence de comportements anti-scolaires chez certains adolescents, comportements qui peuvent déboucher sur le décrochage, au-delà de l'agressivité que subissent certains enseignants, peuvent ainsi se comprendre comme étant une conséquence de l'uniformité des pratiques face à des publics de plus en plus diversifiés. Quand on ne peut pas ruser avec les contraintes, quand on ne peut pas s'attirer la bienveillance, l'aide, l'indulgence ou la sympathie des enseignants, il ne reste plus d'autres possibilités pour des élèves en difficultés que la culpabilisation de ces derniers et leur affrontement à travers une agressivité le plus souvent verbale, quelques fois physique. C'est en tout cas ce qui ressortait de l'étude de

[262] Ibid.
[263] Lahire, B. (1993), analyse reprise par Cacouault et Oeuvrard, ibid., p 103.

Perrenoud en 1988[264]. Dans le cadre des nouvelles didactiques instaurées pour pallier aux différences de performances scolaires, il faut noter que tous les élèves ne comprennent pas les attentes des enseignants de la même façon. De leur côté, ces derniers ne perçoivent ou ne donnent pas les moyens de décrypter les attentes en terme d'aide méthodologique, de soutien psychologique ou de considération que leur adressent les élèves en difficultés. Sachant que les élèves et les enseignants interprètent leurs situations respectives et les enjeux de la scolarité dans le cadre de leurs expériences scolaires, le poids de la sélection est ressenti par tout le monde[265]. Les réactions seront nécessairement différentes en fonction des personnalités des uns et des autres, de leurs ressources ainsi que de leurs « chances » et de leurs perspectives de réussite ou d'échec. Certains élèves, en particulier ceux appartenant à des catégories populaires et en but avec les normes scolaires, ont le sentiment de faire l'objet d'un « mépris de classe »[266]. Contrairement à l'avis d'auteurs contre-attaquant les conclusions de Dubet, ce sentiment a tendance à se généraliser et ne concerne que les élèves des établissements de banlieues ou dans les ZEP.

Mais c'est dans la seconde catégorie d'établissements que l'on détectera le plus de propension à la déviance et à la violence scolaire, même si les manifestations se réduisent le plus souvent à des comportements d'auto-destruction ou d'auto-exclusion. Nous avons souvent remarqué, dans le cadre de notre expérience professionnelle, des pratiques pédagogiques basées sur un rapport de force avec les élèves, ou sur un rapport des volontés pour parler comme Olson. C'est le cas dans cet établissement « élitiste » de centre-ville où beaucoup d'enseignants font fi de toutes les recommandations officielles de « favoriser la réussite des élèves » et d'œuvrer pour une démocratisation scolaire. Avec les difficultés nouvelles et l'arrivée de nouveaux publics pour qui les normes scolaires ne vont pas de soi, la tentation est grande de s'inscrire de manière soutenue et durable dans un rapport de volonté avec certains de leurs élèves. Le principe qui est adopté au su de tout le monde est « marche ou crève ». Seuls les élèves dotés d'un potentiel cognitif conséquent et d'un projet scolaire bien défini retiennent leur attention et leur sympathie. Cette situation confirme ce qu'observait Jean-Michel Chapoulie pour qui le conservatisme social et scolaire est le fait des enseignants les plus âgés âgés, ceux qui se

[264] Cité par Cacouault et Oeuvrard, ibid.
[265] Dubet, 1991, cité par Cacouault, ibid.
[266] Dubet, F., 1991, cité par Cacouault et Oeuvrard, ibid.

replient sur le passé et les normes scolaires, en exigeant toujours davantage des élèves pour leur passage en classe supérieure[267].

Les personnalités adolescentes qui ont un besoin de reconnaissance et de considération en prennent ainsi pour leur grade. L'exemple de cet enseignant de mathématiques, qui refuse tout compromis avec ses élèves s'ils ne font pas preuve de conformisme scolaire, y compris en termes de comportements, est révélateur. La crainte du chahut le place inexorablement sur la défensive et l'instauration de règles autoritaires isolées – il est le seul membre de son équipe pédagogique à appliquer de telles règles – constitue pour lui un moyen de se séparer des élèves potentiellement déviants. C'est ainsi que certains de ses élèves de seconde, dont certains disposent de capacités certaines, ont été systématiquement privés de cours de mathématiques pour retard, alors qu'ils se trouvaient souvent dans la file indienne qui menait à la classe. Parmi les élèves refusés et privés systématiquement de cours, plusieurs ont fait l'objet de procédures disciplinaires pour avoir été pris en flagrante consommation de cannabis en dehors de l'établissement, ces « retardataires » n'allant pas toujours à la vie scolaire, comme le préconise le règlement intérieur, préférant assumer une absence non justifiée.

Cet enseignant, que l'administration a souvent protégé jusqu'à ce que des parents menacent de porter plainte au tribunal administratif pour « voie de fait »[268], n'ignorait pas la loi en matière d'obligation scolaire : lors d'un entretien avec une famille qui s'offusquait contre ses pratiques, il s'empressa de lui faire comprendre qu'il n'excluait pas d'élèves mais qu'il les refusait pour ne pas interrompre ses séances. Toute une nuance en sa faveur. L'idéologie élitiste de l'établissement était une couverture inestimable et surtout déterminante pour lui. En usant de son pouvoir statutaire et institutionnel, cet enseignant a certainement réussi à préserver l'ordre dans sa classe par la stratégie d'un rapport de force et de volonté, mais que dire des conséquences de sa pratique en termes de décrochage et de déviances scolaires chez certaines « fortes » personnalités adolescentes. Cette violence symbolique ne peut pas déboucher, dans cet établissement, sur des conduites violentes de réaction de la part des élèves contre des figures de l'institution, en l'occurrence l'enseignant dans ce cas précis – la peur de l'exclusion de cet établissement prestigieux qui cultive encore cette réputation étant

[267] Chapoulie (1979 et 1987), cité par Cacouault et Oeuvrard, 1995, op.cit.
[268] En droit administratif, la voie de fait renvoie à l'abus des recours par les enseignants à l'exclusion d'élèves de la classe, ce qui les expose à des sanctions au nom du droit à l'éducation de l'élève.

forte. Mais, cela n'empêche pas de s'interroger sur les conséquences fâcheuses que nous venons d'évoquer.

Dans la troisième catégorie, l'on retrouve les établissements où des aménagements spécifiques au niveau des contenus et des méthodes sont effectués même si ce n'est que dans quelques situations concrètes bien circonscrites. Là, les équipes pédagogiques tentent de sortir des représentations et de la conscience de certains élèves l'idée selon laquelle l'école n'est pas faite pour eux. Elles multiplient les projets pédagogiques innovants dans lesquels elles veulent impliquer le plus d'élèves. Ici, ces équipes expérimentent des évaluations sans notes chiffrées, là c'est l'ouverture sur l'environnement de la commune avec la conduite de projets d'aménagement urbain qui est privilégiée, ailleurs c'est tout bonnement les programmes officiels qui sont déclinés dans des objets plus familiers aux milieux populaires avec, par exemple, l'adaptation des textes du rap dans les cours de français ou de langue. Ces expériences s'appuient nécessairement sur des résultats d'enquêtes et d'observations faites dès le début des années 1980 : en français, l'accent mis sur les contenus, les savoirs et la culture contenait une valeur pédagogique et une efficacité supérieures par rapport aux démarches d'inspiration formaliste s'appuyant sur la pluralité des méthodes applicables à l'étude des textes et sur la diversité des langages[269].

Les travaux de Lise Demailly confirment cette tendance aux innovations pédagogiques, même si elles restent encore très limitées. C'est également dans l'enseignement du français que ces innovations sont perceptibles quand des enseignants intègrent dans leur pratique autant le rapport maître-élèves que les textes étudiés[270]. D'autres s'orientent dans une généralisation et une systématisation des ateliers d'écriture. D'autres encore font le pari que les élèves « difficiles » doivent bénéficier d'une attention toute particulière en termes de pédagogies et de contenus : des concessions sont faites sur le plan des exigences intellectuelles, scolaires mais également disciplinaires.

Ces initiatives doivent aujourd'hui être comprises à la fois comme des tentatives de juguler la crise qui frappe l'enseignement secondaire en France – crise des vocations enseignantes, crise

[269] Isambert-Jamati (1990), rapporté par Cacouault et Oeuvrard, op.cit.
[270] Lise Demailly, Le collège : crise, mythes et métiers, Presse universitaire de Lille, 1991, cité par Cacouault et Oeuvrard, ibid.

des contenus et des objectifs de l'enseignement – et comme des soucis de la part des enseignants de relâcher la pression institutionnelle sur les élèves et la violence symbolique qu'elle implique et de retrouver la paix scolaire. En effet, aucune efficacité pédagogique ne peut être envisagée sans une pleine coopération des apprenants

6 – Les limites d'une intégration scolaire fondée sur les règles et l' « autorité institutionnelle » des enseignants

Toute organisation éducationnelle instituée a besoin d'une « pression verticale » sur ses membres, une pression vers une conformité nécessaire pour mettre en œuvre ses activités et poursuivre ses objectifs. Dans un contexte marqué par une recrudescence, ou en tout cas par une visibilité nouvelle de toute une panoplie de phénomènes perturbateurs de l'ordre scolaire comme l'indiscipline, l'agressivité, la délinquance et la violence, il devient urgent d'interroger les cadres institutionnels qui contribuent à leur émergence et/ou à leur développement. L'indiscipline des élèves et les chahuts en classe sont devenus de réelles préoccupations pour les enseignants du secondaire en France. Ils constituent à la fois des remises en cause de leur rôle – l'autorité de l'enseignant fait partie intégrante de son rôle dans l'institution scolaire – et des obstacles à leur pratique professionnelle. Les rôles institutionnellement définis ne garantissent plus la coopération dans les activités et la réciprocité dans les relations entre les enseignants et les élèves. C'est dire que les dispositifs d'intégration et de coopération ne fonctionnent plus correctement et la classe devient un temps et un espace où se confrontent des volontés, celle des enseignants contre celle des élèves.

Les professionnels de l'éducation qui prennent le recul nécessaire pour observer et porter une réflexion sur leurs pratiques conviennent que l'autorité des enseignants dans le second degré ne peut plus être fondée que sur leur seul statut.

La discussion entre Durkheim et Piaget à propos du sens qu'a, pour le sujet, le fait de respecter ou non les règles doit nous permettre de comprendre les écarts de comportements

que l'on peur observer chez de plus en plus d'élèves dans les établissements scolaires en France[271].

Pour le sociologue français, la morale se fonde sur l'obligation de respecter la règle. Est morale « toute obligation sanctionnée par la conscience collective ». La morale est de nature principalement hétéronome, c'est-à-dire imposée et sanctionnée de l'extérieur. De ce fait, « les actes de conformité relèvent de l'obligation du respect de l'autorité légale ». Comme chez Kant, c'est la loi qui engendre le respect et nous ne respectons certains individus que parce qu'ils incarnent la loi. Le maître – ou l'adulte de manière générale – apparaît comme quelqu'un qui incarne et qui représente la loi, celui par l'intermédiaire duquel la loi va être respectée.

Chez Durkheim, il est important que les individus acquièrent « le sens de l'autorité morale » pour que s'exerce efficacement la socialisation. Pour que la coopération soit possible, il faut un pouvoir régulateur qui contienne les désirs virtuellement illimités des individus. Transposé dans le cadre de l'institution scolaire, cela doit se traduire par une « obligation » absolue des élèves de respecter scrupuleusement et les règles définies pour le fonctionnement de l'institution, et l'autorité de l'adulte chargée de leur éducation.

L'intégration durkheimienne et, par là, la conformité qui en découle, renvoient à une socialisation unilatérale imposée d'en haut aux enfants et aux adolescents. Mais si ce modèle n'est plus effectif dans les institutions modernes, y compris dans la famille, on voit mal comment il pourrait sévir dans le cadre scolaire. Jean Piaget a justement développé une conception qui prend à rebours la thèse durkheimienne. Pour le psychologue suisse, le fait pour un enfant de se soumettre aux règles imposées par les adultes n'exprime pas un respect de la règle en tant que telle, mais signifie que l'enfant éprouve pour l'adulte un sentiment

[271] Dans cette présentation, nous reprenons la discussion théorique « virtuellement » organisée par Françoise Digneffe autour des conceptions durkheimienne et piagétienne de l'éducation morale, Ethique et délinquance, Paris, édition Médecine et Hygiène, 1989. Dans une analyse très poussée, l'auteure compare presque terme à terme les points de vue des deux théoriciens en se basant à la fois sur leurs principales œuvres et sur les commentaires des lecteurs. La présentation de la conception de Durkheim est opérée à partir de *De la division du travail social* (1873), *Les règles de la méthode sociologique* (1895), *Les formes élémentaires de la vie religieuse* (1912) et de *L'éducation morale* (1925) ; quant à celle de Piaget, elle s'appuie principalement sur *Le jugement moral chez l'enfant* (1932) et sur certains commentaires développés par d'autres auteurs.

d'affection et/ou de crainte. En respectant la règle, l'enfant cherche ainsi à plaire à l'adulte et à conserver son affection.

Par ailleurs, pour Piaget, Durkheim méconnaît l'existence de rapports entre enfants et, plus généralement, entre pairs, ainsi que leur importance capitale dans la formation du jugement moral. Les enfants doivent être considérés comme des êtres dotés d'une certaine autonomie et ayant leurs propres références construites dans les rapports entre pairs. Ils ne peuvent par conséquent pas être considérés comme une pâte malléable à la disposition des adultes qui leur imposeraient « efficacement » leur propre monde. Ainsi, toujours selon Piaget, tenter d'imposer un « pouvoir extrême » et contraignant ne ferait qu'engendrer des solidarités des élèves et aboutir à des résultats contre-productifs avec des défis visant à « tuer » le tyran. Le respect et l'affection pour l'adulte constituent les deux fondements de la morale chez Piaget : « l'obligation de conscience apparaît comme tributaire, soit du sentiment de respect de l'enfant pour l'adulte, soit du sentiment de sympathie éprouvé par l'enfant pour ses égaux » « Et si l'on se place du point de vue de l'enfant, des relations entre enfants, donc des relations égalitaires, on aboutit à une désacralisation complète de la règle »[272]. Il y a ainsi chez le psychologue suisse « une conception de la socialisation et de l'apprentissage qui prend en quelque sorte le contre-pied d'un modelage de l'enfant à l'image de l'adulte qu'il doit devenir »[273]. L'enfant peut donc considérer qu'une règle morale est valide, mais les contraintes dans lesquelles il se trouve placé ainsi que les nécessités auxquelles il a à faire face justifient que, dans ces cas précis, il ne l'observe pas.

S'inspirant de P. Bovet, Piaget établit que « c'est le respect pour les personnes qui fait que les consignes émanant de ces personnes acquièrent force de loi dans la conscience de celui qui respecte »[274]. La loi ou la règle n'est donc en aucun cas la source du respect et de l'obligation morale » ; le respect de la loi est tributaire du respect que les personnes ont entre elles.

Une pédagogie axée sur le maître ne peut être que violentogène. L'obéissance au maître ne peut non plus servir de fondement à une pédagogie active et efficace. Pourtant aujourd'hui, et de plus en plus, les enseignants cherchent à s'imposer par l'autorité que leur confère

[272] Cité par Digneffe, ibid.
[273] Digneffe, ibid., p 61.
[274]Piget, J., Le jugement moral chez l'enfant, (1932), p 302, cité par Digneffe, ibid.

l'institution scolaire. Malgré toutes les critiques qui ont abouti à la remise en cause des pédagogies traditionnelles, les relations d'autorité qu'ils exercent sur les élèves demeurent la norme. Elles sont une ressource pédagogique pour les plus désemparés, en proie à des élèves de plus en plus agités et indisciplinés ; elles sont également un recours presque « providentiel » pour les nouveaux certifiés affectés dans des zones d'éducation dites « difficiles ». Tout concourt à l'installation durable d'une « pédagogie de la contrainte » au détriment d'une « pédagogie de la responsabilité » aussi bien du point de vue des règles et de la discipline que de celui des connaissances et des apprentissages. Aujourd'hui, les enseignants et l'institution dans laquelle ils développent et mettent en œuvre leur activité professionnelle craignent l'installation d'une « autonomie de la conscience » chez les élèves et organisent une soumission au conformisme et à la discipline générale. Pourtant, une intégration « parfaite » et une discipline normative propices à un enseignement efficace doivent se construire dans les relations interindividuelles, seul espace pour un développement des normes nécessaires à la vie des groupes scolaires. Ainsi, la pression exclusive de l'adulte sur l'enfant à travers l'établissement d'un rapport de contrainte et le respect unilatéral qui en découle et qui est recherché par les groupes dominants de l'institution scolaire ne peuvent aboutir qu'à des effets pervers, néfastes à l'organisation et au fonctionnement de l'école.

La libre collaboration entre les élèves et les enseignants demeure les garanties les plus solides et les plus durables pour une coopération et une réciprocité effectives et efficaces à l'école. Vouloir donc coûte que coûte promouvoir une règle extérieure hétéronome pour asseoir une discipline collective et générale dans l'institution scolaire condamne celle-ci à un chaos et à des remises en causes permanentes de son équilibre intérieur. Une morale de la coopération correspond en effet davantage à la configuration culturelle et politique des sociétés modernes où la différenciation sociale et l'individualisme (positif s'entend) occupent une place centrale.

La pédagogie d'autorité défendue par Durkheim ne peut donc être érigée comme un mode pédagogique efficient. Comme l'a souligné Piaget, c'est certainement une gageure que de confondre sous la notion unique de « respect pour la règle » deux choses aussi distinctes que la contrainte unilatérale et la libre coopération d'esprits autonomes. Mais Durkheim l'avait bien compris. Le sociologue français admettait en effet dans *L'éducation morale*, un de ses derniers écrits, que la discipline collective, sous sa forme traditionnelle, pouvait perdre de son

autorité et que l'esprit de discipline, basé sur l'extériorité, pouvait perdre son ascendant. Dès lors, l'éducation cesse de se centrer sur l'autorité et l'apprentissage de la discipline pour évoluer vers une recherche de motivations nouvelles, d'imagination et de créativité chez les jeunes, et Durkheim d'inviter à poursuivre de grandes fins collectives auxquelles ils peuvent se rattacher et à partir desquels ils peuvent donner un nouvel élan à leurs expériences.

Un des enseignements essentiels que l'on peut tirer de cette analyse, c'est que la conformité n'est pas nécessairement produite par l'application de la contrainte, celle-ci n'étant pas nécessairement efficace. Elle ne peut donc être efficacement assurée par une application mécanique de la contrainte car elle dépend avant tout de l'adhésion plus ou moins volontaire à un système de valeurs et de normes partagées par des individus et qui font sens pour eux-mêmes dans leur expérience.

La crise de l'autorité des enseignants en France doit également être analysée à travers les opérations d'« infantilisation » et de dénigrement permanent dont ils font l'objet de la part des pouvoirs publics depuis plusieurs années. Les projets de réformes semblent s'organiser autour d'un socle idéologique désignant les enseignants du primaire et du secondaire comme les principaux responsables des errements du système éducatif et son incapacité à assurer la réussite pour tous. Il s'en suit une remise en cause fondamentale de leur autorité, à la fois auprès des élèves et de leurs parents, et c'est là le point de départ de leur velléité et de leur agressivité de plus en plus prononcées et de plus en plus courantes.

IV- De nouvelles perspectives de la recherche sur les violences scolaires

Depuis plusieurs décennies, l'intérêt scientifique et politique des violences en milieu scolaire ne se dément pas. De plus en plus de chercheurs en sciences sociales ont investi cette problématique, contribuant ainsi à un foisonnement des schèmes d'explication sans que se dégage un modèle d'explication de portée générale. Nous partirons des trois modèles d'analyse et d'explication ayant fait l'unanimité chez la plupart des spécialistes de la question pour inviter à une refondation théorique sur la base des nouvelles pistes de recherche qui nous paraissent les plus à même de nous mener vers un nouveau paradigme des violences scolaires.

Les violences scolaires ont-elles exclusivement une dimension individuelle, collective, sociale, culturelle, institutionnelle, politique, ou tout à la fois ? Dans leurs manifestations, ne sont-elles qu'« incivilités », « indiscipline », « insécurité », agressions physiques et/ou verbales ou là aussi tout à la fois ? Ces questions que se posent aujourd'hui la plupart des chercheurs[275] méritent des réponses circonscrites basées sur le croisement des observations empiriques et des théories de l'éducation et de la déviance.

1 – « Microviolences », « incidents », « perturbation » et agressivité réactionnelle des élèves : les nouveaux paradigmes des violences scolaires

Le chahut « anomique » tel que l'appréhendait Testanière comme nouvelle forme du désordre scolaire à la fin des années soixante est, depuis le début des années 1990, largement supplanté par une généralisation des « microviolences » et des « incidents » qui apparaissent comme les nouveaux modes de la structuration des rapports entre professeurs et élèves dans les classes et les établissements scolaires. Les espaces et les temps aménagés pour une contestation « occasionnelle » de l'autorité et de l'institution ont d'abord cédé la place à des types de chahut dont la seule désorganisation organisationnelle, notamment avec l'absence d'accord sur les normes et les valeurs entre les enseignants et certains élèves, était le moteur. Les « microviolences », les « incidents » et les conduites de « perturbation » des cours s'apparentent aujourd'hui davantage à des stratégies individuelles et collectives qu'à des comportements générés par l'anomie. Dans ce contexte, les violences scolaires ne se donnent

[275] Ces interrogations sont partagées par plusieurs chercheurs : Presse, M.-C. de l'université de Lille 1, Barrère, A., voire Carra, C. Ces chercheurs fondent leurs analyses sur les avancées théoriques et méthodologiques récentes nées des travaux de Debarbieux et Charlot en France.

pas comme un « fait social construit » idéologiquement, culturellement ou stratégiquement par les professionnels de l'éducation comme le prétend Presse (Presse, 2004). Aucune recherche ne peut en effet se targuer de pouvoir observer *in situ* les transgressions, les comportements d'indisciplines, des crimes, des harcèlements, les moqueries, encore moins une escalade allant des faits les banaux aux plus graves. Les enquêtes de victimations constituent les démarches les plus fécondes aujourd'hui pour établir une mesure objective des faits ainsi que leur évolution dans le temps.

Les violences scolaires constituent bel et bien une réalité, non pas en tant que faits directement observables, mais bien en tant que « dispositions » particulières dont le contexte local peut favoriser ou non l'éclosion et l'expression. Les « microviolences », les « incidents » et les perturbations de l'ordre scolaire naissent des difficultés scolaires et sociales d'un petit nombre d'élèves[276]. Ils se cristallisent, suivant les contextes locaux, dans des « réactions » plus ou moins spontanées ou plus ou moins construites de ces derniers, contre la violence institutionnelle ou violence symbolique subie, et contre les processus d'échec et de relégations scolaires dans lesquels ils se sentent engagés malgré eux.

La plupart des recherches portant sur les violences scolaires se focalisent sur les « coups » reçus par des membres de la communauté scolaire, sur les « bagarres » qui peuvent opposer des élèves, sur les « violences verbales » dont les élèves et les adultes des établissements peuvent être les cibles sur les vols de biens et les dégradations, sur les « expressions de discrimination », ainsi que sur des faits plus graves comme le fait d'utiliser une arme (dans le cas du vol ou du racket), de mettre le feu ou de frapper des enseignants [277]. Sont à juste titre exclus des études les meurtres et les viols – qu'on distinguera des agressions sexuelles entre adolescents – qui restent, dans le contexte des pays du Nord, des faits relativement rarissimes. Les faits qui se déroulent dans la classe dans le cadre des relations pédagogiques et dans les processus d'apprentissage, comme le chahut, l'indiscipline, l'agressivité des élèves ou des enseignants, souvent à l'origine de passages à l'acte susceptibles de remettre en cause l'«

[276] Barrère, A., Vers un nouvel âge du désordre scolaire. Les enseignants face aux incidents, Revue *Déviance et société*, 2002/1, vol. 26.
[277] Choquet, M., Hassler C., Morin, D., Violences des collégiens et lycéens : constats et évolutions, Enquêtes de l'INSERM, 2005 basées sur l'enquête ESPAD de 2003.

ordre scolaire » n'ont pas fait jusqu'à ce jour l'objet de recherches systématiques. C'est pourtant la tendance lourde comme nous l'avons déjà évoqué.

Quand les enquêtes portent sur les « violences verbales », les « coups », les « bagarres », les « vols », le « racket », les « faits de discrimination raciale », les « violences sur les enseignants », les « dégradations de biens » et « l'utilisation d'une arme », il apparaît que les augmentations restent relativement faibles[278].

Seules les dégradations de biens publics et privés (+ 7 points) et les bagarres (+ 3 points) connaissent une augmentation notable entre 1999 et 2003, les autres conduites demeurant assez stables avec des augmentations n'excédant que très rarement les deux points d'indice. La relative stabilité des faits constatés et/ou autoreportés est encore plus nette quand on intègre les variables « sexe » et « âges ». Les bagarres sont restées stables, de même que les violences graves comme les violences sur enseignants et l'utilisation d'une arme. Seules les dégradations de biens publics et privés, qui peuvent des prolongements des interactions dans les classes et les établissements, ont connu une forte augmentation, passant de 17% des collégiens en 1999 à 23% en 2003, soit une augmentation cinq points d'indice près de 40%.

Globalement, plusieurs tendances peuvent être dégagées des travaux de Choquet : les conduites violentes sont plus fréquentes en collège et en lycée professionnel qu'en lycée général et technologique. Cependant, le type d'établissement (urbain/rural, ZEP et non ZEP, public/privé) ne semble pas être un critère de différenciation des taux de prévalence de la violence et l'augmentation de cette violence n'apparaît nullement comme l'apanage des établissements dits « difficiles ». Voici ce qu'écrit Choquet à propos de ces évolutions :

> *« La différence entre urbains et ruraux est faible (…) tout comme la différence entre élèves ZEP et non ZEP (…) ou entre élèves de l'enseignement public ou privé, (les élèves de l'enseignement privé étant le plus souvent auteurs de violences verbales et de dégradations). (…) Les violences scolaires, en tant qu'auteur ou victime, ne sont pas systématiquement associées au fait d'être en zone urbaine et en ZEP et les établissements privés sont aussi concernés par la violence à l'école que les établissements publics (…) L'augmentation des violences, quand elle existe, ne*

[278] Tableau repris de l'étude de Choquet, ibid.

concerne pas que les collèges dits « sensibles » (…) En effet, la violence des établissements considérés comme « préservés » (établissements ruraux, établissements privés) est en augmentation, alors que celle des établissements sensibles est plutôt stable, voire en diminution… »[279]

Ce constat nous conforte encore davantage dans l'idée que les violences scolaires sont inscrites dans un cadre global, qui est celui de l'institution scolaire, et qu'elles doivent être appréhendées, non pas comme des faits directement observables, mais comme des dispositions particulières et imprévisibles, pouvant se traduire en conduites intentionnelles ou non et survenir n'importe où et n'importe quand, en fonction du contexte local et des structures d'interactions qui caractérisent les rapports pédagogiques. Un tel ensemble de définitions, pour utiliser une terminologie mathématique, implique l'invention d'un cadre analytique approprié pour tenir compte à la fois de ses significations et des moyens de les prévenir.

2 – Pour un dépassement du triptyque explicatif traditionnel des violences scolaires

Les violences à l'école sont aujourd'hui appréhendées selon une multitude d'approches sans pour autant que l'on puisse établir des ponts entre elles. Nous avons déjà discuté certaines d'entre elles, notamment l'approche par facteurs de risques dont nous avons souligné la portée partielle et limitée et le paradigme des « incivilités » qui nous a paru biaisant et biaisé par rapport à la réalité des violences scolaires. Il nous reste alors à faire une analyse critique de modèles explicatifs basés sur les individus et leurs comportements ainsi que sur les modes de socialisation familiale[280].

[279] Choquet, ibid.

[280] Nous reprenons ici la synthèse proposée par Carra, C., De la déscolarisation aux violences anti-scolaires : l'éclairage de l'approche biographique, in La violence en milieu scolaire, Revue virtuelle *Education et Francophonie*, 2004.

2-1 – L'individu, sa culture et sa socialisation : des facteurs déterminants du passage à l'acte violent ?

Les violences scolaires sont, pour certains chercheurs, l'expression du développement de comportements anti-sociaux chez des élèves. C'est la théorie de l'« anti-social behavior » des criminologues et psychologues anglo-saxons qui préconisent que ces violences sont des actes dont le caractère illicite n'est pas avéré, mais qui contribuent malgré tout à déstabiliser la communauté et le climat scolaire[281]. L'individu et les processus de socialisation dans lesquels il est inscrit constituent les sources du problème, donc ses causes et son explication. Les élèves « violents » seraient ceux dont le degré de conformité et les capacités d'adaptation seront les plus faibles. C'est donc dans les milieux culturels et éventuellement sociaux d'origine qu'il faudrait rechercher les causes des passages à l'acte violent. Ainsi pour Funk (2001)[282] les violences et les déviances s'expliquent par l'accroissement des processus de socialisation défaillants lui-même puisant ses sources dans les transformations des structures familiales. Dès lors, l'école cesse d'être un sanctuaire protégé pour devenir un milieu caractérisé par une certaine porosité par rapport à l'environnement ambiant. C'est cette posture que prend Ballion (1996) quand il prétend que la violence est devenue pour les jeunes connaissant des processus défaillants de socialisation – en faisant presque explicitement référence aux jeunes issus des banlieues populaires – un paradigme relationnel qui se prolonge à l'école[283].

Ce type d'approche est aujourd'hui repris par des chercheurs qui tentent de se positionner comme « experts » de la problématique des violences à l'école. Celles-ci ont des causes culturelles, rien que cela. Dans un article publié dans la revue canadienne déjà citée, Allès-Jardel et Schneider de l'université Paul Sabatier de Toulouse annoncent d'entrée la couleur : il existe des processus de socialisation spécifiques à chaque société susceptibles d'expliquer l'agressivité de leurs membres[284]. Pour elles, la culture influence les relations sociales entre enfants et chaque culture a son type d'agressivité. Le raisonnement est pourtant tout tautologique : si la socialisation consiste de manière générale à apprendre et à intérioriser les modèles culturels, alors « les caractéristiques culturelles (peuvent) affecter les processus de

[281] Ibid.
[282] Cité par Cara, C., ibid.
[283] Cité par Cara, ibid.
[284] Allès-Jardel, M., Schneider, B., Origine culturelle et sociale de la violence à l'école, Revue Education et Francophonie, 2004.

socialisation, les relations interpersonnelles et moduler les manifestations des conduites agressives ainsi que leurs représentations[285]. Il y aurait ainsi des « cultures à risque » et d'autres préservées par l'exemplarité des processus de socialisation qui les définissent.

C'est là une des ambiguïtés et une des faiblesses des recherches en sciences sociales : les chercheurs peu expérimentés ou mal intentionnés peuvent faire dire ce qu'ils veulent aux statistiques. Mais il y a une règle à laquelle au risque d'afficher son incompétence intellectuelle et scientifique : les relations statistiques ne sont pas des explications ou des causalités, elles constituent au contraire le début de la recherche causale. Ainsi, observer que les jeunes issus de l'immigration sont surreprésentés dans les statistiques de la criminalité par rapport à d'autres groupes sociaux et/ou culturels ne signifie pas que leur culture ou leur milieu social prédisposent au passage à l'acte. Au final, ce type d'approche contribue davantage à semer de polémiques infructueuses au sein de l'opinion que d'apporter des éclairages à un phénomène de nature complexe.

2-2 – Des violences tributaires de l'« anomie » organisationnelle et institutionnelle ?

D'autres modèles situent les déviances et les violences scolaires dans un état de dérégulation institutionnelle. Les écarts des systèmes de références sociales et culturelles qui caractérisent les membres de la communauté scolaire constituent des situations favorables à la dégradation du climat et de l'ambiance scolaire. Avec la montée des comportements d'incivilités se dessine une réduction des seuils de tolérance et les jeunes issus des milieux populaires en constituent les principaux acteurs. C'est la transformation de la réaction sociale qui explique l'élargissement de la sphère de la déviance juvénile : « les modifications de la perception de la violence et des systèmes de gestion qui s'y adjoignent » sont autant de conditions favorables à l'incrimination des écarts de comportements. Pour Buchmann et Brinis (1994)[286], les violences scolaires ne sont que l'une des conséquences de la réduction de la déviance tolérée et de l'accroissement du fossé entre enseignants et nouveaux publics scolaires.

La faute revient donc à ces élèves incapables de s'adapter à l'univers institutionnel de l'école avec notamment une connaissance imparfaite de leurs rôles d'élèves et des normes scolaires

[285] Ibid.
[286] Cités par Carra, ibid.

instituées (Perrenoud, 1994)[287]. Au final, les modes de régulation en vigueur dans les établissements scolaires sont inadaptés aux nouveaux publics et il conviendrait de les redéfinir pour solutionner la tendance à l'augmentation et à la répétition des transgressions. Le chahut anomique dont faisait état Testanière à la fin des années soixante-dix pour décrire l'évolution du système scolaire entre dans ce modèle d'explication des violences à l'école, du moins telles que le ressentent les professionnels de l'éducation. L'on peut comprendre, dans ce contexte, que les enquêtes de victimations scolaires contiennent un item sur la connaissance du règlement intérieur des établissements.

Si ce n'est pas l'inadaptation fonctionnelle des nouveaux publics qui est avancée pour expliquer ces violences, c'est nécessairement la socialisation proprement juvénile qui est en cause et qui provoque des ruptures de l'ordre scolaire. Les élèves seraient ainsi dotés d'une contre-culture ou d'une sous-culture « incompatibles » et donc susceptibles de mettre en échec le système scolaire à la fois dans son organisation et son fonctionnement.

Cette approche présente l'intérêt de situer le « problème » dans l'enceinte de l'école, contrairement au modèle précédent qui ne mobilise que des variables exogènes pour expliquer les comportements déviants de certains élèves. Les acteurs entrent dans des structures d'interaction, les uns pour exercer leurs professions et accomplir leurs missions, les autres pour se former et trouver leur place dans la société. Néanmoins, chacun s'y engage avec son histoire, ses convictions, ses sentiments et ses intérêts propres. De la satisfaction de ces derniers dépendent les perspectives de coopération et de réciprocité qui se donnent comme étant la condition *sine qua non* pour la survie du système scolaire. En poussant cette analyse en termes de confrontations d'intérêts que les structures et l'institution rendent incompatibles, il est possible de saisir ce qui se joue aujourd'hui dans les écoles et qui débouche sur des ruptures, des inquiétudes, des angoisses et de l'agressivité chez de plus en plus de membres de la communauté scolaire. A ce propos, les conclusions auxquelles sont parvenus Baumard et Marchat sont instructives à plus d'un titre[288].

Ces auteurs notent qu'« aujourd'hui, la perturbation, loin d'être marginale, est au centre du monde scolaire ». Reprenant l'analyse de Vincent (1967), ils notent que cette perturbation

[287] Rapporté par Carra, ibid.
[288] Baumard, P. et Marchat, J.-F., Les chahuts, 1993, cités par J.-P. Vidal, 1997, op.cit.

prend généralement la forme de chahut, « une manifestation collective d'agressivité » : « *le chahut, quels qu'en soient les degrés et les formes, des plus traditionnelles aux plus actuelles, des plus manifestes aux plus sournoises, ne seraient qu'une manifestation collective d'agressivité* »[289]. Et à travers la cruauté exprimée contre l'enseignant, il convient de se rendre compte que c'est l'institution qui est directement visée. La source du malaise scolaire dans lequel s'engouffrent les violences scolaires doit alors être recherchée dans ce que les auteurs nomment la « pédagogie administrée collectivement ». De ce point de vue, le chahut cesse d'être un problème individuel comme peut le prétendre de manière un peu trop facile la hiérarchie institutionnelle dans les établissements. Compte tenu du nombre croissant des enseignants confrontés à ce problème, il est urgent que l'institution arrête de réduire celui-ci à une affaire de pédagogie ou à des causes qui relèveraient d'erreurs ou de maladresses de quelques professionnels de l'éducation.

3 – Perspectives et pistes pour de futures recherches sur les violences scolaires

Les violences scolaires doivent donc être analysées comme des systèmes plus ou moins aléatoires de réponses aux violences physiques et symboliques que les systèmes éducatifs impliquent dans le cadre de leur organisation et de leur fonctionnement. Il est donc plus qu'urgent aujourd'hui de rechercher des éléments pour la transformation structurelle de l'école, que ce soit dans les pays du Sud ou dans ceux du Nord.

Violence et transmission des savoirs sont intimement liées. L'éducation est une violence car l'école entrave les désirs et stimule l'agressivité, écrivait, en 2004, Virginio[290]. Toutes les études historiques en France montrent que les châtiments corporels dans le cadre d'une systématisation de la « pédagogie du redressement » ont accompagné l'évolution du système éducatif depuis sa création par l'Eglise catholique jusqu'à une période récente, en passant par son institutionnalisation avec les lois Ferry[291].

[289] Baumard et Marchat, ibid.
[290] Virginio, P., (2004), cité par Marmoz, Louis, Estrela, T., Indiscipline et violence à l'école : études européennes, Paris, l'Harmattan, 2006.
[291] Nous avons déjà évoqué la démonstration faite par Debarbieux et Lelièvre que les violences scolaires sont aussi vieilles que l'école.

Pour l'Afrique, et le Sénégal en particulier, l'urgence est de dresser un état des lieux le plus objectif possible des pratiques de châtiments corporels dans l'enseignement primaire et moyen (niveau collège) car c'est là que se jouent leurs effets les plus désastreux à la fois au niveau des apprentissages, de la formation des identités individuelles et collectives, mais également à celui des potentiels de déstructuration des systèmes éducatifs.

Nous avons déjà noté que les violences physiques portées par les professionnels de l'éducation au Sénégal provoquaient de plus en plus de réactions chez les élèves. La violence symbolique[292] qui assurait la pérennisation de ces violences physiques à travers les rapports de domination entre les classes d'âge et les sexes est de moins en moins effective comme fondement de ces rapports sociaux sous l'effet d'une critique sociale et de la reconnaissance des droits des enfants et des femmes.

Rappelons les éléments constitutifs du concept de violence symbolique tel qu'il a été théorisé par Bourdieu et Passeron. Ces derniers notent que, dans les sociétés traditionnelles, la violence symbolique entretient les rapports de domination sous une forme douce par tout le réseau de la confiance, de la fidélité personnelle, de l'hospitalité, du don, de la pitié et de toutes les vertus qu'honore la morale de l'honneur[293]. Cette dimension se retrouve d'abord dans le cercle étroit des relations familiales avant de se généraliser dans l'ensemble des relations sociales, c'est-à-dire entre les différents groupes sociaux. Ainsi, de manière générale, dans les représentations sociales en Afrique, l'enfant doit respect et obéissance à l'adulte, que ce soit dans le cadre de la famille ou à l'extérieur et quel que soit le type de descendance patrilinéaire ou matrilinéaire ; la prépondérance de la filiation patrilinéaire dans la plupart des sociétés africaines se traduit par une reconduction plus ou moins systématisée du rapport de domination des aînés sur les cadets et des hommes sur les femmes.

Une configuration similaire concerne en effet les relations entre les sexes, le statut de la femme se définissant dans une subordination inconditionnelle à l'homme. En Afrique, aujourd'hui encore, plus particulièrement dans les pays à majorité musulmane, la femme est

[292] Nous reprenons ici de manière aussi fidèle que possible l'argumentaire de Bourdieu concernant le concept de violence symbolique tout en essayant de l'adapter aux évolutions récentes des systèmes éducatifs. Voir à ce props Bourdieu, P. et Passeron, J.-C., La reproduction, éléments pour un théorie du système d'enseignement, Paris les éditions de minuits, 1970 ; Ansart, P., Les sociologies contemporaines, Paris, Points, 1990.
[293] Bourdieu et Passeron, 1970, ibid.

un « objet de possession » et strictement un « objet de désir », nous l'avons déjà évoqué plus haut dans notre développement. Le droit, pour un homme d'avoir plusieurs épouses, toutes aussi soumises les unes que les autres, est une des expressions de ce rapport social séculaire fondé sur la violence symbolique. De même, les modalités de l'héritage, selon le droit coutumier, relègue la femme dans un statut de sous-héritière, avec toujours une moitié des parts héritées qui lui revient par rapport aux membres masculins de la fratrie. Bourdieu et Passeron notent que, « *dans un système à descendance matrilinéaire où le père ne détient pas d'autorité juridique sur les fils tandis que le fils n'a aucun droit sur les biens et les privilèges du père, le père ne peut appuyer son action pédagogique que sur des sanctions affectives et morales (…) et ne dispose pas de l'assistance juridique qui lui est assurée (…) quand il entend affirmer son droit aux services sexuels de son épouse* »[294]. Dans ce cas de figure, l'on peut s'attendre à ce qu'il y ait moins de domination des aînés sur les cadets et moins de pression sexuelle sur les filles, le père, qui symbolise l'ordre social ayant un statut moins « puissant ».

Mais, à contrario, notent encore les auteurs de *La reproduction*, « *dans les systèmes à descendance patrilinéaire, où le fils, doté de droits explicites et juridiquement sanctionnés sur les biens et les privilèges du père, entretient avec lui une relation compétitive, voire conflictuelle (…), le père représente le pouvoir de la société en tant que force dans le groupe domestique et peut à ce titre mettre des sanctions juridiques au service de l'imposition de son action pédagogique* »[295]. Ce type de filiation consacre « l'impuissance infantile » dans sa relation avec l'adulte symbolisé par le père, ce qui explique « les déterminations sociales qui spécifient dans tous les cas la relation entre les adultes et les enfants… ».

La violence symbolique qui caractérise les rapports entre adultes et jeunes et entre hommes et femmes est ainsi une des explications de la pérennisation des châtiments corporels et des pressions sexuelles sur les jeunes dans le contexte scolaire au Sénégal et en Afrique. Comme fondement des rapports sociaux traditionnels, c'est-à-dire entre les âges et les sexes tels que définis dans le cadre de l'organisation sociale, elle tend aujourd'hui à être remise en cause dans le contexte du Sénégal. Par exemple, jusqu'à une période relativement récente – trois décennies tout au plus – les rares tentatives pour « se venger » des coups reçus durant la

[294] Bourdieu et Passeron, 1970, ibid.
[295] Bourdieu et Passeron rapportent ici des analyses faite par Fortes et Goody, pp20-21.

scolarité se déroulaient en dehors de l'enceinte scolaire. Nous avons encore en tête cette scène où un ancien élève, devenu cochet (les charrettes de chevaux sont des moyens de transport au Sénégal, ce sont les taxis des pauvres), a fouetté dans la rue son ancien maître qui passait par là avec la cravache qu'il utilisait pour faire avancer son cheval. Les paroles insultantes qu'il proférait en son encontre nous révélaient qu'il s'agissait de quelqu'un qui se vengeait des violences physiques que cet instituteur lui a infligées durant sa courte scolarité. Par ailleurs, les jeunes filles dans les établissements scolaires intègrent de plus en plus dans leurs conduites des stratégies de séduction, jouant ainsi de ce qu'elles ont compris de la faiblesse « biologique » et « sentimentale » des maîtres tout en se gardant bien de franchir le pas de l'assouvissement de leurs désirs et fantasmes.

Depuis plus d'une décennie maintenant, des ONG montent des campagnes pour dénoncer les pratiques de châtiments corporels et violences sexuelles dont les jeunes filles font l'objet dans les établissements scolaires. De leur côté, les bailleurs de fonds exigent que les pratiques pédagogiques basées sur les violences physiques et morales soient totalement bannies du fonctionnement de ces derniers. Les pouvoirs publics, quant à eux, préfèrent jouer la carte des droits de l'enfant, sachant que les châtiments corporels sont déjà officiellement interdits depuis le début des années soixante-dix. Par ce procédé, comptent-ils peut-être mettre les professionnels de l'éducation devant leurs propres responsabilités, en donnant la possibilité aux élèves et aux parents de saisir la justice en cas de forfaiture ? Leur position par rapport à cette problématique reste néanmoins toujours aussi ambiguë et toute réforme du système éducatif doit englober cette question liée aux châtiments corporels aux pressions sexuelles dans les établissements scolaires.

Pour ce qui concerne la France, la réflexion doit porter à notre sens sur les effets de la violence symbolique[296] et les moyens de la juguler ou de l'atténuer. Celle-ci s'exprime à plusieurs niveaux. D'abord dans les termes d'un « arbitraire culturel » - nous préférons pour notre part utiliser le terme d'arbitraire scolaire - subi par les élèves issus de milieux populaires et défavorisés. Voici ce qu'écrit Ansart pour synthétiser la pensée de Bourdieu :

[296] Nous reprenons ici de manière aussi fidèle que possible l'argumentaire de Bourdieu concernant le concept de violence symbolique. La présentation de celui-ci est issu des notes de lecture de Bourdieu, P., Passeron, J.-C., La reproduction, éléments pour un théorie du système d'enseignement, Paris les éditions de minuits, 1970 ; Ansart, P., Les sociologies contemporaines, Paris, Points, 1990.

« *l'école a plusieurs fonctions parmi lesquelles le renouvellement de l'arbitraire culturel et l'imposition de la légitimité des classes dominantes. Cette fonction est voilée par l'idéologie de l'égalité des chances qui tend à faire admettre que l'école vient précisément restituer aux étudiants une stricte égalité de conditions et n'accorder les succès qu'aux seuls mérites* »[297]. Pour Bourdieu, la domination, mécanisme par lequel l'arbitraire culturel est imposé, est déléguée au système scolaire pour assurer une légitimation de cet arbitraire culturel imposé aux classes dominées : « *le système scolaire reçoit délégation d'imposer l'arbitraire culturel et exerce, par délégation, le droit à l'exercice de cette violence symbolique.* »[298]

La violence symbolique revêt une seconde composante qui est l'obligation scolaire : « … *un des effets les moins perçus de la scolarité obligatoire consiste dans le fait qu'elle parvient à obtenir des classes dominées une reconnaissance du savoir et du savoir-faire légitime (…) entraînant la dévalorisation du savoir et du savoir-faire qu'elles maîtrisent effectivement* »[299].

Au final, l'école assure une domination sans violence apparente, une domination « en douceur » par le biais de l'imposition du champ symbolique. Mais ce champ symbolique devient de plus en plus manifeste et de plus en plus perceptible pour bon nombre de membres de la communauté éducative en France, au premier rang desquels les élèves. De fait, une prise en compte de la dimension de la violence symbolique dans la genèse des conduites anti-scolaires exige de travailler à la fois sur les élèves et sur les professionnels de l'éducation, en tant qu'acteurs insérés dans des structures d'interaction balisées par des intérêts spécifiques, des demandes et des attentes, mais aussi en tant que porteurs de projets objectifs et de subjectivités.

Le paradoxe de Tocqueville-Durkheim[300] est un autre paramètre à prendre en compte : l'insatisfaction collective peut croître lorsque les raisons d'être satisfait croissent. Les

[297] Transcription de Ansart, P., ibid.
[298] Ansart, ibid.
[299] Bourdieu, P., Passeron, J.-C., La Reproduction, op.cit. p 57
[300] Le paradoxe Tocqueville-Durkheim a été formalisé par Crozier dans Le phénomène bureaucratique, Paris, Seuil, 1963, et surtout par Boudon, L'inégalité des chances, Paris, Armand Colin, 1973 et Effets pervers et ordre social, Paris PUF, 1977.

inégalités économiques et sociales dans le contexte d'une société démocratique constituent l'un des facteurs principaux de la crise de l'institution scolaire que l'on observe et donc le développement des microviolences dans les établissements et des incidents dans les classes ne sont que la partie la plus visible. Il s'agit d'« effets pervers »[301] que le développement de l'éducation et l'augmentation corollaire des taux de scolarisation ont ainsi engendrés. En effet, la croissance exponentielle de la scolarisation dans 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. 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, des faits pour l'heure définis en dehors du cadre du Code pénal.

« La massification n'a pas permis la démocratisation des chances » note Cécile Carra qui poursuit en écrivant que « la frustration ressentie par ces 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 ». Elle rejoint ainsi Debarbieux lorsque celui-ci écrivait que « 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 »[302].

Ces observations peuvent nous permettre de comprendre les différences des niveaux de victimations scolaire et de la prévalence entre les pays du Nord et les pays du Sud. En effet, aujourd'hui en France, les attentes de beaucoup d'élèves sont déçues et le ressentiment vis-à-vis de l'école est d'autant plus grand que l'école ne parvient plus à dissimuler les inégalités

[301] Boudon hésite entre plusieurs expressions : « effets pervers », « effets de composition », « effets émergents », « effets dialectiques » ou « contrefinalité ». Voir Boudon, 1977, ibid.
[302] Cité par Carra, op.cit.

sociales de réussite. Les notes et les orientations deviennent des moments douloureux pour ceux pour qui ces verdicts signifient « échec » ou « exclusion » :

« *quand le pouvoir de l'institution est ressenti comme arbitraire, lorsque évaluation et sanction paraissent injustes (par rapport aux valeurs culturelles de réussite comme droit pour tous), les élèves peuvent réagir soit en tentant de se soustraire à la domination culturelle que l'école exerce (décrochage, auto-exclusion), soit en adoptant des conduites de résistance ou d'opposition (chahut, insolence, refus de travailler, soit en essayant d'imposer leur propre définition des rapports de force (agression et vandalisme à l'encontre des élèves, des enseignants, des établissements scolaires)* »[303].

L'impact de l'évaluation, du classement et de la sélection sera donc moindre en termes de violences scolaires dans un contexte national où les idéaux de « démocratisation scolaire » ou « d'égalité des chances », ou encore de « méritocratie » sont totalement absents. C'est ce qui nous permet d'écrire ici que la reconnaissance de l'arbitraire culturel et scolaire n'est plus automatique pour tous les élèves. Cette reconnaissance, qui allait de soi, fait de plus en plus l'objet de contestation ou, dans des situations relativement plus apaisées, de négociation. Dans le cadre de leur théorie de la violence symbolique, Bourdieu et Passeron notaient que l'action pédagogique légitime n'était autre chose que « l'imposition arbitraire de l'arbitraire dominant, en tant qu'elle est méconnue dans sa vérité objective d'action pédagogique dominante et d'imposition de l'arbitraire culturel dominant »[304]. Pourtant, il n'est pas certain aujourd'hui que tous les élèves en France se définissent dans cette « illusion de liberté et d'universalité » incarnée par le système éducatif. Le voile qui couvrait le travail pédagogique comme instance première du maintien de l'ordre se fissure, et l'efficacité de l'action pédagogique comme source de légitimation de l'arbitraire culturel et scolaire s'estompe sous les effets conjugués de l'échec scolaire et de la persistance des inégalités sociales.

L'on peut donc logiquement s'interroger sur la signification sociale et politique des violences scolaires. Doit-on continuer de les assimiler à une manifestation d'inadaptation ou de jeu anomique, ou franchir le pas pour y percevoir des stratégies de survie, de résistance à l'oppression, de définition conflictuelle des situations, de représailles, des actes d'imputation,

[303] Mauger (1994), rapporté par Cara, op.cit.
[304] Bourdieu et Passeron, 1970, op.cit

d'étiquetage, ou relevant d'une nécessité historique porteuse de changement[305] ? Comment interpréter le fait que la démocratisation sociale soit assortie d'une montée de la violence ?

Louis Marmoz perçoit « une école chargée de missions impossibles » à côté de celle d'instruire. Les champs d'action de l'école se sont multipliés : transmission de la culture, formation à la citoyenneté et contrecarrer la violence sociétale. C'est une école « refuge des dysfonctionnements de la société à qui on demande de les régler même si elle en est fondamentalement incapable »[306]. Pour l'auteur, la violence a du sens et en crée, elle n'est jamais première, elle est produite, et si elle est regrettable, il convient, pour le chercheur, de prendre ses distances avec l'indignation morale, si justifiée soit-elle, car elle « est un mode d'expression, une façon d'exister et un moyen de résolution des conflits, aussi bien au plan individuel, interpersonnel et collectif »[307]. La violence n'est donc pas de l'anti-social ou du non-social, elle est immédiatement sociale car elle est interne à la société (Maffesoli, Pessin, 1978)[308]. Derrière les faits de violence, peuvent se cacher un phénomène social plus général et plus éclairant[309].

Du côté des enseignants, le malaise qu'impliquent les contradictions de l'institution scolaire n'est pas sans effet sur les violences réactionnelles de certains élèves. De par leur statut, ils se retrouvent malgré eux au centre des contradictions du système éducatif[310]. Selon Barrère, l'évaluation et l'exercice de l'autorité constituent aujourd'hui des terreaux féconds pour la survenue et la structuration des microviolences et des incidents :

> « *l'importance du verdict scolaire pèse de tout son poids sur la relation pédagogique. La correction des copies, l'assistance aux conseils de classe, un travail que les enseignants jugent ingrat et répétitif, finissent par devenir, pour les élèves, le plus important. Les demandes de justification, d'explication, voire les contestations du verdict scolaire font désormais partie des tâches d'évaluation. L'enseignant, à la fois entraîneur et arbitre (c'est l'aspect contradictoire dans le système éducatif français*

[305] Nous partageons ce questionnement avec Louis Marmoz, 2006, op.cit.
[306] Marmoz, Estrela, ibid.
[307] Ibid.
[308] Cité par Marmoz, ibid.
[309] Boumard, P., Ardoino, J., (1999), cités par Marmoz, ibid.
[310] Cette piste de réflexion voire pour de nouvelles investigations empiriques nous est suggérée par les travaux de Barrère, A., Un nouvel âge des désordres scolaires : les enseignants face aux incidents, Revue Déviance et société, 2002/1- vol. 26

que nous avons souligné tout au long de ce travail), est dans la position inconfortable d'être à la fois extérieur au verdict (…) et producteur de ce verdict. Sur ce terrain miné, le quotidien peut à tout moment donner naissance à des réactions individuelles, à une mise en question d'une justice scolaire dont les conséquences dépassent dorénavant largement les murs de l'institution »[311].

La même observation peut être faite à propos de l'exercice de plus en plus aléatoire de l'autorité professorale. Voici ce qu'écrit Barrère à ce propos :

« *la difficulté de l'autorité aujourd'hui doit être restituée dans l'ensemble des changements normatifs intervenus dans la relation pédagogique. La configuration traditionnelle de l'ordre scolaire découlait aussi de la division du travail entre un enseignant dépositaire du savoir et un élève exécutant du travail scolaire. Faire la classe était, lorsque la communication pédagogique était préoccupée de l'émission bien plus que de la réception (…), un corollaire plus ou moins réussi de la préparation du cours. D'un autre côté, la figure traditionnelle de l'enseignant centré sur un savoir était censée résoudre les problèmes d'autorité par la légitimité elle-même de ce savoir. Or, aujourd'hui, ce cadre s'étant affaibli, les tâches de l'ordre scolaire ont tendance à s'autonomiser et à poser des problèmes spécifiques, largement contre le vœu des enseignants qui les désignent massivement comme ingrates, insatisfaisantes et vecteur d'inquiétudes et de lassitudes professionnelles majeures (…) Si nul ne peut se dérober à la nécessité de construire l'ordre scolaire aujourd'hui, une autorité statutaire rigide, exercée sans distances (…), ne donne pas de bons résultats (…)(…) L'ordre d'ôter une casquette, de jeter un chewing-gum (…) déclenche des remarques agressives. On constate que dans ces derniers cas, il y a contestation implicite de l'extension de l'exercice de l'autorité à des lieux extérieurs à la propre classe de l'enseignant ou à des domaines qui peuvent apparaître à l'adolescent comme appartenant à la sphère privée* »[312].

Il y a donc bel et bien quelque chose à chercher du côté des enseignants dans leur pratique professionnelle ainsi que dans leur gestion de la classe et de l'autorité que l'institution leur confère. L'efficacité dans leur gestion de la classe dépend fortement de ce qu'ils sont en

[311] Barrère, Ibid.
[312] Barrère, ibid.

mesure d'envoyer à leurs publics en matière de gratifications immédiates ou différées. Progresser dans les apprentissages, combler des lacunes, mettre en œuvre des méthodes efficaces d'organisation du travail, etc., autant d'éléments qui sont susceptibles de susciter la coopération et de rétablir les réciprocités rompues ou en voie de l'être. Mais c'est sans compter sur l'incapacité du plus grand nombre à peser dans l'évolution et la transformation des structures du système éducatif. Pris dans le quotidien et dans l'urgence de la gestion des classes, la plupart des professionnels de l'éducation renoncent à leur liberté pédagogique et s'abstiennent par la même occasion de peser sur la transformation nécessaire du système. La passivité est du même ordre chez les élèves et les enseignants. La responsabilité des enseignants peut donc être engagée dans la montée des violences anti-scolaires. Il convient alors de mener des recherches pour confirmer ou infirmer l'idée soutenue par Marie-Christine Presse[313] quant à une renonciation progressive des professionnels de l'éducation aux valeurs républicaines qui ont fondé le système éducatif français dans sa genèse, renonciation qui peut nourrir les sentiments chez certains élèves que l'école, tel qu'elle fonctionne, ne leur permet pas de se réaliser, d'où leurs conduites anti-scolaires.

[313] Presse, M.-C., Montée de la violence scolaire ou montée de l'individualisme, in Claude Baillargeon, Revue Education et francophonie, ACELF, 2004, op.cit.

Conclusion générale

Deux objectifs étaient poursuivis dans le cadre de cette étude. Il nous fallait d'abord, à partir du questionnaire « vie scolaire », établir le premier état des lieux des victimations scolaires au Sénégal. Les résultats ne pouvant avoir de sens pour eux-mêmes, une deuxième étape était alors envisagée : les comparer avec ceux obtenus en France, notamment dans les collèges, pour tenter d'en tirer des éléments généraux d'explication et de compréhension des violences scolaires à la fois dans leur nature intrinsèque et leur prévalence. A côté de ces objectifs finaux, devaient s'intercaler des objectifs intermédiaires : il s'agissait de vérifier les corrélations éventuelles entre sentiment de violence et victimations scolaires d'une part, et de procéder à un examen de l' « effet établissement » à travers l'analyse de la notion de climat scolaire, d'autre part.

Il nous est apparu, au terme de cette étude et de l'analyse que nous avons pu faire des résultats que le Sénégal peut ne pas avoir de préoccupations particulières en matière de violences à l'école. Du moins relativement par rapport à d'autres contextes nationaux. Non seulement les taux de prévalence y sont moindres, comparés à ceux de pays comme la France, mais le sentiment d'insécurité qui peut les accompagner est neutralisé peut-être par une acceptation collective de l'idée selon laquelle l'école est un environnement pouvant être le théâtre d'affrontements divers.

Pourtant, prétendre que l'école sénégalaise et africaine en général n'est pas concernée par la question des violences à l'école serait nier une réalité qui ne recoupe pas nécessairement les mêmes formes que celles que l'on connaît des démocraties occidentales, de la France en particulier. Il est vrai et avéré que, comme nous l'avons déjà mentionné, les résultats du questionnaire révèlent un sentiment de violence relativement modéré ainsi que des taux de victimations scolaires des élèves – victimations causées par d'autres élèves ou par les adultes des établissements, y compris les professeurs – très faibles, comparés à ce qui a pu être observé dans d'autres contextes sociétaux. Si, malgré un tel constat, l'on admet que les violences constituent un défi mondial, c'est-à-dire observable partout où l'école est instituée, il convient alors de raisonner dans le cadre d'une typologie basée sur l'ensemble des études empiriques réalisées dans les différentes parties du monde depuis le début des années quatre-vingt-dix. Inutile de dire que cette typologie doit être ancrée sur une comparaison sérieuse et

qu'une comparaison limitée aux contextes français et sénégalais ne pourrait permettre d'intégrer toutes les formes et les significations disponibles.

Cette remarque, qui rend compte des limites de cette recherche, nous oblige à puiser des informations et des indicateurs dans d'autres recherches. Pour des raisons pratiques, nous avons limité nos investigations, pour ce qui concerne le contexte occidental, aux enquêtes réalisées en France par l'équipe Debarbieux, à quelques études canadiennes, britanniques et belges et, pour les études africaines, aux études réalisées au Burkina Faso, à Djibouti et éventuellement au Mali.

Avant d'engager cette étude, nous savions que les faits que l'on regroupait généralement sous le vocable de violences à l'école ne présentaient pas d'unité, que ce soit dans leurs natures, leur degré de gravité – qui dépend largement des représentations sociales locales – leurs significations ou les conditions dans lesquelles elles pouvaient apparaître. Il n'y a ainsi aucune logique à regrouper dans une même catégorie le racket, les agressions verbales ou physiques à l'encontre des élèves et/ou des adultes, les châtiments corporels ou les pressions sexuelles. Si tous ces faits peuvent être appréhendés comme de la violence – encore qu'il convienne de relativiser sachant que les contextes sociétaux et sociaux peuvent influencer dans une telle définition – ils ne relèvent pas pour autant des mêmes logiques ni aux mêmes causes. Les catégories statistiques ne sont pas des comportements et des conduites *a priori*, et l'analyse sociologique doit permettre d'opérer une jonction entre ces deux types de réalités.

Nos deux indicateurs des victimations scolaires subies par les élèves, à savoir « les coups » et « le racket » révèlent un niveau de préoccupation relativement bas. Les pressions sexuelles débouchent sur une « instrumentalisation » de la part de certaines filles qui n'hésitent pas à monnayer leur charme contre des faveurs scolaires, rationalisant ainsi la dépendance ressentie chez certains enseignants.

Nous pouvons ainsi comprendre que les victimations subies par les élèves de la part d'autres élèves soient faibles au niveau des établissements scolaires au Sénégal et que les violences scolaires les plus significatives soient celles qui résultent des représentations sociales et culturelles quant aux méthodes propices à l'éducation en général. La déperdition alimente une

délinquance sociale hors des murs de l'école et les retours sous forme d'incursion extérieure peuvent être rares. En Afrique, nous avons affaire à une institution scolaire qui engendre par son orientation et son fonctionnement l'usage de la force physique comme moyen d'éducation socialement et « culturellement » légitime. Si cette violence verticale tend à diminuer avec les niveaux et les cycles, elle n'en demeure pas moins représentative de la pédagogie en cours dans la plupart des institutions de socialisation. La pratique du châtiment corporel s'inscrit à la fois dans une conception pédagogique en même temps qu'elle se construit dans un rapport de force et de domination au profit des enseignants et des adultes en général. Elle est légitimée dans une représentation collective d'une violence aux vertus « formatrices » et « salutaires » pour ceux qui s'y plient.

L'enquête que nous avons menée au Sénégal nous a conduits à opérer une première typologie. Si le questionnaire Debarbieux nous a permis de mesurer les victimations subies par les élèves de la part d'autres élèves ou d'adultes, il ne pouvait nous fournir des indications sur la nature, les significations – pour les victimes ou les auteurs – et les causes des faits observés. Le fait que des élèves victimes d'actes de violence proférés par d'autres camarades peuvent ne pas éprouver de sentiment de violence et d'insécurité dans leur établissement d'une part, le manque d'unité de ces faits observés ici et là d'autre part, nous a amenés à reformuler différemment notre problématique. Compte tenu de l'extrême hétérogénéité des faits susceptibles d'être incorporés dans la catégorie « violences à l'école », catégorie non scientifique de premier abord si l'on ne prend pas le soin de les intégrer dans une typologie, et dans un souci de les reconsidérer en fonction de leurs significations propres, nous avons été amenés à distinguer les violences indépendantes des situations scolaires des violences qui relèvent de l'organisation et du fonctionnement de l'école. Avec cette posture, ces violences scolaires ne concernent plus que celles qui dépendent des situations proprement scolaires : une victimation scolaire est une atteinte à l'intégrité physique et/ou morale d'un membre de la communauté scolaire du fait de son statut dans l'établissement ou l'institution scolaire, atteinte qui se construit dans les différentes interactions scolaires, que ce soit dans l'action pédagogique quotidienne ou plus généralement dans la vie des établissements.

Les collégiens et lycéens sénégalais ne se représentent pas de violences scolaires quand il s'agit d'atteintes provenant d'autres élèves. C'est ce qui peut expliquer le sentiment de

violence très modéré qui caractérise les établissements scolaires dans le pays, comparé à ce qui est exprimé dans d'autres contextes nationaux africains ou en France. Cela ne veut pas dire que les élèves ne sont pas victimes d'agressions de la part d'autres élèves. Le mot « violence » évoque dans leur esprit quelque chose qui menace leur existence et leur être. Or, les coups qu'ils reçoivent, les vols et le racket dont ils sont victimes ou les bagarres dans lesquelles ils sont impliqués n'induisent pas directement un sentiment d'insécurité. Pensent-ils alors que toutes ces situations sont « normales » dans le cadre de l'expérience scolaire ? Nous ne pouvons répondre à cette question, n'ayant pas réalisé suffisamment d'entretiens pour le vérifier.

Cette étude nous a permis, par ailleurs, d'envisager les relations éventuelles entre climat scolaire, victimations et sentiment d'insécurité. Nous n'avons pris en compte que les établissements scolaires où le niveau de victimations était conséquent. Le fait d'être victime d'agressions de la part d'autres élèves ne provoque pas pour autant un sentiment de violence. Nous avons ainsi remarqué que plusieurs établissements sont dans ce cas de figure. Ceux d'entre eux où le niveau de violence est le plus élevé ne sont pas nécessairement ceux où le sentiment d'insécurité est le plus important, confirmant ainsi ce que nous écrivions plus haut. De même, les établissements les plus paisibles ne correspondent pas toujours à ceux où les victimations sont les moins fréquentes. Nous nous sommes alors interrogés : est-ce le climat scolaire qui induit les violences ou, au contraire, les violences qui entretiennent le climat scolaire ? La métaphore de la poule et de l'œuf est restée une interrogation sans réponse définitive. Nous avons alors remarqué qu'une telle relation ne pouvait se vérifier qu'avec les violences scolaires proprement dites, c'est-à-dire celles qui relevaient des situations institutionnelles et donc proprement scolaires et pédagogiques.

La préoccupation première des élèves au Sénégal ne semble donc pas être les violences proférées par les élèves. Ce qui est apparu dans nos différents entretiens avec les élèves, c'est une certaine tension dans les relations avec les adultes. Plusieurs élèves nous signalaient alors l'attitude « agressive » de ces derniers dans leurs rapports quotidiens : insultes, humiliation, manque de respect, etc. Le discours est partout le même : entre élèves, ça se passe plus ou moins bien malgré les bagarres, les vols qui sont jugés comme des « faits normaux » et auto-maîtrisés dans le cadre de l'expérience scolaire. La volonté des adultes de dominer les élèves

a des conséquences en termes de déviance et de violence. C'est une différenciation qui est opérée partout par les élèves avec qui nous avons échangé : il y a de la violence physique dans les établissements scolaires, mais ce n'est pas celle qui pose problème. La « violence morale », celle portée par les adultes, qu'elle soit au nom de l'institution scolaire ou non, semble être la plus préjudiciable pour les élèves. Si les « coups adultes » demeurent des situations relativement rares aux niveaux moyen et secondaire – les pratiques du châtiment corporel diminuent avec les cycles – l'agressivité des adultes (enseignants et surveillants) se matérialise dans des insultes fréquentes, des pressions souvent intéressées et des humiliations de toutes sortes.

C'est ce constat qui nous a amenés à différencier les violences que l'on pouvait observer dans le cadre scolaire. Le vol, les bagarres, les insultes, les coups que subissent des élèves de la part d'autres élèves sont les mêmes un partout même s'il convient de remarquer des différences en termes de taux de prévalence, de niveaux de gravité et de seuils de tolérance. L'environnement peut largement contribuer à expliquer ces différences. Mais les châtiments corporels – aux niveaux primaire et moyen – et moraux (au niveau secondaire), c'est-à-dire dans les lycées, semblent constituer les principales préoccupations des élèves au Sénégal. L'on comprend mieux pourquoi aucune corrélation n'est observée entre les niveaux de victimations et le climat scolaire ou le sentiment de violence. C'est l'une des limites de cette recherche que de n'avoir pas mesuré de manière plus précise l'impact des châtiments corporels et moraux en termes de victimations scolaires et de sentiment d'insécurité chez les élèves sénégalais. Les prochaines études devront alors se focaliser sur cette problématique de la violence institutionnelle et mesurer ses effets sur l'expérience et les parcours scolaires dans les pays où elle demeure une caractéristique fondamentale du système éducatif.

La violence en milieu scolaire n'est pas exclusivement faite de conduites « anomiques » au sens durkheimien du terme ; ce n'est ni l'absence ni l'excès de règles ou de réglementation qui explique les transgressions. On peut même faire l'hypothèse que les formes anomiques ne sont pas celles qui posent le plus de difficultés en matière de prévention même si elles contribuent à la désorganisation ambiante. Les passages à l'acte ne procèdent pas non plus uniquement de conditions socioéconomiques défavorables propres à certaines couches sociales. Ce constat nous a amené à décliner les violences en milieu scolaire en deux

catégories : les violences relevant de la délinquance ordinaire, et les violences scolaires qui relèvent de situations spécifiquement scolaires. De là à prétendre que ce que l'on observe aujourd'hui dans l'univers scolaire dans la plupart des pays industrialisés avancés n'est que de la délinquance, ou que les châtiments corporels et les « pressions sexuelles » relèvent de pratiques personnelles de crapules sans scrupule, c'est refuser d'analyser la dynamique institutionnelle des systèmes éducatifs où les agents et les acteurs réagissent en permanence aux contraintes qui se présentent à eux en fonction de leur position mais aussi de leurs ressources.

Ce que nous appelons donc « violence scolaire » participe de l'autonomisation du champ scolaire et se construit à travers des processus d'interaction dont l'enjeu est, du côté des adultes, de pouvoir jouer leur propre rôle et sortir des contraintes institutionnelles, et de celui des élèves, de « sauver la face » dans un contexte où ils ne sont pas en mesure de satisfaire aux normes et exigences institutionnelles de l'école. Nous avons ainsi noté dans notre étude que, dans les sociétés africaines de manière générale, l'âge et le sexe constituaient les principales catégories de la structure sociale et que la « femme » constituait alors un « capital » à la fois matériel et symbolique, objet de désir et de possession dans les mentalités. La violence scolaire s'y cristallise dans des rapports de domination qui permettent à l'action pédagogique de se dérouler et de continuer à exister malgré les carences matérielles et humaines d'un système scolaire défaillant dans beaucoup de domaines (pédagogique, didactique, inadaptation à l'environnement économique, etc.). Dans les pays du Nord, où les châtiments corporels à l'école sont formellement interdits et où la position sociale et le rôle de la femme ont beaucoup évolué vers une reconnaissance « égalitaire » et une consolidation de ses droits fondamentaux et de sa liberté, la violence scolaire ne peut emprunter que les sentiers symboliques, l'exigence politique et institutionnelle d'une moralité sans faille, réduisant ainsi les risques d'abus y compris sexuel des élèves de la part des adultes. Et c'est contre les violences symboliques qu'implique l'institution dans son orientation que les élèves réagissent, générant ainsi des actes répétés dirigés contre l'institution et ses représentants les plus exposés, les enseignants.

Les violences scolaires, celles favorisées par l'institution ou les rapports de force entre les différents groupes sociaux – jeunes/adultes, garçons/filles – se déroulent dans un contexte de moins en moins « pacifié ». Si les filles ont intégré la sollicitation des maîtres comme MST

(moyens sexuellement transmissibles, des pratiques évoquées par Lompo), d'autres membres de la communauté scolaire oscillent entre l'acceptation des contraintes institutionnelles (intégration) et la réaction contre des normes institutionnelles qui ne leur sont pas favorables (la contestation des principes de sélection et/ou de classement entraîne une rupture de l' « obligation sociale » et, par là, de la « réciprocité institutionnelle »).

Dans le contexte français, l'exclusion constitue un des facteurs principaux des dispositions des élèves au passage à l'acte et plus particulièrement aux conduites agressives sur les personnels des établissements au premier rang desquels on trouve les enseignants. Certes. Il convient alors d'en préciser les mécanismes, car l'exclusion ne se donne pas comme un « état » plus ou moins fini, mais bien comme un processus au cours duquel un ensemble de procédures sociales et institutionnelles sont engagées. L'exclusion ne peut cependant expliquer toutes les violences qui se déroulent en milieu scolaire ; la domination en constitue un autre facteur, et non des moindres. Là aussi, il est nécessaire de faire état des structures qui l'engendrent et la justifient, sachant que le contexte institutionnel peut la rendre nécessaire, voire « vitale » pour certains membres de la communauté scolaire, notamment ceux dont l'autorité peut être en jeu.

L'erreur consisterait à croire que l'on a là deux facteurs explicatifs des violences en milieu scolaire en toutes circonstances. L'exclusion et la domination sont des catégories de la distribution et de l'intégration dans toute institution scolaire. Cependant, elles n'ont pas et ne peuvent pas avoir d'effets mécaniques, ce qui peut expliquer que les formes de violence scolaire varient sensiblement d'une formation sociale à une autre. Il est possible de subir un rapport de domination sans pour autant être porté dans une quelconque disposition à la défiance, comme on peut être impliqué dans un processus d'exclusion sans se révolter. En toutes circonstances et, toute chose égale par ailleurs, il faut, pour que la domination ou l'exclusion engendre des ruptures, que les agents ou les sujets impliqués soient placés dans une configuration de « double contrainte ». Ainsi, dans certaines situations, si la « différenciation » est trop poussée, notamment par le biais de la sélection et du classement, l'« intégration » peut en pâtir si l'action pédagogique et la découverte des normes institutionnelles implicites transforment l'acteur « dominé » ou en phase d'exclusion en sujet autonome capable de réfléchir sur sa situation et de prendre une décision. Tout individu ou

groupe social, organisé ou non, a une capacité intrinsèque de réaction par rapport à une action dirigée, et c'est là une des bases de l'analyse sociologique.

Les châtiments corporels et moraux trouvent leurs racines dans l'organisation sociale de la société africaine. Les rapports entre les adultes et entre les sexes se répercutent sensiblement sur le système des relations dans l'institution scolaire. Nous avons évoqué la place des jeunes dans la société africaine en général. Les rapports entre les genres sont également socialement codifiés de telle manière que les hommes s'autorisent un droit sur les femmes au même titre que les aînés se reconnaissent des droits inaliénables vis-à-vis des plus jeunes. Quand on ajoute la pression démographique sur un système éducatif à court de moyens pour répondre de manière « humaine » à la demande d'éducation et d'instruction, l'on peut aisément comprendre le mutisme des autorités sur la problématique des violences scolaires. Nous avons alors compris que la tolérance institutionnelle et politique des châtiments physiques et moraux de la part des adultes sur les jeunes participe d'un système de donnant-donnant, cette tolérance étant la contrepartie de l'insuffisance des moyens matériels et humains mis à la disposition des professionnels de l'éducation. Le pouvoir absolu des adultes et leur domination sont des gages de l'exercice du métier d'enseignant en situation de contraintes.

Les victimations scolaires et les proportions d'élèves ressentant de l'insécurité dans leurs établissements sont plus prégnantes dans le contexte français qu'au Sénégal. C'est en tout cas ce qui est ressorti de la comparaison somme toute sommaire des deux enquêtes « vie scolaire » réalisées dans ces deux pays. Le rapport à l'école est aussi plus négatif en France avec des pourcentages nettement plus élevés d'élèves critiques de l'ambiance générale de leurs établissements. Il en est de même des relations entre les élèves ainsi que des relations jeunes/adultes dans l'enceinte de l'école.

Tous ces éléments issus des enquêtes françaises laissent présager un malaise et un mal-être chez certains membres de la communauté scolaire en France, et plus particulièrement chez certaines catégories d'élèves dans l'institution scolaire, des situations qui doivent désormais être prises en compte dans les nouvelles recherches sur les victimations scolaires. Le renversement de paradigme dont nous avons fait état plus haut nous a été révélé par les évolutions perçues à travers des enquêtes externes que nous avons été amenés à exploiter.

C’est une des principales limites de notre comparaison que de ne pas avoir élargi les questionnaires et les échantillons à cette nouvelle donne.

Certes, les élèves sont très victimes de l’agissement et des conduites des pairs dans les établissements scolaires en France. Les victimations qu’ils subissent peuvent effectivement compromettre leur scolarité comme l’ont révélé les analyses en terme de school bulying qui se fondent sur le harcèlement répété entre pairs. Pour autant, ce sont les victimations des adultes qui posent davantage problème aujourd’hui si l’on considère les évolutions depuis une vingtaine d’années. Il s’agit en particulier de toutes ces attitudes et conduites des élèves qui ont tendance à remettre en cause l’intégrité physique et morale des professeurs et, par voie de conséquence, leur autorité personnelle et institutionnelle. Le recours aux concepts d’« incivilité » - même s’il faut manier cette notion avec précaution – et de microviolences permet de rendre compte d’une situation de plus en plus précaire en ce sens que les rôles institutionnels ne garantissent plus de manière mécanique la coopération et la réciprocité entre les membres de la communauté éducative.

Reprenons, pour s’en rendre compte, les faits relatés par le ministère de l’éducation pour l’année scolaire 1998-1999, et comparons-les aux données plus récentes. Sur les 240 000 incidents déclarés lors de cette période de référence, seuls 2,6 % étaient considérés comme graves et ont fait l'objet d'un signalement à la justice et plus de 70 % étaient constitués de simples violences verbales. Si les principales victimes des faits déclarés étaient les élèves eux-mêmes, soit dans 86 % des cas, on pouvait remarquer que seulement 1000 agressions contre les personnes étaient relatées pour 1,3 % du total conte les personnels – la moitié environ concernant des enseignants. Pour l’année scolaire 2005-2006, soit sept ans plus tard, les statistiques officielles ont révélé de nouvelles situations. Les agressions physiques et verbales contre les professeurs ont augmenté de 30 % depuis 2002[314]. Avec 24 329 agressions de tous types contre les adultes des établissements dont 15 284 contre les seuls enseignants, soient 58 % des cas, les victimations scolaires ont sensiblement changé de cibles et franchi de nouveaux seuils. Autre constat marquant que nous avons également relaté plus haut : dans 93 % des cas, les agresseurs d'enseignants sont des élèves.

[314] Nous reprenons ici le compte rendu de cette étude réalisé par Christophe Cornevin et publié sur le site du figaro.fr le 27 octobre 2008

La distinction que nous avons alors opérée entre les violences scolaires résultant des situations proprement scolaires, et les violences « ordinaires », importées de l'environnement des établissements, prend ainsi tout son sens. Si de tels comportements se développent pour constituer les faits majeurs en matière de victimations scolaires, c'est qu'il doit se passer quelque chose au niveau de l'expérience scolaire et des rapports pédagogiques. Nous avons alors avancé l'hypothèse que cette question du malaise – et surtout du mal-être – des élèves et des violences qui l'accompagnent se construisent dans les orientations institutionnelles et les tensions qu'elles provoquent chez certains membres de la communauté scolaire. Les violences scolaires sont à la fois des pressions institutionnelles et des dispositions particulières de certains élèves à y répondre. Ce ne sont donc pas seulement des catégories statistiques, mais avant surtout des actions et des réactions qui se tissent à travers les interactions scolaires.

La plupart des recherches consacrées à la question des violences à l'école révèlent que ce sont les « microviolences » qui sont les plus fréquentes. Ce sont aussi elles qui sont le plus souvent à l'origine de la dégradation du climat scolaire et qui contribuent à l'installation d'un sentiment d'insécurité de manière plus ou moins durable. Nous avons suivi le professeur Debarbieux dans sa critique et sa remise en perspective de la notion d' « incivilité ». Pour notre part, l'un des reproches que l'on a pu faire à Sébastien Roché et plus particulièrement de l'utilisation qu'il a fait de cette notion, c'est de s'être focalisé presque exclusivement sur l'expérience victimaire et de négliger du même coup les causes et les significations du phénomène. Il est aisé de « criminaliser » des comportements, sous prétexte qu'ils contribuent à « la rupture de l'ordre dans la vie de tous les jours ». Toute action, au sens sociologique du terme, vise à modifier une situation, y compris par des stratégies pouvant déboucher sur des rapports de force et, éventuellement, des désagréments pour l'une ou l'autre des parties engagées dans ces rapports. Quand les syndicats se mobilisent par la grève, il y a nécessairement rupture de l'ordre dans la production, mais ce n'est pas pour autant qu'on soit obligé, dans le cadre de l'analyse de cette action, de ne considérer que les conséquences éventuelles sur les usagers. En tout cas, cela ne doit pas être la question prioritaire que le chercheur doit se poser. Les enquêtes de victimations restent avant tout une méthode de recueil de données ; elles ne peuvent pas donner lieu à une quelconque empathie du chercheur par rapport aux victimes, non pas que les conditions de ces dernières doivent être ignorées ou

minimisées, loin s'en faut, mais tout simplement parce qu'il n'est pas de son ressort de traiter une telle problématique.

Cependant, l'usage des notions d'« incivilité » et de « microviolences » dans le cadre de cette recherche tend à renforcer la thèse que nous avancions concernant le changement de paradigme dans l'approche des violences en milieu scolaire. En effet, si ces incivilités et ces microviolences portent atteinte au fonctionnement des établissements et à l'ordre scolaire en remettant en cause la coopération des membres de la communauté scolaire et la réciprocité des rôles institutionnels, il est alors possible et raisonnable de les interpréter comme des réponses aux « macroviolences », c'est-à-dire celles générées par l'institution scolaire elle-même. Et quand bien même elles provoquent des désagréments chez les élèves, elles sont avant orientées contre l'institution et ses représentants. C'est ainsi que l'on peut noter que ce sont les adultes des établissements, en particulier les enseignants, qui semblent être les plus sensibles à ces comportements. Debarbieux note ainsi que c'est la répétition des petits délits qui provoque l'impression de désordre et de violence dans un monde mal régulé. « Il y a alors, note-t-il, désertion des espaces publics par la majorité des enseignants, qui espère de manière bien improbable que l'ordre public sera restauré par une intervention de l'administration (le chef d'établissement, le conseiller principal d'éducation), ou par un quelconque *deus ex machina*, un psychologue, une assistante sociale, voire un policier ou un juge ».

C'est une preuve supplémentaire que l'essentiel des violences scolaires se résume, non pas à des crimes et délits définis par le Code pénal, même s'il en existe, mais à des « incivilités » et à des microviolences. Celles-ci semblent plus que jamais résulter des violences institutionnelles dont elles sont des réponses directes et indirectes, violences que Pierre Bourdieu qualifie de « symboliques » et que nous interprétons pour notre part comme des macroviolences. Et, contrairement à ce que peuvent laisser croire les théories de l'incivilité soutenues par Sébastien Roché entre autres, les comportements qui lui sont associés, l'impolitesse, l'agressivité, les chahuts, etc. que déplorent de plus en plus d'enseignants, ne relèvent guère de la délinquance juvénile ou de la petite délinquance. Aucune recherche n'a établi, jusqu'à ce jour, une quelconque évolution de l'incivilité dans les établissements scolaires vers cette délinquance. Dès lors, les violences scolaires doivent être analysées dans les cadres stricts de la sociologie de la déviance – dont la sociologie de la délinquance

juvénile n'est qu'un volet parmi d'autres – et de la sociologie de l'éducation doublée d'une sociologie des institutions.

L'absence d'aides ciblées sur leurs difficultés scolaires combinée à l'application plus ou moins systématique des logiques de sélection et de classement constitue le principal facteur de leur passage à l'acte. Nous pouvons ainsi avancer l'hypothèse selon laquelle les violences scolaires ne s'inscrivent pas nécessairement dans un rapport aux règles, mais plutôt dans les processus de construction des sujets et des acteurs au sein de l'institution scolaire.

Toute action de prévention doit donc prendre en compte cette typologie, même si elle doit être davantage approfondie par les nouvelles recherches. Une action centrée sur l'institution scolaire, ses orientations et son fonctionnement, aura alors davantage d'effets positifs que des traitements circonstanciels, axés sur les seules victimations subies par les élèves de la part d'autres élèves. Du coup, c'est le concept d'« effet établissement » qu'il convient de revoir. Le climat scolaire ne doit alors être considéré comme facteur de victimations qu'à condition de le considérer comme une situation découlant des tensions institutionnelles. Les données issues de l'échantillon du Sénégal nous ont révélé que le climat scolaire pouvait être favorable malgré des taux de victimations scolaires élevés. C'est un début de preuve de l'indépendance des deux concepts. L'introduction d'une variable supplémentaire, à savoir le rapport au système éducatif compte tenu des espérances et des chances de réussite des élèves, peut constituer un mode de résolution de l'équation climat scolaire-victimations. La métaphore de la poule et de l'œuf trouve là un début de résolution théorique : il n'y a pas suffisamment de preuves pratiques que les victimations dans les établissements aient une quelconque dépendance par rapport au climat scolaire. Elles peuvent, au mieux, contribuer à sa dégradation, mais seulement à travers un mécanisme cumulatif, les tensions institutionnelles incorporées dans les subjectivités en constituant le principal mobile. C'est dans ce cas de figure que le climat scolaire peut agir sur les victimations, c'est-à-dire par le truchement des tensions institutionnelles.

Les systèmes d'éducation des sociétés industrielles, et celui de la France de manière plus caractérisée, traversent une crise profonde depuis plusieurs décennies, due à une accumulation

d'effets pervers que le développement de l'éducation a engendrés. Le développement considérable des taux de scolarisation d'une part, et l'allongement général de la scolarité moyenne des élèves en France d'autre part, constituent les principaux mobiles de cette crise qui s'apparente à une crise institutionnelle. Cette crise a une dimension institutionnelle dans la mesure où l'ouverture du système éducatif, qui s'est traduite par le développement et l'allongement de la scolarisation, ne s'est pas simultanément accompagnée d'un souci d'aménagement des programmes et des méthodes d'enseignement prenant en compte l'arrivée de nouveaux publics. Il s'agit de tout un ensemble de blocages et de dysfonctionnement qui aboutit à ce que François Dubet désigne comme les dimensions d'une crise du programme institutionnel dans l'éducation et le travail social.

Les sociétés industrielles sont pour la plupart des sociétés méritocratiques : ceux qui y ont un niveau d'instruction plus élevé doivent recevoir un statut social plus élevé. Le modèle africain d'institution scolaire ne suit guère que cette logique méritocratique avec une sélection des élèves à tous les niveaux comme nous l'évoquions dans notre développement..

Pourtant, les études menées en France depuis plusieurs décennies établissent tout le même constat : ceux dont l'origine sociale est plus élevée ont tendance à obtenir un statut social plus élevé et, si l'on considère le niveau d'études atteint, les individus possédant un niveau d'instruction élevé ont plus de chances d'atteindre un statut social élevé si leur origine sociale est parmi les plus élevées. C'est ce qui fait dire à des analystes, parmi lesquels Raymond Boudon, qu'au niveau global, toutes choses égales par ailleurs, l'expansion du taux de scolarisation et l'atténuation de l'inégalité des chances devant l'enseignement n'aboutissement pas nécessairement à une augmentation de la mobilité sociale, d'où une exacerbation des frustrations chez certains membres de la communauté scolaire. Cependant, des facteurs contextuels agissent également sur les processus. Pour eux, l'effet principal de l'augmentation de la demande d'éducation paraît être d'exiger de l'individu une scolarité de plus en plus longue et donc sans cesse croissante, en contrepartie d'espérances sociales qui, elles, restent inchangées. Les origines de la crise que traverse le système éducatif français doivent donc être recherchées dans ce paradoxe. Celui-ci continue de provoquer un immense désenchantement sur les vertus sociales et politiques de l'éducation tout en induisant un sentiment de doute sur les finalités des systèmes d'éducation.

La science est avant classification et mesure. Elle doit prendre le dessus sur les faits bruts que le chercheur peut révéler. C'est cette science, construite à partir d'une démarche conforme à ses principes de base et d'une méthodologie éprouvée, qui nous a révélé la nécessaire distinction entre les violences proprement scolaires et les faits relevant davantage de l'environnement direct des établissements et des situations de groupes. C'est également elle qui permet de passer des catégories statistiques à une analyse des comportements et des conduites.

Les violences scolaires relèvent strictement des situations éducatives quand les faits de petite délinquance ordinaire restent le propre de toute école instituée fonctionnant dans le cadre d'une dynamique de groupes. Au Sénégal, les adultes se calent derrière l'institution pour asseoir leur domination sur les élèves, domination qui rend possible et souvent effective l'usage de châtiments physiques ou corporels d'une part, et moraux de l'autre. Le pouvoir que confère la société aux aînés – application du droit d'aînesse en l'occurrence – leur permet d'en user, que ce soit sous forme d'un usage circonstanciel de la force physique ou d'abus pouvant aller jusqu'à la pression sexuelle.

Dans le cas de la France, la violence symbolique est un moyen institutionnel d'imposer l'ordre scolaire aux élèves. Ceux qui ne présentent pas les profils jugés « adéquats » doivent s'y soumettre et l'ordre de la classe en dépend. Par ailleurs, la culture des notes, combinée aux exigences de classement contribue à accroître la « pression » sur les inadaptés. Coincés entre l'attente des parents et les exigences institutionnelles de l'école en matière de résultats, ces derniers essaient de s'adapter en suivant les conseils généraux en accroissant le travail personnel jusqu'à ce qu'ils se rendent compte de leurs limites intellectuelles. Quand certains d'entre eux se réfugient derrière la dérision pour noyer leurs carences en matière d'apprentissage et de résultats, les autres, las de se conformer sans espoir de réussite, se reconstruisent dans des stratégies de défiance de l'autorité et des symboles de l'institution, ce qui débouche quelques fois dans une agressivité caractérisée envers certains de leurs professeurs symbolisant leur échec.

Les violences scolaires procèdent de manière générale de l'application directe ou indirecte de la domination et aboutissent à des désordres ainsi qu'à des ruptures des structures de

coopération et de réciprocité dans un système éducatif donné. Nous les distinguons des violences « ordinaires » qui sont l'expression ou la manifestation de l'intrusion de comportements de violence et de délinquance caractéristiques de l'environnement ambiant des quartiers dans lesquels sont situés les établissements.

L'école a longtemps été conçue par les sociologues et les politiques comme l'instrument de la politique d'égalité sociale : pour eux le développement de l'éducation conduit à une réduction de l'inégalité des salaires, et l'accroissement des taux de scolarisation est perçu comme le moyen d'augmenter la mobilité sociale. Or, d'après les différentes études menées dans ce domaine, il n'en est rien. Le développement de l'éducation n'entraîne pas forcément la réduction de cette forme à la fois particulière et essentielle d'inégalité qu'est l'inégalité des chances sociales s'il ne s'accompagne pas de politiques structurelles de prise en charge des difficultés[315].

Par ailleurs, une obligation scolaire ne contribue pas l'élévation des niveaux d'instruction et à la réussite scolaire si elle n'est pas fondée sur une politique d'orientation ciblée et axée sur les différentes compétences des élèves. Sans ces outils, elle demeure une des expressions de la domination sociale et institutionnelle dans les pays industrialisés sur les catégories de populations ne présentant pas le profil intellectuel tel qu'il est fabriqué et produit par les décideurs du système éducatif.

Il faut donc nécessairement observer d'un côté le degré d'ouverture du système éducatif et la distance, plus ou moins grande, qui existe entre le niveau des aspirations sociales – idéologie de démocratisation et de l'égalité des chances – et, d'un autre, les « chances » objectives de réussite scolaire et de mobilité sociale. Le passage « automatique » et/ou systématique n'arrange rien. Passer en classe supérieure sans avoir le niveau pré requis – établi dans le cadre des contrôles continus et dans les exigences de classement – place les élèves concernés dans un « cas de conscience » et les expose au regard des « autres » informés par les délégués de classe. L'intervention des parents pour un passage amplifie ce cas de conscience et la

[315] Boudon reprend les conclusions de Thurow pour qui « l'allongement moyen du temps de scolarité conduit non pas à une réduction, mais à une augmentation des inégalités économiques, ce qui se manifeste par le fait que la variance des salaires attachés à chaque niveau a tendance à décroître, et que les moyennes des salaires attachées aux trois niveaux (primaire, secondaire, supérieure) ont tendance à s'allonger les unes des autres.

publicité de l'évènement dans l'environnement scolaire. Dès lors, un état de « démoralisation » gagne progressivement le sujet, au fur et à mesure que l'obligation scolaire prend le dessus sur l'évaluation et l'orientation, sans que des moyens soient mis en œuvre pour l'aider à combler ses lacunes.

La recherche doit, plus que jamais, se focaliser sur les violences institutionnelles, celles qui relèvent à la fois du fonctionnement des institutions et de la mise en œuvre de leur programme. En Afrique, là où le châtiment corporel est le plus fréquent – nous savons que certains Etats américains ne l'ont pas formellement interdit – des études plus larges doivent être menées, avec des échantillons cette fois représentatifs de la population scolaire, pour établir un état des lieux des victimations. Cet état des lieux doit donc se réaliser surtout au niveau primaire et de l'école élémentaire car c'est à ce niveau que l'institution scolaire est le plus refermée sur elle-même et le plus secrète. Et c'est à ce niveau que le mal peut être le plus profond, notamment pour l'avoir scolaire des élèves.

En France, où la violence symbolique, au sens bourdieusien de l'expression, est encore très présente, le système éducatif, tel qu'il est organisé et tel qu'il fonctionne à travers plusieurs logiques souvent contradictoires, est en train de faire beaucoup des ravages auprès des jeunes générations. L'agressivité qui mène aux passages à l'acte violent n'est que la partie émergée de l'iceberg, et il faudra sans doute se pencher un jour sur les conduites et les pratiques d'addiction qui éloignent les élèves de leur rôle d'apprenants et de futurs citoyens autonomes et responsables.

L'école telle qu'elle fonctionne aujourd'hui ne permet pas la réussite de tous les élèves et le système d'orientation doit en tenir compte pour ne pas entraîner toute une partie de la jeunesse dans des cursus qui ne correspondent pas toujours à leurs aptitudes et à leurs compétences cognitives. Les apprentissages de base et les méthodes pédagogiques qui les portent doivent être revus et corrigés, surtout au niveau de l'école primaire et du collège. De tels dispositifs sont devenus obsolètes avec l'avènement de l'école de masse alors qu'ils ont été conçus pour un système éducatif encore très sélectif et élitiste. Par ailleurs, il est temps de prendre en compte la diversité des besoins d'éducation sur la base des capacités et des aptitudes de chacun. Le projet collectif qui est d'assurer la réussite de tous les élèves doit

alors tenir compte de cette réalité. Mais cela nécessite de sortir des idéologies et de consacrer les moyens nécessaires à un système qui, de l'avis de nombreux experts, s'étouffe et se meurt à petit feu.

Tableaux

Tableau 1 : Sentiment de violence au Sénégal 94
Tableau 2 : Sentiment de violence chez les élèves (résultats agrégés) 95
Tableau 3 : Sentiment de violence selon les établissements 96
Tableau 4 : Sentiment de violence selon l'intégration physique des niveaux 97
Tableau 5 : Le sentiment de violence selon la taille des établissements 97
Tableau 6 : Le sentiment de violence selon l'âge 99
Tableau 7 : Le sentiment de violence selon le sexe 99
Tableau 8 : Le sentiment de violence selon l'ethnie 100
Tableau 9 : Victimes de coups selon l'âge 102
Tableau 10 : Victimes de coups selon l'ethnie 102
Tableau 11 : Victimes de coups 103
Tableau 12 : Victimes de jets de coups selon les établissements 103
Tableau 13 : Victimes de jets de cailloux 104
Tableau 14 : Victimes de cailloux selon l'âge 104
Tableau 15 : Victimes de jets de cailloux selon le sexe 104
Tableau 16 : Victimes de jets de cailloux selon les niveaux 105
Tableau 17 : Victimes d'insultes selon les établissements 106
Tableau 18 : Victimes d'insultes selon l'âge 106
Tableau 19 : Victimes d'insultes selon le sexe 106
Tableau 20 : Victimes d'insultes selon l'ethnie 107
Tableau 21 : Les ethnies les plus « insultées » 107
Tableau 22 : Les auteurs des insultes 108
Tableau 23 : Fréquence du racket selon les établissements 109
Tableau 24 : Pourcentage d'élèves victimes de vol 110
Tableau 25 : Les victimes de vol selon les établissements 111
Tableau 26 : Les victimes de vol selon le sexe 112
Tableau 27 : Les victimes de vol selon l'âge 112
Tableau 28 : Taux de victimes selon la taille des établissements 112
Tableau 29 : Sentiment de violence selon les types de victimations 118
Tableau 30 : Les composantes partielles du climat scolaire selon les établissements 122
Tableau 31 : L'indice de climat scolaire selon les établissements 124
Tableau 32 : Appréciation des relations entre élèves dans les pays 132
Tableau 33 : Appréciations des relations avec les enseignants 132
Tableau 34 : Le sentiment de violence en France et au Sénégal 133
Tableau 34b : Les taux agrégés du sentiment de violence en France et au Sénégal 133
Tableau 35 : La perception de l'existence de la drogue dans les deux pays 134
Tableau 36 : La perception de l'agressivité entre les élèves et les enseignants 135
Tableau 37 : L'appréciation de la qualité de l'enseignement par les élèves 135
Tableau 38 : Les insultes dans les deux contextes nationaux 137
Tableau 39 : Le sentiment de racket en France et au Sénégal 138
Tableau 40 : Les victimes de vol en France et au Sénégal 139
Tableau 41 : Les punitions en France et au Sénégal 141
Tableau 42 : Les effectifs scolaires au Sénégal 170
Tableau 43 : Evolution des effectifs scolaires depuis 1990 au Sénégal 171
Tableau 44 : Pourcentage des élèves ayant reçu des coups adultes 184

Tableau 45 : Les taux de victimes de pressions sexuelles 199
Tableau 46 : Les victimes selon le genre 200
Tableau 47 : Les victimes de pressions sexuelles selon l'âge 198

Bibliographie

Ouvrages

Ansart, P., Les sociologies contemporaines, Paris, Editions du Seuil, 1990

Afanou, J., La réforme du système éducatif africain pour l'autonomie et le développement continental, Paris, l'Harmattan, 2009.

Barrère, A., De la violence scolaire aux indisciplines ordinaires, Paris, l'Harmattan, 2002

Becker, H. S., Outsiders : études de sociologie de la déviance, Editions A.-M. Métaillé, 1995, 1ère édition 1963

Besnard, P., L'anomie, Paris, PUF, 1987

Blaya, C., Violences et maltraitances en milieu scolaire, Paris Armand Colin, 2006

Bonnewittz, P., Classes sociales et inégalités, Paris, Bréal, 2004

Boudon, R., La logique du social, Paris, Hachette, 1979

Boudon, R., Effets pervers et ordre social, Paris, Quadrige, 1999, 1ère édition, PUF, 1977

Boudon, R., et Bourricaud, F., Dictionnaire critique de la sociologie, Paris, Puf, 1982, 1ère édition

Bourdieu, P., Passeron, J.-C., Les héritiers : les étudiants et la culture, Paris, Editions de Minuit, 1964

Bourdieu, P., La reproduction : éléments pour une théorie du système éducatif, Paris, Editions de Minuit, 1970

Bourdieu, P., Le sens pratique, Paris, Editions de Minuit, 1980

Bourdieu, P., Choses dites, Paris, Minuit, 1987

Cacouault, M. et Oeuvrard, F., Sociologie de l'éducation, Paris, La Découverte, 2001, 1ère édition, 1995

Caron, J.-C., A l'école de la violence. Châtiments et sévices dans l'institution scolaire au XIXe siècle, Paris, Aubier, 1999

Cherkaoui, M., Sociologie de l'éducation, Paris, Puf, 1986

Choquet, M., Hassler, C. et Morin, D., « Violences des collégiens et lycéens : constats et évolution », Enquête ESPAD, 2003

Debarbieux, E., La violence dans la classe, 1993

Debarbieux, E., La violence à l'école, Etat des lieux, Tome 1, Paris, ESF, 1996

Debarbieux, E., La violence en milieu scolaire, Le désordre des choses, tome 2, ESF, 1999

Debarbieux, E., La violence en milieu scolaire, T3, ESF, 2001

Debarbieux, E., Blaya, C., Violences à l'école et politiques publiques, Broché, 2001

Debarbieux, E. La violence à l'école, un défi mondial ? Paris, Armand Colin, 2006

Debarbieux, E., Les 10 commandements contre la violence à l'école, Paris, Odile Jacob, 2008

Digneffe, Françoise, Ethique et délinquance. La délinquance comme gestion de sa vie, Genève, Edition Médecine et Hygiène, 1989

Dubet, F., La galère : jeunes en survie, Paris, Fayard, 1987

Dubet, F., L'expérience lycéenne, Paris, Seuil, 1991

Dubet, F., Martuccelli, D., A l'école : Sociologie de l'expérience scolaire, Paris, Seuil, 1996

Dubet, La crise des institutions, Paris, Dunod, 1999

Dubet, F., Le déclin des institutions, collection « L'épreuve des faits », éditions du Seuil, 2002

Durkheim, E., Les règles de la méthode, 2ème préface, Paris, PUF, 1963, p XXII, 1ère édition 1871

Durkheim, Emile, Le suicide, Paris, Quagrige/PUF, 1930

Elias, N., La civilisation des mœurs, Calmann-Lévy, 1973, 1ère éd. 1969, pp 421-422

Fauconnet, P., (préface à Durkheim), « Education et sociologie », Paris, Quadrige/Puf, 2006, 1ère édition, 1922

Kane, C., H., L'aventure ambiguë, Paris, Juillard, 1961, Collection 10/18

Langouët, G., 50 ans d'école et demain ? Edition Fabert, 2008

Lebaron, F., L'enquête quantitative en sciences sociales : recueil et analyse de données, Paris, Dunod, 2006

Lanoue, E., Azoh, F.-J., Tcombé, Th., Education, violence, conflits et perspectives de paix en Afrique subsaharienne, collection Hommes et Sociétés, 2009.

Legrand, L., Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, Nathan, 1996

Lelièvre, C., Lec, F., Histoires vraies des violences à l'école, Paris, Fayard, 2007

Lumpo, J., Le climat scolaire au Burkina Faso : les particularités d'un système éducatif, Thèse de doctorat de 3ème cycle, Université de Bordeaux 2, 2006.

Mamouni, A., L'éducation en Afrique, Paris, Maspero, 1964.

Marmoz, L., Estrela, T., (Sous la direction), Indiscipline et violence à l'école : études européennes, l'Harmattan, collection Education et Société, 2006.

Mead, M., Le fossé des générations, les nouvelles relations entre les générations dans les années 1970, Denoël/Gonthier, 1970

Merle, P., La démocratisation de l'enseignement, Collection « Repères », Paris, La Découverte, 2002

Mingat, A., Suchaut, B., Les systèmes éducatifs africains : une analyse économique comparative, Bruxelles, Editions De Boeck, 2000.
Ngakoutou, T., Les limites de la démocratie subsaharienne, l'Harmattan, 2005

Nguidjol, A., Repenser l'héritage de Jules Ferry en Afrique noire, Paris, l'Harmattan, 2008

Samet, Catherine, Violence et délinquance des jeunes, La documentation française, 2002

Mucchielli, L., « Une société plus violente ? Une analyse socio-historique des violences interpersonnelles en France, des années 1970 à nos jours, in *Déviance et Société* 2008/2 - Volume 32 ISSN 0378-7931 | pages 115 à 147

Olson, D., L'école entre pédagogie et institution, Cambridge University Press, 2003, RETZ/SEJER, France, 2005

Olson, D R., L'école entre institution et pédagogie, Cambridge University Press, 2003, édition française, RETZ, 2005

Prost, A., Histoire de l'enseignement en France – 1802/1967 (1968)

Quivy, R., Campenhoudt, L. Van, Manuel de recherche en sciences sociales, Paris Dunod, 1995

Robert, P., L'insécurité en France, Paris, La Découverte, 2002

Roché, Sébastien, « La théorie de la ' vitre cassée ' en France. Incivilités et désordre en public », Revue française de science politique, volume 50, 2000, pp 387-412

Vidal, J.-P., Benassis, M.-S., Rocquefort, G., Solans, H., Malaises dans l'institution scolaire : problématique de la relation pédagogique, Presses universitaires de Perpignan, 1997

Van Zanten, A., (sous la direction de …), L'école : l'état des savoirs, Paris, La Découverte, 2000

Weber, M., Economie et société, Paris, Plon, 1971

Winkin, Y., La nouvelle communication (textes recueillis et présentés par…), Paris, Seuil, 1981

Articles

Angell, R. C., The integration of American society, New York, 1941, cité par Landecher, W., "Les types d'intégration et leur mesure, American journal of sociology, vol. 56, 1951

Baillargeon, C., La violence en milieu scolaire, Revue Education et francophonie, ECELF, 2004

Bourmaud, D., « Le pouvoir au risque du sexe », in Revue « Politique africaine », 1994

Camara, A., Cornelis Wolfs, J L., Salcin, A, « Ecole, Religions et Laïcité : analyse comparative entre le Sénégal et la Belgique », colloque sous l'égide de AFEC - Association Francophone d'Éducation Comparée et du CIEP – Centre International d'Études Pédagogiques 19-21 octobre 2005

Carra, C., Faggianelli, D., « Violence à l'école : tendances internationales de la recherche en sociologie, Revue Déviance et société, 2003/2-27

Charlier, J.-E., « Les écoles au Sénégal : de l'enseignement officiel au daara, les modèles et leurs répliques », in Cahier de la Recherche sur l'Education et les savoirs, n° 3, 2004

Cissé, S., Stratégie d'intégration des valeurs traditionnelles dans nos systèmes d'éducation, Diouf Babacar Sadikh, « Que faire de la pédagogie du kassak au XXIe siècle ? », Revue négro-africaine de littérature et de philosophie.

Combemale, P., Riutort, « La crise des institutions ? », AE n° 270, 2008

Janin, P. et Marie, A., « violences ordinaires, violences enracinées », violences matricielles », in politique africaine, 2003

Kane, F., « L'Education coranique dans l'aventure ambiguë de Cheikh Amidou Kâne », in Revue Ethiopiques, n° 66-67, 2001

Landecker, « Les types d'intégration et leur mesure », traduit de *American journal of sociology*, vol. 56, 1950-1951, repris par Boudon et Lasarsfeld, Le vocabulaire des sciences sociales, Paris, Mouton, 1965, pp. 37-48.

Lange, M.-F., « Systèmes scolaires et développement : discours et pratiques », Politique africaine, 1990.

Lange, M-F., « Violences scolaires, autoritarisme et rapports de domination dans la transmission des connaissances : le champ éducatif est-t-il autonome ? », Colloque international, Yaoundé, mars 2006

Lus et VITA, Rapport du séminaire sur la prévention et le traitement des abus sexuels en milieu scolaire en République Démocratique du Congo, rapporté dans « Les violences faites aux enfants en Afrique de l'Ouest et du Centre », Unicef, 2005

Maurin, L., « La démocratisation inachevée de l'école », AE, 1999

Maurin, L., 2004, « Comment l'école a changé », AE, n° 231, 12/2004.

Maurin, L., « L'échec de l'école pour tous », AE, 2004.

Mucchielli, L., « La violence menace-t-elle nos sociétés ? », AE, n° 044, 2000.

Mucchielli, L., « Une société plus violente ? Une analyse socio-historique des violences interpersonnelles en France, des années 1970 à nos jours », in Déviance et Société 2008/2 - Volume 32ISSN 0378-7931 | pages 115 à 147

Spick, J., « L'école secondaire à la française, de l'émergence à la crise », in Revue L'économie politique, n° 12, oct. 2001

Toulabor, C.-M., « La violence à l'école : le cas d'un village au Togo », Revue Politique africainen n° 7, septembre 1982.

Troger, V., « Lycées professionnels et technologiques : les mal-aimés du système éducatif », AE n° 222, 02/2004.

Table des matières

Introduction **13**

Chapitre 1 : Les violences à l'école : Essai de reconstruction d'un objet d'étude **37**

I – Déviance, délinquance, et violences à l'école : quels rapports ? **37**

1- De la délinquance générale à la délinquance juvénile **37**

2- La délinquance juvénile : une question sociale qui a traversé le XXe siècle … **40**

3- Education, déviances et violences à l'école : pour une reconstruction d'un lien épistémologique **45**

3-1- Déconstruire la notion de violences à l'école : une nécessité **45**

3-2- De la définition empirique de la notion de violences à l'école **47**

3-3- … au concept sociologique de violences scolaires **53**

II – Reconsidérer la violence comme catégorie scientifique et sociologique **60**

1- Le concept de violence en sociologie **60**

2- La sociologie de la déviance peut-elle s'appliquer aux violences à l'école **63**

2-1- La théorie de l'intégration et du contrôle social **63**

2-2- Le poids des facteurs socioéconomiques est-il déterminant ? **68**

2-3- L'environnement physique constitue-t-il un facteur déterminant des violences à l'école ? **71**

3- Les systèmes éducatifs comme institutions **75**

3-1- Institution et institutionnalisation dans la littérature sociologique **76**

3-2- L'école comme institution et comme système d'action autonome **80**

Chapitre 2 : Victimations et climat scolaire au Sénégal : présentation des résultats **85**

I – Le Sénégal : caractéristiques socioéconomiques et géographie scolaire **86**

1- Les caractéristiques socioéconomiques **86**

2-La configuration scolaire du Sénégal **87**

II – L'échantillon et les résultats de l'étude **89**

1- L'échantillon et le terrain d'étude **89**

2- Le sentiment de violence dans les établissements scolaires au Sénégal **93**

2-1- Un sentiment de violence relativement modéré au Sénégal **94**
2-2- Mais des disparités selon les établissements **95**
3- L'état des lieux des victimations scolaires au Sénégal **101**
3-1- Les coups portés par les élèves sur d'autres élèves **101**
3-2- Les jets de cailloux **104**
3-3- Les insultes **105**
3-4- Les pratiques d'expropriation **108**
4- Sentiment de violence et victimations : des relations complexes **113**
5- Sentiment de violence, climat scolaire et victimations : des relations indécises **119**
5-1- La notion de climat scolaire **119**
5-1-1- La mesure du climat scolaire **119**
5-1-2- Les composantes du climat scolaire **121**
5-2- Victimations et climat scolaire : la métaphore de la poule et de l'œuf **125**

III - Les violences scolaires à l'épreuve de la comparaison internationale **128**
1 – L'analyse comparative et ses exigences méthodologiques **128**
2 – Les résultats issus de la comparaison Sénégal/France **131**
2 - 1 – Des taux de prévalence spécifiques aux systèmes éducatifs **131**
2 - 2 – Les relations entre sentiment de violence, climat scolaire et victimations : une portée essentiellement contextuelle ? **132**
2-3 – A la recherche des significations des violences entre pairs dans les deux contextes nationaux **136**
2-3-1 – Les coups **136**
2-3-2 – Les insultes **137**
2-3-3 – Le racket **138**
2-3-4 – Les vols « ordinaires » **139**
3 – Les punitions **140**

Chapitre 3 – L'emprise institutionnelle et ses conséquences en termes de victimations et de climat scolaire au Sénégal et en France **144**

I- Les systèmes scolaires au Sénégal et en France : des processus de dissociation entre orientations institutionnelles et demandes sociales d'instruction **146**
1- L'école de la IIIe république : genèse et évolutions **146**
1-1- Les lois Ferry comme fondement empirique de l'école républicaine **146**
1-1-1- L'école française avant les lois Ferry **146**
1-1-2- La nouvelle configuration de l'école en France après 1882 **150**
1-2- L'« école républicaine » comme système d'action spécifique **151**
1-2-1- Les objectifs traditionnels de l'institution publique en France **151**
1-2-2- L'enseignement élémentaire comme moyen d'élargir l'« éducation intellectuelle **154**
1-2-3- Socialisation scolaire et ordre social **155**
1-3- L'expansion scolaire et les nouvelles missions du système éducatif en France **157**
1-3-1- Les réformes d'accompagnement de la « démographisation » scolaire en France **157**
1-3-2- L'expansion des effectifs scolaires : un indicateur faible de démocratisation scolaire **158**

2 - Le système éducatif sénégalais et ses particularités **162**
2-1- La genèse du système éducatif sénégalais et le poids de l'héritage colonial **162**
2-2- Un système éducatif déséquilibré et éclaté dans des missions de poids inégaux **166**

II – L'incidence des pesanteurs socioculturelles et institutionnelles en termes de déviances scolaires **175**
1- Des violences scolaires spécifiques en Afrique et au Sénégal **175**
1-1- Les châtiments corporels dans l'histoire de l'éducation et ses justifications fonctionnelles **176**
1-2- Châtiments corporels et modes de socialisation en Afrique et au Sénégal **180**
1-2-1- L'état des lieux des châtiments corporels aux niveaux moyen et secondaire **181**
1-2-2- Les châtiments corporels : fondements culturels ou utilité institutionnelle ? **184**
1-3- Les violences sexuelles **193**
1-3-1- Les violences sexuelles en milieu scolaire en Afrique subsaharienne : un champ scientifiquement vierge **193**

1-3-2- Les violences sexuelles en milieu scolaire au Sénégal : un état des lieux **196**
1-3-3- Les fondements socioculturels des violences sexuelles en Afrique et au Sénégal **198**
2- Des violences spécifiquement scolaires dans le contexte français **204**
2-1- Les violences en milieu scolaire en France : de la révélation médiatique aux enquêtes de victimations **204**
2-2- Des formes renouvelées de violences scolaires en France **210**

Chapitre 4 : pour un modèle explicatif global des violences scolaire **218**
I – Des violences scolaires tributaires des intéractions entre l'école et les champs politiques et sociaux **219**

II – Les violences scolaires au Sénégal et en Afrique : des violences dictées à la fois par l'institution scolaire et l'organisation sociale **225**
1 – Les châtiments corporels comme moyen de faire face à des contraintes Institutionnelles **225**
2 – Les châtiments corporels comme catégorie d'une intégration fondée sur la contrainte physique et la soumission **236**
3 – La logique ultra sélective des systèmes éducatifs comme condition d'une pérennisation des violences physiques « institutionnelles » par les populations et les élèves **241**
3-1 – De la sélection comme condition d'une soumission des élèves à l'institution **241**
3-2 – L'école comme solution à des finalités immédiates **244**

III – Les violences scolaires en France comme réactions aux violences symboliques et aux contradictions entre l'institution scolaire et le modèle culturel **250**
1- L'institution scolaire en France contre la « culture » **251**
1-1- L'école comme structure institutionnelle **252**
1-2 - De l'ambition des familles au réalisme des élèves **253**
1-3 - Des orientations contradictoires dans le système éducatif français **255**
2 – L'unification institutionnelle de l'enseignement comme première base des violences symboliques ? **256**
3 – Des programmes et des contenus inadaptés à une instruction de masse ? **259**

4 – La « double contrainte » comme structure propice
aux violences scolaires de réaction **260**
4-1 – Les contraintes institutionnelles comme cadre du jeu des acteurs **260**
4-2 – « Sauver la face en attendant la fin de l'obligation scolaire » **262**
4-3 – Des enseignants démunis face aux difficultés d'apprentissage de certains élèves **265**
5 – Des tentatives partielles et infructueuses de desserrer l'étau **269**
6 - Les limites d'une intégration scolaire fondée sur les règles et l'autorité institutionnelle des enseignants **275**

IV – Les nouvelles perspectives de la recherche sur les violences scolaires **280**
1 – « Microviolences », « incidents » et agressivité réactionnelle : les nouveaux paradigmes des violences scolaires **280**
2 – Pour un dépassement des modèles explicatifs statiques des violences scolaires **283**
2-1 – L'individu, sa culture et sa socialisation : des facteurs déterminants des passages à l'acte de violence ? **284**
2-2 – Des violences tributaires de l'anomie institutionnelle et organisationnelle ? **285**
3 – Perspectives et pistes de futures recherches sur les violences scolaires **287**

Conclusion générale **297**

ANNEXES

N°: 116

Enquête Internationale Vie Scolaire

2006 - copyright : Eric Debarbieux

Ce questionnaire essaie de mieux connaître le climat des écoles dans le monde, et les problèmes de violence qui peuvent arriver. Nous avons besoin de tes réponses, merci de nous aider. Nous te garantissons que ce questionnaire ne sera lu que par nous et qu'il ne sera montré à aucune autre personne.

Observatoire International de la Violence à l'Ecole
Université Victor Segalen Bordeaux 2
3 Ter Place de la Victoire 33000 Bordeaux

1. Connais-tu le règlement intérieur de ton établissement scolaire?
☒ 1. oui ○ 2. non

2. Comment trouves-tu ton établissement?
○ 1. nul ○ 2. pas terrible ○ 3. moyen
○ 4. bien ○ 5. génial

3. Comment trouves-tu l'ambiance entre élèves ?
○ 1. nulle ○ 2. pas terrible ○ 3. moyenne
☒ 4. bonne ○ 5. géniale

4. les relations avec les enseignants sont en général :
○ 1. mauvaises ☒ 2. pas très bonnes ○ 3. moyennes
○ 4. bonnes ○ 5. très bonnes

5. Les relations avec les autres adultes (direction, surveilants etc) sont en général
○ 1. mauvaises ○ 2.pas très bonnes ☒ 3. moyennes
○ 4. bonnes ○ 5 très bonnes

6. Est-ce qu'il y a de la violence dans ton établissement scolaire ?
○ 1. énormément ○ 2. beaucoup ○ 3. moyennement
☒ 4. un peu ○ 5. pas du tout

7. Où y a t-il de la violence?
❑ 1. les toilettes ❑ 2. la classe
❑ 3. la récréation ☒ 4. le sport
❑ 5. en dehors de l'école ❑ 6. partout dans l'école
❑ 7. nulle part dans l'école
Vous pouver cocher plusieurs cases (4 au maximum)

8. As-tu été puni cette année dans ton établissement ?
○ 1. oui ☒ 2 non

9 Quelle sorte de punition as tu subie ?
❑ 1 on m'a donné une mauvaise note
❑ 2 des lignes à copier
❑ 3 privé de récréation
❑ 4 on ma crié dessus
❑ 5 on m'a donné une gifle ou une fessée
❑ 6 on m'a frappé avec un instrument (une règle, une baguette, un tuyau…)
❑ 7 on ma tiré les oreilles ou les cheveux ou on m'a pincé
❑ 8 on a averti mes parents
❑ 9 on m'a donné des devoirs en plus
❑ 10 le maître m'a mis dehors
❑ 11 à genoux dans la classe ou en dehors
❑ 12 le pilori
❑ 13 on m'a renvoyé de mon école
❑ 14. on m'a envoyé chez le directeur
Vous pouvez cocher plusieurs cases (8 au maximum).

10. On t'a puni pourquoi ?
❑ 1. Je bavardais
❑ 2. j'ai mal fait mon travail
❑ 3. je n'écoutais pas
❑ 4. impoli avec le maître ou un adulte
❑ 5. je me suis bagarré
❑ 6. pour rien
❑ 7. je n'avais pas fait mes devoirs
❑ 8. je suis venu en retard
Vous pouvez cocher plusieurs cases (4 au maximum).

11. Combien de fois as-tu été puni
☒ 1 jamais ○ 2. 1 à 2 fois ○ 3. 3 à 4 fois
○ 4. 5 fois et +

12. Est-ce que ces punitions étaient
○ 1. Justes ○ 2. Injustes
○ 3. Parfois justes, parfois injustes

13. Est-ce que quelquefois tous les élèves de la classe sont punis?
○ 1. oui ☒ 2. non

14. Comment trouves-tu le quartier (le village) où se trouve ton établissement!

○ 1. nul ○ 2. pas terrible ⊗ 3. moyen
○ 4. bien ○ 5. génial

15. Est-ce que tu as peur sur le chemin de l'école?

○ 1. énormément ○ 2. beaucoup ○ 3. moyennement
○ 4. un peu ⊗ 5. pas du tout

16. Quand tu n'es pas à l'école qu'est-ce-que tu fais?

☑ 1. Je fais nies devoirs
☐ 2. Je travaille avec mon père
☐ 3. J'aide ma mère
☑ 4. Je garde mes frères et sœurs
☑ 5. Je joue
☐ 6. Je fais un métier
☐ 7. marié

Vous pouvez cocher plusieurs cases (3 au maximum).

17. Y-a-t-il de la drogue dans ton établissement ?

○ 1. oui ○ 2. non ⊗ 3. je ne sais pas

18, Y-a-t-il du racket dans cet établissement ? Le racket c'est le fait de prendre les biens de quelqu'un (argent, objet de valeur, goûter etc…) en usant ou en menaçant d'user de la force pour parvenir à cette fin.

⊗ 1. oui ○ 2. non ○ 3. je ne sais pas

19. As-tu été racketté cette année dans cet établissement ?

⊗ 1. oui ○ 2. non

20. As-tu participé à un rackett?

○ 1. oui ⊗ 2. non

21. Est-ce qu'on t'a déjà insulté cette année ?

○ 1. oui ⊗ 2. non

22. Est-ce que c'étaient des injures racistes?

○ 1. oui ⊗ 2. non

23. Qui t'a insulté dans cette école ?

☐ 1. un élève
☐ 2. ton maître (ou ta maîtresse)
☐ 3. un autre maître
☐ 4. le directeur ou la directrice
☐ 5. un autre adulte de l'école
☐ 6. le papa ou la maman d'un élève

Vous pouvez cocher plusieurs cases (3 au maximum)

24. Est-ce que tu te bagarres dans cette école?

○ 1. énormément ○ 2. beaucoup ○ 3. moyennement
○ 4. un peu ⊗ 5. pas du tout

25. Est-ce que tu t'es déjà fait taper dans cet établissement par un ou des élèves ?

○ 1. oui ⊗ 2. non

26. Qui t'a frappé ?

☐ 1. un garçon
☐ 2. plusieurs garçons en même temps
☐ 3. une fille
☐ 4. plusieurs filles en même temps
☐ 5. des garçons et des filles

Vous pouvez cocher plusieurs cases (4 au maximum)

27. Est-ce que tu t'es déjà fait frapper par un professeur (ou un adulte) dans cet établissement?

⊗ 1.jamais ○ 2. 1 ou 2 fois ○ 3.3 ou 4 fois
○ 4.5 fois et plus

28. Est-ce qu'on a déjà lancé une pierre (un caillou) sur toi dans cette école?

○ 1. oui ⊗ 2. non

29. Est-ce qu'on t'a embêté pour des histoires sexuelles ?

○ 1. oui ⊗ 2. non

30. Si on t'as embêté pour des affaires sexuelles c'était par :

☐ 1 un garçon
☐ 2 un groupe de garçons, une fille
☐ 3. un groupe de filles
☐ 4. un professeur
☐ 5. un autre adulte de l'école
☐ 6. un adulte hors de l'école

Vous pouvez cocher plusieurs cases (4 au maximum)

31. Est-ce qu'on t'a déjà volé quelque chose dans cet établissement ?

⊗ 1. oui ○ 2. non

32. Y-a-t-il de l'agressivité entre élèves et professeurs ?

○ énormément ○ 2. beaucoup ○ 3. moyennement
⊗ 4. un peu ○ 5. pas du tout

33. D'après toi dans ton école on apprend :

○ 1. mal ○ 2. assez mai ○ 3. moyennement
○ 4. assez bien ⊗ 5. bien

34. En quelle classe es-tu ?

seconde S

35. Es-tu une fille ou un garçon ?

⊗ 1. garçon ○ 2. fille

36. Quel âge as-tu?

○ 1. 10 ○ 2. 11 ○ 3. 12 ○ 4. 13
○ 5. 14 ○ 6. 15 ○ 7. 16 ○ 8. 17
⊗ 9. 18 ○ 10. 19 ○ 11.20

37. Quelle est ton ethnie ?

⊗ 1. Woloof ○ 2. Toucouleur
○ 3. Serère ○ 4. Peul
○ 5. Diola ○ 6. autres (précise)

N°: 230

Enquête Internationale Vie Scolaire

2006 - copyright : Eric Debarbieux

Ce questionnaire essaie de mieux connaître le climat des écoles dans le monde, et les problèmes de violence qui peuvent arriver. Nous avons besoin de tes réponses, merci de nous aider. Nous te garantissons que ce questionnaire ne sera lu que par nous et qu'il ne sera montré à aucune autre personne.

Observatoire International de la Violence à l'Ecole
Université Victor Segalen Bordeaux 2
3 Ter Place de la Victoire 33000 Bordeaux

1. Connais-tu le règlement intérieur de ton établissement scolaire?
⊗ 1. oui ○ 2. non

2. Comment trouves-tu ton établissement?
○ 1. nul ○ 2. pas terrible ○ 3. moyen
⊗ 4. bien ○ 5. génial

3. Comment trouves-tu l'ambiance entre élèves ?
○ 1. nulle ○ 2. pas terrible ○ 3. moyenne
⊗ 4. bonne ○ 5. géniale

4. les relations avec les enseignants sont en général :
○ 1. mauvaises ⊗ 2. pas très bonnes ○ 3. moyennes
○ 4. bonnes ○ 5. très bonnes

5. Les relations avec les autres adultes (direction, surveilants etc) sont en général
⊗ 1. mauvaises ○ 2.pas très bonnes ○ 3. moyennes
○ 4. bonnes ○ 5 très bonnes

6. Est-ce qu'il y a de la violence dans ton établissement scolaire ?
○ 1. énormément ○ 2. beaucoup ○ 3. moyennement
○ 4. un peu ⊗ 5. pas du tout

7. Où y a t-il de la violence?
❑ 1. les toilettes ❑ 2. la classe
❑ 3. la récréation ❑ 4. le sport
❑ 5. en dehors de l'école ❑ 6. partout dans l'école
☒ 7. nulle part dans l'école
Vous pouver cocher plusieurs cases (4 au maximum)

8. As-tu été puni cette année dans ton établissement ?
⊗ 1. oui ○ 2 non

9 Quelle sorte de punition as tu subie ?
❑ 1 on m'a donné une mauvaise note
☒ 2 des lignes à copier
❑ 3 privé de récréation
☒ 4 on ma crié dessus
☒ 5 on m'a donné une gifle ou une fessée
☒ 6 on m'a frappé avec un instrument (une règle, une baguette, un tuyau…)
❑ 7 on ma tiré les oreilles ou les cheveux ou on m'a pincé
❑ 8 on a averti mes parents
☒ 9 on m'a donné des devoirs en plus
☒ 10 le maître m'a mis dehors
☒ 11 à genoux dans la classe ou en dehors
❑ 12 le pilori
❑ 13 on m'a renvoyé de mon école
☒ 14. on m'a envoyé chez le directeur
Vous pouvez cocher plusieurs cases (8 au maximum).

10. On t'a puni pourquoi ?
☒ 1. Je bavardais
❑ 2. j'ai mal fait mon travail
☒ 3. je n'écoutais pas
❑ 4. impoli avec le maître ou un adulte
❑ 5. je me suis bagarré
☒ 6. pour rien
❑ 7. je n'avais pas fait mes devoirs
☒ 8. je suis venu en retard
Vous pouvez cocher plusieurs cases (4 au maximum).

11. Combien de fois as-tu été puni
○ 1 jamais ○ 2. 1 à 2 fois ⊗ 3. 3 à 4 fois
○ 4. 5 fois et +

12. Est-ce que ces punitions étaient
○ 1. Justes ⊗ 2. Injustes
○ 3. Parfois justes, parfois injustes

13. Est-ce que quelquefois tous les élèves de la classe sont punis?
○ 1. oui ⊗ 2. non

14. Comment trouves-tu le quartier (le village) où se trouve ton établissement!
○ 1. nul ○ 2. pas terrible ○ 3. moyen
⊗ 4. bien ○ 5. génial

15. Est-ce que tu as peur sur le chemin de l'école?
○ 1. énormément ○ 2. beaucoup ○ 3. moyennement
○ 4. un peu ⊗ 5. pas du tout

16. Quand tu n'es pas à l'école qu'est-ce-que tu fais?
☒ 1. Je fais nies devoirs
☒ 2. Je travaille avec mon père
❑ 3. J'aide ma mère
❑ 4. Je garde mes frères et sœurs
☒ 5. Je joue
❑ 6. Je fais un métier
❑ 7. marié
Vous pouvez cocher plusieurs cases (3 au maximum).

17. Y-a-t-il de la drogue dans ton établissement ?
○ 1. oui ○ 2. non ⊗ 3. je ne sais pas

18, Y-a-t-il du racket dans cet établissement ? Le racket c'est le fait de prendre les biens de quelqu'un (argent, objet de valeur, goûter etc…) en usant ou en menaçant d'user de la force pour parvenir à cette fin.
○ 1. oui ⊗ 2. non ○ 3. je ne sais pas

19. As-tu été racketté cette année dans cet établissement ?
○ 1. oui ⊗ 2. non

20. As-tu participé à un rackett?
○ 1. oui ⊗ 2. non

21. Est-ce qu'on t'a déjà insulté cette année ?
⊗ 1. oui ○ 2. non

22. Est-ce que c'étaient des injures racistes?
○ 1. oui ⊗ 2. non

23. Qui t'a insulté dans cette école ?
☒ 1. un élève
❑ 2. ton maître (ou ta maîtresse)
☒ 3. un autre maître
❑ 4. le directeur ou la directrice
☒ 5. un autre adulte de l'école
❑ 6. le papa ou la maman d'un élève
Vous pouvez cocher plusieurs cases (3 au maximum)

24. Est-ce que tu te bagarres dans cette école?
○ 1. énormément ○ 2. beaucoup ○ 3. moyennement
⊗ 4. un peu ○ 5. pas du tout

25. Est-ce que tu t'es déjà fait taper dans cet établissement par un ou des élèves ?
⊗ 1. oui ○ 2. non

26. Qui t'a frappé ?
☒ 1. un garçon
☒ 2. plusieurs garçons en même temps
❑ 3. une fille
❑ 4. plusieurs filles en même temps
☒ 5. des garçons et des filles
Vous pouvez cocher plusieurs cases (4 au maximum)

27. Est-ce que tu t'es déjà fait frapper par un professeur (ou un adulte) dans cet établissement?
○ 1.jamais ⊗ 2. 1 ou 2 fois ○ 3.3 ou 4 fois
○ 4.5 fois et plus

28. Est-ce qu'on a déjà lancé une pierre (un caillou) sur toi dans cette école?
○ 1. oui ⊗ 2. non

29. Est-ce qu'on t'a embêté pour des histoires sexuelles ?
⊗ 1. oui ○ 2. non

30. Si on t'as embêté pour des affaires sexuelles c'était par :
☒ 1 un garçon
❑ 2 un groupe de garçons, une fille
❑ 3. un groupe de filles
☒ 4. un professeur
❑ 5. un autre adulte de l'école
☒ 6. un adulte hors de l'école
Vous pouvez cocher plusieurs cases (4 au maximum)

31. Est-ce qu'on t'a déjà volé quelque chose dans cet établissement ?
⊗ 1. oui ○ 2. non

32. Y-a-t-il de l'agressivité entre élèves et professeurs ?
○ énormément ○ 2. beaucoup ○ 3. moyennement
○ 4. un peu ⊗ 5. pas du tout

33. D'après toi dans ton école on apprend :
○ 1. mal ○ 2. assez mai ○ 3. moyennement
⊗ 4. assez bien ○ 5. bien

34. En quelle classe es-tu ?
4e A

35. Es-tu une fille ou un garçon ?
⊗ 1. garçon ○ 2. fille

36. Quel âge as-tu?
○ 1. 10 ○ 2. 11 ○ 3. 12 ○ 4. 13
○ 5. 14 ○ 6. 15 ⊗ 7. 16 ○ 8. 17
○ 9. 18 ○ 10. 19 ○ 11.20

37. Quelle est ton ethnie ?
⊗ 1. Woloof ○ 2. Toucouleur
○ 3. Serère ○ 4. Peul
○ 5. Diola ○ 6. autres (précise)

N°: 283

Enquête Internationale Vie Scolaire

2006 - copyright : Eric Debarbieux

Ce questionnaire essaie de mieux connaître le climat des écoles dans le monde, et les problèmes de violence qui peuvent arriver. Nous avons besoin de tes réponses, merci de nous aider. Nous te garantissons que ce questionnaire ne sera lu que par nous et qu'il ne sera montré à aucune autre personne.

Observatoire International de la Violence à l'Ecole
Université Victor Segalen Bordeaux 2
3 Ter Place de la Victoire 33000 Bordeaux

1. Connais-tu le règlement intérieur de ton établissement scolaire?
⊗ 1. oui ○ 2. non

2. Comment trouves-tu ton établissement?
○ 1. nul ○ 2. pas terrible ○ 3. moyen
○ 4. bien ○ 5. génial

3. Comment trouves-tu l'ambiance entre élèves ?
○ 1. nulle ○ 2. pas terrible ○ 3. moyenne
○ 4. bonne ○ 5. géniale

4. les relations avec les enseignants sont en général :
○ 1. mauvaises ○ 2. pas très bonnes ○ 3. moyennes
○ 4. bonnes ⊗ 5. très bonnes

5. Les relations avec les autres adultes (direction, surveilants etc) sont en général
○ 1. mauvaises ○ 2.pas très bonnes ○ 3. moyennes
○ 4. bonnes ⊗ 5 très bonnes

6. Est-ce qu'il y a de la violence dans ton établissement scolaire ?
○ 1. énormément ○ 2. beaucoup ○ 3. moyennement
○ 4. un peu ⊗ 5. pas du tout

7. Où y a t-il de la violence?
❑ 1. les toilettes ❑ 2. la classe
❑ 3. la récréation ❑ 4. le sport
❑ 5. en dehors de l'école ❑ 6. partout dans l'école
❑ 7. nulle part dans l'école
Vous pouver cocher plusieurs cases (4 au maximum)

8. As-tu été puni cette année dans ton établissement ?
○ 1. oui ⊗ 2 non

9 Quelle sorte de punition as tu subie ?
❑ 1 on m'a donné une mauvaise note
❑ 2 des lignes à copier
❑ 3 privé de récréation
❑ 4 on ma crié dessus
❑ 5 on m'a donné une gifle ou une fessée
❑ 6 on m'a frappé avec un instrument (une règle, une baguette, un tuyau…)
❑ 7 on ma tiré les oreilles ou les cheveux ou on m'a pincé
❑ 8 on a averti mes parents
❑ 9 on m'a donné des devoirs en plus
❑ 10 le maître m'a mis dehors
❑ 11 à genoux dans la classe ou en dehors
❑ 12 le pilori
❑ 13 on m'a renvoyé de mon école
❑ 14. on m'a envoyé chez le directeur
Vous pouvez cocher plusieurs cases (8 au maximum).

10. On t'a puni pourquoi ?
❑ 1. Je bavardais
❑ 2. j'ai mal fait mon travail
❑ 3. je n'écoutais pas
❑ 4. impoli avec le maître ou un adulte
❑ 5. je me suis bagarré
❑ 6. pour rien
❑ 7. je n'avais pas fait mes devoirs
❑ 8. je suis venu en retard
Vous pouvez cocher plusieurs cases (4 au maximum).

11. Combien de fois as-tu été puni
⊗ 1 jamais ○ 2. 1 à 2 fois ○ 3. 3 à 4 fois
○ 4. 5 fois et +

12. Est-ce que ces punitions étaient
○ 1. Justes ○ 2. Injustes
○ 3. Parfois justes, parfois injustes

13. Est-ce que quelquefois tous les élèves de la classe sont punis?
○ 1. oui ⊗ 2. non

14. Comment trouves-tu le quartier (le village) où se trouve ton établissement!

○ 1. nul ○ 2. pas terrible ○ 3. moyen
○ 4. bien ⊗ 5. génial

15. Est-ce que tu as peur sur le chemin de l'école?

○ 1. énormément ○ 2. beaucoup ○ 3. moyennement
○ 4. un peu ⊗ 5. pas du tout

16. Quand tu n'es pas à l'école qu'est-ce-que tu fais?

☒ 1. Je fais nies devoirs
☐ 2. Je travaille avec mon père
☒ 3. J'aide ma mère
☐ 4. Je garde mes frères et sœurs
☐ 5. Je joue
☒ 6. Je fais un métier
☐ 7. marié

Vous pouvez cocher plusieurs cases (3 au maximum).

17. Y-a-t-il de la drogue dans ton établissement ?

○ 1. oui ○ 2. non ⊗ 3. je ne sais pas

18, Y-a-t-il du racket dans cet établissement ? Le racket c'est le fait de prendre les biens de quelqu'un (argent, objet de valeur, goûter etc…) en usant ou en menaçant d'user de la force pour parvenir à cette fin.

○ 1. oui ⊗ 2. non ○ 3. je ne sais pas

19. As-tu été racketté cette année dans cet établissement ?

○ 1. oui ⊗ 2. non

20. As-tu participé à un rackett?

○ 1. oui ⊗ 2. non

21. Est-ce qu'on t'a déjà insulté cette année ?

○ 1. oui ⊗ 2. non

22. Est-ce que c'étaient des injures racistes?

○ 1. oui ○ 2. non

23. Qui t'a insulté dans cette école ?

☐ 1. un élève
☐ 2. ton maître (ou ta maîtresse)
☐ 3. un autre maître
☐ 4. le directeur ou la directrice
☐ 5. un autre adulte de l'école
☐ 6. le papa ou la maman d'un élève

Vous pouvez cocher plusieurs cases (3 au maximum)

24. Est-ce que tu te bagarres dans cette école?

○ 1. énormément ○ 2. beaucoup ○ 3. moyennement
○ 4. un peu ⊗ 5. pas du tout

25. Est-ce que tu t'es déjà fait taper dans cet établissement par un ou des élèves ?

○ 1. oui ⊗ 2. non

26. Qui t'a frappé ?

☐ 1. un garçon
☐ 2. plusieurs garçons en même temps
☐ 3. une fille
☐ 4. plusieurs filles en même temps
☐ 5. des garçons et des filles

Vous pouvez cocher plusieurs cases (4 au maximum)

27. Est-ce que tu t'es déjà fait frapper par un professeur (ou un adulte) dans cet établissement?

⊗ 1.jamais ○ 2. 1 ou 2 fois ○ 3.3 ou 4 fois
○ 4.5 fois et plus

28. Est-ce qu'on a déjà lancé une pierre (un caillou) sur toi dans cette école?

○ 1. oui ⊗ 2. non

29. Est-ce qu'on t'a embêté pour des histoires sexuelles ?

○ 1. oui ⊗ 2. non

30. Si on t'as embêté pour des affaires sexuelles c'était par :

☐ 1 un garçon
☐ 2 un groupe de garçons, une fille
☐ 3. un groupe de filles
☐ 4. un professeur
☐ 5. un autre adulte de l'école
☐ 6. un adulte hors de l'école

Vous pouvez cocher plusieurs cases (4 au maximum)

31. Est-ce qu'on t'a déjà volé quelque chose dans cet établissement ?

⊗ 1. oui ○ 2. non

32. Y-a-t-il de l'agressivité entre élèves et professeurs ?

○ énormément ○ 2. beaucoup ○ 3. moyennement
○ 4. un peu ⊗ 5. pas du tout

33. D'après toi dans ton école on apprend :

○ 1. mal ○ 2. assez mai ○ 3. moyennement
○ 4. assez bien ⊗ 5. bien

34. En quelle classe es-tu ?

4ème A

35. Es-tu une fille ou un garçon ?

○1. garçon ⊗ 2. fille

36. Quel âge as-tu?

○ 1. 10 ○ 2. 11 ○ 3. 12 ○4. 13
○ 5. 14 ○ 6. 15 ○ 7. 16 ⊗8. 17
○ 9. 18 ○ 10. 19 ○ 11.20

37. Quelle est ton ethnie ?

⊗ 1. Woloof ○ 2. Toucouleur
○ 3. Serère ○ 4. Peul
○ 5. Diola ○ 6. autres (précise)

Victimations, climat et institutions scolaires :

Essai de reconstruction du concept de violences scolaires comme objet d'étude à partir d'une comparaison Sénégal-France

RESUME

L'objectif de cette thèse est de montrer, à partir d'une comparaison de systèmes éducatifs que beaucoup de choses différencient, comment les formes d'institutionnalisation de l'école peuvent déterminer un climat et des formes spécifiques de violences scolaires. A l'instar des travaux d'experts reconnus internationalement en la matière, nous faisons le pari que le dialogue Nord-Sud constitue l'une des clés majeures pour un renouvellement fécond des approches de la thématique des violences en milieu scolaire.

C'est à partir d'un examen des rapports épistémologiques entre déviance, délinquance juvénile et école que le poids des facteurs externes des phénomènes de violence scolaire est relativisé, voire atténué, du moins dans ses formes les plus « pures », au profit des facteurs liés à l'orientation institutionnelle des systèmes éducatifs. Le paradoxe qui ressort alors de cette étude comparative, à savoir la relative préservation des élèves sénégalais du *school bullying* et la tendance lourde du développement en France des microviolences dont les personnels enseignants constituent la principale cible, s'explique par la spécificité des systèmes éducatifs concernés et leurs processus respectifs d'institutionnalisation.

Ainsi, la violence scolaire au Sénégal se construit dans le cadre des relations éducatives inspirées de représentations socioculturelles qui légitiment des méthodes pédagogiques plutôt coercitives à travers des rapports de domination établissant le pouvoir de sanction du maître doublé d'une supériorité liée à l'âge et au sexe des membres de la communauté éducative. Le châtiment corporel se donne alors comme un indicateur fort de la violence scolaire à la fois dans son vécu de la part des élèves victimes et dans ses conséquences en termes d'apprentissage et de développement personnel.

En France, la violence scolaire semble tributaire des contradictions entre, d'une part, les orientations institutionnelles qui définissent l'offre scolaire et, de l'autre, les demandes sociales d'éducation portées par les idéaux devenus irréalistes de « réussite (obligatoire) de tous les élèves. Dans ce contexte, les « incidents », les « perturbations » ainsi qu'une partie des « microviolences » qui se développement dans les classes et les établissements doivent être interprétés comme des stratégies conscientes ou inconscientes de « survie » de la part de ceux qui ne trouvent pas leur place dans les processus actuels de l'institutionnalisation scolaire, où l'obligation et la réussite scolaires sont en permanence contredites par les exigences de classement et de sélection.