



Fond Social Européen



*Les violences juvéniles en milieu scolaire :
une approche à travers les représentations
du juste et de l'injuste*

thèse de doctorat en Psychologie Sociale

*OUAHAB Saleha (2004)
Sous la direction de Mme BAUGNET Lucy
Professeur en Psychologie Sociale,
Université Jules Verne – Amiens.*

L'organisation théorique et empirique de la thèse est conçue de façon à permettre de trouver des éléments de réponse au phénomène des violences scolaires juvéniles. Ainsi, cette recherche montre que la violence n'est pas une fatalité. Elle répond à une organisation scolaire spécifique, marquée notamment par l'inégalité scolaire. Conséquemment, nous envisageons de considérer les conduites violentes des élèves comme des réponses à des situations scolaires de frustration, de tensions ou d'injustice (inégalités scolaires, relations pédagogiques anormales, perte de sens de la scolarisation, problématique de l'établissement du lien social). Dans cette perspective les actes de violence sont définis comme des indicateurs des effets de la désagrégation sur le système de distribution scolaire (savoirs, traitements, sanctions et récompenses, etc.).

Afin d'étudier les conduites violentes des élèves envers l'institution scolaire –en particulier les enseignants- nous avons axé cette recherche sur l'interprétation cognitive des situations scolaires¹, et considéré l'existence de plusieurs structurations du jugement ou conceptions de la justice scolaire - ou sociale -². Ces situations peuvent entraîner des troubles représentationnels (du rôle de l'école, de l'enseignant, de l'identité d'élève) et une légitimation de la violence réactionnelle. Nous parlons donc en termes de détérioration de l'état psychique qui va s'exprimer pour certains par le refus de travailler, d'obéir à l'enseignant, de se présenter en classe (absentéisme), par des interruptions constantes du déroulement du cours, par des dégradations de biens, des insultes, voire de la violence physique. D'une manière plus générale, nous pensons que l'image ou la représentation qu'un groupe d'élèves a des enseignants est fonction de la qualité des rapports qui s'installent entre ces deux groupes. Par conséquent, nous posons l'hypothèse que la représentation qu'ont les élèves des enseignants ou de la relation pédagogique agit sur leur comportement (comportement hostile ou amical). Il a semblé important, dans ce cadre, de nous centrer sur les interprétations cognitives des situations scolaires créant ou renforçant une image négative de l'enseignant et générer en retour une violence agie. Outre une variation des interprétations cognitives selon les processus de socialisation pré-scolaires familiaux, l'expérience scolaire paraît primordiale dans l'élaboration cognitive des représentations. Les modalités d'interprétation ne devraient pas dépendre simplement de l'intériorisation des valeurs scolaires (lors du processus de socialisation pré-scolaire) mais aussi de la qualité de l'expérience scolaire des élèves³, de leur statut ou position dans l'espace scolaire (élèves en difficulté ou pas).

¹ J. Dollard et al. 1939 ; N.E. Miller, 1948 ; A.H. Buss, 1961 ; R.G. Geen, 1968 ; L. Berkowitz, 1962, 1989 ; D. Zillmann, 1979 , K.A Dodge, 1980, 1986 ; K.A Dodge et C.L. Frame, 1982 ; K.A. Dodge et J.P. Newman, 1982

² P. Piaget, 1932, 1955 ; L. Kohlberg, 1972, 1983 ; E. Turiel, 1983, 1993

³ variant, d'après nous, selon les méthodes pédagogiques et les principes valorisés par les enseignants (J. Pain et P. Béranger, 1998).

Le dispositif d'échantillonnage

Nous avons choisi un établissement scolaire classé Z.E.P. situé dans un quartier populaire défavorisé. Le choix de ce collège est pertinent dans la mesure où nous voulons découvrir pourquoi certains élèves d'un même établissement en zone sensible ou à risque sont plus susceptibles que d'autres d'avoir des comportements déviants ou violents. Nous voulons ainsi marquer la variabilité des représentations et des comportements au sein d'un établissement « stigmatisé » violent ou à risque de violence.

Nous avons tout d'abord, en fonction des données disponibles de l'établissement, eu accès aux registres des sanctions et exclusions, aux bulletins scolaires et aux fiches administratives (ces dernières nous renseignent sur l'origine des élèves, la profession de leurs parents, leur lieu d'habitation, la situation familiale, etc.). Sur ces données, nous avons effectué une typologie d'élèves à rencontrer : des élèves sans problèmes de comportement (absents du registre des sanctions et exclusions ou ayant eu moins de 3 observations durant l'année scolaire) et ayant de bons résultats scolaires (élèves qui ont eu durant l'année scolaire de bonnes appréciations, tableau d'Honneur, encouragement et/ou félicitations) ; des sujets dont le comportement envers les enseignants a été sanctionné plusieurs fois dans l'année (nombre d'observations, de retenues supérieur à la moyenne de l'établissement - pour limiter au maximum l'effet classe ou enseignant – et/ou exclusions temporaires) et qui ont eu de mauvaises appréciations concernant leur travail (avertissement, blâme). Ce premier tri permet d'obtenir deux catégories d'élèves définis par ce que nous conviendrons de nommer le statut objectif (élèves repérés ou non comme ayant des problèmes de comportement et de travail). A partir de ce premier tri, nous avons sélectionné 80 élèves : 40 élèves non repérés par l'administration, que nous nommons les élèves référents et 40 élèves repérés comme posant des problèmes de comportement vis-à-vis des enseignants, nommés élèves significatifs. Dans un second temps, nous avons pris en compte le statut subjectif (auto-désignation) afin de nous approcher le plus possible du positionnement comportemental réel de l'élève.

De plus, si nous avons choisi de nous intéresser à ces deux types d'élèves (référents et significatifs, issus de milieux populaires, avec des caractéristiques sociologiques identiques) c'est parce que nous nous inscrivons dans la perspective de R.K. Merton (1949). En effet, nous nous attendons à ce que les actes de violence soient générés par une situation sociale et scolaire. Ainsi, notre but est de découvrir comment la structure scolaire (et en particulier les relations pédagogiques) exercent une pression telle sur les élèves, que ces derniers adoptent des comportements de défense ou défiance vis-à-vis de celle-ci et de leurs enseignants.

La méthodologie

Au cours des entretiens, différents axes représentationnels sont abordés. Dans un premier temps, nous avons exploré l'univers des représentations scolaires des sujets afin de les situer dans l'espace scolaire et de cerner leur identité scolaire. Nous avons abordé la question des finalités de la scolarité perçues par les sujets et leurs parents. Dans cette perspective nous les avons interrogés sur leur projet scolaire ou professionnel ainsi que sur l'influence de l'école dans l'émergence ou la concrétisation de ce projet. Ils ont ensuite fait part de leurs représentations de la pré-socialisation et du suivi scolaire, nous permettant ainsi d'étudier les modalités et les modes éducatifs (impératif ou incitatif) ainsi que leurs jugements sur cette socialisation. Nous nous sommes attachés à leurs représentations de soi au niveau du travail et de la conduite au collège et les évolutions du « moi scolaire ». Les discours portant sur ce sujet permettent d'analyser les différents types d'attributions (internalisation et externalisation) ainsi que les attitudes de responsabilisation et de victimisation scolaire. Dans un second temps, nous avons interrogés leurs jugements scolaires proprement dits afin de mesurer le sentiment de justice et d'injustice ressenti par ces derniers et étudier les comportements relatifs à ces sentiments. Les discours portant sur ces aspects permettent de rechercher les objets du juste et de l'injuste, à savoir les domaines sur lesquels portent ces jugements ou représentations : distribution des savoirs et connaissances, sanctions et traitements reçus ou modalités d'établissement des deux premiers types de distribution. Nous pouvons également faire ressortir les sujets du juste et de l'injuste, c'est-à-dire soi ou autrui (essentiellement les pairs). En fonction de ces jugements, nous avons dégagé différentes motivations qui font que les sujets vont ou non avoir un comportement agressif vis-à-vis de l'enseignant. Ceci nous a permis d'élaborer une typologie des logiques de comportement (résignation, soumission, normalisation, évitement, révolte ou défi).

Enfin, nous avons demandé aux sujets de nous donner leurs justifications des situations de violence envers les enseignants afin d'aborder la problématique des différentes significations des actes de violence. Pour conclure les sujets nous ont fait part de leurs suggestions pour améliorer les conditions de vie dans l'établissement. Nous avons interprété ces suggestions comme des demandes de justice (rétributive, distributive et procédurale).

La démarche d'analyse consiste en une analyse de contenu des entretiens, c'est-à-dire un découpage des textes (après retranscription) en unités de sens pour chaque sphère représentationnelle. Les unités de sens correspondent à un thème ou une catégorie particulièrement mise en évidence par les sujets et se rapportant à la problématique de la recherche. Outre l'exploration des représentations et l'analyse des jugements scolaires des sujets, nous désirons voir si les jugements et les comportements dépendent des variables sociologiques (origine nationale, origine socio-économique, sexe) ou scolaires

(positionnement et statut des élèves dans l'école). Pour évaluer l'influence des variables sociologiques et scolaires sur les jugements et comportements des sujets nous avons adopté une méthode d'analyse à partir du test du chi². Ce test permet de calculer la dépendance ou l'indépendance des variables considérées, autrement dit la signification statistique des liens.

L'identification des sujets par l'exploration de l'univers des représentations scolaires :

La démarche qui a consisté à explorer l'univers des représentations scolaires a permis d'identifier les sujets, de les situer dans l'espace scolaire. Nous avons pu ainsi améliorer le profil des deux catégories d'élèves et établir plusieurs distinctions entre elles.

Le groupe de sujets référents, caractérisé au départ par un statut objectif et subjectif de « bons élèves » sans difficulté scolaire, peut à la lueur des représentations scolaires être redéfini comme un groupe qui a des perspectives d'études à long terme et bien intégré scolairement.

La pré-socialisation scolaire est fondée essentiellement sur une facilitation de la transmission des savoirs, un soutien moral et une participation active de leurs parents à la vie scolaire. Ils ont ainsi bénéficié d'une pré-socialisation scolaire souple caractérisée par une modulation des impératifs en fonction des circonstances. Les représentations des finalités de la scolarisation de ce groupe s'inscrivent dans une symbolique d'intégration dans laquelle les aspects intellectuels, professionnels, sociaux et citoyens apparaissent de manière plus ou moins uniforme. L'école est valorisée de par son influence sur l'émergence ou la concrétisation des projets. Le fait de jouir de l'expérience scolaire immédiate et de s'inscrire dans une stabilité scolaire de qualité permet aux sujets référents de mieux percevoir l'influence de l'école dans l'élaboration de leurs projets (professionnels, intellectuels, sociaux ou citoyens). Ceci semble d'autant plus vrai que ces élèves usent davantage d'arguments relatifs aux attributions scolaires internes positives (méthodes pédagogiques, disciplinaires et relationnelles des enseignants) pour expliquer leur statut scolaire. Enfin, nous avons remarqué, chez ce groupe, un jeu ou un glissement d'attribution repéré par le passage d'une internalisation scolaire pour justifier l'immédiat à une externalisation scolaire pour justifier la conduite et l'évolution du statut. Nous avons défini ce passage comme décrivant une appropriation du statut immédiat par ces sujets par le biais d'une responsabilisation comportementale. Cette responsabilisation scolaire apparaît de manière stable que ce soit au niveau de l'expérience scolaire proprement dite, que des réactions devant les jugements parentaux ou les évaluations des enseignants.

Le groupe de sujets significatifs, qualifié au départ par un statut objectif et subjectif « d'élèves en difficultés » est, au regard de l'analyse des représentations scolaires, décrit à partir d'une situation paradoxale. Celle-ci les pousse à envisager leur scolarisation comme formation à la vie

professionnelle mais les rend sceptiques en ce qui concerne l'influence de l'école dans l'émergence ou la concrétisation de leur projet. S'orientant davantage vers des perspectives d'étude à court terme et reléguant le caractère immédiat de l'expérience scolaire, ces élèves vivent sinon une stabilité de précarité scolaire, une dégradation de leur statut. La stabilité observée des justifications internes négatives (méthodes pédagogiques, disciplinaires et relationnelles des enseignants) dans leurs propos manifeste une désappropriation du statut de « mauvais élève » par une déresponsabilisation ou une victimisation. Désresponsabilisation ou victimisation scolaire que nous retrouvons de manière récurrente que ce soit au niveau de l'expérience scolaire comme des attitudes suite aux jugements parentaux ou évaluations des enseignants jugés « injustes ». De plus, la pré-socialisation scolaire proche de la structuration rigide (obligation de fréquenter l'école) ne semble pas leur permettre de s'approprier comme leurs pairs référents un rôle d'élève positif.

Les sentiments de justice ou d'injustice scolaire

Cette étude confirme les profils mis en évidence lors de l'exploration des représentations scolaires. Nous constatons un lien très marqué entre le type d'élève et la satisfaction ou l'insatisfaction exprimée par rapport aux enseignants ($p < .001$). Les sujets référents se partagent de manière plus ou moins égale entre ceux qui sont satisfaits et ceux qui ne le sont pas. La totalité des sujets significatifs dit ne pas être satisfaite de leurs enseignants.

Afin de connaître les raisons de cette satisfaction ou de son absence chez les sujets, nous avons considéré les argumentaires justifiant leur réponse. Quatre domaines ou modalités de jugement apparaissent : le domaine de la transmission des savoirs, le domaine des traitements reçus, le domaine de la répartition des sanctions et le domaine personnel. Il n'y a pas de variation significative de la répartition des sujets selon qu'ils sont satisfaits ou non des enseignants dans les différents domaines de jugement.

La recherche d'un lien statistique entre le type d'élève et les différents domaines de jugement, lorsque les élèves se disent satisfaits de leurs enseignants, n'a pas de sens dans la mesure où un seul sujet significatif est satisfait des enseignants.

Cependant, lorsqu'ils sont satisfaits de leurs enseignants, c'est avant tout de la transmission des savoirs et des traitements reçus. Lorsque les élèves avouent n'être pas satisfaits de leurs enseignants, la répartition des domaines d'insatisfaction montre un lien très faible entre le type d'élève et les domaines d'insatisfaction ($p < .05$).

Le groupe des référents qui se dit insatisfait confirme l'existence de situations d'inégalité scolaire dont se sentent victimes leurs pairs significatifs.

Ces situations s'expriment, selon les référents, avant tout par une répartition inégalitaire des traitements⁴ et de la transmission des savoirs⁵.

Seuls les points concernant la répartition des sanctions et le domaine personnel renvoient à leur expérience individuelle.

Les sujets significatifs, quant à eux, ont des propos qui expriment une expérience scolaire personnelle négative définie par une mauvaise répartition des traitements⁶ et des savoirs⁷ dont ils se sentent victimes.

Le fait de pouvoir confirmer l'existence de situations d'injustice scolaire ou de violence symbolique ne nous renseigne pas sur les différentes réactions face à ces situations d'inégalité. Les réactions diffèrent-elles selon qu'ils sont victimes (significatifs) ou observateurs (référents) d'injustice ? Quelles sont les capacités ou opportunités de médiations cognitives que mettent en œuvre les sujets pour résoudre le conflit scolaire ? Pour trouver des éléments de réponses à ces questions nous avons pris en compte la variable « colère vis-à-vis d'un enseignant » et analysé l'aboutissement du sentiment de colère.

Le sentiment d'injustice et la colère

La répartition des sujets selon le sentiment de colère montre que la majorité des sujets de notre échantillon ont tous, quel que soit le statut, un jour ou l'autre, ressenti de la colère vis-à-vis d'un de leurs enseignants ($p < .05$).

Il convient de préciser que nous retrouvons parmi les sujets référents dans ce cas, 44 % des sujets qui se disaient contents de leurs enseignants. Ces élèves satisfaits à un niveau personnel ont éprouvé un sentiment de colère à un niveau collectif (la victime de l'injustice repérée était un sujet significatif). Ainsi, la colère n'est pas toujours née d'une injustice ressentie au niveau personnel. Elle peut être générée par le comportement d'un enseignant vis-à-vis d'un élève du même groupe (intra-groupe) ou d'un élève d'un autre groupe (inter-groupe). C'est pourquoi nous avons demandé aux sujets de nous spécifier le sujet du sentiment d'injustice ou de colère. La perception qu'ont les élèves d'un sentiment d'injustice ou de colère est importante dans la mesure où elle oblige à distinguer deux types de réactions ; les réactions individuelles (lorsque le sujet de l'injustice est soi-même) et les réactions collectives (lorsque le sujet de l'injustice est un autre élève du groupe ou un élève d'un autre groupe).

⁴ « ils font des différences », « ils ont des chouchous – leurs têtes », « ils excluent certains élèves », « ils sont bien avec nous mais pas avec ceux qui ont des problèmes », « moi ça va, mais quand je vois comment ils traitent les autres ça m'énerve », « ils manquent de respect aux autres élèves », « ils sont injustes avec les autres élèves », « ils traitent les autres de nuls »

⁵ « ils n'expliquent pas pareil à tous les élèves », « ils s'occupent plus des élèves qui sont bons ».

⁶ « ils ne nous respectent pas », « ils disent qu'on est nul », « ils sont violents avec nous », « ils nous jettent pour rien »

⁷ « ils ne veulent pas nous expliquer », « ils veulent pas nous aider »

Les sujets du sentiment d'injustice scolaire

La répartition des causes de l'injustice établie à partir du sentiment de colère permet de constater un lien très marqué entre le type d'élève et le sujet de l'injustice ($p < .001$). Pour les sujets référents c'est davantage une position d'observateurs d'injustice qui génère le sentiment de colère, alors que pour les sujets significatifs, c'est plus une position de victime d'injustice qui l'engendre. Les sujets référents ont ressenti de la colère vis-à-vis de leur enseignant principalement quand la victime de l'injustice était un sujet significatif (niveau inter-groupal) alors qu'aucun sujet significatif n'a ressenti de colère pour cette raison. Le sentiment de colère s'exprime pour ces derniers, lorsqu'ils sont – ou se sentent – eux-mêmes victimes ou lorsqu'il s'agit d'un pair de même statut (niveau intra-groupal).

L'identification du sujet victime de l'injustice distingue ainsi les deux groupes. Les sujets référents, observateurs d'injustice, ressentent de la colère principalement quand la victime est un sujet significatif (62 % des sujets référents pour le niveau inter-groupal). Le sentiment de colère des sujets significatifs, s'exprime, lorsqu'ils sont – ou se sentent – eux-mêmes victimes ou lorsqu'il s'agit d'un pair de même statut (52 % se situent au niveau intra-groupal et 48 % au niveau personnel). Ce constat nous autorise à penser que les réactions à l'injustice des sujets référents s'inscrivent dans une logique collective ou fraternelle. Les réactions des sujets significatifs quant à elles répondent à des logiques soit individuelles : "frustration relative égocentrique" soit collectives : "frustration relative fraternelle" (J.Kellerhals, 1988).

La première raison avancée pour justifier le sentiment de colère envers les enseignants a trait à une répartition jugée injuste des sanctions (« punitions - observations injustes », « accusé à tort », « résultats injustes »).

Les mauvais traitements viennent en seconde position (l'enseignant a été « grossier », « violent », il a « insulté » l'élève).

La répartition inégalitaire des savoirs est dénoncée en troisième lieu (manque ou l'absence d'explication du cours et d'aide, le caractère « volontaire » étant souligné par les sujets significatifs).

Cependant, la sensibilité des sujets varie selon le statut ($p < .01$). Quel que soit le niveau (personnel, intra ou inter groupal) la colère des sujets référents est surtout justifiée par une mauvaise répartition des sanctions, celle des sujets significatifs est motivée par une mauvaise répartition des sanctions et des traitements.

Les logiques comportementales et le sentiment d'injustice

L'examen de leurs réactions indique tout d'abord que la majorité des sujets - référents ou significatifs - en colère ont agi.

Nous observons un lien très prononcé entre la non-action et le type d'élève référent ($p < .001$). Face aux situations d'injustice scolaires, les sujets référents, victimes ou observateurs, ne vont pas tous chercher à résoudre la situation (génératrice de frustration, de culpabilité). Ainsi, 38 % disent n'avoir pas agi après avoir ressenti de la colère essentiellement par résignation⁸ ou par évitement d'une sanction⁹. Quant aux sujets qui n'ont pas ressenti de colère, c'est généralement parce qu'aucune situation ne la justifiait.

Lorsqu'ils ont réagi, les perspectives comportementales ou d'adaptation sont différentes selon les sujets. Les élèves se distinguent entre ceux qui vont discuter de la situation avec leur enseignant et ceux qui adoptent un comportement défensif voire agressif, sans même chercher à négocier. Nous constatons que les sujets référents font le premier choix, les sujets significatifs adoptent la deuxième logique comportementale ($p < .001$).

Si les sujets référents mettent en place une stratégie de négociation « pacifique » c'est, selon nous, parce qu'ils sont bien intégrés scolairement, ont une bonne relation avec les enseignants et ne sont généralement pas victimes dans les situations décrites. Cependant, l'aboutissement de la discussion pour ces derniers laisse place à un sentiment de résignation et de déception¹⁰.

Les sujets significatifs dans une position de victimisation scolaire s'emportent d'autant plus, à notre sens, qu'ils perçoivent une intentionnalité des situations d'inégalité scolaire et que leur expérience scolaire s'inscrit dans une stabilité de précarité scolaire, voire une dégradation¹¹.

Si l'aboutissement ou l'anticipation de l'aboutissement du conflit joue sur les comportements des sujets, il se définit également par un traitement des réactions différent selon le type d'élève. Les sujets référents s'en sortent sans être sanctionnés alors que leurs pairs significatifs sont sanctionnés pour « insolence ». Or, nous pensons, à l'instar de Y. Joyeux que la sanction est « un puissant générateur d'agressivité » (1996, 62). La sanction risque ainsi d'exacerber le sentiment d'injustice et de

⁸ « cela ne sert à rien », « qu'est-ce que j'aurais pu faire ? », « de toute façon le prof quand il a dit quelque chose, on ne peut rien dire »

⁹ « le prof après va me punir », « si je dis quelque chose je vais avoir une observation ».

¹⁰ « j'ai été le voir mais il n'a pas voulu changer », « ben j'ai discuté avec le prof mais il a rien fait », « j'y suis allé pour rien parce qu'il a pas voulu discuter », « ben ça a rien changé, les profs quand ils ont décidé quelque chose on peut pas faire grand chose pour qu'ils changent d'avis », « ça servait à rien mais je suis quand même allé voir le prof, pour lui dire que j'étais pas d'accord avec sa façon de faire »

¹¹ « je me suis énervé parce que c'est pas la première fois », « de toute façon c'est toujours pareil, c'est toujours les mêmes qui prennent pour rien », « ils nous traitent toujours comme des chiens, on en a marre », « pour eux on n'est rien », « on a toujours tort même si on a raison alors c'est pas la peine de discuter avec eux », « ça m'énerve parce que c'est pas normal et c'est toujours pareil »

victimisation initial et de renforcer un sentiment négatif vis-à-vis de l'enseignant. Ce sentiment négatif non exprimé, refoulé peut se développer en phénomène de réactance, de transfert d'excitation ou d'activation résiduelle (D. Zillmann, 1979). C'est ce phénomène qui peut être à l'origine, selon nous, des explications en termes de biais d'interprétation, puisque le comportement « paroxystique » ou aggravé pourra s'exprimer même si le contexte n'est plus le même¹².

Sentiment d'injustice scolaire ou biais d'interprétation ?

Les résultats permettent de développer la problématique autour du sentiment de victimisation constatée lors de l'exploration des représentations scolaires des sujets. Ceci nous a obligé à nuancer l'hypothèse d'un biais d'attribution¹³ en nous concentrant sur l'inégalité des conditions et de reconnaissances scolaires qui paraissent objectivement plus réelles (puisque perçues par des sujets référents). Le fait que les référents s'accordent sur ces explications confirme l'intérêt de traiter ces questions dans le cadre des relations entre groupes. Le traitement du sentiment de justice et d'injustice confirme l'existence de situations scolaires d'inégalité et met en évidence la situation paradoxale de la socialisation. Cette situation apparaît ici sous une forme d'intégration versus exclusion dans laquelle les élèves qui ne comprennent pas le cours, ne s'adaptent pas aux méthodes pédagogiques et qui, si nous tenons compte des données relatives à l'exploration des représentations scolaires, souffrent d'une « défaillance » des facilitateurs familiaux d'insertion ou d'intégration scolaire, sont victimes d'une violence symbolique. Il y aurait ici un effet de spirale, un système qui s'auto-entretiendrait. De plus, il convient de souligner que les sujets fréquentent un établissement classé Z .E.P. qui devrait « normalement » donner à tous les élèves la possibilité de s'en sortir. Or, les sujets affirment que le principe d'égalité n'est pas toujours respecté. Certains enseignants favoriseraient au sein d'une même population sociologique, populaire voire précaire, les élèves qui s'en sortent, à savoir, les référents. Le mode de fonctionnement scolaire décrit par les sujets met en évidence le problème de la répartition des principes de besoins et de mérites et leur confrontation. Les sujets référents bénéficiaires d'une répartition selon le mérite dénoncent l'absence de reconnaissance du besoin dont souffrent leurs pairs significatifs. Ces pratiques éducatives inégalitaires sont génératrices de violence pour les sujets car elles incluent une non reconnaissance des sujets significatifs. Cette non reconnaissance identifiée et localisée lors des répartitions des savoirs, traitements et sanctions, est également mise en évidence par

¹² L'élève peut, par exemple, décharger sa « haine » sur un autre enseignant qui n'a pas les mêmes méthodes pédagogiques et disciplinaires que celui qui a sanctionné l'élève.

¹³ Il ne s'agit pas dans ce travail d'affirmer que le biais d'attribution n'existe pas mais de souligner que, pour notre échantillon, il ne semble pas constituer toute l'explication.

les différents types d'aboutissements du conflit (discussion, non-communication, soumission, résignation ou agressivité) qu'elle engendre.

Si le facteur essentiel de la socialisation est l'identification à autrui (D.Lagache, 1979), dans les situations décrites par les sujets, ne pouvant s'identifier à l'enseignant (mise à distance du groupe pédagogique par l'exclusion selon le mérite, impossibilité de communiquer ou discuter avec l'enseignant lors de situations problématiques) le rapport pathologique à la scolarisation des élèves significatifs exprime une situation de coercition scolaire¹⁴. Nous parlons de coercition scolaire dans la mesure où la violence agie des élèves significatifs semble bien être une réponse à la violence subie, une violence réactionnelle.

Les justifications des actes de violence scolaires juvenile

Les violences scolaires

Les sujets ont donné différentes raisons pour lesquelles des élèves perturbent le cours et pour lesquelles la situation « va plus loin ». Après le regroupement des items, nous obtenons huit catégories correspondant aux relations pédagogiques, à la revendication, au sens de la scolarité, au rapport à l'autorité scolaire et parentale, à l'affectif, à l'imitation des pairs et à la violence sociale.

Les élèves avancent tout d'abord des causes relatives à une mauvaise répartition des savoirs¹⁵, qui génèrent des actes de perturbation scolaire. L'inégalité de traitement perçue, en second lieu, donne un caractère revendicatif à ces actes¹⁶. Le sens de la scolarité, en troisième position, définit ces actes à travers un manque de motivation scolaire¹⁷. Le rapport à l'autorité en quatrième position, pose la problématique du rapport à la loi scolaire et de la capacité des enseignants à se faire obéir et respecter¹⁸. L'affectif en cinquième position renvoie essentiellement à des critères personnels¹⁹. Le phénomène d'imitation et l'autorité parentale défailante sont assez minoritaires.

¹⁴ De par le constat de situations de traitements scolaires inégaux nous pensons que la notion de coercition familiale (G.R. Patterson, 1982) peut ainsi être ici généralisée au domaine scolaire

¹⁵ « Les enseignants ne veulent pas les aider », « pour passer le temps ils s'amuse », « ils s'ennuient parce qu'ils ne comprennent pas le cours », « ils n'ont pas envie de travailler parce qu'ils ne suivent pas », « ils ont des problèmes pour comprendre le cours »

¹⁶ « c'est pour montrer qu'ils existent », « les enseignants les ignorent –sont indifférents », « les enseignants les agressent »

¹⁷ « ils sont obligés de venir en classe (ou à l'école) », « ils n'ont pas de projet »

¹⁸ « ils n'ont pas peur », « ils n'ont pas de respect », « les enseignants n'ont pas d'autorité »

¹⁹ « ils n'aiment pas le ou les enseignants, « ils n'aiment pas le cours », « ils n'aiment pas le collège », « les enseignants ne les aiment pas »

Les situations de violence ou d'exacerbation sont, pour les élèves interrogés, en premier lieu révélatrices d'un rapport à l'autorité scolaire défaillant²⁰ et sont expliquées à travers la problématique de la revendication²¹.

L'influence de la violence sociale est perçue en troisième position²². Le sens de la scolarité révélateur d'un manque de motivation intervient en quatrième position.

L'affectif, l'autorité parentale et l'imitation sont des variables explicatives très peu représentées dans les discours portant sur les situations d'exacerbation.

L'interprétation statistique de la répartition des catégories indique un lien très prononcé entre le type d'élève et les types de causes perçues, et tout particulièrement entre le type de sujet significatif et la catégorie « revendication » ($p < .001$ pour les justifications des actes perturbateurs et $p < .001$ pour les justifications des actes de violence). Cette catégorie définissant les actes de perturbation et de violence comme des réponses à une inégalité de traitement est sur-représentée dans le groupe de sujets significatifs qui, soulignons-le, justifient, pour certains, leurs comportements.

Il existe, donc, un rapport entre le fait d'être victime ou non de situations d'injustice et les justifications données aux actes de perturbation et de violence. Ainsi, lorsqu'ils sont confrontés à des situations de violence fondatrice anomique (inégalité de traitements et de transmission des savoirs), les sujets interprètent plus les actes de déviations comme des réponses, des systèmes de défense générés par une négation de l'identité (non reconnaissance de l'individualité et des difficultés des élèves).

Des violences scolaires aux violences urbaines

Nous avons considéré que les discours établissant un lien entre les violences urbaines et la scolarisation pouvaient permettre une analyse plus globale de l'expérience des sujets significatifs. Nous avons voulu voir, si par leurs propos, les sujets inscrivaient leur expérience scolaire dans le cadre d'une intégration plus générale, c'est-à-dire sociale.

Le lien établi entre les violences scolaires et les violences urbaines est très dépendant du statut des sujets ($p < .001$).

Si les sujets référents se répartissent de manière uniforme entre ceux qui font un lien entre les causes de violences urbaines et un passé scolaire marqué par la violence fondatrice anomique et ceux qui ne font pas ce lien, les sujets significatifs, eux, sont majoritairement convaincus de ce lien.

²⁰ « les enseignants s'y prennent mal », « ils (les élèves) n'ont pas de respect », « les enseignants n'ont pas d'autorité », « ils se foutent des enseignants », « ils n'ont pas de respect pour les enseignantes », « pour montrer qu'ils n'ont pas peur - bravade »

²¹ « les enseignants ne les respectent pas », « ils se défendent », « les enseignants les cherchent », « ils se revendiquent », « les enseignants sont violents -les agressent », « les enseignants les ignorent –ne font pas attention à eux –sont indifférents »

²² (« ils sont saturés (chômage, drogue, etc.) », « ils ont des problèmes chez eux »)

Quand les sujets référents établissent un lien entre les violences scolaires et la violence urbaine, ils perçoivent les acteurs de violence urbaine comme d'anciens élèves victimes de l'exclusion scolaire qui se vengent par des actes de délinquance de ce passé scolaire, qui limite les possibilités d'intégration sociale et professionnelle.²³ Dans les propos des sujets significatifs l'exclusion scolaire rime tant avec l'exclusion sociale et délinquance qu'ils font pour 68 % d'entre eux la confusion entre leur expérience scolaire immédiate et un futur délinquant inévitable pour eux²⁴. La question embarrasse la plupart au point de dire que cela les énerve d'en parler, principalement parce qu'ils ont peur de devenir délinquants, de ne pas s'en sortir²⁵.

Nous pouvons dire que les sujets significatifs qui effectuent un lien entre la violence urbaine et la scolarisation se construisent une idée générale de leur sort dans la société à partir d'une sorte de « *somme pondérée* » des crédits et débits des différents domaines de leur vie » (J. Kellerhals, 1988, 28). Or, en ce qui concerne le domaine scolaire nous avons constaté que la perception de leur expérience correspond plus à une stabilité voire une dégradation qu'à une amélioration. De plus, alors que la scolarisation joue, dans leurs propos, un rôle de prévention de la délinquance (par une formation professionnelle, sociale et citoyenne), leur expérience inscrite dans la problématique des répartitions inégales des traitements et de la transmission des savoirs dont ils se sentent victimes, ne leur permet pas de croire réellement en ce rôle. La sensibilité générée par l'injustice scolaire immédiate (relative au vécu personnel du sujet) semble être exacerbée quand l'élève l'interprète dans une perspective existentielle générale, c'est-à-dire, dépassant l'expérience scolaire immédiate pour s'inscrire dans des perspectives à long terme ou en dehors de l'espace-temps scolaire. Par conséquent, nous pouvons

²³ (« ils se sont fait jeter de l'école ; après ils trouvent pas de travail, ils n'ont rien, ils traînent, et après ils font des conneries », « ils sont malheureux parce qu'ils se sont fait jeter de l'école...les profs qui les respectent pas, veulent pas les aider et après ils sont virés et puis ils galèrent, alors ils cassent tout », « on leur a pas donné leur chance à l'école, après c'est foutu pour eux », « personne s'est occupé d'eux quand ils étaient à l'école, alors maintenant ils ont rien » , « ils en ont marre de se faire jeter partout, ils ont été virés de l'école et après c'est du boulot, ils trouvent pas, leurs parents veulent plus s'occuper d'eux », « c'est toujours eux qui prennent alors à force, ben ils en ont marre aussi...après ils craquent, ils se contrôlent plus parce qu'il y en a trop sur la patate, faut que ça sort quoi »).

²⁴ (« y'en a encore qui sont à l'école...on les rejette parce qu'ils arrivent pas à travailler parce qu'ils ont des problèmes et tout et puis on s'occupe pas de nous comme il faudrait », « c'est pour ça faut travailler à l'école et se tenir tranquille, moi c'est ce que je fais .. mais c'est pas de leur faute, pas tous, mais on est pas toujours du bon côté après ben faut s'en sortir quoi, et y'en a qui...ben ils ont pas choisi qu'on les traite comme des fois les profs ils font avec nous », « y'en a plein ici ils vont se faire jeter et après ça va être pareil pour nous », « ils devraient travailler plus mais quand on voit comment les profs ils les traitent, c'est pas facile pour eux, ça nous donne pas envie », « on leur donne pas leur chance parce qu'on dit tout de suite qu'on est bon à rien alors qu'on fait rien de mal, on veut s'en sortir mais ils veulent pas alors après c'est tout...on veut pas galérer, mais ils s'en foutent », « c'est parce que tout le monde est contre eux alors heu...ben ils se défendent quoi...pour moi c'est pour se défendre, c'est pour se revendiquer parce qu'on veut pas galérer, on veut s'en sortir »)

²⁵ (« ça m'énerve parce qu'on veut s'en sortir et heu...y'a personne pour nous aider...si ça va pas c'est de notre faute et après ben c'est notre vie quoi...c'est notre vie qui est en jeu », « C'est comme ici avec les profs, y'en a ils te connaissent même pas ; ils te regardent comme ça, je sais pas moi comme si t'allais le voler et il veut pas parler avec toi parce que je sais pas, tu pues de la gueule, je sais pas moi, vous quand vous êtes bien c'est avec ceux qui vous emmerdent pas, ben c'est pareil, c'est ça, on le sait, on le voit rien comme il regarde, comme il parle, comme il est sapé, c'est ça après ben tu peux essayer, tu vas te faire jeter », « ils disent qu'on est nuls, qu'on travaille pas mais ils veulent pas qu'on s'en sorte, après je sais pas, ça doit leur faire plaisir de dire qu'ils avaient raison qu'on allait finir dans la rue », « parce qu'à l'école, on les vire parce qu'ils comprennent pas mais les profs, ils veulent pas aussi les aider alors après c'est normal qu'on fait des conneries »)

facilement concevoir un dépassement du seuil de tolérance au sentiment de frustration. L'expérience scolaire immédiate négative, la stabilité voire la dégradation du statut d'élève en difficulté et le positionnement dans un futur de « galère » ou « no future » sont des variables qui ne peuvent que renforcer le sentiment de frustration née de l'expérience immédiate des sujets significatifs. La violence apparaît bien dans notre échantillon comme une contre-violence générée par des inégalités de reconnaissance, de traitements, de revendication et de lutte²⁶ qui limitent le champ des possibles scolaires et sociaux. La violence des sujets significatifs, souvent perçue comme destructrice, gratuite, devient un « instinct de révolte » (M. Maffesoli, 1978, 21), une violence fondatrice d'un vouloir vivre qui s'exprime par la dialectique : « école je te haïme ». Mais pour avoir un sens, le concept de contre violence ou d'« instinct de révolte » suppose que les sujets aspirent à un vouloir-vivre autrement l'école. Dans cette perspective, en paraphrasant, M. Maffesoli, le comportement des sujets devraient correspondre à une logique de « réinscription d'un symbolique qui cherche sa figuration » (1978, 24). Ainsi, à travers les propositions pour améliorer les conditions scolaires, nous dépassons le constat d'un simple refus de la violence fondatrice anomique en mettant en évidence la volonté des sujets de re-symboliser ou re-structurer la socialisation scolaire pour en devenir acteurs et non plus victimes.

Des violences scolaires aux demandes de justice

Lorsque nous leur avons demandé de nous dire ce qui, à leur avis, pouvait améliorer les conditions de vie scolaire, les sujets ont émis un certain nombre de propositions. Nous avons considéré ces propositions comme des demandes de justice dans la mesure où elles se rapportent aux trois types de demandes de justice ; à savoir les demandes de justice rétributive, distributive et procédurale.

Les propos se rattachant aux demandes de justice rétributive sont ceux qui visent à rétablir l'ordre scolaire par la contrainte des élèves qui posent des problèmes, soit directement, soit par le biais de leurs parents²⁷. Les demandes de justice distributive regroupent les propos des sujets se rattachant à l'idée d'égalité des traitements, de la transmission des savoirs, des sanctions ou à une répartition plus juste²⁸.

Les demandes de justice procédurale correspondent aux propos redéfinissant les modalités des

²⁶ Nous avons souligné lors de l'étude du sentiment de colère que les sujets ne disposent pas des mêmes moyens pour résoudre le conflit et qu'en fonction de leur réaction ils subissent un traitement différent selon qu'ils sont référents ou significatifs. Les sujets référents s'en sortent en majorité sans être sanctionnés alors que leurs pairs significatifs sont sanctionnés (heure de retenue ou observation pour « insolence »).

²⁷ « je crois qu'il faudrait être plus sévère, y a certains profs qui savent pas punir », « Faut aussi que les profs soient plus sévères parce que y'en a qui disent rien », « mettre des profs plus sévères parce que des fois les profs ils disent rien, faut les coller, tout ça, les renvoyer », « il faut convoquer les parents pour qu'ils font plus attention, parce que y'a des parents qui s'en foutent »

²⁸ « faut que les profs soient plus justes, il faut que c'est mieux réparti, plus juste, parce que ça décourage les élèves », « faudrait que les profs fassent pas de différences », « il faut que les profs expliquent le cours pareil à tout le monde même à ceux qui suivent pas le cours », « faut que les profs apprennent à être pareil avec tout le monde, faut pas qu'ils ont des chouchous », « faut pas que les profs fassent de différence entre nous parce qu'on est tous pareils, y'en a qui suivent, y'en a qui ont des problèmes mais on est tous là pour s'en sortir »,

distributions scolaires en termes de reconnaissance morale des élèves en prenant en compte le droit à l'intégrité, à la reconnaissance, au respect, à l'écoute, à la considération²⁹.

La répartition des sujets selon les demandes de justice scolaire, après regroupement des items ou unités de sens, souligne une dominance des demandes de justice distributive et procédurale. Cependant, nous remarquons un lien très prononcé entre le type de demande de justice et le type d'élève ($p < .001$), tout particulièrement en ce qui concerne les demandes de justice rétributive.

Celles-ci sont, dans notre échantillon, spécifiques aux sujets référents. Pour ces élèves, le rétablissement de l'autorité par des sanctions plus sévères est nécessaire pour maintenir l'ordre scolaire, dans la mesure où ils pensent que les actes de violence juvénile à l'école sont dus à un rapport à l'autorité défaillant.

Les demandes de justice distributive réparties de manière égale dans les deux groupes de sujets montrent que les conditions de vie scolaire ne peuvent s'améliorer sans une répartition des savoirs, traitements et sanctions plus égalitaire. Les demandes de justice procédurale partagées par les deux groupes de sujets sont sur-représentées chez les sujets significatifs qui insistent sur l'écoute, la discussion, la prise en considération des problèmes des élèves, le respect mutuel que se doivent enseignants et élèves.

Il ressort de ces résultats que la cohésion scolaire, le respect des règles et des enseignants reposent sur une dynamique dans laquelle la justice pédagogique (répartition équitable des savoirs, traitements, récompenses et sanctions) ne peut s'établir sans une justice relationnelle reposant sur des considérations morales de respect et d'empathie. Par conséquent, les deux niveaux pédagogique et relationnel semblent subordonnés l'un à l'autre dans la mesure où dans les propos des élèves « *le jugement de justice acquiert une dimension instrumentale dans une dynamique relationnelle* » (J. Kellerha1, 1988, 31).

Dans cette perspective, le comportement des sujets correspondrait comme nous l'avons déjà souligné à une logique de réinscription du symbolique (M. Maffesoli 1978, 24). Par leurs propositions pour améliorer leurs conditions scolaires, les sujets redéfinissent la violence symbolique fondatrice de la

²⁹ « faudrait pas les rejeter comme ça de l'école, faudrait parler avec eux voir pourquoi ils sont comme ça et pourquoi ils arrivent pas à travailler et puis leur montrer qu'ils peuvent s'en sortir », « faut les motiver pour l'école, faut faire attention à eux, pas les rejeter, les aider plus, faut déjà plus parler avec les élèves, voir si ils ont des problèmes et voir si on peut les aider », « faudrait prendre tous les élèves qui suivent pas le cours et discuter avec eux pour savoir pourquoi », « ben déjà faut montrer aux élèves que c'est important pour eux, que les profs sont pas là pour les sanctionner mais pour les aider, faut aussi apprendre aux profs à parler aux élèves », « faut apprendre le respect, faut aussi l'apprendre aux profs, faut faire pour les deux parce que sérieux, des fois, ils disent les élèves, les élèves mais eux des fois c'est pire que les élèves...ils font pire », « déjà que les profs ils écoutent quand on leur dit quelque chose, qu'ils écoutent avant de nous engueuler parce que y'en a qui veulent écouter et y'en a qui aiment pas quand on leur dit des trucs, ils aiment pas quand on leur fait des remarques parce qu'ils disent ouais c'est moi le prof, c'est eux qui savent tout quoi et ils veulent pas nous écouter »,

socialisation scolaire dans le cadre fondamental du rapport à l'autre, du rapport au savoir³⁰. Cette réinscription du symbolique correspond en même temps à une réinscription symbolique de l'identité des sujets, à une revendication existentielle où la vie des élèves semble dépendre de l'organisation et de la structuration scolaire dans laquelle ils passent une grande partie de leur enfance, ainsi que souligne un des sujets significatif interrogé : « c'est notre vie qui est en jeu ». Aussi, la problématique du passage du « lui ou moi » au « lui et moi » (S.G. Raymond, 1999) semble trouver, dans les propos des sujets, une réponse qui repose avant tout sur une reconnaissance mutuelle permettant une construction identitaire dépassant le simple cadre scolaire.

Les significations des actes de violence

Lors de la présentation théorique nous avons proposé une typologie des significations des actes de violence juvénile à l'égard des enseignants³¹. Nous avons distingué trois types de significations. La violence traditionnelle (ou « chahut traditionnel ») définie comme une forme de chahut ludique, récréatif et re-créatif du groupe pédagogique. Ce type de violence, indicateur d'une expression d'un vécu scolaire intégrateur, est le fait d'élèves proches du type référent, c'est-à-dire ceux qui perçoivent et légitiment leur expérience scolaire dans la mesure où elle répond à des attentes d'intégration et de réussite.

La violence symbolique (« chahut anémique ») que nous définissons comme une demande de justice égalitaire, un rappel à la loi, à la convention. Le vécu scolaire est perçu comme injuste et illégitime par les élèves parce qu'il ne correspond pas à l'idéal d'égalité. La demande de justice peut s'interpréter en terme de justice distributive. Ce type de violence caractérise les sujets référents observateurs d'injustice, qui disent s'être énervés après avoir ressenti de la colère vis-à-vis de leurs enseignants.

La violence méta-symbolique ou réactive définit une demande de justice procédurale : plus d'équité dans les traitements. Elle correspond à une « demande de reconnaissance ». Ce type de violence correspond aux actes de violence des sujets significatifs.

Les sujets significatifs de notre échantillon montrent bien, par leurs propos, l'influence que peut avoir le sentiment de frustration ou d'injustice sur les conduites scolaires. Issus de milieux populaires, ces sujets croient pourtant en l'école (notamment en son rôle dans l'insertion professionnelle, sociale et citoyenne). Mais l'exclusion selon le mérite générant une mise à distance du groupe pédagogique, une

³⁰ rapport fondamental en ce sens qu'il ne peut s'établir sur un rapport de force, de domination ou d'exclusion

³¹ Construite notamment à partir de la réflexion de J. Testanière (1967)

impossibilité de communiquer ou de discuter avec l'enseignant, fait que ces élèves vivent des situations scolaires dans lesquelles ils se sentent dépossédés de leur rôle d'élève. Ces sujets vivent ainsi leur scolarité comme une sorte de pis-aller qui ne leur ouvre que très peu de perspectives d'avenir. Cette forme de violence peut être mise en parallèle avec la violence « méta-politique » (M. Wieviorka, 2004) au sens où elle s'inscrit dans une volonté de changement de l'organisation ou du mode de fonctionnement scolaire. Elle trouve ainsi son « *son point d'ancrage dans des demandes sociales³² non satisfaites... (elle) peut également avoir pour source la radicalisation de personnes et de groupes qui ont cru un temps pouvoir participer avant d'en être expulsées, ce qui en fait des laissés pour compte (...) portés par le sentiment d'une déchéance profondément injuste* » (M. Wieviorka, 2004, 63). Nous avons également défini cette forme de violence par son caractère réactif. Il semble, comme nous l'avons signalé, que le fait de sanctionner ce type de violence peut exacerber le sentiment d'injustice et de victimisation à l'origine de cette violence et renforcer chez l'élève le sentiment négatif. Ce sentiment négatif non exprimé³³, refoulé, risque de développer le phénomène de réactance ou de transfert d'excitation ou d'activation résiduelle (D. Zillmann, 1979) qui s'exprimera à n'importe quel moment³⁴ de manière plus ou moins paroxystique, de façon à ce que « *les causes originelles cèdent le pas, et le phénomène central devienne alors les réactions qui tendent à désapprouver, dégrader, et isoler l'individu* » (G. Lapassade, 1993, 51). Ces réactions stigmatisant le comportement vont aggraver les conduites par un renforcement du sentiment d'hostilité. Ainsi, comme le soulignent 88 % des sujets référents, les actes de perturbation scolaire vont s'aggravant dans la mesure où les élèves ont un rapport à l'autorité défaillant qui s'exprime principalement par le fait que « les enseignants s'y prennent mal » pour résorber le conflit.

Conclusion

Soucieux de ne pas réduire les élèves à des comportements scolaires positifs ou négatifs, nous avons voulu montrer que les actes de violence ont une signification perceptible à la lueur de l'expérience scolaire. Ils constituent les indicateurs de l'échec de l'école à établir une réelle égalité des chances et à intégrer une partie des élèves dans une perspective d'appartenance à la communauté scolaire et citoyenne.

L'analyse des différents témoignages montre l'influence de la qualité de l'expérience scolaire sur les conduites, à travers notamment l'existence de situations scolaires d'inégalité. De plus, cette recherche

³² scolaires dans le cadre de notre recherche

³³ par crainte d'être de nouveau sanctionné ou simplement parce que l'élève se résigne en pensant qu'agir ne servira à rien.

³⁴ Avec un autre enseignant, quelques années plus tard si la situation scolaire ne change pas et diminue le seuil de tolérance à la frustration.

souligne une hétérogénéité des situations scolaires, définie notamment à travers la confrontation des trois principes fondamentaux mérite/égalité/besoin. Les élèves sont ainsi confrontés à différents modes de gestion scolaire, à différentes modalités pédagogiques imposées notamment par l'individualité de chaque enseignant. La problématique de l'influence de ces méthodes pédagogiques hétéroclites sur la structure psychique des élèves s'est posée d'autant plus qu'elles se combinent avec celle du sens de la scolarisation et des persistances d'inégalités de réussite. Ces situations hétérogènes voire ambiguës expliquent ainsi les situations de frustration dans la mesure où les sujets, et tout particulièrement les sujets significatifs, rencontrent des difficultés à trouver une certaine cohérence, à percevoir un sens positif à leur expérience scolaire. Les répartitions des modalités pédagogiques inégalitaires au sein de l'école génèrent, par conséquent, une violence subie à laquelle les sujets significatifs répondent par une violence agie. Ce type de violence, souvent perçu comme destructeur apparaît, dans cette étude, à la lueur des témoignages comme des systèmes de défense ou de revendication face à des situations d'inégalités de traitement. Nous avons également noté que le fait d'être victime et de percevoir une stabilité à cette position exacerbe la conduite défensive. La mise en perspective des représentations et de l'expérience scolaires aboutit à une définition des actes de violence juvéniles en termes de violence méta-symbolique ou réactive. Ce type de violence, caractérisé notamment par les demandes de justice procédurale des sujets, correspond à une demande de reconnaissance qui dépasse le simple cadre scolaire pour s'inscrire dans une perspective existentielle plus générale. Par conséquent cette violence scolaire méta-symbolique ou réactive, mise en parallèle avec la violence « méta politique » (M. Wieviorka, 2004), exprime une volonté de changement de l'organisation scolaire, de sorte que la justice scolaire aboutisse à une dynamique dans laquelle la justice pédagogique s'établirait en lien avec une justice relationnelle. Ainsi, à travers leurs actes de violence, les sujets significatifs dénoncent l'incapacité de l'école à établir le lien symbolique entre les différentes individualités sociales, les aspirations spécifiques de chaque élève, et le collectif, nécessaire à l'inclusion du sujet dans la société. En définitive, si l'objectif de la scolarisation est bien d'intégrer les élèves à la société, il convient de repenser son organisation de manière à ce qu'elle permette à chaque élève de « s'en sortir ».

Bibliographie

- Berkowitz L. (1962) *Aggression : A social psychological analysis*, New York, McGraw-Hill
- Berkowitz L. (1989) Frustration-aggression hypothesis : Examination and reformulation in *Psychological Bulletin*, 106, 59-73
- Buss A.H (1961) *The psychology of aggression*, New York, John Wiley an Sons
- Dodge K.A. (1980) Social cognition and children's aggressive behavior, in *Child development*, 51, 162-170
- Dodge K.A et Newman J.P. (1982) Biases decision making processes in aggressive boys in *Journal of Abnormal Psychology*, 90, 375-379
- Dodge K.A. & Frame C.L. (1982) Social cognitive biases and deficits in aggressive boys in *Child Development*, 53, 620-635
- Dodge K.A. (1986) A social information processing model of social competence in children, in M. Perlmutter (eds), *Minnesota symposia on child psychology*, vol 18, 75-127, Hillsdale, N.J. Erlbaum
- Dollard J. & al. (1939) *Frustration and aggression*, New-Haven Yale University Press.
- Geen R.G. (1968) Effects of frustration, attack, and prior training in aggressiveness upon aggressive behavior in *Journal of Personality and Social Psychology*, 9, 316-321
- Joyeux Y. (1996) *L'éducation face à la violence*, Paris, ESF
- Kellerhals J. (1988) Figure de l'équité, la construction des normes de justice dans les groupes, in Modak, Paris, P.U.F
- Kohlberg, L. (1972) Development as the Aim of Education, *Harvard Educational Review*, Vol. 42, N° 4, 448-495.
- Kohlberg L. (1983) *Essays in moral development*, vol 2 : The psychology of moral development, New-York, Harper & Row.
- Lagache D. (1979) *le psychologue et le criminel*, II, Paris, PUF,
- Lapassade G. (1993) *Guerre et paix dans la classe : la déviance scolaire*, Paris, A. Colin.
- Maffesoli M. & A. Pessin (1978) *Violence fondatrice*, Paris, Champs urbain.
- Maffesoli M. (1978) *Essai sur la violence banale et fondatrice*, Paris, Méridiens-Klinsiedck.
- Merton R.K. (1949) *Social theory and social structure*, the free Press of Glencoe, III, 125-149, trad. A. Lévy in *Psychologie sociale : textes fondamentaux Anglais et Américaine*, Tome II, Paris, Dunod, 1996, 393-421
- Miller N.E (1948) Theory an experiment relating psychoanalytic displacement to stimulus responses generalization in *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 43, 155-178
- Pain J. (1993) Violence en milieu scolaire et gestion pédagogique des conflits, *Violence, conflit et médiation*, n° 92, mars.
- Pain J. & P. Béranger (1998) L'autorité et l'école : fin de système, in *Migrants-Formation*, MENRT, CNDP, n° 112, mars.

- Pain J. (1999) L'adolescent sans société, le bal du vampire et de la méduse, in Bulletin de psychologie, tome 52 (3), 329-335.
- Patterson G.R. (1982) Coercive family process, Eugene, O.R. Castalia
- Piaget J. (1932) Le jugement moral chez l'enfant, Paris, Alcan.
- Piaget J. & Inhelder B. (1955) De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent, Paris, P. U .F.
- Raymond S.G. (1999) Violence néo-criminalité : une collaboration blanche, in Bulletin de psychologie, tome 52 (3).
- Testanière J. (1967) Chahut traditionnel et chahut anomique dans l'enseignement du second degré, Paris, R. F. S., n° spécial VIII, 17-33.
- Turiel E. (1983) The development of social knowledge : morality and convention, Cambridge, Cambridge University Press.
- Turiel E. (1993) Nature et fondements du raisonnement social dans l'enfance, in J.P. Changeux (eds), Fondements naturels de l'éthique, Paris, Odile Jacob, 301-318
- Wieviorka M. (2004) La violence, Paris, Balland
- Zillmann D. (1979) Hostility and aggression, Hillsdale, N.J. Erlbaum