

Communauté française de Belgique

*Ministère de la Communauté française
Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique*

**CONTEXTUALISATION ET TRAITEMENT
DES « VIOLENCES A L'ECOLE »**

Recherche en éducation n° 74/00

**Ph. VIENNE
Université Libre de Bruxelles
Institut de sociologie**

Article publié dans
Le Point sur la Recherche en Education
N° 22
Février 2002

et diffusé sur
<http://www.agers.cfwb.be/pedag/recheduc/point.asp>

Service général des Affaires générales, de la Recherche en éducation et du Pilotage interréseaux
9-13, rue Belliard 1040 Bruxelles
Tél. +32 (2) 213 59 11
Fax +32 (2) 213 59 91

CONTEXTUALISATION ET TRAITEMENT DES « VIOLENCES À L'ÉCOLE »

Philippe VIENNE¹
Institut de sociologie - Université Libre de Bruxelles
Avenue F.D. Roosevelt 50 – CP 191
1050 BRUXELLES

1. INTRODUCTION

Le présent article reprend la synthèse des deux rapports présentés pour l'étude « La violence à l'école : étude exploratoire des conditions d'apparition de comportements violents au sein d'établissements scolaires du niveau secondaire en Communauté française et des dispositifs imaginés ou mis en place pour y remédier ». Le premier rapport constituait le stade *monographique* de l'étude en question, le second rapport apportait une théorisation encadrant les éléments empiriques recueillis sur le terrain des établissements.

Un premier article² avait été présenté à la suite du premier rapport (1999-2000). La structure suivante a été donnée à ce second article : tout d'abord, la démarche méthodologique de l'étude est succinctement présentée ; faisant suite, la théorisation du second rapport est synthétisée en quatre volets de contextualisation des « violences à l'école ». Après cet exposé théorique, le lecteur pourra retrouver un questionnement du concept de « violence » et une tentative de définition de cette dernière notion. Enfin, les éléments de « stratégies locales » de prévention et de traitement des violences à l'école déjà introduits dans le précédent article et affinés dans la présente publication sont exposés.

2. SUR LE TERRAIN DES ÉTABLISSEMENTS

L'étude a porté sur trois établissements de l'enseignement secondaire dans les limites des dix-neuf communes bruxelloises. Ceux-ci ont été choisis avec l'aide du comité d'accompagnement de la recherche afin d'étudier dans trois réseaux d'enseignement différents (communal, Communauté française et libre subventionné) des établissements sélectionnés en fonction de caractéristiques propres aux usagers (« discriminations positives »), comme de la « réputation » de ces

¹ Tous mes remerciements vont au professeur Anne Van Haecht qui a dirigé cette recherche, à Hélène Auquier qui a partagé avec moi le travail d'observation sur le terrain, au personnel des établissements et au comité d'accompagnement de cette recherche.

² AUQUIER H., VIENNE P., « Surgissement et traitement des violences à l'école », *Le point sur la recherche en éducation*, n° 18, décembre 2000.

établissements, à laquelle les professionnels comme les parents peuvent être attentifs. Les établissements se présentaient comme suit :

- E1 : enseignement secondaire professionnel et technique, établissement à discriminations positives, réputation d'établissement difficile, enseignement communal.
- E2 : enseignement secondaire professionnel et technique, établissement à discriminations positives, réputation d'établissement difficile, enseignement libre subventionné.
- E3 : enseignement secondaire général, réputation d'établissement moyenne à bonne, enseignement de la Communauté française.

Dans le troisième établissement (E3), une entrée moins approfondie s'est effectuée durant l'année scolaire 1999-2000 par une série d'entretiens avec des membres du corps éducatif afin de lancer des pistes de recherche et de formuler une série d'hypothèses préalables permettant d'entreprendre une comparaison de la vie quotidienne se déroulant dans les trois établissements.

3. La démarche méthodologique

Le cadre spécifique imparti à l'étude par le commanditaire pouvait être appréhendé de diverses manières. Une étude bibliographique, par exemple, aurait pu être envisagée, associée à une analyse documentaire ; cette étude aurait auguré qu'il existe d'un « spécialiste » à l'autre, d'une institution de « gouvernement » des établissements à l'autre ou même d'un établissement à l'autre une multiplicité de projets et dispositifs sur les « violences à l'école ». Cependant, cette étude risquait de manquer de ressort critique tant elle aurait dû se soumettre aux langages rhétoriques des professionnels ou des spécialistes sans disposer de la confrontation de ces langages aux « terrains » de la « violence à l'école ».

Nous avons choisi de partir des établissements pour construire une théorisation socio-anthropologique, en écartant pour ce faire les discours préconstruits sur les « violences », en réservant leur étude critique à un stade ultérieur de la recherche, après le recueil de données empiriques. L'intention était bien de ne pas se laisser envahir ou obnubiler par ces discours, qui eussent pu guider la main et le regard du chercheur de manière insensible vers des « vérités » qui étaient déjà dictées avant même l'entrée dans l'espace scolaire.

Nous avons préféré, pour reprendre Augé, ne pas faire usage dans un premier temps de ces « questions qui imposent leur langage et leur économie aux réponses », ³ surtout à travers la technique sociologique de l'enquête par questionnaire. Puisqu'il devait y avoir « terrain », restait la question de la technique sociologique la plus appropriée pour comprendre les échanges sociaux au sein des établissements étudiés. Héritant d'une tradition de recherche et d'un enseignement plus socio-anthropologique que sociologique, les chercheurs ont opté pour une démarche qui fasse la part belle à la technique de l'observation, même si cette technique peut éventuellement être complétée par d'autres par la suite.

³ AUGÉ M., « Qui est l'autre ? Un itinéraire anthropologique », *L'Homme*, n°103, juil.-sept, 1987, XXVII (3), p. 15.

L'observation participante et clandestine dans un rôle d'enseignant, par exemple, durant la deuxième année de la recherche, nous est apparue très fructueuse pour ce qui est des tensions et conflits avec les élèves, de l'accueil qui est réservé au nouvel enseignant par ces derniers comme de l'amplification de la tension avec certains élèves au fil de l'année. Mais cette technique s'avérait ingrate aussi du point de vue des contacts avec les élèves. La transformation d'une relation tendue au départ en une relation conflictuelle a chassé toute possibilité d'entretiens avec les élèves et d'approches biographiques, tant la période d'observation a fini sur une rupture irrémédiable entre le chercheur et ses élèves.

Les autres rôles adoptés au sein des deux établissements l'ont été par deux chercheurs à certains moments de la recherche. Des « stages » comme surveillant-éducateur et comme « assistant social » ont permis de s'insérer une partie du temps dans la vie quotidienne des deux établissements. Sur la période qui court de septembre 1999 à août 2001, l'observation a donc été irrégulière, entrecoupée de vacances scolaires et de plusieurs phases obligées de rédaction de rapports d'activité.⁴

Les éléments empiriques extraits du terrain ont été rassemblés dans deux monographies correspondant à deux établissements scolaires. Au fur et à mesure que l'investissement des chercheurs dans leur « population » s'accroît, un édifice de faits et de gestes, de paroles et de silences apparaît. Dans les deux établissements scolaires étudiés, nous avons eu la sensation de « repartir à zéro ». Il s'agissait de rendre compte sans idées préconçues, sans constituer d'hypothèses préalables, de la vie qui se déroulait sous nos yeux, et ce jusqu'à saturation de l'expérience dans l'un ou l'autre des domaines examinés.

Arrivé au stade de la monographie, il convient au chercheur de prendre le risque d'apporter une théorisation qui agence d'une manière sensiblement différente le matériau de terrain, jusque-là ordonné en un ensemble aussi cohérent qu'il s'avère limité. Pour élever ce matériau à la théorisation, il faut en quelque sorte le *détruire*, selon nous, c'est-à-dire détruire l'agencement premier réalisé à l'aide de la démarche ethnographique. Pour sortir de la monographie, la voie de la *comparaison* s'offre aux ethnologues. Comparer ouvre le chemin à un ensemble conceptuel plus ambitieux que celui des monographies.

Ainsi, après une première phase de la recherche où l'empirie triomphe, c'est plutôt au va-et-vient incessant entre empirie et théorisation auquel Claude Javeau fait référence dans ses *Leçons de sociologie*⁵ que le chercheur est amené à faire une exploration systématique de *fragments conceptuels* isolés de la monographie. Dans le cadre de cette étude, d'inspiration essentiellement goffmanienne, les éléments empiriques ont ainsi été sollicités après une « destruction » symbolique de l'étape monographique, à partir des réflexions d'Erving Goffman sur l'*institution totale* comme sur les *stigmates*.

D'autres « fragments conceptuels » ont été examinés à la lumière d'études plus anthropologiques sur l'altérité, sur base de cette opposition du « nous » et des « autres » dans l'école, qui peut également

⁴ Le moment fort de l'activité d'observateur de chaque chercheur s'est trouvé, pour Hélène Auquier, dans le rôle de « surveillante-éducatrice » en stage au sein de l'établissement E1, et pour moi-même, dans le rôle de professeur de morale non confessionnelle pour deux classes de sixième dans le même établissement.

⁵ JAVEAU C., *Leçons de sociologie*, Paris, Armand Colin, 1997.

être articulée aux conceptions goffmaniennes sur l'institution totale et les stigmates. Enfin, les travaux récents de Pierre Bourdieu ont ouvert de nouvelles perspectives révélant d'autres « fragments conceptuels », notamment en ce qui concerne les *trajectoires* scolaires et la question de la légitimité des établissements aux yeux de leurs usagers. Les apports qui s'inscrivent dans cette perspective théorique ont souvent permis de donner un éclairage plus historique à notre étude qui, héritant de l'interactionnisme symbolique, en possède aussi les limites, dont celle de se cantonner trop à un « présent » des interactions sans saisir la profondeur temporelle des ensembles étudiés.⁶

4. QUATRE CONTEXTUALISATIONS DES « VIOLENCES À L'ÉCOLE »

L'analyse en institution totale constitue le premier cadre théorique qui agence les observations recueillies sur le terrain en un ensemble cohérent. Le sociologue américain Erving Goffman a fait appel à ce concept d'institution totale pour étudier les relations sociales qui se nouent dans diverses institutions fermées sur elles-mêmes : un pensionnat, un couvent, une prison, un hôpital psychiatrique. L'auteur a donné de l'institution totale la définition suivante : un *lieu de résidence et de travail où un grand nombre d'individus, placés dans la même situation, sont coupés du monde extérieur pour une période relativement longue*. L'aspect primordial dans cette définition était pour l'auteur que les usagers de l'institution y mènent une *vie recluse*, associée à un enfermement volontaire ou involontaire au sein des murs de l'institution.

L'institution scolaire ne s'apparente à première vue que dans sa forme la plus fermée sur elle-même, le pensionnat, au modèle de l'institution totale. Mais Goffman précisait deux choses importantes : tout d'abord que l'institution totale est un *idéal-type*, à savoir un concept qui ne s'apparente pas à la réalité mais constitue au contraire une reconstitution théorique qui accentue certains aspects de la réalité et en occulte d'autres délibérément, pour permettre une réflexion que l'on pourrait qualifier de partielle et partiale sur celle-ci. Ensuite, l'auteur précisait que la définition qu'il faisait de l'institution totale ne saurait s'appliquer dans toutes ses caractéristiques aux exemples choisis pour entrer dans le modèle de l'institution totale. Aucune institution réelle ne possède donc toutes les caractéristiques du modèle théorique.

Ces deux précautions nous amènent à voir dans l'établissement scolaire défavorisé une institution qui pourrait posséder, par hypothèse, certains aspects de l'institution totale, mais pas tous, de la même manière que l'hôpital psychiatrique ou le couvent ne possèdent pas tous les traits significatifs de l'institution totale. L'établissement scolaire en deviendrait ainsi une institution « quasi-totale ». Par ailleurs, l'analyse en institution totale serait dans le même ordre d'idées une vue partielle et partiale de la complexité du réel que représente un établissement scolaire spécifique, une des formes de contextualisation limitée des « violences » qui naissent au sein d'un établissement scolaire.

L'analyse en institution totale a permis tout d'abord d'alimenter une réflexion sur la *fermeture sur le monde* qui peut se manifester dans les établissements scolaires étudiés. L'absence ou les carences en sorties (ludiques, éducatives) et stages professionnels, les barrages matériels ou humains que les membres du personnel créent entre le monde extérieur et celui de l'institution s'insèrent dans cette

⁶ KOKOREFF M., DUPREZ D., « Usages et trafics de drogues en milieux populaires », *Déviance et société*, vol. 24, n° 2, 2000, p. 195.

représentation. L'absence relative des parents d'élèves dans la vie de l'établissement en est un autre aspect. Certaines *cérémonies* en particulier illustrent cette fermeture au monde, qu'elles viennent du personnel ou des élèves. Ces cérémonies marquent clairement le passage d'une *frontière* entre l'intérieur et l'extérieur de l'établissement. Du côté des élèves, la « phase de test » qui est réalisée à l'égard du nouveau membre du personnel, faite de vexations diverses et de conduites de défi, rend assez bien l'idée de passage clair de l'extérieur à l'intérieur de l'institution.

La fermeture sur le monde exprime une dualité entre l'intérieur et l'extérieur de l'institution. Une autre dualité apparaît dans l'opposition entre deux types d'agents au sein de l'institution scolaire, le personnel d'un côté, les élèves de l'autre. Cette dualité vaut aussi comme *distance* à conserver entre les deux types d'agents. Dans ce cadre les relations entre personnel et élèves, ont été examinées, et en particulier le problème de l'autorité. Des conflits peuvent naître dans l'exercice de cette autorité, accentués encore par la fermeture de l'institution sur elle-même dans les établissements défavorisés. Pour trouver une parade à ces conflits, à cette tension latente entre les deux types d'agents, il arrive que les établissements introduisent alors des formes d'autorité plus subtiles, basées sur le contrat ou la « négociation » avec l'élève, sur une sorte de petite médiation au quotidien. Ces métamorphoses de l'autorité ont été interprétées à la lumière des conceptualisations de Goffman sur les relations au sein de l'institution totale.

Il est possible aussi de s'intéresser aux relations intra-catégorielles au sein du personnel comme au sein des élèves. La sociabilité du personnel a été examinée et comparée entre les deux établissements, ainsi que la sociabilité des élèves, et notamment chez ces derniers les conséquences de la présence ou de l'absence de mixité dans la vie quotidienne de l'établissement. L'analyse en institution totale se concluait par la mise en évidence que, autant dans l'hôpital psychiatrique étudié par Goffman que dans l'institution scolaire défavorisée, apparaît une *vie clandestine*. Cette dernière se traduit chez les élèves par la manière dont ils réinventent l'espace de l'institution et les relations qui s'y nouent. Cette réappropriation de l'espace scolaire est surtout une manière de vaincre la coupure vis-à-vis de monde extérieur que l'école réalise pour les jeunes qui la fréquentent, de réintroduire des éléments *familiers* dans la vie de l'établissement, même si ces éléments se développent en marge de l'ordre scolaire.

Cette première contextualisation des « violences à l'école » obligeait à saisir la violence même dont est porteuse l'institution totale. Par sa fermeture sur le monde extérieur qui exacerbe les tensions et les conflits entre les usagers et le personnel de l'institution, c'est une *construction commune* de la violence qu'il faut voir à l'œuvre entre des élèves que leur trajectoire scolaire d'échec ont poussé vers les établissements de relégation, et le personnel lui-même pris au piège de ces tensions et de ces conflits.

Une seconde théorisation passe par l'analyse des systèmes de représentation au sein de l'institution scolaire défavorisée. Il faut constater que se greffent sur l'ordre scolaire légitime (et le parasitent) des représentations élaborées par certains membres du personnel comme par certains élèves, qui caricaturent et déprécient le groupe d'en face, contribuant ainsi à envenimer les relations sociales déjà marquées par la tension et le conflit. Ces systèmes de représentation sont certes officieux, discrédités par l'idéologie officielle au sein d'un établissement scolaire ou d'une société démocratique, mais ils sont cohérents et doivent donc être examinés avec attention. Ils reflètent la tentation toujours présente dans les groupes humains de recourir à une définition dépréciée de l'*altérité* « L'autre » groupe est toujours inférieur pour ceux qui instrumentalisent cette altérité à l'intérieur d'une population ou même d'une institution.

De la part des élèves comme du personnel, le recours à la notion d'altérité dévoile donc un autre visage de la « violence » au sein de l'institution scolaire défavorisée. Ces représentations discriminantes, parfois racistes, accentuent et perpétuent la dualité entre les élèves et le personnel et offrent une ossature permanente à la tension au sein de l'établissement. C'est un *répertoire* officieux auquel il est toujours possible de faire appel dans l'interaction et qui provoquera la surenchère, l'escalade verbale et la radicalisation des tensions en conflits.

La troisième théorisation est goffmanienne, comme celle qui portait sur l'institution totale. Il s'agit cette fois de saisir les *stigmates* dont sont porteurs les élèves au sein de l'établissement scolaire défavorisé. Le stigmaté, et le processus social qui lui est associé, appelé *stigmatisation* (ou processus stigmatique) par l'auteur, peut être défini comme la *situation de l'individu que quelque chose disqualifie et empêche d'être pleinement accepté par la société*. Goffman entendait par-là qu'un élément biographique d'un individu pouvait être utilisé contre lui dans les relations qu'il noue avec d'autres afin de le disqualifier, de le déprécier, de le dévaluer dans les droits légitimes dont il disposerait normalement. Ce qu'il ne faut pas perdre de vue est que le stigmaté est donc toujours *relationnel*, apparaissant dans la relation spécifique entre certaines personnes comme il sera absent dans celle qui est nouée avec d'autres personnes.

Trois stigmates peuvent être isolés en ce qui concerne les élèves fréquentant les établissements étudiés. Ces établissements sont clairement des établissements de relégation, situés loin en aval des trajectoires scolaires d'échec, de la « chute » d'un élève de l'enseignement général vers l'enseignement professionnel, puis d'un établissement à l'autre, la réputation de ces établissements diminuant au fil de cette trajectoire. La relégation ainsi constituée donne à ces établissements une population d'élèves en grande majorité issus de l'immigration. Un premier stigmaté, déjà relevé en son temps par Goffman, est celui de la stigmatisation de « type tribal », lorsque les membres d'un groupe défini par leurs interlocuteurs comme relevant d'une « religion », d'une « ethnie » ou d'une « race » déterminée, pour reprendre les termes de Goffman, font l'objet d'une dépréciation. C'est donc le *regard* qui est porté sur le groupe en question (dans la relation) qui importe ici et non des caractéristiques intrinsèques potentielles de ce groupe, qui en feraient réellement une « religion » ou une « ethnie », pour autant que l'on puisse faire usage de ces désignations.

Il arrive donc que tant au sein de l'école qu'en dehors de ses murs, ce premier stigmaté soit imposé aux élèves dans leurs relations quotidiennes, lorsqu'ils se voient dépréciés en raison d'attributs réels ou supposés de leur identité. Le racisme est en particulier la manifestation claire de ce premier processus stigmatique, et il arrive qu'il prenne forme au sein même des relations sociales dans un établissement scolaire. Ce problème est adjacent de celui des systèmes de représentations faisant appel à une altérité dépréciée de « l'autre » groupe. Dénigrer le membre du personnel ou l'élève par le recours à des qualifications racistes peut ainsi participer des tensions et des conflits au sein de l'établissement.

Mais deux autres processus stigmatiques doivent être évoqués. Nous avons décrit la trajectoire scolaire des élèves qui fréquentent ces établissements. C'est clairement une trajectoire d'échec, marquée au fur et à mesure de sa progression par le désenchantement et la désillusion. Les attentes du personnel à l'égard de ces élèves peuvent dès lors être marquées par des représentations associées à ce que doit être l'élève « acceptable » pour l'école, du point de vue des résultats scolaires et du comportement, et inversement de ce qu'est l'élève « inacceptable ». Ces représentations se focalisent sur certains aspects de la sociabilité des élèves, sur des attributs vestimentaires (casquette, *training*) ou de consommation distinctive (GSM, *walkman*, etc.) ou encore sur des éléments de leur scolarité (trajectoire scolaire, réputation des établissements fréquentés) pour les renvoyer à l'une ou l'autre catégorie, stigmatisée ou non. Deux stigmatés sont donc à l'œuvre dans ce cadre, le premier concernant la réussite scolaire attendue, le second concernant le comportement attendu.

Les conséquences de ces stigmatés participent alors de la « violence » au sein de l'institution scolaire défavorisée. Car la conscience aiguë que les élèves ont de ces stigmatés auxquels ils sont renvoyés en certaines circonstances (stigmatés de réussite scolaire, de comportement, de type « tribal ») va affecter leur identité dans le sens d'une désillusion, d'un désenchantement, et les amener parfois à réagir par la violence à une désignation qu'ils perçoivent comme violente, discriminante. Cette conscience va aussi modifier leur définition de la situation au cours des interactions qu'ils mènent, peser sur l'interaction et parfois introduire par ce biais un trouble de la communication.

Le membre du personnel qui avance une simple évaluation scolaire (« tu ne travailles pas ! ») risque ainsi d'être pris au piège par ce trouble dans la communication. En effet, que leur interlocuteur choisisse en connaissance de cause de leur renvoyer ces stigmatés ou le fasse inconsciemment en croyant faire une simple évaluation scolaire, les élèves peuvent réagir avec force à ce qu'ils estiment être une provocation, une violence. Afin de ne pas « perdre la face », les élèves répondront par la violence (verbale ou physique) à ce qu'ils estiment alors être de la violence, comme l'a fort bien montré Claudine Dannequin dans une lecture goffmanienne des interactions quotidiennes des jeunes issus de l'immigration.⁷

⁷ DANNEQUIN C., « Interactions verbales et construction de l'humiliation chez les jeunes des quartiers défavorisés », *Mots*, n° 60, septembre 1999, pp. 76-91.

La « violence » est donc ici multiforme. A nouveau il faut, aux simples « violences scolaires », verbales ou physiques, qui se manifestent dans l'espace de l'institution, surexposer ces violences moins évidentes qui leur sont reliées, et qui se manifestent à travers l'imposition du stigmat. Ce qui se passe au sein de l'institution doit être mis en relation avec ce qui relève des trajectoires scolaires d'échec des élèves comme de la dépréciation plus générale au sein de la société que Goffman examine sous l'angle du stigmat de « type tribal ». Les conséquences de ces stigmates sur l'« identité pour soi » des élèves, à savoir la conscience qu'ils ont de leurs statut, doivent en particulier être examinées, et reliées aussi aux conséquences sur cette identité de la « vie recluse » menée au sein d'une institution « quasi-totale ».

Une dernière contextualisation revient sur le problème de ces trajectoires scolaires. Bourdieu et Champagne ont rappelé récemment toute l'actualité de la théorie de la *reproduction* des inégalités que réalise le système scolaire, et ce en particulier à l'égard des trajectoires scolaires des enfants issus de l'immigration comme partie du « sous-prolétariat ». L'orientation systématique vers des filières dévalorisées, l'échec scolaire, conduisent à peupler les établissements de relégation de jeunes gens désenchantés, en conflit avec les métaphores de l'autorité scolaire. Ces usagers de l'institution la « réinventent » alors du mieux qu'ils le peuvent, faute d'agréer à leur situation, et c'est ce que nous avons examiné du point de vue de l'institution totale.⁸

Les établissements de la filière professionnelle, en France comme en Communauté française de Belgique, apparaissent alors comme symptomatiques de ces circuits de relégations, et du décalage entre les ambitions et motivations réelles des élèves et ce qu'ils sont amenés à suivre comme formations dans ces filières de relégation. C'est une scolarité *par défaut*, à défaut de mieux, qui se constitue ainsi. Il y a donc aussi une « violence », cette violence des rapports sociaux de classes sociales, qui se met en place dans cette relégation vers les filières déshéritées de l'enseignement, une violence qui ne sera pas sans conséquences sur l'identité des élèves et les réactions qu'ils auront envers l'autorité scolaire. Les élèves prennent alors « ce qu'il leur reste », comme l'ont bien montré Bourdieu et Champagne, et ce en luttant contre l'institution (tensions et conflits) comme en réinventant la vie quotidienne en son sein à leur avantage.

Une complémentarité entre les dimensions *tragique* et *ludique* de ce phénomène se réalise ainsi, car l'aspect profondément tragique des trajectoires scolaires d'échec, stigmatisées, d'une vie quotidienne faite de heurts et de tensions au sein de l'institution trouve son pendant dans l'aspect ludique que peuvent revêtir les conflits avec les membres du personnel ou la « vie clandestine » au sein de l'institution.

⁸ BOURDIEU P., CHAMPAGNE P., « Les exclus de l'intérieur », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 91-92, 1992, pp. 71-75.

5. QU'EST-CE QUE LA VIOLENCE ?

Le lecteur comprendra à la lumière des points précédents que nous n'entendons pas nous cantonner à une définition qui réserve la « violence » aux seules « violences scolaires » au sein de l'École. Il ne s'agit plus de se focaliser sur les qualifications arides de faits sociaux, parfois empreintes de préjugés et de jugements de valeurs (« incivilités », « délits scolaires ») mais de saisir au contraire l'entrelacs que forment dans l'institution différentes *violences* héritées tant de la relation interindividuelle que des contraintes posées par l'institution, ou encore par le système social dans son ensemble. S'il y a « violence » à l'école, ce ne saurait être du seul fait des « violences scolaires », car l'imbrication au cœur de l'action des différentes formes de violences, des plus générales aux plus locales, nécessite leur mise en relation.

Une fois pris en compte le « contenant » de la violence, revenons à présent, sur ce que pourrait être son contenu. Nous penchons pour une définition classique de la violence faite par Hannah Arendt et reprise par Claude Javeau qui argumente justement sur son actualité. Arendt définissait la violence comme *l'usage de la force au service de la puissance, elle-même attribut du pouvoir*.⁹ Comme « forme ultime du pouvoir », la violence nous invite alors à saisir ce qui se rattache à l'imposition d'une *domination*, que celle-ci soit interindividuelle ou reliée à des ensembles plus vastes au sein du système social.

Nous pensons que la lecture faite par Javeau de la violence comme enjeu de pouvoir, qui ne se limite pas à une acception politique du « pouvoir », permet d'inscrire cette dernière dans les relations et rapports sociaux où se marque l'imposition d'une domination. Il y a là un fil d'Ariane qui relie les relations interindividuelles à ce qui se constitue comme violence au sein de l'institution et par l'institution, puis à ce que les rapports sociaux, en classes d'âge comme en classes sociales, comportent de violence. Cette perspective permet au moins d'écarter la tentation d'une analyse en « déviance » où se constituent unilatéralement l'ordre et la légitimité de cet ordre, mais aussi où la partie dominante dans les rapports sociaux définit comme « déviance » les faits et gestes de la partie dominée.

Comme imposition d'une domination, la violence peut être aussi bien insensible que criante, inconsciente que consciente. Dans certaines de ses manifestations, la violence se rapprochera de l'expression courante qui nous dit que l'être humain *se fait violence* pour réaliser certaines actions, ou ce qui amène à qualifier de « douce violence » certaines relations sociales. Dans d'autres cas, la violence sera celle de la force physique, imposant la domination par les aspects matériels de la force, ou par la seule puissance de sa démonstration ostentatoire.

Françoise Héritier, dans son séminaire sur la violence au Collège de France, apporte un modèle cohérent de la notion de « violence » qui possède selon nous une parenté avec ce qui vient d'être dit. Car la « violence » chez cet auteur est aussi une question de *pouvoirs*. Plongée dans la constitution d'une série d'invariants anthropologiques des conduites humaines, Héritier place la violence au cœur des besoins et nécessités fondamentales de l'être humain (besoin de sécurité,

⁹ JAVEAU C., « Adolescence et violence : une exploration socioanthropologique », *Enfances Adolescences*, n° 1, 2000, p. 17.

besoin de protection, besoin d'être entre-soi), dans les interstices où se rejoignent l'inversion de ces besoins fondamentaux (intolérance, domination, altérité dépréciée, destruction de l'Autre). Pour satisfaire ces besoins fondamentaux, l'être humain produit une violence qui tient à rejeter ce qui n'est pas soi, ce qui n'est pas « identique » à soi dans une altérité, dans un rapport hiérarchique de domination.

La violence, dira Héritier, n'est pas en ce sens « un trait de caractère isolé et isolable (...) elle est le produit, souvent concerté et organisé de mélanges à chaque fois particuliers de ces différents affects élémentaires. Ces mélanges se produisent soit dans l'exercice même de la loi politique ou sociale (la guerre, la justice, le maintien de l'ordre, les espaces d'autorité), soit dans des espaces non nécessairement définis juridiquement mais où la loi reconnaît implicitement le bien-fondé de certains types de rapports : la domination masculine en général, (...) la *patria potestas* de la Rome antique, le fanatisme prosélyte de la guerre sainte, l'organisation systématique d'un système de castes, érigé en règle pratique, ou encore le regard froid sur des corps animalisés d'esclaves ou d'Indiens (...) Soit, enfin, dans les interstices où se produisent des conflits d'intérêts, ou bien dans ceux où se manifestent les révoltes, insoumissions et rébellions, qui sont des revendications d'identité et de dignité ».¹⁰

Claude Javeau apporte enfin à la définition classique d'Hannah Arendt une remarque fort utile quant à ce qui fait l'*essence* même de la violence. L'auteur distingue la « brutalité » de la « violence ». Lorsque deux boxeurs s'accordent par exemple pour monter sur le ring et s'affronter, il n'y aurait plus « violence » mais « brutalité », puisque le consentement des parties à l'action obère la possibilité d'y voir une violence.¹¹ Peut-être faut-il prendre en compte cette réflexion lorsque l'on envisage une interaction fort courante dans les établissements scolaires. Lorsque certains élèves s'insultent « pour rire » ou font entre eux des « petits combats » très ostentatoires, l'interprétation qui est faite par les « spécialistes » de ces comportements peut différer du tout au tout. Certains insisteront sur l'aspect ludique de ceux-ci (la « violence » est un jeu mais reste violence), d'autres sur l'aspect de « déviance » ou d' « incivilité ».

A la lumière de la remarque faite par Claude Javeau, on peut se demander cependant si le consentement des parties à l'action n'écarte pas la « violence » du propos. Seule une perspective juridique à l'extrême, « légaliste » pourrait encore voir une « violence » où les parties à l'action l'en chassent par le jeu ou le rituel. Pour notre part, il faut encore ajouter ceci : y a-t-il encore imposition d'une domination dans ce cadre ? Les aspects d'intercompréhension ludique de ces comportements écartent selon nous la « domination » du propos, et en cela la « violence ». Notre contextualisation rejoint donc celle de Claude Javeau sur ce point.

De même, dans des « violences » qui se rattachent plutôt aux rapports sociaux, dans les rapports de domination d'une classe sur l'autre par exemple, peut-on considérer que l'individu, même s'il semble accepter dans sa vie quotidienne l'imposition de la domination, s'il ne manifeste pas son rejet de cette domination par de la rébellion, est pleinement conscient de cette domination ?

¹⁰ HÉRITIER F., « Les matrices de l'intolérance et de la violence », in HÉRITIER F. (s.l.d.), *De la violence II*. Séminaire de Françoise Héritier, Paris, éditions Odile Jacob, 1999, pp. 342-343.

¹¹ JAVEAU C., « Adolescence et violence : une exploration socioanthropologique », op. cit., pp. 17-18.

N'y a-t-il pas plutôt dans ce cadre une domination insensible, sourde, inconsciente qui détourne, comme l'a montré Bourdieu, l'individu de la rébellion. L'« Ordre des choses » n'est alors qu'accepté en méconnaissance des « choses » et de la teneur de la domination.¹² Il n'y a pas « consentement » à la domination.

Nous avons œuvré ici à l'émergence comme catégorie cohérente de la « violence », prise d'une manière suffisamment large afin qu'elle ne puisse se réduire à un « désordre », à une « déviance » ou à des « dysfonctionnements » de l'institution scolaire. En ce sens, une problématisation sociologique de la notion de « violence » est possible, qui fasse appel à la question centrale des *pouvoirs*. Mais nous restons beaucoup plus réservé sur la possibilité d'une problématisation sociologique qui réserve son attention aux « violences scolaires » et « violences à l'école »

6. QUELLES STRATÉGIES INSTITUTIONNELLES DE PRÉVENTION ET DE TRAITEMENT DES INCIDENTS ?

6.1. Une « stratégie » n'est pas une « solution »

L'observation participante tend de nombreux pièges à ceux qui la pratiquent. Aussi avons nous pu manifester à certains moments trop d'enthousiasme dans les *projets* qui se mettaient en place au sein des deux établissements étudiés, un enthousiasme parfois naïf qui a été revu et corrigé lors des entretiens réalisés avec les membres du personnel, comme lors de discussions informelles. Un « retour » fréquent vers le chercheur des critiques posées par les membres du personnel à ces projets nous a donc permis d'affiner nos vues.

Que le lecteur ne s'y trompe pas, il ne s'agit pas de « solutions » à la problématique sociale de la « violence à l'école », dans la mesure où l'étude des violences fait apparaître leur caractère nécessairement plus large, relevant plutôt du système social dans son entièreté et dès lors irréductible aux simples « violences scolaires ». Si des « solutions » doivent un jour être trouvées, elle ne peuvent être que politiques,¹³ car le « problème » se situe dans le champ démocratique d'action des élus sur le système social (et scolaire) qu'ils souhaitent pour leurs enfants – et ceux des « autres ».

Ce que nous allons examiner ici relève plutôt des *stratégies*, c'est-à-dire de l'emplâtre local plaqué sur une problématique « nationale » qui touche au système scolaire dans sa constitution, ses desseins et ses ambitions. L'emplâtre s'avère insuffisant pour faire face à la problématique, mais ceux qui le réalisent parfois avec une patience et un dévouement extraordinaires considèrent qu'il vaut mieux

¹² BOURDIEU P., « L'ordre des choses. Entretien avec deux jeunes gens du nord de la France », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 90, 1991, pp. 7-19.

¹³ Nous rejoignons en cela l'argumentation d'Angelina Peralva (PERALVA A., « Des collégiens et de la violence », in CHARLOT B. et ÉMIN J. C. (s.l.d.), *Violences à l'école. État des savoirs*, Paris, Armand Colin, 1997, pp. 113-114).

faire « quelque chose », plutôt que simplement baisser les bras et attendre les « nouveaux moyens » qui font défaut.

Ces « stratégies » que nous allons examiner ici vont des plus intuitives aux plus raisonnées, des plus interindividuelles aux plus générales au niveau de l'établissement tout entier. Elles s'inscrivent aussi dans des cadres temporels différents. Certaines relèvent du court terme, au moment où se déroule l'interaction conflictuelle, lorsque les membres du personnel s'efforcent d'éviter une cristallisation plus importante du conflit entre les personnes prises dans l'incident. D'autres relèvent de la recherche de perspectives à long terme d'amélioration des relations au sein de l'établissement scolaire, de celles qui peuvent avoir en retour un impact sur le risque de surgissement d'incidents en son sein.

6.2. Des stratégies à court terme, l'usage de la « négociation »

Lorsque se déroule un incident, le personnel est amené à trouver une solution immédiate au problème qui se pose. Une constatation générale s'impose pour les deux établissements étudiés. En leur sein, deux manières de faire, deux usages quotidiens assez différents de la communication avec les élèves se présentent fondamentalement. À l'*intransigeance* dans la sanction d'un côté, une sorte de « tolérance zéro » transposée dans les pratiques quotidiennes, l'exercice d'une autorité qui se veut stricte et sans failles, s'oppose une autre manière de faire, beaucoup plus insérée dans le contexte spécifique de l'établissement que ne l'est sa « rivale », plongée pour sa part dans une perspective plus rigide d'un code de communication qui est entendu comme général au système scolaire dans sa globalité.

L'approche du premier type dans la communication, « frontale » si l'on peut dire, qui consiste à établir une règle intangible et minutieuse (discipline, matériel scolaire, etc.) que les élèves doivent respecter faute de quoi ils seront pénalisés, peut conduire à certains affrontements délicats. Ce sera le cas dans la mesure où certains élèves marqués par les trajectoires stigmatisées dont nous avons parlé, ont au fil de cette trajectoire conçu une vision de l'ordre et du rythme scolaire qui n'est plus « en phase » avec les conceptions réciproques que développent un enseignement et une socialisation « autoritaires ». Ces élèves rejeteront une autorité « nue » qu'il faudrait expliquer, justifier, ce qui n'est pas toujours dans l'ambition de l'enseignant. A leur égard, il n'est plus de « retour en arrière » possible vers une imposition autoritaire de l'ordre scolaire, car cette imposition ne suscitera que le rejet et le conflit.

Cette première manière de faire constitue un exercice quotidien assez éprouvant pour l'enseignant soumis aux escalades verbales et autres conduites de défi. Combien de temps pourra-t-il conserver l'enthousiasme nécessaire à l'exercice de sa mission dans la mesure où chaque année nouvelle lui amènera un lot récurrent d'élèves aux trajectoires d'échec, désenchantés ? Une usure risque de se manifester qui peut conduire parfois aux situations que connaissent les deux établissements en matière d'absentéisme, d'écœurement ou de logiques d'affrontement du personnel envers les élèves : des formulations racistes, la volonté de répondre à l'injure par l'injure, l'utilisation d'un vocabulaire grossier parce que l'on pense ainsi « donner le ton » envers des élèves qui peuvent eux-mêmes utiliser ce langage.

Par opposition, une autre manière de faire se montre dans les pratiques quotidiennes du personnel des établissements rencontrés. Il s'agit cette fois d'exercer une certaine forme de « négociation ». Il ne

faut pas entendre ici « négociation » comme étant le synonyme d'abandon des responsabilités, de démission de l'autorité. Sous ces deux derniers aspects se cache sans doute une *fausse négociation* effectivement appliquée par certains membres du corps éducatif. Lorsque ces membres du personnel, déjà insérés dans une « logique » d'affrontement avec les élèves due à l'échec relatif de leur entrée dans l'établissement, tentent de négocier au jour le jour une relative quiétude en monnayant des réductions de la sanction, il n'y a plus connaissance claire de la *règle* par les élèves. Ces membres du personnel se faufilent et les élèves n'ont plus qu'une vision « éclatée » des différentes formes d'ordres, de disciplines et de sanctions au sein de l'établissement. Ils peuvent alors exploiter à leur seul avantage la démission de ces membres du corps éducatif.

Au contraire, la véritable négociation lorsqu'elle nous a été explicitée par d'autres membres du personnel, passe selon eux par le respect et la connaissance claire de la *règle*. Celle-ci doit être univoque et non éclatée en de petits ensembles, de petits « marchandages » disjoints. Une compréhension des profils des élèves, de leur insertion spécifique dans l'établissement amène à laisser quelquefois des « secondes chances » en situation d'incident, des « contrats » de confiance, à personnaliser la gestion des incidents, à suivre sur le long terme au cours de l'année l'évolution de l'élève. Ce qui impose malheureusement aussi un surcroît de travail qui peut être vécu comme une charge supplémentaire fatigante.

Cet exercice de la négociation relève plus largement selon nous de la compréhension de l'univers symbolique véhiculé par les élèves, de leur vie quotidienne. Il y a dans les pratiques de certains membres du personnel une manière de saisir les langages qui ont cours parmi les élèves pour les comprendre et y faire appel, mais aussi un « art de la conversation » qui se constitue à partir de cette compréhension. Cette « intelligence de la situation » d'une grande subtilité se traduit notamment par un usage raisonné de l'humour, de certaines formes de « tchatche » comme on le dit familièrement, qui doivent permettre dans certaines circonstances de dénouer des interactions problématiques. Dans d'autres cas, le membre du personnel peut estimer que dans la situation spécifique, un exercice de diplomatie et de politesse sera plus approprié.

Négocier ? On négocie quand on fait une médiation, d'une certaine manière. Je ne vais pas directement blâmer l'élève. Le prof peut se tromper. Il faut croiser l'information, reconstruire l'événement. Une fois que c'est fait, je discute avec le prof pour la sanction, jamais avec l'élève. L'élève fera son jour de renvoi mais j'aurai au moins essayé de discuter avec le prof pour voir si la sanction est justifiée. S'il a de bonnes raisons de la donner. La négociation se passe avec le prof. Les élèves comprennent qu'on joue ce rôle d'intermédiaires. On joue un rôle de médiation à petite échelle, un travail d'écoute, « tout terrain » mais à petite échelle. Je passe le relais quand ça dépasse mes capacités. (un surveillant-éducateur)

Oui, il faut cibler selon l'élève la manière de parler. Cela ne s'apprend pas, soit tu l'as, soit tu l'as pas. Avec certains, il faut parler sèchement parce que je sais que la bonne réaction c'est de rentrer dedans. Avec d'autres il faut prendre des pincettes. Dans le cas où ils sont plus irritables, il faut garder des portes de sortie pour éviter qu'il ne s'énerve. Oui, faire usage de la tchatche,

utiliser leurs termes. Pour certains faire le grand frère, pour d'autres faire plutôt le pote. Certains ont 20 ans, on ne peut pas leur parler comme à un gamin du premier degré. Certains profs ne l'ont pas compris, et avec eux ça ne va pas. Dire à un élève tout au long de l'année, « t'es qu'un con, tu ne fais rien », quelle motivation ça crée pour ce gamin ? De mon temps c'était pas comme ça, il y a aujourd'hui beaucoup de je m'enfoutisme. (un surveillant-éducateur)

Il y a des petits trucs pour contrôler le groupe. Il faut se mettre à leur niveau pour contrôler le groupe. L'humour et la tchatte sont importants. Mais il faut montrer qu'on est dans les règles. Il faut rappeler dans quelle structure on est. Faire le lien avec ce qui s'est passé, montrer qu'on connaît les règles, qu'on sait comment ça tourne. (un professeur)

On adapte aux élèves, parfois c'est plus solennel, parfois avec de l'humour. Avec certains c'est plus la manière forte, avec d'autres il faut plaisanter énormément, ça a l'air d'être un « truc » mais ce n'est pas aussi facile. Les « petits » décodent très bien ce comportement, cela désamorce beaucoup. Cela dégonfle beaucoup. Les profs ne tournent pas [assez] dans de nombreuses classes, pour limiter l'anonymat, pour que l'élève sache qu'il n'est pas anonyme, un simple numéro pour le prof.

Quand les élèves se présentent à 4-5, il ne faut jamais discuter devant les autres, il faut le prendre avec et discuter ailleurs. On peut alors dire des choses seul à seul avec l'élève qu'il n'entendrait pas en groupe. Hier il y avait une maman avec sa fille, cette dernière ne s'entend pas avec [un surveillant-éducateur]. Il lui a dit un jour « il faut rentrer chez toi, moi je vais téléphoner à ta maman, il ne faut pas venir pleurnicher demain ». Il le lui a dit devant les autres et elle le lui en a voulu. Et hier ça a péti. Il faut que nous surveillions notre langage. Il m'arrive beaucoup de me reprendre, y compris en m'excusant.

[vous n'avez pas peur de déforcer votre autorité ?] Non, celle-ci se construit d'en bas, avec les élèves. Ce n'est pas à moi de me faire respecter mais de susciter le respect d'une certaine manière. Il faut parler doucement ; parler doucement engendre le mimétisme. Si on crie dessus il y a une réponse en criant. Dire « est-ce que je te crie dessus » permet de faire descendre d'un cran. Pour t'entendre ils vont eux-mêmes baisser le ton. Par exemple, si un élève sort de la classe il a un jour de renvoi. L'élève peut choisir de sortir mais il faut discuter du jour de renvoi. Parfois le suspendre pour donner une seconde chance, ça marche. Cela arrive souvent en fin d'heure. Je négocie cela avec le professeur, et ce dernier ne se sent pas déforcé. (le sous-directeur)

L'usage d'une *triangulation* dans la gestion des incidents s'avère être une autre stratégie courante. Pour dénouer une situation problématique qui se noue entre certaines personnes au sein de l'établissement, il est possible d'utiliser une tierce personne envisagée comme neutre par les parties prenantes à l'action pour désamorcer l'escalade potentielle de l'incident. Cette tierce personne peut être le responsable de la médiation, un membre de la direction ou même tout autre membre du personnel pour autant qu'il représente clairement une figure neutre aux yeux des différents acteurs, objective en conséquence de cette neutralité, et à laquelle il est possible de s'adresser pour bénéficier d'une vision neutre et objective de l'incident qui s'est déroulé.

Si les élèves reconnaissent dans les figures familières au sein de l'établissement une possibilité claire de dénouer l'incident, il y a là une porte de sortie heureuse à la cristallisation de la violence entre différentes personnes, parfois menée jusqu'à l'inéluctable exclusion ou « non réinscription ». Malheureusement, la neutralité de la personne servant à « trianguler » la gestion de l'interaction problématique peut être aussi interprétée par les professeurs ou autres membres du personnel comme une sorte de « trahison », le corps éducatif étant censé à leurs yeux rester unitaire et solidaire face aux élèves.

L'exercice de la négociation dans les limites connues de la règle nous a paru relever de ces stratégies de terrain mises en œuvre afin de gérer un conflit « à chaud ». Le personnel est conscient cependant qu'un cadre cohérent de stratégies à plus long terme doit entourer ces stratégies à chaud, et une autre série de stratégies et de dispositifs a été mise en place à cet effet dans les établissements étudiés, de la manière que nous allons examiner à présent.

6.3. Des stratégies sur le long terme

6.3.1. Le contexte des stratégies d'action

Dans l'établissement E2 en particulier se sont mises en place sous l'impulsion de la direction des réformes importantes dessinant un « projet global » à l'échelle de l'établissement où tous les acteurs se trouvaient, à plus ou moins grande échelle, conviés à participer. Ce projet a pris la forme de dispositifs très concrets dont certains, d'une dimension ambitieuse, revêtaient même l'aspect de projets expérimentaux liés à l'ordre et au rythme scolaire dans l'établissement. Les mesures prises l'étaient dans un contexte de « nécessité », puisque les enseignants se déclaraient harassés par les problèmes nés dans le cadre de certaines classes, et pensaient que la situation s'était dégradée au fil des dernières années. Un événement en particulier, aussi excessif qu'isolé, a fait office de coup de fouet pour accepter les réformes mises en place par la direction. C'est en effet lorsqu'un élève de l'établissement s'est vu agressé au couteau par un membre de la famille d'un autre élève que cet événement, même s'il est exceptionnel, a durablement marqué les esprits et provoqué une impulsion générale.

Le dynamisme de l'équipe de direction a été central dans l'élaboration et le suivi de ce projet auquel un corps pédagogique un temps plus uni s'est rattaché. Même si tous les enseignants n'auraient pas nécessairement du succès de certaines réformes importantes, ou manifestaient du désappointement et la crainte de voir leur position déforcée face aux élèves, ils ont choisi de suivre le projet. Ce dernier illustre donc un effet d'enthousiasme collectif quant à un changement sur des points bien concrets qui mobilise toutes les forces du corps éducatif. Le mot d'ordre en était « essayons au moins, quitte à échouer ».

À l'inverse, dans l'établissement E1, au cours de la première année de l'étude (1999-2000) les forces de l'établissement sont restées désunies, éclatées en de multiples sous-ensembles de petite taille, et le corps éducatif ne se rassemblait jamais assez pour que l'on puisse parler d'une *équipe* éducative. L'équipe de direction se retrouvait donc paralysée dans son travail quotidien par ces contraintes. Ce n'est que dans le cadre de l'année suivante (2000-2001) que certaines mesures ont été prises à ce

sujet par la direction, à travers l'engagement de nouveaux membres du personnel et leur disposition « stratégique » dans les relations de contact avec les élèves et les parents.

6.3.2. Huit stratégies d'action à moyen ou long terme

Une *première stratégie* concerne la marge de manœuvre dont dispose l'établissement en matière de sélection de son personnel et de répartition des activités de celui-ci. C'est toute la question de l'autonomie de l'établissement par rapport à ses autorités tutélaires, ainsi que par rapport à la circulation « normale » des enseignants et des autres éducateurs d'un établissement à l'autre. Nous considérons avec Jean-Paul Payet que l'existence au sein de ces établissements de membres du

personnel harassés et rendus vindicatifs par la vision personnelle qu'ils ont de leur travail et des relations avec les élèves, constitue un fardeau dont ces établissements devraient pouvoir se passer.¹⁴ Les attitudes racistes, la surenchère dans l'affrontement sont autant de manifestations de cette lassitude professionnelle. Certes, celle-ci vient d'une *construction commune* de la « violence » entre les élèves et le personnel, mais ses conséquences pour l'établissement sont des plus déplorables.

En laissant la possibilité à des membres du personnel choisis en connaissance de cause de faire leurs preuves, les deux établissements pallient la circulation « normale » des éducateurs qui chaque année, apporte son lot de nouveaux membres du personnel qui risquent de subir la déconvenue du « test » et l'échec de leur entrée dans l'établissement, pour finalement s'en retirer. Les membres du personnel choisis par l'établissement ont en outre été disposés de manière « stratégique » dans les contacts quotidiens avec les élèves ou avec les parents, là où ils avaient accepté de créer une « présence sur le terrain » pour employer leurs propres termes. Certains d'entre eux étant d'origine marocaine, ils ont combiné dans cet exercice de la communication avec les élèves, les compétences personnelles et les possibilités offertes par des références culturelles communes ou l'utilisation d'une langue commune.

Mais au-delà de ces références « culturelles » partagées, l'essentiel passe sans doute plus par les capacités personnelles du membre du corps éducatif, ses compétences et l'intelligence de son adaptation au terrain. Aussi le recrutement de personnes issues de l'immigration (pour les mettre en « première ligne ») n'apparaît pas comme une catégorie « magique » de la transformation d'un établissement scolaire « de relégation » en établissement scolaire où les relations quotidiennes sont « normales ». Ce qui est important pour les directions lorsqu'elles font usage d'une certaine autonomie de choix du personnel, c'est surtout d'examiner si l'entrée du nouveau membre du personnel s'est réalisée de manière harmonieuse ou non. Continuer à travailler avec des personnes démotivées, en retrait, vindicatives à l'égard des élèves apparaît comme un handicap que ne connaissent que trop bien certains établissements.

La question de l'autonomie doit cependant être traitée d'un tout autre point de vue que celui que nous venons d'exposer, en présentant les risques inhérents à une plus grande autonomie. En Grande-Bretagne, sous l'impulsion des Travailleurs, la question de l'autonomie des établissements est aussi devenue celle d'une tournure plus néo-libérale où il est demandé aux établissements

d'« en faire plus », mais aussi de subir beaucoup plus les conséquences de leurs « échecs » potentiels. Pénalités pour l'établissement, publicité données aux « performances » comparées des établissements, responsabilité individuelle du directeur en cas d'échec, renvoi des enseignants qui ne répondent pas aux « performances », voilà autant d'indices d'une situation où la question de l'autonomie devient la porte ouverte pour une « mise en forme » de l'établissement scolaire comme une entreprise. Cette mise en forme ne vient finalement que conforter les inégalités entre établissements, par une concurrence accrue, plutôt que de les rapprocher. Il faudrait se garder de la possibilité que l'autonomie prenne cette sorte de signification pour des établissements déjà contraints à « sauver les meubles ».

L'existence d'une personne responsable de la médiation constitue une *deuxième stratégie* au sein de ces établissements. Cette personne effectue le travail essentiel qui consiste à prendre en compte le bagage

¹⁴ PAYET J.-P., « Violence à l'école : les coulisses du procès », in CHARLOT B. et ÉMIN J. C. (s.l.d.), *Violences à l'école. État des savoirs*, Paris, Armand Colin, 1997, p. 151.

lié à la trajectoire de l'élève à son arrivée dans l'établissement, dans ses divers aspects : échec scolaire, souffrances psychologiques, familiales, sociales. Il s'agit de la personne « en première ligne » qui peut s'avérer des plus appropriée pour opérer la triangulation dont nous avons parlé dans la gestion des conflits. Le désamorçage des situations de conflit entre les élèves ou de ces derniers à l'égard des membres du personnel peut s'opérer par son intermédiaire lorsqu'elle est devenue une « figure » connue et familière des élèves (comme du corps éducatif) dans son « rôle » très spécifique. Le lien qui se recrée par son travail avec des parents sans liens avec l'école est lui aussi fondamental.

Nous avons vu que la médiation pouvait aussi, à une moins grande échelle, être réalisée au quotidien par de nombreux autres membres du personnel qui ont saisi la « triangulation » nécessaire de la sortie de conflit par l'appel à une tierce personne. Des personnes en « première ligne » se déplacent donc dans les couloirs des deux établissements et nouent des relations avec les élèves et les membres du personnel, accomplissant ainsi cette petite médiation au quotidien. Dans l'établissement E1, un professeur présent de longue date dans la vie de l'école avait été choisi pour jouer ce rôle sur le terrain, mais aussi pour accueillir et « coacher » les nouveaux collègues. Cette dernière personne favorise ainsi l'entrée du nouveau membre du personnel et tâche de limiter les effets du « test » que peuvent réaliser les élèves sur le nouveau-venu.

Une *troisième stratégie* directement associée à la réduction de la distance entre les parents d'élèves et l'école est celle de l'ouverture nécessaire de l'établissement sur l'extérieur. Nous avons expliqué plus haut combien la fermeture de l'école sur elle-même conforte une situation d'affrontement entre les élèves et le personnel. Pour sortir de cette logique, il est nécessaire de réaliser une plus grande ouverture de l'école sur l'univers extérieur, celui de la vie quotidienne des uns et des autres comme celui du monde du travail.

L'établissement E1 est révélateur de cette relative fermeture, à travers la difficulté de trouver des stages pour des élèves qui font l'objet de procédés de discrimination raciale de la part des « patrons » (refus d'embauche). Les parents sont eux aussi restés relativement à l'écart de la vie de cet établissement. Enfin, il existe peu d'occasions de sorties éducatives ou ludiques pour les élèves, que seuls les professeurs les plus motivés assument bénévolement et en de rares occasions. Ces voyages ont en outre donné lieu à des incidents, ce qui ne favorise guère l'envie de les reproduire.

Par opposition, l'établissement E2 tentait de réduire la fermeture en favorisant la participation des parents à la vie de l'établissement (notamment par un meilleur accueil de ces derniers par le personnel) comme en développant parfois de manière très accentuée pour les élèves qui s'adaptent le plus difficilement avec le rythme scolaire de l'établissement l'ouverture sur l'extérieur, à travers des stages et des sorties éducatives. Le projet le plus évocateur de cette adaptation du rythme scolaire est celui des « classes pilote ». Ces dernières furent mises en place pour accueillir les élèves qui se trouvaient le plus en décrochage, tant au niveau du comportement que des résultats scolaires. Leur organisation consistait à découper en deux temps l'obligation scolaire, la matinée se déroulant au sein de l'établissement, l'après-midi se déroulant à l'extérieur à travers des sorties éducatives et des stages. L'accentuation des activités sur l'extérieur pour les élèves qui sont les plus en rupture (du fait de leurs trajectoires) avec le rythme et l'ordre scolaire usuel semble dans ce projet très intéressante.

Si nous disions plus haut qu'il convient de ramener les parents d'élèves à une participation à la vie de l'établissement, la *quatrième stratégie* importante consiste en l'accentuation sous différentes formes d'une « participation » des élèves. Il existe des structures préexistantes auxquelles les élèves doivent

être associés (délégués de classe), comme peuvent aussi se mettre en place de nouveaux rôles pour ces derniers au sein de l'institution scolaire et en particulier aux structures mêmes de l'établissement, dans des domaines importants comme celui de la discipline. Cela participait dans le « projet » de l'établissement E2 d'un mouvement d'ensemble pour sensibiliser les élèves à l'enjeu que constitue leur participation réelle à la vie de l'école.

À cet égard, l'établissement E2, constatant l'existence d'élèves fédérateurs des autres au sein de la socialité juvénile, de ces élèves qui peuvent être présentés parfois sous la formule péjorative de « caïds », plutôt que de considérer la socialité qui se lit dans cette désignation comme négative pour l'école, cherchait au contraire à l'utiliser. Ce qui est remarquable, c'est le lien qui se constitue entre ces élèves et les autres. Pourquoi ne pas utiliser ce lien, ce trait fédérateur de la socialité, dans des « rôles » investis positivement dans l'établissement, comme celui d'« animateurs » par exemple ? La multiplication de « rôles » nouveaux d'élèves rationnellement insérés dans un plan global concernant toute l'école constituait donc une initiative heureuse parce qu'elle renforçait les marques de respect bilatéral et de confiance respectives entre élèves et membres du personnel.

Dans le domaine des structures participatives, l'équipe de direction de l'établissement E2 souhaitait instaurer un « conseil de discipline » où tous les acteurs de l'établissement se retrouveraient. Cette mesure de démocratie interne (à l'état de projet) implique la participation de représentants des parents, de membres de l'équipe éducative (dont au moins un éducateur), de représentants des élèves et de membres de l'équipe de direction. Les membres de l'équipe éducative et les élèves sont élus. L'équipe de direction évoquera d'ailleurs ces acteurs comme des « partenaires » au sein de l'établissement. Des garde-fous sont instaurés pour la désignation des personnes qui se retrouvent au sein de cette structure, tant du côté des élèves que du côté des professeurs. Les élèves doivent avoir passé deux ans déjà dans l'école pour être élus, et les responsables d'incidents « assez graves » (dégradations, menaces, vols) en sont écartés. Le directeur choisit de réunir ou non le conseil de discipline selon la lourdeur du cas et celui-ci se prononce par bulletin secret à la majorité simple.

Le directeur assume la décision prise par le conseil de discipline sauf si ce dernier ne souhaite pas prendre de décision. Le conseil est nommé pour un an.

Le souci de communication interne constitue la *cinquième stratégie*. La communication ne s'effectuerait jamais correctement, à entendre les témoignages reçus. Favoriser l'accès de tous les acteurs de l'établissement, envisagés comme de véritables partenaires, à des informations essentielles, sans faire usage de « langue de bois » semblait donc constituer un autre élément fondamental, réalisé concrètement par la circulation de ces informations sur le papier comme dans les valves.

Dans l'établissement E2, on notera que l'accident grave causé par l'intrusion d'un parent d'élève, suivie d'un coup de couteau donné à un autre élève devait recevoir un traitement à long terme faisant intervenir une meilleure communication auprès des élèves. Le directeur souhaitait « travailler » avec les élèves le problème de l'intervention des familles dans la résolution des incidents. Le rôle de la *parole* y était souligné pour dénouer les modes de résolution « traditionnels » des conflits. Dès le lendemain de l'incident, un long travail d'information était entrepris par le directeur dans les classes afin d'apaiser les esprits. Une communication interne basée sur la franchise fût également manifestée lors de la communication aux élèves de la constitution des « classes pilote », où le directeur avait répondu sans faire usage de « langue de bois » aux questions directes que lui posaient les élèves sur

l'absentéisme des professeurs ou le lien entre le comportement des élèves et la constitution des « classes pilote ».

De manière complémentaire, une *sixième stratégie* se donnait à voir dans le travail que menaient les deux équipes de direction des établissements rencontrés, celui de présentation des données essentielles de gestion de l'école (une « photographie » de l'établissement), permettant une meilleure connaissance de ses usagers, de leur circulation d'un établissement à l'autre (inscriptions et départs, taux d'échec, part des filles et des garçons dans la circulation, etc.). Ce travail devait ensuite faire l'objet d'une bonne communication pour que l'équipe pédagogique entière en bénéficie.

Faisant suite à ces efforts liés au développement et à la circulation d'une information de qualité sur la gestion de l'établissement, l'attention portée aux trajectoires des élèves constitue certainement la *septième stratégie* à relever. Les équipes de direction, nous l'avons dit, ont une bonne connaissance des trajectoires d'entrée dans l'établissement, du profil des élèves qui arrivent. Mais une moins grande attention est en général portée à la « sortie » des élèves de l'établissement, que ce soit à la suite d'un abandon volontaire ou plus ou moins contraint (refus d'inscription), pour des raisons parfois compréhensibles.

Un effort se manifestait de la part de la direction de l'établissement E2 pour remédier à cette méconnaissance. Si l'établissement était conduit à ne plus pouvoir travailler avec un élève, le directeur s'intéressait à la réorientation de cet élève, afin de trouver une nouvelle école susceptible de l'accueillir. Il y a là un élément peu pris en compte, celui de ce que cette attention portée à son avenir peut représenter pour la trajectoire de l'élève (qui est après tout assimilable à une « chute » dans des établissements de réputation de plus en plus difficile). Cette attention s'apparente à une revalorisation. En refusant de prendre en compte cet élément, les établissements risquent de se

renvoyer indéfiniment « la balle » que constitue certains élèves, jusqu'à ce que ces derniers se retrouvent dans le lot de tête des établissements dits problématiques. Un exemple concret se retrouvait dans ce dernier cas de figure :

Un élève dont le niveau était supérieur à celui de l'établissement avait été réorienté par le directeur vers un établissement d'enseignement général. L'élève y est allé « en reconnaissance » dans le cadre d'un rendez-vous avec la direction de ce nouvel établissement. A peine arrivé, le personnel du nouvel établissement lui demande assez brutalement d'enlever sa casquette. L'élève ne mettra plus un pied dans cet établissement. Le « courant » est ainsi brutalement rompu par un premier contact malheureux entre l'élève réorienté et l'école, au grand dam du directeur de l'établissement E2 qui considère la réaction du personnel de l'autre école impulsive et disproportionnée. Ceci montre l'importance des précautions oratoires dont devrait faire preuve le personnel des établissements à l'égard d'élèves qui sont en décalage quant au rythme ou à l'ordre scolaire. Une interaction mal gérée de leur part, un exercice peut-être abusif d'une autorité frontale et tout un travail préalable peut être perdu en quelques instants.

Enfin, une *dernière stratégie* mérite d'être mentionnée. Lors de la gestion des incidents soumis à une procédure (et non réglés de manière interne à la classe) au sein de l'établissement E1, un document est rempli qui décrit l'acte problématique. En cas de conflit entre un élève et un membre du

personnel, la façon dont ce document est rédigé par le membre du personnel ne laisse pas de possibilité à l'élève de donner son interprétation de l'incident. Est-ce à dire que les membres du personnel ont toujours raison, et les élèves toujours tort, que le contexte du surgissement du fait problématique ne doit pas être retracé avec plus de précision ? La recherche par les élèves de solutions de « sortie de crise » auprès de l'équipe de direction illustre bien la volonté d'explicitier les actes accomplis au-delà du document unilatéralement constitué.

L'établissement E2 procédait au contraire en attribuant sur le document à toutes les parties prenantes à l'incident la possibilité de décrire leur vision des faits. Cette innovation avait été mal perçue par certains enseignants parce qu'elle traduisait une sorte de « trahison » s'ajoutant à d'autres faits qui viennent « déforcer leur position ». Pourtant, il s'agissait ici de rechercher les bases d'un respect bilatéralement défini. Si les élèves savent qu'il existe des moyens d'explicitier et de commenter les actes les concernant directement, une confiance plus grande peut être accordée aux structures de l'institution créditées dès lors d'une sorte de neutralité. Au contraire, si une unité de façade, une solidarité « corporative » se manifeste entre tous les acteurs au sein du personnel, il n'y a plus de solution que dans l'affrontement. La possibilité de triangulation s'avère ici à nouveau essentielle.

7. CONCLUSIONS

Au cours de ces deux années de recherche, le contact avec le « terrain » pour les deux chercheurs a été l'occasion d'une riche expérience humaine, au-delà des perspectives théoriques mises en jeu. Confrontés à ce terrain vivant, parfois miné, où s'entrecroisent les efforts et les passions mises en œuvre par les praticiens de l'éducation, nous avons comme tous les autres participants à l'action été bouleversés par les situations qui se déroulaient sous nos yeux. Etre éducateur aujourd'hui dans un établissement de relégation est un métier à la fois riche et très difficile. C'est le respect qui nous est venu à l'esprit au cours de la recherche à l'égard de ces femmes et de ces hommes qui s'efforcent de rendre un avenir à des élèves qui voient leurs illusions de départ filer comme le sable entre leurs mains.

Les projets et stratégies qui ont été présentés dans cet article n'apparaissent que comme un emplâtre local, une tentative de fortune de reconstituer ce qui fait défaut au système scolaire dans son entièreté. La lecture des perspectives théoriques présentées dans cet article renvoie ces essais, ce « bricolage magnifique » réalisé sur le terrain, à la lutte désespérée de personnes dévouées contre ce que le système social et scolaire dans sa globalité introduit comme inégalités et injustices. Aussi, comme nombre d'auteurs travaillant dans le domaine de ces « violences à l'école », nous pensons qu'il s'agit bien de distinguer les « stratégies » présentées ici, qui sont de précieux « sauvetages » dans des contextes de fortune, des « solutions » de la problématique sociale des « violences », qui se situent dans le champ politique et ne peuvent être que de la responsabilité du politique.