

L'ÉCOLE A L'ÉPREUVE DE LA VIOLENCE

MODELES D'INTELLIGIBILITE, RECHERCHE ET ACTION PUBLIQUE

EN COMMUNAUTE FRANÇAISE DE BELGIQUE

VERHOEVEN MARIE, GIRSEF, UNIVERSITE CATHOLIQUE DE LOUVAIN
SERHADLIOGLU ELIZ, GIRSEF, UNIVERSITE CATHOLIQUE DE LOUVAIN

ABSTRACT

Cette contribution analyse la manière dont le champ scientifique et le débat politique se structurent, en Communauté française de Belgique, en matière de « violence » et de « déviance » en milieu scolaire. Après avoir fait état des rares données quantitatives disponibles, l'article passe en revue les principales recherches menées au sein de trois disciplines (psychologie sociale, sociologie, criminologie). Quatre modèles d'intelligibilité de la violence scolaire en sont dégagés, renvoyant à différentes conceptions de l'action sociale et de la déviance. La dernière partie confronte ces modèles aux propositions qui structurent l'action publique en éducation (tant dans le contenu des décrets qu'à travers les expériences émanant du terrain).

MOTS-CLES

Violence scolaire, déviance, Communauté Française de Belgique, modèles d'intelligibilité de la violence, intégration, violence symbolique, carrière déviante, action publique en éducation.

LA BELGIQUE, UN ETAT FEDERALISE¹

La Belgique est un état fédéralisé dont la structure politique est complexe². Elle se divise en trois régions pour ce qui traite des affaires territoriales, telles que les politiques liées à l'économie, à l'urbanisation et à l'emploi, notamment, (Flandre, Bruxelles et Wallonie) et en trois communautés pour les affaires relatives aux personnes, telles que la culture, la jeunesse et l'éducation (la Communauté flamande, la Communauté française et la Communauté allemande). En Flandre, les compétences de la Région flamande et de la Communauté flamande sont regroupées au sein du gouvernement flamand. Contrairement à d'autres états fédéraux, les gouvernements régionaux en Belgique détiennent les pleins pouvoirs en ce qui concerne leurs compétences, ce qui signifie que leur législation se situe au même niveau hiérarchique que les lois fédérales. La compétence relative aux questions d'éducation est une compétence communautaire³ ; ceci ayant occasionné le développement de trois systèmes éducatifs différents. Malgré de nombreuses similitudes entre ces systèmes (le « libre choix » des parents en matière d'établissement scolaire, la coexistence de plusieurs « réseaux d'enseignement », etc.), ceux-ci évoluent vers une plus grande différenciation en raison de politiques différentes. De même, nous pouvons parler de cultures scientifiques différentes dans chacune des zones : la Flandre étant plus influencée par les traditions intellectuelles anglo-saxonnes, tandis que la Wallonie francophone est davantage influencée par les perspectives de recherches et le débat français.

Ces différences politiques et culturelles influent sur la façon dont sont traités les comportements à problèmes et la violence au sein de l'environnement scolaire. Ceci a pour conséquence le développement de notions, de priorités ainsi que de programmes de prévention et de traitement différents au sein de ces systèmes.

En résumé, parce que le mot « Belgique » couvre deux réalités politiques, éducatives et scientifiques coexistantes bien que très différentes, nous présenterons deux articles distincts, traitant respectivement de la Flandre et de la Communauté française.

¹ Cet avant-propos est commun à celui de l'article n°1 « *Comportements à problèmes et déviance dans le système éducatif belge* » du professeur Johan Deklerck.

² Pour plus d'informations sur la structure politique belge, consultez les sites <http://www.diplomatie.be/en/belgium/default.asp> et http://www.belgium.be/en/about_belgium/index.jsp

³ La principale exception de cette division est la détermination de l'âge jusqu'auquel les adolescents doivent suivre les cours. Il s'agit d'une compétence fédérale, pour le moment fixée à l'âge de 18 ans.

STRUCTURATION DU CHAMP DE LA RECHERCHE ET NOTIONS CLES

L'examen des données et de la littérature scientifique en Communauté française (CFB) invite d'emblée à souligner à quel point la structuration de ce champ de recherche diffère de celle observée en Flandres. Tout d'abord, s'il fallait nommer une discipline prédominante en la matière, c'est sans doute la psychologie sociale qui devrait être pointée. Ensuite, les cultures scientifiques prégnantes de chaque côté de la frontière linguistique diffèrent : en CFB, les sciences sociales ont toujours été perméables aux courants de pensée qui structurent le débat scientifique en France, et moins réceptives aux apports des traditions anglo-saxonnes (auxquelles les chercheurs flamands sont plus sensibles). C'est dans ce contexte qu'on peut comprendre la présence de recherches sociologiques en matière de violence et de déviance à l'école, marquées par une tradition « durkheimienne » (préoccupations en termes d'intégration sociale) ou par une lecture « critique » de l'institution scolaire (analyse des processus de reproduction sociale). Notons enfin qu'en CFB comme ailleurs (Carra, Faggianelli, 2003), la recherche dans ce domaine a souvent un caractère « finalisé », puisqu'il s'agit de dégager des facteurs explicatifs ou des modèles susceptibles d'orienter l'action politique.

Quant aux notions retenues dans ce champ de recherche, nous verrons qu'elles sont multiples et varient assez significativement selon les approches. Dans cet article, nous veillerons à être attentifs aux modes de construction des frontières du « violent », variables d'une discipline à l'autre, se centrant sur différents niveaux d'appréhension de la réalité. Quatre points structurent cette contribution. Après avoir fait rapidement état des rares données disponibles sur la question en CFB (I), nous procéderons à une recension des principales recherches⁴ menées dans ce domaine, organisée à partir de trois grandes perspectives disciplinaires (II). Dans un troisième temps, nous tenterons de dégager quatre modèles d'analyse « typifiés » qui structurent ce champ de recherche (III). La dernière partie de l'article aborde succinctement les liens entre le champ scientifique et l'action publique (IV).

⁴ Il faut noter qu'en dépit du caractère médiatiquement et politiquement « chaud » des thèmes de la violence et de la déviance à l'école, la recherche universitaire menée sur ces questions est plus réduite que ce qu'on pourrait imaginer.

VIOLENCE ET DEVIANCE A L'ÉCOLE : DES DONNEES EPARSEES

Il est frappant de constater la rareté et l'inaccessibilité des données relatives à l'enseignement en Communauté française de Belgique⁵. Les « indicateurs de l'enseignement » édités par l'Administration de l'Enseignement ne comportent aucune donnée chiffrée sur l'absentéisme ou le décrochage, et encore moins sur les faits qualifiables de violence ou de délinquance. Quelques données existent, relatives aux motifs d'exclusion définitive des élèves, uniquement sur le réseau officiel de la Communauté française. Ainsi, en 2007, pour 1200 dossiers d'exclusion transmis à l'administration, un tiers environ relèvent de faits d'indiscipline sérieuse (perturbation sérieuse de la classe, inefficacité des sanctions...) et de violence (port de couteau, agression physique...). Nous n'avons pas pu obtenir plus de détails. On sait également que le service d'aide psychologique aux enseignants victimes de faits de violence reçoit une vingtaine de demandes par an faisant suite à des violences perpétrées par des élèves sur ces enseignants.

La principale référence présentant des garanties méthodologiques solides est fournie par les « *enquêtes de victimisation dans l'enseignement secondaire* », commanditées par la Communauté française en 2000 et en 2003, et mises en œuvre par une équipe interuniversitaire⁶. L'enjeu était de produire, à partir d'une enquête représentative par questionnaires⁷ auprès d'enseignants et d'élèves, une vaste base de données sur les comportements « violents » dont les acteurs se disent avoir été victimes. Il s'agit bien de données « auto-rapportées », supposées plus fiables⁸ que les données collectées par les institutions judiciaires ou policières. Les objectifs étaient de mesurer les types de victimisation en (et en-dehors du) milieu scolaire, de mesurer et de

⁵ Les statistiques de l'enseignement en CFB restent extrêmement difficiles à consulter, en raison de la prégnance de règlements sur la protection de la vie privée. En tant que chercheurs, nous sommes régulièrement confrontés à un manque criant de données officielles accessibles, ce qui rend extrêmement difficile la poursuite d'études dans ce champ.

⁶ Il s'agit de Buidin, Petit, Galand, Philippot, Born (2000) et de Lecocq, Hermesse, Galand, Lembo, Philippot, Born (2003).

⁷ Il s'agit d'un échantillon représentatif de l'ensemble des établissements scolaires de la Communauté française (à l'exception de l'enseignement spécialisé et de la filière artistique). Les enquêtes portent, d'une part, sur les élèves de 1^{ère}, 3^{ème} et 5^{ème} années du secondaire ainsi que le CEFA et d'autre part, sur les membres des équipes éducatives. L'étude de 2000 est composée d'un échantillon de 38 établissements, 5014 élèves et 1514 membres des éducatives de l'enseignement secondaire. L'enquête de 2003 a été réalisée dans 24 établissements parmi ceux qui ont répondu à la première enquête, auprès de 2919 élèves et de 655 membres d'équipes éducatives de l'enseignement secondaire.

⁸ En interrogeant les acteurs eux-mêmes sur les violences à l'école auxquelles ils ont été confrontés, les concepteurs de ces grandes enquêtes espèrent en effet résoudre le problème du « chiffre noir » de la délinquance souligné par nombre de criminologues (Carra, Faggianelli, 2003).

comparer les faits de violence « objectifs » avec le « sentiment d'insécurité », d'en mesurer les évolutions et l'impact en termes de « bien-être psychosocial », de comparer le point de vue de l'équipe éducative et celui des élèves, et enfin, d'en dégager des facteurs explicatifs, afin de proposer des pistes d'action et de prévention.

Une liste de 11 actes de victimisation a été établie et regroupée en quatre catégories : les rumeurs, les insultes racistes, les moqueries, les intimidations verbales, regroupées sous la catégorie « *atteintes verbales* » ; les vols, la dégradation volontaire de matériel, regroupées sous la catégorie « *atteintes aux biens* » ; le racket, les menaces avec objets ou armes, les coups, les attouchements ou actes sexuels non désirés, regroupés sous la catégorie « *atteintes physiques* » ; la *proposition de drogue*, considérée comme une catégorie spécifique. Quelques résultats importants sont amenés par ces études. Ainsi, concernant la fréquence des types de victimisation, il avait été demandé si le répondant avait été au moins une fois victime, à l'école, d'un des faits précités au cours des 5 derniers mois.

Depuis les vacances de Noël,	Elèves	Membres des équipes éducatives
avez-vous déjà été victime d'insultes racistes ?	16,6%	6,8%
a t'on déjà fait courir des rumeurs à votre sujet ?	34,6%	14,6%
est-il arrivé qu'on se moque de vous ?	55,8%	22%
avez-vous déjà été victime d'intimidations et menaces verbales ?	20,1%	12,3%
vous êtes vous déjà fait racketter ?	4,8%	0,1%
avez-vous déjà été victime de vol ?	25,8%	7,6%
vous a-t-on déjà abîmé des objets volontairement (veste, voiture...) ?	20,2%	4,3%
avez-vous déjà été menacé avec des objets usuels (couteau, cutter, ciseau...) ou avec une arme (coup de poings américains, armes à feu...) ?	3,4%	0,2%
Avez-vous reçu des coups (gifles, poings, pieds, genoux...) ?	26,1%	0,9%
Vous a t on déjà proposé de la drogue ?	17%	0,5%
Avez-vous subis des attouchements ou actes sexuels non désirés ?	6,8%	0,3%

Tableau 1 : Fréquences des types d'actes de victimisation. Source : LECOCQ C., HERMESSE C., GALAND B., LEMBO B., PHILIPPOT P., & BORN M., (2003), p. 121

Quelques constats se dégagent de ces données. Tout d'abord, les élèves sont les premières victimes de violences scolaires, et ce pour tous les types de faits. Ils sont aussi les principaux responsables déclarés des victimisations à

l'école, même si les adultes de l'école le sont pour une proportion non négligeable. Ensuite, les victimisations les plus fréquentes sont les atteintes verbales, suivies par les atteintes contre les biens, puis par les atteintes physiques. Les faits les plus graves d'un point de vue pénal sont plutôt rares. Troisièmement, la victimisation est plus fréquente à l'extérieur de l'école qu'au sein de celle-ci pour la proposition de drogue et les menaces avec armes et violences. Elle est plus fréquente en dehors de l'école et sur le chemin de l'école pour le racket. Elle est plus fréquente au sein de l'école pour les atteintes verbales et pour les atteintes contre les biens des élèves.

Concernant la perception de la violence et le sentiment d'insécurité, les enquêtes font ressortir qu'ils sont peu marqués dans les écoles. Cependant, les élèves se disent généralement plus insécurisés et plus déprimés que les membres des équipes éducatives, et leur degré de confiance envers les adultes est relativement faible. Autrement dit, les problèmes rapportés par les élèves relèvent plus du sentiment de bien-être et d'intégration à l'école que de « véritables » violences.

En termes de variables déterminantes de la victimisation, l'enquête met en évidence les relations significatives suivantes : les atteintes contre les biens, les atteintes verbales et les atteintes physiques au sein de l'école diminuent avec l'âge (alors que la victimisation reste stable en dehors de l'école). Seuls les élèves les plus jeunes sont confrontés à davantage de victimisation à l'école qu'en dehors de celle-ci. Le fait de se voir proposer de la drogue croît avec l'âge. Les garçons sont légèrement plus exposés à des atteintes physiques et à des propositions de drogue que les filles.

Si ces quelques données permettent de se faire une idée de l'ampleur du phénomène ainsi que des principaux facteurs à l'œuvre, elles restent limitées et laissent en suspens la question des interprétations mobilisables pour comprendre les tendances observées. Dans le point suivant, nous élargissons la perspective pour faire état des recherches développées dans l'ensemble des disciplines et des modes de construction de l'objet différenciés qui s'y donnent à voir.

APPROCHES DISCIPLINAIRES, CHAMPS D'INSCRIPTION ET MODES DE CONSTRUCTION DE L'OBJET

Trois disciplines principales se partagent le champ de la recherche sur les violences et déviances en milieu scolaire : la psychologie, la sociologie et la criminologie. A ces ancrages disciplinaires correspondent des modes particuliers de construction de l'objet et des approches méthodologiques différentes.

APPORTS DE LA PSYCHOLOGIE SOCIALE ET DE LA PSYCHOLOGIE DE LA DEVIANCE

Une part importante des travaux recensés sont menés par des chercheurs en psychologie sociale, en psychologie du développement social, ou, de façon plus spécifique, par des chercheurs spécialisés en psychologie de la déviance et de l' « inadaptation sociale »⁹. Cet ancrage disciplinaire va de pair avec une construction de l'objet en termes de développement psychosocial des conduites « asociales » ou « déviantes ». L'objectif poursuivi est de dégager le poids de différents facteurs sur l'émergence de telles conduites. Lorsqu'elles sont menées par des chercheurs en sciences de l'éducation, ces études vont inclure une analyse du rôle spécifique du contexte éducatif (organisation de l'établissement ou facteurs pédagogiques).

Les chercheurs inscrits dans cette discipline ont largement contribué à l'analyse des données tirées des « *enquêtes de victimisation dans l'enseignement secondaire* » évoquées plus haut, que ce soit par une analyse générale (Galand, Philippot, Buidin, Lecocq, 2004), ou à travers un certain nombre d'études ciblées, s'attachant à l'analyse de l'impact de tel ou tel niveau de contexte. On citera ici les articles explorant les relations entre le sentiment d'insécurité et le (dés)engagement professionnel des enseignants (Galand, Philippot, Lecocq, 2007), celles analysant le rôle de l'établissement dans les phénomènes de victimisation, ou encore celles portant sur les relations entre pratiques d'enseignement et phénomènes de violence (Galand, 2004a). D'autres auteurs explorent des questions sociologiques classiques, telles que l'effet de la diversité socioculturelle sur la perception des faits relevant de la violence (Petit, Born, Manço, 2002).

A côté des articles exploitant directement les données des enquêtes de victimisation, on recense des enquêtes plus ciblées, menées par les mêmes équipes de chercheurs. Une étude menée au près de 616 jeunes liégeois met en relation la fréquence des différentes formes de violence (dans et hors de l'école) et le niveau de satisfaction des acteurs scolaires (Born, Gavray, Lembo, Galand, 2005). Une autre étude ponctuelle (Galand, Dupont, 2002) étudie l'adoption de croyances favorables à l'usage de la violence, en lien avec un certain nombre de variables sociologiques (origine socioéconomique ou ethnique) et psychosociales (discrimination individuelle et groupale perçue, intégration scolaire). Ces travaux rejoignent partiellement les conclusions plus anciennes proposées par d'autres psychosociologues (Egido, Born, 1995) pour qui c'est bien l'inadaptation scolaire qui est corrélée aux attitudes

⁹ On peut classer ici les travaux de C. Gavray, M. Born, G. Shaber, C. Hermesse, B. Lembo (service de Psychologie de la délinquance et du développement psychosocial de l'ULg ; ou, à l'UCL, de chercheurs en Psychologie sociale (B. Galand, C. Lecocq, P. Philippot)

favorables à la violence. Ces auteurs identifient le contexte relationnel comme cause des conduites inadaptées ou violentes.

D'autres études portent sur des phénomènes précis, tels que la consommation de drogues ou le décrochage scolaire. Dans une étude de cas, Galand, Macquet et Philipot (2000) montrent que les variables corrélées au décrochage et à l'absentéisme concernent l'intégration sociale et scolaire (identification à l'école, rapport aux pairs et aux enseignants). Un autre travail (Born, Lafontaine, 2006) associe le décrochage à des variables psychosociales individuelles (estime de soi, bien-être, habiletés sociales), familiales (style éducatif) et pédagogiques.

Signalons enfin quelques travaux menés par des psychologues dans le champ de la santé publique, et reposant sur des données de type épidémiologique – comme par exemple certaines études sur l'usage des drogues illicites en milieu scolaire (Jünger-Tas, 1972; Born, Shaber, 1987).

Au-delà des divergences de ces cadrages disciplinaires, les travaux menés en psychologie sociale ont pour point commun d'appréhender la violence scolaire à partir de la notion de *conduite individuelle asociale* ou *déviante*. Ces approches établissent une sorte de continuum allant des incivilités banales jusqu'à la violence la plus lourde sur le plan pénal, en passant par des déviances scolaires telles que l'absentéisme ou le décrochage. Les facteurs explicatifs mobilisés sont liés à l'héritage de la psychologie sociale : la plupart des auteurs évoquent l'intégration sociale et scolaire, le développement des compétences sociales, le sentiment d'exclusion, l'établissement (facteurs organisationnels) ou même le parcours scolaire (Born, 2005 ; Galand, 2004b). Les « conduites déviantes » sont ainsi appréhendées dans des contextes relationnels, pédagogiques, éducatifs, organisationnels ou même institutionnels. Les développements récents de la recherche semblent accorder un poids croissant à ces facteurs contextuels, notamment relatifs au contexte scolaire.

LA SOCIOLOGIE

La sociologie constitue la seconde discipline significative dans le champ des recherches sur la violence et la déviance à l'école. Ces travaux, souvent réalisés dans le cadre de demandes d'intervention en établissement, reposent sur des prémisses épistémologiques assez différentes. Il s'agit moins de dégager les « facteurs » susceptibles d'expliquer les phénomènes de déviance que de comprendre l'expérience des élèves, au cœur d'une institution scolaire inégalitaire. Par rapport à l'approche des psychologues, plus ancrée dans le paradigme positiviste, un double déplacement est opéré. D'une part, l'objet « violence scolaire » est déconstruit et inscrit dans une approche plus globale

du système éducatif. D'autre part, si l'on s'intéresse aux conduites déviantes, c'est sous l'angle des significations sociales et culturelles qu'elles prennent pour les élèves, ou même sous l'angle de la résistance aux « violences institutionnelles ». Cette perspective à la fois compréhensive et critique va de pair avec le recours à des méthodologies qualitatives et ethnographiques.

Un des ouvrages pionniers de cette approche est celui de Nizet et Hiernaux (1984), réalisé à partir d'une enquête par entretiens auprès de plusieurs dizaines d'élèves de sexe masculin et d'enseignants d'un établissement secondaire offrant des filières qualifiantes. Interpellés par l'équipe éducative sur les phénomènes d'opposition violente mais aussi d'ennui manifestés par les élèves, les chercheurs proposent une analyse en termes de décalage socioculturel entre les présupposés des pratiques pédagogiques et la culture populaire des jeunes. Dans une perspective analogue, l'ouvrage de Quivy, Ruquoy et Van Campenhoudt (1989) présente une analyse organisationnelle menée à la demande d'une école secondaire autour de problèmes d'« indiscipline ».

Mais c'est surtout vers la fin des années 90 qu'on observe un renouveau significatif de la recherche sur la « violence à l'école », avec le développement d'approches ethnographiques. A ce titre, les travaux réalisés par Vienne (2003, 2005, 2008) sont emblématiques. Fort d'une enquête ethnographique de longue haleine menée dans deux établissements bruxellois en discrimination positive, l'auteur développe une analyse fine des interactions scolaires - et en particulier des comportements qualifiés de déviants par l'institution scolaire-, s'appuyant sur des concepts hérités de l'interactionnisme symbolique. Cette perspective ethnographique attentive aux significations sociales quotidiennes est étroitement articulée à une démarche « critique » : la violence scolaire est située du côté des processus institutionnels et culturels qui génèrent de la violence symbolique.

Quelques recherches de type ethnographique ont également été menées récemment en sociologie de l'éducation et en sociolinguistique (Siroux, Hambye, 2008), autour du rapport aux normes linguistiques des jeunes porteurs d'une « culture de rue » en milieu scolaire. Certains travaux sur le décrochage scolaire (Delcourt, 1990 ; Van Haecht, Baugard, 1989) articulent également l'analyse des « carrières scolaires » individuelles et la prise en compte des phénomènes structurels et symboliques dans lesquels celles-ci se déploient.

LA CRIMINOLOGIE

La troisième discipline présente (plus discrètement) dans ce champ est la criminologie. Ces recherches portent sur la violence scolaire, ses indicateurs et

ses causes, ou encore sur les facteurs de risque/protection face à la « délinquance juvénile », dans ou en-dehors de l'école. Les travaux de Ganty (1993, 1995) s'inscrivent dans cette perspective. L'auteur cherche à définir la violence scolaire (de façon assez large, en incluant la violence institutionnelle) et se base pour cela sur des travaux d'autres auteurs ou sur les données des grandes enquêtes, souvent quantitatives, disponibles en CFB. Les travaux d'autres criminologues (Gavray, Born, 2006 ; Gavray, Vettenburg, 2007) cherchent également à définir des indicateurs de comportements violents, ainsi que d'identifier des facteurs de « risque » et de « protection » par rapport à la délinquance juvénile. Les criminologues mobilisent notamment l'enquête internationale du réseau International Study on self-Related Delinquency à laquelle participent la Wallonie et la Flandre, ou encore les enquêtes de victimisation.

QUATRE MODELES D'INTELLIGIBILITE POUR PENSER LA VIOLENCE ET LA DEVIANCE SCOLAIRES

Par-delà les dispositifs d'enquête et les modes différenciés de construction de l'objet, les travaux recensés renvoient à des types d'interprétation contrastés. Nous proposons de rassembler ces modèles d'analyse en quatre grandes « familles » idéal-typiques¹⁰.

LES CONDUITES DEVIANTES COMME FRUIT DES FAILLES DE L'INTEGRATION SOCIALE

Un premier modèle (qui sous-tend la plupart des travaux réalisés en psychologie sociale mais aussi en criminologie) appréhende la déviance en termes de *conduites inadaptées socialement*, ou de conduites déviantes, et vise à en dégager des facteurs « déclencheurs » ou « protecteurs ». Davantage qu'à des caractéristiques individuelles (origine sociale, culturelle...), l'adoption de conduites déviantes est rattachée à des facteurs contextuels (relation éducative, effets de composition ou effets établissements, impact de la relégation scolaire...). Certains chercheurs (Junger-Tas, 1972 ; Born, Schaber, 1987) ont ainsi montré que les « dispositions individuelles à la déviance » ne s'actualisaient qu'en lien avec certaines caractéristiques de contexte (influence des pairs, niveau d'information dans l'école ...). D'autres travaux (Galand, Dupond, 2002 ; Petit, Born, Manço, 2002) insistent sur le rôle de l'établissement (via l'effet de composition notamment) sur l'adoption de croyances favorables à la violence. Des variables relatives à l'intégration

¹⁰ Nous avons élaboré ces modèles d'intelligibilité en nous inspirant, tout en les complétant, des propositions développées par F. Dubet (1997)

sociale (qualité des relations enseignants-élèves, sentiment d'appartenance à l'école...) ou encore au fonctionnement organisationnel des établissements sont également significatives par rapport au décrochage scolaire et à l'absentéisme (Galand, 2004b).

Bref, les différents types de victimisation, les croyances relatives à la violence scolaire ou le décrochage sont appréhendés au sein des contextes relationnels et organisationnels qui les produisent. Plus fondamentalement, ce modèle « explique » la violence et la déviance comme le produit d'une dynamique d'« intégration sociale » défailante (Dubet, 1997) : l'adoption par le jeune de conduites déviantes est rattachée à des processus d'intégration familiale ou scolaire problématiques.

LA VIOLENCE DE L'ÉCOLE : PERSISTANCE DU MODELE DE LA VIOLENCE SYMBOLIQUE

Un second modèle d'interprétation renvoie à la thèse de la violence institutionnelle. La violence à l'école n'y est pas appréhendée d'abord du côté des conduites individuelles, mais plutôt comme la résultante de mécanismes de violence symbolique et structurelle inhérents au système éducatif. La violence y est moins associée aux failles de l'intégration sociale qu'aux effets de la domination et des inégalités sociales (Dubet, 1997).

Ce modèle se retrouve sous de nombreuses versions dans la littérature sociologique. Déjà présent dès les années soixante, on y insiste notamment sur l'inadaptation de l'école à la diversité sociale et culturelle de son public ou sur le décalage entre culture scolaire et la (sub-)culture des élèves des milieux populaires (Nizet, Hiernaux, 1984). Les comportements étiquetés comme « déviants » sont analysés comme des formes de réponse et de résistance à la violence inhérente à la confrontation de deux univers symboliques – celui de l'école et celui de la rue-, ou encore à la violence institutionnelle liée à la relégation scolaire (Vienne, 2003, 2005, 2008).

VIOLENCE SOCIETALE ET EXCLUSION

Un troisième modèle d'intelligibilité proposé repose sur l'hypothèse de l'école comme institution traversée par les violences sociétales. Les tensions ou violences observables sur la scène scolaire sont abordées à partir de grilles de lecture portant sur la nouvelle question sociale et les nouvelles pauvretés, sur les formes de déstabilisation et de dérégulation au sein des familles populaires, ou encore sur les rapports sociaux durs qui caractérisent la sociabilité juvénile en milieu populaire urbain. Ce modèle, assez faiblement représenté dans la littérature, est toutefois décelable dans certaines études menées par des socio-anthropologues s'intéressant aux phénomènes de la

sociabilité juvénile en milieu urbain multiculturel populaire et aux tensions sociales (violence, errance...) qui traversent les groupes de jeunes, et se manifestent, entre autres, sur la scène scolaire (Jamouille, 2002, 2005).

Dans ce modèle, l'école subit en quelque sorte la *violence sociétale* et de *l'exclusion sociale* qui en découle, et doit s'en protéger.

LA CONSTRUCTION SOCIALE ET SCOLAIRE DES CARRIERES DEVIANTES

Un quatrième modèle, d'inspiration interactionniste, définit la violence scolaire comme résultat d'un processus de construction sociale et d'étiquetage. On s'intéresse moins ici à la nature des conduites ou à leurs causes sociologiques « profondes », qu'au processus à travers lequel des individus sont désignés par les institutions comme « problématiques » ou « violents » et rentrent progressivement dans une « carrière déviante » (Becker, 1985). Ce modèle est transversal à plusieurs disciplines puisqu'on le retrouve chez certains criminologues, dans certaines études de psychologie sociale et dans des travaux ethnographiques. Ce qui est pointé, c'est le caractère « relationnel » et institutionnellement ancré du processus qui conduit à la déviance (Traube, 1996 ; Gavray, Vettenburg, 2007). Le basculement vers des déviances de plus en plus lourdes est analysé comme un processus conduisant des individus fragilisés à réagir aux diverses formes d'étiquetage apposées par les institutions de contrôle (l'école, les services sociaux, l'institution judiciaire...) (Born, Gavray, 1993 ; Egidio, Born, 1995).

LES ARTICULATIONS ENTRE RECHERCHE ET ACTION PUBLIQUE EN EDUCATION

Les efforts de recherche qui viennent d'être présentés ont-ils des retombées significatives dans le champ de l'action politique ? En décèle-t-on la trace dans les décrets et les mesures adoptées en CFB ? Si oui, quels modèles d'analyse sont-ils appropriés par les décideurs ? Nous ne pourrions qu'effleurer ici ces questions.

LES TEXTES DE LOI RELATIFS A LA LUTTE ET A LA PREVENTION CONTRE LA VIOLENCE SCOLAIRE

Si, au sein des textes de loi, aucune allusion directe n'est faite aux conclusions des recherches menées en Communauté française, on peut avancer que ces mesures se réfèrent implicitement à différentes conceptions de la violence eu milieu scolaire.

Parmi les textes de lois généraux d'abord, la référence au modèle de la violence institutionnelle et sociétale est relativement explicite. Ainsi, le décret le plus significatif - le décret dit « Missions » - *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre* (24.07.97) - insiste sur l'égalité des chances, l'éducation au respect de la personne et des convictions de chacun. Il précise que les établissements doivent proscrire la violence tant morale que physique et mettre en place des pratiques démocratiques de citoyenneté responsable (art. 8, 9). Le décret dit « Discrimination positive » - *Décret visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en œuvre de discriminations positives* (30.06.98) prévoit l'octroi de moyens supplémentaires aux établissements les plus défavorisés. Il vise également à prévenir le décrochage et l'absentéisme via des mesures de médiation scolaire et de formation des enseignants.

S'agissant des dispositions légales plus ciblées, visant directement la lutte contre les formes de violence à l'école, les modèles de référence sont autres. Le *Décret portant sur diverses mesures de lutte contre le décrochage scolaire, l'exclusion et la violence* (15.12.06, modification du décret du 12.05.04) met en place six mesures: les services de médiation scolaire, les équipes mobiles, la coordination des actions de prévention du décrochage scolaire et de la violence, la formation en cours de carrière, les services d'accrochage scolaire. Les *services de médiation scolaire*, les *équipes mobiles* et les « *services d'accrochage scolaire* » visent la prévention de la violence et du décrochage scolaire par le rétablissement du climat de confiance et de communication dans les relations entre les élèves, ses parents et l'équipe pédagogique. Les mesures (aide sociale et éducative aux mineurs et à leurs familles) sont ici avant tout éducatives et socialisatrices. On se situe davantage ici dans une action en termes de renforcement de la communication et de l'intégration sociale et scolaire du jeune, à un niveau plus « micro ». Enfin, certains textes de loi renvoient à une lecture plus « sécuritaire » de la prévention, insistant sur les collaborations entre les communautés scolaires et la police concernant l'absentéisme scolaire et les infractions (drogues, délits, vols, port d'arme) (circulaire du 07.07.06). La violence y est posée comme résultant d'un « défaut de la Loi » ou de l'Etat, qui doit réaffirmer sa présence et son cadre contraignant. Autrement dit, les mesures et dispositifs spécifiques renvoient à deux lectures de la violence : une lecture en termes de « défaut de socialisation et d'intégration » (modèle de l'intégration sociale) et une lecture en termes de « défaut d'ordre » ou « d'absence de loi », quasi absente du champ de la recherche scientifique.

RECHERCHE-ACTION ET EXPERIENCES DE TERRAIN : DES REFERENTIELS MULTIPLES

Parallèlement aux textes de lois, nous avons analysé les perspectives qui sous-tendent un certain nombre d'expériences-pilotes ou de projets de recherche-action développées par des associations de terrain (prévention en milieu scolaire, soutien aux élèves en décrochage, ...). L'examen des modèles de compréhension décelables dans ces expériences fait écho à certains des modèles dégagés. Certaines expériences pilote évoquent la violence « institutionnelle » dont sont victimes les jeunes « décrocheurs » (Velz, 1998, 1999). D'autres incriminent la « violence symbolique » qui résulte de la confrontation d'une école « monoculturelle » à des publics diversifiés, et accompagnent les enseignants dans une démarche de réflexivité sur les codes culturels dont ils sont porteurs (Crutzen, 1998 ; Crutzen et alii, 2001). De nombreuses initiatives locales axent leur travail sur la communication, sur la « resocialisation » et l'intégration active des règles, ou encore la reconnaissance du jeune « en tant qu'acteur » de son intégration. Derrière ces derniers dispositifs et ces outils d'intervention, on décèle une lecture en termes de désocialisation et de déficit d'intégration. Les acquis des recherches de la psychologie sociale (notamment la mise en évidence d'un lien entre intégration scolaire, participation active et accrochage scolaire) sont assez souvent capitalisés, parfois de façon tout à fait explicite, notamment à travers des actions visant à appuyer le développement des « compétences sociales » des jeunes au sein du contexte scolaire (Blomart, 2001 ; Blomart, Timmermans, Caffieaux, Petiau, 2001).

Enfin, à la charnière du monde de la recherche et du champ politique, le rapport de Mouvet, Munten, Jardon (2000) propose un référentiel critique des mesures existantes en matière de prévention et de lutte contre la violence scolaire. Le travail, qui décortique 33 mesures (inscrites ou non dans la loi) et confronte les résultats de la recherche avec le regard d'experts européens, insiste sur un triple message : (1) les acteurs du monde éducatif ont un pouvoir réel en matière de prévention de la violence ; (2) une action « multiniveaux » est recommandée ; (3) il faut renforcer les mesures de fond, visant l'égalité des chances et la construction de projets d'établissement impliquant tous les acteurs.

CONCLUSION

Dans cette contribution, nous nous sommes attachées à analyser la structuration de la recherche en CFB en matière de violence et de déviance en milieu scolaire. Plusieurs constats retiennent immédiatement l'attention : d'une part, le nombre de travaux scientifiques menés sur ces questions est

étonnamment faible. Ensuite, force est de constater la rareté et l'éparpillement des données quantitatives disponibles en CFB. Le fait qu'un Ministre récent de l'enseignement (C. Dupont) ait déposé en 2008 au Parlement un projet de constitution d'un « observatoire de la violence scolaire » chargé de documenter les phénomènes témoigne de l'urgence de la constitution d'outils d'observation pointus. Du côté de la recherche universitaire, les « enquêtes de victimisation » constituent la base de données représentative la plus fiable en CFB. Ces enquêtes ont conduit les chercheurs à relativiser l'ampleur des problèmes de violence et de délinquance en milieu scolaire : moins présentes qu'ailleurs, les atteintes les plus lourdes touchent *in fine* moins l'école que d'autres espaces sociaux.

À partir d'une recension des principales recherches réalisées dans trois grandes disciplines, nous avons construit quatre modèles d'intelligibilité de ces phénomènes : les *failles de l'intégration sociale*, la *violence institutionnelle*, la *violence sociétale et l'exclusion*, *l'étiquetage et la carrière déviante*. Quant à l'action politique, force est de constater qu'elle n'est que partiellement connectée aux acquis de la recherche. Les modèles sur lesquels s'appuient implicitement les textes de loi semblent se référer plus largement aux modèles de l'intégration et à sa version plus « sécuritaire », le « défaut de la Loi », que sur les enjeux systémiques, probablement plus difficiles à opérationnaliser. Par contre, le champ de l'action sociale s'avère dynamique et relaie des modèles d'analyse diversifiés, soucieux du respect de la complexité des problématiques.

En termes de pistes pour la recherche future, plusieurs voies mériteraient d'être développées. (i) L'analyse fine des différents effets de contexte (notamment en mobilisant les techniques d'analyse multi-niveaux) doit être poursuivie ; (ii) Il conviendrait de développer des travaux qualitatifs articulant l'analyse de la sociabilité juvénile dans et en-dehors de l'école, ce qui permettrait de prêter attention aux réalités des quartiers urbains caractérisés par la relégation sociale; (iii) Enfin, l'analyse critique des liens entre recherche et action publique dans ce domaine reste ouverte: comment les catégorisations proposées par les chercheurs et les questions mises à l'agenda politique s'influencent-elles mutuellement? Au-delà des « faits » ou des indicateurs à prétention objective, il ne faut pas oublier que les analyses proposées par les chercheurs correspondent à des interprétations du monde social et des moteurs de l'action, et charrient du même coup des représentations des niveaux d'action pertinents et légitimes.

BIBLIOGRAPHIE

BECKER H., (1985), *Outsiders. Etudes de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié, 1985.

BLOMART J., (2001), Prévenir la violence en milieu scolaire primaire, in DEBARBIEUX E., BLAYA C. (Ed.), *Violences à l'école et politiques publiques*, Paris, ESF, coll. Actions sociales-confrontation, pp. 71-90.

BLOMART J., TIMMERMANS J., CAFFIAUX C., PETIAU A., (2001), *Recherche-action « devenir son propre médiateur » programme de socialisation à l'école, comme défi de la violence*, ronéo.

BORN M., (2005), En milieu scolaire : de la victimisation à l'agression et inversement », in B. GAILLARD (Ed.), *Les violences en milieu scolaire et éducatif, connaître, prévenir, intervenir*, Presses universitaires de Rennes, pp.175-185.

BORN M., GAVRAY C. (1993), *Violences de jeunes : à l'école et ailleurs*, L'Observatoire, revue de l'action sociale et médico-sociale, 6, pp. 30-33.

BORN M., GAVRAY C., LEMBO B., GALAND B. (2005), Victimization des plus faibles dans l'enseignement secondaire, *Revue internationale de Criminologie et de Police Technique et Scientifique*, 4, 2005, pp. 21-37.

BORN M., LAFONTAINE D., (2006), *Prévenir le décrochage scolaire des jeunes lors de la transition primaire-secondaire ; Observation et analyse des processus et des mécanismes par lesquels certains enfants décrochent au secondaire alors qu'ils avaient réussi de façon satisfaisante l'enseignement primaire et proposition d'outils ou de projets de prévention au décrochage*, Ulg, Rapport de recherche (ronéo).

BORN M., SCHABER G., (1987), Risque de consommation de drogue et perception des risques à l'adolescence », *Nouvelles de la Science et des Technologies*, 5, 3, pp. 45-48.

BUIDIN G., PETIT S., GALAND B., PHILIPPOT P., & BORN M., (2000), *Violences à l'école : Enquête de victimisation dans l'enseignement secondaire de la Communauté française de Belgique*, Etude interuniversitaire commanditée par le Ministère de la Communauté française de Belgique.

CARRA C., FAGGIANELLI D. (2003), Violences à l'école : tendances internationales de la recherche en sociologie, *Déviance et Société*, 7, 2, pp. 205-225.

CRUTZEN D., (1998), Cacophonie et violence symbolique : la crise identitaire de l'école, *Education-Formation*, 252, pp. 30-36.

CRUTZEN D., ORBAN M., SENSI D. (2001), Intervention systémique dans les écoles en discrimination positive. Prévention de la violence

symbolique chez les jeunes et chez les enseignants, *Education-Formation*, n°263, pp.59-73.

DELCOURT J. (Ed.), (1990), *Le décrochage scolaire*, recherche effectuée pour le Ministère de l'Éducation nationale, Ronéo, Louvain La Neuve.

DUBET F., (1998), Les figures de la violence à l'école, *Revue Française de Pédagogie*, 123, pp. 35-45.

EGIDO A., BORN M. (1995), Evaluation de la violence scolaire à travers des transgressions auto-révélees, *Cahiers de l'IPSA*, 17, pp.107-118.

GALAND B., (2004a), Le rôle du contexte scolaire et de la démotivation dans l'absentéisme des élèves », *Revue des sciences de l'éducation*, 30, pp. 125-142.

GALAND B., (2004b), Prévenir les violences à l'école : Quelle place pour les pratiques d'enseignement ? » in FRENAY M., MAROY C., *L'école, 6 ans après le décret « missions » : Regards interdisciplinaires sur les politiques scolaires en Communauté française de Belgique*, Presses Universitaires de Louvain, pp. 301-315.

GALAND B., DUPONT E. (2002), L'impact de la discrimination perçue et de l'intégration scolaire sur l'adoption de croyances favorables à l'usage de la violence physique, *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 55, pp. 64-72.

GALAND B., MACQUET D., PHILIPPOT P., (2000), Vision de l'école et facteurs liés à l'absentéisme dans une population d'élèves à risque de décrochage, *Bulletin de Psychologie Scolaire et d'Orientation*, 49, pp. 27-45.

GALAND B., PHILIPPOT P., BUIDIN, G., LECOCQ C., (2004), Violences à l'école en Belgique francophone : Différences entre établissements et évolution temporelle, *Revue française de pédagogie*, 149, pp.83-96.

GALAND, B., PHILIPPOT, P., LECOCQ, C., (2007), Violence à l'école et désengagement professionnel des enseignants, *British Journal of Educational Psychology*, 77, pp. 465-477.

GALAND B., PHILIPPOT P., PETIT S., BORN M., BUIDIN G., (2004), Regards croisés sur les phénomènes de violence en milieu scolaire : élèves et équipes éducatives, *Revue des sciences de l'éducation*, XXX, 3, pp.465-487.

GANTY J., (1993), Violence scolaire : délinquance en milieu scolaire et/ou sociopathie institutionnelle, *L'observatoire*, revue de l'action sociale et médico-sociale, 6, pp. 24-30.

GANTY J., (1995), *La violence scolaire en Communauté française de Belgique*, Louvain-la-Neuve, Academia-Bruylant.

GAVRAY C., & BORN. M., (2006), Ecosystème de la victimisation : le cas particulier du milieu scolaire, in BORN, KEFER, LEMAITRE (ED), *Une criminologie de la tradition à l'innovation : Hommage à G. Kellens*, Larcier.

GAVRAY C., VETTENBURG, E., (2007), La délinquance juvénile auto-révélee : le cas de la Belgique, *Carrefours de l'éducation*, 2, 24, pp. 53-72.

JAMOULLE P., (2002), *La débrouille des familles. Récits de vie traversés par les drogues et les conduites à risques*", Bruxelles, De Boeck Université.

JAMOULLE P., (2005), *L'école de la rue, La matière et l'esprit*, 2, pp. 19-38.

JUNGER-TAS J., (1972), *Jeunesse scolaire et drogue : Une enquête dans quelques écoles belges*, Bruxelles, C.E.D.J.

LECOCQ C., HERMESSE C., GALAND B., LEMBO B., PHILIPPOT P., & BORN M., (2003), *Violences à l'école : Enquête de victimisation dans l'enseignement secondaire de la Communauté française de Belgique*, Etude interuniversitaire commanditée par le Ministère de la Communauté française de Belgique, à l'initiative de Monsieur Pierre Hazette, Ministre de l'Enseignement Secondaire, des Arts et des Lettres (arrêtés des 28 octobre 2002 et du 20 mai 2003 du Gouvernement de la Communauté française).

MOUVET B., JARDON D., MUNTEN J., (2002), Comprendre et prévenir la violence à l'école : Vers un référentiel critique des mesures actuelles de prévention et de lutte contre la violence scolaire, *Le point sur la recherche en Education, Revue du Ministère de la Communauté Française de Belgique*, Février, 22, pp. 45-72.

NIZET J., HIERNAUX J.-P., (1984), *Violence et ennui, Malais au quotidien dans les relations professeurs-élèves*, Paris, Presses Universitaires de France.

PETIT S., BORN M., MANÇO A., (2002), Diversité socioculturelle et violences à l'école : le cas de l'enseignement secondaire en Communauté française de Belgique, in VATZ LAAROUSSI, MANCO M., MANCO A. (Ed), *Jeunesses, citoyennetés, violences. Réfugiés albanais en Belgique et au Québec*, Paris, l'Harmattan, pp.55-80.

QUIVY R., RUCQUOY D., VANCAMPENHOUDT L., (1989), *Malaise à l'école. Les difficultés de l'action collective*, Bruxelles, *Publications des Facultés Universitaires Saint-Louis*, Travaux et Recherches.

SIROUX J.-L., HAMBYE Ph., (2008), Langage et « culture de la rue » en milieu scolaire, 2008, *Sociologie et Sociétés*, XL, 2, pp. 217-237.

TRAUBE P., (1996), *Propos sur la violence, Education-Formation*, 242, pp. 49-62 (1^{ère} partie), & n°243, pp. 1-12 (2^{ème} partie).

VELZ E., (1999), *Absentéisme injustifié ou fuite légitime ?*, *Education-Formation*, 254, pp. 11-19.

VIENNE P., (2003), *Comprendre les violences à l'école*, Bruxelles, De Boeck Université.

VIENNE P., (2005), De l'institution totale à l'institution scolaire. La grille de lecture goffmanienne d'une ethnographie scolaire dans l'enseignement professionnel, *La matière et l'esprit*, 2, juillet, pp. 63-82.

VIENNE P., (2008), *Comprendre les violences à l'école*, Bruxelles, De Boeck Université, Seconde édition.