

## POUR UNE ANALYSE CONTEXTUALISÉE DES VIOLENCES À L'ÉCOLE

**Bruno Robbes**

**CERSE - Université de Caen | *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle***

**2013/1 - Vol. 46  
pages 7 à 14**

**ISSN 0755-9593**

Article disponible en ligne à l'adresse:

-----  
<http://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2013-1-page-7.htm>  
-----

Pour citer cet article :

-----  
Robbes Bruno, « Pour une analyse contextualisée des violences à l'école »,  
*Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 2013/1 Vol. 46, p. 7-14. DOI : 10.3917/lsdle.461.0007  
-----

Distribution électronique Cairn.info pour CERSE - Université de Caen.

© CERSE - Université de Caen. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

# Introduction

## Pour une analyse contextualisée des violences à l'école

Bruno ROBBES\*

Les perceptions des violences à l'école s'alimentent de discours médiatiques et politiques, mais aussi scientifiques. Lors du colloque international « *Violences à l'école : normes et professionnalités en questions* »<sup>1</sup>, nous avons voulu renouveler le regard porté sur les violences à l'école, dans un contexte où celle-ci connaît des mutations en tant qu'institution sociale. Ces bouleversements transforment notamment l'exercice du métier d'enseignant et modifient les rapports aux normes qui s'y élaborent. C'est donc à travers cette double entrée des normes et des professionnalités que notre mise en questionnement des violences à l'école s'est structurée. Ces deux notions traversent les trois articles qui composent ce dossier.

Cela fait un peu plus d'une vingtaine d'années maintenant que les violences à l'école sont devenues un objet pour la recherche en éducation. Bien placée pour proposer une analyse rétrospective de ce paysage scientifique puisqu'elle est à

---

\* Maître de conférences, Université de Cergy-Pontoise / IUFM, EMA (EA 4507).

1. Ce colloque s'est tenu les 14 et 15 décembre 2011 à Arras, Université d'Artois. Il a été co-organisé par l'équipe RECIFES (EA 4520) et l'équipe EMA (EA 4507) avec la participation du GERN et de la CDIUFM. Voir le site : <http://www.colloque-violences-arras.eu/>

l'origine des enquêtes de victimation dans ce champ<sup>2</sup>, Cécile Carra ouvre ce numéro en interrogeant l'évidence de ce « problème social » dans les pays développés, à travers un panorama des questions actuelles, celles qui sont médiatisées mais aussi et surtout celles laissées dans l'ombre. Il s'agit pour elle, en s'appuyant sur les approches plurielles du phénomène, de « mettre en perspective à la fois la permanence de la violence à l'école et ses manifestations contemporaines, la récurrence de réponses et leurs formes actuelles, ainsi que les questions qu'elles soulèvent sur le métier d'enseignant et, au delà, sur les finalités de l'éducation ». Ce renouvellement de la réflexion passe d'abord par la déconstruction sociale de l'objet « violence à l'école » tel qu'il nous est présenté, en France et ailleurs, et l'auteur se fait fort de souligner l'entrecroisement entre ses permanences et ses mutations au travers des normes et des professionnalités.

Du côté des normes, l'histoire montre que les violences à l'école ne sont pas nouvelles<sup>3</sup> et que dans notre pays où l'École est énormément investie comme institution symbole de la nation, l'enjeu est à l'évidence politique. Ce qui fait changement est qu'actuellement, en France mais aussi dans la plupart des grands pays développés, l'attention se concentre sur les violences exercées par les élèves. Cet angle d'approche de l'objet renvoie nos sociétés à ce qu'elles considèrent comme norme et comme déviance, aux différences d'appréciations de ce qui fait violence à chaque individu, celles-ci traduisant des représentations différentielles selon des groupes sociaux, eux-mêmes structurés par des rapports produits dans un contexte socio-historique déterminé. « Il faut donc, affirme Cécile Carra, interroger les violences à l'école au regard des normes sociales dominantes, des transformations de l'ordre social et scolaire et de ces modalités de contrôle ». À l'échelle des faits en établissement, les perceptions des acteurs ne prennent donc véritablement sens que resituées dans des dimensions interactionnelles, subjectives, contextuelles. La nouveauté tient au fait que professionnels et usagers se trouvent en prise directe avec les tensions qui affectent le rapport social à la norme, entre une pluralité normative caractéristique de l'époque actuelle et un besoin de stabilité *a minima* indispensable à la situation d'enseignement-apprentissage. On peut alors se demander si les types d'incidents et de contestations des situations scolaires qui déstabilisent aujourd'hui les enseignants – accentués par l'absence d'une véritable formation professionnelle – ne constituent pas de nouvelles formes de

---

2. Carra C. & Sicot F. Une autre perspective sur les violences scolaires : l'expérience de victimation. In : Charlot B. & Emin J.-C. (Dir.). *Violences à l'école : état des savoirs*. Paris : Colin, 1997, pp. 61-82.

3. *Histoire de l'éducation*, avril-juin 2008, n° 118.

violences institutionnelles à leur rencontre, alors même que les violences institutionnelles « traditionnelles » contre les élèves n'ont pas disparu et que celles que leurs pairs leur infligent n'augmentent pas, mais s'exacerbent et se banalisent.

Du côté des professionnalités, on retiendra avec Cécile Carra que l'interdépendance conflictuelle structurelle des relations professeur/élève fait permanence, qu'elle devrait être un objet de travail. À cet égard, on s'étonnera que les programmes mis en œuvre ciblent prioritairement la (re)socialisation des élèves – à travers le développement d'habiletés et de compétences sociales normalisantes<sup>4</sup> – au détriment de la transmission des savoirs. On s'interrogera également sur le fait que l'on s'intéresse peu aux compétences professionnelles émergentes des enseignants<sup>5</sup> ou au caractère préventif pourtant démontré de certains fonctionnements organisationnels et pédagogiques, qui ne séparent pas travail de socialisation et situations d'apprentissage<sup>6</sup>. Le traitement des sanctions, en pratique comme au plan réglementaire, est un autre point d'oscillation – non pas d'équilibre – entre « une logique sécuritaire et une logique d'accroissement des droits ». Il confronte l'enseignant aux épreuves et à l'éthique<sup>7</sup>, le formateur ou l'intervenant à la mobilisation d'un processus de formation professionnelle qui prenne aussi en considération les dimensions personnelles du métier. Sont ainsi posés les fondements d'une formation initiale véritable, éloignée des recettes miracles et limitées : « une formation pédagogique et didactique à la pratique de classe, et une connaissance des contextes de travail et des publics scolaires », auxquelles s'ajoute la réflexion éthique. Les débats permanents concernant les logiques qui traversent le travail enseignant et leur mise en pratique resurgissent, entre assujettissement et responsabilisation de l'élève, socialisation et instruction. Mais ce qui change, c'est que « le nouveau discours sur la violence » qui nous est livré « accompagne l'abandon de l'idéologie de lutte contre les inégalités ». En conséquence et pour conclure, ce sont bien les finalités de l'éducation que Cécile Carra nous propose

---

4. Nous entendons ici ce terme au sens de la normalisation, par opposition à la normativité (Martin E. & Bonnery S. *Les classes relais. Un dispositif pour les élèves en rupture avec l'école*. Paris : ESF, 2002, pp. 98-101).

5. Citons cependant Ria L. (Dir.) (2010). Plateforme de formation en ligne Néopass@ction de l'Institut Français de l'Éducation de l'ENS de Lyon.

6. Reuter Y. (Dir.) *Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*. Paris : L'Harmattan, 2007.

7. Eirick Prairat, qui a participé à notre colloque en proposant un état de sa réflexion sur la question de la norme (voir aussi *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 2012, vol. 45, n° 1-2. Normes et normativité dans l'éducation), soutient la mise en place d'une charte de déontologie dans l'enseignement (Prairat E. *De la déontologie enseignante*. Paris : PUF, 2009 (1<sup>re</sup> édition 2005)).

de questionner, selon des termes qui n'ont rien d'inédits depuis Durkheim mais qu'un chercheur conscient des enjeux sociétaux en présence se doit de rappeler sans cesse : normaliser ou émanciper, adapter l'individu ou faire advenir un sujet humain suffisamment auteur de lui-même, pour le préparer à être un citoyen acteur des mutations sociétales ? L'alternative finalement assez simple à énoncer n'en n'est pas moins extrêmement difficile à actualiser : penser une prévention des violences, particulièrement à l'école, s'avère indissociable d'un projet politique de réduction des inégalités sociales. Nos sociétés libérales en crise semblent actuellement loin de s'y engager.

Au final, il nous semble qu'en se situant au carrefour de plusieurs épistémologies de recherches sur les violences à l'école<sup>8</sup>, Cécile Carra nous engage à aller au-delà des travaux scientifiques dominants qui ne peuvent prétendre circonscrire à eux seuls des phénomènes aussi protéiformes, ne serait-ce que parce qu'ils participent de la constitution des discours sociaux et des normes actuelles, même à leur corps défendant. C'est pour cela que soucieux d'éclairer les multiples dimensions qui concourent à l'apparition et au développement des violences en milieu scolaire, les deux autres articles de ce dossier font place à des démarches scientifiques et à des objets d'étude moins visibles de ces phénomènes, mais non moins essentiels à leur compréhension profonde<sup>9</sup>.

Le second article étudie comment les processus conflictuels entre élèves et avec les professionnels de collège sont vécus et interprétés différemment par ces acteurs, à partir de deux cas cliniques issus des pratiques d'intervention psychosociologique de l'auteur. Postulant une analyse des situations dites violentes selon trois dynamiques intriquées – intrapsychiques, groupales et institutionnelles –, Danielle Hans fait l'hypothèse de l'existence de deux formations psychiques aux fonctions distinctes, une violence de survie préservatrice de soi et une agressivité destructrice de l'autre. À l'école, elle observe que les professionnels confondent fréquemment ces deux composantes. Ils attribuent la violence perçue à des déterminismes individuels, sociaux, familiaux, en oubliant qu'un sujet se sentant menacé dans sa sécurité interne peut se trouver acculé à recourir à une violence de survie. Ainsi, la violence préservatrice de soi est pervertie en violence vécue sur

---

8. Robbes B. Former les enseignants des pays développés à prévenir les situations de violence à l'école. Quels résultats de recherche pour quelles pratiques de formation ? In : Galand B., Carra C. & Verhoeven M. (Dir.). *Prévenir les violences à l'école*. Paris : PUF, 2012, pp. 169-183.

9. Le lecteur intéressé pourra également se reporter à l'ouvrage publié à la suite du colloque : Carra C. & Mabilon-Bonfils B. (Dir.). *Violences à l'école. Normes et professionnalités en questions*. Arras : Artois Presses Université, 2012.

un mode destructeur, autodestructeur ou dépressif, quand la proportion de frustrations créées par l'environnement relationnel externe devient trop importante pour le sujet, alors fragilisé dans ses assises narcissiques.

Une autre hypothèse de l'auteur associe cette violence pulsionnelle interne des adolescents à la violence symbolique du cadre institutionnel local, lorsque celui-ci est insuffisamment contenant pour accueillir les ratés et dérapages de la socialisation des élèves dans leurs relations entre eux et avec les adultes. Danielle Hans souligne alors combien les pressions normatives et sélectives de l'institution scolaire, qui pèsent sur chacun et en premier lieu sur les élèves, doivent être interrogées.

Après avoir précisé la notion de cadre institutionnel, l'auteur conclut son propos par une présentation de sa démarche d'intervention psychosociologique et clinique en collège. Elle en indique l'objet (les processus de socialisation scolaire), la double visée (un travail de changement affectant la qualité de contenance des cadres groupaux et institutionnels d'une part, des cadres psychiques internes des professionnels d'autre part) et les effets attendus (permettre aux acteurs d'interroger les normes à partir desquelles ils organisent leurs façons d'être, de penser et d'agir). Remarquons surtout qu'en partant d'une demande initiale souhaitée et formulée par un collectif d'établissement, cette démarche s'oppose aux logiques formatives habituelles qui associent rarement les formés aux processus de conception de leur formation, les maintiennent dans un rapport d'enseignés peu propice à l'élaboration d'une pensée en commun des phénomènes de violence – une pensée qui serait moins normative et généralisante, plus nuancée et impliquée. L'enjeu d'une telle démarche consiste au final à favoriser le travail de « prise de conscience par les professionnels, de ces mouvements projectifs et transférentiels dans lesquels ils sont pris, à leur insu, lorsque la violence des élèves les convoque à leur propre violence interne ».

Le troisième article s'intéresse au vécu subjectif que des élèves de quatrième ont de leur parcours scolaire, dans le but qu'ils se positionnent comme sujets et accèdent à une figure d'élève plus positive. Anne Dizerbo constate que l'institution est l'un des lieux de production de la violence scolaire, phénomène dont elle nous propose une lecture multiréférentielle. Elle évoque notamment la violence de l'échec scolaire dans le contexte sociétal individualiste actuel, les confusions dans la redéfinition de la mission des enseignants et des attentes à l'égard des élèves qui en résultent, le rapport entre les positions objective/subjective de l'élève vis-à-vis de l'école, le sens et la valeur qu'il accorde à ses apprentissages et au savoir selon sa famille ou son groupe social, les processus de discontinuité voire de dissociation de l'élève face à ses appartenances diverses, les conséquences produites en

terme de déviances, le déficit de ritualisation, les rapports différentiels des élèves aux normes scolaires et leurs stratégies de résistance à la violence de la scolarisation.

Partant de ses questionnements d'enseignante où elle observe les difficultés de ses élèves à s'impliquer dans leur orientation, Anne Dizerbo revendique une démarche de praticien-chercheur, qui vise à la fois la production d'analyses sur la situation scolaire de ses élèves et un accompagnement dans la subjectivation de leur parcours scolaire. Pour cela, elle utilise la recherche biographique dont elle nous décrit les potentialités, avec l'hypothèse que celle-ci peut permettre de prévenir et de remédier à la violence de tels parcours. C'est en étudiant le travail sur le récit du parcours scolaire de l'élève, estime-t-elle, qu'il est possible d'observer s'il est en mesure d'y porter un regard neuf et distancié, de le mettre en sens. La prise en compte de cette singularité peut alors lui permettre de transformer son rapport concurrentiel au groupe en communauté de travail, modifiant ainsi sa posture face aux apprentissages.

Le dispositif de recherche qui nous est ensuite présenté comprend trois temps : des entretiens collectifs d'élèves sur leurs parcours scolaires, un temps d'écriture individuelle d'exploration de ce parcours et avec des élèves volontaires, des entretiens individuels semi-directifs destinés à accompagner « la construction d'une historicité visant à leur permettre de s'engager en tant que sujet dans leur projet d'orientation, de construire une identité d'apprenant, de modifier leur rapport à l'école ». En amont de cette démarche qu'elle qualifie d'empirique et de qualitative, notre intervieweur relate comment elle ajuste sa posture d'accompagnement clinique selon le type d'entretien pratiqué (entre écoute de la demande implicite de l'élève et accompagnement de son récit), ce qui est une manière de questionner sa sur-implication. Anne Dizerbo soulève à cette occasion le paradoxe de l'accompagnant qui, sous couvert d'horizontalité, se situe pourtant dans une posture asymétrique. C'est par « une réciprocité réflexive de l'accompagnement » qu'elle entend le dépasser. Les données recueillies à un an d'intervalle concernent des élèves de deux groupes différents, l'un appelé classe « expérimentale » ZEP, l'autre classe « ordinaire » ZEP, dont l'auteur présente les caractéristiques. Ces élèves, qui sont en difficulté face aux attentes de travail et de résultats du collège, tendent à adopter des conduites déviantes d'absentéisme ou d'agressivité.

Après avoir exposé et justifié les méthodes d'analyse de ces différents récits, Anne Dizerbo présente ses résultats. L'écriture intime des élèves est une voie d'accès à l'expression de leur souffrance, alors que les entretiens collectifs mettent au jour l'angoisse, l'humiliation, la honte et la souffrance habituellement silencieuse des

jeunes en échec scolaire, dans leur globalité. Quant à l'hétérobiographisation collective, elle constitue une forme de reconnaissance par les pairs et par l'institution, qui favorise à la fois l'affirmation de la singularité et les liens avec le groupe. Un climat d'entraide se fait jour, l'absentéisme diminue et les relations interindividuelles s'améliorent. Parce que l'échange en groupe évite que le jeune ne s'arrange trop facilement avec son histoire, il peut commencer à s'en dégager. Les élèves se transmettent également des schèmes biographiques. Ils font évoluer en groupe leur rapport à la figure d'élève normal, sans pour autant adopter les normes institutionnelles. Les entretiens individuels remettent en question les représentations fatalistes, modifiant les projets et à cette occasion, le rapport aux apprentissages et au savoir d'un certain nombre d'élèves. Le discours révèle des sujets à la fois plus engagés – notamment dans leur orientation – et plus distanciés.

Si ces résultats témoignent des capacités dont ces élèves sont porteurs et montrent que la dimension collective est essentielle au travail de remédiation, tous ne vont pas jusqu'à se construire une figure d'élève plus positive et leur attitude ne change pas dans les autres cours. Ceci soulève d'autres questions : les élèves qui n'entrent pas dans la démarche ne suivent-ils pas le groupe ? Quelles sont les influences de l'enseignant, du groupe ? Des capacités narratives et des compétences biographiques ne sont-elles pas déficitaires ? Mais des transformations sont aussi perceptibles chez l'enseignante « praticienne chercheuse », laquelle par cette recherche a revisité son propre parcours. Ainsi s'est-elle questionnée sur son identité professionnelle et son positionnement éthique. Elle dit également avoir modifié son rapport au savoir, sa fonction d'enseignante et sa représentation de l'identité d'élève. À l'issue de cet exposé, formulons sous forme d'interrogation cette ultime interpellation de l'auteur : quel espace-temps le cadre scolaire laisse-t-il à la configuration d'une figure d'élève positive ?

Terminons en mettant en relief ce qui distingue et ce qui rapproche ces deux articles. On observera la diversité des disciplines et des modèles théoriques de référence qui servent les analyses : psychosociologie d'intervention clinique (Hans) ; sociologie et sciences de l'éducation, analyses narratologique et énonciative (Dizerbo). Ils concernent des aspects émergents ou peu étudiés : relations entre les violences décrites par les acteurs, formations psychiques de référence et processus conflictuels liés à la socialisation scolaire ; processus de biographisation en tant qu'il peut être vecteur de prévention et de remédiation aux difficultés des élèves. Ils proposent également de reconfigurer des notions, permettant de catégoriser finement certains éléments constitutifs des violences à l'école. Mais ces approches ont aussi plusieurs traits communs : elles mettent en œuvre des méthodologies qualitatives – analyse de cas cliniques (Hans) ; entretiens et écritures



biographiques (Dizerbo) – pour étudier les phénomènes de violence à l'école à l'échelle d'un sujet, d'une classe ou d'un établissement en particulier, à travers des situations d'interaction vécues par des acteurs spécifiés. Les paroles des sujets sont les matériaux de base privilégiés – mais non exclusifs – pour analyser ces expériences singulières. Les difficultés rencontrées ne prennent sens qu'en référence aux contextes socio-scolaires où elles se développent et aux significations que les sujets leur confèrent, dans un rapport au temps avant tout diachronique. L'émergence et l'attribution d'un sens est donc à chercher au-delà de l'observable, de la parole « brute », du propos victimaire. L'enseignant ou l'élève sont considérés comme sujets humains porteurs d'une histoire propre et en tant qu'acteurs sociaux dans une institution. L'historicité des acteurs rencontre ainsi des histoires et des dynamiques groupales, collectives, institutionnelles, voire des évolutions socio-politiques auxquelles chacun est soumis, avec des répercussions sur la façon dont le vécu de la violence est formulé ou intériorisé. On cherche à mettre en lumière les enjeux conscients ou inconscients en présence, à travers les logiques d'action : du point de vue des sujets élèves, l'importance de la reconnaissance/indifférence perçue à travers les pairs, dans la relation asymétrique à l'enseignant, selon les résultats scolaires obtenus ; du point de vue des sujets enseignants, la gestion des écarts entre savoirs et comportements exigés, attendus, réels, nécessitant des compromis qui viennent bouleverser les identités. Les normes véhiculées sont alors questionnées pour être réélabores par les acteurs, cette activité mobilisant une réflexion éthique. En substance, ces approches postulent que c'est à partir d'une analyse fine et contextualisée des situations d'interaction en institution, s'attachant à élucider le sens que les acteurs donnent à ce qu'ils vivent, analysant le ressenti et le vécu des sujets en lien avec leur activité de travail rendue parfois difficile ou douloureuse, que l'on peut appréhender la construction/déconstruction du « problème social » des violences à l'école, de ses fondements et de ses implications. Ajoutons que du point de vue des professionnels, la production d'une intelligibilité des actions est visée, dans une perspective de formation.

Au final, si les trois contributions présentées dans ce dossier ont une caractéristique commune, c'est bien de nous éloigner des réponses péremptoires aux effets supposés immédiats, de la quête de « bonnes pratiques » laissant supposer que les acteurs pourraient faire l'économie de l'analyse de leur vécu professionnel et de l'élaboration de réponses contextualisées. Cécile Carra, Danielle Hans et Anne Dizerbo soutiennent qu'une recherche d'intelligibilité à propos des « violences à l'école » ne peut se satisfaire de la logique du bon sens, mais qu'elle passe par l'ouverture de la réflexion et de l'action vers des pistes possibles d'ajustement à la complexité des situations.