

De la déscolarisation aux violences anti-scolaires
L'éclairage de l'approche biographique
From Dropping out to anti-school violence
De la desescolarización a las violencias anti-escolares

Cécile Carra

Volume 32, Number 1, Spring 2004

La violence en milieu scolaire

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1079126ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1079126ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (print)

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Carra, C. (2004). De la déscolarisation aux violences anti-scolaires : l'éclairage de l'approche biographique. *Éducation et francophonie*, 32(1), 262-275.
<https://doi.org/10.7202/1079126ar>

Article abstract

Under what circumstances does dropping out of school lead to anti-school violence? This article explores this question by analysing the stories of young dropouts. The biographical approach allows us to discover what determines the sense of failure and the experience of humiliation leading to anti-school violence committed by students in difficulty. The violence appears as a response to the symbolic violence of the school institution, exacerbated by a number of discriminatory practices in certain schools. To understand the behaviour of these students, in addition to their relationships with the law and with knowledge, their relationships with their own identities also need to be examined.

De la déscolarisation aux violences anti-scolaires : l'éclairage de l'approche biographique

Cécile Carra

CESDIP (CNRS-Ministère de la Justice) - IUFM Nord/Pas de Calais, Guyancourt – Douai,
France

RÉSUMÉ

Dans quel contexte le décrochage scolaire s'accompagne-t-il de violences anti-scolaires? Tel est le questionnement que cet article se propose d'approfondir à travers l'analyse d'histoires de vie de jeunes déscolarisés. L'approche biographique permet de mettre à jour le rôle déterminant du sentiment d'échec et de l'expérience d'humiliation dans la production de violences anti-scolaires par les élèves en difficultés. Ces violences apparaissent comme des réponses à la violence symbolique de l'institution scolaire exacerbée par un ensemble de pratiques discriminatoires se développant dans certains établissements. Outre le rapport à la loi et le rapport au savoir, c'est donc aussi le rapport à l'identité qu'il faut prendre en compte pour rendre compte du comportement de ces élèves.

ABSTRACT

From Dropping out to anti-school violence

Cécile CARRA, CESDIP (CNRS-Québec Ministry of Justice)

Under what circumstances does dropping out of school lead to anti-school violence? This article explores this question by analysing the stories of young dropouts. The biographical approach allows us to discover what determines the sense of failure and the experience of humiliation leading to anti-school violence committed by students in difficulty. The violence appears as a response to the symbolic violence of the school institution, exacerbated by a number of discriminatory practices in certain schools. To understand the behaviour of these students, in addition to their relationships with the law and with knowledge, their relationships with their own identities also need to be examined.

RESUMEN

De la desescolarización a las violencias anti-escolares

Cécile CARRA, CESDIP (CNRS-Ministerio de la Justicia)

¿En que contexto el abandono escolar va acompañado de violencias anti-escolares? Esta es la cuestión que el presente artículo se propone profundizar a través del análisis de las historias de vida de jóvenes desescolarizados. El enfoque biográfico permite actualizar el rol determinante del sentimiento de fracaso y de la experiencia humillante en la producción de violencias anti-escolares de los alumnos con dificultades. Esas violencias se presentan como respuestas a la violencia simbólica de la institución escolar exacerbada por un conjunto de prácticas discriminantes que se desarrollan en ciertos establecimientos escolares. Además de la relación con la ley y con el saber, se trata también de una relación con la identidad que es necesario tomar en consideración para exponer el comportamiento de esos alumnos.

Introduction

L'association « violence »/« mauvais résultats scolaires » s'érige comme un lieu commun des discours des professionnels de l'école en France. Pour autant cette association mérite une analyse qui s'épargne la rapidité d'un rapport inductif de « mauvais » résultats scolaires à un « mauvais » comportement au sein de la classe et de l'école. Cette corrélation – lorsqu'elle existe – sera ici abordée en terme de processus; l'interrogation se portera alors sur les contextes qui voient le décrochage scolaire

s'accompagner de violences. Comprendre le poids de ces contextes implique la prise en compte du vécu des individus (partie 2), du sens qu'ils donnent aux stratégies déployées pour faire face aux difficultés (partie 3). Ces dernières apparaîtront alors comme des réponses à la place impartie par l'institution scolaire à ces individus (partie 4). L'approche biographique constitue le cadre théorique et méthodologique dans lequel s'inscrivent questionnement, recueil et analyse des données¹ (partie 1).

Approche biographique et histoires de vie

Comment appréhender l'acteur, ses pratiques et le sens qu'il leur donne? Comment comprendre la constitution de son parcours? L'approche biographique, redécouverte en France grâce aux travaux de Bertaux², apparaît comme l'une des démarches les plus pertinentes pour pouvoir répondre à ce type de questionnement. Suivre la transformation progressive des attitudes face aux événements auxquels il se confronte, et accéder à une expérience sociale « vue de l'intérieur », « à la définition de la situation » par l'acteur lui-même, tel est l'objectif de cette recherche à l'instar de ce qui est devenu le souci central de la perspective interactionniste³. Il s'agit d'analyser l'expérience subjective de l'individu, expérience conçue ici comme la résultante d'interactions constantes avec autrui, ces interactions étant à penser comme un processus de négociation. Ce processus, loin d'être linéaire, est au contraire scandé de « passages statutaires », marqué par des « accidents biographiques » qui créent des ruptures (exclusion scolaire, condamnation...).

Le point de vue de l'acteur, bien qu'important, ne suffit pas pour comprendre globalement une situation : encore faut-il le replacer au sein des rapports sociaux, ce point de vue étant dans une certaine mesure la résultante d'un réseau interrelationnel lui-même inséré dans une société structurée par des rapports de pouvoir. Autrement dit, ce point de vue est ici considéré comme, sinon le reflet, du moins la résultante ou la manière de réagir à une histoire qui s'est constituée dans et à travers le social. Pour rejoindre Balandier, l'« objectif (*de la biographie*) est d'accéder (par l'intérieur) à une réalité qui dépasse le narrateur et le façonne. Il s'agit de saisir le vécu social, le sujet dans ses pratiques, dans la manière dont il négocie les conditions sociales qui lui sont particulières »⁴.

1. Cet article reprend certains des résultats d'une thèse d'état qui a donné lieu à un livre : Carra C. (2001), *Délinquance juvénile et quartiers « sensibles »*. *Histoires de vie*, L'Harmattan, Coll. Déviance et Société, Paris.

2. Voir notamment Bertaux D., « L'approche biographique, sa validité méthodologique, ses potentialités », *Cahiers Internationaux de Sociologie*, 1980, vol. 69.

3. Queiroz (de) J.-M., Ziolkovski M., *L'interactionnisme symbolique*, Rennes, P.U.R., 1994. Notons avec ces auteurs que la notion de biographie est présente dans le travail sociologique dès les débuts de l'École de Chicago sous la forme des « histoires de vie ». Trois auteurs ont marqué la production de l'École de Chicago par l'usage de documents auto-biographiques : Thomas W. et Znaniecki F. (dans *The Polish Peasant in Europe and America*, Boston, Bagder, 1918) qui voient la biographie comme la méthode sociologique par excellence pour connaître la société ; Shaw C. R. (dans *The Jack-roller*, Chicago, University of Chicago Press, 1931) et Sutherland E. H. (dans *The professional Thief*, Chicago, University of Chicago Press, 1937).

4. Balandier G., « Essai d'identification du quotidien », *Cahiers internationaux de Sociologie*, 1983, Vol. LXXIV.

Si cette démarche découle plus d'un choix imposé par la spécificité du questionnement et de la problématique de cette recherche plutôt que par des présupposés idéologiques et méthodologiques en faveur du « qualitatif » et contre le « quantitatif », ces présupposés existent néanmoins et doivent être explicités. Les deux principaux présupposés sur lesquels repose cette approche consistent à reconnaître l'individu comme un acteur, ayant donc une capacité stratégique, et son expérience comme un savoir représentant de ce fait une valeur sociologique. Si l'individu est un acteur dans le sens où il tente de vivre la société plutôt que d'en subir passivement les effets, il est cependant conditionné par les structures sociales. Produit des structures qu'il contribue à produire, voilà comment l'individu est conçu ici. La biographie permet de saisir cette double dimension de l'individu en opérant « la médiation de l'acte à la structure, de l'histoire individuelle à l'histoire sociale, en passant par un réseau de médiations sociales qui sont autant de lieux de tension entre individus et groupes sociaux placés dans des relations inégalitaires et conflictuelles »⁵. C'est là que réside la valeur heuristique d'une telle approche.

A partir de la méthode biographique, il s'agit de reconstituer des histoires de vie de jeunes déscolarisés. Ils sont tous issus de milieux populaires car sur-représentés en matière de déscolarisation. Tous, ils habitent dans une même cité dans une ville de France de moyenne importance et sont scolarisés dans les mêmes écoles – ce qui permet d'effectuer des comparaisons. Une soixantaine d'entretiens a été réalisée avec les jeunes, leurs proches (famille et pairs) et les professionnels qui ont eu à les suivre à un moment donné (enseignants, animateurs, assistantes sociales, éducateurs, magistrats); d'autres données ont été extraites de documents institutionnels : livrets et bulletins scolaires, dossiers de la mission locale, ceux du centre d'orientation et d'action éducative (C.O.A.E.) et du S.E.A.T., procès verbaux, dossiers judiciaires.

L'analyse du matériau se rapportant à chacun des cas permet l'identification de processus et de significations particulières. Leur comparaison fait apparaître des récurrences, des logiques d'action semblables. Leur confrontation contribue à mettre à jour les configurations particulières dans lesquelles ces logiques agissent. Pour les mettre en exergue, nous nous appuyons ici sur trois cas, ces trois cas mettant en évidence de manière archétypique les mécanismes à l'œuvre dans le processus de constitution de leurs parcours déviants. Ils renvoient de manière transversale à deux dimensions, ces deux dimensions étant étroitement imbriquées l'une dans l'autre : la construction identitaire de ces mineurs renvoyant elle-même à leur place au sein des rapports sociaux.

5. Ferrarotti F., *Histoire et histoires de vie, la méthode biographique dans les sciences sociales*, Paris, Méridiens Klincksieck, 1990.

Expérience du classement scolaire et construction d'identités négatives

De quatre à six ans, Kamel⁶ est scolarisé à l'école maternelle de son quartier puis de six à treize ans, à l'école primaire où il redouble la classe de CM1 et de CM2. Pendant toute la durée de son passage à l'école primaire, Kamel est qualifié d'« indiscipliné » et de « *chahuteur* ». De treize à quinze ans, il effectue une 6^{ème} et une 5^{ème} au collège, où il se fait encore remarquer pour « *indiscipline* » mais aussi pour « *manque de travail* ». Les résultats scolaires deviennent rapidement « *très insuffisants* ». Dès le premier trimestre de la 5^{ème}, les professeurs soulignent l'absentéisme de Kamel qui s'accroît au deuxième trimestre. Cet absentéisme est signalé au service social de secteur qui menace le mineur d'un placement en centre éducatif s'il n'est pas plus assidu. L'absentéisme demeurant trop important, les prestations familiales sont supprimées. A la fin de la 5^{ème}, Kamel est orienté en C.P.A. (classe préparatoire à l'apprentissage) dans un C.F.A. (centre de formation pour apprentis). Sa scolarité prend fin alors qu'il a quinze ans.

Farid arrive en France à l'âge de six ans. Il se fait repérer à l'école primaire, non seulement pour ses mauvais résultats scolaires, mais aussi pour son comportement « *fantaisiste* ». Des vols renforcent ce repérage tant et si bien que, alors que le mineur est âgé de treize ans, le service social scolaire fait un signalement au service social de secteur. L'assistante sociale fait également un signalement au juge des enfants, juge qui prend à son tour la décision de le faire suivre par un service d'action éducative en milieu ouvert (A.E.M.O.). Farid poursuit sa scolarité au collège en C.P.P.N. (classe pré-professionnelle de niveau). A la fin du premier trimestre il est renvoyé pour vol. Un autre collège le reçoit, mais il se fait encore remarquer par son attitude et pour des vols. A la rentrée scolaire suivante il rentre en C.P.A., d'où il est renvoyé au bout d'un mois, à nouveau pour vol. Aucun établissement ne veut plus l'accepter alors qu'à quinze ans, il est encore en âge d'obligation scolaire.

Nombreux sont les exemples que l'on pourrait donner d'une « mauvaise » carrière scolaire; elle existe comme une série d'établissements, de filières, de classes et de classements qui marquent des degrés d'exclusion nettement définis dont l'objectivation est d'autant plus complète que l'on se situe loin du début de la scolarité. Ce type de cursus scolaire n'a pas seulement pour conséquence de réduire les perspectives d'avenir mais aussi de dégrader l'image que l'individu a de lui-même. Les effets dans la construction d'une image de soi, image détériorée, sont particulièrement visibles dans les propos de Farid : « *on m'a même mis dans une classe de perfectionnement* » dit-il. Cette relégation dans ces « derniers lieux », au-delà même de la volonté des professionnels qui y interviennent, apparaît comme la marque d'un jugement définitif sur les capacités intellectuelles et les compétences sociales de l'élève.

Les propos de l'éducatrice spécialisée qui a alors en charge le mineur, s'ils indiquent que les classements scolaires ne sont pas acceptés sans difficulté, mon-

Nombreux sont les exemples que l'on pourrait donner d'une « mauvaise » carrière scolaire; elle existe comme une série d'établissements, de filières, de classes et de classements qui marquent des degrés d'exclusion nettement définis dont l'objectivation est d'autant plus complète que l'on se situe loin du début de la scolarité.

6. Les prénoms, fictifs, tiennent cependant compte de l'origine ethnique des enquêtés.

trent simultanément que le discours des éducateurs se construit non pas indépendamment des verdicts scolaires, mais s'appuie sur eux : « *Il s'agira alors de rester vigilant par rapport à l'attitude de Farid. En effet, après avoir été orienté en perfectionnement, Farid a réintégré le cursus normal de la scolarité au CE2. Il a vécu l'illusion qu'il avait le niveau requis pour suivre un cycle normal (6^{ème}-5^{ème}). Il a beaucoup de mal à assumer le redoublement, ce, d'autant que sa mère n'entend pas les difficultés rencontrées par son fils et l'accuse de ne pas avoir travaillé suffisamment* »⁷. Cette version officielle de la valeur scolaire d'un élève, le poids qui lui est donné dans d'autres sphères professionnelles, en particulier judiciaire, pèse de manière conséquente sur l'image de soi. Faut-il alors dire avec Perrenoud que « Les inégalités réelles auraient d'autres conséquences, et souvent moins de conséquences, si elles n'étaient pas converties en hiérarchies d'excellence » (Perrenoud, 1984, 296)?

Les conséquences seraient aussi sans doute moindres si les enjeux scolaires n'apparaissaient pas si importants dans le contexte socio-économique actuel. Leur poids s'accroît dans les familles migrantes qui misent sur la scolarité de leurs enfants pour obtenir une promotion sociale que les pères n'ont pas réussi à obtenir. Cette réalité objective leur est rappelée quotidiennement par leurs conditions de vie. L'importance accordée à la scolarité de Farid se traduit par une inscription dans une école privée. Pour autant l'écart qui sépare le rapport au savoir que ces élèves ont progressivement acquis dans leur expérience de vie dans la famille, le quartier, mais aussi au sein des « mauvais » établissements et des « mauvaises » classes et celui attendu par l'institution scolaire ne se comblera pas ainsi que le laissent transparaître les propos de Farid :

« - *Comment tes parents ont réagi lorsqu'ils ont vu que l'école, ça te...*

- *Mes parents ils me voyaient à l'école, poursuivre, tiens pourquoi tu fais pas comme lui, il est en 5^{ème} et puis moi (...) il y aurait pas eu mes parents, j'aurais pas été à l'école, et ouais, ma mère elle payait je sais plus combien tous les mois dans une école privée et puis moi, je faisais pas, je sais pas, j'étais pas prêt* ».

Les effets de trajectoire se doublent des effets propres des discours des enseignants contribuant à la construction d'une identité de « bons » ou de « mauvais » élèves mais aussi à celles de personnalités « brillantes » ou « délinquantes » Considéré par les enseignants comme un « *attardé* », un « *sous-doué* », un « *incapable* », Farid paraît avoir intériorisé ces stigmates d'infériorité, stigmates qui auront pour effet de légitimer aux yeux de tous et même aux siens, son état d'infériorité sociale. Il reprend ainsi les termes avec lesquels les enseignants qualifiaient son comportement : « *je faisais le clown, j'étais un mauvais garçon* », « *j'ai été quelqu'un d'insupportable, j'ai été quelqu'un d'instable* ». Les représentations dominantes refusent de voir dans l'école un appareil de reproduction sociale. Ainsi une mauvaise carrière scolaire ne peut-elle être perçue que comme un échec personnel, une incapacité. Cette perception obligée contraint le regard négatif des professionnels comme l'image que Farid a de lui-même.

7. Si les discours professionnels ne se construisent pas indépendamment les uns des autres, un parcours scolaire ponctué de difficultés favorise quant-à-lui une prise en charge judiciaire des mineurs (Carra, Faggianelli, 1999).

L'attribut de voleur devient peu à peu l'unique attribut selon lequel Slimane est défini dans tous les domaines de sa vie. Si à la maternelle, son ancienne institutrice le qualifie de « *gamin agréable, vif, clair dans sa façon d'être* » même s'« *il y avait peut-être des petits chapardages* », son institutrice de C.P. souligne sa « *tendance à chaparder* » pour terminer par en faire « *le cerveau de la chose* » – la « chose » représentant les infractions qui se déroulent alors à l'école primaire et autour. Son institutrice de CE1, quant à elle, ne le définit plus que par ses activités délictueuses : « *Chaque fois qu'il y avait quelque chose, il était dans le coup* », « *Slimane était assez intelligent pour se mettre en dehors du coup. Il se servait des petits. On ne pouvait jamais le prendre mais c'est lui qui préparait le coup* ». Dès le CE1, autrement dit, dès l'âge de huit ans, il n'est plus qualifié que de voleur. Au collègue il est en outre qualifié de « violent » et de « dangereux » : « *Il agresse, est violent, a coupé des blousons (coups de cutter). Il a été exclu plusieurs fois 8 jours. Il a été refusé à la cantine parce que dangereux* ». À la fin de la 6^{ème}, Slimane se fait renvoyer définitivement pour être pris en train de fumer du haschisch dans les toilettes de l'établissement. Le centre éducatif dans lequel la justice ordonne son placement parviendra à le scolariser jusqu'à l'âge de quinze ans. Ce dernier achèvera sa scolarité avec un niveau C.P.A.

Si on ne peut réduire tout échec scolaire et toute déviance à un effet de *self-fulfilling prophecy* (prophétie qui se réalise d'elle-même) les stigmates ont cependant des effets préformants sur la construction identitaire de l'individu d'autant que la scolarité est aujourd'hui en moyenne beaucoup plus longue et joue dès lors un rôle plus important dans la socialisation. L'effet d'imposition de l'étiquetage est par ailleurs d'autant plus grand que la classe sociale des enquêtés – milieux populaires – doublée de la catégorie à laquelle renvoie leur origine ethnique – arabes – et à celle à laquelle renvoie leur âge – l'adolescence – les font appartenir à des catégories marginalisées et assistées, déviantes et surveillées : « En toute probabilité, la réceptivité du déviant criminel primaire au rôle de criminel qu'on lui impute est plus grande quand la conception de soi qu'a déjà l'individu est dictée par une définition sociale plus large de son statut et de sa classe comme socio-pathique » (Lemert, 1952, 318). Les mêmes stéréotypes entraînent un contrôle social plus intense de ces enfants. Le résultat des interventions judiciaires confirme, tout en les renforçant, les préjugés négatifs.

Il existe en effet, avant même tout processus de stigmatisation, des stéréotypes défavorables envers les enfants issus de milieux populaires. Les attentes des enseignants ne sont en effet pas les mêmes d'un élève à un autre. Si le classement objectif sert de base aux perceptions subjectives des enseignants, leurs attentes s'ancrent aussi sur des critères comme l'appartenance sociale ou ethnique (Zimmerman, 1978). Si tout individu agit en fonction de représentations et d'attentes stéréotypées⁸,

Les stigmates ont cependant des effets préformants sur la construction identitaire de l'individu d'autant que la scolarité est aujourd'hui en moyenne beaucoup plus longue et joue dès lors un rôle plus important dans la socialisation.

8. Berger et Luckmann (1989) parleraient de routines.

il n'en reste pas moins qu'elles participent à la reproduction des inégalités face à l'école⁹ puisqu'elles amènent à stimuler les élèves « promis » à une meilleure réussite et réciproquement¹⁰. La distance à la culture scolaire des élèves issus des milieux populaires¹¹ a, de son côté, des répercussions négatives sur les performances scolaires¹².

Les stratégies face à l'école : entre retraits et violences

Les relations entre l'école et les jeunes enquêtés se déclineront sur tous les modes possibles du rapport de force : de la notation aux sanctions en passant par l'indifférence, la colère, l'humiliation qui aboutiront à l'exclusion définitive d'un côté, de l'autre, des comportements déviants tels que absentéisme, insolence, coups, vols, consommation d'alcool et de drogue. La carrière scolaire de Slimane s'achève ainsi précocement par une exclusion définitive, exclusion qui fait suite à un processus de rejets et de contre-rejets, d'exclusions et d'auto exclusions ainsi que son discours permet de l'appréhender :

« - J'ai pris l'habitude de sécher les cours, j'aimais pas, j'aimais pas, je peux pas vous expliquer comment ça se fait mais c'était comme ça. Plusieurs fois, je partais en cours, je partais en cours, et puis quand j'arrivais devant le collège, je voyais le collège, je voyais ma classe, ça m'est même arrivé de rentrer dans la classe, et de tirer ma chaise, de commencer à m'asseoir, puis je la repoussais, puis je partais.

- puis les profs, comment ils réagissaient?

- de toute manière quand j'étais là, je foutais le bordel, alors; quand j'étais là, je foutais, je foutais le... toute la classe, ils pouvaient pas travailler, c'est pour ça qu'ils m'ont toujours... c'est normal que s'il y en a un qui fait le bordel dans la classe, personne ne peut travailler, après, ils en avaient marre; je préfère pas qu'ils me disent eux-mêmes de dégager, je dis je vous laisse tranquille, je dégage (...)

- comment réagissaient les profs par rapport à ça?

- ils disent comme n'importe qui, arrête ton bordel, calme-toi, tiens-toi tranquille, des remarques comme ça. Ils faisaient pas trop attention à moi, j'étais toujours dans mon coin. Quand j'étais en cours, j'étais tout au fond tout seul, je faisais ce que je voulais, je faisais du dessin, j'écoutais du walkman; la classe, rien à voir là dedans.

- ils te laissaient écouter le walkman en classe?

9. Les travaux en sociologie de l'éducation qui s'inscrivent dans la théorie de la reproduction sociale ont mis en évidence l'origine sociale des inégalités devant le système scolaire, les enfants des milieux populaires ayant le moins de chances de réussir à l'école. C'est certainement la théorie de la reproduction de Bourdieu et Passeron, 1970, qui est la plus célèbre dans le monde francophone. Les résultats de ces travaux, bien qu'anciens, sont toujours d'actualité, il suffit, pour s'en convaincre, de se rapporter aux statistiques les plus récentes sur l'enseignement.

10. Voir la fameuse recherche de Rosenthal et Jacobson, 1972 sur l'effet pygmalion.

11. ...distance que peuvent accroître pratiques et styles pédagogiques. Plaisance, 1986; Isambert-Jamati, Grosperon, 1984, Chamboredon, Prévot (1973).

12. Les explications de l'échec scolaire données par les enseignants varient aussi en fonction de critères tels que l'origine sociale et culturelle des élèves. Chrysschoou, Picard, Pronine, 1998.

- oui, écouter le walkman en classe, à force, à force. La première fois, elle me disait de... au début elle voulait pas, n'importe qui voulait pas que j'écoute le walkman, c'est normal, c'est normal. Et même un jour le directeur, il m'a pété mon walkman, je m'en rappelle, c'était un petit, un beau petit walkman, mais ça valait pas plus... J'avais un blanc, vous savez Blanco, et puis tellement j'étais énervé, je l'ai jeté par terre et puis il a éclaté, et puis ça a tout tâché le blouson d'une fille, le blouson qui coûtait 3 000 balles et puis, j'ai dû... et puis, je m'en rappellerai toujours, il m'a convoqué dans le bureau, déjà je crois qu'il m'avait déjà renvoyé quinze jours premièrement, et puis, je recommence je suis monté dans le bureau, il y avait personne, moi j'attendais devant la... à la salle d'attente; il y avait le bureau des secrétaires, et puis c'est le seul coup où j'ai dû me faire prendre en flagrant délit... ».

Le comportement des enquêtés oscille entre les essais de se soustraire à la domination culturelle que l'école exerce (en désertant dès que possible l'école), l'adoption de conduites de résistance ou d'opposition (chahut, insolence, refus de travailler), et les tentatives pour imposer sa propre définition des rapports de force (agressions et vandalisme à l'encontre des élèves, des enseignants, des établissements scolaires).

Faut-il voir dans ces comportements un prolongement de conduites non scolaires dans les murs de l'école? Dans cette optique, dégradations, vols, rackets, agressions physiques sont autant de manifestations d'une délinquance « banale » mettant à profit les opportunités qu'offre l'école. Dans le quartier d'où sont issus les enquêtés, touché de plein fouet par le chômage et la pauvreté, ne faut-il pas aussi y voir à travers le sentiment de rage, de haine exprimé, une révolte contre la place que la société réserve aux habitants de ces zones : celle de marginaux, d'assistés ou de délinquants (Carra, 2001). Une révolte qui sans expression politique s'actualise en multiples incidents (Charlot, 2000).

Ces multiples incidents qui trouvent dans la perspective précédente, leur signification hors de l'école ne sont-ils pas aussi la résultante du comportement a-scolaire des nouveaux publics qui apportent à l'école les conduites de leur vie « normale » (bagarres, chapardages...) et qui au contact des normes scolaires deviennent déviantes? C'est là l'un des effets de la massification¹³ : l'école accueille des jeunes qu'elle abandonnait au seuil de l'adolescence il y a quelques années encore. L'enseignement secondaire n'élimine plus les élèves qui ont le plus de chances d'appartenir aux catégories sociales où la sociabilité juvénile risque d'apparaître comme de la violence juvénile. Renvoyant aux formes de socialisation et de régulation différenciées selon les classes sociales, le comportement de ces jeunes apparaît alors comme l'expression d'une sous-culture populaire qui devient déviante au contact du monde scolaire où dominent les normes des classes moyennes. La lecture en termes d'incivilités de ces incidents semble révélatrice d'un conflit de normes, d'une confrontation de mondes différents.

13. Le collège unique sera mis en place en France en 1977. D'autres mesures suivront dont l'objectif politique de conduire 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat (objectif aujourd'hui remis en cause). Cette démocratisation « quantitative » du système d'enseignement français, parfois rebaptisée « démographisation » pour la distinguer d'une démocratisation « réelle » se traduit par un remaniement morphologique profond de l'école, c'est-à-dire une transformation sans précédent de la composition de son public.

La frustration ressentie par ces élèves, devant l'inégalité sociale que ne parvient plus à masquer l'école constitue une des causes d'une part des violences commises au sein de l'école.

C'est plus précisément la façon dont ils exercent leur métier d'élève qui pose problème pour les enseignants, soit parce que ces élèves n'en connaissent pas ou seulement partiellement les normes, soit parce qu'ils refusent de s'y soumettre n'en voyant pas l'intérêt dans un contexte où la massification n'a pas permis la démocratisation des chances. La frustration ressentie par ces élèves, devant l'inégalité sociale que ne parvient plus à masquer l'école constitue une des causes d'une part des violences commises au sein de l'école. En ce sens, peut-on rejoindre Debarbieux lorsqu'il dit que « L'incivilité pourrait bien être la forme de base des rapports de classe exprimant un amour déçu pour une école qui ne peut tenir les promesses égalitaires d'insertion » (Debarbieux, 2000, 404).

Les violences anti-scolaires comme réponse à la violence symbolique

Le parcours scolaire des enquêtés et leur vécu à l'école, leurs logiques d'action que permettent d'appréhender des entretiens approfondis montrent l'insuffisance des explications précédentes. Les propos suivants tenus par Farid le laissent entrevoir :

« - Tu te souviens à quel moment tu as décroché à l'école?

- Ça a commencé depuis que j'ai mis les pieds à l'école, depuis le début en fait. Je sais pas, ça passait pas l'école, je me suis mis, je me suis fait frapper par un prof, je l'ai frappé, je me suis fait renvoyer, j'ai été envoyé dans un autre bahut où je me suis retapé avec quelqu'un, ensuite dans un autre bahut je me suis encore refrappé avec le directeur, mais je pouvais pas supporter l'école.

- Mais qu'est-ce que tu supportais pas finalement?

- Je sais pas, ce que je sais, c'est que j'ai fait pas mal de bahuts et dans tous les bahuts que j'ai faits, j'ai pas été accepté, c'est peut-être pas les gens qui m'ont pas accepté, c'est peut-être moi qu'ai pas accepté les gens, je sais pas ».

Ce qui est prégnant dans le discours des jeunes interviewés, ainsi que nous l'avons déjà mentionné, c'est l'expérience de la dévalorisation de soi. C'est aussi le sentiment de ne pas avoir été compris, accepté. C'est enfin le sentiment d'avoir été injustement traité. C'est par des actes de plus en plus graves que ces élèves répondront à cette situation (faire craquer les professeurs, dégrader leur véhicule, détériorer les locaux jusqu'à l'agression de chefs d'établissement). Leur comportement – comportement qui tend à l'auto élimination du système scolaire – s'apparente bien plutôt à des violences construites contre l'école, celles que Dubet qualifie d'anti-scolaires : « Ces conduites agressives sont l'expression d'une sorte de "rage", de conflit informulé entre des élèves relégués et l'école, elles sont la seule manière de ne pas s'identifier soi-même aux catégories infamantes de la relégation » (Dubet, 1994, 25). C'est aussi l'ordre scolaire implicite qui attribue à ces élèves la plus mauvaise place que les élèves des « mauvaises classes » tentent de contester par leurs pratiques d'indiscipline et de délinquance (Payet, 1995). Ces rejets actifs par la stigmatisation exacerbent un sentiment d'injustice et de rage, au cœur des violences anti-scolaires;

conjugués à un affaiblissement des liens sociaux avec le monde légitime, ils contribuent de surcroît à l'ancrage de certains élèves dans la délinquance. Ces comportements apparaissent comme une réponse à la violence symbolique¹⁴, de l'école.

Les familles, interpellées par l'école puis d'autres professionnels (assistants sociaux, éducateurs, juges...) ne parviendront pas à faire évoluer le rapport qui s'instaure et se radicalisera entre l'institution scolaire et leur enfant. Le père de Slimane réagit par des châtiments corporels, ce qui lui vaudra par ailleurs l'image de père violent. La mère de Farid lui reproche son manque de travail, ses reproches étant critiqués par l'éducatrice spécialisée (cf. supra). Le père de Kamel, quant-à-lui, sortira humilié d'une confrontation avec le collègue ainsi que le mettent en évidence les propos de son fils :

« - Je la faisais chier tout le temps (son professeur d'histoire-géographie), même en classe, je faisais des avions, j'emmerdais tout le monde (...), elle disait rien, elle allait même pas voir le principal, puis un jour, elle a craqué, elle est partie le voir et elle lui a expliqué ! Le principal, il a convoqué mon père. Il a pleuré devant la secrétaire adjointe du principal.

- Pourquoi? Pour que tu ne sois pas expulsé?

- Non, pas pour que je ne sois pas expulsé mais tellement il avait honte de moi. Il avait honte de moi alors il a pleuré devant le principal, non devant la secrétaire adjointe, Mme T. Il en a pleuré, il en a chialé, il s'en souvient très bien. Quand j'y pense comme ça, c'est vrai que j'ai fait du mal à mon père».

Ses parents ne viendront plus retirer les lettres recommandées signalant ses absences. Peur de se voir jugés, voire humiliés, les parents de milieux populaires préfèrent éviter les rencontres avec les enseignants de leurs enfants, ce qui par ailleurs renforcent dans le milieu enseignant l'image négative qu'ils ont des familles de milieux populaires (Thin, 1998).

Les adolescents, de leur côté, déploient de multiples stratégies pour maintenir une séparation entre l'école et leur famille (de la rétention d'informations portant sur les rendez-vous ou les réunions à la substitution de courriers provenant de l'institution scolaire). Ce faisant, ces élèves cherchent à conserver une marge de liberté tout en tentant d'éviter que les sanctions familiales ne redoublent les sanctions scolaires. Ces stratégies répondent aussi à leur souci qu'un regard trop critique ne soit porté sur leurs parents dans l'incapacité de suivre leur scolarité. Elles apparaissent aussi comme une volonté de leur part de ne pas être assimilés totalement à leur famille et aux stéréotypes qui peuvent s'y appliquer du fait de leur appartenance aux milieux populaires et de leur origine ethnique (Van Zanten, 2001).

Pour autant, c'est sur cette origine ethnique que s'ancreront des pratiques discriminatoires. On commence à bien connaître les processus ségrégatifs qui conduisent au regroupement d'enfants de milieux populaires, et ce d'autant plus qu'ils sont issus de familles originaires de pays tels que ceux du Maghreb, dans certains établissements et dans certaines classes dévalorisées (Payet, 1995). Ces processus ségrégatifs, loin de constituer une pure importation dans l'univers scolaire de logiques qui

14. ...définie comme « pouvoir qui parvient à imposer des significations et à les imposer comme légitimes en dissimulant les rapports de force qui sont au fondement de sa force... » (Bourdieu P., Passeron J. C., 1970, 18).

lui seraient extérieures, sont portés par l'école elle-même. Elle aussi est ainsi traversée de l'intérieur par la tendance à l'ethnisation des rapports sociaux. Cette ethnisation relève selon Poiret d'« un processus de construction de l'altérité dans un contexte social qui, loin d'être neutre, est marqué par des rapports de domination historiquement produits et socialement reproduits » (Poiret, 2000, 151). Ces constructions de l'altérité, généralement dévalorisantes, induisent des modalités différenciées de la relation pédagogique tout comme du rapport aux familles. L'utilisation de catégories ethno-raciales dans le discours enseignant a pour effet de réactualiser l'idéologie des handicaps socioculturels devenus avec l'air du temps des handicaps socioviolents. Ce faisant, les situations d'échecs et de violences sont rejetées sur les élèves, leur famille et l'environnement.

La bande de la cité, que rejoindra un à un les enquêtés, contribue à activer le processus de déscolarisation tout en favorisant une radicalisation des conflits caractérisant les rapports avec l'école. Pour ces jeunes ayant le même type d'expérience scolaire et ne parvenant pas à intégrer le monde du travail, la délinquance apparaît comme une stratégie de compensation; ce type d'activité apportant une reconnaissance au sein de la bande, mais aussi au sein du quartier dans lequel ils sont craints. Les risques que recouvrent ces activités procurent en outre sensations et gains, gains qui permettent d'accéder aux biens de la société de consommation. Pour certains d'entre eux qui n'intégreront pas le monde du travail, la délinquance deviendra une activité professionnelle. Slimane en fera une carrière.

Conclusion

Violence symbolique, oppositions et conflits culturels, mutations du système scolaire et perte de sens peuvent être sollicités pour expliquer la déviance primaire, autrement dit les causes premières de la déviance. L'explication de l'amplification de la déviance par l'étiquetage, la stigmatisation, constituent l'autre niveau de la constitution de la déviance (Carra, Sicot, 1996). Ces catégories analytiques suggèrent l'existence de plusieurs logiques de la déviance à l'école. Les logiques qui ont pour moteur le sentiment d'échec et d'humiliation contribuent à la production de violences anti-scolaires; ces dernières apparaissent comme des réponses à la violence symbolique exacerbée par un ensemble de pratiques discriminatoires à l'œuvre dans la société et qui traversent aussi l'école. Outre le rapport à la loi et le rapport au savoir, c'est donc aussi le rapport à l'identité qu'il faut prendre en compte pour rendre compte du comportement de ces élèves. L'image que l'école renvoie aux élèves en difficultés, jour après jour, établissement après établissement, contribue à la construction de leur identité, identité négative qui peut les conduire à la violence, seul moyen dont ils pensent disposer pour réagir à l'exclusion scolaire et à la stigmatisation.

Références bibliographiques

- Berger P. Luckmann T. (1989). *La construction sociale de la réalité*, Méridiens Klincksieck, Paris.
- Bourdieu P. (1966). « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture », *Revue française de sociologie*, vol. VII, n° 3, 317-325.
- Bourdieu P., Passeron J.-Cl. (1970). *La reproduction*, Minuit, Paris.
- Carra C. (2001). *Délinquance juvénile et quartiers « sensibles »*. *Histoires de vie*, L'Harmattan, Coll. Déviance et Société, Paris.
- Carra C., Faggianelli D. (juin 2003). « Violences à l'école, tendances internationales de la recherche en sociologie », *Déviance et Société*, Vol. 27, n°2, pp.205-225.
- Carra C, Faggianelli D. (4 octobre 2002). *L'école face aux violences*, Paris, La documentation française, coll. Problèmes politiques et sociaux, n° 881.
- Carra C., Faggianelli D. (1999). « Des paradoxes inhérents à la mesure d'action éducative en milieu ouvert? », *Informations sociales*, n° 73-74, 105-111.
- Carra C., Sicot F. (1997). Une autre perspective sur les violences scolaires : l'expérience de victimation, in Charlot B, Emin J.Cl., *Violences à l'école. Etat des savoirs*, Armand Colin, Paris, 61-82.
- Carra C., Sicot F. (1996). « Perturbations et violences à l'école », *Déviance et Société*, vol. 20, n° 1, 85-97.
- Charlot B. (2000). « Violence à l'école. La dimension ethnique du problème », *VEI Enjeux*, n° 121, 178-189.
- Chrysschoou X, Picard M., Pronine M. (1998). « Explications de l'échec scolaire : Les théories implicites des enseignants selon l'origine sociale et culturelle des élèves », *Psychologie et éducation*, n° 32.
- Debarbieux E. (2000). « La violence à l'école » in van Zanten A. (Dir.), *L'école, l'état des savoirs*, La Découverte, 399-406.
- Dubet F. (1994). « Les mutations du système scolaire et les violences à l'école », *Les Cahiers de la Sécurité Intérieure*, n° 15, 11-26.
- Isambert-Jamati V., Grosjean M.F. (1984). « Type de pédagogie du français et différenciations sociales des résultats », in Isambert-Jamati V., *Les savoirs scolaires*, Editions universitaires, Paris, 197-230.
- Lemert M. (1952). *Social Pathology*, Mc Graw Hill, New-York.
- Mauger G. (1994). « Des jeunes et des banlieues. Perception du quartier et visions du monde social », *Critiques sociales*, n° 5-6, 69-73.
- Payet J.-P. (1995). *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*, Méridiens-Klincksieck, Paris.

- Perrenoud Ph. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, ESF éditeur, Paris.
- Perrenoud Ph. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire*, Droz, Genève.
- Poiret Ch. (2000). « La construction de l'altérité à l'Ecole de la République », *VEI Enjeux*, n° 121, 148-177.
- Rosenthal R., Jacobson L. (1972). *Pygmalion in the classroom*, Holt, Rinehalt and Winston, New-York (trad. fr. 1975, *Pygmalion dans la classe*, Casterman, Paris).
- Camilleri C., Karstersztein J., Lipiansky E. M., Malewska-Peyre H., Taboada-Leonetti I., Vasquez A. (1990). *Stratégies identitaires*, PUF, Paris.
- Thin D. (1998). *Quartiers populaires. L'école et les familles*, PUL, Lyon.
- Walgrave L. (1992). *Délinquance systématisée des jeunes et vulnérabilité sociale, essai de construction d'une théorie intégrative*, Méridiens Klincksieck, Genève.
- Zimmerman D. (1978). « Un langage verbal de classe : les processus d'attraction-répulsion des enseignants à l'égard des élèves en fonction de l'origine familiale de ces derniers », *Revue française de pédagogie*, n° 44, 46-70.