



## Violences et incivilités au collège

*Violence and incivilities in secondary school*

**Pierre G. Coslin**

---



### Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/osp/1060>

DOI : [10.4000/osp.1060](https://doi.org/10.4000/osp.1060)

ISSN : 2104-3795

### Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

### Édition imprimée

Date de publication : 15 juin 2006

Pagination : 163-182

ISSN : 0249-6739

### Référence électronique

Pierre G. Coslin, « Violences et incivilités au collège », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 35/2 | 2006, mis en ligne le 15 septembre 2009, consulté le 18 janvier 2022. URL : <http://journals.openedition.org/osp/1060> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.1060>

---

Ce document a été généré automatiquement le 18 janvier 2022.

© Tous droits réservés

---

# Violences et incivilités au collège

*Violence and incivilities in secondary school*

Pierre G. Coslin

---

## Introduction

- 1 Cet exposé a pour objet, après avoir rapporté quelques définitions et données statistiques relatives à la violence scolaire, de présenter dans un premier temps des résultats permettant de mettre en regard d'une part la gêne éprouvée par les enseignants et les jugements de gravité des élèves face aux comportements perturbant la vie scolaire et d'autre part les comportements constatés par les élèves et ceux qu'ils reconnaissent produire. Dans un second temps, l'exposé porte sur les résultats obtenus dans trois études non publiées mais ayant fait l'objet d'un symposium de l'Association Internationale de Formation et de Recherche en Éducation Familiale lors du Congrès de Leuven (Coslin, 2003).
- 2 Fait individuel, l'adolescence est aussi un fait social conduisant le sujet à vivre des situations nouvelles. Cette adaptation à la nouveauté peut s'avérer difficile pour certains et les problèmes rencontrés ne sont pas toujours résolus, en particulier lorsqu'ils sont aggravés par des facteurs biologiques, psychologiques ou sociaux. L'adolescent négocie quelquefois son passage de l'enfance à l'état d'adulte à travers de multiples comportements dérogatoires, cherchant quelles sont ses propres limites et quelles sont celles d'autrui, s'exerçant, « s'essayant » et se trompant parfois. À un âge où il cherche avidement qui il est, sa problématique fondamentale, son interpellation cruciale s'avèrent être en quelque sorte : quelle place m'accordez-vous ? Qui suis-je ? L'adolescence est en effet le temps où se posent les problèmes de l'identité du sujet, du rapport à son propre corps, à son nom, à sa place au sein de la famille et à la différence des sexes. C'est une période de construction identitaire par interaction entre l'identité personnelle et l'identité sociale. Les adolescents négocient cette identité, remettant les rapports en cause. Leurs éventuelles déviations sont souvent alors moins des dysfonctionnements que des ajustements et des repérages (Coslin, 1999, 2002 ; Bariaud, 1997 ; Cloutier, 1996).

- 3 Mais des dysfonctionnements existent. La violence existe. Et, s'il ne faut pas confondre son augmentation et l'accentuation de son repérage, il faut bien constater que la violence est aujourd'hui préoccupante, la violence scolaire ne constituant qu'une partie du phénomène. La délinquance juvénile s'est en effet considérablement accrue pendant les dernières décennies, le nombre de mineurs concernés ayant été multiplié par 12 depuis 50 ans, passant de moins de 14 000 en 1955 à 175 256 en 2000. Et ces statistiques sont sous-estimées car elles ne concernent que les individus connus des services de police. On sait aussi que plus de 7 000 jeunes ont été incarcérés en 2000, alors qu'ils n'étaient que 1 900 à connaître la prison en 1995. Une telle évolution peut être rattachée à l'augmentation du nombre d'agressions sexuelles, à l'accroissement du nombre d'enfants qui, dès dix ans, se trouvent impliqués dans des activités délictueuses et au développement de plus en plus fréquent d'une structuration délictogène chez certains enfants de 13 à 14 ans, structure qui se manifeste par une vive agitation psychomotrice, en particulier au sein de l'école.

## Les violences à l'école

- 4 Parmi ces comportements, les incivilités et les violences scolaires tiennent une place notable. La mise en place d'interactions au sein des situations sociales implique la mutuelle adaptation des partenaires et l'adaptation à l'institution dans laquelle se déroule la relation sociale. Tel est bien le cas au collège où l'on peut distinguer ce qui tient de l'adaptation au groupe de ce qui a trait au cadre institutionnel. Le phénomène adaptatif étant complexe, il ne faut pas s'étonner des difficultés d'intégration de certains jeunes. L'agressivité, les incivilités, le harcèlement et les violences occasionnelles s'avèrent ainsi le lot quotidien de nombreux établissements, où ils créent un climat d'indiscipline et de tension (Coslin, 1997).
- 5 Il existe plusieurs manières de définir la violence scolaire. Les unes assimilent ces comportements à des actes délictueux ou criminels repérés par les qualifications du Code pénal (Pain, 1994). Les comportements alors incriminés excluent cependant certaines conduites fréquemment observées. Une telle limitation paraît donc discutable à Debarbieux (1996) en ce qu'elle laisse de côté de nombreuses mises en actes au sein des classes, mais aussi en ce qu'elle est associée aux mœurs et valeurs de la société. Pour Debarbieux (1994), il n'y a ainsi violence que dans un rapport à la violence. Ce n'est pas un *en soi* conceptualisé mais un *ressenti* comme tel par les victimes. Il s'avère dès lors nécessaire de distinguer les crimes et délits susceptibles de donner suite à des procédures, les incivilités décrites par les personnels et les élèves et le sentiment d'insécurité (Debarbieux parle de « *sentiment de violence* ») résultant des deux précédentes composantes. Ces incivilités (insultes, irrespect, désordres, etc.) participent grandement au climat d'indiscipline et de tension que l'on rencontre fréquemment dans les collèges, climat qui ne peut s'expliquer par les seules infractions retenues au plan judiciaire.
- 6 Un autre abord de ces comportements consiste à distinguer les violences scolaires proprement dites des délinquances extérieures qui pénètrent dans les établissements et des comportements anti-scolaires. Les premières peuvent être associées aux particularités de certaines populations. D'aucuns ne voient pas l'utilité de leur maintien dans l'école. Incapables d'intérioriser l'ordre scolaire et de donner un sens à leur présence dans l'établissement, ces adolescents marquent leur refus du système par des

manifestations anomiques : agitation incessante, bagarres ou vols diversifiés. Il s'agit en quelque sorte d'une violence réactionnelle aux contraintes de l'institution. Les deuxièmes manifestent l'extension des agressions extérieures : règlements de compte entre bandes des cités, « quatrième mi-temps » de matches sportifs ayant opposé deux équipes, « dépouille » et racket profitant des opportunités de l'environnement. Les élèves transposent alors leurs comportements habituels dans le milieu scolaire. Ceux-ci peuvent être plus ou moins « adaptés » dans la vie courante, mais ils sont pour le moins « déplacés » dans l'enceinte de l'école.

- 7 Ce deuxième type de violences se manifeste directement contre les établissements et ceux (personnels ou élèves) qui leur sont associés. Elles sont le fait d'adolescents en situation d'échec qui voient là le seul moyen de s'affirmer et de se valoriser dans un monde dont ils se sentent exclus. Il y a ainsi dans les classes des groupes d'élèves plus ou moins importants en nombre qui constituent le *détonateur* susceptible de provoquer des réactions en chaîne pouvant embraser les établissements. Ce sont les « noyaux durs » pour reprendre l'expression usitée chez les enseignants (Léon, 1983). Certains jeunes voient ainsi un moyen de se faire reconnaître. Dévalorisés par leur statut institutionnel, ils cherchent à travers leurs comportements à rétablir une certaine estime d'eux-mêmes.
- 8 Ces faits sont aujourd'hui constatés non seulement au sein des pays développés, mais aussi dans les pays en voie de développement, comme l'a montré la *Conférence mondiale sur les violences scolaires* qui s'est tenue à l'U.N.E.S.C.O. en mars 2001. Ils n'en prennent pas moins des significations différentes selon les pays. La notion même de violence n'a pas le même sens d'une culture à une autre. On peut, à ce propos, se référer à l'analyse qu'en font Barrier et Pain (1997). En allemand, la notion suppose l'autorité et la puissance. La violence *aveugle* est considérée comme une perte de contrôle, un débordement débridé. *Gewalt* a ainsi une dimension politico-sociale qui est associée à la délinquance et au racisme et met la démocratie en question. En Allemagne, la violence scolaire correspond au champ des activités et des actes entraînant une douleur physique ou mentale ou une blessure chez les acteurs du milieu scolaire. Son but est d'endommager des objets au sein de l'école. Elle ne prend généralement en compte ni les actes agressifs commis par les enseignants à l'égard des élèves, ni la violence institutionnelle et est plutôt associée à une mauvaise estime de soi et à la perception d'une réduction notable des opportunités de développement personnel. Le discours des élèves s'avère à cet égard assez éloquent dans la mesure où ils expliquent leurs passages à l'acte par le désir de se faire reconnaître et accepter par les autres et par la recherche d'une mise en valeur de soi. Les dysfonctionnements du contexte familial sont également mis en avant même si ce sont, le plus souvent, des facteurs d'origine scolaire qui déclenchent les comportements (Hurrelmann, 1990 ; Funk, 2001).
- 9 En Angleterre, la terminologie faisant référence aux violences scolaires est assez variée. Quatre secteurs sont généralement distingués : le comportement des élèves, les interactions entre élèves et enseignants, la culture d'établissement et les intrusions étrangères sur le site scolaire. En anglais, le terme *violence* peut à la fois être générique et abstrait, mais aussi imputer une dimension de force physique. Ce n'est pas lui qui est utilisé pour parler de la violence au sein des établissements scolaires mais plutôt celui de *bullying*, qui recouvre les différentes formes de brutalités et de brimades nuisant à l'individu et introduisant une relation de pouvoir et de contrainte morale ou physique. C'est l'idée même de la malmenace, de l'abus de pouvoir, du harcèlement entre pairs,

avec intention délibérée de faire mal à l'autre et de le stresser (Hayden, 1997 ; Cowie, 1998 ; Hayden & Blaya, 2001). L'étymologie, dit Pain, évoque l'image du taureau à la brimade. C'est aussi ce terme de *bullying* qui rend au mieux la perception de la violence scolaire en Espagne, alors que Norvégiens et Suédois évoquent plutôt l'image de la bousculade, de la foule en action par l'usage d'un autre mot : *mobbing* (Smith, Lieshout & Olweus, 1992 ; Olweus, 1993 ; Ortega, 2001).

- 10 Il n'y a que peu de temps que la violence scolaire est devenue un phénomène préoccupant dans la Communauté francophone de Belgique. Elle est associée au vécu scolaire négatif et à la démotivation des élèves (Galand & Philippot, 1999 ; Blomart, 2001). De même, si l'augmentation du phénomène est incontestable en Suisse, bien peu de travaux lui ont été consacrés jusqu'à ces dernières années, alors que de nombreux textes existent à propos de sa prévention (Clémence, 2001).

## Une situation préoccupante en France

- 11 L'extension de la culture aux diverses classes de la société, l'obligation scolaire à 16 ans ont entraîné après 1959 l'élévation du nombre de jeunes poursuivant leurs études. Simultanément, différentes formes de violences ont envahi les collèges et les lycées, du moins dans certaines zones et dans certains établissements. Cette violence ne constitue pas toutefois un phénomène récent. Les écoles, les collèges et les lycées concentrent en effet de nombreux jeunes dans des espaces restreints, adolescents qui ont toujours présenté des comportements jugés violents, ou pour le moins dérangeants, par les adultes. Parfois même les troubles étaient d'importance, comme la révolte lycéenne de 1840 qui entraîna l'arrestation et la condamnation d'élèves du Lycée Louis-le-Grand à plusieurs centaines de jours de prison. L'utilisation du cachot était d'ailleurs courante au sein des lycées jusqu'à leur interdiction en 1854 (Prairat, 1994). Mais, si des violences multiformes ont toujours été observées dans les écoles, il n'en apparaît pas moins que la violence s'étend aujourd'hui à de plus en plus d'établissements, provoquant la montée d'un sentiment d'insécurité exacerbé.
- 12 Les faits ont en effet particulièrement évolué depuis 10 ans. En 1992, il n'y avait que 80 établissements jugés très sensibles par le ministère de l'Éducation nationale sur les quelques 11 000 implantations du second degré et ceux-ci s'avéraient concentrés dans cinq académies : Aix-Marseille, Lille, Lyon, Créteil et Versailles. Nous en sommes loin aujourd'hui. Il faut d'abord relever, pour l'année scolaire 2001-2002, que 81 362 incidents graves ont été recensés au sein de 7 859 établissements (soit environ trois établissements sur quatre traités selon le logiciel SIGNA). Ce sont surtout les collèges (57 570 incidents) et les L.P. (11 608 incidents) qui ont été le plus touchés, puisqu'il n'y a que 11 134 cas en L.G. et 1 050 dans les E.R.E.A. – Établissements régionaux d'enseignement adapté. Pour la seule ville de Paris, il y a eu 1 651 faits graves recensés, soit une hausse de 40 % en ce qui concerne le racket, tandis que les agressions sexuelles progressaient de 7 % et les violences avec armes de 5 %. Dans l'ensemble, la gravité des actes commis tend d'ailleurs à augmenter partout en France. Les violences physiques sans arme viennent en tête représentant 27,3 % des incidents graves, suivies des insultes ou menaces graves (23,4 %), des vols ou des tentatives de vol (11,2 %), des dommages aux locaux (3,9 %), des autres faits graves (3,8 %), du racket ou des tentatives de racket (2,9 %), des tags (2,7 %), des jets de pierre ou d'autres projectiles (2,7 %), des intrusions de personnes étrangères à l'établissement (2,5 %), des fausses alarmes

(2,3 %), des violences physiques avec armes (2,3 %), des dommages aux véhicules (2,1 %), de la consommation de stupéfiants (2,0 %), des violences physiques à caractère sexuel (1,7 %) et des autres incivilités – tentatives d’incendie, injures racistes, etc. – (9,2 %). L’ensemble de ces violences ne concerne le plus souvent que les seuls élèves, survenant particulièrement dans les cours de récréation ou aux abords des établissements. Les protagonistes sont de plus en plus jeunes et commencent souvent dès l’école primaire ; les condisciples sont ainsi beaucoup plus souvent les cibles de ces violences que les personnels, enseignants ou administratifs (Données recueillies auprès de la D.P.D. du ministère de l’Éducation nationale).

- 13 Le collège est, en effet, vécu par certains comme un lieu de fatalités auxquelles ils devraient adhérer, alors que tout y est décidé pour eux. Un clivage se produit alors entre les élèves qui acceptent la situation et ceux qui la refusent et le manifestent par des conduites de retrait (rêverie, passivité, absence de travail, décrochage préluant à la déscolarisation) ou d’agitation (agressivité, défoulement, revendications multiples). Ces adolescents, ne se reconnaissant plus en tant que personne au sein de l’établissement et se sentant confusément menacés, déclenchent des mécanismes de défense allant de la soumission et de la fuite à l’agression et à la violence (Coslin, 2002). Le problème est sérieux à double titre. D’une part, ces comportements affectent gravement certains élèves et de plus en plus de leurs enseignants (Carra & Sicot, 1996). D’autre part ils peuvent s’avérer prédicteurs d’une insertion sociale difficile à l’âge adulte (Coslin, 1997).
- 14 Il faut cependant signaler que si l’école n’est pas ce milieu protégé que l’on pourrait espérer, elle n’en est pas moins un lieu où les violences s’expriment moins que dans la cité. Ces faits sont avant tout un reflet de la délinquance et de la criminalité adolescentes, mais un reflet atténué si on le compare au phénomène observable dans l’ensemble du territoire (Debarbieux, 2001 ; Lang, 2001). Il faut bien entendu tenir compte de ce que – comme pour toute criminalité – ce sont là les faits connus, déclarés et qu’ils ne prennent pas en compte le *chiffre noir*<sup>1</sup>.
- 15 Comme le remarquait Jack Lang en 2001, la violence scolaire est donc un phénomène récemment nommé, qui « dans les perceptions et les discours est passé de l’euphémisme gêné à l’hyperbole excessive ». Il y a une dizaine d’années, ces violences étaient masquées sinon même niées. Aujourd’hui, elles sont hyper-médiatisées, répandant immédiatement un halo d’angoisse autour de l’école. Et le ministre de poursuivre que la violence scolaire nous émeut et nous blesse, plus que ne le justifie sa réalité quantitative, car l’école reste en fait un lieu sûr et bien protégé, jouant un rôle de filtre, de tamis contre la violence de l’extérieur, contre la délinquance urbaine. De plus, si l’on distingue les incivilités des incidents graves, des véritables délits, qui représentaient en 2000 moins de 3 % des incidents, les statistiques montrent que seulement 6 % des collèges concentrent la plupart des phénomènes graves et qu’ils se répartissent au sein de dix académies, en particulier dans deux d’entre elles situées en Ile de France. Deux académies sur trente... Alors, le ministre de s’interroger : « pourquoi une telle sensibilité ? » et de proposer une réponse : « parce que la violence scolaire atteint notre idéal éducatif et ce qui lui est indissolublement associé, notre vision de l’enfant ».
- 16 Cinq études ont été conduites par nos soins entre 1995 et 2002 permettant de mettre au jour un certain nombre de constats relatifs à leur perception par l’élève et par

l'enseignant, aux comportements constatés et reconnus par les élèves et à l'influence des pratiques éducatives parentales sur l'inhibition de la violence scolaire.

## Des conduites différemment perçues par l'élève et par l'enseignant

- 17 La nature du noyau dur supposé à l'origine des perturbations au sein des collèges a été abordée à travers le discours des enseignants et des élèves, conduisant à la mise au point d'une liste de 40 comportements perturbant la vie scolaire, l'I.V.S.<sup>2</sup>, à partir de rencontres avec des enseignants (Coslin, 1997). Dans un premier temps, 23 enseignants répartis en *focus groups* de quatre ou cinq participants encadrés par un psychologue ont construit un inventaire des quarante comportements perturbateurs qui leur semblaient marquer la vie de leurs établissements situés à Paris, dans le Val-de-Marne ou la Seine-Saint-Denis. Dans un second temps, 70 autres enseignants d'établissements situés dans ces mêmes départements, pour la plupart en Z.E.P., ont dit pour chacun des comportements s'il le trouvait ou non « gênant » en répondant à un questionnaire.
- 18 Ces 40 comportements sont présentés dans la première colonne du *tableau 1*, la deuxième colonne donnant les pourcentages d'enseignants les déclarant gênants.

Tableau 1/Table 1

Comportements perturbant la classe	Jugés gênants par les professeurs	Jugés graves par les élèves	Constatés En classe	Avoués par les élèves
S'endormir réellement pendant un cours	16 %	84 %	21 %	10 %
Regarder la fenêtre, la porte, « ailleurs »	24 %	57 %	90 %	70 %
Ne pas regarder le prof. quand il s'adresse à la classe	26 %	50 %	90 %	65 %
Être passif, ne pas suivre	26 %	78 %	90 %	55 %
Émettre des critiques sur le déroulement du cours	27 %	58 %	80 %	47 %
Être absent sans accord des parents	31 %	83 %	71 %	19 %
Exprimer son ennui par des bâillements, des soupirs	34 %	54 %	80 %	54 %
Fumer pendant les cours	36 %	90 %	6 %	3 %
Fumer en classe en attendant le début du cours	39 %	87 %	8 %	2 %
Faire autre chose (jeu, dessin, etc.) pendant les cours	40 %	74 %	78 %	39 %

Commenter le cours	41 %	32 %	71 %	49 %
Discuter à voix basse avec d'autres élèves	41 %	31 %	94 %	87 %
Arriver en retard au collège	43 %	50 %	94 %	48 %
Ne pas tenir compte des réprimandes	43 %	61 %	81 %	40 %
Avoir du mal à se calmer	44 %	61 %	83 %	36 %
Faire passer des mots	44 %	44 %	85 %	50 %
Faire des devoirs ou un autre travail au lieu de suivre	47 %	80 %	85 %	47 %
Communiquer par gestes à travers la classe	49 %	43 %	84 %	57 %
<i>Apporter un couteau à cran d'arrêt en classe</i>	51 %	87 %	18 %	8 %
<i>Intervenir sans être sollicité par le professeur</i>	53 %	46 %	92 %	65 %
<i>Manger et boire pendant les cours</i>	53 %	78 %	49 %	25 %
<i>Exprimer son ennui verbalement</i>	56 %	50 %	64 %	36 %
Écouter son baladeur pendant les cours	56 %	85 %	32 %	10 %
Quitter la classe sans rien dire	59 %	81 %	34 %	12 %
<i>Frapper un professeur qui le réprimande</i>	59 %	91 %	11 %	6 %
<i>Faire des grimaces, des mimiques à un autre élève</i>	60 %	42 %	79 %	44 %
<i>Faire de petits vols en classe</i>	60 %	87 %	60 %	12 %
<i>Se déplacer sans autorisation</i>	63 %	61 %	91 %	61 %
<i>Faire du bruit avec ses affaires, les meubles</i>	64 %	52 %	82 %	52 %
<i>Refuser ouvertement de participer aux activités en classe</i>	66 %	71 %	93 %	24 %
<i>Ne pas accepter les remarques, critiques, réprimandes</i>	67 %	50 %	80 %	41 %

<i>Rire avec un ou plusieurs élèves</i>	70 %	49 %	96 %	82 %
<i>Interrompre les autres élèves pendant leurs interventions</i>	71 %	35 %	93 %	52 %
<i>Interrompre le professeur</i>	73 %	82 %	90 %	38 %
<i>Provoquer un chahut dans la classe</i>	76 %	79 %	89 %	32 %
<i>Insulter un professeur</i>	77 %	92 %	47 %	11 %
<i>Imiter des cris d'animaux, chanter siffler pendant le cours</i>	79 %	81 %	69 %	25 %
<i>Insulter un élève</i>	80 %	74 %	91 %	59 %
<i>Frapper un camarade dans la classe</i>	80 %	83 %	71 %	29 %
<i>Parler à haute voix sans rapport avec l'activité de la classe</i>	86 %	75 %	87 %	51 %

I.V.S. (Inadaptations à la Vie Scolaire)  
*Maladjustments to school life*

Note. Écriture normale : Comportements à dominante passive. Écriture italique : Comportements à dominante active

- 19 Les actions retenues semblent « causer une gêne particulièrement vive » aux professeurs, qu'il s'agisse d'actions peu fréquentes mais d'une gravité certaine ou de conduites moins graves mais irritantes par leur répétition. Il est ainsi possible de constater que 17 comportements sont jugés gênants par plus des deux tiers des enseignants : il s'agit de conduites interrompant les cours et de conduites d'opposition et de violences verbales ou physiques, telles que *Frapper un professeur qui réprimande*, *Quitter la classe sans rien dire* ou *Faire des grimaces, des mimiques à d'autres élèves*. Sept comportements ne sont en revanche estimés gênants que par un enseignant sur trois. Il s'agit, au contraire des précédentes, de conduites passives pouvant aller jusqu'au sommeil pendant la classe (par exemple : *S'endormir réellement pendant un cours*, *Regarder la fenêtre, la porte ou « ailleurs »*, *Être passif, ne pas suivre* ou encore *Exprimer son ennui par des bâillements et des soupirs*). Seize autres conduites sont signalées par à peu près la moitié des enseignants. Il s'agit ici aussi bien de comportements fréquents mais peu graves, tels que bavarder ou être en retard, que de conduites graves mais rares, telles que fumer pendant les cours ou apporter une arme blanche.
- 20 Ces 40 comportements ont été soumis, par la suite, à 214 adolescents âgés de 11 à 16 ans qui devaient estimer leur « gravité ». La troisième colonne du *tableau 1* présente les pourcentages d'élèves jugeant « graves » ces comportements. La hiérarchie établie par les collégiens est assez différente de celle ressortant des jugements des enseignants. Quatorze conduites sont ainsi jugées graves par au moins huit adolescents sur dix. Il s'agit d'activités déplacées dans une classe (*Faire autre chose que le travail attendu*, *Écouter son baladeur*), d'incivilités (*Imiter des cris d'animaux, chanter, siffler pendant le cours, Interrompre l'enseignant*), voire de conduites réellement délinquantes (*Frapper, Apporter un couteau à cran d'arrêt, Voler*). D'autres comportements sont mis en avant par la moitié

des élèves. Il s'agit d'actions marquant le désintérêt pour l'enseignement à travers des manifestations actives ou passives telles qu'*Intervenir sans être sollicité par le professeur*, *Rire avec un ou plusieurs élèves*, *Arriver en retard*, *Exprimer son ennui verbalement* ou encore *Ne pas regarder le professeur quand il s'adresse à la classe*. Quelques conduites assez proches sont estimées graves par six à huit adolescents sur dix. Ainsi en ce qui concerne *Avoir du mal à se calmer*, *Ne pas tenir compte des réprimandes* ou *Refuser ouvertement de participer aux activités en classe*. Les conduites jugées les moins graves concernent la communication entre élèves : *Discuter à voix basse avec d'autres*, *Commenter le cours*, *Interrompre les autres élèves pendant leurs interventions*, *Faire des grimaces et des mimiques*, *Communiquer par gestes à travers la classe* et *Faire passer des mots*.

- 21 Les adolescents s'avèrent ainsi nettement plus sévères que les enseignants à propos de l'ensemble de ces conduites. La fréquence de leur réprobation est supérieure dans 26 cas sur 40 à celle avec laquelle les enseignants jugent gênants ces comportements. Ce ne sont pas, de plus, les mêmes actions qui sont prises en compte par les uns et les autres : *Parler à haute voix sans rapport avec l'activité de la classe* est ainsi ce qui semble « gêner » le plus les enseignants alors que *Fumer en classe* est estimé très grave par les élèves. Il n'y a d'ailleurs pas de corrélation entre les estimations des enseignants et des élèves. Il existe par contre une différence significative entre leurs fréquences moyennes ( $t = 3,56$ , S. à  $P < .01$ ). *Critiquer le professeur*, *Être absent sans motif*, *Ne pas suivre le cours* ou *S'endormir en classe* sont même jugés sévèrement deux fois plus souvent par les élèves que par les professeurs.
- 22 Les comportements ont été écrits dans le *tableau 1* en caractères normaux s'ils étaient à dominante passive et en italique s'ils étaient à dominante active. L'ordre de présentation des items reprend celui associé à la gêne associée par les enseignants de l'action la moins gênante à celle qui les gêne le plus. La lecture du tableau de haut en bas permet de constater que la plupart des comportements à dominante passive sont ceux qui gênent le moins les enseignants alors que ce n'est pas le cas en ce qui concerne la gravité associée par les élèves.
- 23 Il faut toutefois prendre en compte que comportements gênants (estimations des enseignants) ou graves (jugements des élèves) ne sont pas porteurs du même sens. Une conduite peut être grave sans gêner le professeur. C'est le cas, par exemple, pour *Fumer en classe* jugé grave par 90 % des jeunes mais estimé gênant par seulement 36 % des enseignants, car la conduite étant rare, ils peuvent ne pas se sentir concernés. Il y a par contre une corrélation négative et élevée ( $-0,62$ , S. à  $P < .01$ ) entre la fréquence des comportements et leur gravité estimée par les jeunes.

## Les conduites constatées et reconnues par les élèves

- 24 Quelles sont les conduites observées par les jeunes au sein des établissements ? Quelles sont celles qu'ils reconnaissent présenter ? Afin de répondre à ces questions, il a été demandé aux 214 adolescents qui avaient estimé la gravité des comportements sélectionnés dans l'I.V.S. de dire si ceux-ci se produisaient ou non dans leur classe et si eux-mêmes les présentaient (réponses respectivement présentées sous forme de pourcentages dans les colonnes quatre et cinq du *tableau 1*).
- 25 Trois de ces conduites ne sont observées que par un adolescent sur dix. Il s'agit de *Fumer pendant les cours*, *Fumer en classe en attendant le début du cours* et *Frapper un professeur*. Par contre, un adolescent sur cinq reconnaît avoir vu des élèves *Apporter un*

couteau à cran d'arrêt en classe ou *S'endormir réellement pendant un cours* et un sur trois *Écouter son baladeur pendant les cours* ou *Quitter la classe sans rien dire*. *Insulter le professeur* est relaté par un jeune sur deux ainsi que *Manger ou boire pendant les cours*. Les *petits vols en classe* sont signalés par 60 % des élèves tandis que six à sept jeunes sur dix ont observé des camarades *Exprimer leur ennui verbalement*, *Imiter des cris d'animaux*, *chanter ou siffler pendant les cours*, *Commenter le cours* ou *S'absenter sans permission*. De même *Frapper un condisciple* est également relevé sept fois sur dix.

- 26 Huit comportements sont particulièrement fréquents. Trois d'entre eux consistent en manifestations passives du désintérêt, tels que *Faire autre chose pendant les cours*, *Exprimer son ennui par des bâillements et des soupirs* ou *Ne pas tenir compte des réprimandes*. Cinq s'avèrent plus démonstratifs : *Faire des grimaces à d'autres élèves* ou *Émettre des critiques sur le déroulement du cours*, par exemple. Dix comportements sont observés par près de neuf adolescents sur dix. Il s'agit de conduites de groupe consistant à chahuter ou à faire autre chose que ce qui est attendu comme *Communiquer par gestes à travers la classe* ou *Faire des devoirs ou un autre travail au lieu de suivre*. Il est également question de manifestations passives : *Ne pas suivre*, *Ne pas regarder le professeur quand il s'adresse à la classe* et *Regarder la fenêtre, la porte ou « ailleurs »*. Sept comportements sont enfin signalés par quasiment tous les adolescents. Paraissent ainsi banalisés les faits d'*Insulter un élève*, de *Se déplacer sans autorisation*, ou d'*Intervenir sans être sollicité par le professeur*.
- 27 Aucune corrélation n'a pu être observée entre le fait que ces comportements soient fréquents et celui qu'ils soient estimés gênants par les enseignants. *Interrompre les autres élèves* ou *parler à haute voix* sont ainsi jugés à la fois gênants et fréquents. Mais *avoir du mal à se calmer* est beaucoup plus fréquent que gênant, alors que *frapper un professeur* ou *fumer en classe* sont perçus très gênants bien que rares.
- 28 Les études dites d'*auto-confession* permettent d'estimer le nombre d'adolescents qui reconnaissent présenter les comportements incriminés. Effectuées par questionnaires anonymes, elles consistent à interroger les jeunes sur les conduites qu'ils ont présentées, que celles-ci aient ou non été connues de leurs enseignants ou de leurs camarades. Ainsi, après s'être exprimé sur la gravité des comportements et leur constat au sein de leur collège, les 214 élèves ont été appelés à dire s'ils les avaient eux-mêmes présentés.
- 29 Quatre conduites sont rarement reconnues par les adolescents : *Fumer en classe en attendant le début du cours* ou *pendant les cours*, *Frapper un professeur* et *Apporter un couteau à cran d'arrêt en classe*. Il faut voir que les deux premières sont nettement prohibées à l'école et que les secondes correspondent à des délits. D'autres comportements ne sont avoués que par un jeune sur dix : *Écouter son baladeur pendant les cours*, *S'endormir réellement*, *Insulter le professeur*, *Faire de petits vols* et *Quitter la classe sans rien dire*. Il est ici question d'infractions relativement graves au règlement intérieur des établissements, voire même, de délits. Les comportements d'opposition active concernent entre deux et trois élèves sur dix : *Être absent sans accord des parents*, *Refuser ouvertement de participer aux activités* ou encore *Imiter des cris d'animaux*, *chanter ou siffler pendant les cours*, par exemple. Plus fréquentes s'avèrent d'autres démonstrations du désintérêt, certaines à travers l'insolence, telles qu'*Exprimer son ennui verbalement* ou *Interrompre le professeur* ; d'autres dans la passivité : *Faire autre chose pendant les cours* et *Ne pas tenir compte des réprimandes*. Un adolescent sur deux reconnaît également *Émettre des critiques sur le déroulement du cours*, *Faire des devoirs ou un autre travail au lieu de suivre*, *Arriver en retard au*

collège, etc. Près de deux élèves sur trois avouent enfin Communiquer par gestes à travers la classe, Insulter un élève, Se déplacer sans autorisation... tandis que presque tous admettent Rire ou Discuter à voix basse avec d'autres élèves pendant les cours.

- 30 Nombre de conduites perturbant la classe sont donc reconnues par les adolescents. Seules les plus marginales ne sont avouées que par 2 à 12 % d'entre eux mais 14 conduites le sont par plus de la moitié des adolescents. Ce ne sont pas les plus déviantes ni les plus agressives qui, elles, ne concernent qu'une minorité de l'ordre de 6 à 10 % de jeunes constituant en quelque sorte le *noyau dur* des classes. La corrélation entre le constat des conduites et leur aveu est très élevée (0,83, S. à  $P < .01$ ). Celles que les jeunes reconnaissent présenter sont aussi les plus fréquentes, alors que les comportements les plus marginaux sont peu avoués. Il faut aussi signaler que la corrélation entre l'aveu des conduites et leur gravité est négative et élevée (- 0,75, S. à  $P < .01$ ). Les différences entre les filles et les garçons ne concernent que les comportements les plus passifs ou au contraire les plus agressifs, les garçons étant plus nombreux que les filles à avouer être les auteurs de conduites inadaptées. Les filles sont par contre plus sévères en ce qui concerne les conduites consistant à *Ne pas suivre les cours*, à *Exprimer son ennui par des bâillements et des soupirs*, à *Se déplacer sans autorisation* et à *Insulter un élève*. Elles paraissent ainsi mieux adaptées que leurs camarades par rapport aux règles, marquant une distance certaine avec les conduites les plus inadaptées, alors que certains garçons semblent au contraire les revendiquer.

## Violence et famille

- 31 Trois études ont cherché à s'interroger sur l'influence éventuelle des pratiques éducatives sur les mises en acte violentes au sein des collèges. Quels liens peut-on établir entre les violences scolaires et la situation familiale du jeune ? On sait que la formation du lien social commence avec la vie. Les interactions précoces amènent les interactions ultérieures. L'intégration à la famille est la meilleure préparation à l'insertion sociale, la famille jouant un rôle essentiel dans la formation de la conscience morale et s'avérant l'élément fondamental dans la transmission des valeurs. La relation aux parents peut cependant être particulièrement difficile chez certains adolescents qui risquent alors de se montrer incapables de nouer de bonnes relations avec les autres, voire avec eux-mêmes et sont susceptibles d'exprimer leur malaise à travers des conduites violentes dans l'école ou dans la cité.
- 32 Les pratiques éducatives parentales peuvent parfois jouer un rôle désocialisant : trop libérales, elles conduisent l'enfant et l'adolescent à ne concevoir aucune limite dans la vie sociale, puisqu'ils ne les perçoivent pas dans leur vie familiale ; trop autoritaires, elles ne leur permettent d'exercer d'agressivité qu'à l'extérieur de la famille. Il semble qu'en ce domaine le plus désocialisant soit d'ailleurs le contraste entre les attitudes parentales, qui provoquent le rapprochement affectif vers l'un et simultanément l'éloignement de l'autre, et les situations conflictuelles qui se traduisent par un mode de communication paradoxale où l'activité transgressive de l'enfant favorise la cohésion du système familial en suscitant un patient désigné. L'absence d'adultes au foyer après les heures d'école peut enfin avoir une influence sur la délinquance juvénile, l'une de ses conséquences immédiates étant la transformation de la rue en terrain de loisirs (Coslin, 1999). Les parents des jeunes délinquants sont par ailleurs des parents souvent plus démunis que démissionnaires : des parents dépassés, en

souffrance, parents d'enfants qui sont eux-mêmes en souffrance, caractérisés moins par une démission que par leur impuissance devant certaines situations. Avec, en outre, une difficulté de parler, de mettre en paroles, qui fait que l'agir prend la place de la parole, d'où, bien souvent, une rupture de la cellule familiale et une absence totale de dialogue. L'agir peut alors masquer un cri d'appel resté sans réponse.

- 33 Ce sont en effet bien plus les perturbations des pratiques éducatives et disciplinaires familiales que les effets du stress, de la maladie, du divorce ou de la dépression des parents qui sont susceptibles de conduire à la violence des comportements juvéniles (Larzere & Patterson, 1990 ; Laub & Sampson, 1988). En revanche, la bienveillance éducationnelle, une éducation harmonieuse permettant la communication mais aussi la mise en place de limites facilitant l'élaboration des repères, conduisent les jeunes à ne pas adopter de comportements violents et perturbateurs. L'éducation familiale socialise l'enfant et le conduit à s'autonomiser, à construire son identité et à renforcer ses sentiments, ses manières d'agir et ses croyances (Pourtois & Desmet, 2000). Les stratégies éducatives familiales orientent ainsi l'avenir du jeune à travers des interactions concernant tout autant la transmission des valeurs, des attitudes et des comportements que les objectifs d'apprentissage, scolaires en particulier (Coslin, 2003).
- 34 Nous inspirant des travaux de Chaillou (1995), Guedah (1999), Doyon et Busières (1999) et Mucchielli (2000), nous avons ainsi montré à travers trois études (Coslin, 2003) que la bienveillance éducationnelle<sup>3</sup>, une ambiance familiale favorable et des pratiques éducatives sachant associer style « relationnel » et style « disciplinaire »<sup>4</sup> peuvent permettre d'inhiber ou du moins de réduire les violences scolaires.

## 1<sup>re</sup> étude : rôle de l'intérêt parental

- 35 La première avait pour objet de montrer que les adolescents qui ne perçoivent pas d'intérêt de la part de leurs parents pour l'école et leur scolarité tendent à présenter des comportements perturbant la vie scolaire et à connaître de multiples échecs (Pouisset & Coslin, 1999<sup>5</sup>), visant plus précisément à montrer dans quelle mesure l'intérêt parental supposé pour l'école et la scolarité de leurs enfants avait une incidence sur les comportements perturbateurs et violents, le désengagement et les mauvais résultats scolaires. Six variables avaient été construites à partir du questionnaire conduisant à calculer six scores pour chacun des sujets : un score de *perturbation* en relation avec l'attitude de l'élève en classe et lors des permanences, un score de *désengagement* en relation avec le sens donné à l'école par l'élève, un score de *niveau scolaire* établi à partir des notes obtenues dans les différentes disciplines, un score d'*intérêt parental* en relation avec le sens supposé donné à l'école par les parents et avec leurs réactions face à différentes situations scolaires, un score de *relations parents/enfants* établi sur le degré d'entente entre le jeune et ses parents, et un score de *situation familiale* établi à partir de différentes variables d'ordre social et socio-économique. Dans un premier temps, des corrélations de Bravais-Pearson ont été calculées entre ces scores, deux à deux. Il a été procédé, dans un second temps, à des analyses factorielles.
- 36 Plusieurs points ressortent de l'étude des corrélations. En ce qui concerne l'intérêt parental, on observe des corrélations négatives avec le comportement perturbateur ( $r = -0,56$ , S. à  $P < .05$ ) et avec le désengagement de l'adolescent ( $r = -0,54$ , S. à  $P < .05$ ). De plus, la corrélation avec le niveau scolaire, bien que plus faible, est également

significative à  $P < .05$  ( $r = 0,35$ ). En ce qui concerne l'influence des relations parents/enfants, on observe également des corrélations négatives avec le comportement perturbateur ( $r = -0,44$ , S. à  $P < .05$ ) et avec le désengagement de l'adolescent ( $r = -0,52$ , S. à  $P < .05$ ). La corrélation avec le niveau scolaire est également significative mais plus faible ( $r = 0,37$ ). En revanche, il n'y a pas de corrélation entre la situation familiale et le comportement perturbateur ou le niveau scolaire, et il y a tout au plus une tendance concernant la corrélation entre la situation familiale et le désengagement ( $r = -0,20$ , S. à  $P < .10$ ). On observe enfin d'importantes corrélations (S. à  $P < .05$ ) entre le comportement perturbateur et le désengagement de l'élève ( $r = 0,72$ ) et entre le comportement perturbateur et le niveau scolaire ( $r = -0,54$ ). Des analyses factorielles des correspondances ont permis, par ailleurs, d'opposer, sur un premier axe, les parents non mobilisés aux parents mobilisés par rapport à l'école, cette opposition étant aussi celle des comportements perturbateurs, du désengagement et de l'échec scolaire d'une part, de l'absence de perturbation et de désengagement et de la réussite scolaire, d'autre part. Ces analyses ont également permis d'opposer également les bonnes aux mauvaises relations parents/adolescents avec les mêmes associations. Elles ont permis d'opposer, sur un second axe, les informations démographiques correspondant à une situation défavorisée à celles correspondant à une situation favorisée, les familles issues de la migration aux familles françaises de souche européenne, et les parents mobilisés aux parents non mobilisés. L'étude a enfin mis au jour, si l'on considère la combinaison des axes, l'existence, d'une part, de parents mobilisés, attentifs à la scolarité de leurs enfants qui, bien qu'en situation économique défavorisée, étaient associés à une absence de comportements perturbateurs et à une bonne réussite scolaire de leurs enfants – à noter qu'il s'agit majoritairement de filles ; d'autre part, de parents démobilisés, de bon niveau socio-économique, qui étaient associés à des adolescents en difficultés scolaires et présentant des conduites perturbatrices – à noter qu'il s'agit majoritairement de garçons. Il semble alors que la mobilisation parentale pallie une situation économiquement défavorisée.

## 2<sup>e</sup> étude : violences scolaires et pratiques éducatives

- 37 La deuxième étude avait pour objet d'aborder la relation entre la production de comportements violents par l'adolescent et le type de pratiques éducatives dont il bénéficie (Chazelle & Coslin, 2002<sup>6</sup>). La plupart des garçons perçoivent le climat familial de manière plus positive que les filles. Celles-ci s'estiment au contraire particulièrement contrôlées par leurs parents, surtout par leur père. En revanche, la qualité de la communication au sein de la famille, le fait de pouvoir parler de ses problèmes avec ses parents, de pouvoir discuter avec eux et le filtrage parental des fréquentations ne paraissent pas permettre de distinguer les sujets selon le sexe. Les garçons reconnaissent nettement plus d'actes violents que les filles en ce qui concerne le fait de se battre seul, la participation à des bagarres, le fait de frapper quelqu'un qui vous a insulté, quelqu'un qui vous a mis en colère ou qui vous a bousculé. Mais les différences entre garçons et filles ne sont pas significatives en ce qui concerne le vol dans les magasins, la pratique du racket, le fait d'insulter les parents, le fait d'avoir blessé quelqu'un, celui d'avoir frappé quelqu'un pour le voler, de s'être battu avec un couteau ou avec un objet tel qu'une batte de base-ball.
- 38 Quatre scores ont été calculés, l'un relatif aux violences reconnues par les adolescents, les trois autres aux pratiques éducatives dont ils bénéficient. Il a ainsi été distingué les

pratiques éducatives de style relationnel<sup>7</sup> et celles de style disciplinaire<sup>8</sup>, les unes et les autres étant susceptibles de coexister au sein d'une même famille. Un score global regroupe les deux styles de pratiques. Ces scores ont été établis à partir du dénombrement des réponses des sujets (violences reconnues, pratiques énoncées) rapportées à des échelles en 20 points. Les résultats permettent de constater que ces sujets obtiennent des scores assez élevés sur les différentes échelles relatives aux pratiques éducatives dont ils disent bénéficier : de l'ordre de 13/20 pour le style relationnel, de 11/20 pour le style disciplinaire et de 12/20 pour la note globale.

- 39 Des coefficients de corrélation de Bravais-Pearson ont été calculés entre le score de violence reconnue et les scores de pratiques éducatives. Ces coefficients sont de  $r = -0,29$  pour la corrélation entre violences et style relationnel, de  $r = -0,25$  pour celle entre violences et style disciplinaire et de  $r = -0,34$  pour celle entre violences et score global de pratiques éducatives. Toutes sont significatives au seuil  $P < .05$ . Il apparaît que les pratiques parentales associant à la fois les styles relationnel et disciplinaire sont les plus efficaces pour inhiber les comportements violents des adolescents. La bonne pratique se composerait à la fois d'une bonne qualité de la relation et de la communication au sein de la famille et de la présence de limites assurées par un relatif contrôle parental. En revanche, les résultats ne permettent pas de différencier filles et garçons et d'associer ainsi à l'inhibition de la violence une relation parentale d'aide et de soutien chez les filles et une mise en place de limites et de repères chez les garçons.

### 3<sup>e</sup> étude : violences scolaires et relation au père

- 40 La troisième étude avait pour objet de préciser le lien susceptible d'exister entre les conduites violentes de jeunes âgés de 15 à 22 ans, scolarisés en lycée professionnel et la qualité des relations au père (Delus & Coslin, 2000<sup>9</sup>). Ces sujets ont été soumis à un questionnaire comprenant deux parties, la première portant sur les violences reconnues, la représentation de la violence et de la loi et le caractère plus ou moins impulsif du jeune ; la seconde ayant trait à la relation du jeune avec son père, et à un moindre niveau avec sa mère. Trois scores, rapportés à 20, ont été calculés à partir des comportements auto-révélés : un score de violence verbale, un score de violence physique et un score global de violence qui regroupe les violences verbale et physique mais aussi un indice d'implication personnelle. Excepté ce qui concerne la violence verbale, ces scores sont assez faibles dans l'ensemble et ne permettent pas de distinguer significativement les sujets selon l'âge (Violence verbale : 8,2/20 en moyenne pour les plus jeunes et 7,3/20 pour les plus âgés - Violence physique, respectivement : 3,8 et 2,8 - Score global : 5,3 et 4,3). Quinze items portant sur la relation au père ont été pris en compte pour déterminer un score rapporté à 20. Sept items sont relatifs aux loisirs, à l'estime, à la confiance, au fait de pouvoir compter sur lui et à l'identification. Huit sont relatifs à la qualité de la relation. Le score moyen pour les 80 sujets est de 12,4 sur 20, ce qui montre que la relation s'avère plutôt satisfaisante dans l'ensemble. Cependant, les résultats sont assez dispersés : trois jeunes ont un score inférieur à 4,4 points et dix ont un score supérieur à 17,4. Un coefficient de corrélation a été calculé entre les variables violence globale et relation au père. Ce coefficient est égal à  $-0,18$  (S. à  $P < .10$ ), ce qui s'avère assez faible et ne peut être au mieux considéré qu'en termes de tendance.

41 Au vu des résultats observés dans ces trois études, il semble que la famille joue un rôle relatif dans l'inhibition des comportements violents des adolescents, tendant plutôt à se manifester à travers la qualité de la relation et la mise en place de limites. Les jeunes présentent une certaine vulnérabilité devant le passage à l'acte, vulnérabilité différenciée selon le rapport aux parents. L'encadrement parental jouerait un rôle déterminant dans le bon développement de l'adolescent et dans son intégration au sein de la société (Mucchielli, 2000). Ce sont cependant moins les dysfonctionnements familiaux en eux-mêmes que les perturbations entraînées au niveau des relations entre parents et adolescents qui influencent les conduites juvéniles, comme le montrent les travaux de Funk (1995, 2001) et de Rojek (1995) selon lesquels une éducation vécue comme étant trop dominatrice ou trop stricte va de pair avec la violence en général et la violence scolaire en particulier. En revanche, une relation familiale fondée sur le soutien, une perception par les jeunes d'un bon contact social parental sont concomitants d'une moindre violence juvénile. Nos résultats vont également dans ce sens.

## Conclusion

42 De nombreux adolescents présentent aujourd'hui des comportements susceptibles de perturber la vie scolaire, certains s'avérant particulièrement violents. Le phénomène n'est pas propre à la France et se retrouve partout dans le monde sous des formes plus ou moins diversifiées comme l'a encore montré la Deuxième Conférence mondiale sur la violence scolaire<sup>10</sup>. Il n'en est pas moins vrai que la grande majorité des établissements n'est pas confrontée à la violence hyper-médiatisée, celle qui « fait peur » et qui dépasse de loin les comportements transgressifs normaux de l'adolescence. Il n'en est également pas moins vrai que les jeunes, en général, s'avèrent plutôt sévères à propos de l'ensemble des conduites perturbant la classe, comme nous avons pu le constater. Leur réprobation est souvent plus marquée que celle des enseignants bien que ce ne soient généralement pas les mêmes mises en acte qui sont prises en compte par les uns et les autres. Un comportement estimé gênant par un enseignant n'est pas forcément jugé grave par un élève et une conduite peut paraître grave à un adolescent sans gêner le professeur, du moins si elle n'est pas fréquente. Il semblerait, de plus, que les enseignants n'associent pas systématiquement la fréquence de la conduite à la gêne qu'ils ressentent, alors qu'elle est associée à la gravité des faits par les élèves.

43 Ce sont, en revanche, les adolescents qui produisent les conduites perturbant la vie scolaire, et plus particulièrement les violences, qui jugent sans gravité ces comportements. Il y aurait ainsi de profondes divergences entre les élèves perturbateurs, leurs condisciples et leurs enseignants, au niveau des attitudes face aux situations de violences. Ces divergences pourraient être rapprochées de celles observées au niveau des représentations qu'enseignants et élèves ont des motivations des passages à l'acte, divergences qui pourraient être en relation avec la présence chez certains de déficits socio-cognitifs relatifs aux savoirs et aux savoir-faire mis en œuvre dans les situations d'interactions sociales (Coslin, 1997). Il faudrait également prendre en compte le fait que les jeunes qui portent des jugements sur la violence scolaire établissent plus ou moins consciemment une distinction entre le comportement et celui qui le présente, c'est-à-dire entre estimation de gravité et attribution de sanction. Or

nous avons constaté dans nos travaux relatifs aux diverses formes de déviances adolescentes (Coslin, 1999) – dont d'ailleurs la violence scolaire – que les jeunes manifestent généralement une indulgence plus marquée pour l'auteur d'une mise en acte que pour la conduite elle-même, qu'ils paraissent plus « impliqués » lorsque leur jugement concerne un autre jeune plutôt que son comportement, car l'identification s'avère facilitée et les attitudes se font alors plus personnelles.

- 44 Enfin, la famille semble également jouer un rôle dans l'inhibition de certaines formes de violences. La bienveillance éducationnelle paraît primordiale et susceptible d'empêcher la mise en acte. Mais certaines familles s'avèrent particulièrement démunies, en souffrance, avec une difficulté de parler avec leurs enfants, de mettre en paroles, qui fait que l'agir prend la place de la parole. L'agir peut alors masquer un cri d'appel resté sans réponse. Il manque chez beaucoup de parents la parole et l'autorité ; ils ne peuvent donc transmettre ni l'une ni l'autre (Coslin, 2002).
- 45 Il serait ainsi souhaitable d'envisager le traitement de la violence scolaire non seulement à travers l'élaboration d'outils utilisables par l'enseignant pour améliorer la communication au sein de la classe, mais aussi à travers la mise au point de programmes destinés à aider à l'éducation des familles.

---

## BIBLIOGRAPHIE

Bariaud, F. (1997). Le développement des conceptions de soi. In H. Rodriguez-Tomé, S. Jackson, & F. Bariaud (Éds.), *Regards actuels sur l'adolescence* (pp. 49-78). Paris : Presses Universitaires de France.

Blomart, J. (2001). Prévenir la violence en milieu scolaire primaire. In E. Debarbieux & C. Blaya (Éds.), *La violence en milieu scolaire. Dix approches en Europe* (pp. 71-90). Paris : E.S.F.

Carra, & Sicot (1996). Pour un diagnostic local de la violence à l'école : Enquête de victimation dans les collèges du département du Doubs. Paris : I.H.E.S.I.

Chaillou, P. (1995). *La violence des jeunes*. Paris : Gallimard.

Chazelle, E., & Coslin P.-G. (2002). *Conduites violentes et pratiques éducatives parentales*, Rapport interne. Paris : G.E.R.P.A., Université René Descartes.

Clémence, A. (2001). Violence et incivilités à l'école. La situation en Suisse. In E. Debarbieux & C. Blaya (Éds.), *La violence en milieu scolaire. Dix approches en Europe* (pp. 183-200). Paris : E.S.F.

Cloutier, R. (1996). *Psychologie de l'adolescence*. Montréal : Gaétan Morin.

Coslin, P.-G. (1997). Les adolescents face aux violences scolaires. In B. Charlot & J.-C. Émin (Éds.), *La violence à l'école, État des savoirs*. Paris : Armand Colin.

Coslin, P.-G. (1999). *Les adolescents devant les déviances*. Paris : P.U.F.

Coslin, P.-G. (2002). *Psychologie de l'adolescent*. Paris : Armand Colin.

Coslin, P.-G. (2003). Bienveillance familiale et violences adolescentes. In Symposium : La famille du point de vue des acteurs : variation des perceptions de la bienveillance, *International Congress* :

- In the best interest of the child : cross-cultural perspectives*, A.I.F.R.E.F. – E.U.S.A.R.F. Leuven (Belgique).
- Coslin, P.-G. (2003). Influence de la relation aux parents sur la production de violences scolaires, *Éducation et Francophonie*, Accepté.
- Cowie, H. (1998). Perspectives of teachers and pupils on the experience on peer support against bullying, *Educational Research and Evaluation*, 23, 227-238.
- Debarbieux, E. (1994). École du quartier ou école dans le quartier, violence et limites de l'école, *Migrants-Formation*. Paris : C.N.D.P.
- Debarbieux, E. (1996). *La violence en milieu scolaire. État des lieux*. Paris : E.S.F.
- Debarbieux, E. (2001). Le « savant », le politique et la violence : vers une communauté scientifique européenne sur la violence à l'école. In E. Debarbieux & C. Blaya (Éds.), *La violence en milieu scolaire. Dix approches en Europe* (pp. 9-24). Paris : E.S.F.
- Delus, C., & Coslin, P.-G. (2000). *Conduites violentes et relation au père*, Rapport interne. Paris : G.E.R.P.A., Université René Descartes.
- Doyon, B., & Busières, M. (1999). *Recherche sur la criminalité et la délinquance : une distinction selon le sexe*, Rapport final présenté au Conseil permanent de la jeunesse, [www//soc.ulaval.ca](http://www.soc.ulaval.ca).
- Funk, W. (1995). Personale aspekte des familienhaushalts und die wohnsituation als determinanten der gewalt an schulen. In W. Funk (Ed.), *Nürnberger schüller studie 1994* (pp. 131-158). Regensburg : S. Röderer.
- Funk, W. (2001). La violence à l'école en Allemagne : un état des lieux. In E. Debarbieux & C. Blaya (Éds.), *La violence en milieu scolaire. Dix approches en Europe* (pp. 25-42). Paris : E.S.F.
- Galand, B., & Philippot, P. (1999). *Violence et démotivation : une enquête dans le secondaire belge francophone*, Rapport interne, Louvain-la-Neuve : Université Catholique de Louvain.
- Galand, B., & Philippot, P. (1999). Emotional and motivational factors. In stereotypisation, inter-groups attitudes and aggressives behaviors in educational settings. In A. Fisher (chair), Emotional determinant of social behavior, Symposium conducted at XII<sup>th</sup> general meeting of European Association of Experimental Social Psychology. Oxford.
- Guedah, M. (1999). Délinquance juvénile et socialisation par la famille. *Bulletin Psychologique*, 52, 5, 443, 585-592.
- Hayden, C. (1997). *Children excluded from primary school, Debates, Evidence, Responses*. Buckingham : Open University Press.
- Hayden, C., & Blaya, C. (2001). Violence et comportements agressifs dans les écoles anglaises. In E. Debarbieux & C. Blaya (Éds.), *La violence en milieu scolaire. Dix approches en Europe* (pp. 43-70). Paris : E.S.F.
- Hood, R., & Sparks. (1970). *La délinquance*. Paris : P.U.F.
- Hurrelmann, K. (1990). Gewalt in der Schule. In H.D. Schwind *et al.*, Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt. Analysen und Vorschläge der Unabhängigen Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt. Band III Sondergutachten (Auslandsgutachten und Inlandsgutachten), Berlin : Dunker & Humblot.
- Lang, J. (2001). *Introduction à la 1<sup>re</sup> Conférence mondiale sur la violence à l'école*. Paris : U.N.E.S.C.O.
- Larzere, R. E., & Patterson, G. R. (1990). Parental management : Mediator of the effect of socioeconomic status on early delinquency, *Criminology*, 28, 301-324.

- Laub, J. H. & Sampson, R. J. (1988). Unraveling families and delinquency : A reanalysis of the Glueck's data. *Criminology*, 26, 355-380.
- Léauté, J. (1972). *Criminologie et science pénitentiaire*. Paris : P.U.F.
- Léon, J.-M. (1983). *Violence et déviance chez les jeunes*. Rapport au ministre de l'Éducation nationale, Paris.
- Mucchielli, L. (2000). Familles et délinquances. Un bilan pluridisciplinaire des recherches francophones et anglophones. *Études et données pénales*, 86. Guyancourt : C.E.S.D.I.P.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school : What we know and what we can do*. Oxford : Blackwell.
- Ortega, R. (2001). Projet Sevilla contre la violence scolaire. In E. Debarbieux & C. Blaya (Éds.), *La violence en milieu scolaire. Dix approches en Europe* (pp. 91-112). Paris : E.S.F.
- Pain, J. (1994). Les violences en milieu scolaire : du concept à la prévention, *Cahiers de Sécurité Intérieure*, 15.
- Pain, J., & Barrier, E. (1997). Violences à l'école : une étude comparative européenne à partir de douze établissements scolaires du deuxième degré, en Allemagne. In B. Charlot & J.-C. Émin (Éds.), *La violence à l'école, État des savoirs* (pp. 355-380). Paris : Armand Colin.
- Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (2000). *Le parent éducateur*. Paris : P.U.F.
- Pouisset, S., & Coslin, P.-G. (1999). *Intérêt parental et comportements perturbant la vie scolaire*, Rapport interne. Paris : G.E.R.P.A., Université René Descartes.
- Prairat E. (1994). *Éduquer et punir*, Nancy : P.U.N.
- Rojek, M. (1995). Der beitrag des psychologischen erziehungsstil-und persönlichkeitsforschung zur analyse der gewalt an schulen. In W. Funk (Ed.), *Nürnberger schüller studie 1994* (pp. 101-129). Regensburg : S. Röderer.
- Smith, P. K., Lieshout (van) C. K., & Olweus, D. (1992). Bullying and victimisation in several countries, Act of 5<sup>th</sup> European Conference on Developmental Psychology. Sevilla (Spain).

## NOTES

1. Le *chiffre noir* est l'écart séparant la criminalité apparente de la criminalité réelle. Ce chiffre a de multiples origines (Léauté, 1972 ; Hood & Sparks, 1970) : infractions non signalées à la police ou non enregistrées par elle, infractions enregistrées par la police mais au sujet desquelles aucun délinquant n'a été appréhendé, infractions enregistrées par la police mais pour lesquelles des suspects ont été arrêtés sans qu'une procédure judiciaire soit entamée, infractions non avouées, bien que commises par des délinquants appréhendés, poursuivis et condamnés pour d'autres délits, etc.
2. I.V.S. : Inadaptations à la Vie Scolaire.
3. Nous entendons ici par bienveillance éducative l'intérêt porté par les parents à l'enfant dans le cadre de ses études : valeurs et croyances des parents allant dans le sens des normes sur l'éducation et de la fréquentation scolaire, et toutes conduites des parents visant le développement intellectuel de l'enfant.
4. C'est-à-dire, d'une part, la communication et le dialogue et, d'autre part, la mise en place de repères et de limites.
5. Étude non publiée conduite par questionnaire portant sur 160 élèves scolarisés en classes de 4<sup>e</sup> : 76 garçons et 84 filles d'âge moyen, 14 ans 3 mois, dont 81 % des pères et 70 % des mères étaient en activité, majoritairement des ouvriers et des employés.

6. Étude non publiée portant sur 96 élèves, répartis également selon le sexe, fréquentant des classes de 3<sup>e</sup>, ayant répondu à un questionnaire construit selon deux axes principaux : les conduites violentes et les pratiques éducatives parentales.
  7. Le *style relationnel* a été défini à partir du fait d'aimer passer du temps avec les parents, d'avoir la possibilité d'échanger avec eux à propos des problèmes rencontrés, de discuter avec eux et d'emprunter les repères offerts, ainsi que de communiquer, de se sentir proche et de pouvoir dialoguer.
  8. Le *style disciplinaire* a été défini à partir de la présence d'horaires fixes pour le coucher ou pour rentrer à la maison, et à travers les limites posées par les parents, le filtrage des amis accueillis à la maison et le contrôle du travail scolaire.
  9. Étude non publiée portant sur 80 élèves de sexe masculin, scolarisés en classes de 2<sup>de</sup> ou de 3<sup>e</sup> technologique d'une part, de B.E.P. ou de Bac Pro dans le secteur industriel d'autre part.
  10. Deuxième Conférence mondiale sur la violence scolaire, Québec, mai 2003.
- 

## RÉSUMÉS

Fait individuel, l'adolescence est aussi un fait social conduisant le sujet à vivre des situations nouvelles. Cette adaptation à la nouveauté peut s'avérer difficile pour certains qui présentent alors des comportements socialement inadaptés. Parmi ces comportements, les incivilités et les violences scolaires tiennent une place notable. Ces violences, ces incivilités se constatent partout dans le monde, même si les faits prennent souvent des significations différentes selon les pays, la notion même de violence n'ayant pas le même sens d'une culture à une autre. En France, les faits ont particulièrement évolué depuis 10 ans. Les protagonistes sont de plus en plus jeunes, commencent dès l'école primaire et les condisciples sont beaucoup plus souvent les cibles que les personnels, enseignants ou administratifs. Après avoir présenté les faits relatifs au phénomène, cet exposé passe en revue les conduites différemment perçues par l'élève et par l'enseignant et celles constatées et reconnues par les élèves, prenant enfin en compte le rôle des familles comme inhibiteur potentiel des violences scolaires. À cet effet sont rapportés des résultats d'enquêtes concernant 70 enseignants et 550 collégiens ou lycéens.

Adolescence is an individual as well as a social fact, which leads the subject to live new situations. To adapt to these new experiences may turn out to be difficult for some who will then have socially inadequate behaviours. Among these, bullying and violence at school are of the most important. These kinds of violence may be found everywhere around the world, even though these phenomena do not have the same meaning within different cultures. In France, things have changed a lot during the last ten years. The protagonists are getting younger and begin in elementary school. In addition, the other students are more often targets than school workers, teachers or administrative staff. After a brief presentation of facts relative to these phenomena of violence, this paper describes successively conducts that students and teachers perceive in a different way and those noted and admitted by students, taking into account the role families play as a potential inhibiting factor of violence at school. Results from surveys concerning 70 teachers and 550 junior high-school or high-school students are reported to this purpose.

## INDEX

**Mots-clés** : Adolescent(e)s, Agressions entre élèves, École, Incivilités, Violence

**Keywords** : Adolescent, Bullying, Incivilities, School, Violence

## AUTEUR

### PIERRE G. COSLIN

est professeur à l'université René Descartes – Paris 5 et Directeur du Groupe d'études et de recherches en psychologie de l'adolescent (GERPA) de l'Institut de psychologie. Ses travaux portent principalement sur les attitudes et les représentations des déviances, la consommation de drogues licites et illicites, la violence dans les collèges, la déscolarisation et les violences intra-familiales. Il est l'auteur de « Les adolescents devant les déviances » (PUF, 1999), « Psychologie de l'adolescent » (Armand Colin, 2002) et « Conduites à risque à l'adolescence » (Armand Colin, 2003). Il est co-éditeur avec Serge Lebovici et Hélène E. Stork de « Garçons et filles, hommes et femmes » (PUF, 1997). Il a organisé la rédaction de cinq numéros spéciaux du Bulletin de Psychologie consacrés à l'adolescence et/ou la délinquance juvénile et participé à de nombreux ouvrages collectifs aux PUF, chez Armand Colin et chez L'Harmattan.

Publications récentes :

Coslin P.-G. Éd. (2006). *Ces jeunes qui désertent nos écoles*, Paris : IMA-SIDES.

Coslin P.-G. (2006). *Psychologie de l'adolescent*, Paris : Armand Colin (2<sup>e</sup> édition revue et complétée).