



République du Sénégal

Un peuple-un but-une foi

MINISTÈRE DE LA JUSTICE



CENTRE DE FORMATION JUDICIAIRE



Sous-Section : EDUCATEURS SPECIALISES

Mémoire de fin de formation

Les manifestations de la violence chez les jeunes âgés de 12 à 18 ans : exemples des élèves inscrits au CEM et au Lycée Blaise DIAGNE de Dakar.

Présenté par :

M. Ibrahima Sory BALDE
Elève éducateur spécialisé.

Sous la Direction de :

M. Cheikh NDONGO
Inspecteur de l'éducation surveillée et de la protection sociale.

Promotion : 2022/2025

Dédicaces

Dieuredieuféti Baye Khadim Mbacké Khadim Rassoul, Dara amoul loudoul yaw

Je dédie ce modeste travail de recherche à mes parents qui n'ont ménagé aucun n'effort pour ma réussite et qui m'ont accompagné et soutenu dans les moments les plus difficiles.

A mes frères et sœurs qui m'ont toujours suivi dans le droit chemin.

À la mémoire de Diarra Diouf Ndoye, ma collègue, arrachée à notre affection bien trop tôt, en plein cœur de cette formation que nous partageons. Ton engagement, ta bienveillance et ton sourire demeurent gravés dans nos cœurs. Puisse ce travail poursuivre, en ton honneur, la mission de protection de l'enfance à laquelle tu croyais.

À la mémoire de Mame Ngor Diouf, notre formateur estimé et bienveillant, qui nous a guidés avec sagesse et passion dans cette formation. Ton dévouement pour l'éducation spécialisée et ta générosité pédagogique continueront à inspirer notre pratique professionnelle.

Au Directeur Général du Centre de Formation Judiciaire (CFJ) et à tout le personnel, pour leur engagement envers l'excellence et leur soutien constant.

À mes camarades de promotion, compagnons de route et témoins de ce parcours, avec qui j'ai partagé les défis, les apprentissages et les moments de fraternité qui font la richesse de cette formation.

À tous les enfants vulnérables du Sénégal, pour qui ce travail de recherche aspire à contribuer, modestement mais sincèrement, à l'avènement d'une protection plus juste, plus inclusive et plus solidaire.

A mes amis Abdalatif Sène, Abdou Khadre Diatta et El Hadji Yahia Ndoye avec qui j'ai travaillé pendant des années avant de réussir le concours du CFJ.

Remerciements

Je souhaite témoigner ma gratitude la plus sincère à mon directeur de mémoire *M. Cheikh NDONGO*, qu'il trouve l'expression de toute ma reconnaissance pour avoir supervisé avec rigueur et bienveillance le parcours de ce travail de recherche. Je remercie chaleureusement pour sa collaboration précieuse, ses orientations avisées et ses encouragements constants, qui ont alimenté la réflexion critique et l'approfondissement de cette thématique de la violence juvénile en milieu scolaire.

Je tiens par ailleurs à remercier vivement mon formateur en recherche qualitative M. Momar KANE pour m'avoir rendu les idées claires sur les méthodes, les types et les stratégies de recherche indispensables à la conduite d'une étude scientifiquement rigoureuse. Son expertise pédagogique a fortement contribué à structurer ma démarche analytique.

J'exprime également toute ma reconnaissance à l'ensemble de mes formateurs au Centre de Formation Judiciaire pour le savoir pluridisciplinaire qu'ils m'ont transmis. Leurs enseignements sont au fondement de ce travail.

Je remercie également le Coordonnateur de l'AEMO de Diourbel, ainsi que ses agents à savoir M. Daouda Ndiaye, Mme Badiane Ndeye Astou Fall, Mme Diallo Ndèye Awa Camara pour leurs disponibilités lors de mon stage de mise en situation professionnelle.

Je remercie enfin toute personne qui, de près ou de loin, par son soutien moral, ses conseils, sa contribution matérielle ou informationnelle, a participé à la concrétisation de ce travail.

Liste des sigles et abréviations

ANSD :	Agence Nationale de la Statistique et du Développement
BU :	Bibliothèque Universitaire
CEM :	Collège d'Enseignement Moyen
CFJ :	Centre de Formation Judiciaire
CODESRIA :	Conseil pour le Développement de la Recherche en Sciences Sociales en Afrique
ENTSS :	Ecole Nationale des Travailleurs Sociaux Spécialisés
LBD :	Lycée Blaise Diagne
OMS :	Organisation Mondiale de la Santé
ONU :	Organisation des Nations Unies
SNPE :	Stratégie Nationale de la Protection de l'Enfance
UNESCO :	Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture
UNICEF :	Fonds des Nations Unies pour l'Enfance
VGMS :	Violence basée sur le Genre en Milieu Scolaire

Sommaire

Introduction	Erreur ! Signet non défini.
Partie I : Cadre de référence	Erreur ! Signet non défini.
Chapitre I : Problématique	Erreur ! Signet non défini.
Chapitre II : Justification de l'étude	Erreur ! Signet non défini.
Chapitre III : Revue de la littérature	Erreur ! Signet non défini.
Chapitre IV : Cadre de référence (stricto sensu)	Erreur ! Signet non défini.
Chapitre V : Objectifs de l'étude	Erreur ! Signet non défini.
Partie II : Méthodologie de recherche	Erreur ! Signet non défini.
Chapitre VI : Option Méthodologique	Erreur ! Signet non défini.
Chapitre VII : Univers de la recherche	Erreur ! Signet non défini.
Chapitre VIII : Stratégie de la recherche	Erreur ! Signet non défini.
Chapitre IX : Limites et difficultés de la recherche	Erreur ! Signet non défini.
Chapitre X : Ethique de la recherche	Erreur ! Signet non défini.
Partie III : Analyse et interprétation des données	Erreur ! Signet non défini.
Chapitre XI : Les caractéristiques sociodémographiques des manifestations de la violence chez les jeunes âgés de 12 à 18 ans.	Erreur ! Signet non défini.
Chapitre XII : La nature de la violence chez les jeunes âgés de 12 à 18 ans dans les établissements d'enseignement secondaire.	Erreur ! Signet non défini.
Chapitre XIII : Les effets de la violence chez les jeunes âgés de 12 à 18 ans.	Erreur ! Signet non défini.
Chapitre XIV : Les recommandations pour éradiquer les manifestations de la violence chez les jeunes âgés de 12 à 18 ans dans les établissements d'enseignement secondaire.	Erreur ! Signet non défini.
Conclusion	Erreur ! Signet non défini.
Références bibliographiques	Erreur ! Signet non défini.
Webographies	Erreur ! Signet non défini.
Annexes	Erreur ! Signet non défini.

Introduction

L'adolescence, période charnière située entre l'enfance et l'âge adulte, constitue une phase de transformations profondes marquée par la construction identitaire, la quête d'autonomie et l'affirmation de soi. C'est précisément durant cette étape cruciale du développement, correspondant aux années d'enseignement secondaire, que se cristallisent de nombreuses tensions qui peuvent se manifester par des comportements violents au sein des établissements scolaires.

La violence chez les jeunes de 12 à 18 ans dans les collèges et lycées est devenue une préoccupation majeure pour les systèmes éducatifs du monde entier. Loin d'être anecdotique, ce phénomène touche quotidiennement des milliers d'élèves, perturbant gravement le climat scolaire et compromettant la mission éducative des établissements. Les incidents violents, qu'ils soient spectaculaires ou plus discrets, rappellent régulièrement que l'école n'est plus cet espace protégé qu'elle devrait être, mais devient parfois le théâtre d'agressions physiques, de harcèlement moral, d'intimidations et de conflits qui peuvent laisser des séquelles durables. Dans les établissements d'enseignement secondaire, où se côtoient quotidiennement des milliers de jeunes âgés de 12 à 18 ans, la violence est devenue une préoccupation majeure pour les acteurs éducatifs, les familles et la société dans son ensemble.¹

La violence en milieu scolaire se décline sous de multiples formes qui dépassent largement la seule violence physique. Elle englobe les agressions verbales et les insultes, le harcèlement sous toutes ses formes incluant désormais le cyberharcèlement², les brimades et l'intimidation, les discriminations et les VGMS, à l'origine ou à l'orientation sexuelle, le vandalisme et la dégradation du matériel, les menaces et le racket, ainsi que les violences liées aux bandes ou groupes. L'avènement du numérique a particulièrement amplifié et transformé ces manifestations, donnant naissance à des formes de violence continues qui poursuivent les victimes bien au-delà des portes de l'établissement.

L'adolescence se caractérise par une vulnérabilité particulière qui explique en partie la prévalence de la violence à cet âge. Les jeunes de 12 à 18 ans traversent une période de bouleversements hormonaux, neurologiques et psychologiques qui affectent leur régulation émotionnelle et leur capacité à gérer les frustrations. La recherche d'identité et le besoin

¹ Debarbieux, É. (2011). *À l'école des enfants heureux... enfin presque*. Paris: Éditions Unicef France / Observatoire international de la violence à l'école.

² Blaya, C. (2013). *Les ados dans le cyberspace: Prises de risque et cyberviolence*. Bruxelles: De Boeck.

d'appartenance peuvent conduire certains à adopter des comportements violents pour s'affirmer ou être acceptés par leurs pairs. La pression scolaire croissante, les premières expériences amoureuses, les conflits de loyauté et la confrontation aux normes sociales constituent autant de facteurs de stress susceptibles de déclencher des réactions violentes. Les statistiques révèlent l'ampleur du problème. Selon l'OMS, près d'un tiers des adolescents dans le monde rapportent avoir été victimes de harcèlement à l'école³.

Comprendre les manifestations de la violence chez les adolescents dans l'enseignement secondaire ne relève pas uniquement d'une préoccupation éducative, mais constitue un véritable enjeu de société et des politiques publiques à travers la SNPE. Ces comportements violents compromettent non seulement la réussite scolaire et le bien-être psychologique des victimes et des agresseurs, mais ils menacent également la cohésion sociale et reproduisent des schémas de violence qui peuvent perdurer à l'âge adulte. L'école secondaire, en tant que principal lieu de socialisation des adolescents après la famille, porte une responsabilité considérable dans la prévention et la gestion de ces violences.

Face à l'ampleur et à la complexité de ce phénomène, il devient impératif d'examiner attentivement les différentes formes que prend la violence chez les 12-18 ans, d'identifier les facteurs déclencheurs et aggravants, de mesurer les conséquences sur l'ensemble de la communauté éducative, et de proposer des réponses adaptées et efficaces. C'est dans cette perspective que nous nous proposons d'explorer les manifestations de la violence adolescente en milieu scolaire secondaire, avec l'objectif ultime de contribuer à la construction d'environnements éducatifs plus sûrs, plus bienveillants et plus propices à l'épanouissement de chaque jeune.

Pour mener à bien ce travail, nous aborderons en trois grandes parties à savoir :

- ❖ **La première partie aborde le cadre de référence ;**
- ❖ **La deuxième partie concerne la méthodologie de la recherche ;**
- ❖ **La troisième partie dite phase empirique, est composée de l'analyse et de l'interprétation des données avant de finir par la conclusion.**

³ Organisation mondiale de la Santé (OMS). (2019). *School-based violence prevention: A practical handbook*. Genève: OMS Publications

Partie I : Cadre de référence

Le cadre de référence est composé de plusieurs parties. Ainsi, nous allons établir, d'abord, la problématique ou la position du problème (chapitre I) ; ensuite nous analyserons la Revue de la littérature (chapitre II) ; de surcroît, nous verrons la Justification de la recherche (chapitre III) et le cadre de référence stricto sensu (chapitre IV) avant de finir par étudier l'objet de la recherche (chapitre V).

Chapitre I : Problématique

La violence est définie par LEGENDRE (2005) comme étant « *l'usage abusif ou brutal de la force par un groupe ou une personne envers une ou plusieurs autres personnes (pouvoir des adultes sur les enfants, des hommes sur les femmes, des patrons sur les employés, d'une ethnie sur une autre, des plus forts sur les plus faibles, etc.* » (LEGENDRE, 2005, p. 1446). Cette définition généraliste ne rend pas totalement compte de la violence spécifiquement liée au milieu scolaire. Elle considère davantage différents groupes cibles concernés par la violence et ses manifestations, tout en restant limitative par rapport aux petits délits dont la répétition dans les comportements et dans les attitudes en milieu scolaire détériore la bonne marche des règles établies par les équipes éducatives (GALAND *et al.*, 2004). Hurrelmann, dans sa définition, résume les principales facettes de la violence en milieu scolaire en ces termes : « La violence à l'école recouvre la totalité du spectre des activités et des actions qui entraînent la souffrance ou des dommages physiques *ou psychiques chez des personnes qui sont actives dans ou autour de l'école, ou qui visent à endommager des objets à l'école* »⁴. Dans cette définition, la violence concerne non seulement les êtres humains mais aussi la destruction des biens. Elle peut se dérouler soit en dehors des murs de l'école, soit au sein de l'école. Dans le même sens, Van-Honsté (2014) aborde la définition du concept en spécifiant que la violence peut se dérouler dans les murs de l'école ou sur le chemin de l'école. Elle peut être exprimée face à face ou encore par le biais électronique (ex : le cyberharcèlement...), alors que l'école devrait servir de lieux et de canal de relations de qualité avec des professionnels (VAN-HONSTÉ, 2014). Dupaquier (1999) quant à lui, estime qu'il y a violence en milieu scolaire, « *lorsqu'il y a transgression brutale de l'ordre scolaire et des règles coutumières de la vie en société* » (DUPAQUIER, 1999, p. 8 : dans ANNEBEAU, 2004, p.10). Cette définition cible le climat organisationnel de l'école tout en évoquant les formes de violence possibles : l'insolence comme violence verbale, le meurtre comme violence physique. La recherche spécialisée tend à inclure dans la problématique de la violence scolaire le problème des comportements antisociaux. (Debarbieux & Blaya, 2009). Ainsi les concepts de victimisation, d'agression, de comportement antisocial, de perpétration de la violence et d'activités criminelles ont été intégrés à la définition de la violence scolaire. D'après E. Debarbieux il s'avère difficile de donner une définition unique et universelle à la violence, d'où il trouve que : « le comportement antisocial est un dénominateur commun d'un certain nombre des comportements violents comme le chahut et l'intimidation sexuelle » (Debarbieux, 2006, p. 160). On opte, finalement pour une définition

⁴ (http://medphar.univ-poitiers.fr/santepub/images/staff_2012/0411_HARCEL.pdf, consulté le 7/10/2016)

incluant les faits majeurs et des microviolences. Cette définition va aboutir à un lien entre violence et climat scolaire dégradé. C'est aussi un signe d'un climat scolaire dégradé qui se caractérise par l'existence des relations jeunes adultes tendues, et rapport au savoir négatif. La violence en milieu scolaire se réfère au cadre général de la socialisation vécu par le collégien dans sa famille et auprès des groupes des pairs. On peut déduire que la violence scolaire s'exprime dans des formes variées qui sont liées à l'école, et ou le rôle de l'environnement. On peut penser la violence scolaire comme un phénomène pluridimensionnel qui regroupe les violences sociales et juvéniles, et la violence antiscolaire (Dubet & Duru-Bellat, 2000). Au Sénégal, la violence scolaire est le symptôme d'une crise plus large qui touche à la fois l'école, la famille et la société dans son ensemble. Elle existe dans tous les pays et touche un grand nombre d'enfants et d'adolescents. Ce terme recouvre toutes les formes de violence à l'intérieur ou à l'extérieur de la salle de classe, autour des écoles, sur le chemin de l'école, ainsi que dans les environnements en ligne et autres environnements numériques. Ce sont principalement les apprenants qui sont exposés à ces formes de violence, qui peuvent être perpétrées par d'autres apprenants, des enseignants ou d'autres membres de la communauté scolaire. La violence en milieu scolaire peut varier en fonction soit du niveau d'enseignement à savoir les établissements primaires, secondaires et même dans les universités soit qu'il s'agisse des établissements dans les banlieues ou dans les centres-villes. Dans le cadre de notre étude ce sont les établissements d'enseignement moyen et secondaire qui fera l'objet de l'analyse. La particularité de la violence dans les établissements d'enseignement secondaire réside sur le fait que la plupart des élèves sont dans la phase de l'adolescence qui est parfois marquée par des crises identitaires et la phase de puberté. Le CEM et le Lycée Blaise DIAGNE de Dakar ont la particularité d'accueillir des élèves issus de différents quartiers de la capitale. La plupart des élèves viennent des quartiers populeux comme la médina, grand Dakar, Fass, Colobane où la délinquance juvénile prend une grande ampleur. La violence en milieu scolaire est influencée par des facteurs individuels, mais aussi par des facteurs sociaux (pauvreté, culture de la violence médiatisée) et des facteurs institutionnels (climat de l'école, relations interpersonnelles, conditions d'enseignement). En effet Epstein (1995) a travaillé à définir les trois contextes qui sont en constante interaction dans ce qu'elle nomme le Modèle de l'influence partagée entre l'école, la famille et la communauté. Selon le Modèle, les trois contextes que sont la famille, l'école et la communauté peuvent se rapprocher ou s'éloigner en fonction des forces qui s'exercent les unes sur les autres, soit les caractéristiques, les philosophies et les pratiques propres à ceux-ci. En ce sens, les angles d'analyse de la violence à l'école sont multiples si l'on tient compte qu'elle ne se limite pas

uniquement au contexte scolaire mais qu'elle représente un des éléments constitutifs d'un système en interaction avec les contextes familial et communautaire.

Ainsi, il faut aborder la question des manifestations de la violence chez les jeunes âgés de 12 à 18 ans dans les établissements d'enseignement secondaire suivant une logique holistique impliquant tous les acteurs de l'école.

Dès lors, eu égard de ce qui précède, la question centrale autour de laquelle tournera notre réflexion, est la suivante : **comment se manifeste la violence chez les jeunes âgés de 12 à 18 ans dans le CEM et le Lycée Blaise DIAGNE de Dakar ?**

Chapitre II : Justification de l'étude

Le choix de notre sujet a été motivé par le souci d'avoir plus de connaissances sur le phénomène de la violence dans le milieu scolaire. L'école est un lieu où les élèves sont censés être en sécurité pour acquérir du savoir mais également créer des liens de fraternité et de camaraderie créer un climat de confiance entre les élèves d'une part et entre les élèves et le personnel enseignant et surveillant d'autre part.

Sur le plan scientifique, l'étude des manifestations de la violence chez les jeunes adolescents dans les établissements d'enseignement secondaire permettra de renforcer les acquis sur la recherche en la matière. Elle permettra également d'alimenter l'élaboration des politiques publiques visant à prévenir et lutter contre les violences en milieu scolaire. L'analyse des manifestations de la violence chez les jeunes âgés de 12 à 18 ans dans les collèges et lycées permet aux chercheurs d'étudier ses impacts sur la plan psychologique, social, éducatif et sanitaire afin de mieux comprendre son impact global à l'école.

Sur le plan social, les recherches dans le cadre des manifestations de la violence chez les jeunes âgés de 12 à 18 ans rêvent un intérêt significatif pour plusieurs raisons. En effet l'identification des actes de violence permettra d'organiser la lutte contre ces dits actes pour assurer la sécurité et le bien-être dans l'espace scolaire. La lutte contre la violence scolaire favorisera l'installation d'un climat social sûr à l'école. Promouvoir la sensibilisation contre les violences en milieu scolaire contribuera à ne pas aggraver les inégalités sociales chez les élèves issus de milieux défavorables ou qui vivent en situation de handicap. La lutte contre les violences scolaires permet aussi de prévenir la criminalité dans et en dehors de l'école et améliorer l'apprentissage et le rendement académique des élèves.

Sur le plan personnel, l'étude des violences scolaires peut être motivée par plusieurs facteurs, en fonction des expériences, des valeurs et des objectifs de chacun. En effet quelqu'un pourrait être personnellement intéressé par ce domaine pour la protection des proches. L'étude de ces violences en milieu scolaire peut aider les parents d'élèves à mieux comprendre les risques auxquels leurs enfants sont confrontés et à trouver des moyens de les protéger. Elle peut également à faciliter l'éducation et la sensibilisation des élèves sur l'éradication de la violence en milieu scolaire et à adopter le dialogue pour régler toutes formes de différends entre les élèves.

Chapitre III : Revue de la littérature

La recherche faite dans les bibliothèques comme celle du CFJ, de la BUCAD, de l'ENTSS, de l'UNESCO et de l'UNICEF ne nous a pas fournies un documentaire riche sur support papier concernant notre thème de recherche. Toutefois, l'essentiel des écrits que nous savons, sont tirés des sites web. En effet la littérature sur les phénomènes de violence scolaire s'est considérablement accrue au cours de ces dernières années. La multiplication des actes de violence au sein des établissements, la gravité de la situation et l'urgence de trouver des solutions ont entraîné la publication de nombreux ouvrages, rapports et études sur le sujet.

Comme on le verra à la lecture de cette bibliographie commentée, le terme « violence » recouvre des réalités différentes selon les points de vue des acteurs impliqués (administrations, enseignements, élèves, familles) et selon les lieux (ce qui est perçu comme violent dans tel établissement de centre-ville ne le sera pas nécessairement dans tel autre établissement de banlieue). Il peut être utilisé pour des faits de violence avérés (violences physiques, violences verbales) dont les auteurs sont soit des élèves soit des membres de la communauté éducatives ou pour ce que l'on appelle depuis quelques temps des « incivilités » ou des « déviances ». Enfin, certains travaux de recherche utilisent les expressions de « violence de l'institution » ou « violence de l'école » pour rendre compte des conséquences de la ségrégation scolaire, des décisions d'orientation non voulues ou des injustices commises à l'égard des élèves...

BARLES Claudie, BOUCRIS Luc, DUMONT Françoise, et al. Ecole et violence. Paris : ADAPT/SNES, 1997, 229 p.

Aujourd'hui, la violence n'est plus limitée aux établissements de banlieue étiquetés ZEP, sensibles ou difficiles. La vie à l'école s'est dégradée, essentiellement parce que la situation économique et sociale s'est elle aussi beaucoup dégradée. Mais si l'école ne peut pas tout régler, elle peut cependant agir. Faisant le pari de l'éducabilité de tous les jeunes, les auteurs avancent l'idée du caractère « disciplinant » des contenus disciplinaires. Il s'agit de lutter contre l'échec scolaire en repensant les contenus et les méthodes afin de permettre aux jeunes de s'investir véritablement dans le travail scolaire, de réduire la taille des groupes pour que le désir d'apprendre revienne, de ne pas tromper les élèves sur la nécessité de travail et de refuser de remplacer les cours par des « activités éducatives ». Dans une première partie, l'ouvrage rend compte d'actions menées par des équipes éducatives sur le terrain (éducation à la citoyenneté ; rôle de l'assistance sociale ; enseignement de l'histoire et de l'éducation civique en collège dans les quartiers difficiles ; théâtre, école et violence ; charte des lycéens contre la violence). Une seconde partie analyse les réponses de l'institution et présente quelques-uns des nouveaux

dispositifs mis en place ici et là : classes-sas à Montgeron et Saint-Denis, médiateurs éducatifs, partenariat Education nationale-Protection Judiciaire de la Jeunesse, dispositifs de formation en IUFM, zones sensibles... Une troisième partie rappelle les droits des personnels, précise quelles sont les personnes ressources et indique les principaux textes réglementaires. Enfin, une quatrième partie, la plus fournie, donne la parole aux chercheurs en sciences de l'éducation, aux sociologues et aux psychologues (textes de Robert Ballion, Jean-Pierre Bonnafé-Schmitt, Eric Debarbieux, Bernard Defrance, Jacques Pain, Jean-Paul Payet, Jean-Yves Rochex, etc.).

BARANGER Patrick (dir.). *Cadre, Règles et Rituels dans l'institution scolaire*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy, 1999, 165 p. (Questions d'éducation et de formation)

L'ouvrage contient les actes de l'université d'automne " Prévention de l'absentéisme et de la violence : les incidences éducatives du cadre, des règles et des rituels dans la classe et l'établissement scolaire" qui s'est tenue à Nancy, en octobre 1998. Les participants ont choisi d'une part de lier, dans leur réflexion, les phénomènes d'absentéisme, d'indiscipline et de violence, révélateurs du rapport que l'élève entretient à l'école, et d'autre part de se situer dans une perspective plus compréhensive qu'explicative de ces phénomènes. Les différents textes insistent sur la nécessité d'une réflexion et d'une mise en place d'un cadre éducatif, de réglementations et de pratiques professionnelles plus ritualisées afin que les différents acteurs puissent restructurer leur rapport à l'école. Sont examinées les questions suivantes : 1) quelles nouvelles finalités assigner à l'école et quels nouveaux modes de fonctionnement mettre en place ? 2) le recours au droit pour régler tous les différends du vivre-ensemble n'est-il pas en partie illusoire alors que l'élève est précisément à l'école pour apprendre et se construire un rapport à la loi et que, dans la société comme dans l'école, l'individu est aussi soumis à des normes sociales qui vont en se détériorant ? 3) lorsque la loi n'est pas intériorisée, quels rituels mettre en place pour que l'élève entre dans une relation, non plus directement à l'enseignant, mais au groupe-classe ? 4) comment le rituel peut-il assurer la fonction de régulation des relations interpersonnelles du groupe ? 5) les rituels (l'entrée dans la classe, l'appel des élèves, la remise des copies) ne contribuent-ils pas à conférer aux élèves une place dans la classe et à leur permettre de s'ouvrir aux autres et aux activités d'apprentissage ? 6) quelles incidences les transgressions et les accommodements avec les règles que peuvent s'autoriser les directions d'établissements scolaires ont-elles sur la construction par l'élève de son rapport à la loi ?

BAUDRY Patrick, BLAYA Catherine, CHOQUET Marie, DEBARBIEUX Eric, POMMERAU Xavier. *Souffrances et violences à l'adolescence. Qu'en penser ? Que faire ? : rapport à Claude Bartolone, ministre délégué à la ville*. Paris : ESF, 2000, 161 p. (Actions sociales / Confrontations)

Ce rapport s'attache à considérer l'adolescent dans sa globalité et à analyser les manifestations de la souffrance et de la violence dans toute leur complexité. Les auteurs considèrent qu'il n'existe pas de société sans violence, que ses manifestations sont multiformes et qu'elles ne concernent pas seulement les jeunes. La répétition des violences et leur non-reconnaissance par l'entourage sont souvent source de traumatisme et beaucoup d'entre elles trouvent leur origine dans les conditions de vie des jeunes ou dans la difficulté à se situer sur un plan personnel, interpersonnel et affectif. Enfin, souffrances et violences sont le plus souvent associées. A partir de ces constats, six principes d'actions et cent propositions sont dégagés pour une prévention globale de la violence.

BAYADA Bernadette [dir]. *Conflit: mettre hors-jeu la violence*. Lyon : Chronique sociale, 2004 4^e éd. 142 p. (Collection pédagogie formation)

Quand on évoque le mot "conflit", on imagine facilement des situations de violence : agressions, situations sociales tendues ou même guerres entre pays... Il y a souvent confusion entre violence et conflit. Pourtant, le conflit fait partie de la vie. C'est le résultat de la confrontation des besoins, des intérêts ou des valeurs. L'image souvent négative que nous en avons, nous conduit à en avoir peur et nous cherchons à le fuir. Il est vrai que certaines situations mettent en jeu de puissants rapports de forces, notamment dans les luttes pour la défense des droits humains ou pour le développement de relations plus justes. Conflit, mettre hors-jeu la violence décrit ce qu'est l'approche non-violente du conflit. Apprendre à écouter, à exprimer ses sentiments, à négocier, à être médiateur... telles sont quelques-unes des aptitudes nécessaires. L'objectif est qu'au-delà de leur opposition et hors de tout débordement de violence les protagonistes puissent être capables de chercher ensemble une solution. Un enjeu est de faire évoluer sensiblement les rapports humains et sociaux vers davantage de justice en mettant hors-jeu la violence. Ce livre comprend, à partir de nombreuses expériences, des analyses, des repères pour changer l'approche du conflit et sa résolution. Cet ouvrage s'adresse aux personnes concernées par les conflits dans leur vie personnelle ou professionnelle. Il répond également aux préoccupations des particuliers et organismes qui cherchent comment prévenir la violence individuelle et sociale et éduquer à la résolution non-violente des conflits.

BLAYA Catherine. *Violences et maltraitances en milieu scolaire*. Edition Armand Colin, 2006, 122 p.

Synthèse de la recherche sur les violences et les maltraitances en milieu scolaire en France et à l'étranger, ce livre dresse un panorama de la situation dans les établissements scolaires. Il fournit à ceux qui se retrouvent trop souvent seuls et démunis face à des situations " impossibles " de très précieuses indications. L'auteure présente les concepts et modèles qui étayent l'analyse actuelle tout en ouvrant la discussion sur d'autres outils. Elle analyse les politiques publiques mais aussi les réponses au niveau local en termes de prévention et d'intervention, tout en évaluant les difficultés de leur mise en œuvre et de leur appréciation. Cet ouvrage s'adresse aux enseignants, travailleurs sociaux et étudiants de ces filières. Par une mise en perspective très réussie des différentes possibilités d'analyse et d'intervention existantes, il les aidera à échapper aux stéréotypes et aux solutions naïves qui piègent trop souvent l'action

BLIN Jean-François avec GALLAIS-DEULOFEU Claire. *Classes difficiles: des outils pour prévenir et gérer les perturbations scolaires*. Paris: Delagrave, Toulouse: IUFM Midi-Pyrénées, 2004. 207 p. (collection pédagogie et formation)

Confronté à la multiplication et à la diversité des perturbations vécues en classe, l'enseignant doit pouvoir élaborer des pratiques pédagogiques les plus adéquates à chaque situation. Dès lors : - quelles démarches didactiques et pratiques de gestion de classe sont susceptibles de prévenir les perturbations ? - quels moyens d'intervention l'enseignant peut-il mobiliser pour répondre de manière éducative aux situations scolaires difficiles ? - quel travail sur lui-même l'enseignant peut-il engager pour développer ses compétences éducatives et mettre en œuvre des manières de faire et de dire adaptées aux élèves? Telles sont les questions auxquelles cet ouvrage essaie de répondre en proposant des démarches et des outils observés sur le terrain et évalués en groupe d'analyse de pratiques. Ce livre est donc conçu comme un guide pratique et réflexif pour aider les enseignants du premier et second degré à construire leurs propres réponses pédagogiques.

BONNAFE-SCHMITT Jean-Pierre. *La médiation scolaire par les élèves*. Issy-les-Moulineaux : ESF, 2000, 211 p. (Actions sociales - Confrontations)

L'auteur part de l'hypothèse que la réussite d'un projet de médiation scolaire nécessite aussi bien une certaine institutionnalisation, au niveau des établissements concernés, qu'une inscription dans le temps. Pour cette recherche-action qui doit s'étaler sur 5 ans (les élèves seront suivis de la fin de l'école primaire au lycée), il a fait le choix d'établissements scolaires situés en ZEP dans les communes de Vénissieux et Saint Priest (Rhône) et Saint-Etienne-du-Rouvray (Seine Maritime). Après un état des lieux, il décrit la mise en place dans chaque établissement du projet de médiation scolaire, de méthode d'intervention (l'action de sensibilisation des élèves grâce à la méthode des jeux de rôles pour les amener à réfléchir sur l'utilisation de la médiation, à favoriser l'écoute mutuelle, la communication avec les autres, la gestion de l'agressivité, etc.), le recrutement et la formation des médiateurs, les difficultés rencontrées. Puis, il procède à une évaluation de chacun des projets et constate une amélioration sensible de l'ambiance scolaire. Par ailleurs, il compare le programme de médiation tel qu'il est mis en place en France avec celui d'établissements américains similaires. La conclusion souligne que la médiation scolaire ne constitue pas une simple technique de gestion de la violence mais s'apparente à un véritable processus éducatif permettant de favoriser la diffusion d'un nouveau modèle de régulation des conflits.

BONNAFE-SCHMITT Jean-Pierre. «La médiation scolaire : une technique de gestion de la violence ou un processus éducatif ?» In CHARLOT Bernard (coord.), EMIN Jean-Claude. *Violences à l'école : état des savoirs*. Paris : Armand Colin, 1997, pp. 255-282. (Formation des enseignants. Enseigner)

BONNAFE-SCHMITT Jean-Pierre. «La médiation scolaire : un processus éducatif ?» in *Revue de psychologie de la Motivation*, n° 21, 1996, pp. 106-115.

BOUVEAU Patrick, COUSIN Olivier, FAVRE, Joëlle. *L'école face aux parents : Analyse d'une pratique de médiation*. Paris : ESF, 1999, 183 p. (Collection Pédagogies)

En introduction, les auteurs situent le projet de médiation école-famille, qu'ils vont ensuite décrire, dans le cadre des projets ZEP et de la lutte contre l'échec scolaire. Leur analyse repose, pour une grande part, sur des entretiens individuels et collectifs d'élèves, d'enseignants du primaire et du secondaire, de médiateurs, de parents d'élèves et de responsables de l'Education nationale qu'ils ont menés sur une ZEP de la banlieue ouest de Paris. Ils étudient ensuite les différents sens que peut prendre la médiation selon l'interlocuteur (élève, parent, enseignant).

Au terme de leur enquête, ils constatent que les termes de médiateur et de médiation sont peu appropriés aux pratiques observées. Il s'agit en effet très rarement d'arbitrer des conflits mais, pour les médiateurs, de faire passer un message de l'école vers les familles, d'expliquer et d'éveiller à la forme scolaire. Par ailleurs, bien que la question de l'échec scolaire fasse partie des objectifs de la médiation, elle n'en est pas le centre. On ne peut pas dire non plus que les enseignants et les familles aient globalement, du fait de l'expérience, modifié leur regard ou leurs pratiques, se soient rapprochés, car les transformations observées se situent davantage à un niveau individuel qu'à un niveau collectif. Si les médiateurs ont démontré qu'ils étaient indispensables pour répondre en priorité aux problèmes de comportement des jeunes, de l'incivilité et de la violence, leur augmentation nécessaire ne va-t-elle pas conduire à une division du travail de plus en plus poussée ? Cela risquerait de renforcer la séparation entre sphère pédagogique et sphère éducative, or cette séparation est un des problèmes auxquels se heurtent les jeunes. Enfin, il faut prendre garde au risque de ségrégation, la médiation s'adressant essentiellement aux familles issues de l'immigration.

CARRA Cécile et FAGGIANELLI Daniel [dossier constitué par]. *École et violences*. Paris : la Documentation française, 2002. 74 p.(Numéro isolé du périodique *Problèmes politiques et sociaux* : dossiers d'actualité mondiale).

Dans les années 1990, on découvre à travers les médias que l'école serait devenue un lieu où racket, vols, agressions, brimades... constitueraient sinon le quotidien, du moins un problème crucial pour un certain nombre d'établissements. Les victimes de cette violence font toutefois état de moins d'infractions caractérisées que d'un "climat" marqué par des micro-agressions répétées, perçues comme autant d'incivilités, de micro-ruptures de l'ordre scolaire quotidien, vécues comme autant d'"atteintes au moi".

Ces faits concernent d'abord les établissements populaires implantés dans des zones reléguées. Le sens de la violence qui s'y manifeste peut être appréhendé à travers le sentiment de rage, de haine des jeunes, face au sort que la société leur réserve : celui de marginaux, d'assistés ou de délinquants. Une révolte qui, sans expression politique, s'actualise en multiples incidents.

L'injustice ressentie par les élèves est aussi liée à la question de la justice du système éducatif. Son ouverture au plus grand nombre n'a pas permis à l'école de tenir ses promesses égalitaires d'insertion.

Quand le pouvoir de l'institution est de plus ressenti comme arbitraire, lorsque évaluations et sanctions ne font qu'ajouter à un sentiment de dévalorisation, les élèves peuvent réagir en

tentant de se soustraire à la domination culturelle que l'école exerce, en la désertant dès que possible, en adoptant des conduites de résistance ou d'opposition, en essayant d'imposer leur propre définition des rapports de force.

Les pouvoirs publics tentent de répondre depuis près de vingt ans à l'essor des violences scolaires par des mesures concernant notamment les établissements les plus sensibles, le renforcement des effectifs d'encadrement, la formation des enseignants et les partenariats à tous niveaux (collectivités locales, police, justice, parents d'élèves...).

En annexe de ce dossier, une chronologie récapitule les grandes étapes de la lutte contre la violence à l'école depuis 1992.

CASANOVA Rémi (dir.), CELLIER Hervé, ROBBES Bruno, *Situations violentes à l'école : comprendre et agir*. Paris Hachette Education. 2005. 222 p,

L'ouvrage repose sur la description et l'étude d'une douzaine de situations violentes réellement vécues à l'école élémentaire. Il propose une méthodologie d'analyse de ces situations (transposable au collège ou au lycée) invitant l'enseignant, l'équipe pédagogique, le formateur à adopter une posture de questionnement. Cette méthodologie s'appuie sur trois temps distincts et complémentaires : le repérage des moments où la violence change de nature ou d'intensité (les « seuils »), l'établissement de possibles à partir de ces seuils (les " bifurcations "), la mise en évidence de grandes questions qui traversent ces situations, dans une perspective plus générale (les " domaines de problématisation ").

CASANOVA Rémi préf. de PAIN Jacques. *Face à la violence dans la classe: ces enseignants qui réussissent !* Vigneux: Matrice, 2004. 267 p.

Il y a aujourd'hui sur les terrains scolaires des praticiens qui sont des experts. Ici nous allons à leur rencontre, au cœur de l'enseignement primaire. Ils réussissent à la fois à enseigner et à prévenir la violence, plutôt bien, dans ce même mouvement intime et professionnel qui fonde une pédagogie. Avec le temps, ils ont mis en place un réseau de compétences qui en fait des " maître d'école ".

CHARLOT Bernard, EMIN Laurence, PERETTI Olivier de. *Les Aides-Educateurs : une gestion communautaire de la violence scolaire*. Paris : Anthropos, 2002, 149 p.

Ce rapport, resté quatre ans interdit de publication en raison des problèmes qu'il soulève, analyse les conditions de recrutement et les fonctions d'aides-éducateurs (AE) embauchés en 1998, dans le cadre du "Plan anti-violence". Il traite aussi de la question de la violence dans les collèges de banlieue et de l'ethnisation des rapports scolaires. L'enquête monographique a été menée dans trois collèges de Seine-Saint-Denis essentiellement à partir d'entretiens (équipe de direction des établissements, personnel de la Vie scolaire, enseignants, élèves et aides-éducateurs). Après avoir souligné que les AE avaient très souvent été recrutés sur des critères d'appartenance "ethnique", en contradiction avec la notion d'interchangeabilité du personnel de l'Education nationale, les chercheurs ont observé les tâches qui leur avaient été confiées (surveillance, aide aux devoirs, études, tutorat d'élèves "difficiles", accompagnement des classes en sortie, etc.) et les effets de leur présence sur le climat des établissements. Ils constatent, à partir de l'analyse des entretiens, que l'appartenance socio-culturelle des AE leur a permis de mieux décrypter les comportements des élèves que les autres membres de la communauté éducative, de régler un certain nombre de conflits, mais selon eux il s'agit d'une "instrumentalisation de leur proximité socio-culturelle à des fins de pacification". Leur présence renforce le processus de naturalisation du social et la binarisation ("Les Eux contre les Nous") qui se développent dans les établissements et leur statut "précaire" empêche le processus d'identification professionnelle et leur reconnaissance par les autres membres de la communauté éducative. Il y a donc risque, à terme, de créer de nouvelles tensions encore plus explosives dans les établissements.

CHARLOT Bernard, EMIN Jean-Claude (coord.). *Violences à l'école : état des savoirs*. Paris : Armand Colin, 1997, 410 p. (Formation des enseignants. Enseigner)

Cet ouvrage, réalisé à partir d'un ensemble de recherches, aborde dans une première partie la question de la violence scolaire (approche comparative d'établissements de tous types sociaux, difficultés des lycées vues à travers les transgressions, expérience de victimation des élèves, interrogation sur les systèmes d'information permettant de recueillir les données sur la violence). La seconde partie est consacrée à l'analyse de la violence à partir d'une approche de l'école en termes d'espace symbolique. La troisième partie se propose de comprendre le "fonctionnement" des élèves "violents" et de construire et d'expérimenter des réponses éducatives aux violences scolaires. La quatrième partie analyse, en termes de santé mentale, la réaction d'enseignants victimes d'agressions physiques ou de menaces, et enfin, la dernière

partie est consacrée à des comparaisons internationales. Pour les auteurs, la violence n'est pas une soudaine " malédiction " qui s'abattrait sur les établissements scolaires : elle est corrélée à l'état de la société et de son école, aux politiques et aux pratiques des établissements et de leurs personnels, aux compétences cognitives et relationnelles de ceux qui y vivent, élèves et adultes.

DEBARBIEUX Eric. *Les dix commandements contre la violence à l'école*. Odile Jacob. 2008.241p.

En France, le problème de la violence à l'école est loin d'être réglé. Faut-il avoir peur pour nos enfants ? Ne peut-on vraiment rien faire pour traiter et surtout prévenir ces violences en milieu scolaire ? Reposant sur une connaissance intime du terrain, s'inspirant d'innombrables études menées en Europe, en Amérique ou encore en Afrique, voici dix propositions pour lutter efficacement contre la violence à l'école. Dix propositions claires qui concernent aussi bien la protection des victimes, l'action des équipes éducatives, la formation des personnels ou le rôle décisif des parents. Dix propositions concrètes, sans souci du politiquement correct, mais validées par les meilleurs spécialistes mondiaux. Dix propositions pour éclairer, sans démagogie, le débat français et, plus que tout, permettre à nos enfants de continuer de profiter de l'école dans les meilleures conditions.

DEBARBIEUX Eric et BLAYA Catherine [sous la dir. De] préf. de LANG Jack. *Violence à l'école et politiques publiques*. Paris: ESF Ed., 2001. 191 p.

Cet ouvrage est la première des parutions consécutives à la Conférence mondiale organisée sur ce thème à Paris en mars 2001 par l'observatoire européen de la violence scolaire. Les 9 contributions majeures rassemblées font le point sur la recherche internationale de haut niveau et visent à éclairer, parfois à critiquer l'action publique. Elles traitent successivement des thèmes suivants : 1 : les facteurs de risque liés à la violence juvénile. 2 : quelle définition donner de la violence dans la mesure où derrière les désaccords théoriques se trouvent les choix d'action. 3 : les problèmes actuels de violence scolaire au Japon et l'approche adoptée par le gouvernement en réponse à ces problèmes. 4 : définition et contexte juridique de l'exclusion de l'école. 5 : le contexte américain de la violence scolaire. 6 : le harcèlement entre élèves : recherches récentes sur la nature du phénomène. 7 : le courant dominant de la recherche américaine dans le domaine de la prévention de la violence scolaire. 8 : l'expérience et la perception des jeunes et des adultes des établissements scolaires quant à la violence et aux agressions. 9 : la formation des maîtres et les compétences à développer pour intervenir et prévenir les conduites agressives à l'école.

DEBARBIEUX Eric. *La violence dans la classe : expériences et pratiques dans des classes difficiles*. Paris : ESF éditeur, 1999, 5ème édition, 167 p. (science de l'éducation)

Se démarquant de l'aspect "sensationnel" qui entoure les phénomènes de violence à l'école, l'auteur s'intéresse à la violence dans la classe en s'appuyant à la fois sur sa propre expérience et sur les témoignages d'autres enseignants obtenus à l'aide d'entretiens semi-directifs. Après avoir proposé une analyse du phénomène "violence dans la classe", il examine tour à tour les perceptions des enseignants (sur la violence entre enfants, sur la violence entre l'enseignant et les élèves) et des élèves (violence de l'élève vers le maître, violence de l'enseignant vers l'enseigné). Il met ainsi à jour deux systèmes de représentation de la violence, chez l'enseignant et l'enseigné. Pour le premier, la violence est toujours dirigée vers lui et elle l'empêche de mener à bien son projet d'enseignement (paroles, bruits, gestes de l'enseigné sont ressentis comme une violence). Pour le second, la violence réside dans l'obligation de se taire, de ne pas bouger. Dans ce lieu clos qu'est la salle de classe, l'élève réagit par la fuite, la soumission ou l'agression. Pour changer la situation, il s'agit d'entreprendre une profonde transformation du vécu spatial de la classe, qui doit devenir le lieu des élèves autant que celui du maître. Il s'agit aussi de rétablir les circuits langagiers de communication, ce qui passe notamment par une autre disposition dans l'espace que la disposition habituelle, et de mettre en place des pratiques d'ouvertures (sortir de la classe et faire entrer le "dehors" par des pratiques en direction des parents, du quartier et du périscolaire).

DEBARBIEUX Eric. *La violence en milieu scolaire. : 1. Etat des lieux*. Paris : ESF, 1996, 180 p. (actions sociales)

Après avoir rendu compte des phénomènes de violence scolaire durant les siècles passés et proposé une approche de la violence comme " phénomène relatif pluriellement situé ", l'auteur rend compte de l'enquête (financée par le FAS, la DEP et l'IHESI) qu'il a conduite dans le cadre d'interventions dans 86 établissements le plus souvent situés en ZEP ou en zones défavorisées (Ile de France, Bouches du Rhône, Aquitaine, Aix-Marseille et Nord de la France). Dans le but de dresser un état des lieux du phénomène de violence scolaire en France, il a procédé par questionnaires auprès des adultes et des élèves des établissements, organisé des groupes de paroles et réalisé des entretiens individuels. Les résultats font apparaître que la violence rencontrée dans les établissements scolaires est rarement pénalisable (à l'exception du racket) et rarement le fait d'éléments extérieurs aux établissements. Elle se situe davantage du côté de l'incivilité, ce qui ne signifie nullement que l'on doive la tolérer, et révèle une crise interne aux établissements, une perte chez les élèves des repères et des limites, le signe d'une rupture

profonde de la civilité scolaire, entre le monde des enseignants et celui de leurs élèves et des parents des classes populaires. Par ailleurs, la dégradation du climat est inégale et apparaît fortement liée aux caractéristiques de la population accueillie. Mais le plus préoccupant est " l'ethnicisation " du problème de la violence à l'École. Pour l'auteur, le refus de la civilité scolaire est dû au sentiment d'inutilité de l'École, à l'incapacité des élèves à lui trouver un sens. Dans les établissements qui ne s'en sortent pas bien, les problèmes de violence ne sont pas pris en charge globalement. L'absence de travail en équipe et d'implication forte du chef d'établissement contribuent au sentiment d'impunité chez les élèves qui passent à l'acte, à la perte de confiance dans les capacités de l'école à réguler le désordre quotidien. L'enquête a cependant montré que l'action est possible et qu'il existait un " effet établissement ". Parmi les caractéristiques observées permettant d'améliorer le climat et de faire reculer la violence, l'auteur relève la petite taille de la structure, une vraie politique de prévention basée sur des indicateurs précis, l'affirmation du rôle du chef d'établissement, la mobilisation collective, la formation des enseignants, la cohésion des équipes, le travail en partenariat avec les parents d'élèves et les collectivités.

DOUDIN Pierre-André (coord.), ERKOHEN-MARKUS (coord.). *Violences à l'école : fatalité ou défi ?* Bruxelles : De Boeck université, 2000, 380 p. (pratiques pédagogiques)

Cet ouvrage de synthèse à l'intention des enseignants, des autorités scolaires et des spécialistes travaillant en milieu scolaire rassemble des contributions de spécialistes de plusieurs pays (Suisse, France, Belgique, Canada). La première partie est consacrée aux rapports entre la violence et le développement de l'enfant et notamment aux différentes formes de violence subies par l'enfant et à leurs conséquences sur son développement affectif, social et intellectuel et sur la qualité de son intégration scolaire. La seconde partie est consacrée aux violences institutionnelles. Les troisième et quatrième partie proposent des moyens d'intervention spécifique dans la classe (programme renforçant le sentiment d'appartenance à la communauté scolaire ou permettant à l'enfant de s'approprier les valeurs régissant la vie en classe et en société, etc.) et hors de la classe (programme de prévention du racket s'appuyant sur la technique du théâtre interactif ou du théâtre-forum, travail en réseau au sein de l'établissement). Des pistes sont fournies pour permettre aux enseignants de construire les instruments nécessaires aux nouvelles exigences de leur tâche : pour l'observation attentive du comportement et du développement de l'élève, pour établir une relation de confiance, pour prévenir les conflits (chartes d'établissement, forums de discussion, conseils d'élèves), pour développer le partenariat école-famille et travailler en réseau avec les spécialistes.

MOLARO Christian. *Violences urbaines et violences scolaires*. Paris : L'Harmattan, 1998, 159 p. (Forum de l'IFRAS).

Dans un premier temps, l'auteur entreprend de situer l'émergence de ces deux objets, les violences urbaines et les violences scolaires. Il évalue d'abord les différents niveaux de violences urbaines, présente les grands axes de la politique de la ville, de l'approche globale à la discrimination positive et à l'appel à la société. Puis il s'intéresse à l'apparition des violences urbaines dans l'espace public et les relie notamment à la problématique de l'échec scolaire. Il observe les initiatives entreprises pour y remédier (ouverture de l'école, actions en partenariat, signalement, éducation à la citoyenneté, formation des enseignants). Enfin, après avoir questionné la nature de la relation entre violences urbaines et violences scolaires, il interroge ces dernières à travers les pratiques des enseignants telles qu'il les a observées au cours de son enquête.

OBIN Jean-Pierre [dir]. *L'école contre la violence : recommandations pour un établissement scolaire mobilisé*. Lyon: Centre régional de documentation pédagogique de l'académie de Lyon, 2003. 99 p.

Les analyses et les propositions contenues dans cet ouvrage sont issues d'un travail collectif fondé sur l'observation d'établissements qui se mobilisent avec succès contre les incivilités et la violence des adolescents. Elles y ont fait leurs preuves et procèdent, dans leur esprit comme dans leur mise en œuvre, d'une série de principes forts sans lesquels on ne peut comprendre leur efficacité. Il ne s'agit en aucun cas d'instructions à appliquer de façon mécanique, mais plutôt de recommandations qu'enseignants, conseillers principaux d'éducation, chefs d'établissement, parents et élèves pourront adapter avant d'agir, d'instruments de réflexion et d'action destinés à construire, dans chaque établissement, de façon singulière, une sorte de manière d'être cohérente, proprement éducative, imprégnant, au-delà même de la prévention de la violence, les conduites des adultes dans l'enseignement, dans la vie scolaire et dans l'administration de l'établissement.

PAIN Jacques, BARRIER Émilie, ROBIN Daniel. *Violences à l'école : Allemagne, Angleterre, France : une étude comparative européenne de douze établissements du deuxième degré*. Vigneux : Matrice, 1997, 283 p.

Cette étude, pour le compte de l'IHESI et de la Direction de la Programmation et du Développement a été menée dans des établissements sensibles d'Allemagne, d'Angleterre et de

France (Yvelines, Hauts-de-Seine, Seine Maritime). Il s'agissait d'établir, au moyen de monographies (observations, entretiens, étude de la littérature institutionnelle, questionnaires en direction des élèves et des personnels), une typologie des violences en milieu scolaire dans les trois pays et d'effectuer un relevé des traitements des violences en soulignant les réponses les plus efficaces. Les principaux résultats montrent que : 1) dans le même établissement, les mêmes faits, les mêmes problèmes sont perçus différemment selon les personnes (jeunes ou adultes) et les classes ; 2) la violence est mieux contrôlée lorsque la communauté adulte est totalement solidaire et développe un projet institutionnel et pédagogique ; 3) chez les jeunes, la tolérance à la violence est d'autant plus grande que l'âge augmente ; 4) les difficultés d'apprentissage et l'insatisfaction qu'elles entraînent vont de pair avec la perte de références morales et sociales par rapport à la violence ; 5) la communication dans l'établissement, l'écoute des jeunes, leur participation aux décisions et à la vie de l'établissement permettent de réduire la violence.

PAYET Jean-Paul. *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*. Paris : Méridiens-Klincksieck, 1995, 206 p. (Analyse institutionnelle)

L'auteur a procédé au début des années 90, dans deux collèges de banlieue accueillant un public populaire et en partie immigré, à l'observation quotidienne des interactions qui se déroulent en marge des activités d'enseignement entre les acteurs de l'espace scolaire. Il montre comment le quotidien de l'école dans les banlieues populaires et immigrées est travaillé par des enjeux sociaux majeurs et des contradictions importantes, et révèle les écarts entre les principes et la réalité de l'organisation scolaire, entre les intentions et les principes. Il fait notamment apparaître des processus de ségrégation internes à l'établissement scolaire, et montre qu'une ségrégation ethnique opère dans les processus scolaires d'étiquetage des élèves déviants et de composition des classes, et construit l'expérience scolaire des élèves scolarisés dans les " mauvaises classes ". L'étude montre la complexité du travail des acteurs et son importance dans la construction d'une nouvelle civilité scolaire pour résoudre les tensions et les contradictions qui mettent à l'épreuve le modèle scolaire républicain dans les banlieues populaires et immigrées. Les problèmes particuliers que l'école rencontre (éviter la fuite des élèves français et/ou de classe moyenne, recruter et retenir les enseignants motivés, gérer la déviance des élèves, faire face aux violences de l'environnement), ne s'expliquent qu'en étant replacés dans un contexte de concurrence entre les établissements scolaires. La civilité y apparaît comme un enjeu qui se manifeste en toute occasion.

WIEVIORKA Michel (dir.). *Violence en France*. Paris : Seuil, 1999, pp. 117-165. (L'épreuve des faits)

La violence scolaire témoigne d'une désinstitutionnalisation qui fait que les relations entre enseignants et élèves se dégradent en simples interactions, avec perte progressive des normes, des règles ou des rôles préétablis. Alors que les enseignants se sentent agressés par les incivilités ou les bavardages, les élèves, qui sont surtout violents entre eux, peuvent se sentir non reconnus par leurs maîtres et en devenir violents. Ainsi, en l'absence de normes institutionnelles, la violence est le produit de la non-communication et de la non-connaissance mutuelle. Se basant sur plusieurs enquêtes de terrain menées dans des établissements scolaires de la banlieue parisienne, ce travail s'efforce de saisir comment les acteurs analysent et interprètent les situations de violence auxquelles ils sont confrontés. Si les enseignants connaissent et dénoncent la violence entre élèves (rackets, bagarres, agressions), c'est la violence d'un regard, d'un mot ou d'un geste qu'ils craignent et les fait souffrir. Cette violence plus "silencieuse" traduit l'affaiblissement de l'institution dont les causes sont à chercher dans les transformations du système éducatif (massification des effectifs, montée de l'échec scolaire, sélection). Du point de vue des enseignants, les responsabilités se trouvent au niveau institutionnel (affaiblissement de l'institution, isolement dans lequel elle les laisse, réponses tardives et inappropriées en cas de difficultés, insuffisance de la formation, surtout pour ceux qui se trouvent en poste dans les établissements "sensibles"), mais aussi au niveau de l'établissement (nécessité de règlements intérieurs précis, restauration de la "loi", commissions de sanction et réparation, mobilisation autour d'un projet éducatif et pédagogique) et de la classe. Pour les enseignants, la classe permet de trouver la parade à la violence, la relation pédagogique donnant sens à leur activité. Mais la classe peut isoler et rendre les affrontements d'autant plus violents (bavardages, attitudes, regards, chahut, etc.). Chacun réagit alors individuellement, ce qui affaiblit l'établissement comme organisation et les enseignants dans leur rôle. Les élèves ont alors le sentiment de n'avoir affaire qu'à une succession d'individus avec lesquels il est possible de négocier une règle qui n'est jamais commune. La difficulté principale vient de l'absence d'articulation entre ces différents niveaux qui fonctionnent de manière indépendante et entrent même parfois en contradiction.

BALLION Robert. « Les difficultés des lycéens vues à travers les transgressions ». In CHARLOT Bernard (coord). EMIN Jean-Claude (coord). *Violences à l'école : état des savoirs*. Paris : Armand Colin, 1997. pp. 41-59

Conséquences de l'accroissement de la scolarité, trois ordres de difficultés affectent, avec des degrés de gravité différents, le fonctionnement des lycées : l'hétérogénéité scolaire des élèves, la démotivation et le mal-être. L'auteur - en s'appuyant sur une enquête menée au moyen d'observations, d'entrevues et de questionnaires dans des lycées d'enseignement général et des lycées professionnels répartis dans douze académies - analyse la manière dont la transgression est perçue et gérée dans les établissements. Il distingue trois catégories : les établissements à haut niveau de réussite scolaire où existent des exigences institutionnelles facilitées par le fait que les élèves connaissent les codes et ont conscience d'être dans un bon établissement et par un fort engagement des personnels (enseignants et équipes éducatives) ; les établissements moyens tant en termes de résultats que de recrutement et qui se caractérisent par une attitude consumériste des familles, l'absence d'une culture commune en raison de l'hétérogénéité de la population scolaire, l'absence de réponses collectives de la part des enseignants : on assiste à une perte de légitimité des exigences institutionnelles, à des transgressions sous des formes non violentes (absentéisme, manque de travail, bavardage, chahut " anémique ") ; les établissements qui accueillent une population difficile pour lesquels on peut parler de véritable rupture : les élèves n'ont aucune connaissance des codes social et scolaire propres à l'institution, valorisent leur propre culture : aux formes de transgression précédentes s'ajoute la violence (dégradation des locaux et des matériels, violence physique entre élèves, insultes à l'égard des personnels, etc.). La cause principale de cette montée des transgressions réside dans la dérégulation des situations scolaires qui entraîne une grande disparité dans les conduites et renforce la " toute-puissance " de l'éducateur, avec les inconvénients que cela implique. Enfin, enseignants et élèves distinguent bien trois domaines de transgression (comportement, assiduité, travail) mais ne leur attribuent pas les mêmes caractères de gravité.

CHARLOT Bernard. « Violences à l'école : la dimension " ethnique " du problème ». *Ville-Ecole-Intégration Enjeux*, n° 121, juin 2000, pp. 178-189.

Les discriminations sur la base ethnique au sein de l'école sont aujourd'hui renforcées par les évolutions des politiques scolaires, surtout dans les établissements de " banlieue " qui scolarisent les enfants des classes populaires, issus fréquemment de l'immigration, et qui doivent faire face, au quotidien, aux actes d'incivilité et aux incidents violents. Les travaux de recherche ont révélé une surreprésentation des élèves étrangers dans les filières défavorisées

(éducation spécialisée, enseignement professionnel) ainsi que la constitution de classes, au sein des collèges, selon un principe de discrimination ethnique implicite. Cela entraîne chez les élèves un profond sentiment d'injustice qui peut conduire à la violence mais aussi à une ethnicisation des rapports scolaires, à une logique de confrontation, tant chez les jeunes que chez les adultes.

DEBARBIEUX Eric, BLAYA Catherine. «Les parents, la violence, l'école : un détour européen». *Ville-Ecole-Intégration*, septembre 1998, n° 114, pp. 5-18.

Le thème de l'insuffisance parentale" n'est pas nouveau, aussi bien en France qu'en Europe, mais prend une nouvelle tournure avec le développement de la violence à l'école dont les causes seraient à chercher dans la " mauvaise éducation " reçue par les enfants, le laxisme éducatif, la démission ou l'absence des pères, la monoparentalité, etc. Or la recherche contemporaine sur les élèves présentant des difficultés de comportement à l'école oblige à davantage de nuances. En effet, il existe de nombreux facteurs pouvant être corrélés aux manifestations de violence : variables personnelles et familiales, variables structurelles et contextuelles (organisation des établissements scolaires, conflits dans les équipes adultes, etc.). Si les parents d'élèves, contrairement à l'idée reçue, manifestent un intérêt croissant pour la scolarité de leurs enfants, ils expriment globalement une plus grande méfiance à l'égard de l'école et leur rôle s'est renforcé dans la plupart des Etats de la Communauté Européenne. Partout, la nécessité d'une collaboration étroite avec les familles est affirmée, mais ce sont majoritairement les classes moyennes qui se sont impliquées dans le partenariat avec les enseignants. Ainsi, les risques d'aggravation de la coupure sociale entre l'école et une large part des parents des milieux populaires, qui peuvent se sentir dans une relation de dominant à dominé, sont importants, notamment à partir du collège. Dans leur conclusion, les auteurs plaident pour une "école de proximité", qui ne passe pas forcément par des participations officielles à la vie de l'établissement (conseils) mais par une relation de proximité (sorties des écoles, engagement dans des activités pédagogiques, relations informelles, plus grande ouverture de l'école vers le quartier, etc.). Un lycée professionnel de France a ainsi, grâce à un important travail d'équipe, à des actions d'ouverture de ses locaux vers le quartier, réussi à juguler en partie la violence qui y régnait auparavant.

FAVRE Daniel, FORTIN Laurier. «Aspects sociocognitifs de la violence chez les adolescents et développement d'attitudes alternatives utilisant le langage». In CHARLOT Bernard (coord.), EMIN Jean-Claude. *Violences à l'école : état des savoirs*. Paris : Armand Colin, 1997, pp. 225-253.

L'analyse des productions langagières et leur repérage en modes de traitement "dogmatique" (recours à l'implicite, caractère de vérité absolue des énoncés, jugements définitifs, argumentation ne visant qu'à rapporter les faits qui confirment l'a priori, occultation de ses émotions et de ses sentiments) et "non dogmatique" (présence d'énoncés réflexifs, recours à des hypothèses, meilleures contextualisations, utilisation du pronom "je", expression des émotions) peuvent-ils participer à la caractérisation d'un élève violent ? Une formation apportée à ce type d'élève, visant à développer des attitudes cognitives correspondant à celles qui définissent le paradigme de traitement non dogmatique, est-elle suffisante pour provoquer une diminution du recours à des actes violents ? L'étude comparée a concerné 138 adolescents de 13 à 15 ans provenant d'écoles polyvalentes d'enseignement secondaire d'un quartier défavorisé de Sherbrooke (Québec) et d'un collège du sud de la France dont les élèves sont d'origine ethnique variée. Pour les enseignants, un élève violent se définit par les caractéristiques suivantes : un comportement extériorisé important, des troubles de l'attention et des comportements anti-sociaux (bagarres, attaques contre la personne, provocations, non-respect des règles, opposition, défiance et mensonges), une inadaptation sociale qui correspond à des comportements intériorisés (anxiété, retrait social, dépression, inhibition, manque d'enthousiasme). Après avoir analysé les différences entre les deux pays, les auteurs rendent compte des effets du programme d'intervention formative qu'ils ont mené auprès d'adolescents "violents". Ils constatent que s'il y a eu des résultats positifs chez les élèves au comportement violent et aux symptômes anxieux ou dépressifs, ils ne représentent pas tous les élèves violents et il est trop tôt pour savoir si ces améliorations vont perdurer.

FERREOL Gilles. «La violence au collège : une étude de cas». *DEES (Documents pour l'Enseignement Economique et Social)*. n° 118, déc. 1999, pp. 82-94.

Voulant connaître avec précision les représentations des différents acteurs de la communauté éducative à propos de la violence dans les établissements, l'auteur a mené son enquête dans le collège d'un quartier en difficulté (importance de l'échec scolaire, population socialement défavorisée) de l'agglomération lilloise durant l'année scolaire 1996-1997. Après une analyse précise des caractéristiques de l'établissement et de la population scolaire concernée, il a réalisé 24 entretiens de membres du personnel éducatif (enseignants, surveillants, personnels de

direction, etc.) et 27 entretiens d'élèves de la 6e à la 3e. Les entretiens ont notamment porté sur la perception de la situation par les intéressés, sur les interprétations proposées, sur les infractions considérées comme mineures ou graves, sur les actions mises en place et sur leur investissement personnel. Selon l'auteur, cette monographie illustre bien la dynamique des zones d'éducation prioritaires qui peut se décrire en plusieurs étapes : prise de conscience collective d'un certain nombre de problèmes et de difficultés, élaboration d'un programme d'action adapté au contexte local, volonté de conjuguer fermeté et dialogue et mise en place de mesures spécifiques, développement d'une logique de socialisation. Les indicateurs montrent que depuis quelques années la situation s'améliore sensiblement.

MEUNIER Olivier. « L'autre école : les situations de violence dans les établissements difficiles (collèges et lycées professionnels) des banlieues défavorisées ». *L'année de la recherche en sciences de l'éducation : 2001*. Paris : AFIRSE, 2001, pp. 135-170.

Les inégalités du marché scolaire et urbain et les inégalités socio-économiques et culturelles des familles alimentent la violence anti-scolaire. Cette violence est crise de sens, liée aux difficultés d'intégration scolaire d'élèves issus notamment de milieux défavorisés, exprime une souffrance et cristallise des réflexes identitaires qui dépassent le cadre de l'école. La reproduction de la violence sur le proche ne concerne pas uniquement les élèves ou le « quartier », mais également tous ceux qui se trouvent en interaction avec ces derniers, et notamment ceux qui focalisent une identité sociale et culturelle extrinsèque à ce monde où la violence fait souvent partie du quotidien. Certains établissements situés en zone sensible ou en zone de violence arrivent néanmoins à intégrer certaines catégories sociales défavorisées par le biais d'interactions " socio-éducatives " qui privilégient autant le dialogue que la fermeté à l'égard des conduites et des représentations " déviantes ". Le mythe de l'école démocratique qui s'ouvre à la fois sur les différences et l'interculturalité semblerait être en mesure de remplacer celui de l'école républicaine qui n'est plus opératoire. Néanmoins, son efficacité nécessiterait à la fois une révision profonde des programmes scolaires (élargissement social et culturel) et l'institutionnalisation de méthodes pédagogiques et d'encadrement scolaire plus démocratiques.

PAIN Jacques. « Violence et prévention de la violence à l'école ». *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n° 2, vol. 30, 1997, pp. 57-88.

L'article se découpe en trois parties. Dans la première, l'auteur situe la problématique actuelle de la crise et de la déstructuration sociale qui fonde la violence, et en particulier les violences à l'école. Désymbolisation, éclatement du lien social ; culture de la consommation et de l'objet ;

déficit du lien de génération, du lien adulte ; surscolarisation captive sont les quatre dimensions de cette problématique. Dans la seconde partie, l'auteur distingue à l'école des violences délinquantes, repérables par le code pénal, et des violences d'attitudes, repérables par l'éthique. Dans la troisième partie, il commente une grille de " facteurs " déterminants dans la prévention de la violence dans les établissements sensibles : le partenariat, les parents, la direction, la vie scolaire, les enseignants, la formation et les pédagogies spécifiques.

PAYET Jean-Paul. « Violence à l'école et ethnicité : les raisons " pratiques " d'un amalgame ». *Ville-Ecole-Intégration Enjeux*, n° 121, juin 2000, pp. 190-200.

La ségrégation ethnique au sein de l'institution scolaire s'explique moins par la disparition des valeurs de la République que par leur mise à l'épreuve dans un nouveau contexte. Les résultats des travaux quantitatifs sur la réussite égale des enfants de migrants à milieu social égal n'ont guère d'effet sur les représentations communes, parce qu'ils font l'impasse sur le vécu des acteurs de l'éducation et ne tiennent pas compte des enjeux pratiques. Dans un contexte de développement du marché scolaire s'exacerbent chez les jeunes un sentiment d'injustice et une violence réactive. Sortir de cette logique implique de réduire les ségrégations en départicularisant l'espace scolaire et en réconciliant démocratie et pluralisme.

ROCHEX Jean-Yves. « La violence à l'école ». *Dialogue*, n° 83-84, 1996, pp. 71-78.

Dans les affaires de violence à l'école, il importe de ne pas identifier le sujet à son acte d'une part, et de faire en sorte que celui-ci ait à rendre compte de ses actes d'autre part. Or, on assiste de plus en plus souvent, dans les établissements scolaires, à des " négociations " entre un chef d'établissement et des élèves à propos d'exclusion, sans qu'il soit fait recours au conseil de discipline, ce qui a une double conséquence : non seulement les élèves peuvent percevoir de telles sanctions comme des transactions d'ordre privé et ils n'ont donc pas à rendre compte de leurs actes, mais en outre ils risquent d'être identifiés à ces actes, ce qui peut les conduire à adopter des postures de " victimisation " ou de bravade. Pour mieux comprendre l'ampleur et la signification des actes de violence, l'auteur distingue la violence à l'école, la violence à l'égard de l'école et la violence exercée par l'école. La première peut être analysée comme la conséquence de la perte par les établissements scolaires de leur statut d' " extra-territorialité ", par l'existence d'une continuité entre la rue et l'établissement scolaire. La seconde résulte du sentiment d'exclusion, du " malaise dans la scolarisation " vécu par de nombreux jeunes des quartiers populaires. Enfin, l'école elle-même produit et engendre de la violence à travers son

système d'orientation, la coexistence de filières élitaires et de filières de relégation, ses logiques de différenciation sociale et ethnique.

Chapitre IV : Cadre de référence (stricto sensu)

Cette partie de notre travail constitue une occasion de procéder à des clarifications sur les concepts de base de notre objet d'étude.

Violence :

La violence est définie par LEGENDRE (2005) comme étant « *l'usage abusif ou brutal de la force par un groupe ou une personne envers une ou plusieurs autres personnes (pouvoir des adultes sur les enfants, des hommes sur les femmes, des patrons sur les employés, d'une ethnie sur une autre, des plus forts sur les plus faibles, etc.* » (LEGENDRE, 2005, p. 1446). Les manifestations de la violence désignent les manières dont les sévices corporelles sont exprimés ou perçus. Elles incluent des actes physiques (coups, blessures), des formes verbales (menaces, insultes), des violences psychologiques (humiliations, manipulation), ainsi que des formes économiques (racket, sabotage) ou des violences d'ordre structurel et social (discriminations, abus de pouvoir). On retrouve ces manifestations dans divers contextes, comme les violences conjugales, les manifestations politiques ou les relations interpersonnelles et surtout dans le milieu scolaire.

Jeunes âgés de 12 à 18 ans :

Selon l'Organisation des Nations Unies (ONU), le jeune est défini comme la personne âgée de 15 à 24 ans. Cette définition, qui est tirée des travaux d'organisation de l'Année internationale de la jeunesse (1985), a été officiellement approuvée par l'Assemblée générale de l'ONU dans sa résolution 36/28 de 1981.⁵ Notre sujet porte sur des jeunes âgés de 12 à 18 ans et si l'on s'en tient à la définition de l'ONU, on constate que l'âge de 12 à 14 ans ne rentre pas dans son champ.

Elèves :

Le terme « élève » désigne l'enfant ou le jeune qui reçoit l'enseignement d'un établissement scolaire ou d'une école spécialisée pour acquérir des connaissances, des compétences et des qualifications dans divers domaines.

CEM et Lycées :

- ❖ **CEM :** le terme désigne le Collège d'Enseignement Moyen secondaire qui est le premier niveau d'enseignement secondaire situé après l'école primaire. Il accueille

⁵ <https://www.un.org/fr/global-issues/youth>

généralement des élèves âgés d'environ 11 à 15 ans, bien que cela puisse varier selon le pays. Les programmes d'études au collège se concentrent souvent sur des matières de bases telles que les mathématiques, les sciences, la langue, la littérature, l'histoire et la géographie. Les élèves suivent un enseignement plus général et sont souvent exposés à un large éventail de matières avant de choisir une spécialisation éventuelle au lycée.

- ❖ **Lycée** : le lycée est le niveau d'enseignement secondaire qui suit généralement le collège. Il accueille généralement des élèves âgés d'environ 15 à 18 ans, bien que cela puisse varier selon le pays. Le lycée propose un programme d'études plus avancé et spécialisé par rapport au collège. Les élèves ont souvent la possibilité de choisir des matières en fonction de leurs intérêts et de leurs projets futurs. Les matières comprennent souvent des disciplines avancées telles que les mathématiques supérieures, les sciences spécialisées, les langues étrangères, les arts, les sciences humaines etc. A la fin du lycée, les élèves passent des examens nationaux qui déterminent souvent leur admission à l'enseignement supérieur.

Chapitre V : Objectifs de l'étude

Eu égard à sa pertinence du point de vue personnel, social, et scientifique, notre objet d'étude poursuivra des objectifs bien déterminés en vue d'essayer de lever le coin du voile sur le phénomène de la violence chez les jeunes inscrits dans les établissements d'enseignement secondaire.

Objectif général : cerner les manifestations de la violence chez les jeunes âgés de 12 à 18 ans inscrits dans les établissements d'enseignement secondaire.

Objectifs spécifiques :

- ❖ **Identifier les caractéristiques sociodémographiques des manifestations de la violence chez les jeunes âgés de 12 à 18 ans inscrits dans les établissements d'enseignement secondaire.**
- ❖ **Analyser la nature de la violence chez les jeunes âgés de 12 à 18 ans inscrits dans les établissements d'enseignement secondaire.**
- ❖ **Analyser les effets de la violence chez 12 à 18 ans inscrits dans les établissements d'enseignement secondaire.**
- ❖ **Proposer des recommandations pour éradiquer les manifestations de la violence chez les jeunes âgés de 12 à 18 ans dans les établissements d'enseignement secondaire.**

Partie II : Méthodologie de recherche

Étudier la méthodologie de la recherche, en sciences sociales implique d'établir, d'abord, une option méthodologique (chapitre VI), ensuite de délimiter l'univers de la recherche (chapitre VII), définir la stratégie de la recherche (chapitre VIII), montrer les limites de la recherche (chapitre IX) et en fin de terminer par évoquer l'éthique de la recherche (chapitre X).

Chapitre VI : Option Méthodologique

Dans cette partie, il s'agira de fixer la méthode de recherche (section 1) avant de définir le type de recherche (section 2).

SECTION 1 : Méthode de recherche

Les sciences sociales s'appuient sur une variété de méthodes de recherche pour explorer les phénomènes sociaux et comprendre le comportement humain. Le choix de la méthode la plus appropriée dépend de la question de recherche, de la nature des données à collecter et des ressources disponibles. Il existe deux grands courants méthodologiques de recherche scientifiques que sont la méthode quantitative et la méthode qualitative. Ces méthodes d'analyse peuvent être utilisées indépendamment ou en complémentarité. La méthode qualitative est la recherche qui produit et analyse des données descriptives, telles que les paroles écrites ou dites et le comportement observatoire des personnes (Taylor et Bogdan, 1994). Elle renvoie à une méthode de recherche intéressée par le sens et l'observation d'un phénomène social en milieu naturel.

Pour cette étude, nous allons opter pour la méthode qualitative qui semble être plus adéquate à l'objet de recherche. Le choix de cette méthode se justifie à plusieurs égards. En effet, elle permet à partir des données recueillies auprès des personnes témoins, victimes ou auteurs d'avoir une connaissance plus approfondie de la situation en décrivant les manifestations de la violence chez les jeunes âgés de 12 à 18 ans sans oublier les origines et l'impact de ses violences et en proposant des solutions durables pour son éradication dans l'environnement scolaire.

Section 2 : Type de recherche

Ce travail s'inscrit dans une perspective de recherche qualitative de type descriptif. Ce type de recherche permet d'acquérir des connaissances sur des problématiques qui sont peu détaillées au niveau de la recherche en général. Le travail de recherche est la construction d'un « objet scientifique ». il permet au chercheur de faire la description d'un phénomène, de résoudre un problème, de questionner ou réfuter des résultats fournis dans des travaux antérieurs ou une thèse ; d'expérimenter un nouveau procédé, de décrire un phénomène, d'expliquer un phénomène ou une synthèse de deux ou plusieurs de ses objets. On entend par recherche scientifique un processus dynamique ou une démarche rationnelle qui permet d'examiner des phénomènes, des problèmes à résoudre et d'obtenir des réponses précises à partir d'investigations. La recherche qualitative est un processus de collecte de donnée à caractère non mesurable. Elle décrit une attitude qui privilégie les faits qui particularisent un objet

d'observation. Elle suppose que l'on ne s'interroge qu'à un seul objet, à un nombre limité d'objet ou à un collectif.

Chapitre VII : Univers de la recherche

Il s'agit de faire une présentation globale de notre cadre d'étude en l'occurrence le collège Blaise Diagne qui comprend un lycée et un Cem. Pour ce faire, nous allons successivement procéder à la présentation du Sénégal, de la région de Dakar, du collège Blaise DIAGNE avant de finir par la population à l'étude

VII.1 : Cadre de la recherche

VII.1.1 : Présentation du Sénégal

Le Sénégal est situé en Afrique de l'Ouest. Il est bordé par la Mauritanie au nord, le Mali à l'est, la Guinée au sud et la Guinée-Bissau au sud-ouest. Le Sénégal a un littoral de plus de 700 kilomètres. Le pays est majoritairement plat, avec quelques collines dans le sud-est. Le point culminant du Sénégal est le mont Assirik, qui culmine à 453 mètres. La population du Sénégal est estimée à 18 032 473 habitants⁶.

Histoire : Le Sénégal a été habité pour la première fois par des chasseurs-cueilleurs il y a des milliers d'années. Au XI^e siècle, l'emprise du Djolof a émergé au Sénégal. L'empire du Djolof était un Etat puissant qui contrôlait une grande partie de l'Afrique de l'Ouest. Au XV^e siècle, les portugais sont arrivés au Sénégal et ont établi des comptoirs commerciaux. Au XVII^e siècle, les Français sont arrivés au Sénégal et ont commencé à coloniser le pays. Le Sénégal a obtenu son indépendance en 1960.

Culture : Le Sénégal possède une culture riche et vibrante, influencé par une variété de groupes ethniques différents. Les groupes ethniques les plus importants du Sénégal sont les Wolofs, les Peuls et les Sérères. La langue officielle du Sénégal est le français, et le wolof est la langue la plus parlée dans le pays. Le Sénégal est un pays à majorité musulmane, mais il existe également une minorité chrétienne importante. Le Sénégal est connu pour sa musique, sa danse et son art.

Economie : Le Sénégal est un pays en développement avec une économie à revenu intermédiaire inférieur. Le Sénégal est un important exportateur d'arachides, de poisson et de coton. Le pays est également une destination touristique populaire, connue pour ses belles plages et ses habitants sympathiques. Le Sénégal s'efforce de diversifier son économie et de créer plus d'emplois pour ses citoyens.

Politique : Le Sénégal est une République avec un système multipartite. Le Président de la République est le Chef de l'Etat. Le Président est élu au suffrage universel direct pour un

⁶ ANSD

mandat de cinq ans. Le pouvoir législatif est monocaméral et comprend une Assemblée nationale de 165 membres. L'Assemblée nationale est élue au suffrage universel direct pour un mandat de cinq ans.

VII.1.2 : Présentation de la région de Dakar

La région de Dakar est située à l'ouest du Sénégal. Elle a une superficie de 550 km². Elle est la plus petite du Sénégal, mais aussi la plus peuplée. La capitale du Sénégal, Dakar a une population de 3 896 564 habitants selon les dernières estimations. Elle compte 05 départements que sont Dakar, Pikine, Guédiawaye, Rufisque et Keur Massar.

Histoire : La région de Dakar a été habitée pour la première fois par des pêcheurs il y a des milliers d'années. Au XV^e siècle, les portugais ont établi un comptoir commercial sur l'île de Gorée. Au XVII^e siècle, les Français ont pris le contrôle de l'île de Gorée et en ont fait un centre majeur de la traite négrière. Dakar a été fondée en 1857 par les Français. La ville est devenue rapidement un important centre commercial et administratif.

Culture : La région de Dakar a une culture riche et vibrante, influencée par une variété de groupes ethniques différents. Les groupes ethniques le plus importants de la région de Dakar sont les wolofs, les Peuls et les Sérères. La langue officielle de la région de Dakar français, mais le wolof est la langue la plus parlée dans la région. Dakar est une région à majorité musulmane, mais il existe également une minorité chrétienne importante. La région de Dakar est connue pour sa musique, sa danse et son art.

Economie : La région de Dakar est le centre économique du Sénégal. Elle abrite la plupart des grandes entreprises et institutions du pays. La principale industrie de la région de Dakar est le commerce. La région est également un important centre du tourisme, de finance et de transport. Le niveau de vie dans la région de Dakar est le plus élevé du Sénégal.

VII.1.3 : Présentation du collège Blaise Diagne

Le collège Blaise Diagne est un établissement public du centre-ville installé entre les quartiers populaires de Grand-Dakar, Usine Bène Tally, Usine Niary Tally, Fass et Colobane. Il s'inscrit dans un polygone irrégulier entre le canal IV à l'Est, la zone B à l'Ouest, le boulevard Dial Diop au nord et le canal IV bis au Sud.

Le Lycée Blaise Diagne a été créé en 1958. Il s'appelait alors collège d'orientation et ne comptait que la 6^{ème} et la 5^{ème} avec moins de 600 élèves. De 1960 à 1961, il devient le collège classique et moderne de Fass avec six niveaux, de la 6^{ème} à la 1^{ère}. A partir de 1961-1962, il est baptisé lycée Blaise Diagne (LBD), du nom du premier député d'origine africaine élu à la

Chambre des députés française, en 1914. L'augmentation rapide des effectifs a entraîné, en 1964-1965, la création d'une annexe regroupant toutes les classes de 6ème à l'ancienne avenue Gambetta, dans les locaux de l'ancien collège Martin Luther King. C'est en 1972 que toutes les classes furent regroupées dans les locaux du lycée avec l'ouverture d'un internat. En 1986, quatre ans après la suppression de l'internat, dans le souci de faciliter sa gestion, le lycée a fait l'objet d'un scindement à l'issue duquel deux entités scolaires sont nées : le CEM pour le premier cycle et le lycée pour le second cycle. En 1997, le CEM fut rattaché au lycée puis détaché depuis 2009.

VII.2 : Population à l'étude

Selon Fortin (1996), une population est une collection d'éléments ou de sujets qui partagent des caractéristiques communes, précisées par un ensemble de critères. L'élément est l'unité de base de la population auprès de laquelle l'information est recueillie. Bien que l'élément soit souvent une personne, il peut aussi être un groupe, une famille, un comportement, une organisation, etc. tout travail d'échantillonnage nécessite une définition particulière soumise à une étude est appelée population d'étude. A la lumière de ces considérations, notre population parent concerne les élèves du lycée et Cem Blaise Diagne. Le choix est fondé sur la tranche d'âge concernée par l'étude en l'occurrence les jeunes âgés de 12 à 18 ans et la position géographique qui fait qu'il reçoit des jeunes venant aussi bien des quartiers périphériques que de la ville. Ce qui fait en fait un milieu propice pour étudier la violence scolaire des élèves.

Chapitre VIII : Stratégie de la recherche

Dans cette partie, nous allons parler de la recherche documentaire (VIII.1), de l'échantillonnage (VIII.2) et de la collecte de données (VIII.3).

VIII.1 : Recherche documentaire

Etape cruciale du processus de recherche, la recherche documentaire consiste à recueillir des informations pertinentes à partir de diverses sources documentaires pour appuyer une analyse, une enquête ou une étude dans le domaine des sciences sociales. Selon Fortin (1996), le recensement des écrits est une démarche qui consiste à faire l'inventaire et l'examen critique de l'ensemble des publications pertinentes qui portent sur un domaine de recherche.

Fort de ce constat, nous avons passé en revue les principaux écrits ayant trait à notre sujet de recherche. Cela est primordial dans toutes les étapes de notre recherche notamment la problématique, la revue de la littérature, la clarification conceptuelle voire l'analyse et l'interprétation des données. Ainsi nous avons essayé de recenser des documents scientifiques (ouvrages, chapitres d'ouvrages, revues, mémoires de recherche etc.) traitant de manière générale ou spécifique notre sujet de recherche.

En ligne droite avec la recherche documentaire, nous avons visité la bibliothèque du Conseil pour le Développement de la Recherche en Sciences Sociales en Afrique (CODESRIA) où nous n'avons pas pu obtenir une documentation en rapport avec notre sujet.

La BU de l'UCAD nous a permis de consulter des ouvrages liés à la violence chez les personnes vulnérables.

La bibliothèque de l'ENTSS nous a permis de parcourir profondément beaucoup de questions relatives à notre thème pour mieux positionner notre problématique. En effet nous y avons consultés des mémoires et des revues.

La bibliothèque du CFJ nous a permis de consulter des livres et des mémoires de fin de formation en lien avec notre thème.

Il faut noter que nos nombreuses visites au niveau de ces sites ne nous ont pas permis d'accéder à une littérature abondante sur notre objet de recherche du fait de son originalité. C'est la raison pour laquelle nous nous sommes orientés à la webographie où nous avons pu trouver une bonne partie de productions scientifiques sur la violence en milieu scolaire.

VIII.2 : Echantillonnage

L'échantillonnage est le procédé par lequel un groupe de personnes ou un sous ensemble d'évènements d'une population est choisi en vue d'obtenir des informations à l'égard d'un phénomène de telle sorte que la population entière qui nous intéresse soit représentée

(Fortin, 1996, p200). Dans le cadre de notre étude, parler de l'échantillonnage revient à indiquer la méthode et la technique adoptées et à déterminer la taille de l'échantillon. Il existe plusieurs méthodes d'échantillonnage utilisées en recherche pour sélectionner un sous-ensemble représentatif plus large.

1. Méthode d'échantillonnage

Dans la recherche en sciences sociales, il y a deux (2) types de méthodes d'échantillonnage classiques : les méthodes probabilistes (utilisées dans la recherche quantitative) et les méthodes non probabilistes (utilisées dans la recherche qualitative).

2. Techniques d'échantillonnage

La technique de l'échantillonnage guide le chercheur à obtenir la représentativité de sa population afin de prétendre à la généralité des résultats obtenus. Elle consiste précisément à sélectionner un groupe plus petit, mais représentatif, d'une population plus grande pour étudier ses caractéristiques et en tirer des conclusions ou de faire des généralisations applicables sur l'ensemble de la population.

De ce fait, nous avons opté l'échantillonnage à choix raisonné qui nous invite à dégager des critères descriptifs qui devraient refléter notre population à l'étude. C'est ce qui conduit à la déclinaison des critères suivants :

- ✓ Être élève et âgé de 12 à 18 ans
- ✓ Être victime, auteur ou témoin de la violence en milieu scolaire
- ✓ Être impliqué dans la lutte contre les actes de violence dans les écoles.

3. Taille de l'échantillon

La taille de l'échantillon est définie en fonction d'une portion représentative d'un ensemble. En effet, selon Aktouf (1987) si dans le processus de recherche, il n'est pas possible de faire des mesures ou des observations sur l'ensemble des objets ou des personnes concernées par le sujet, il est nécessaire d'en extraire un échantillon.

Par conséquent, nous avons obtenu un échantillon de 14 élèves parmi les élèves du Cem et du lycée de Blaise DIAGNE, choisis en fonction des critères bien définis.

VIII.3 : Collecte des données

C'est l'étape où le chercheur est en possession effective des données de son objet de recherche. Elle est définie comme « l'ensemble des informations, des mesures, des observations brutes que le chercheur recueille avant de faire subir le traitement et les interprétations qui conduisent à des réponses aux questions de départ. C'est alors qu'il est possible de dégager des explications, des significations, des tendances, des généralisations » (Aktouf, 1987).

Pour recueillir les données dans le cadre de cette étude qualitative, nous avons opté pour la technique de l'entretien. Il existe trois types d'entretien :

L'entretien non directif : cette méthode se base sur l'expression libre de la personne interrogée à partir d'un thème proposé par l'enquêteur. Le rôle de ce dernier est de suivre et de noter les propos de l'interviewé sans poser de questions spécifiques.

L'entretien directif : similaire à un questionnaire, l'entretien directif diffère par la communication verbale plutôt que par écrit. L'enquêteur pose des questions selon un protocole prédéfini, évitant ainsi que l'interviewé ne s'éloigne des questions et du cadre préparé.

L'entretien semi-directif : cet entretien est basé sur plusieurs thèmes définis dans un guide préparé par l'enquêteur. Bien qu'il suive un protocole prédéfini pour obtenir des informations spécifiques, l'enquêteur encourage l'expression libre de l'individu tout en évitant de l'enfermer dans des questions strictes.

Pour notre sujet de recherche, nous avons décidé d'utiliser l'entretien semi-directif. Conformément à cette méthode, nous avons élaboré des guides d'entretien pour chaque catégorie ciblée, à savoir les élèves et le personnel enseignant et surveillant.

VIII.4 : Analyse de contenu

Une analyse de contenu consiste en un examen systématique⁷ et méthodique de documents textuels ou visuels. Dans une analyse de contenu, le chercheur tente de minimiser les éventuels biais cognitifs et culturels en s'assurant de l'objectivité de sa recherche. L'analyse de contenu est particulièrement utilisée en sciences sociales et humaines depuis les années 1950. Elle est, à tort, souvent associée à une méthode propre aux sciences sociales nord-américaines. Mais de

⁷ Pelletier, Recherche qualitative, recherche quantitative : expressions injustifiées, revue des sciences de l'éducation 1994

nombreux théoriciens et chercheurs européens ont contribué au développement des différentes approches d'analyse de contenu⁸.

En l'espèce, il est crucial de mener une analyse thématique approfondie des informations recueillies au cours des entretiens avec les divers acteurs impliqués. Cette démarche consiste à organiser et à interpréter les données de manière à identifier les thèmes ou les idées clés qui émergent de ces échanges. En examinant les réponses et les points de vue des différentes parties prenantes, il sera possible de dégager des tendances communes, des préoccupations partagées et des divergences d'opinion. Cette analyse permettra de mieux comprendre les enjeux liés au sujet étudié, d'établir des liens entre les informations collectées et de formuler des recommandations ou des décisions éclairées en fonction de ces observations.

⁸ [Hhttps://fr.wikipedia.org/wiki/Analyse de contenu](https://fr.wikipedia.org/wiki/Analyse_de_contenu)

Chapitre IX : Limites et difficultés de la recherche

Comme toute recherche scientifique, nous nous sommes confrontés à des difficultés qui pourraient contribuer à limiter la portée de l'étude.

En termes de difficultés rencontrées, nous n'avons pas pu trouver assez de documents écrits sur la problématique des manifestations de la violence chez les jeunes inscrits dans les établissements d'enseignement secondaire. Cela ne nous a pas facilité l'élaboration de la partie théorique de l'étude.

Par ailleurs, nous avons eu quelques difficultés lors de nos entretiens avec le personnel enseignant et surveillant du fait des appels téléphoniques qu'ils recevaient dans le cadre de leur travail.

Nous avons aussi éprouvé des difficultés dans la collecte des données du fait de la sensibilité du sujet car certains préfèrent ignorer l'existence de la violence dans leur établissement.

Chapitre X : Ethique de la recherche

Tout d'abord, les autorités des établissements étaient informées de notre projet de recherche. En effet les guides d'entretien leur étaient présentés.

Ensuite, les participants ont été informés du caractère confidentiel de l'entrevue et des réponses fournies. Il leur est également informé du respect de leur anonymat. En outre la durée de l'entretien leur a été informé.

En respect avec les principes de l'éthique en recherche, les participants se sont faits expliqués qu'ils pouvaient en toute liberté ne pas répondre à une ou plusieurs questions lors des entretiens et ne pas compléter tout ou partie du questionnaire sociodémographique s'il leur dérangeait.

Tous les participants ont donné leurs consentements pour l'entretien et cela grâce à une bonne approche dans la collecte des données.

Partie III : Analyse et interprétation des données

Dans cette partie, il s'agira d'aborder les caractéristiques sociodémographiques des jeunes inscrits au Cem et lycée Blaise Diagne (Chapitre XI), la nature de la violence chez les jeunes âgés de 12 à 18 ans (Chapitre XII), les effets de cette violence (Chapitre XIII) et enfin proposer des solutions pour éradiquer la violence chez les jeunes âgés de 12 à 18 ans (Chapitre XIV).

Chapitre XI : Les caractéristiques sociodémographiques des manifestations de la violence chez les jeunes âgés de 12 à 18 ans.

Comprendre les caractéristiques sociodémographiques de cette violence est essentiel pour élaborer des stratégies de prévention adaptées à la réalité sénégalaise. La violence en milieu scolaire au Sénégal, particulièrement chez les adolescents de 12 à 18 ans, présente des caractéristiques sociodémographiques spécifiques qui reflètent à la fois les particularités du contexte socio-culturel sénégalais et les dynamiques globales de la violence juvénile. L'analyse de ces caractéristiques permet de mieux comprendre les facteurs de risque et de vulnérabilité propres au contexte national.

En effet, les données dont nous disposons, à la suite de nos entretiens avec les élèves, montrent que les manifestations de violence diffèrent significativement selon le genre. Les garçons sont plus souvent impliqués dans des actes de violence physique directe. Cette surreprésentation masculine dans la violence physique s'explique en partie par les normes socioculturelles qui valorisent la virilité, la force physique et la capacité à s'imposer par la confrontation.

Les filles, quant à elles, sont davantage victimes de violences sexuelles et sexistes (harcèlement, attouchements, propositions indécentes) et pratiquent plus fréquemment des formes de violence relationnelle : rumeurs, exclusion sociale, humiliations verbales et cyberharcèlement. Dans les établissements scolaires dakarois notamment, les cas de harcèlement sexuel envers les élèves féminines par leurs pairs ou parfois par des membres du personnel restent préoccupants, bien que souvent sous-déclarés en raison des tabous culturels.

La plupart des cas de violence dans les établissements scolaires proviennent des lycées. Cela s'explique par le fait que la majorité des élèves sont en pleine phase de recherche identitaire marquée par des crises d'adolescence.

Il faut noter que la religion musulmane est majoritaire dans les établissements secondaires. L'islam modéré pratiqué au Sénégal favorise la tolérance et la cohabitation avec d'autres religions. Ce qui explique presque l'inexistence de violence scolaire basée sur les croyances religieuses.

Le collège et le lycée Blaise Diagne sont marqués par une diversité culturelle car la plupart des ethnies du pays sont représentées dans ces lieux d'apprentissage.

Situés dans une zone urbaine, le CEM et le lycée de Blaise Diagne polarisent les quartiers populaires de la Médina, Fass, Gueule Tapée, Colobane, Grand-Dakar, HLM etc. Mais il y a des élèves issus du centre-ville et de la banlieue. La rencontre d'élèves issus d'horizon social

différent crée souvent des conflits pouvant entraîner des scènes de violence dans ou en dehors des établissements scolaires.

Les caractéristiques sociodémographiques des manifestations de violence chez les jeunes de 12 à 18 ans au Sénégal révèlent un phénomène complexe enraciné dans les réalités économiques, sociales, culturelles et éducatives du pays. La pauvreté, les inégalités de genre, les disparités géographiques, les défaillances du système éducatif et les mutations sociétales rapides constituent autant de facteurs interconnectés qui alimentent cette violence. C'est ce qui nous amène à analyser la nature de la violence chez les jeunes âgés de 12 à 18 ans dans les établissements d'enseignement secondaire.

Chapitre XII : La nature de la violence chez les jeunes âgés de 12 à 18 ans dans les établissements d'enseignement secondaire.

Traiter la nature de la violence des jeunes en milieu scolaire revient à aborder les différentes formes de violences (section I), ces manifestations (section II) et enfin citer les causes de cette violence (section III).

Section I : Les différentes formes de violence.

Il est important de souligner qu'on peut rencontrer différentes formes de violence et que celles-ci peuvent se manifester et se définir de façon différente. Effectivement, il est constaté que dans le milieu scolaire on est de plus en plus confronté à des violences dites verbales, psychologiques, physiques, symboliques ou institutionnelles. Ainsi avant de tenter de savoir comment et de quelle manière ces violences peuvent se manifester au sein d'un établissement scolaire, il serait intéressant de proposer une définition simple mais claire pour les différents types de violences.

D'abord, la violence verbale se définit comme l'ensemble des propos insultants (les menaces, les injures racistes, propos sexistes, obscènes, manque de respect...) et dévalorisants qui visent à humilier, à agresser un individu. Parmi les violences verbales, on peut intégrer le terme d'incivilité, souvent rencontré dans le milieu scolaire, il regroupe les insultes, l'insolence, le manque de respect, l'impolitesse, le manque de ponctualité, d'assiduité ainsi que les tenues vestimentaires incorrectes ou non conformes au règlement intérieur d'un établissement scolaire.

Quant à la violence psychologique ou morale, elle est une série d'attitudes et de comportements méprisants destinée à dénigrer, à rabaisser les capacités intellectuelles et physiques d'autrui. De plus, il faut savoir qu'il est considéré comme violence morale le fait même d'ignorer ou de montrer une certaine indifférence face à une personne et/ou à ses propos.

D'après la définition du Larousse, la violence physique est un « acte direct qui porte atteinte à l'intégrité physique (coups, rackets, viols...), à la vie ou à la liberté d'un individu. Il s'agit de l'ensemble des actes caractérisés par des abus de la force physique ». En effet, si cette forme de violence (le plus souvent visible) est celle qui est la plus connue dans notre société, on peut souligner le fait que celle-ci ne s'étende pas uniquement aux personnes mais également à l'environnement qui nous entoure, dans ce cas elle se manifeste par des saccages, des dégradations, des destructions du matériel ou des lieux. Dans son ouvrage *La Reproduction*⁹,

⁹ Pierre Bourdieu, « La reproduction : Éléments pour une théorie du système d'enseignement, » Paris, Les Editions de Minuit, 1970 est un ouvrage sociologique coécrit Jean-Claude Passeron.

paru dans Les Editions de Minuit, Pierre Bourdieu nous dit que la violence symbolique ou institutionnelle « correspond au pouvoir d'imposer un système de pensée comme légitime à une population "dominée", par le biais de l'éducation et des médias. »

Ainsi, à l'aide de cette définition on comprend que la violence symbolique est celle faite implicitement par une institution sur un individu, c'est celle qui entretient cette « fameuse » hiérarchisation sociale entre les individus. En exemple, dans le milieu scolaire on parle de violence symbolique de l'institution à l'encontre des élèves, ou du pouvoir des professeurs sur les élèves. Par ailleurs, au sein de l'école on peut rencontrer d'autres formes de violence tout aussi importante. C'est le cas du harcèlement, qui est considéré comme une des composantes de la violence scolaire. Effectivement, d'après le site Eduscol¹⁰, si le harcèlement est considéré comme étant moins visible que les violences verbales et physiques (atteintes aux biens et aux personnes), il n'en reste pas moins une forme de violence qui se base sur la non-acceptation de la différence entre les personnes. Il y a aussi une autre forme de violence à prendre en compte dans le cadre de la scolarité, c'est la discrimination. Ainsi, le fait même de distinguer un individu (par son sexe, sa couleur, son physique, ses capacités intellectuelles, son handicap...) des autres, est une atteinte à la dignité et à l'intégrité physique ou psychique d'un individu et ceci constitue dès lors une forme de violence.

Il faut souligner également des actes de violence commis à travers le cyberspace notamment par les réseaux sociaux à travers l'internet.

Si ces différentes formes de violences peuvent être présentes au sein de l'école, nous verrons comment celles-ci se manifestent dans le détail ainsi que leurs causes.

Section II : Manifestations de la violence hors et dans l'enceinte des établissements scolaires.

Dans le milieu scolaire la violence peut se répandre de différentes façons et à différents lieux. Effectivement, elle peut d'abord avoir lieu au sein de la classe même, avec une violence qui peut être faite entre les élèves d'une même classe, mais également entre l'enseignant et les élèves. Ensuite, toujours dans l'enceinte de l'établissement, cette violence peut être présente dans la cour de récréation avec des enfants de différents niveaux de classe ou encore avec des élèves du même âge. Enfin, on peut retrouver des manifestations de violences hors de

¹⁰ Eduscol : site pédagogique du Ministère de l'Éducation Nationale sur lequel on y trouve des informations en rapport avec l'enseignement de l'école primaire au lycée.

l'établissement et ce entre les membres d'un même établissement mais également avec des personnes extérieures.

Lorsqu'on parle de manifestations de violences à l'intérieur de la classe on peut s'attendre à ce que celles-ci soient moins virulentes que celles présentes dans la cour. En effet, il a été constaté que la présence d'un adulte qui veille au bon déroulement de sa classe et qui détient une autorité, donc la possibilité de punir ou de sanctionner réduirait les problèmes de violence entre les élèves. Néanmoins, on ne peut pas affirmer que la présence de l'adulte se suffit à elle-même, puisque certains élèves dans un excès de colère peuvent être amenés à utiliser la violence physique (les coups) pour exprimer cette colère.

La violence basée sur le genre en milieu scolaire au Sénégal est un problème majeur, exacerbé par des normes de genre néfastes et des stéréotypes négatifs. Elle prend des formes multiples (physique, psychologique, sexuelle) et affecte gravement les élèves, en particulier les filles, entraînant ainsi des traumatismes, des baisses de performance scolaire, de l'abandon et une déscolarisation. Des actions sont menées pour lutter contre ce phénomène, notamment à travers des formations d'enseignants et de sensibilisations menées par des organisations comme l'UNESCO et des associations locales¹¹.

Outre la violence entre les élèves, au sein de la classe on peut retrouver celle-ci entre l'élève et l'enseignant. Effectivement, même si la violence entre les deux est plus rare, elle n'est pas à ignorer car celle-ci existe bien. D'une part, elle peut être faite par l'élève sur le professeur, dans ce cas cette violence est souvent d'ordre verbale ou psychologique, car même si un élève ressent de la colère au point de vouloir frapper son enseignant, il est rare qu'un élève ose passer à l'acte du fait de l'autorité et de la supériorité que représente l'adulte. Ainsi, la violence exercée par les élèves se traduit surtout par des propos injurieux, des insultes, de l'insolence, des bruits répétés et incessants tout au long des séances. Toutes ces choses sont celles qui finissent par dégrader progressivement l'ambiance à l'intérieur de la classe et qui finissent également par avoir un impact psychologique sur l'enseignant. D'autre part, lorsque cette violence est faite par l'enseignant sur l'élève, elle peut revêtir plusieurs formes. Cette violence peut être donc physique, même s'il est interdit de frapper un élève certains enseignants n'hésitent pas à utiliser certaines méthodes drastiques afin de contraindre l'élève. Autre violence qui peut être faite par l'enseignant c'est la violence psychologique. Même si celle-ci ne laisse pas de traces ou de marques sur le corps de l'enfant, elle peut être tout aussi grave, car celle-ci essentiellement constituée d'humiliations, et de mépris et ce devant l'ensemble de la classe, peut atteindre

¹¹ le ROAJELF Sénégal

l'enfant tout autant que la violence physique. Enfin un autre type de violence est à noter c'est la violence sexuelle qu'un enseignant pourrait infliger à un élève. Les viols, les attouchements sont des actes de violences faites le plus souvent par les adultes au sein d'un établissement scolaire. Usant de leur force sur les élèves, certains peuvent soumettre l'enfant à des actes de violence, tout en le menaçant pour ne pas qu'il révéler aux autres les faits dont il est victime.

Quand on parle de la violence dans la cour de récréation, celle-ci a souvent lieu entre les élèves. En effet, profitant des lieux reculés (cage d'escalier, toilettes, recoins hors de la zone de récréation...), ou du manque de surveillance des enseignants, les élèves ou les groupes d'élèves profiteraient de ces failles, pour se livrer à des actes violents afin de régler un problème, affirmer leur domination sur les élèves les plus faibles (physiquement ou psychologiquement), ou plus simplement afin de voir qui est le plus fort en utilisant des jeux dangereux et violents.

Quant à la violence hors de l'établissement, elle peut concerner les élèves qui font uniquement partie d'une même école ou encore certains élèves de l'établissement et d'autres personnes extérieures. Cette violence extérieure peut se traduire surtout par le racket et les coups, Effectivement, afin d'éviter les sanctions, les punitions ou les mesures radicales qui peuvent être prises par l'établissement, certains élèves préfèrent régler leurs comptes aux abords de l'établissement.

Ces différentes manifestations de la violence trouvent leurs origines soit à l'école ou soit à l'extérieur de celle-ci.

Section III : Les causes de la violence dans les établissements scolaires.

Différents facteurs peuvent expliquer l'origine de la violence faite à l'école. On fait d'abord référence au facteur économique et social. Effectivement, la précarité ou la pauvreté dans laquelle peut vivre une famille peut expliquer le fait que certains élèves issus de celles-ci ont recours à la violence. De plus, cette violence peut être traduite comme un moyen d'extériorisation, une réponse à la difficulté et à la souffrance qu'est de vivre dans des conditions difficiles. Ces élèves se sentant surement en marge de la société dans laquelle ils vivent, et devant faire face au manque de moyens financiers des familles, peuvent être amenés à utiliser la violence et ce en réaction au mécontentement et à l'injustice qu'ils ressentent.

Effectivement, on s'aperçoit que cette violence scolaire est beaucoup plus présente dans les milieux défavorisés. En effet, il est constaté qu'une forte concentration d'élèves lésés dans les banlieues, est plus sujette à une utilisation de la violence que dans les milieux aisés. Néanmoins, il est à noter qu'il ne s'agit pas là d'une affirmation car il serait inexact de dire que tous les élèves issus de milieux défavorisés font systématiquement preuve de violence. Autre facteur

qui peut être à l'origine de violence, c'est ce qui est inhérent à l'homme. En effet, l'agressivité est un comportement qui est propre à l'homme, ainsi un élève dans le but d'affirmer sa personnalité et sa supériorité, peut être amené à s'opposer à autrui (adultes ou enfants) et donc à faire ressortir son agressivité naturelle qui peut donner lieu à des actes violents entre les individus. En ce sens, on comprend que le passage à l'acte (utilisation de la violence) devient fortement possible si le processus de socialisation n'est pas acquis par un individu. En outre, l'école elle-même a tendance à générer de la violence en son sein. En effet, différents problèmes à l'intérieur de celle-ci peuvent créer des violences. Par exemple, l'école ou plus précisément les enseignants en mettant en évidence les difficultés d'un élève par rapport aux autres, en l'humiliant psychologiquement, ou en manifestant un désintérêt face à un élève, peut inconsciemment être à l'origine de manifestations de violences de la part des élèves. Effectivement, un élève est souvent à la recherche de reconnaissance et de l'approbation d'un adulte, qui encourage et qui complimente ses actes ou ses dires. Ainsi, une indifférence du maître à l'égard d'un élève peut créer un sentiment de colère chez l'enfant qui pourrait avoir recours à la violence pour manifester son mécontentement. Par ailleurs, le manque de structures de prise en charge des élèves en difficultés (psychologues médecins scolaires...), ainsi que le manque de coopération (manque de collaborations entre l'équipe éducative, entre les parents et l'école, entre l'école et la police etc.), sont des facteurs institutionnels qui peuvent être à l'origine de violences scolaires. Autre facteur à l'origine de violence : les problèmes familiaux. Effectivement, un divorce des parents, un décès familial, une mauvaise ambiance au sein de la famille ou même de la violence au sein de la famille (violence entre les parents, violence des parents sur les enfants...), sont des éléments qui peuvent avoir des répercussions sur un élève et peut le pousser à agir violemment.

Éric Debarieux (2001) connu pour ces nombreux travaux de recherches sur la violence scolaire et chargé de la prévention et de la lutte contre les violences à l'école, met en avant le fait que les éléments tels que l'absence d'une figure paternelle, des enfants en manque d'attention ou d'affection, une séparation des enfants de leurs parents biologiques ainsi qu'une éducation trop autoritaire de la part des parents peuvent expliquer l'origine de cette violence chez les jeunes enfants ou entraîner des difficultés ou un échec scolaire pouvant avoir des conséquences négatives pour la vie sociale et économique de l'élève. Ainsi, on voit bien que ce lieu d'instruction et de socialisation devient progressivement pour les élèves victimes de violence un lieu qui inspire la crainte ou pire encore la répulsion. Ce rejet de l'école peut donc entraîner un renfermement de l'élève qui pourrait bien se sentir coupable de ce qui lui arrive.

Chapitre XIII : Les effets de la violence chez les jeunes âgés de 12 à 18 ans.

Qu'ils soient agresseurs, victimes, ou encore témoins de violences au sein ou aux abords des établissements scolaires, ces actes violents peuvent avoir des répercussions graves aussi bien sur les élèves que sur les enseignants.

Même s'il n'est pas facile pour un élève d'avouer à quelqu'un qu'il est victime de violence, les effets peuvent être dévastateurs.

D'une part, la violence peut entraîner des problèmes d'absentéisme voire de décrochage scolaire. Effectivement un élève qui se retrouve confronté à des problèmes de violences au sein de l'école peut développer un sentiment de crainte voire de peur vis-à-vis du lieu dans lequel il subit ces violences. En effet, ne voulant plus subir cela, l'élève ne ressent plus l'envie d'aller à l'école et se renferme peu à peu sur lui-même. Cette absence scolaire peut entraîner des difficultés ou un échec scolaire pouvant avoir des conséquences négatives pour la vie sociale et économique de l'élève. Ce rejet de l'école peut donc entraîner un renfermement de l'élève qui pourrait bien se sentir coupable de ce qui lui arrive. En effet, s'il ne peut expliquer la cause de ces violences envers lui, il pourra être tenté de croire que si lui est victime et pas un autre c'est parce qu'il aura probablement fait quelque chose de mal et qu'il est donc responsable de ce qui lui arrive.

Par ailleurs, la violence faite sur un élève peut conduire à une perte de l'estime de soi qui peut engendrer à long terme un mal être de l'individu qui par la suite va entraîner des troubles psychologiques graves. Ce trouble physiologique peut avoir des répercussions sur le corps de la victime. En effet, se sentant stressé ou opprimé par les violences dont il doit faire face l'élève peut exprimer son anxiété par des symptômes physiques tels que les nausées, les vomissements, les pleurs, les crises d'angoisses etc. la victime peut devenir à son tour agresseur. Un enfant qui a souffert de violence à l'école, dans sa vie familiale ou au sein de la société est plus sujet à devenir agresseur durant sa vie d'adulte ou d'adolescent. En effet, ne voulant plus se laisser faire par les autres, se sentir faible ou étant traumatisé psychologiquement par ces actes, il serait tenté de faire aux autres ce qui a été fait sur lui durant son enfance, et se met donc inconsciemment ou non à reproduire ce schéma de violence qui était fait à son encontre. Selon Françoise Sironi (2001), la victime qui devient bourreau à son tour ne s'identifie pas à son agresseur, mais qu'il devient porteur d'une agressivité incontrôlée. Cette agressivité incontrôlée est définie par Françoise Sironi comme étant : « une tentative réitérée de mise en acte du comportement d'un autre, à la seule fin de le comprendre ou encore comme la mise en acte, en différée et quand les circonstances le permettent, d'un type de comportement que les victimes de torture n'ont pas pu mettre en acte sous la torture, au risque d'être tués. » Ainsi,

d'après ces propos on peut penser qu'un élève victime de violence peut à postériori être atteint de cette agressivité qui peut faire de lui une personne violente. Par ailleurs, une utilisation constante de la violence peut provoquer un problème de socialisation aussi bien sur la victime (manque de confiance en soi, renfermement etc.) que sur l'agresseur. En effet, l'agresseur exerçant continuellement des violences sur autrui à tendance à adopter un comportement antisocial, il se détache de tout et de ce fait ne se met pas à la place de l'autre pour savoir ce qu'il peut ressentir. De plus, le manque de socialisation de l'agresseur peut aussi s'expliquer par le fait que les autres individus ne veulent plus aller vers lui de peur de se faire agresser à leur tour. D'ailleurs, un élève qui fait preuve de violence envers les autres peut rapidement faire le vide autour de lui car il a souvent tendance à inspirer la crainte et la peur chez les autres.

En outre, même s'il est toujours possible de sanctionner un élève violent (punitions, exclusions temporaires ou définitives...), les conséquences d'une telle mesure peuvent avoir des répercussions négatives pour cet élève. En effet, exclure un élève déjà en manque de socialisation pourrait accentuer son comportement agressif. En réaction à la sanction donnée, l'élève pourrait tomber dans un cercle vicieux et reproduire systématiquement le schéma de violence auquel il est habitué. En outre, l'exclusion en guise de punition peut également être à l'origine d'échec scolaire pour l'agresseur, qui se sentant rejeté peut créer à son tour un rejet de l'école.

Par ailleurs, il existe d'autres conséquences et ce pour les témoins. Dans le cas où un élève serait témoin de violence, il pourrait se sentir coupable de ne pas avoir aidé un condisciple qui en avait besoin d'aide.

Ce sentiment de culpabilité, peut laisser des marques chez les témoins impuissants à ce moment-là. De plus, pris par un sentiment de crainte, certains témoins pour ne pas être victimes à leur tour, peuvent adopter eux aussi des comportements violents. Ils pensent qu'il vaut mieux agir avant d'être pris pour cible et de se faire agresser les premiers.

D'autre part, lorsque c'est l'enseignant qui est victime de violence, les conséquences peuvent être tout aussi graves que celles liées aux élèves. En, l'adulte victime de violence au sein du milieu scolaire est d'autant plus désespéré, s'il sent qu'il ne parvient pas à remplir les objectifs de la mission qu'on lui a confiée. De plus, s'il est la victime d'un ou plusieurs de ses élèves, il peut se sentir impuissant, inutile mais surtout humilié et méprisé, d'autant plus s'il ne parvient pas à user de l'autorité que lui confère son poste. A cela s'ajoute un sentiment d'incompétence qui provoque un désintérêt pour le métier et un manque d'investissement personnel de la part de ces enseignants sensés transmettre les connaissances et les compétences nécessaires à la formation des élèves. Ce sentiment d'impuissance face à un débordement de violence peut petit

à petit créer des troubles psychologiques graves sur l'enseignant qui peuvent donc déboucher sur des problèmes liés au stress et à l'anxiété, mais également sur des troubles plus graves tels que les dépressions, voire des envies de suicide.

En outre, ces violences à répétitions finissent forcément par avoir une incidence plus que négative sur le climat scolaire. En effet, dans un lieu où l'apprentissage est premier, c'est la sérénité et la sécurité qui doivent primer afin d'obtenir de bons résultats, de ce fait une détérioration du climat scolaire n'est pas bénéfique à la réussite des élèves mais également pour le travail des enseignants qui est altéré par ce climat de violence. Ainsi, face à ces violences causées par de nombreux facteurs qui engendrent des effets dévastateurs sur les individus du milieu scolaire, il est plus qu'important de s'intéresser aux moyens à mettre en place afin de lutter efficacement contre ce phénomène de violence qui finit par dégrader le système scolaire.

Chapitre XIV : Les recommandations pour éradiquer les manifestations de la violence chez les jeunes âgés de 12 à 18 ans dans les établissements d'enseignement secondaire.

L'éradication de la violence en milieu scolaire requiert une approche globale, cohérente et durable. Aucune solution isolée ne peut suffire ; c'est la combinaison de mesures préventives, éducatives, disciplinaires et de soutien qui permet de créer un environnement scolaire sûr et bienveillant. L'engagement continu de toute la communauté éducative, associé à des ressources adéquates et une volonté politique forte, reste la clé du succès.

Face à ce phénomène de violence scolaire, nous formulerons des recommandations en plusieurs points.

1. La prévention et l'éducation

Programmes d'éducation socio-émotionnelle

- Enseigner la gestion des émotions, l'empathie et la résolution pacifique des conflits dès le primaire
- Intégrer des cours sur le respect, la tolérance et la diversité dans le curriculum

Sensibilisation au harcèlement

- Former les élèves à reconnaître et signaler la violence sous toutes ses formes (physique, verbale, cyberharcèlement)
- Programme sensibilisation impliquant élèves, parents et personnel

2. Un cadre institutionnel renforcé

Politiques claires et cohérentes

- Établir un code de conduite précis avec des conséquences graduées et appliquées de manière équitable
- Créer des protocoles d'intervention rapide en cas d'incident

Surveillance et présence adulte

- Augmenter la supervision dans les zones à risque (cours de récréation, couloirs, toilettes)
- Favoriser une présence bienveillante plutôt que punitive

3. L'approche restauratrice

Justice restaurative

- Privilégier la médiation et le dialogue entre victimes et agresseurs
- Créer des cercles de parole pour résoudre les conflits et reconstruire les relations
- Responsabiliser de l'agresseur plutôt qu'une simple punition

Programmes de mentorat

- Jumeler d'élèves plus âgés avec les plus jeunes
- Soutenir les élèves à risque

4. Le soutien psychosocial

Ressources professionnelles

- Recruter des psychologues et travailleurs sociaux dans chaque établissement
- Mettre en place des cellules d'écoute confidentielles pour les élèves en détresse
- Opérer un suivi personnalisé des élèves présentant des comportements violents

Accompagnement familial

- Impliquer les parents dans la prévention et la résolution des conflits
- Renforcer les écoles parentales pour développer les compétences éducatives

5. Un environnement scolaire positif

Climat scolaire bienveillant

- Renforcer le sentiment d'appartenance et l'estime de soi des élèves
- Valoriser les comportements positifs et les réussites
- Initier des activités parascolaires diversifiées (sport, arts, clubs) pour canaliser l'énergie

Espaces physiques sécurisants

- Aménager des lieux conviviaux et accueillants
- Créer des zones de calme et de retrait

6. La formation du personnel

- Former tous les enseignants et personnel à la détection précoce des signes de violence
- Développer leurs compétences en gestion de classe et désamorçage de conflits
- Apporter un soutien psychologique pour le personnel confronté à la violence

7. La participation des élèves

- Créer des conseils d'élèves actifs dans l'élaboration des règles de vie
- Former les élèves à la médiation pour intervenir auprès de leurs pairs
- Responsabiliser les élèves pour la création d'un environnement sûr

8. La collaboration communautaire

- Privilégier les Partenariats avec des organisations locales, police, services sociaux
- Impliquer de la communauté dans la vie scolaire
- Assurer la continuité éducative entre l'école et le quartier

L'engagement continu de toute la communauté éducative, associé à des ressources adéquates et une volonté politique forte, reste la clé du succès.

Conclusion

La violence en milieu scolaire se révèle comme un phénomène multiforme et préoccupant qui touche l'ensemble des systèmes éducatifs à travers le monde. Ses manifestations, qu'elles soient physiques, verbales, psychologiques ou numériques, constituent une réalité complexe qui dépasse largement les simples incidents isolés pour s'inscrire dans une dynamique sociale et institutionnelle plus large.

De la violence physique directe aux formes plus insidieuses de harcèlement moral et de cyberharcèlement, en passant par les intimidations, les discriminations et le vandalisme, la violence scolaire ne cesse d'évoluer et de s'adapter aux transformations sociétales et technologiques. Elle n'épargne aucun acteur : élèves contre élèves, élèves contre personnel éducatif, et parfois même personnel contre élèves, créant un climat d'insécurité qui compromet la mission fondamentale de l'école.

Au-delà des blessures physiques immédiates, ces manifestations violentes laissent des cicatrices profondes et durables. Elles affectent la santé mentale des victimes, entravent leur réussite scolaire, détériorent le climat d'apprentissage et sapent la confiance dans l'institution éducative. Les répercussions s'étendent bien au-delà des murs de l'école, touchant les familles, perturbant les parcours de vie et reproduisant parfois des cycles de violence intergénérationnels.

Il est essentiel de reconnaître que la violence scolaire n'est pas un phénomène isolé, mais le miroir des tensions, inégalités et dysfonctionnements de nos sociétés. Elle puise ses racines dans les contextes familiaux difficiles, les quartiers défavorisés, l'exposition aux contenus violents, les discriminations systémiques et parfois l'absence de repères et de perspectives pour la jeunesse. Face à cette réalité alarmante, l'immobilisme n'est plus une option. L'école, en tant qu'espace de socialisation et d'apprentissage par excellence, se doit d'être un sanctuaire de paix et de bienveillance. Cela exige une mobilisation sans précédent de tous les acteurs : autorités éducatives, enseignants, parents, élèves, professionnels de santé et communauté dans son ensemble. La lutte contre les manifestations de la violence en milieu scolaire ne peut se résumer à des mesures répressives. Elle appelle une transformation profonde de notre approche éducative, privilégiant la prévention, l'éducation aux valeurs, le soutien psychosocial, et la création d'environnements scolaires véritablement inclusifs et sécurisants. C'est un investissement dans l'avenir de nos sociétés, car protéger nos écoles de la violence, c'est protéger l'avenir même de nos enfants et la cohésion sociale de demain. L'éradication de la violence scolaire est certes un défi de taille, mais c'est un impératif moral et social auquel nous

devons répondre avec détermination, patience et persévérance. Car chaque enfant mérite de grandir, d'apprendre et de s'épanouir dans un environnement exempt de toute forme de violence.

Références bibliographiques

BARLES Claudie, BOUCRIS Luc, DUMONT Françoise, et al. *Ecole et violence*. Paris : ADAPT/SNES, 1997, 229 p.

BARANGER Patrick (dir.). *Cadre, Règles et Rituels dans l'institution scolaire*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy, 1999, 165 p.

BAUDRY Patrick, BLAYA Catherine, CHOQUET Marie, DEBARBIEUX Eric, POMMEREAU Xavier. *Souffrances et violences à l'adolescence. Qu'en penser ? Que faire ? : rapport à Claude Bartolone, ministre délégué à la ville*. Paris : ESF, 2000, 161 p.

BAYADA Bernadette [dir]. *Conflit: mettre hors-jeu la violence*. Lyon : Chronique sociale, 2004 4^e éd. 142 p.

BLAYA Catherine. *Violences et maltraitances en milieu scolaire*. Edition Armand Colin, 2006, 122 p.

BLIN Jean-François avec GALLAIS-DEULOFEU Claire. *Classes difficiles: des outils pour prévenir et gérer les perturbations scolaires*. Paris: Delagrave, Toulouse: IUFM Midi-Pyrénées, 2004. 207 p.

BONNAFE-SCHMITT Jean-Pierre. *La médiation scolaire par les élèves*. Issy-les-Moulineaux : ESF, 2000, 211 p.

BONNAFE-SCHMITT Jean-Pierre. «La médiation scolaire : une technique de gestion de la violence ou un processus éducatif ?» In CHARLOT Bernard (coord.), EMIN Jean-Claude. *Violences à l'école : état des savoirs*. Paris : Armand Colin, 1997, pp. 255-282. (Formation des enseignants. Enseigner)

Voir aussi : BONNAFE-SCHMITT Jean-Pierre. «La médiation scolaire : un processus éducatif ?» in *Revue de psychologie de la Motivation*, n° 21, 1996, pp. 106-115.

BOUVEAU Patrick, COUSIN Olivier, FAVRE, Joëlle. *L'école face aux parents : Analyse d'une pratique de médiation*. Paris : ESF, 1999, 183 p.

CARRA Cécile et FAGGIANELLI Daniel [dossier constitué par]. *École et violences*. Paris : la Documentation française, 2002. 74 p.

CASANOVA Rémi préf. de PAIN Jacques. *Face à la violence dans la classe: ces enseignants qui réussissent !* Vigneux: Matrice, 2004. 267 p.

CHARLOT Bernard, EMIN Laurence, PERETTI Olivier de. *Les Aides-Educateurs : une gestion communautaire de la violence scolaire*. Paris : Anthropos, 2002, 149 p.

CHARLOT Bernard, EMIN Jean-Claude (coord.). *Violences à l'école : état des savoirs*. Paris : Armand Colin, 1997, 410 p.

DEBARBIEUX Eric. *Les dix commandements contre la violence à l'école*. Odile Jacob. 2008.241p.

DEBARBIEUX Eric et BLAYA Catherine [sous la dir. De] préf. de LANG Jack. *Violence à l'école et politiques publiques*. Paris: ESF Ed., 2001. 191 p.

DEBARBIEUX Eric. *La violence dans la classe : expériences et pratiques dans des classes difficiles*. Paris : ESF éditeur, 1999, 5ème édition, 167 p.

DEBARBIEUX Eric. *La violence en milieu scolaire. : 1.Etat des lieux*. Paris : ESF, 1996, 180 p.

DOUDIN Pierre-André (coord.), ERKOHEN-MARKUS (coord.). *Violences à l'école : fatalité ou défi ?* Bruxelles : De Boeck université, 2000, 380 p.

MOLARO Christian. *Violences urbaines et violences scolaires*. Paris : L'Harmattan, 1998, 159 p. (Forum de l'IFRAS).

PAIN Jacques, BARRIER Émilie, ROBIN Daniel. *Violences à l'école : Allemagne, Angleterre, France : une étude comparative européenne de douze établissements du deuxième degré*. Vigneux : Matrice, 1997, 283 p.

PAYET Jean-Paul. *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*. Paris : Méridiens-Klincksieck, 1995, 206 p.

WIEVIORKA Michel (dir.). *Violence en France*. Paris : Seuil, 1999, pp. 117-165. (L'épreuve des faits)

BALLION Robert. « Les difficultés des lycéens vues à travers les transgressions ». In CHARLOT Bernard (coord). EMIN Jean-Claude (coord). *Violences à l'école : état des savoirs*. Paris : Armand Colin, 1997. pp. 41-59 (Formation des enseignants. Enseigner).

CHARLOT Bernard. « Violences à l'école : la dimension " ethnique " du problème ». *Ville-Ecole-Intégration Enjeux*, n° 121, juin 2000, pp. 178-189.

DEBARBIEUX Eric, BLAYA Catherine. «Les parents, la violence, l'école : un détour européen». *Ville-Ecole-Intégration*, septembre 1998, n° 114, pp. 5-18.

FAVRE Daniel, FORTIN Laurier. «Aspects sociocognitifs de la violence chez les adolescents et développement d'attitudes alternatives utilisant le langage». In CHARLOT Bernard (coord.), EMIN Jean-Claude. *Violences à l'école : état des savoirs*. Paris : Armand Colin, 1997, pp. 225-253

FERREOL Gilles. «La violence au collège : une étude de cas». *DEES (Documents pour l'Enseignement Economique et Social)*. n° 118, déc. 1999, pp. 82-94.

MEUNIER Olivier. « L'autre école : les situations de violence dans les établissements difficiles (collèges et lycées professionnels) des banlieues défavorisées ». *L'année de la recherche en sciences de l'éducation : 2001*. Paris : AFIRSE, 2001, pp. 135-170.

PAIN Jacques. « Violence et prévention de la violence à l'école ». *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n° 2, vol. 30, 1997, pp. 57-88.

PAYET Jean-Paul. « Violence à l'école et ethnicité : les raisons " pratiques " d'un amalgame ». *Ville-Ecole-Intégration Enjeux*, n° 121, juin 2000, pp. 190-200.

ROCHEX Jean-Yves. « La violence à l'école ». *Dialogue*, n° 83-84, 1996, pp. 71-78.

Webographies

http://medphar.univ-poitiers.fr/santepub/images/staff_2012/0411_HARCEL.pdf, consulté le 7/10/2016

Table des matières

Introduction	1
Partie I : Cadre de référence	3
Chapitre I : Problématique	4
Chapitre II : Justification de l'étude	7
Chapitre III : Revue de la littérature	8
Chapitre IV : Cadre de référence (stricto sensu)	28
Chapitre V : Objectifs de l'étude	30
Partie II : Méthodologie de recherche	31
Chapitre VI : Option Méthodologique	32
SECTION 1 : Méthode de recherche	32
Section 2 : Type de recherche	32
Chapitre VII : Univers de la recherche	34
VII.1 : Cadre de la recherche	34
VII.1.1 : Présentation du Sénégal	34
VII.1.2 : Présentation de la région de Dakar	35
VII.1.3 : Présentation du collègue Blaise Diagne	35
VII.2 : Population à l'étude	36
Chapitre VIII : Stratégie de la recherche	37
VIII.1 : Recherche documentaire	37
VIII.2 : Echantillonnage	37
1. Méthode d'échantillonnage	38
2. Techniques d'échantillonnage	38
3. Taille de l'échantillon	38
VIII.3 : Collecte des données	39
VIII.4 : Analyse de contenu	39
Chapitre IX : Limites et difficultés de la recherche	41
Chapitre X : Ethique de la recherche	42
Partie III : Analyse et interprétation des données	43
Chapitre XI : Les caractéristiques sociodémographiques des manifestations de la violence chez les jeunes âgés de 12 à 18 ans	44
Chapitre XII : La nature de la violence chez les jeunes âgés de 12 à 18 ans dans les établissements d'enseignement secondaire	46

Section I : Les différentes formes de violence.	46
Section II : Manifestations de la violence hors et dans l'enceinte des établissements scolaires.	47
Section III : Les causes de la violence dans les établissements scolaires.	49
Chapitre XIII : Les effets de la violence chez les jeunes âgés de 12 à 18 ans.	51
Chapitre XIV : Les recommandations pour éradiquer les manifestations de la violence chez les jeunes âgés de 12 à 18 ans dans les établissements d'enseignement secondaire.	54
Conclusion	57
Références bibliographiques	59
Webographies	62