

Pierrette Meisch, criminologue, licenciée en santé publique, formée en approche familiale systémique et en médiation, directrice à la Fondation Pro Familia

Baptiste Antoine, licencié en sciences psychologiques, formé en médiation, Centre de Consultation et de Médiation Familiale de la Fondation Pro Familia

Fondation Pro Familia

A la recherche des significations des violences en milieu scolaire touchant les enfants « souffre-douleur »

Abstract. L'article propose une réflexion quant aux sens que peuvent revêtir les violences en milieu scolaire, en particulier autour de la thématique des enfants souffre-douleur. Après une mise en évidence de l'impact de cette problématique, l'étendue du phénomène des violences à l'école ainsi que la complexité de sa conceptualisation sont discutées. Dans le cadre d'une approche globale sont ensuite présentées de multiples significations des violences scolaires aux niveaux psychologique, de l'institution scolaire et de la société. Enfin, l'influence de ce regard critique sur les préventions et les interventions possibles face aux violences à l'école est présentée.

Mots-clefs : violences scolaires, significations, préventions, approche globale

Voici quelques années déjà que la violence dans le milieu scolaire est devenue un défi tant éducatif que scientifique et politique (Steffgen & Recchia, 2011 ; Debarbieux, 2006 ; Debarbieux, Garnier & Tichit, 1998). Quant aux recherches dans ce domaine, leur étendue est aussi vaste que les formes de violences à l'école sont multiples. Dans le cadre de cet écrit, nous porterons particulièrement notre attention aux violences qui concernent certains types d'enfants qualifiés de souffre-douleur, lesquels semblent être la cible continue de violences de la part de leurs pairs. Une personne **souffre-douleur** est celle « sur qui se concentrent les mauvais traitements, les tracasseries » et ce terme a pour synonymes *bouc émissaire* ou, dans un langage plus familier, *tête de turc* (Durand, 2008). Cette thématique est illustrée par Fleischman (2004) dans son livre pour enfants *Le souffre-douleur*, qui compte les aventures de Jemmy, pauvre orphelin retenu contre son gré et qui subit des violences de formes diverses de la part de son agresseur auquel il sert ainsi d'exutoire. Nous tenterons de comprendre comment et pourquoi les enfants souffre-douleur peuvent devenir et rester victimes de violences au sein du milieu scolaire.

Cette problématique se doit d'être prise en compte pour de nombreuses raisons. D'une part, il faut souligner l'importance de l'école dans la construction et le développement des

enfants. D'autre part, les enfants et adolescents touchés par ce phénomène de la violence scolaire sont des êtres vulnérables et des personnes en développement. Les souffrances qui découlent de cette violence sont, pour les jeunes et leur famille, particulièrement lourdes. En effet, les violences scolaires telles que les brimades sont reconnues comme l'un des principaux facteurs négatifs affectant la santé mentale des enfants, comme le souligne le rapport de la Commission de la culture, de la science et de l'éducation du Conseil de l'Europe (Flego, 2011).

En particulier, Flego (2011, p. 10) affirme que « les brimades à l'école sont à l'origine de troubles psychologiques à long terme, tant chez les victimes que chez les agresseurs. Les victimes de brimades éprouvent des difficultés à s'adapter socialement et émotionnellement, ainsi qu'à se faire des amis. » Et l'auteur ajoute que ces enfants refusent souvent d'aller à l'école, deviennent anxieux et inaptes à l'apprentissage. Par ailleurs, il a été montré qu'une partie considérable des victimes de brimades souffrent de dépression, de manque de confiance en soi et de pulsions suicidaires (Olweus & Limber, 2011).

En outre, les auteurs de brimades à l'école primaire peuvent être à l'origine de formes de brimades plus fortes en fin de scolarité et d'actes de violence graves à l'âge adulte (Freeman et al., 2009 ; Sourander et al., 2006 ; Sourander et al., 2010).

Ces quelques données laissent entrevoir le poids des conséquences que la violence scolaire peut avoir pour les enfants et les adolescents, leurs proches et la société toute entière, en même temps qu'elles sous-entendent les nombreux intérêts des approches préventives et des possibles interventions dans ce domaine. Toutefois, il convient de souligner ici l'aspect fondamental de la démarche de recherche de sens et de tentative de compréhension de cette violence scolaire. Aussi, l'enjeu majeur est d'éviter de rechercher le coupable que serait l'enfant, la famille, l'école ou la société, étant donné qu'il n'y a jamais de cause unique à l'occurrence d'un phénomène aussi complexe.

1. Violence scolaire et approche globale à la Fondation Pro Familia

La violence scolaire constitue une des nombreuses situations dans lesquelles les professionnels du secteur médico-psycho-social sont, parfois, mobilisés pour une évaluation, de la prévention, un accompagnement ou une démarche thérapeutique par exemple. Cette mobilisation peut avoir lieu parce qu'un enfant fait ostensiblement preuve de comportements violents à l'école. Ou, éventuellement, suite à une dénonciation de la part de ses pairs ou de membres du corps enseignant qui assistent à cette violence ou suite aux plaintes des élèves qui les subissent. Ou encore parce que des parents, éducateurs ou médecins s'inquiètent devant les changements de comportement d'un enfant, les traces de coups qu'il porte ou les rejets des violences invisibles qui l'affectent. Et chacun de percevoir différemment ce qu'est la violence scolaire et de pouvoir, selon le contexte et les possibilités, mobiliser des ressources adéquates.

Dans le cadre de ce contexte d'aide spécifique aux enfants et aux familles, la Fondation Pro Familia se trouve régulièrement confrontée à des enfants qui vivent une situation de

violence en milieu scolaire. Cette institution s'adresse aux enfants et adolescents, personnes seules, couples et familles qui vivent des difficultés relationnelles, conjugales, familiales, parentales ou qui se trouvent dans une situation de détresse psychique et sociale. En outre, la Fondation Pro Familia est un **établissement reconnu d'utilité publique** fondé en 1988 qui a pour **objectif** de soutenir toutes les initiatives dans les domaines de l'accueil, de l'information, de la consultation, de la formation et de la guidance sociale des familles.

S'inscrivant dans une approche globale en faveur des familles, la Fondation Pro Familia gère les services suivants :

- un **Centre de Consultation et de Médiation Familiale.**

D'une part, les *consultations psychologiques* visent à favoriser l'expression de la souffrance psychique, à donner un sens au vécu et à promouvoir le bien-être des personnes en demande qui consulteront individuellement, en couple ou en famille. D'autre part, la *médiation familiale* est une démarche volontaire et confidentielle qui vise à permettre aux personnes de gérer elles-mêmes leur conflit familial et de trouver ensemble un accord durable et mutuellement acceptable. Enfin, le *groupe de parole pour enfants de parents séparés ou divorcés* vise, via l'entraide et l'échange, à soutenir ces enfants en les aidant à identifier, comprendre et exprimer leurs émotions et en renforçant leurs compétences personnelles et sociales.

- un **Centre d'Accueil Urgent en situation de crise psycho-sociale aiguë pour enfants.**

Il s'agit d'enfants qui sont soit confrontés à des situations familiales mettant gravement en péril leur intégrité physique, psychologique et sociale, soit dont la famille vit une situation de détresse passagère empêchant temporairement d'assurer la garde et l'éducation des enfants.

- des **Services pour femmes et leurs enfants en situation de détresse.**

Un premier service, le *centre d'accueil*, propose aux femmes un accueil et un hébergement temporaire en situation de crise ainsi qu'un encadrement individualisé visant à développer leurs compétences et leurs projets, de même qu'un soutien dans leurs fonctions parentales. Les enfants bénéficient d'un milieu de vie sécurisant et non violent ainsi que d'une attention particulière à leurs besoins.

Un autre service, le *centre de consultation*, propose des informations d'ordres social, administratif et juridique, un travail de dépistage, d'information et de prévention dans le domaine de la violence domestique ainsi qu'un soutien dans le développement des compétences personnelles.

Enfin, le *service suivi* gère un nombre limité de logements de deuxième phase mis à disposition des femmes ayant séjourné au centre d'accueil.

- un **Centre de Formation Psycho-Familiale.**

La *section psycho-sociale* organise des conférences, formations et séminaires pour les professionnels du secteur psycho-social, médical, judiciaire et pour les enseignants.

La *section technique* propose des cours techniques pour les petits travaux à domicile.

La *section domestique*, elle, offre entre autres des cours de cuisine.

La Fondation Pro Familia vise donc une approche globale des thématiques auxquelles elle est confrontée. Aussi, dans une optique systémique, nous ne pouvons négliger les interrelations entre le bien-être individuel et familial et le vécu scolaire. Outre l'impact sur le bien-être des victimes, les enfants qui subissent ces violences risquent de considérer le milieu scolaire

comme un milieu de vie hostile et démotivant. L'impact sur l'équilibre de la vie familiale est également à prendre en compte. Par ailleurs, ces situations sont fréquemment associées à un sentiment de honte et de désarroi. Tandis que certaines familles parlent d'emblée de la situation de violence vécue, d'autres ne la mentionnent pas nécessairement, même si elle est à l'origine de graves souffrances. Une intervention pertinente et efficace des professionnels peut s'avérer être un élément déterminant pour briser le cercle vicieux de la violence scolaire et de ses pénibles conséquences, voire pour susciter et accompagner une démarche globale visant à prévenir ces écueils.

2. Définition des concepts et ampleur du phénomène

2.1. Définition des concepts

La **violence à l'école** ne constitue pas un phénomène nouveau. Elle a toujours été présente dans les écoles et le nombre de recherches explorant ce phénomène est en augmentation. Le problème des violences en milieu scolaire est **polymorphe**. En effet, ces violences revêtent des formes très variées, principalement physiques, psychiques et sociales. Les enfants souffre-douleur peuvent être confrontés à chacune de ces formes de violence. Par ailleurs, la violence scolaire est le plus souvent le fait d'individus isolés ou de petits groupes, concerne les enfants appartenant aux différentes catégories sociales et peut se présenter aussi bien à l'école fondamentale que dans le secondaire.

Le terme même de violence en milieu scolaire semble **difficile à préciser et à délimiter**. Comme l'indique Carra (2009), tantôt la définition de ce concept est centrée sur l'individu qui est violenté et sur le préjudice qui en découle, à la chevauchée de violences interpersonnelles, de comportements à risque et de comportements antisociaux, tantôt la conceptualisation de la violence se focalise sur l'auteur et son intention de nuire à autrui. L'auteur souligne que chacune de ces approches est critiquable : d'une part, la **victime** peut ne pas réaliser sa victimation et, d'autre part, l'**auteur** peut ne pas réaliser la violence de son comportement.

De plus, des différences notables existent entre les acceptions du terme de violence scolaire selon les **pays** (Smith, 2004). Par ailleurs, selon la **langue** utilisée, le terme de violence peut avoir plusieurs définitions (Smith, 2006). En outre, la façon dont les enfants définissent la violence scolaire varie selon leur **âge**, leur **langue** et leur **origine** (Smith, Cowie, Olafsson & Liefoghe, 2002). Sont aussi à signaler des différences remarquables de perception de la violence scolaire selon que ce sont les **élèves** ou les **adultes** qui la rapportent (CRRC, 2003). En particulier, les enseignants rapportent un degré de violence en milieu scolaire plus important que celui avancé par les élèves (Steffgen, 2009).

Dufour-Gompers (1992, p.407) **définit** la violence comme un « comportement actif, spontané ou volontaire, menaçant autrui et lui portant préjudice, dommage et souffrance morale ou physique ». L'auteur fait remarquer que par rapport à l'agression, la violence comporte un élément d'intensité, de volonté et de souffrance infligée. Aussi, le **pôle opposé** n'est pas la non-violence mais bien la relation humaine de coexistence et de respect comme

mis en évidence par le rapport espagnol qui insiste sur le terme de *convivencia*, ou coexistence harmonieuse, dans le cadre du projet CONNECT UK-001, une action concernant la violence à l'école financée par la Commission Européenne entre 1998 et 2002 (Smith, 2004).

Des **formes plus spécifiques** de violence en milieu scolaire ont également fait l'objet d'un travail de conceptualisation. Ainsi, le terme d'**intimidation scolaire** ou encore **harcèlement scolaire**, ou **school bullying** en anglais, a été forgé à la fin des années 1970 par Olweus (1993), professeur de psychologie suédois à l'Université de Bergen (Norvège) qui a consacré nombre de ses recherches à l'agressivité humaine. Tantôt utilisés comme des synonymes, les termes **bullying** et **mobbing** se différencient pour certains auteurs. Ainsi, Elliot (2003) définit le *mobbing* comme un *bullying* agi en groupe. Olweus (1993) rappelle que la racine « mob » du terme *mobbing* souligne le caractère généralement collectif du harcèlement (Heinemann, 1972 ; Olweus, 1973). Toutefois, l'auteur précise qu'à ses yeux, même si cela n'est pas très juste d'un point de vue linguistique, il est important que les deux termes *mobbing* et *bullying* comprennent les phénomènes de harcèlement à la fois individuel et collectif.

D'un point de vue étymologique, « le terme **bullying** renverrait aux coups violents et répétés que les jeunes veaux donnent, pour jouer, à leurs congénères » selon Bellon et Gardette (2010, p.19). La **définition** que Olweus donne de l'**intimidation** est « l'exposition, de façon répétée et à long terme, à des actions négatives de la part d'un ou plusieurs autres élèves. [...] Les actions négatives peuvent s'exprimer par des mots, par exemple par des menaces, railleries, taquineries et sobriquets. On parle aussi d'une action négative lorsque quelqu'un frappe, pousse, frappe du pied, pince ou retient quelqu'un d'autre, c'est à dire lorsqu'il y a contact physique. Les actions négatives peuvent également être perpétrées sans paroles ni contact physique, comme dans le cas des grimaces, gestes obscènes, ostracismes, ou refus d'accéder aux souhaits d'autrui. » (Olweus, 1993, p. 9).

Pour le chercheur suédois, bien que l'intimidation puisse prendre des formes très variées, elle présente toujours **trois caractéristiques communes** : la répétition des actes violents, le déséquilibre dans le rapport de force entre les victimes et les auteurs et l'intentionnalité de ces derniers. En outre, ce harcèlement systématique et répété de personnes plus faibles qui ont du mal à se défendre se manifeste, la plupart du temps, sous la forme d'un phénomène de groupe (Olweus, 1993 ; Smith et al., 1999 ; Steffgen 2009).

Par ailleurs, une des formes d'intimidation récemment apparues avec le développement des technologies de communication (Steffgen & König, 2009) est l'intimidation « infligée de manière délibérée et répétée au travers d'outils numériques (Patchin & Hinduja, 2006) [...] alors désignée “ **cyberintimidation** ” » (Steffgen, 2009, p. 59).

2.2. Ampleur du phénomène

Au-delà de la question épineuse de la conceptualisation des violences scolaires se pose la question de l'étendue du phénomène. Selon **l'étude publiée en 2011 par l'Observatoire International de la Violence à l'Ecole pour l'Unicef France (Debarbieux, 2011)**, en moyenne 9 élèves de l'école primaire sur 10 affirment se sentir bien ou tout à fait bien à l'école.

Cependant derrière cette réalité se cache une proportion d'enfants non négligeable pour lesquels l'école constitue un lieu de souffrances et de violences. L'enquête de l'Unicef met notamment en évidence ce phénomène. Ainsi, un peu plus de 16% des enfants répondent avoir été affublés souvent ou très souvent d'un surnom méchant, 25% avoir été **injurés** souvent ou très souvent et 14% avoir fait l'objet de rejet de la part d'autres élèves. En ce qui concerne les **violences physiques**, 17% disent avoir été frappés par d'autres élèves souvent ou très souvent et les bagarres fréquentes sont rapportées par 14% des répondants.

Concernant la **victimation répétée**, cette recherche apporte des résultats détaillés. Entre autres, le nombre de victimes de **harcèlements verbal** ou **symbolique**, d'une part, et **physique**, d'autre part, peut être estimé à respectivement environ 14% et 10% des élèves. De plus, le taux de victimes d'un harcèlement qui cumule violences répétées **physiques et verbales** à l'école peut être estimé à 11,7% des élèves.

En outre, toutes les catégories de victimation apparaissent fortement liées : une victime d'un quelconque type de harcèlement (verbal, symbolique, physique) est bien plus souvent victime de violence d'appropriation ou à connotation sexuelle. Enfin, le harcèlement est souvent agi **en groupe** et très souvent en groupe mixte.

D'autres recherches plus spécifiques ont été menées ces dernières années, par exemple des études des formes spécifiques de violence scolaire que sont l'**intimidation** et la **cyberintimidation**. Diverses **études dans des pays européens, aux Etats-Unis, au Canada et en Australie** mettent en avant un taux de prévalence de 3% à 26% pour la **victimation de cyberintimidation** et de 6% à 17% concernant les **auteurs de cyberintimidation** (Campbell, 2005 ; Li, 2006 ; Smith et al., 2008 ; Ybarra & Mitchell, 2004).

Par ailleurs, **Steffgen et König** (2009) ont mené une recherche auprès de quelque 2.070 étudiants d'un âge moyen de 15,9 ans de 7^{ème} et de 13^{ème} parmi 22 écoles secondaires luxembourgeoises en fin d'année académique. Cette étude s'est basée sur des auto-évaluations concernant l'intimidation et la cyberintimidation. Concernant l'année scolaire écoulée, 11.5 % des sujets ont rapporté avoir *souvent* été **victimes d'intimidation**, 17.8 % l'avoir été *1 à 3 fois* et 70.7 % ne l'avoir *jamais* été. Les proportions d'étudiants ayant rapporté avoir été **victimes de cyberintimidation** pendant l'année scolaire écoulée atteignent respectivement 4.3 %, 9.8 % et 85.8 %.

En outre, 14.0 % et 5.0 % des étudiants ont rapporté avoir *souvent* été **auteurs d'intimidation, respectivement de cyberintimidation**, à l'égard d'autres étudiants *durant l'année scolaire écoulée*. Enfin, 40.3 % et 17.0 % des participants ont rapporté avoir *souvent* été **témoins d'intimidation, respectivement de cyberintimidation**.

En général, les sujets sont d'avantage victimes d'intimidation au sein des établissements scolaires qu'en dehors, mais la tendance est inverse pour la cyberintimidation. Enfin, pour les deux types d'intimidation, des différences significatives ont été observées selon le **sexe**. En effet, d'une part, les garçons sont plus souvent auteurs d'intimidation que les filles mais

ils ne se distinguent pas en tant qu'auteurs de cyberintimidation. D'autre part, les filles sont davantage victimes de cyberintimidation que les garçons.

Craig et al. (2009) ont également étudié le phénomène de l'intimidation à l'école en exploitant les données de l'étude de référence du « comportement relatif à la santé des enfants en âge d'aller à l'école » (**HBSC : Health Behaviour in School-aged Children**). Cette recherche a été menée pendant l'année scolaire 2005-2006 auprès de 202.056 adolescents âgés de 11, 13 et 15 ans de 40 pays dont le Grand-Duché de Luxembourg. Quelque 10.7 % de ces élèves ont rapporté être les **auteurs d'intimidation** à l'égard de leurs pairs, 12.6 % s'en sont dits **victimes** tandis que 3.6 % se sont dits être à la fois **auteurs** et **victimes** de cette forme de violence.

Les données provenant de la plupart des pays ayant participé à l'étude montrent des effets de l'**âge** et du **sexe**. En particulier, la prévalence pour les **auteurs d'intimidation** augmente avec l'âge chez les garçons (28 pays sur 40) à l'inverse de la prévalence de **victimation** qui diminue avec l'âge (30 pays sur 40). Chez les filles, des effets similaires sont constatés mais de manière moins marquée (respectivement dans 19 et 25 pays sur 40).

De plus, concernant les **auteurs d'intimidation**, la prévalence est plus élevée chez les garçons que chez les filles dans tous les pays, tandis que ces dernières rapportent davantage que leurs pairs masculins être **victimes d'intimidation** dans la plupart des pays.

Par ailleurs, comme le note le rapporteur du Conseil de l'Europe (Flego, 2009) sur base de cette étude transnationale, la prévalence des agissements violents des élèves a cela de caractéristique au Luxembourg que la **violence verbale** et **psychique** entre élèves prime largement sur les confrontations **physiques**, ce qui s'avère particulièrement prégnant pour les garçons de 15 ans.

Bref, les violences scolaires, qu'elles soient envisagées de manière générale ou approchées par le biais de formes plus spécifiques comme l'intimidation, ou plutôt les différents types d'intimidation, sont un phénomène particulièrement complexe et leur étendue est loin d'être négligeable. Les recherches se multiplient pour tenter d'en cerner les tenants et les aboutissants, aux niveaux national et international. D'autant plus que, comme déjà mis en avant, les conséquences pour les victimes, leur entourage, mais aussi les auteurs et la société dans sa globalité sont tout autant complexes et également très lourdes. Ceci laisse entrevoir la richesse indispensable de toute tentative de compréhension des violences en milieu scolaire et des enjeux qui sous-tendent le phénomène des enfants souffre-douleur.

3. Significations des violences en milieu scolaire

L'intérêt d'explorer les significations des violences en milieu scolaire est de prime abord de s'interroger sur les sens des actes violents afin d'orienter au mieux nos interventions. Sont-elles liées à un manque de limites structurantes, à un manque de perspectives ou plutôt l'expression d'un mal-être, voire d'une souffrance en relation avec un vécu familial

douloureux...? Les moyens et les stratégies à mettre en œuvre vont se dégager de cette analyse de la situation.

3.1. Significations psychologiques

Comment comprendre **pourquoi certains enfants peuvent devenir et rester victimes d'actes de violence**? Une manière d'expliquer ces violences consiste à se demander quelles caractéristiques font de certains enfants des victimes préférentielles d'actes de violence. Les prédispositions victimogènes sont des traits caractéristiques et des qualités particulières qui rendent un individu ou un groupe d'individus plus exposés que les autres à devenir victimes d'une infraction. Renders (1994) distingue à cet égard deux grandes catégories :

- d'une part, des enfants qui présentent des signes de faiblesse, comme par exemple une petite taille, un aspect sale, une certaine lenteur, une dépendance aux parents, divers troubles...
- d'autre part, des enfants très obéissants, dociles, des enfants très doués, des enfants qui connaissent le succès ou qui possèdent plus de choses...

Une autre question qu'on peut se poser est de savoir comment et pourquoi un enfant ou un groupe d'enfants peut évoluer vers la violence ? Que peuvent-ils signifier par leurs actes à autrui : aux autres enfants, aux enseignants, à l'institution ?

Renders (1994) constate que les traits des enfants décrits ci-dessus peuvent représenter un danger pour les autres enfants et les blesser dans la constitution de leur identité. Il explique qu'on peut retrouver dans ces situations une forte culpabilité qui peut provoquer la violence.

En outre Jeammet (1995), qui traite la question de l'agressivité et de la violence dans les groupes et institutions, considère que c'est la menace sur l'identité qui est susceptible de déclencher la violence. Il précise qu'à partir du moment où l'image de soi, l'identité sont vécues comme menacées, répond l'émergence d'une violence qui a pour but de détruire l'identité de l'autre menaçant.

Dès lors, le symptôme de la violence en milieu scolaire par rapport aux enfants dits « souffre-douleur » peut être considéré comme une formation de compromis concourant à la résolution du conflit, en tout cas provisoirement, mais où la souffrance profonde s'exprime malgré tout de façon masquée. Cette violence peut permettre d'abaisser la tension et d'éviter l'angoisse. « Voir l'autre souffrir fait se sentir du bon côté » affirment Cifali et Myftiu (2006, p. 66). C'est le bénéfice primaire de l'agissement de la souffrance sous forme de violence.

Cette conception psychanalytique a l'avantage qu'on peut concevoir les violences en institution comme révélateur de ce que sont les processus de fonctionnement de toute psychologie « normale ».

Quel est l'apport de l'approche systémique dans la compréhension de ces situations de violence ?

Perrone et Nannini (1995) distinguent deux formes de violence : la violence agression et la violence punition. Dans le cadre de la violence punition, un des partenaires revendique un statut supérieur à l'autre, il se donne le droit d'infliger une souffrance à celui qu'il place, par définition, dans une classe inférieure à la sienne.

Sans négliger que certains enfants n'ont pas les capacités suffisantes pour se défendre « adéquatement », on peut se demander comment certains de ces enfants peuvent rester dans cette position basse d'humiliation.

La permanence des violences pourrait les rendre masquées et on trouverait chez chacun des partenaires une faible estime de soi. Par ailleurs, Nietzsche avançait que le bouc émissaire est « la victime des faibles, des humiliés, des abaissés qui veulent se prouver par n'importe quoi qu'ils ont encore de la force » (cité par Cifali et Myftiu, 2006, p. 105). Pour Myftiu, une personne se sent forte face à une plus faible et cela donne un sentiment d'existence. Et l'auteur d'ajouter que « dans chaque bourreau subsiste l'ancienne partie de la victime qui a soif de vengeance et de réparation » (Sommer, 2009, p. 108).

De plus, la victime peut s'engager dans un processus d'adhésion à l'image négative qui lui est renvoyée et intérioriser cette définition d'elle par l'autre. Elle peut tenter de se modeler sur ces attentes négatives et vient alors confirmer l'anticipation qui est faite à son sujet et elle donne ainsi raison aux autres qui se confortent dans leur position.

A ce propos, Cifali et Myftiu (2006) précisent une possible dynamique de maintien du phénomène de souffre-douleur, à savoir que « dans le but d'être aimé et accepté, nous reproduisons ce que nous pensons que les autres pensent de nous, car ce sont les autres qui nous donnent la sensation d'être » (Sommer, 2009, p. 104). Et plus loin : « La personne qui se sent faible va se mettre en position de victime, de l'être en souffrance. » Or la victime se voit « comme un objet par rapport aux autres et non pas comme un sujet qui construit la réalité avec eux ». Ainsi, dans la dynamique de la violence, la personne qui se voit comme victime est la conséquence de ce que les autres en font.

Mais il s'agit aussi d'être prêt à tout pour se sentir vivre, même si cela coûte de vivre mal. « Si un souffre-douleur se fabrique, c'est encore être en relation avec les autres » nous disent Cifali et Myftiu (cités par Sommer, 2009, pp. 109-110). Le principe est donc de subir le rejet plutôt que de ne pas exister aux yeux des autres. Dès lors, comme le conclut Sommer (2009), ne faut-il pas faire droit à la question de savoir si l'ignorance de l'autre, le fait de nier son existence, n'est pas une violence encore plus dure à vivre que d'être malmené par ses camarades ?

3.2. Significations au niveau de l'institution scolaire

Au-delà des causes d'ordre individuel, familial ou sociétal, **l'école peut contribuer à notre sens de façon significative à l'expression ou à la réduction du phénomène de violence.**

Ewen (2005, p. 38) note que l'école luxembourgeoise constitue pour de nombreux élèves « le lieu de l'échec personnel et social et de la peur d'échouer ». Dès lors, on peut aussi comprendre la violence de la part de certains jeunes comme une tentative de sortir de ce désastre. Renders (1994, p. 57) note d'ailleurs que « plus grand est le danger de la violence subie, plus grande risque de devenir la violence agie. »

On sait que les attitudes des enseignants et l'encadrement mis en place exercent également une influence sur la qualité générale du climat scolaire. Dans ce contexte, Ewen (2005) fait référence à une étude qu'il a menée en 2003 dans laquelle il a dégagé que les enseignants interprètent la violence en milieu scolaire entre autres en lien avec la violence institutionnelle.

On peut également s'interroger sur les éléments qui entrent en jeu dans **l'appréciation des situations de violence en milieu scolaire**. Les acteurs du milieu scolaire (enseignants, enfants...) et certains acteurs extérieurs sont amenés à apprécier les gestes de violence commis. L'institution exerce ainsi un certain pouvoir de régulation interne. Par ailleurs, **le délai s'écoulant entre le moment où les violences sont commises, leur dévoilement et l'intervention peut être très variable**. L'enfant peut rester très longtemps sans dévoiler les violences commises à son égard et sans que ces violences ne soient dévoilées par autrui. On sait aussi que même s'ils s'estiment victimes d'actes de violence, les enfants/adolescents ne vont pas pour autant demander de l'aide. Au contraire, c'est loin d'être systématique.

Quelles peuvent en être certaines raisons ? On peut avancer l'ignorance de certains interdits. On peut aussi invoquer le manque de ressources physiques et/ou psychiques de certains enfants qui constitue assurément un obstacle. L'enfant peut ignorer à qui s'adresser, craindre de ne pas être cru, craindre d'éventuelles représailles, penser que cette action ne portera de toute façon pas ses fruits... Il y a également dans certaines situations un manque d'écoute et d'attention qui peut constituer un frein au dévoilement des faits.

En termes de conclusion, nous nous référerons à Renders (1994, pp. 104-105) qui nous livre une définition de l'institution qui fonctionne bien : « Il s'agit d'une institution où l'on parle des finalités, des fonctions, des rôles, de ce qui marche, ne marche pas et fait souffrir, [...], où l'on décide : où des procédures existent pour arrêter, trancher, couper... et où l'on se donne le moyen de s'interroger sur le sens des symptômes. » L'auteur (1994, p. 73) propose de laisser place au sein des institutions à des « expressions symbolisées et socialisées de l'agressivité » et fait remarquer que l'absence de manifestation agressive est tout aussi problématique que son excès.

3.3. Significations au niveau de nos sociétés

De Gaulejac (1994, p. 52) fait remarquer que les **formes actuelles de l'exclusion** ont en commun une faiblesse sur la dimension symbolique : « C'est la non-reconnaissance

symbolique de la place qu'occupe dans la société l'individu ou le groupe qui constitue le trait le plus pertinent et le plus constant. » L'auteur introduit par ailleurs la notion de société duale, ce qui a l'avantage de rendre compte de la rupture qui sépare ceux qui réussissent de ceux qui échouent : les jeunes vis-à-vis des vieux, les riches par rapport aux pauvres, les diplômés face aux non-diplômés, etc.

Certains modes de fonctionnement violents en milieu scolaire pourraient traduire le mode de fonctionnement de nos sociétés vis-à-vis de groupes vulnérables et devenir ainsi représentatifs de certains principes de fonctionnement de la société elle-même. Un certain nombre de violences en milieu scolaire concernent en effet les enfants dont les traits renvoient à une certaine faiblesse.

L'auteur (1994, p. 37) évoque aussi le **culte de la performance**. La logique de l'excellence est à l'œuvre et traverse différents champs. « Chacun est ainsi sollicité pour intérioriser un idéal de perfection mesuré à l'aune des performances des gagnants célébrés par les médias. Il faut être performant, autonome, responsable. » Il parle d'un idéal de moi social se définissant à travers un système de normes à suivre, sous peine d'exclusion, voire de dévalorisation. A cet égard, Renders (1994) identifie la violence de la pression de certaines attentes comme pouvant générer justement des situations de violence. De son côté, Debardieux affirme que « la violence à l'école est d'abord la conservation de la violence sociale » (Table Ronde du CSEE, 1999, p. 18).

On voit qu'au delà du rapport interpersonnel, les relations entre enfants sont donc influencées par les logiques d'action qui caractérisent le fonctionnement de notre société. Il s'agit de tenir compte de cette interaction entre l'intrapsychique et la réalité sociale dans le cadre du phénomène de violence en milieu scolaire. Cette dernière est donc aussi à analyser en référence aux modes de fonctionnement et aux systèmes de valeurs de notre société.

*Clairement, la problématique des violences constitue donc une **réalité polysémique**. Il n'y a pas de signification psychologique ou sociologique unique qui explique certaines conduites violentes, mais bien de multiples significations qui peuvent rendre compte de ces conduites.*

4. Vers une prévention des violences en milieu scolaire

D'une part, la **prévention primaire** comprendrait toutes les actions destinées à diminuer l'incidence des situations de violence, c'est à dire la probabilité de leur apparition. Signalons que des actions peuvent ne pas avoir été programmées dans une telle perspective et néanmoins avoir un effet favorable.

D'autre part, la **prévention secondaire** comprendrait toutes les actions destinées à diminuer la prévalence des situations de violence. Elle concernerait aussi le **dépistage ainsi que la prise en charge précoces** de ces situations problématiques.

Immanquablement, il n'est pas suffisant de se limiter à des mesures d'accompagnement et de gestion des situations problématiques au sein des écoles, c'est à dire à une prévention

spécifique des violences. En effet, il s'agira d'œuvrer tout autant en faveur d'une approche globale (**prévention « a-spécifique »**) touchant le milieu scolaire, les familles et la société en général. Plusieurs pistes existent dont les suivantes :

- Investir dans le domaine de la recherche.
- Continuer à lutter contre toutes les formes d'exclusion à l'œuvre dans notre société. De nombreuses situations d'exclusion sont hétérogènes mais se caractérisent par le fait de ne pas avoir une place valorisée au sein de la société. Il est ici capital de promouvoir la reconnaissance réciproque aux et entre les différents niveaux de la société.
- Renforcer les compétences individuelles des filles, garçons, femmes, hommes et familles. Cette promotion peut concerner les individus dans leurs différents milieux, à savoir familial, scolaire, du travail ou encore des loisirs. Il s'agit d'amener les individus à interroger de manière critique certaines valeurs de notre société comme celles qui sont basées sur l'excellence, la performance, la recherche de l'épanouissement personnel... L'éducation pourrait aider les individus à devenir plus aptes à produire leurs propres valeurs et à ne pas être réduits à subir les valeurs environnantes ou à s'y conformer.
- Parler des différences (culturelles, physiques...) et aider les enfants à assumer leurs limites.
- Promouvoir l'égalité entre filles et garçons.
- Développer les compétences personnelles et sociales dans le domaine de la gestion des émotions, entre autres en ce qui concerne leur identification, leur compréhension, leur expression et leur partage. Il s'agit également de développer des outils et voies d'expression socialement valorisées des émotions telles que la colère ou la peur. A ce titre, l'individualisation croissante dans nos sociétés et l'amenuisement du recours aux rites participent vraisemblablement à la fragilisation des bases mêmes de la socialisation, ce qui est peut-être en tant que tel une première emprunte de violence.
- ...

Dès lors, développer la prévention du phénomène de la violence à l'école requiert que l'on s'adresse aux acteurs du milieu scolaire, des enfants à leur famille, des enseignants aux institutions scolaires, mais également au contexte social et à la question essentielle de la relation humaine au sein desquels survient cette violence. Aussi devront être explorés des enjeux fondamentaux tels que le besoin de reconnaissance, le défi de la coexistence ou encore la gestion et le partage des émotions. C'est donc par le biais d'une approche globale combinant préventions spécifique et aspécifique qu'il convient d'inscrire toute démarche prophylactique à cet égard.

5. Conclusion

La thématique de la violence en milieu scolaire se définit donc comme un **problème complexe** constituant une réalité polysémique avec des dimensions individuelles, familiales, institutionnelles et sociétales. Devant la large ampleur et les lourdes conséquences de ce phénomène, il convient d'œuvrer en faveur d'une **responsabilité collective partagée** entre

les diverses instances en évitant d'agir simplement sur un facteur sans se préoccuper de l'ensemble. Aussi, une approche exclusivement centrée sur les auteurs, les victimes, voire le milieu scolaire s'avère forcément limitée.

Les seuls résultats d'une diminution de l'incidence voire de la prévalence des situations de violence ne sont pas suffisants. D'autres résultats plus positifs tels que le bien-être ou la qualité de vie semblent plus adéquats. Ainsi, il est moins question de s'occuper d'un problème particulier à éviter, comme les violences en milieu scolaire, que de développer une **prise de conscience** concernant la **façon harmonieuse de vivre ensemble** et le sens des responsabilités à cet égard.

Au vu de la **souffrance** engendrée par la violence en milieu scolaire et devant l'**ampleur du phénomène**, il est crucial de s'interroger dans un premier temps sur les **significations** que peuvent revêtir ces actes non négligeables. En effet, agir sur les seuls comportements à prévenir sans tenir compte des motivations de celui qui les commet ou du vécu de celui qui les subit revient à nier leurs significations multiples, qu'elles soient **psychologiques, institutionnelles** ou **sociétales**. Or ce sont aussi ces significations qui inscrivent chaque acteur dans la **relation à autrui**. C'est pourquoi il convient d'interroger notre rapport à l'autre et donc également les normes sociales et le **contexte** dans lequel surviennent ces violences. C'est sur cette base et en incluant les **acteurs** de tous niveaux, tels les élèves – auteurs ou victimes – et leur famille, les enseignants, les acteurs institutionnels et les divers acteurs sociaux que peuvent se déployer des programmes de **prévention**.

Les interventions préventives seront tantôt **spécifiques**, c'est-à-dire centrées sur l'accompagnement et la gestion des situations problématiques, tantôt **aspécifiques**, soit inscrites dans une **approche globale** qui favorisera par exemple l'expression et la gestion du vécu émotionnel par le biais de moyens socialement valorisés, la reconnaissance et la valorisation réciproques, le développement de l'estime de soi, l'harmonisation des rapports sociaux, le sentiment pour chacun d'avoir une place dans la société, la promotion du dialogue, l'éducation aux limites, le renforcement de la solidarité au sein de l'école, la mise sur pied de lieux d'écoute et de rencontre pour les personnes en crise, la consolidation de la confiance en l'autre ou encore l'inscription de chacun dans un projet pour l'avenir. Les pistes sont nombreuses et variées et pour chacune, il nous paraît essentiel de ne pas perdre de vue que l'acteur social, individuel ou collectif, requiert d'être considéré dans sa globalité pour pouvoir **se développer en coexistence harmonieuse avec ses semblables**. De même, le *souffre-douleur* de Fleischman (2004) n'a pas uniquement besoin que s'arrêtent les coups et les intimidations, mais il tente aussi au fil de ses pérégrinations de vivre en paix avec ses proches.

Bibliographie

Bellon, J.-P., & Gardette, B. (2010). *Harcèlement et brimades entre élèves. La face cachée de la violence scolaire*. Paris : Fabert.

Campbell, M. A. (2005). Cyber bullying : An old problem in a new guise? *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 15, 68-76.

Carra, C. (2009). Tendances européennes de la recherche sur les violences et déviances en milieu scolaire. Acquis, problèmes et perspectives. *International Journal of Violence and School*, 10 (version française), 101-115.

Cellule de Recherche sur la Résolution de Conflits (CRRC). (2003). *La violence dans les lycées luxembourgeois*. Luxembourg, Ministère de la Culture, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.

Cifali, M., & Myftiu, B. (2006). *Dialogues & récits d'éducation sur la différence*. Nice : Les Paradigmes.

Comité Syndical Européen de l'Education (CSEE). (1999). *Violence à l'école. Rapport de la Table Ronde du CSEE à Luxembourg, 1999*. Bruxelles : CSEE-ETUCE.

Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., Molcho, M., Gaspar de Mato, M., Overpeck, M., Due, P., Pickett, W., HBSC Violence & Injuries Prevention Focus Group, & HBSC Bullying Writing Group. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal of Public Health*. 54(2), 216–224.

Debarbieux, E. (2006). *Violence à l'école : un défi mondial ?* Paris : Armand Colin.

Debarbieux, E. (2011). *A l'école des enfants heureux... ou presque. Une enquête de victimation et climat scolaire auprès d'élèves du cycle 3 des écoles élémentaires*. Bordeaux : Observatoire International de la Violence à l'École

Debarbieux, E., Garnier, A., & Tichit, L. (1998). Insécurité, incivilités et fracture sociale au collège. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 27(2), 289-302.

De Gaulejac, V., & Taboada Leonetti, I. (1994). *La lutte des places*. Paris : Desclée de Brouwer.

Dufour-Gompers, R. (1992). *Dictionnaire de la violence et du crime*. Toulouse : Erès.

Durand, B. (2008). *Le Larousse des noms communs*. Paris : Larousse.

Elliot, G.P. (2003). *School Mobbing and Emotional Abuse : See It – Stop It – Prevent It with Dignity and Respect*. New York, NY : Routledge.

Ewen, N. (2005). Le débat des valeurs n'aura pas lieu? *Forum*, 245, 38-41.

Flego, G.S. (2009). *Education against violence at school. Committee on Culture, Science and Education*. Strasbourg : Council of Europe.

Flego, G.S. (2011). *Education contre la violence à l'école. Commission de la culture, de la science et de l'éducation*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Fleischman, S. (2004). *Le souffre-douleur*. Lyon : L'école des loisirs.

Freeman, J. G., Samdal, O., Klinger, D. A., Dur, W., Griebler, R., Currie, D., & Rasmussen, M. (2009). The relationship of schools to emotional health and bullying. *International Journal of Public Health*, 54, 251-259.

Heinemann, P.P. (1972). *Mobbning – Gruppvald bland barn och vuxna*. Stockholm: Natur och Kultur.

Jeammet, Ph. (1995). Violence et agressivité : Un point de vue psychanalytique. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 24, 15-25.

Li, Q. (2006). Cyber bullying in schools : A research of gender differences. *School Psychology International*, 27, 157-170.

Olweus, D. (1973). *Hackkycklingar och översittare. Forskning om skolmobbning*. Stockholm : Almqvist and Wicksell.

Olweus, D. (1993). *Bullying in schools : What we know and what we can do*. Oxford : Blackwell.

Olweus, D., & Limber, S. (2011). The Olweus Bullying Prevention Program. Implementation and evaluation over two decades. In S.R. Jimerson, S.M. Swearer, & D.L. Espelage (Eds.), *The Handbook of School Bullying : An international perspective* (pp. 377-402). New York, NY : Routledge/Taylor & Francis Group.

Patchin, J.W., & Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the schoolyard : A preliminary look at cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4 (2), 148-169.

Perrone, T., & Nannini, M. (1995). *Violences et abus sexuels dans la famille*. Paris : ESF.

Renders, X. (1994). *Enfance, santé mentale et société*. Louvain-la-Neuve : Academia.

Smith, P.K. (2004). Violence in schools : A European perspective. In OECD (Ed.), *School Safety and Security : Lessons in Danger* (pp. 136-145). Paris: OECD Publishing.

Smith, P. K. (2006). La lutte contre la violence à l'école : Une perspective européenne. In Ch. Gittins (Ed.), *Réduction de la violence à l'école – Un guide pour le changement* (pp. 11-23). Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Smith, P.K., Cowie, H., Olafsson, R., & Liefoghe, A. (2002). Definitions of bullying : A comparison of terms used, and age and sex differences, in a 14-country international comparison. *Child Development*, 73(4), 1119-1133.

Smith, P.K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying : Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49 (4), 376-385.

Smith, P.K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R., & Slee, P. (Eds.) (1999). *The nature of school bullying : A cross national perspective*. London : Routledge.

Sommer, E. (2009). *T'es trop nulle et t'es trop moche! La destinée d'enfants boucs émissaires*. Mémoire de maîtrise en psychologie et sciences de l'éducation non publié, Université de Genève, Genève.

Sourander, A., Elonheimo, H., Niemela, S., Nuutila, A.-M., Helenius, H., Sillanmaki, L., Piha, J., Tamminen, T., Kumpulainen, K., Moilanen, I., & Almqvist, F. (2006). Childhood predictors of male criminality : A prospective population-based follow-up study from age 8 to late adolescence. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 45(5), 578-586.

Sourander, A., Klomek, A.B., Kumpulainen, K., Puustjärvi, A., Elonheimo, H., Ristkari, T., Tamminen, T., Moilanen, I., Piha, J., & Ronning, J. A. (2010). Bullying at age eight and criminality in adulthood : findings from the Finnish Nationwide 1981 Birth Cohort Study. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*. doi : 10.1007/s00127-010-0292-1

Steffgen, G. (2009). Comportement déviant et violence dans les établissements scolaires du Luxembourg. *International Journal of Violence and School*, 10 (version française), 56-74.

Steffgen, G., & König, A. (2009). Cyber bullying : The role of traditional bullying and empathy. In B. Sapeo, L. Haddon, E. Mante-Meijer, L. Fortunati, T. Turk, & E. Loos (Eds.), *The good, the bad and the challenging. Conference Proceedings* (Vol. II ; pp. 1041-1047). Brussels : Cost office.

Steffgen, G., & Recchia, S. (2011). Violence à l'école : Climat scolaire et agression envers les enseignants. *Formation et Profession*, 18(1), 15-17.

Ybarra, M., & Mitchell, K. (2004). Online aggressor/targets, aggressors, and targets : A comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 45 (7), 1308-1316.