FORMES ET IMPACTS DE LA VIOLENCE SCOLAIRE CHEZ LES ÉLÈVES FRANCAIS ISSUS DE L'IMMIGRATION MAGHRÉBINE

Said Ghedir
Doctorant en sociologie de l'education
Laboratoire de sociologie et d'anthropologie
Université de Franche- Comté

Résumé

Les violences instituées sont l'origine d'un état de mal être individuel et social chez les élèves français issus de l'immigration maghrébine. Par conséquent, d'autres violences réactionnelles se manifestent selon le principe «la violence appelle la violence ». Cette coproduction témoigne, semble-t-il, que celle-ci est à la fois cause et effet, et que les manières violentes seraient alors une manifestation symptomatique des procédures d'étiquetage et de disqualification à l'œuvre à l'École. Cet article a pour objectif de mettre en évidence quelques éléments d'explication de la violence scolaire chez ces élèves en cherchant le lien entre leur vécu familial et l'environnement de l'école. Ces deux facteurs ont en effet une influence sur les postures de socialisation (relégations, réponses, violences scolaires et extrascolaires, expressions collectives). Ceci est à prendre en compte dans l'étude des représentations de ces élèves pour laquelle l'enquête par questionnaire est notre méthode d'investigation privilégiée.

Mots-clés : Violence scolaire, Habitus, Socialisation, Culture, Violences instituées, Double injonction (bind).

ملخص

يسبب العنف في المؤسسات التعليمية حالة فردية واجتماعية من الشعور بالضيق بين التلاميذ الفرنسيين ذوي الأصول المغاربية. ويحدث نتيجة لذلك رد فعل عنيف، «فالعنف يولد العنف». يبدو هذا الإنتاج المشترك أنه السبب والنتيجة على حد سواء، وأن الطرق العنيفة هي مظهرا من أعراض إجراءات التمييز والتحقير في المدرسة. تهدف هذه المقالة إلى تسليط الضوء على بعض عناصر تفسير العنف المدرسي بين هؤلاء التلاميذ الذين يسعون للربط بين معاشهم الأسري والبيئة المدرسية. تؤثر هذه العوامل في واقع الأمر على مواقف التنشئة الاجتماعية (تحقير، ردود فعل، عنف مدرسي وعنف خارج المدارس، تعابير جماعية). اهتممنا بهذه العوامل عند دراسة تصورات هؤلاء التلاميذ، من خلال الاستبيان الذي يعتبر الأسلوب المفضل لدينا في التحقيق.

الكلمات الرئيسية: العنف المدرسي، عادة، التنشئة الاجتماعية، الثقافة، العنف في المؤسسات، عرض مزدوج.

Introduction

De nos jours, la question de la violence scolaire prend et continue à prendre, une place de plus en plus conséquente dans notre vie sociale. Beaucoup de chercheurs mettent l'accent sur la perte des solidarités (M. Wieviorka, éd., 1997) et la fragilisation du lien social (F. Dubet, 1987), ainsi que le « décrochage des familles » (R. Hellbrun et J. Pain, 1992). Dans cet article nous avons choisi de traiter la question de la violence scolaire chez les élèves français issus de l'immigration maghrébine. Pour cela, nous aimerions débuter notre propos en explicitant les raisons qui nous ont amené à traiter un tel sujet.
Trois raisons ont déclenché ce désir : la montée de la violence, notre activité professionnelle et notre volonté de trouver une explication aux rapports existants entre l'échec scolaire de certains élèves issus de l'immigration maghrébine et leur implication en tant qu'acteurs d'incidents entrant dans le cadre de la violence scolaire.
Étant personnellement impliqué puisque nous sommes éducateur et ex-assistant d'éducation dans un collège à Strasbourg, nous avons été confronté à de nombreuses expériences et nous avons assisté à plusieurs scènes de violences scolaires.

Si nous nous intéressons aux élèves français issus de l'immigration maghrébine, c'est aussi par ce qu'il nous semble que ceux-ci sont les plus touchés par des problèmes de stigmatisation, d'intégration et de violence (B. Charlot, 2000). En effet, dans le discours quotidien à l'école, les choses sont souvent dites de façon tacite, mais en réalité la violence à l'école peut exprimer la pesanteur des inégalités, traduire les souffrances de ces courses à l'avance perdue à la reconnaissance sociale (Pingeon, 2007). La violence à l'école révèle aussi ce qui se passe ailleurs: les violences vécues devant le petit écran, les brutalités engrangées dans l'exiguïté des espaces de vie, les maltraitances, les déroutes familiales, la crise économique, les endettements, le chômage, le sentiment de peur…etc. Donc, il est important de comprendre les actes de ces élèves en les resituant dans leurs contextes, et non pas de qualifier ces actes de violences gratuites. Car qualifier un acte de gratuit, si violent soit-il, correspond à nier l'intention ou le caractère tout simplement humain de son responsable.
Par ailleurs, si l'émergence du phénomène est souvent caractérisée

comme non spécifique aux élèves français issus de l'immigration maghrébine, la violence à l'école comme problème social apparaît partout dans les collèges et lycées situés dans les milieux urbains sensibles.

Cet article se donne pour objectif, non pas de réaliser un recensement des actes de violence chez ces élèves, mais bien plutôt d'apporter des éléments d'explication de cette violence à travers le vécu familial et l'environnement de l'école; connaître ses significations et ses effets chez cette catégorie d'élève, et proposer éventuellement des solutions. Cependant, afin de bien saisir le phénomène, non seulement dans ses modalités mais dans ses enjeux et sa structure, il paraît maintenant pour nous primordial de saisir la manière dont les élèves français issus de l'immigration maghrébine se représentent la violence. Plusieurs questionnements s'avèrent, dès lors, essentiels :

- Quelles sont les représentations des élèves français issus de l'immigration maghrébine vis-à-vis de la violence scolaire ?
- Quels sont les causes et les effets de cette violence chez ces élèves ?
- En quoi les contextes familial et scolaire jouent ils un rôle dans l'accentuation de ce phénomène ?
- Dans quelle mesure la qualité de dialogue et la qualité de la *relation* établie entre l'*élève* et le professeur sont-elles déterminantes pour l'avenir scolaire des élèves ?
- Existe-il une violence instituée par le système scolaire ?

Nous proposons ici de fournir quelques éléments de réponse en prenant appui sur une enquête réalisée dans deux collèges et un lycée en Alsace entre janvier et octobre 2008. Les trois établissements choisis se situent dans un milieu urbain sensible avec une forte proportion d'élèves français issus de l'immigration maghrébine. Ces derniers constituent, une partie de la troisième génération locale. Celle-ci correspond aux enfants de la deuxième génération locale ou immigrée qui s'est installée en France au courant des années 74 (Allemand, 2002).

D'après Jean- François Bruneaud (2005), « *la troisième génération locale est doublement française. D'abord, par ce que tous les individus*

sont nés en France et sont tous de nationalité française. De plus, il y'a de fortes chances pour que la plupart de leurs parents soient nés français, leur statut de citoyen français est alors acquis, non plus par l'unique droit du sol, mais par la filiation. Si les personnes d'origine marocaine et tunisienne détiennent la double nationalité, la quasi- totalité de celle d'origine algérienne ne possèdent que la française, confirmant ainsi l'ancienneté de cette immigration car il fut un temps où il fallait choisir et trancher entre le statut de citoyen algérien ou français » (p. 111).
Dans un premier temps, nous allons présenter les statistiques officielles de ce phénomène et les premiers résultats de notre travail exploratoire. Ensuite, nous rendrons compte de l'enquête que nous avons menée.

1. Les statistiques officielles

En raison d'un manque de sources de données concernant le recensement des actes de violence chez les élèves français issus de l'immigration maghrébine, nous allons tenter de faire un état des lieux de la situation actuelle de la violence scolaire en France en général, telle qu'elle est présentée par les logiciels élaborés par le Comité national de Lutte contre la Violence à l'École. En effet, nous nous sommes référé au nouveau système d'information sur la violence, en l'occurrence le Système d'information et de vigilance sur la sécurité scolaire « SIVIS ». Ce dernier remplace l'ancien dispositif « SIGNA » qui était critiqué par plusieurs chercheurs du fait qu'il ne recense que les délits et les infractions listés dans le code pénal et décrites dans un *Bulletin Officiel spécial*. D'après la note d'information numéro « 08. 34 » du mois de décembre 2008 délivrée par le ministère de l'Éducation nationale, « SIVIS » confirme que la violence touche principalement les collèges et les lycées professionnels, surtout s'ils sont situés en zone d'éducation prioritaire ZEP [1*].

Les principaux signalements pendant l'année 2007/2008 sont résumés dans le tableau 1.

1* Zone d'éducation prioritaire.

Tableau 1: *Les incidents graves selon leur nature et par type d'établissement*

% / Type d'incident grave	**Ensemble des incidents déclarés sur 2007-2008**	**Incidents déclarés dans les collèges**	**Incidents déclarés dans les lycées d'enseignement général et technologique LEGT**	**Incidents déclarés dans les lycées professionnels LP**
Atteintes aux personnes	80,90%	84,00%	67,00%	76,00%
Atteintes aux biens ou à la sécurité	19,10%	16,00%	33,00%	24,00%
Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Source: SIVIS (système d'information et de vigilance sur la sécurité scolaire)

Il est donc bien évident que ce tableau ne peut nous donner qu'une idée et des approximations du niveau de cette « violence » chez les élèves français issus de l'immigration maghrébine scolarisés dans les collèges et les lycées situés dans des milieux urbains sensible ZUS[2*] où se trouvent des fortes proportions de cette catégorie d'élèves.

Il apparaît donc que dans les collèges, les faits graves sont relativement plus fréquents dans les ZEP. D'après « SIVIS », le nombre moyen d'incidents graves déclarés pour les élèves scolarisés au sein des ZEP, est de 40 actes de violence grave pour 1000 élèves sur l'année 2007-2008. Cependant, dans les collèges situés hors de l'éducation prioritaire, le nombre d'incidents graves est de 24 actes de violence grave.

Par ailleurs, face à cette amplification de la violence scolaire durant ces deux dernières années, des voix se sont élevées et des décisions politiques ont été prises au mois de Mai 2009 pour prôner la « tolérance zéro » (Fouilles des élèves, création d'équipes d'agents intervenant dans les écoles...). En revanche, comme le souligne Jacques Ellul (1992),

2* Zone urbaine sensible

avec qui nous sommes en parfait accord, la répression ne peut pas être la solution au problème de la violence « *l'expérience nous montre tout au cours de notre histoire que chaque fois que les autorités ont espéré répondre à un défi social par la pure contrainte, ce fut un échec* » (P. 9).

2. Les apports du travail exploratoire

Deux collèges et un lycée sont l'objet d'attentions particulières (Collège de François Truffaut, Lycée Marcel Rudloff à Hautepierre et Collège Lamartine à Bischheim), étant donné la présence d'une forte proportion d'élèves français issus de l'immigration maghrébine. Un premier constat dans les trois établissements nous a permis de nous rendre compte que de nombreux élèves ont des difficultés d'apprentissage dans la mesure où ces derniers sont en même temps responsables d'actes de violences scolaires. Concernant les actes de violences scolaires, certains élèves ne se cachent pas après avoir commis des incidents. Au contraire, ils revendiquent souvent leurs actes.

D'autres observations ont permis de constater que souvent on trouve des phrases de menaces ou des gros mots...etc, à l'encontre d'autres élèves ou des enseignants, écrites soit sur les murs des WC ou sur les tableaux en classes.

Les deux quartiers, Hautepierre et Bischheim, dans lesquels sont implantés les trois établissements sont considérés comme « *sensibles* » et ont fait l'objet de mesures ou de dispositifs spécifiques : ZEP, DSU[3*] .

En ce qui concerne notre recherche, il nous semble dans un premier lieu, qu'il est indispensable de revenir à la connaissance du phénomène en commençant par le définir et connaître ses significations.

3. Définitions et significations de la violence durant l'enfance et l'adolescence

3.1. Définition de la violence :

De toutes les définitions, multiples et complémentaires, adoptées par plusieurs auteurs, nous avons été séduits par celle d'Éric Debarbieux (1996), qui considère la violence comme « *la désorganisation brutale*

3 * Développement social urbain

ou continue d'un système personnel, collectif ou social se traduisant par une perte d'intégrité qui peut être physique, psychique ou matérielle. Cette désorganisation peut s'opérer par agression, usage de la force, consciemment ou inconsciemment, mais il peut y avoir violence, du point de vue de la victime sans qu'il y'ait nécessairement agresseur ni intention de nuire. La violence est dépendante des valeurs, des codes sociaux et des fragilités personnelles des victimes. Elle peut s'actualiser dans le crime et les délits (contre l'humanité, contre les personnes, les biens ou la collectivité), dans les incivilités ou le sentiment de violence qui abolissent les limites protectrices des sujets individuels et sociaux qui en pâtissent.» (p. 45).

Cette définition présente pour nous l'intérêt d'inclure les diverses situations dans lesquelles la violence peut s'exercer ainsi que les différentes atteintes qui en résultent. Elle prend ainsi en compte les deux grandes formes de violence: physique et symbolique. Donc, elle nous semble la plus intéressante dans la mesure où elle rejoint la question de la violence scolaire à la fois physique et symbolique.

3.2. La signification de la violence

Selon Édith Tartar Goddet (2006), s'il n'y a pas de violence sans causes, il n'y a pas de violence sans signification. En effet, le geste, la parole, l'acte violent a une utilité pour celui qui l'utilise. La violence est chargée de significations multiples.

Pour cela, elle donne à chaque type de violence un sens :

violence physiologique : décharger une pulsion, une excitation, une tension; violence réactionnelle: répondre par la violence aux violences subies (aux violences symboliques, à l'agressivité ou aux violences graves) ou à des situations difficiles; violence interactive: appeler au secours, attirer l'attention sur soi ou sur une situation, exprimer une souffrance ou une demande, poser une question en acte plutôt qu'en parole; violence pour dominer: vérifier son pouvoir sur l'autre, les autres; violence pour tester les relations et observer les réactions éducatives et sociales face à des faits de violences. Certains enfants ou adolescents ont besoin de passer par «la mise en situation» pour comprendre les fonctionnements des lieux dans lesquels ils vivent, pour repérer les limites à ne pas franchir et les conséquences possibles de leurs actes...;

violence pour éviter la passivité, la docilité, l'obéissance, considérées comme une soumission à autrui ou pour éviter de se sentir comme un enfant dépendant et dominé par les adultes; violence ludique: jouer, seul ou avec d'autres. La pratique de comportements violents procure aux auteurs des sensations intenses sous forme de plaisir, jubilation, jouissance; violence pathologique: elle s'inscrit dans un tableau clinique assez vaste. Elle accompagne une angoisse massive ou des épisodes délirants ou des comportements bizarres.

Toutefois, certains auteurs préfèrent parler d'un déficit ou d'une perte de sens, comme par exemple Michel Wieviorka (2004). Celui-ci, en s'appuyant sur quelques expériences, soutenait la thèse d'une perte de sens dans certains cas où le conflit est impossible et qu'il y'a blocage chez l'acteur. Il expliquait que lorsqu'une relation avec un autre acteur s'éloigne se défait ou tarde à se constituer, l'acteur *« est sommé ou bien de disparaître lui même, de se dissoudre en tant que tel, quitte à recréer ailleurs du sens et de la relation, ou bien de ne plus exister que de manière artificielle, en affirmant un sens devenu imaginaire qui n'existe plus que pour lui ... »* (p. 221). Donc, à partir de cette citation, nous pouvons dire que dans certaines situations, la perte de sens renvoie à l'acteur, à la façon dont il conçoit et gère sa propre expérience, sa trajectoire et sa situation. Elle se traduit par un manque, un déficit que la violence est rarement seule à combler.

Après avoir défini et présenté des différentes significations du phénomène de la violence, il nous semble nécessaire de nous intéresser à l'environnement familial et scolaire de l'élève français issu de l'immigration maghrébine, car c'est dans ces deux milieux que nous pensons trouver d'autres éléments nécessaires à la compréhension de ce phénomène.

4. Le contexte familial et scolaire de l'élève français issu de l'immigration maghrébine

Pour la sociologie de la famille, l'institution familiale a toujours un rôle capital pour l'éducation et la socialisation primaire des enfants. Pour Bourdieu (1996), elle est « *un des lieux essentiels de la formation de l'habitus »* (P. 65).

4.1. La famille maghrébine de France

La famille est la structure fondamentale de la société et la cellule de base pour tout ce qui concerne la socialisation des individus et la formation de leur identité. En ce qui concerne la famille maghrébine immigrante en France, elle a connu depuis la fin de la deuxième guerre des changements profonds dont les effets sont palpables tant au niveau de sa structure qu'à celui du vécu de ses membres.

Gérard Noiriel (1998), nous informe que l'origine de son existence est l'immigration. En effet, au fil des années, les ouvriers maghrébins ont ressenti la solitude et ont demandé à leurs familles de venir les rejoindre. Ils ruinent ainsi la stratégie de départ, celle de faire des économies en vivant seuls en France. Cependant, les familles ayant immigré, se sont vus fragilisées du fait de la rupture avec leurs pays d'origine. Passer d'un pays à un autre, qui plus est de traditions religieuses différentes, ne permet pas une bonne intégration. En effet, les familles ont senti qu'entre les valeurs françaises et celles de leur pays d'origine, il y'a un antagonisme.

Ces sentiments n'ont pas changé même chez les familles de la deuxième génération qui ont vécu, d'après Gérard Noiriel, une soumission à des formes contradictoires de socialisation. D'un coté, elles ont acquis leurs premiers apprentissages au sein de leur milieu d'origine, dans leurs familles et généralement dans le groupe que constituent les immigrants de première génération repliés sur l'entre soi communautaire. De l'autre, elles s'étaient heurtées aux normes dominantes du pays d'accueil apprises par les enfants français du même âge et aux différentes représentations des institutions auxquelles elles sont soumises comme l'école.

Dans son livre « *La faillite de la famille* », Zakya Daoud (1993) donne l'exemple de la situation contradictoire vécue par les Beurs (contraction du mot Reubeu en verlan) : « *Ils voient leurs pères, défaits par le travail, sombrer dans l'alcool ou l'intégrisme, murés de silence. Ils voient leurs mères analphabètes, attachées aux rites de là-bas, terrorisées par les pouvoirs, les autorités des rouages administratifs. Et ils voient leurs grands frères dans la dérive du chômage et de la délinquance, entrer et sortir de prison comme s'ils allaient en stage. Pudeur, par souci de ne pas contraindre leurs propres enfants, les parents ne se racontent pas* » (P. 93).

4.2. Quelques traits traditionnels de la famille maghrébine

La famille maghrébine est structurée autour d'un système de valeurs patriarcales se présentant comme un ensemble de représentations qui fondent la parenté sur la paternité en présupposant que la femme a un rôle passif dans la reproduction biologique (Houari, 1999). L'individu est fils ou fille d'un homme et non d'une femme, présupposant que la pureté du sang, doit être préservée dans la lignée généalogique. La culture patriarcale se trouve renforcée par l'effet d'une religion, l'islam, qui, interprétée de façon très rigoriste, voire intégriste, justifie, en la sacralisant, la domination des hommes sur les femmes. De plus, cette idéologie patriarcale se trouve ressentie comme identitaire du Maghreb et, dans bien des cas, les Maghrébins ont réagi par un attachement sans faille à ces valeurs. La culture musulmane, souvent bafouée dans l'histoire, surtout par la colonisation, est devenue par un effet de conservatisme et de résistance, une sorte de défense communautaire. Par conséquent, ce rapport étroit entre la religion et la tradition rend cette dernière plus rigide.

La famille maghrébine se caractérise aussi par ce qu'Emile Durkheim appelle « *la solidarité mécanique* ». En effet, il distingue deux types de solidarité, la solidarité organique, qui prévaut dans la société moderne, est basée sur les différences et la complémentarité entre les individus et, en particulier, la division du travail ; la solidarité mécanique prévalant dans les sociétés préindustrielles, est fondée sur la similitude entre les individus qui partagent les mêmes valeurs et les mêmes compétences. La différenciation sociale représente le passage d'un type de solidarité à un autre. Les familles issues du Maghreb, sont essentiellement des familles issues des milieux ruraux caractérisés par la solidarité mécanique. Le passage d'une société à une autre n'est donc pas sans conséquence.

4.3. Enseignement à deux vitesses

Dans *Les Héritiers* (1964) et *La Reproduction* (1970), Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron proposent de construire une théorie générale du fonctionnement du système scolaire. En considérant le champ scolaire comme un marché, il serait possible, selon eux, de procéder à une double analyse : du coté de l'offre, en déterminant les mécanismes

qui, dans l'institution, assurent la reproduction sociale; du coté de la demande, en analysant les conséquences des usages différenciés de l'institution par les diverses classes sociales.

Pour Bourdieu, l'école est un instrument caché de domination et la culture scolaire est la culture de la classe dominante; c'est une culture qui n'est pas neutre, c'est celle de la classe dominante. Dés lors, on peut comprendre que plus la distance entre la culture scolaire et la culture de classe sera faible, et plus la réussite dans l'institution sera élevée. Comme nous l'avons vu, de part un capital culturel, social, économique assez faible, les familles immigrées et la majorité de celles issues de l'immigration se situent au bas de l'échelle sociale. Cependant, le capital culturel s'incorpore sous la forme d'outils intellectuels comme les interactions dont l'élève bénéficie avec la famille, sous formes de livre, jeux, œuvres d'art, voyage... Dés lors, il n'est pas étonnant que les héritiers, élèves issus de la bourgeoisie, soient surreprésentés dans les universités par rapport aux autres élèves, d'origine modeste.

Enfin, afin d'expliciter les facteurs liés aux pratiques et aux conduites des élèves français issus de l'immigration maghrébine au sein de l'établissement scolaire, cette recherche s'appuie sur deux théories :

5. Théories

5.1 Théorie de la violence symbolique de Bourdieu et Passeron (1970), pour comprendre les raisons qui ont poussé une grande part de ces élèves à choisir la voie de la violence à l'école

La théorie de Bourdieu et Passeron, nous permettra de dévoiler les mécanismes sociaux, notamment de domination à l'école. D'après les deux auteurs de cette théorie, l'école remplit plutôt une fonction d'endoctrinement, une fonction idéologique de légitimation de l'ordre établi, une fonction de maintien de l'ordre, de conservation de la structure des rapports de classes, à partir de l'autonomie relative même du système d'enseignement.

Le système d'enseignement est là pour servir les intérêts des classes dominantes tout en cachant qu'il le fait, les renforçant d'autant plus qu'il accrédite l'idée de son autonomie absolue. L'école donne à croire qu'elle ne sanctionne que des aptitudes individuelles alors qu'en réalité elle reproduit et renforce surtout des inégalités sociales. Ainsi l'école

persuade les classes qu'elle exclut de la légitimité de leur exclusion pour cause d'indignité.

En ce sens, nous pourrons expliquer que la situation de l'élève français issu de l'immigration maghrébine, en particulier les actes violents, ne sont pas indépendants des contextes structurels et organisationnels de l'école et de la famille.

5.2 Théorie du double bind (de la double injonction) pour comprendre le terreau de la violence scolaire

Le concept « Double injonction ou Double bind » a été dégagé par Grégory Bateson et son équipe en 1956, au cours d'un travail sur les familles schizophrènes. Il s'agit d'un véritable état confusionnel, réalisé par une communication paradoxale, fait de messages contraignants, liés et pourtant contraires. Ces injonctions jouent sur des niveaux logiques différents.

La différence essentielle entre ces injonctions paradoxales et une simple contradiction réside dans le fait que le choix reste une solution possible quand vous êtes face à une contradiction, alors qu'une telle solution n'est même pas pensable dans le cas de l'emprise qu'exerce la communication paradoxale.

Cette définition de la double injonction, au sens de Bateson, a été reprise par des chercheurs en sciences humaines et sociales tels que Paul Watzlawick, Helmick-Beavin, Mucchielli, Crignon, Passeron...

Ce qui intéresse notre travail, c'est que l'on peut trouver ce phénomène chez notre population d'étude. Du fait de leurs origines maghrébines, ils ont certainement un habitus qu'on nommera *«habitus de la famille»*. Ce dernier est synonyme d'habitude dont on ne se détache pas facilement et qui est à l'origine de plusieurs comportements que l'on pourrait qualifier d'hybrides dans la mesure où ils intérioriseraient quelques faits, gestes et vocables que les parents transmettent directement ou indirectement. C'est en fait les traditions que les parents tentent de transmettre à leurs enfants. En revanche, ces comportements que l'élève a intériorisés au sein de sa famille seraient perçus par l'école comme des comportements irrespectueux et incivils. Ce que pourraient percevoir les autres élèves français « non maghrébins » et le monde éducatif en général ne serait peut être pas perçu de la même façon par les élèves français d'origine

maghrébine. L'habitus des autres élèves non maghrébins, professeurs, personnels administratifs...etc, engendrerait ainsi une méconnaissance de l'autre habitus qui n'est pas le même qu'eux; ceci étant réciproque. Les élèves français d'origine maghrébine se retrouveraient ainsi tiraillés entre deux communications paradoxales.

Par ailleurs, ce cadre théorique nous a permis d'approfondir notre exploration et de faire quelques constats que nous présentons.

Quatre facteurs interviennent dans l'émergence de la violence scolaire. Premièrement, si l'école se montre indifférente aux différences de public, donc d'habitus, elle ne saurait être entendue uniquement comme instrument de légitimation des inégalités sociales. Elle est l'origine d'une violence instituée.

A cet élément relatif à la violence symbolique, il nous faut ajouter que d'après Charlot (2000), les enseignants constatent que ceux avec qui ils ont des difficultés permanentes sont souvent des jeunes d'origine maghrébine ou africaine.

Le troisième facteur que nous souhaitons mettre en lumière est celui relatif à la culture. En s'appuyant sur la théorie du double bind dégagé par Gregory Bateson (1956), nous avons constaté que dans le cas des élèves français issus de l'immigration maghrébine, leur culture familiale (largement influencée par la culture maghrébine) et celle de la société française (proposée ou imposée par la société et l'école) sont parfois contradictoires de telle sorte que l'obéissance à l'une entraîne la transgression de l'autre. Cette confrontation entre deux modèles culturels et deux systèmes de valeur peut s'exprimer par une violence cumulative à l'école.

Dans un tel contexte, on pourrait parler de schizophrénie sociale car, sans arrêt, l'élève ne se mettrait à la place de personne qu'il ne serait pas réellement. Il ne se sentirait ni français ni maghrébin puisque de part et d'autre, il serait rejeté. Nous voyons donc qu'il a un statut incertain qui le conduirait à s'exprimer par la violence.

Le quatrième facteur concerne la relation entre le professeur et l'élève. Cette relation est déséquilibrée à cause d'une absence de dialogue et d'une suppression de la valeur d'échanges, ainsi d'une construction de formes d'images négatives sur soi et sur l'autre chez les professeurs et les élèves en même temps. A ce propos, Mabilon-Bonfils (2005)

nous explique que les élèves, stigmatisés par l'institution et n'étant pas parvenus à développer une relation personnelle avec leur enseignant, conçoivent alors une image négative d'eux même, ce qui les conduit à ne pas se conformer à la discipline et à la règle scolaire.

Outre ce qui a été mentionné plus haut. Il semblerait qu'il y ait une quête de fonctionnement par des mécanismes d'équilibrage dialectique, et d'une révélation d'une situation de vulnérabilité sociétale propre à un ensemble d'élèves dont le lieu, la culture, l'histoire collective, sont semblables. Cela signifie donc que l'élève français issu de l'immigration maghrébine se trouve, de manière répétée, confronté aux aspects négatifs de l'institution scolaire avec laquelle il est en contact, et qu'il profite donc moins de l'offre positive de cette institution. De plus, il convient de préciser qu'il existe un étiquetage non moins violent mais symbolique celui-là, construit par le cadre éducatif pour désigner la part la plus jeune de cette population. Cela a favorisé la formation de quelques représentations dissimulées de leurs professeurs et le cadre éducatif en général pour les désigner comme ceux avec qui ils ont des difficultés permanentes. Conséquemment, cet ensemble de facteurs, désignant une violence instituée par le système scolaire et familial, permet de parler d'une utilité sociale d'une réponse par la violence à l'école. Enfin, il semble que le compromis qui résulte de cette violence apporte autant d'impacts chez les élèves qu'à l'institution scolaire.

À la suite de ces constats, nous avons recentré notre problématique autour des deux hypothèses suivantes:

Nous estimons que la violence scolaire a pour effet de :

• Produire d'autres violences. En effet, les violences instituées sont l'origine d'un état de mal être individuel et social chez les élèves français issus de l'immigration maghrébine. Par conséquent, d'autres violences réactionnelles se manifestent selon le principe que la « violence appelle la violence ». Cette coproduction témoigne, semble-t-il que celle-ci est à la fois cause et effet, et que les manières violentes seraient alors une manifestation symptomatique des procédures d'étiquetage et de disqualification à l'œuvre à l'École.

• Engendrer des troubles attentionnels et comportementaux surtout en classe. Cette situation rend l'apprentissage plus difficile et mène généralement ces élèves vers l'échec scolaire.

6. Méthodologie

6.1 L'imagination sociologique

Selon Wright Mills (1997), nous devons apprendre à utiliser au profit du travail intellectuel l'expérience acquise dans la vie ; nous devons sans cesse la scruter et l'interpréter. « *Vous avez une expérience, c'est-à-dire que votre passé resurgit dans le présent, qu'il l'influence, et qu'il circonscrit les limites de l'expérience à venir. Sociologues, vous avez pour tâche de régler ces interférences compliquées, de vous emparer de ce que vous vivez et de trier ; c'est le seul moyen d'en faire le guide et la pierre de touche de votre pensée, et d'acquérir du même coup le métier d'intellectuel »* (P. 200). Donc, en tant qu'intellectuels, nous devons associer notre cheminement intellectuel et notre expérience personnelle sans pour autant craindre de mettre à profit cette expérience et de la rattacher directement aux divers travaux en cours ; c'est ce que nous tenterons de faire dans ce travail de recherche. L'expérience de l'auteur dont nous disposons, nous la mettrons à contribution dans l'élaboration de cette étude. Cette expérience est indispensable à la création intellectuelle.

6.2 Méthode d'investigation des données

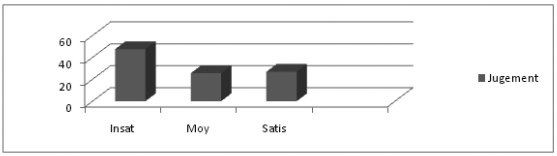
Le choix de la méthode d'investigation, s'est porté sur le questionnaire en raison de : L'existence de nombreuses études qui se rapprochent de notre sujet et qui fournissent un corpus pour sa réalisation; Sa possibilité de quantifier de multiples données ; Sa facilité de diffusion et son faible coût. Donc, nous ne sommes pas dans un contexte totalement inconnu.

En ce qui concerne notre questionnaire, il est composé de quinze questions, et divisé en quatre parties inégales. Les quatre premières questions sont des indicateurs de l'ambiance au sein de l'établissement scolaire, ensuite, les six questions qui suivent, permettent d'approcher la nature des relations qu'entretiennent les élèves avec leurs professeurs, tandis que les cinq autres portent sur leurs difficultés d'apprentissage et permettent d'approcher le rapport à l'apprendre chez ces élèves ainsi que leur vision vis-à-vis de leur avenir scolaire. L'échantillon est composé de 90 élèves, nous avons recueilli 82 réponses, soit un taux de retour de 91,11%.

7. Résultats

Les élèves ont donc été questionnés à propos de leurs conduites et conceptions relatives à la relation élèves-professeur, auxquelles nous avons attribué le statut d'indicateurs relationnels et interactionnels.

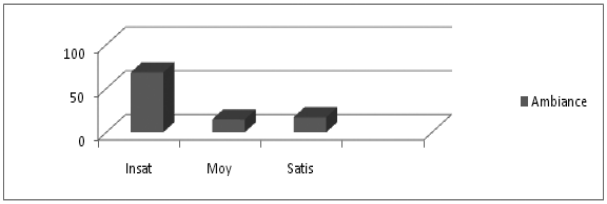
7.1 Climat d'établissement



Insat : Insatisfaisant; Moy : Moyen; Satis : Satisfaisant

Figure 1 ***: Jugement vis-à-vis de l'établissement scolaire***

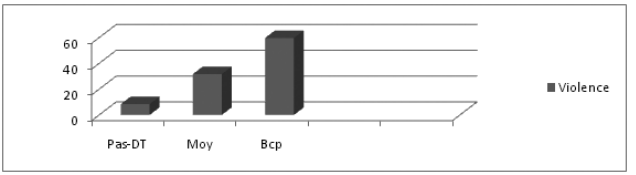
Les réponses récapitulées dans la figure 1 montrent que près de 52,50% des élèves semblent satisfaits de leur établissement scolaire (Satisfaisant 26,90% ; Moyen 25,60%). Ils sont nombreux certes mais 47,50%, ce qui reste tout de même considérable, le trouvent insatisfaisant.



Insat : Insatisfaisant; Moy : Moyen; Satis : Satisfaisant

Figure 2 : ***L'ambiance en classe***

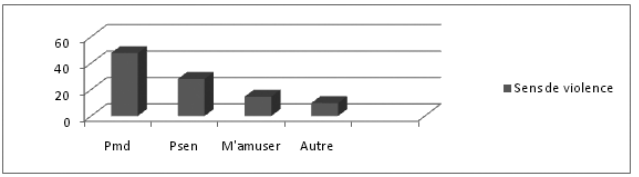
D'après la figure2, une grande majorité des élèves juge que l'ambiance en classe est insatisfaisante (68,30%). C'est seulement 17,1O%, qui déclarent au contraire que l'ambiance est agréable. Le jugement « Ambiance moyenne » est de 14,60%.



Pas-DT : Pas du tout ; Moy : Moyennement ; Bcp : Beaucoup

Figure 3 : Violence au sein de l'établissement

A partir de ces différentes réponses, nous constatons que les élèves sont bien conscients de ce qui se passe dans leur établissement scolaire et évoquent l'existence effective de la violence dans celui-ci. 59,70% déclarent clairement qu'elle se manifeste beaucoup, alors que 18,30% pensent qu'elle y moyennement. Seulement 8,5% déclarent qu'elle n'y

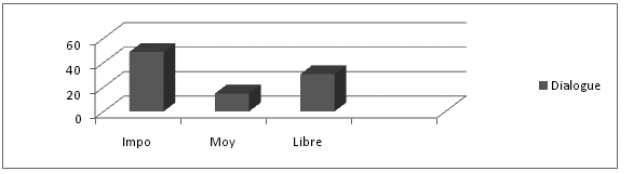


sévit pas du tout.

Pmd : Pour me défendre ; Psen : Par ce que je suis énervé; m'amuser : Pour m'amuser; Autre.

Figure 4*: Sens de la conduite violente*

Quand on demande aux élèves s'il y avait des moments où ils sont devenu violent en classe, la majorité répondent par l'affirmative comme l'indique la figure 4. Près des 47,60%, en effet, se déclarent être violents afin de se défendre ; 28% renvoient la raison de leur violence aux moments d'énervement ; 14,60% disent que c'est pour s'amuser et enfin, 9,8% donnent d'autres raisons. Exemples : raisons individuelles, raisons institutionnelles…

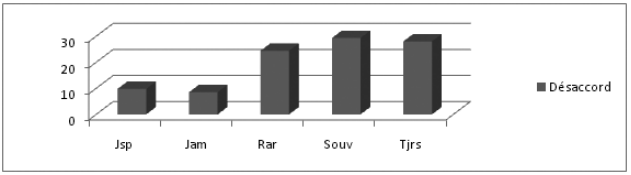


7.2. Relation élève-enseignant

Impo : Impossible; Moy : Moyen; Libre

Figure 5 ***: Dialogue avec les professeurs***

A partir de la figure 5, nous constatons que près de la moitié des élèves donnent un jugement négatif sur le niveau de dialogue avec les professeurs 48,70%. A l'inverse, un peu plus que la moitié croient en son existence en le jugeant « Moyen » 20,80% ou carrément « libre »



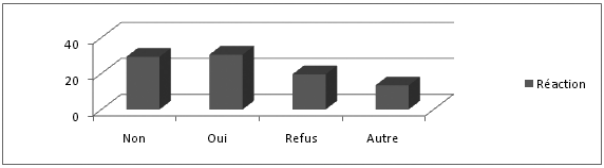
30,50%.

Jsp : Je ne sais pas ; Jam : Jamais ; Rar : Rarement ; Tjrs : Toujours

Figure 6 ***: Les désaccords avec les professeurs***

Dans la figure 6, nous constatons que presque la plupart des élèves ont déjà vécu des moments de désaccord avec leurs professeurs. Cependant, leurs fréquences diffèrent d'un élève à l'autre. Nous avons enregistré 28% qui sont on désaccord permanent avec leurs professeurs et 29,30% qui ne le sont que souvent, alors que 24,40% ne rencontrent ce genre de désaccord que rarement. A l'opposé, 18,30% d'entre eux déclarent soit être satisfaits des relations qu'ils entretiennent avec leurs professeurs 8,50%, soit préfèrent s'abstenir de répondre 9,80%.

Ce résultat reflète bien l'influence de dialogue sur la relation « élève-professeur » et il semble en accord avec celui de la figure 5, qui illustre

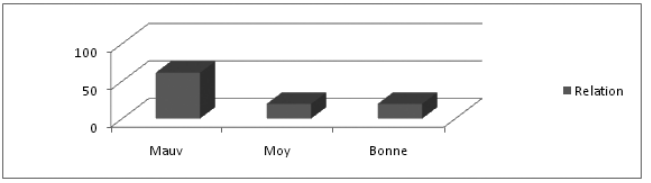


le taux d'insuffisance de dialogue des élèves avec les professeurs.

Non : Je dis non ; Oui : Je dis oui même si je n'ai pas envie ; Refus : Je refuse et je m'accroche avec lui ; Autres

Figure 7 ***: La violence réactive***

Quand on demande aux élèves comment ils réagissent face à des contraintes exercées par leurs professeurs, 57,30 répondent, soit par le refus d'exécution 30,50% soit par la violence 26,80%. Cependant, 39% préfèrent l'exécution de celles-ci en cochant la case « je dis oui même si je n'ai pas envie » et seulement 3,70% expriment d'autres réponses signifiant le refus de la consigne de professeur. Exemples: «Je crie», « Je sors de la classe» …

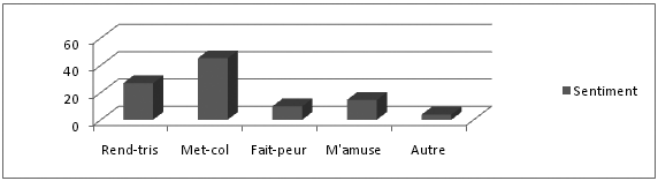


Mauv : Mauvaise ; Moy : Moyenne ; Bonne

Figure 8 ***: Relation avec les professeures***

La figure 8 montre très clairement que, pour 61% des élèves, les relations avec les professeurs sont mauvaises, tandis que ceux qui expriment que ces rapports se présentent bien représente 19,50%. Une troisième catégorie d'élèves a choisi le juste milieu en répondant par « relation moyenne » 19,50%.

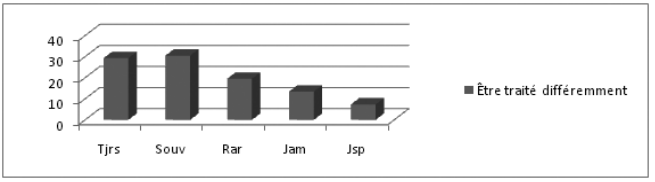
Ce résultat illustre effectivement un écart important entre les trois catégories d'élèves et il est d'ailleurs confirmé comme nous l'avons observé par l'insuffisance de dialogue (cf. Figure 5) et par le nombre important d'élèves qui ont des désaccords avec leurs professeurs (cf. Figure 6).



Rend-tris : Ça me rend triste, Met-col : Ça me met en colère ; Fait-peur : Ça me fait peur ; M'amuse : Ça m'amuse ; Autre

Figure 9 : ***Sentiments envers le professeur après un accrochage***

La figure 9 met en relief la hausse du nombre d'élèves sensibles au moindre problème avec leurs professeurs. Les taux des réponses « Ça me rend triste » et « Ça me met en colère » sont importants et ils atteignent respectivement 26,80% et 45,10%. Quant aux autres réponses, elles sont partagées entre le sentiment d'angoisse après chaque accrochage avec le professeur 9,80% et le fait de profiter de la situation pour s'amuser 14,50%. Enfin, une petite catégorie (3,70% d'élèves) a préféré donner ses propres arguments quant a cette situation (Exemples : « J'ai honte de moi », « Je ne m'accroche pas avec mon professeur »…). Le moins que l'on puisse dire c'est que la quasi-totalité des élèves se soient prononcés sur ces malentendus avec les professeurs et que l'ensemble des réponses confirment l'absence de dialogue.



Tjrs : Tous les jours ; Souv : Souvent ; Rar : Rarement ; jam : Jamais ; Jsp : Je ne sais pas

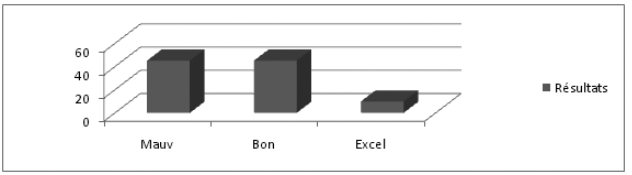
Figure 10 ***: Traitement de l'élève par le professeur***

En ce qui concerne le traitement de l'élève par le professeur, on peut remarquer que presque la majorité des élèves se sentent traités différemment par leurs professeurs comme l'indique la figure 10. En effet, ces élèves ont des estimations différentes par rapport à ce sentiment : 29,30% qui l'ont toujours ; 30,50% estiment l'avoir de temps en temps et enfin 19,54% le ressentent rarement.

A l'inverse, une faible proportion d'élèves 13,40%, ne voient aucun traitement différent de la part de leurs professeurs et 7,30% ne savent pas quoi répondre à cette question, ils ont donc préféré cocher la case « je ne sais pas ».

A partir de ces résultats, nous pouvons dire qu'encore une fois, nous constatons que le mauvais déroulement de la relation « élève – professeur » modifie très sensiblement les conceptions des élèves de la façon d'être traité par les professeurs. Dès lors, il est probable que ces

conceptions peuvent évoluer jusqu'à donner une mauvaise image soit d'eux-mêmes, soit de leurs professeurs.

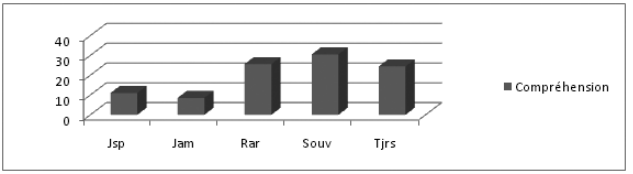


7.3 Difficulté d'apprentissage et rapport à l'apprendre

Mauv : mauvais ; Bon : bons ; Excel : Excellents

Figure 11 ***: Résultats scolaires***

D'après la figure 11, 54,90% des élèves estiment avoir des résultats positifs durant l'année scolaire 2007/2008. Parmi eux, 45,10% déclarent



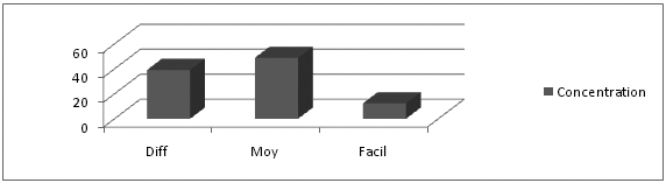
obtenir de bons résultats, et 9,80% des excellents résultats.

Par ailleurs, 45,10% nous indique qu'ils ont eu des mauvais résultats, ce qui signifie qu'ils ont des difficultés d'apprentissage.

Jsp : Je ne sais pas ; jam : Jamais ; Rar : Rarement ; Souv : Souvent ; Tjrs : Tous les jours.

Figure 12 ***: Compréhension des leçons***

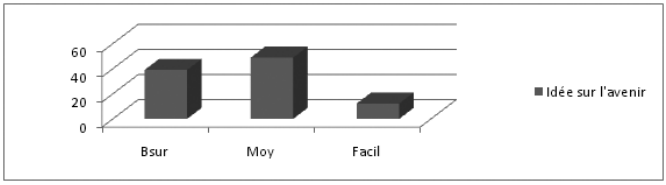
Les réponses récapitulées dans la figure 12, montrent que 80,50% de l'ensemble des élèves ont des difficultés de compréhension des leçons en classe mais avec des différents degrés. D'abord, nous constatons que 24,40% ne saisissent pas, en permanence, le sens des leçons données en classe ; 30,50% qui ont souvent ce problème de compréhension et 25,60% qui l'ont que rarement. De plus, nous constatons également qu'il existe d'une part, une catégorie d'élèves représentée par un taux très faible de 8,50% qui déclare ne pas avoir ce problème de compréhension en classe. D'autre part, une autre catégorie d'élèves 11% préfère choisir la réponse « je ne sais pas ».



Diff : Difficilement; Moy : Moyennement ; Facil : Facilement

Figure 13 ***: Concentration en classe***

Selon la figure 13, 39% de l'ensemble des élèves déclarent avoir des difficultés de concentration. De plus, il est obtenu un taux de 48,80% d'élèves ayant choisi la réponse « Moyennement ». Ce qui signifie qu'ils n'arrivent pas à se concentrer continuellement durant l'explication des leçons par les professeurs. En outre, seulement 12,20% déclarent ne pas avoir des problèmes de concentration en classe.



Bsur : Bien sur; Moy : Moyennement ; Pdtout : Pas du tout

Figure 14***: L'avenir scolaire des élèves***

Concernant l'avenir scolaire des élèves, la figure 14 montre que beaucoup d'entre eux, 43,90%, n'ont pas une idée sur ce sujet ou, du moins, pensent qu'ils n'ont aucun avenir. Parmi les 56,3% qui sont arrivés à se décider par rapport à ce sujet, 34,10% déclare avoir des idées incertaines. Il ne constitue donc pas une véritable préoccupation chez les élèves.

Tableau 2 : L'intérêt d'apprentissage

Élèves / Réponses	**Fréquence**	**Pourcentage**
Première catégorie: Acquisition de savoir	08	9,75%
Deuxième catégorie: Objectif professionnel	31	37,88%
Troisième catégorie: Avoir un bon avenir	43	52,43%

Nous avons simplement posé la question ouverte suivante « D'après vous, pourquoi apprend-on dans la vie ? », sans proposition de réponse, puis nous avons recodé les réponses obtenues et nous les avons regroupées en trois catégories.

La première catégorie est constituée des élèves qui ont renvoyé le but de l'apprentissage à l'acquisition de savoirs et des nouvelles connaissances 9,75%. Exemples: « Pour savoir et découvrir », « Pour savoir plus dans la vie », « Pour avoir de nouvelles connaissances », « pour savoir beaucoup de choses »…

La seconde catégorie regroupe les élèves qui déclarent avoir des intentions d'apprendre afin d'atteindre un objectif professionnel 37,88%. Exemples : « Pour trouver un métier dans la vie », « Pour pouvoir faire un bon métier », « Pour trouver un métier qui nous plait », « Pour pouvoir avoir le choix de métier »...

Enfin, nous avons mis en lumière des réponses liées à l'avenir des élèves, chaque fois que le but de l'apprentissage est renvoyé à la réussite et le bon avenir. Cette dernière catégorie est représentée par un taux de 52,43% de l'ensemble des élèves interrogés. Exemples : « Pour avoir un bon avenir », « Pour réussir sa vie », « Sa peut nous aider dans la vie », « Pour notre avenir », « Pour l'avenir »...

Ce résultat, indique bien la conscience des élèves de l'importance de l'apprentissage dans leur vie scolaire, professionnelle, familiale, sociale…etc.

8. Discussion

Dans cette recherche, nous avons fait plusieurs constats. D'abord, le constat majeur qui semble s'imposer est la diversité des réponses des élèves interrogés. En effet, malgré le fait que notre échantillon est constitué d'un ensemble d'élèves dont la culture « vécue ou transmise », le profil scolaire, sont presque les mêmes, il existe une diversité dans les réponses aux questions. Cette diversité se concentre surtout autour des conceptions, pratiques et conduites au sein de l'établissement scolaire. Ainsi nous avons vu dans la partie consacrée à la nature des relations qu'entretiennent les élèves avec leurs professeurs et plus précisément les jugements portés sur le niveau de dialogue (figure 5), que presque la moitie d'entre eux le considèrent comme une voie impossible à accéder

(48,70% de l'ensemble des élèves). Il s'agit alors d'une insuffisance dans la construction et le renforcement du lien entre l'élève et le professeur tout en sachant que la particularité du dialogue, notamment en classe, est la compréhension de l'autre, de ses désirs, besoins et revendications.

Un autre constat fait dans cette analyse concerne la réaction des élèves sur la sévérité de quelques professeurs dans la gestion des classes. L'analyse de la figure 7, illustre bien des réactions violentes chez 61% d'élèves. Dès lors, il nous semble évident que, dans cette situation, la sévérité des professeurs est perçue comme une violence chez les élèves qui réagissent, quant à eux, soit par le refus d'exécution soit par la violence. Nous avons cherché à confirmer cette analyse en demandant aux élèves de nous délivrer la nature de leur réaction après un simple accrochage avec le professeur (figure 9). Les réponses étaient marquées par un changement d'humeur chez 81,70% d'élèves interrogés « entre énervement, tristesse, colère, peur ». Nous avons d'ailleurs noté un lien entre l'absence de dialogue en classe et la réaction émotionnelle ou violente des élèves en matière du régression de facteur relationnel entre les professeurs et les élèves.

De plus, à partir de la figure 8, nous avons observé que 61% d'élèves déclarent ne pas avoir des bonnes relations avec leurs professeurs et 19,50% d'élèves les jugent moyennes. Une confirmation de ces résultats est obtenue dans l'analyse de la figure 10. Il est constaté qu'il existe un taux très élevé de 79,80% d'élèves interrogés qui se sentent traités différemment des autres élèves par leurs professeurs, ainsi que l'analyse de La figure 6 où 57,30% de l'ensemble des élèves ont soit toujours ou souvent eu des désaccords avec leurs professeurs. De ces résultats, la deuxième partie de notre questionnaire permet de conclure que notre première hypothèse est bien vérifiée.

Passons maintenant à la partie consacrée aux difficultés d'apprentissage. Nous nous sommes basé sur l'idée que cette difficulté est liée à leur vécu scolaire, en particulier à leurs résultats scolaires. Dans La figure 11, il est présenté les résultats scolaires des élèves. Nous pouvons constater qu'il existe des difficultés d'apprentissage chez presque la moitié des élèves interrogés. Puis, nous avons essayé de savoir à quoi cela est dû. Ainsi, nous avons commencé par chercher les causes directes de cette difficulté

en posant deux questions dont l'une traite le problème de compréhension et l'autre évoque le manque de concentration. L'analyse de la figure 12 permet de montrer que 80,50% de l'ensemble des élèves interrogés ont des difficultés de compréhension des leçons en classe mais avec des degrés différents. La catégorie qui souffre le plus de ce problème de compréhension des leçons en classe est représentée par un taux de 54,90% de l'ensemble des élèves. Quant à l'analyse de la figure 13, elle illustre bien l'existence d'un taux important de 39% de l'ensemble des élèves interrogés en permanence en difficulté de concentration et 48,80% d'élèves n'arrivent pas à se concentrer continuellement durant l'explication des leçons par les professeurs.

Ces deux résultats permettent de faire apparaître que les difficultés de concentration et de compréhension constituent les causes directes de mauvais résultats de ces élèves.

Enfin, notre dernier constat porte sur les conceptions qu'ont ces élèves de leur avenir scolaire. À la lecture de la figure 14, presque les trois quarts des élèves n'ont pas une idée claire sur leur avenir scolaire. Nous pensons que cela est dû aux difficultés relationnelles et d'apprentissages en classe qui ont fait que l'élève se dévalorise à cause d'une mauvaise estime de soi et par conséquent, il vit toujours dans l'incertitude et la confusion par rapport à son avenir scolaire. Cette idée est d'ailleurs confirmée par le tableau 2, qui présente les conceptions des élèves référées à leur intérêt d'apprendre dans la vie. Pour ces élèves, apprendre à l'école ou dans la vie, c'est faire le nécessaire pour avoir un emploi et un bon avenir. Quand ils parlent de l'école, avec une grande majorité 90,25%, ils ne font référence ni au plaisir d'apprendre, ni au plaisir de savoir. Selon eux, pour assurer leur avenir et pour avoir plus tard un emploi, il faut *« apprendre à l'école »*. Il est difficile de croire que ce constat étonnant est sans rapport avec les difficultés relationnelles et d'apprentissages en classe.

Pour conclure, nous pouvons dire que l'analyse de ces deux dernières parties de notre questionnaire, *« Difficultés d'apprentissage et rapport à l'apprendre chez ces élèves »*, nous a permis de confirmer notre deuxième hypothèse. Cependant, nous avons remarqué que, contrairement à nos hypothèses, il existe dans chaque partie de notre questionnaire un taux très faible des élèves qui déclarent soit ne pas avoir vu de la violence

scolaire dans leur établissement scolaire, soit ne pas avoir rencontré de difficultés d'apprentissage et ayant des idées claires sur leur avenir scolaire. Mais par rapport à la majorité des réponses, ces déclarations sont la plupart du temps contradictoires.

Conclusion

Au final, cette étude présente l'originalité de traiter une question assez complexe. Elle permet ainsi d'éclairer quelques formes de violence et leur effet chez les élèves français issus de l'immigration maghrébine. En effet, les facteurs liés aux pratiques et aux conduites de ces élèves au sein de l'établissement scolaire sont très nombreux, interdépendants et compliqués : les conclusions que l'on pourra apporter seront partielles et relatives aux facteurs pris en compte.

Effectuée après un long travail sur plusieurs documents traitant la violence scolaire et une interprétation ainsi qu'une confrontation des données recueillies, cette recherche permet de constater que les élèves, acteurs de violences scolaires s'expriment à travers celle-ci pour répondre à une violence symbolique. Certes implicite mais réelle, ressentie par eux-mêmes et produite par le tiraillement entre deux contextes structurels et organisationnels « l'école et la famille ». Cette violence dont sont responsables certains élèves serait l'expression d'un sentiment de rejet, d'une mauvaise estime de soi et d'un manque de repères au sein de l'établissement scolaire. En effet, ces élèves ont eu une certaine socialisation que l'on pourrait qualifier d'assez complexe vu le caractère multiculturel de leur situation; d'un coté, une culture d'un pays qu'ils ne connaissent presque pas, celui de leurs grands-parents : de l'autre, une culture de l'école qui représente aussi la culture de la société française. Ces élèves ont donc intériorisé certains schèmes, d'où un certain habitus qui leur est spécifique. La confrontation avec la culture de l'école peut faire naître un sentiment d'incompréhension chez eux et chez les professeurs.

Dès lors, les éléments de notre travail de recherche nous ont amené, grâce à l'enquête par questionnaire, et la confrontation de nos hypothèses, à confirmer que la violence scolaire a pour effet de produire d'autres violences réactionnelles qui se manifestent selon le principe que la « violence appelle la violence ». Elle engendre alors des troubles attentionnels et comportementaux surtout en classe.

Cette violence réactionnelle, dont les points les plus importants ont été abordés, à savoir la violence instituée, les procédures d'étiquetage et de disqualification, les manières violentes et les changements d'humeur, serait un facteur déterminant dans la compréhension des violences scolaires mais aussi du sentiment d'infériorité ressenti par les élèves français issus de l'immigration maghrébine.

Bibliographie

BATESON G., JACKSON D., HALEY J. et WEAKLAND J. (1956), Vers une théorie de la schizophrénie. *In* BATESON G. (1972), *Vers une écologie de l'esprit*, Tome II, Paris, Seuil, pp. 9-34.

BOURDIEU P. (1992), *La Distinction*, Paris, Minuit.

BOURDIEU P. et PASSERON J.-C. (1964), *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Minuit, 1990.

BOURDIEU P. et PASSERON J.-C. (1970), *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit.

BRUNEAUD J.-F. (2005), *Chroniques de l'ethnicité quotidienne chez les maghrébins français,* Paris, L'Harmattan.

CHARLOT B., ÉMIN J.-C. (1997), *Violence à l'école. État des savoirs*, Paris, Masson & Armand Colin.

DAOUD Z. (1993), *La Faillite de la famille* ?, Condé-sur-Noireau, Corlet-Arléa.

DEBARBIEUX E. (1996), *La Violence en milieu scolaire, Etat des lieux*, Paris, ESF.

DEBARBIEUX E. (1998), *La Violence en milieu scolaire, Le désordre des choses*, Paris, ESF.

DUBET F. (1987), *La Galère. Jeunes en survie*, Paris, Fayard.

DUBET F. (1997)*, Ecole, familles, le malentendu*, Paris, Textuel.

DURKHEIM E. (1996), *De la Division du travail social*, Paris, PUF (1er éd, 1893).

ELLUL J. (1992), *Déviances et déviants*, Toulouse, Érès.

HELLBRUN R. et PAIN J. (1992), *Intégrer la violence*, Paris, Matrice.

LAHOUARIi A., *La Sociologie de la famille au Maghreb*: venus.unive.it/migrante/index.php?option=com

MABILON- BONFILS B. (2005), *L'Invention de la violence scolaire*, Toulouse, Érès.

NOIRIEL G. (1988), *Le Creuset français, Histoire de l'immigration 19-20e siècle*, Paris, Seuil.

PINGEON D. (2007), *En découdre avec la violence*, Genève, IES.

TARTAR- GODDET E. (2006), *Prévenir et gérer la violence en milieu scolaire*, Paris, Retz.

WIEVIORKA M. (éd.) (1997), *Un nouveau paradigme de la violence ?*, Paris, L'Harmattan

WIEVIORKA M. (2004), *La Violence*, Paris, Balland

WRIGT MILLS C. (1967)., *L'imagination sociologique*, Paris, La Découverte, trad. Fr., 1997.

Documents administratifs

Note d'information 08. 34, Système d'information et de vigilance sur la sécurité scolaire SIVIS, Décembre 2008.

Note d'information 06. 30, Signa, système informatique de recueil des actes de violence mis en place par l'Education nationale depuis la rentrée 2001, Décembre 2006.