

Logiques des faits de violence observés dans les lycées et collèges de Dakar¹

Harouna SY

Département de psychopédagogie

FASTEF (UCAD)

Résumé : La violence délinquante, qui est l'objet de cette étude, concerne tous les actes commis par les apprenants comme infractions au code pénal et pouvant être pénalement sanctionnés. Pour collecter les données, une enquête de 5 mois a été menée dans 6 établissements d'enseignement moyen et secondaire de Dakar. Les techniques de collecte employées sont le questionnaire, les entretiens, et l'étude documentaire. Les cibles sont les chefs d'établissements, les surveillants, les professeurs, les assistantes sociales, les élèves. Les données ont établi que violence endogène et violence exogène entretiennent des rapports imbriqués dans les établissements observés, que la violence délinquante n'est ni totalement déterminée par l'origine sociale ni par la nature du quartier d'implantation de l'établissement.

Summary: The delinquent violence, which is the object of this study, relates to all the acts made by learning like infringements with the penal code and being able to be penally sanctioned. To collect the data, a 5 months survey was carried out in 6 educational establishments average and secondary of Dakar. The techniques of collection employed are the questionnaire, the talks, and the documentary study. The targets are the chiefs of establishments, the supervisors, the professors, the social workers, the pupils. The data established that endogenous violence and exogenous violence maintain the reports imbricated in the establishments observed, that delinquent violence neither is completely determined by the social origin nor by the nature of the district of establishment of the establishment.

Introduction

Il y a une sorte de consensus sur le caractère négatif des faits de violence à l'école. Et dans ce consensus le sens savant se démarque rarement dans le fond du sens commun. C'est ce consensus normatif qui a tendance à piéger toutes les analyses du phénomène par excès soit dans la condamnation soit de condescendance. Tout se passe comme si dans l'analyse de la violence à l'école c'est à la fois le rapport à la violence et le rapport avec les acteurs de la violence qui commandent le propos.

Il est évident qu'à propos des faits, et singulièrement des faits de violence à l'école, on oublie souvent de (se) poser les questions qu'impose la précaution épistémologiquement exigible : dans quelle mesure l'observation ou l'établissement des faits échappe à des a priori ? La manière avec laquelle ils ont été observés est-elle la seule scientifiquement acceptable ? Sinon, en quoi cette manière d'observer est plus pertinente que les autres ?

Le choix de révéler les logiques des faits de violences observés entraîne deux conséquences majeures. D'un point de vue méthodologique, il s'est traduit par la collecte de faits objectifs et des opinions sur ces faits. D'un point de vue analytique, il y a une méfiance à privilégier une explication de type déterministe qui se voit ici compléter par la recherche du sens des faits.

Cette démarche quasi hérétique est commandée par la nécessité de voir dans les faits de violence à l'école des « choses sociales qui tombent et ne tombent pas sous les sens » (Marx, 1982, 77) et par les limites des déterminants objectifs à épuiser l'explication des phénomènes. De sorte que dans la présente analyse seront convoqués et les structures et les acteurs mais des acteurs structurés et des structures spécifiés par leurs acteurs et les rapports entre ces derniers. L'hypothèse à discuter s'énonce ainsi : les faits de violence des apprenants des établissements moyens et secondaires de Dakar sont commandés par des contraintes structurelles spécifiques et se donnent comme stratégies spécifiquement individuelles et / ou de groupe de résolution de ces contraintes.

¹ Ce texte est un extrait du séminaire que nous avons animé sous l'égide du Réseau « Acteurs Emergents » (RAE / FMSH) à la Maison des Sciences de l'Homme (Paris) le 9 octobre 2007, 14h- 15h 20, salle 15, 2^e sous-sol.

Les parties constitutives de l'article sont : un exposé de la méthodologie, une discussion sur les rapports entre démocratisation de l'enseignement et violence à l'école, les enseignements des données de terrain, enfin les logiques à l'œuvre dans les faits de violence observés.

1. Méthodologie

Les établissements d'enseignement moyen et secondaire (lycées et collèges) de l'échantillon sont tous localisés à Dakar, capitale du Sénégal. Ils sont au nombre de six et sont choisis en fonction de quatre critères : le lieu d'implantation, l'origine sociale des élèves (Sy, 1988 ; 1999), la nature des enseignements, le recrutement selon le genre. On pourra ainsi, par le moyen de ces critères, caractériser les établissements selon leur environnement urbain et social et l'origine sociale de leurs élèves. Nous avons tenté de subordonner le choix des techniques et des méthodes au souci de construire l'objet conformément à ses articulations (Bourdieu et De Saint-Martin, 1987).

1.1. Terrain de l'enquête

L'enquête s'est déroulée dans les établissements suivants :

- un lycée mixte d'enseignement général (185 enseignants, 40 surveillants). Implantation : entre un quartier très populaire, un quartier résidentiel et un quartier semi résidentiel. Recrutement : environ 5013 élèves de diverses catégories sociales.
- un lycée de jeunes filles d'enseignement général (118 enseignants, 24 surveillants). Implantation : à proximité des marchés de deux quartiers très populaires et d'un terrain vague, repaire de délinquants. Recrutement : 2215 élèves d'origine sociale diverses avec une relative prédominance des filles des classes moyennes.
- un lycée technique industriel (85 enseignants, 13 surveillants). Implantation : entre deux quartiers populaires, un quartier semi résidentiel et un établissement d'enseignement supérieur avec un terrain d'Education Physique et Sportive (E.P.S.) prolongé par un terrain vague. Recrutement : 1000 élèves essentiellement d'origine sociale défavorisée.
- un collège d'enseignement moyen général public (38 enseignants, 8 surveillants). Implantation : entre un quartier très populaire et un terrain vague où se font les cours d'Education Physique et Sportive (E.P.S.). Recrutement : 106 élèves d'origine sociale défavorisée.
- un collège d'enseignement moyen et secondaire général privé laïc (112 enseignants, 2 surveillants). Implantation : dans un quartier résidentiel en cours de construction. Recrutement : 1050 élèves d'origine sociale favorisée avec une forte proportion d'étrangers.
- un collège d'enseignement moyen et secondaire général privé catholique (113 enseignants, 52 surveillants et conseillers pédagogiques) abritant des enseignements préscolaire et primaire. Implantation : entre un parc forestier, des quartiers résidentiels et des cités en transition vers des quartiers semi résidentiels et résidentiels. Recrutement : 1900 élèves d'origine sociale favorisée issus de 50 nationalités.

Ces établissements totalisent donc 12 084 élèves, 651 enseignants et 139 surveillants et conseillers pédagogiques. Lycées et collèges, enseignement général et enseignement technique, établissements mixtes et établissement de jeunes filles, établissements publics et établissements privés, établissements privés laïcs et établissements privés catholiques. L'échantillon reflète la diversité du système d'enseignement et les établissements sont choisis selon des critères objectifs. Ces deux précautions autorisent à penser que l'échantillon est pertinent.

1.2. Les personnes enquêtées

Les enquêtes ont concerné les populations cibles suivantes : les chefs d'établissement (4 proviseurs et principal), les censeurs et directeurs d'études (4), les surveillants généraux et conseillers pédagogiques (9) les surveillants (15), les personnels enseignants des niveaux moyen et secondaire (150 enseignants), les élèves au nombre de 230, les assistants sociaux (3), 2 femmes et un homme. Les enquêtes sont conçues et réalisées pour recueillir les opinions de ces populations sur l'indiscipline et la violence délinquante des apprenants en milieu scolaire. L'âge des enseignants varie entre 25 ans et 56 ans et plus. Ils sont répartis, pour les entretiens, entre 18 hommes et 12 femmes, pour le questionnaire entre 75 hommes et 45 femmes. Les élèves quant à eux se répartissent entre 103 garçons et 127 filles (du fait d'un lycée de jeunes filles dans l'échantillon) et fréquentent toutes les classes de l'enseignement moyen et secondaire avec un âge variant entre 11 ans et 25 ans. L'échantillon d'élèves a été constitué de façon aléatoire².

Les populations cibles ont été délibérément diversifiées afin de pouvoir confronter des opinions plurielles et probablement divergentes en raison des expériences différentes et des stratégies spécifiques.

1.3. Les techniques d'enquête

Trois techniques de collecte de données ont été utilisées : le questionnaire, l'entretien et l'étude documentaire. Le questionnaire est adressé aux seuls enseignants. Ainsi, 120 enseignants (soit 18,43% des enseignants des six établissements) ont rempli et rendu leur questionnaire. Le questionnaire est conçu pour recueillir les opinions des enseignants sur les faits constitutifs de l'indiscipline et de la violence délinquante. Les entretiens sont de type semi directif et ont concerné trente enseignants (4,60%) et 230 élèves (1,90%). Ils sont conçus pour approfondir certains aspects des thèmes du questionnaire enseignant, pour obtenir des populations cibles des opinions sur la violence militante et des témoignages sur des expériences spécifiques de violence délinquante. Enfin l'étude documentaire a permis de recueillir des données objectives en consultant les procès verbaux des conseils de discipline (disponibles dans un seul établissement), les dossiers des assistants sociaux, les articles de presse et les travaux de recherche sur la question.

1.4. La procédure

Pour réaliser cette étude, j'ai sollicité et obtenu l'autorisation du Ministre de l'Education, autorisation envoyée par le Ministère aux chefs des établissements retenus afin de prendre toutes les dispositions pour le bon déroulement des enquêtes. Si cette précaution a rendu possible le déroulement quasi normal des enquêtes, on ne doit pas perdre de vue que le caractère officiellement contraignant de l'injonction ministérielle est nécessairement source de biais multiformes (Bourdieu et de Saint-Martin, 1987). Les enquêtes ont duré cinq mois, de février à juin 2003. Elles ont été réalisées par nous-mêmes. Pour le questionnaire, les enseignants ont été priés de le remplir séance tenante aux heures de permanence ou de récréation dans la salle des professeurs. Les entretiens ont été réalisés sur rendez-vous dans la

² Une classe à chaque niveau d'étude a été tirée à partir de la liste de l'ensemble des classes de l'établissement, puis j'ai procédé au tirage au sort (intervalle de 10 élèves) de cinq élèves par classes. Ainsi on a pour les sept niveaux des enseignements moyen et secondaire : 7×5 élèves = 35. Et pour les cinq établissements (le lycée technique avec ses trois niveaux du secondaire et le Collège d'Enseignement Moyen avec ses quatre niveaux comptent pour un établissement), on obtient : $35 \times 5 = 175$. A ce nombre il a été ajouté 55 élèves des classes de 4^e (32) et de 2^{nde} (23) tirés au sort, parce que selon l'avis des surveillants et des enseignants, ce sont les classes les plus difficiles.

salle des professeurs (enseignants), dans les salles de classe non occupées (élèves) et dans les bureaux (chefs d'établissement, censeurs, directeurs d'études, surveillants généraux, conseillers pédagogiques, assistants sociaux). Pour s'entretenir avec les élèves, l'enseignant est prié de les libérer aux heures de cours. La durée des entretiens est de vingt cinq minutes pour chaque membre des personnels administratif et de surveillance et pour chaque assistant social, quinze minutes pour chaque enseignant et sept minutes pour chaque élève.

2. Démocratisation de l'enseignement et violence à l'école

La violence à l'école est pensée comme le résultat non voulu de la « démocratisation » de l'enseignement. Celle-ci, en son effet, a rendu possible, de manière très variable il est vrai, l'accès des enfants des catégories sociales défavorisées à tous les niveaux du système d'enseignement sans modifier les normes et les règles scolaires, c'est-à-dire l'ordre scolaire encore moins la culture scolaire. Et c'est pour cette raison que la démocratisation est au fondement de désordres spécifiques (Sy, 1987 ; Boumard et Marchat, 1993 ; Debarbieux, 1998). Ce désordre peut s'exprimer sous les formes d'un chahut anémique, endémique ou paroxystique (Testannière, 1967 ; Lapassade, 1998), d'une déviance (Debarbieux, 1993 ; Lapassade, 1993 ; Ballion, 1999 ; Boumard, 1999) ou revêtir la forme d'une situation de guerre civile permanente (Thirion, 1992 ; Debarbieux, 1993 ; Prochazka, 1996 ; Meirieu, Guirand, 1997) lorsque la prévention échoue (Chalvin, 1994 ; Bansept, 1995 ; Fortin, Frappier, Lambin, Marra, 1997 ; Joutard, Thelot, 1999 ; Pilo, 1999) et l'éducation civique à la citoyenneté sans effet (Audigier, Lagelee, Costa-Lacoux, 1996 ; Seksig, 1996 ; Barrère, Martuccelli, 1998 ; Ballion, 1999).

L'hypothèse de la « démocratisation » de l'enseignement comme fondement de la violence à l'école a eu pour conséquence l'identification des milieux défavorisés comme milieux à risque et donc socio-violents (Farrington, 2001) et les établissements en zones sensibles, c'est-à-dire dans les quartiers défavorisés (Cottave, Lipeka, 1997) comme établissements sensibles à étudier en tant que cas spécifiques (Dubet, Lapeyronnie, 1992 ; Charlot, Bautier, Rochex, 1992 ; Rogovas-Chauveau, Chauveau, 1995 ; Auduc, 1996 ; Boumard, 1996 ; Pain, 1997 ; Van Zanten, 1997 ; Pain, Grandin-Degois, LeGoff, 1998). D'une manière générale, la violence est pensée comme un phénomène importé dans l'école soit par les élèves originaires des milieux défavorisés (endogène), soit par des éléments extérieurs à l'établissement (exogène).

L'objectif de la présente étude est de montrer ce qui fait la spécificité de la violence dans les établissements moyens et secondaires de Dakar. Il s'agit de montrer si :

- l'origine sociale est un facteur déterminant de la violence des scolaires,
- par rapport à la violence, les établissements scolaires subissent de lourdes influences du quartier,
- les établissements privés sont plus sécurisés que les établissements publics,
- les établissements des jeunes filles sont plus paisibles que les établissements mixtes,
- la violence est plus fréquente dans les collèges que dans les lycées.

3. Enseignements des données de terrain

Les données exposées dans la première partie de cette étude (« L'état de la violence délinquante dans les établissements moyens et secondaires de Dakar ») fournissent des éléments de réponses aux questions soulevées dans l'énoncé de l'objectif. Elles autorisent à faire six observations :

Observation 1 : les formes de violence délinquante observées dans les établissements de l'échantillon sont : la violence physique et verbale (coups et blessures, insultes et autres incivilités), le vol, la consommation de drogue, le commerce sexe illégal (pédophilie, prostitution, proxénétisme), le port d'armes blanches ou d'armes à feu avec usage ou intention

d'en faire usage. L'énumération ci-dessous hiérarchise ces formes selon leur volume et leur fréquence, et les faits de violence à l'intérieur de chaque forme :

- le vol du matériel scolaire, de téléphones portables, d'argent, d'objets de valeur (bijoux, etc.), d'habits,
- le commerce sexuel illégal
- les violences verbales et / ou physiques entre enseignants et élèves, entre élèves non organisés ou entre bandes concurrentes ou rivales,
- la consommation du chanvre indien et de drogue,
- le port d'armes blanches ou à feu.

Observation 2 : les autorités, les enseignants, les surveillants et quelques élèves interrogés ont tendance à dissimuler la violence endogène. La violence existe bel et bien mais elle serait selon eux, pour l'essentiel, l'œuvre d'éléments extérieurs à l'établissement : des voyous, des mécaniciens, des anciens élèves, des amis des élèves qui les suivent à l'école, des élèves d'autres établissements. Ce n'est que de manière marginale que les élèves de l'établissement sont identifiés comme auteurs d'actes violents, actes d'ailleurs qui ont tendance à disparaître. Et ces élèves sont identifiés, conformément à la théorie du marquage social, comme appartenant à des milieux sociaux et familiaux socio-violents (Hargreaves, Hestu, Mellor, 1975 ; Farrington, 2001).

Observation 3 : il n'y a pas moins de violence dans les établissements privés que dans les établissements publics. Les deux établissements privés sont confrontés à toutes les formes de violence identifiées et l'établissement privé catholique s'est révélé être l'un des établissements où la violence prend les formes les plus diverses, les plus terrifiantes et les plus inattendues. D'autre part, les élèves des CEM ne sont ni plus ni moins violents que ceux des lycées. Parce que les CEM sont des établissements dans le quartier et n'arrivent pas encore à s'affirmer tout à fait comme établissements de quartier (Debarbieux, 2000), ils présentent des similitudes relatives avec les lycées du point de vue de la provenance géographique et sociale de leurs élèves. Si la violence paraît être maîtrisée au CEM, c'est au moins en partie à cause des mesures organisationnelles prises (Debarbieux, 2000) : les élèves sont devenus de véritables partenaires et des acteurs qui participent activement à la vie de l'établissement ; au début de chaque année, le règlement intérieur est expliqué aux élèves et à leurs parents ; le style du Principal qui allie rigueur et ouverture (« mon sentiment est qu'il faut créer une atmosphère familiale. On ne peut lier d'amitiés solides qu'avec des collègues de travail. Il faut de la rigueur quand il le faut. »). Mais malgré toutes ces dispositions, l'établissement n'a pu atteindre une situation de « violence zéro ». Enfin, il n'y a pas de différence notable entre les établissements d'enseignement général et ceux d'enseignement technique : dans les deux types d'établissement, la violence est quasi identique dans ses formes et dans son contenu.

Observation 4 : l'environnement ne s'est pas révélé être un facteur très déterminant de la violence dans les établissements : la violence est notable aussi bien dans les établissements en zones résidentielles et semi résidentielles que dans ceux des zones populaires et très populaires. On observe d'ailleurs, contrairement aux attentes, que les deux établissements situés en zones très populaires (lycée de jeunes filles et CEM) sont moins confrontés que les autres au phénomène de violence des scolaires.

Observation 5 : les élèves ne sont pas violents parce qu'ils sont originaires des milieux défavorisés (Debarbieux, 2000 ; Debarbieux, 2001 ; Debarbieux, Dupuch, Montoya, 2001). Le CEM fait partie des établissements les moins confrontés à la violence des scolaires et le lycée technique industriel, malgré les cas de violence observés, a des élèves qui, « pris individuellement, sont polis, bien éduqués » (Proviseur). Et ce jugement est partagé par l'ensemble des enseignants interrogés. Les violences observées dans les deux établissements privés qui recrutent dans les milieux favorisés montrent qu'ils sont parmi les plus confrontés à la violence qui y prend des formes spécifiques. Ainsi, les violences recensées dans les

différents établissements caractérisés par une homogénéité relative de l'origine sociale de leurs élèves semblent confirmer l'hypothèse du potentiel de violence (Pain, 1997).

Observation 6 : la violence est moins importante dans le lycée de jeunes filles. Cela pourrait s'expliquer par une tendance des élèves à assumer leur spécificité en tant que filles et à répondre aux attentes sociales même dans un espace scolaire. C'est sur cette spécificité qu'insistent le Proviseur (« j'ai des filles ») et la surveillante générale (« nous donnons des conseils aux filles parce que nous remplaçons leur maman à l'école. On rappelle tout le temps aux élèves le bon comportement à l'école »). Elles sont donc travaillées culturellement, c'est-à-dire idéologiquement à assumer cette spécificité. Dans leur comportement, les filles s'efforcent de donner une image rassurante pour elles-mêmes et pour les adultes de l'espace scolaire. Et ce comportement peut être de type stratégique, c'est-à-dire constituer une forme de négociation d'une image socialement positive et finalement d'une position scolaire avantageuse : la note de conduite peut compenser les éventuelles contre-performances et peut aussi influencer (effet Rosenthal) sur les notes des autres matières. Le comportement se fait investissement. Il existe certes des cas rares d'« élèves perturbatrices renvoyées par le prof » et « des classes plus ou moins agitées » (Surveillante générale) mais qui ne remettent pas en cause la discipline générale et l'ordre de l'établissement. Si donc faute de données exhaustives il n'est pas possible de dire que les filles sont moins violentes que les garçons, on est fondé à dire par les données exposées que les établissements de jeunes filles sont confrontés à moins de violence que les établissements mixtes, précisément à cause des attentes sociales et des logiques socio-relationnelles qui leur sont spécifiques. Mais dans les établissements mixtes les comportements des filles peuvent être influencés par leurs rapports aux garçons. Par exemple au lycée d'enseignement général mixte de l'échantillon en 2000, un gang de huit élèves de 5^{ème} comptait une fille parmi ses membres, des filles sont impliquées dans une affaire de prostitution et de proxénétisme, en 2001 une fille de 4^{ème} a été traduite devant le conseil de discipline pour « insolence caractérisée, propos injurieux, indiscipline notoire contre un professeur » (Procès verbal), ce sont enfin les filles qui sont à l'origine de la plupart des bagarres entre les bandes dans l'établissement privé catholique.

4. Logiques des faits de violence

4.1. Logique de l'adolescence

L'analyse des données observées révèle une violence faussement exogène, c'est-à-dire comme le fait uniquement d'éléments extérieurs à l'établissement (Digne, 1997). En réalité c'est une violence qui bénéficie de l'intérieur de connivences (lycée d'enseignement général mixte) ou de complicités (CEM). Elle est même commanditée de l'intérieur comme dans l'établissement privé catholique. Cela prouve que l'intrusion d'éléments extérieurs n'est pas un critère pertinent pour donner à cette violence un caractère exogène. Les établissements observés ne sont pas victimes de violences extérieures, ils sont soit des établissements à potentiel externe et interne violent plus ou moins fortement imbriqués (privé catholique, lycée général mixte, CEM, lycée technique), soit des établissements à potentiel de violence interne plus ou moins contenu (lycée de jeunes filles, privé laïc). Dans tous les cas, il se révèle ainsi un échec pour les établissements à contrôler rigoureusement l'accès en leur sein. Cet échec ne s'explique pas uniquement par l'absence de dispositifs sécuritaires (le privé catholique est pourvu d'un dispositif de sécurité convenable et approprié), mais aussi par la nature et le type de rapports que les élèves entretiennent avec d'autres milieux d'adolescents et la place qu'ils occupent ou veulent occuper, le rôle qu'ils jouent ou aspirent à jouer dans ces milieux. Avec ces rapports se révèle un fait d'une étonnante banalité : pour être élèves, les apprenants n'en sont pas moins des jeunes et des adolescents et ils entendent vivre pleinement ce statut. Ainsi donc, l'échec des établissements à se protéger contre les intrusions indésirables est une preuve

de leur perméabilité parce que leurs acteurs ne sont pas coupés du monde extérieur par le seul fait de franchir leur portail.

Pour lutter contre les formes de violence les plus subversives, certaines autorités scolaires ont sollicité l'intervention de la police. Cette intervention n'a jamais été immédiate ni systématique et son efficacité reste encore à prouver. L'expérience a déjà montré ailleurs que la répression et le contrôle rigoureux ne sont venus nullement à bout de la violence scolaire (Blaya, 2001 ; Morita, 2001). Cet échec s'expliquerait en partie par des logiques d'acteurs telles que théorisées par Crozier (l'acteur stratégique), Bourdieu (l'acteur socialement et culturellement situé) et Boltanski (l'acteur et ses systèmes de valeurs) (Mikulovic, Briot, 2000) à l'œuvre dans la violence des apprenants et en partie par le « rituel dans la construction de l'identité sexuelle » (Debarbieux, 2000) impliqué dans certaines formes de violence. On peut voir dans certaines formes de violence un besoin de s'affronter qui caractérise les rapports entre adolescents, besoin qu'il faut se garder de discréditer (Davis, 2000). On peut se demander si ce besoin de s'affronter ne correspond pas à une conscience plus ou moins claire d'affronter la vie. Ainsi pour l'adolescent, c'est dans l'affrontement des choses et des hommes qu'il se donne la preuve de la matérialité de la réalité sociale, affrontement qui participe du processus de valorisation de soi dans la récurrence des défis, des victoires et des défaites, des réussites et des échecs. A l'échelle d'un groupe de préadolescents ou d'adolescents, la violence peut fonctionner comme affirmation identitaire par laquelle le groupe délimite un « territoire » à s'approprier en le marquant par ses repères, ses symboles et ses lois. Pensée sous ce rapport, la violence apparaît comme un moyen de légitimer un pouvoir d'imposition en faisant du groupe qui le détient (et ses membres pris individuellement) un groupe craint et admiré mais autrement que par les performances scolaires. Parce qu'il est de nature subversive, ce pouvoir d'imposition fonctionne comme pouvoir de redéfinition des règles de comportement, de relations sociales, comme pouvoir d'inversion du rapport aux études pour ses membres et comme moyen de s'approprier les filles pour les besoins de consommation sexuelle (privé catholique), appropriation valorisante autant pour ceux qui s'approprient que pour celles qu'on s'approprie, en tant que cette appropriation est un des moyens d'appartenir au groupe. Si le vol, l'agression et la consommation de drogue sont des actes souvent individuels, c'est qu'ils peuvent correspondre à des rituels d'intégration dans un groupe, c'est-à-dire à une sorte de test, de mise à l'épreuve qui permet de prouver ce qu'on vaut et ce dont on est capable pour acquérir le statut qui rend possible l'acceptation par et dans le groupe et la légitimité d'y agir et d'opérer en son nom. Et cette mise à l'épreuve fonctionne aussi comme principe de hiérarchisation à l'intérieur du groupe en tant que champ, c'est-à-dire qu'elle légitime les positions des uns et des autres et finalement les rapports de subordination. Sous ce rapport, la violence des scolaires s'intègre parfaitement dans les « pratiques agonistiques » (Lepoutre, 1997) qui découvre une violence codifiée, dans la logique de la réputation, de la vengeance et de l'honneur (Barrère, Mikulovic, 2000).

4.2. Logique de la déviance

Mais la violence délinquante peut révéler le processus d'affirmation d'une personnalité délinquante qui revendique et assume le statut de déviant. Elle peut être le fait d'anciens élèves que l'école a rejetés avec, estiment-ils, la complicité des enseignants. C'est ce qui explique leurs agressions contre certains professeurs avec qui ils ont eu des démêlés, un contentieux ou qui par la sévérité de leur évaluation sont directement pris pour responsables de leur renvoi de l'école. La violence délinquante peut aussi être le fait d'élèves qui, par leur niveau, leur passé scolaire et leur âge, n'espèrent plus rien de l'école. Le désir de prendre une revanche sur l'école peut les amener à s'affirmer et à se valoriser comme délinquant et à revendiquer la reconnaissance de ce statut dans les rapports avec les autres en s'imposant à

eux comme tel d'une manière tangible par l'assumption d'une identité subversive. Et c'est par ses symboles les plus représentatifs de son autorité et de son ordre (enseignants, surveillants) qu'ils choisissent d'atteindre, à des fins de vengeance, l'institution scolaire.

4.3. Logiques familiales

Les enseignements qu'on peut tirer des biographies des élèves sont multiples. Les élèves observés appartiennent à des familles monoparentales par effet de divorce ou de décès. Mais cette observation suffit-elle à faire de la monoparentalité (Verba, 1996) la cause unique et suffisante des déviations comportementales ? Dans un cas au moins (cas de I. S.), la déviance est antérieure au divorce. La monoparentalité peut alors n'être qu'un facteur aggravant d'un phénomène dont les causes réelles sont à chercher ailleurs. Mais on découvre tout au moins que les déviations comportementales peuvent être l'expression d'un appel au secours, à l'aide (cas de Y. D.) ou bien une manière de survivre dans un milieu où on est rejeté pour s'imposer de façon tangible (M. G.). D'autre part, un milieu familial criminogène ne détermine pas nécessairement les comportements ni la nature et le caractère dominant des activités individuelles. L'observation a montré qu'un milieu familial criminogène et ses logiques relationnelles peuvent avoir pour effet, chez certains individus, un traumatisme psychologique et émotionnel parce qu'ils ont des modèles de références exogènes et fonctionnent avec des normes et des valeurs morales différentes. Cette différence peut être la cause d'une rupture (le divorce des parents de Y. D.) ou bien l'effet d'une non cohabitation (cas de Y. D.). Des valeurs culturelles (morales et sociales) et un nouveau statut social et / ou matrimonial peuvent imposer des prises de décision qui redéfinissent les rapports entre les parents (la mère de M. G.) ou / et l'entourage (les oncles de M. G.) et les enfants porteurs d'une identité implicite (M. G.). L'identité implicite est cette identité latente, cachée qu'on rappelle pour atteindre un individu dans sa dignité, pour le remettre à sa place lorsqu'il a des prétentions non légitimées ou en incohérence avec l'ordre social, pour dévaloriser et dévaluer sa personnalité. Sous ce rapport, l'identité implicite est productrice de personnalité socialement fragilisée par sa vulnérabilité morale. Les parents qui, par leur acte anticonformiste, sont porteurs d'une identité implicite, transmettent à leurs enfants cette identité. La redéfinition des rapports entre parents et enfants à identité implicite est généralement le fait d'individus qui ne disposent pas de moyens (économiques, sociaux, psychologiques, etc.) d'assumer les conséquences (la procréation) de leurs actes clandestins (liberté sexuelle) à cause de leur position sociale (père supposé de M. G.) ou de leur volonté de conserver des privilèges acquis (égoïsme de la mère et de la grand-mère de M. G.). L'activation ou la réactivation de l'identité implicite a pour conséquence chez les enfants l'émergence de comportements en rupture de conformité de type transgressif ou agressif (M. G.).

D'une manière générale, les biographies ont révélé que les élèves qui présentent des comportements en rupture de conformité ont plus de chances d'appartenir à des milieux défavorisés parce que les individus y sont plus exposés aux tentations d'adopter des comportements délictueux comme solution à leurs problèmes, comme exigence de survie. Elles ont révélé l'influence du chômage défini comme « humiliation sociale » (Davis, 2000) et de la précarité sur la violence délinquante des élèves à Dakar. Mais cela n'autorise nullement à faire de l'origine sociale et du milieu social et familial des déterminants absolus et nécessitants de cette violence. Le cas de I. S. et les actes de violence dans l'établissement privé catholique montrent que les milieux défavorisés n'ont pas le monopole de la production de la violence des scolaires. On peut faire l'hypothèse que cette production est le résultat d'une synthèse spécifique du potentiel de violence de la classe sociale à laquelle la famille appartient, du potentiel de violence de la famille elle-même en tant que ce potentiel est déterminé par ses conditions spécifiques d'existence, du potentiel interne et externe de

violence de l'établissement, de la culture adolescente, synthèse que réalise à sa manière chaque personnalité préadolescente et adolescente en formation. La violence serait donc « un phénomène à causalité multiple : un cumul de facteurs à risque peut la rendre plus fréquente » (Debarbieux, 2000, p. 22).

4.4. Logique du paraître

L'analyse du vol et de la prostitution par exemple, pour être pertinente, doit prendre en compte les rapports d'interdépendance des espaces scolaire et universitaire d'une part et social et familial d'autre part. Les exigences d'être (pour les apprenants des milieux favorisés) et le désir de paraître (pour les apprenants des milieux défavorisés) qui naissent au sein de l'espace scolaire et universitaire ne peuvent être satisfaits que dans et par d'autres espaces en l'occurrence les espaces social et familial. Ce qui se joue dans le monde des élèves et des étudiants, c'est ce que Bourdieu (1979, p. 281) nomme « luttes symbolique sur l'être et le paraître ». Pour les apprenants originaires des milieux favorisés, il y a une obligation sociale de conformité entre leur statut social et leur apparence extérieure, avec leur image sociale. Cette obligation sociale de conformité est imposée, de quelque manière que ce soit, par le milieu familial. Répondant à la question de savoir si sa fille possède tout ce qu'il faut pour apprendre (livres, cahiers, etc.), une mère, secrétaire de direction mariée à un magistrat dit : « mais moi je préfère lui acheter des habits... parce qu'il ne faut pas qu'à l'école qu'elle s'habille mal... Après tout, son père est magistrat » (Sy, 1999, p. 86). Mais le milieu familial en exigeant le réglage du paraître sur l'être n'en offre pas toujours les conditions son effectivité. Tandis que pour les apprenants originaires des milieux défavorisés, le rôle de l'apparence est de dissimuler le statut social, précisément en s'efforçant d'apparaître comme les autres. Ici, si le milieu familial n'impose pas le maquillage de l'être par le paraître, il en suggère fortement la nécessité par la référence explicite à des valeurs sociales imposées par son « travail pédagogique » (Bourdieu, 1970). Et cette suggestion, qui se donne par la réussite du travail pédagogique comme auto suggestion, suggère diverses stratégies individuelles d'usurpation de statut, licites ou illicites. On a observé dans les milieux défavorisés des élèves filles (tresser, tricoter, se faire fille de ménage pendant les vacances, etc.) et garçons (vendre de l'eau, de la glace, des jus, etc.) s'adonner à des activités lucratives à l'effet de se donner les moyens de dissimuler les limites objectives de leur milieu familial (Sy, 1999). Et la mode, composante essentielle de la culture adolescente, se donne comme forme spécifique de brouillage des topologies et finalement des typologies sociales dans l'espace scolaire et universitaire. C'est pourquoi, chez beaucoup d'élèves et d'étudiants de ces milieux, le vol et la prostitution en tant que moyens d'usurpation de statut sont des délits de nécessité exigés, dans des milieux qui valorisent fortement l'apparence, par la logique du paraître.

Mais qu'il soit enfant de riche ou de pauvre, lorsqu'un élève ou un étudiant commet un vol c'est, comme le montrent les données de l'enquête, pour se donner les moyens de vivre conformément à l'idée qu'il se fait de la belle vie : manger dans des restaurants de « classe », aller dans les salles de cinéma très chère (les garçons du privé catholique), pour s'habiller à la mode (les 4 élèves de 18 ans qui ont volé les matériels évalués à plus de 10 millions de F CFA (environ 15 174€) voulaient « éponger une dette relative à des fringues », une dette d'environ 600. 000 F CFA (environ 910€) contractée par l'un d'eux. *Témoignage*, no 393, 1998), pour avoir sur lui de grosses sommes d'argent (les deux cas cités). La prostitution peut remplir aussi ces fonctions, mais d'une manière générale les filles qui se prostituent disent le faire pour entretenir la famille, pour payer la scolarité ou la location de la chambre à la cité universitaire (ce sont les justificatifs donnés par les 18 élèves et étudiantes âgées entre 15 et 18 ans parmi les 38 prostituées interpellées par la police. *Témoignage*, no 367, 1997).

L'environnement scolaire et universitaire est donc générateur pour les apprenants de contraintes liées à leur statut (paiement de la scolarité et de la location de la chambre) et à la

tendance dominante de la mode. On découvre alors que l'une des spécificités de ces milieux est leur capacité de générer des contraintes multiples dont certaines sont, par leur nature et leur contenu, sans rapport avec les activités propres à ces milieux. Cette caractéristique n'est pas cependant propre aux milieux scolaire et universitaire. La pluralité des contraintes et le caractère allogène de certaines d'entre elles relativement aux objectifs explicites sont au nombre des critères qui définissent un milieu. Il en est ainsi parce que par définition tout milieu est travaillé par ses logiques propres mais aussi par des logiques externes qui, en traduisant ainsi les rapports entre le milieu et son environnement externe, se donnent comme contraintes sur le milieu. Or, en générant les contraintes identifiées ci-dessus, et parce qu'elles ne sont pas de nature pédagogique et académique, l'environnement scolaire et universitaire ne donne pas aux apprenants ni ne rend disponibles pour eux les moyens de faire face à ces dernières : génération de contraintes insolubles par les ressources proprement scolaires et universitaires. Ces moyens peuvent ne pas être disponibles dans le milieu familial (familles défavorisées) ou bien certains parents aisés, par principe, peuvent refuser de satisfaire tous les caprices de leurs enfants (cas de l'élève à l'origine du cambriolage des matériels évalués à plus de 10 millions de F CFA, *Témoin*, no 393, 1998). Et lorsque la solution de ces contraintes apparaît comme impérative pour un apprenant dans l'une de ces situations, il s'impose des réorientations stratégiques parmi lesquelles le vol et la prostitution et acquiert ainsi une double identité : l'identité privée (voleur, prostituée) non ouvertement assumable a pour fonction de fournir à l'identité publique (élèves, étudiant) les moyens d'être revendiquée et assumée en participant plus ou moins efficacement mais soigneusement au brouillage des hiérarchies sociales. L'identité privée a donc pour fonction de conquérir un statut et de s'approprier une image usurpés : elle remplit la fonction de bluff. Car « le bluff, s'il réussit, et d'abord auprès du bluffeur lui-même, est une des seules manières d'échapper aux limites de la condition en jouant de l'autonomie relative du symbolique (c'est-à-dire de la capacité de donner des représentations et de percevoir des représentations) pour imposer une représentation de soi normalement associée à une condition supérieure et lui assurer l'adhésion et la reconnaissance qui en font une représentation légitime, objective » (Bourdieu, 1979, p. 282). Ce statut et cette image usurpés permettent de s'imposer dans un milieu qui croit à l'expression de l'extériorité parce que l'apparence y est érigée en valeur et en signe d'intégration et de ralliement. Mais c'est par l'efficacité de sa fonction, donc par sa rentabilité que l'identité privée, bâtie sous le mode du risque, met sérieusement l'identité publique en danger. En effet, l'expérience de l'univers carcéral en tant que modalité du risque, peut interrompre les études et faire tomber en disgrâce. Ou bien encore les activités délictueuses peuvent laisser peu de temps aux activités scolaires et universitaires et se traduire par des résultats insuffisants et finalement par l'exclusion. Ainsi donc, la violence délinquante des apprenants n'est pas seulement commise exclusivement dans l'espace scolaire et universitaire, elle est aussi cette violence commise dans l'espace familiale et / ou publique mais suggérée comme stratégie par les contraintes non pédagogiques et non académiques des espaces scolaire et universitaire. Le délit (vol, prostitution) se donne alors comme moyen de s'approprier des moyens de négociation des positions, des statuts immédiatement rentables ou rentabilisables et une image valorisée dans les milieux scolaire et universitaire, c'est-à-dire dans les milieux d'adolescents et de jeunes.

4.5. Logique de l'agressivité

Les résultats ont révélé une agressivité mitigée des apprenants. Le nombre d'enseignants victimes d'agressions des apprenants selon les enseignants eux-mêmes est relativement faible et ces agressions sont toutes verbales. C'est seulement lorsqu'elles fonctionnent sous le mode de la rumeur (expérience indirecte, c'est-à-dire à la 3^{ème} personne) que les agressions s'amplifient et qu'apparaissent leur forme physique. Ce rapport ambivalent

des enseignants aux agressions, surtout physiques, vient du fait que ce phénomène les constitue comme victimes et comme coupables (Boumard et Marchat, 1993 ; Prairat, 2003). Et si l'agression physique les culpabilise au point qu'ils les dissimulent, c'est parce que les enseignants « la vivent comme faute personnelle », comme « le signe d'une professionnalité hésitante », comme incapacité à nouer un dialogue constructif avec les élèves (Prairat, 2005), à construire une relation pédagogique attendue.

L'agressivité de l'apprenant peut avoir le sens d'un report affectif pour reprendre la terminologie de Moriceau-Beauchamp. La figure de l'autorité scolaire (enseignant, surveillant, etc.) peut alors cristalliser des sentiments éprouvés pour d'autres et pour d'autres raisons. Dans ces conditions l'école fonctionne pour l'apprenant comme le lieu d'une agressivité socialement moins pénible et quelque peu valorisante. Mais l'agressivité peut aussi être une réaction à un comportement professoral interprété à tort ou à raison comme irrespectueux, lorsque les élèves ont le sentiment que les enseignants leur « balancent des trucs dégueulassent » et les « grondent comme de petits enfants » (élève de 4^e, Blaise Diagne). Enfin l'agressivité peut exprimer une réaction spécifique à la différence entre les rapports parents-enfants et les rapports enseignants-élèves. Cette différence pose la question d'une adaptation difficile à la discontinuité pédagogique entre la famille et l'école. En tous les cas, les élèves posent le problème en ces termes : « il n'a pas le droit de me parler ainsi, je n'ai pas l'habitude » (élève de 2nde, Sainte Marie), « même mon père ne me parle pas comme ça » (élève de terminale, Sainte Marie), « il n'avait pas à me parler comme ça. Même mes parents ne le font pas » (élève de 3^e, Sainte Marie). Lorsque donc l'enseignant ou le surveillant fait ce que les parents ne font pas ou dit ce qu'ils ne disent pas, il s'expose à des réactions agressives de la part des gens dont l'expérience relationnelle avec les parents est tout autre (Sy, 2008).

5. Spécificité des faits de violence à Dakar

L'analyse des facteurs qui influent lourdement sur l'ampleur et la gravité de la violence scolaire dans les pays occidentaux, et particulièrement en France a mis en évidence deux conditions principales : un *établissement sensible* dans une *zone sensible*. Une zone sensible (Cottave, Lipeka, 1997, p. 185) est un îlot de pauvreté et d'exclusion caractérisé par quatre facteurs essentiels : une paupérisation croissante, une population défavorisée à majorité immigrée, une population essentiellement jeune, un chômage endémique. A Dakar, ces facteurs ne font pas encore d'une zone une zone sensible au sens occidental du terme pour les raisons suivantes :

- il n'y a pas une véritable ségrégation écologique. Dans les zones défavorisées, riches et pauvres cohabitent encore soit par achat par les riches de terrains, soit par le fait de parvenus grâce au commerce ou à l'école ou à l'émigration.
- les immigrés sont intégrés à la population autochtone et ne sont pas victimes du racisme et de la xénophobie. Par exemple, un malien, un guinéen, un mauritanien, un gambien, etc. se distinguent à peine des sénégalais, et n'ont pas le sentiment d'être vraiment en pays étranger. Ils ne sont pas stigmatisés comme tels. Au contraire, ils entretiennent avec les autochtones des relations à plaisanterie, ce qui est un critère socialement pertinent d'acceptation de l'autre et donc de son intégration.
- les populations dans ces zones, malgré la précarité, n'ont pas le sentiment de vivre une exclusion sociale en partie à cause d'une faible conscience politique, en partie à cause de la foi par le moyen de laquelle les gens expliquent leur situation par la volonté de Dieu, en partie par le système de solidarité sociale très développée.
- les agressions qui s'y opèrent ne sont dirigées en particulier contre aucune cible socialement et / ou politiquement spécifiée. Les agressions y sont des actes qui s'intègrent dans des logiques de survie et ne sont pas des manifestations de haine orientée.

Ce ne sont donc pas des zones sensibles à l'image des zones sensibles des villes en occident, ce sont des zones à sensibilité spécifique, c'est-à-dire des zones où il existe des facteurs qui empêchent à la pauvreté de commander exclusivement les comportements et les réactions violentes, de désigner des boucs émissaires et de générer une violence politiquement codée.

Un établissement sensible (Pain, 1997, pp. 25-26) est quant à lui caractérisé par les facteurs suivants :

- une violence interne (importante) liée à
- une violence de surspécificité sociale locale, qu'elle soit conjoncturelle ou structurelle (chômage, échec, stigmatisation)

Ces deux facteurs ne caractérisent pas de façon interactive les établissements de l'échantillon. Par sa fréquence et par son volume, la violence délinquante des apprenants n'est pas encore très importante. Et cette violence n'est pas liée à la surspécificité sociale : l'établissement privé catholique fait partie de ceux où la violence délinquante se manifeste le plus, mais par la composition sociale de ses effectifs, cette violence ne peut être due ni aux effets du chômage, ni à ceux de l'échec encore moins à ceux de la stigmatisation. Il en est de même du lycée d'enseignement général public. D'autre part, aucun de ces établissements n'est véritablement un établissement de quartier mais seulement des établissements dans un quartier (Debarbieux, 2000). D'une manière générale, la surspécificité sociale, euphémisme pour désigner la zone sensible de type occidental, ne permet pas de fournir une explication satisfaisante voire une justification de la violence délinquante dans les établissements d'enseignement moyen et secondaire à Dakar. Ainsi donc à l'issue des observations, on peut dire qu'à Dakar les critères objectifs d'une zone sensible échouent à épuiser l'explication de la violence délinquante et à en fournir à eux seuls, sans les critères subjectifs, le principe d'intelligibilité.

Conclusion

Les données ont établi que la violence délinquante dans les établissements de l'échantillon présente quatre caractéristiques essentielles :

elle est un phénomène réellement observable mais non encore inquiétant par son ampleur parce que aucun des établissements ne peut être qualifié de « sensible », de « difficile » ou « à risque » (Pain, 1997) alors qu'ils sont nombreux à être localisés dans des zones populaires et très populaires (Verba, 1996 ; Cottave, Lipeka, 1997, Farrington, 2001) ;

elle n'est pas totalement commandée par la spécificité de l'environnement physique et social des établissements précisément à cause des logiques d'acteurs qui la structurent (Mikulovic, Briot, 2000), des « pratiques agonistiques » (Lepoutre, 1997) qui donnent sens à certaines de ses formes et du « rituel dans la construction de l'identité sexuelle » (Debarbieux, 2000) à l'œuvre dans d'autres de ses formes. Mais plus fondamentalement, cette autonomie relative de la violence des scolaires par rapport à l'environnement physique et social s'explique par le fait que la plupart des délits constitutifs de cette violence est très fortement liée à la satisfaction des exigences d'être et des désirs de paraître ou se révèlent être des délits de nécessité, c'est-à-dire liés à la satisfaction des besoins nécessaires ;

elle n'est pas, en vertu de la deuxième caractéristique, une violence de surspécificité sociale locale (Verba, 1996 ; Pain, 1997) puisque l'environnement ne la commande pas tout à fait ;

elle est relativement autonome de l'origine sociale et du milieu familial qui échouent à être pour elle des déterminants absolus et nécessitants. L'établissement privé catholique et le lycée mixte d'enseignement général bien que recrutant des élèves différents du point de vue de leur origine sociale, présentent des phénomènes de violence quasi identiques. Le collège d'enseignement moyen implanté en zone très populaire et recrutant dans les catégories sociales défavorisées connaît moins de violence que les lycées.

Pour éviter tout malentendu, il faut inscrire la première caractéristique dans un espace comparatif. Elle se fonde sur le constat que, par ses formes, par sa fréquence et par son volume, la violence délinquante est plus importante dans les établissements des pays occidentaux que dans les établissements observés. Or, même dans l'espace européen, « l'école, reste globalement, beaucoup mieux protégée, en termes de crimes, de délits et même d'infraction, que l'ensemble de la société ». Il s'en suit qu'en France par exemple, « un élève a 0,042% de chances de se faire agresser directement dans un établissement scolaire » (Debarbieux, 2000, p. 21). D'autre part, c'est par rapport à la violence dans l'espace urbain de Dakar et sa banlieue (Sy, 1984) et à la délinquance juvénile à Dakar (Nare, 1986) que la violence délinquante n'a pas encore un caractère inquiétant dans les établissements scolaires malgré la quasi identité de leurs actes constitutifs. Mais l'analyse de la violence délinquante en tant que phénomène spécifique doit restituer à celle-ci, relativement à ses conséquences, sa véritable nature. En ses conséquences, chaque cas concret de violence peut être vécu par les victimes comme par les auteurs comme un traumatisme et / ou comme une humiliation, traumatisme et humiliation pouvant générer chez l'enseignant par exemple un sentiment d'échec relationnel et pédagogique (Boumard et Marchat, 1993 ; Prairat, 2003). Donc qu'elle soit inquiétante ou à l'état de « cas isolés », le caractère nuisible de la violence est indéniable. Mais plus fondamentalement, c'est à la fois contre l'ordre scolaire et la culture scolaire dans leurs formes actuelles que la violence délinquante révèle le plus son caractère subversif. Car, dans leurs formes actuelles, ordre et culture scolaires n'excluent pas seulement la violence, mais ils excluent ce fait essentiel : la violence « fait partie intégrante de la société et des rapports humains » (Erréa, Souquès, 1997, p. 77). Or, pour être élèves et étudiants, les apprenants n'en sont pas moins des membres de la société. C'est pourquoi on peut faire l'hypothèse que l'efficacité des stratégies institutionnelles, collectives ou individuelles de prévention ou de gestion de la violence (Chalvin, 1994 ; Piloiz, 1999) a pour condition sociale d'existence l'acceptation que celle-ci est inhérente à tout processus éducatif en tant que phénomène social.

Bibliographie

- Audigier, F., Lagelee, G., (dir.), Costa-Lacoux, J. (postface) (1996). *Education civique et initiation juridique dans les collèges*. Paris : I.N.R.P.
- Auduc, J.-L. (1996). *Enseigner en banlieue*. Paris : Hachette éducation
- Ballion, R. (1999). Les conduites déviantes des lycéens et l'éducation à la citoyenneté. *Ville-Ecole-Intégration*, no 118, septembre. pp. 144-160
- Bansept, C. (1995). *Changer l'école, prévenir l'exclusion*. Paris : French-american foundation.
- Barrère, A., Martuccelli, D. (1998). La citoyenneté à l'école : vers la définition d'une problématique sociologique. *Revue Française de Sociologie*. 39 (4). pp. 651-671
- Barrère, A., Mikulovic, J. (2000). Table ronde. In Carnell, B., Dhellemmes, R., Hodique, R. (dir.). *La violence, l'école, l'EPS*. Paris : Ed. Revue EPS
- Blaya, C. (2001). Climat scolaire et violence dans l'enseignement secondaire en France et en Angleterre. In Debarbieux, E., Blaya, C. (dir.). *Violence à l'école et politiques publiques*. ESF éditeur. pp. 159-175
- Boucher, M., Verchere, A. C., Bui-Trong, L., Basset, F., Battala, M., Catto, M., Martinez, M., Arbus, M., Duval, M., Banguil, J., Escot, M. (1994). *La drogue à l'école et dans la cité. Deuxièmes journées de l'université d'été 1994 à Toulouse*. Toulouse : Université d'été
- Boumard, P. (dir.). (1999). *L'école, les jeunes, la déviance*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Boumard, P., Marchat, J.-F. (1993). *Chahuts. Ordres et désordres dans l'institution éducative*. Paris : A. Colin.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction*. Paris : Editions de minuit

- Chalvin, M.-J. (1994). *Prévenir conflits et violence*. Paris: Ed. Nathan
- Charlot, B. (dir.) (1996). L'école en banlieue. *Banlieue Ville Lien social*. 9-10. Mai-Juin
- Charlot, B., Bautier, E., Rochex, J.-Y. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues...et ailleurs*. Paris : A. Colin
- Charlot, B., Emin, J.-C. (1997). (dir.). *Violences à l'école: état des savoirs*. Paris : A. Colin.
- Cottave, A., Lipeka, J.-F. (1997). La violence scolaire en France. In Pain, J., Barrier, E., Robin, D. (dir). *Violence à l'école : Allemagne, Angleterre, France*. Vauchrétien : La BotellerieD
- Davisse, A. (2000). L'EPS et la violence en milieu scolaire. In Carnell, B., Dhellemmes, R., Hodique, R. (dir.). *La violence, l'école, l'EPS*. Dossiers EPS. 42. Paris : Ed. Revue EPS. pp. 10-19
- Debarbieux, E. (1993). *Guerre et paix dans la classe. La déviance scolaire*. Paris : A. Colin.
- Debarbieux, E. (1998). Violence et ethnicité dans l'école Française. *Revue Européenne des Migrations Internationales*. 14. 1. pp. 77-91
- Debarbieux, E. (2000). Violence, incivilité, insécurité. In Carnell, B., Dhellemmes, R., Hodique, R. (dir.). *La violence, l'école, l'EPS*. Dossiers EPS. 42. Ed. Revue EPS. pp. 20-28
- Debarbieux, E. (2001). La « violence à l'école » : querelles des mots et défi politique. In Debarbieux, E., Blaya, C. (dir.) *Violence à l'école et politiques publiques*. ESF éditeur. pp. 41-63
- Debarbieux, E., Dupuch, A., Montoya, Y. (2001). Pour en finir avec le « handicap socio-violent » : une approche comparative de la violence en milieu scolaire. In Debarbieux, E., Blaya, C. (dir.). *La violence en milieu scolaire : dix approches en Europe*. Paris : ESF éditeur. pp. 17-40
- De France, B. (2000). *La violence à l'école*. Paris. Ed. Syros
- Digne, M. (1997). Le système éducatif en Angleterre. In Pain, J., Barrier, E., Robin, D. (dir.). *Violence à l'école: Allemagne, Angleterre, France*. Vauchrétien : La Botellerie. pp. 127-138
- Diouf, B. (1998). *Le rôle de l'éducateur spécialisé dans la prévention de la délinquance dans l'enseignement privé catholique : cas du Cours Sainte Marie de Hann*. Dakar : ENTSS
- Dubet, F. (1998). Les figures de la violence à l'école. *Revue Française de Pédagogie*. 123. Avril, Mai, Juin. pp. 35-45
- Dubet, F., Lapeyronnie, D. (1992). *Les quartiers d'exil*. Paris : Ed. Seuil.
- Dumay, J.-M. (1994). *L'école agressée : réponses à la violence*. Paris : Belfond
- Erréa, E., Souquès, M. (1997). Violence et violence à l'école. Champ sémantique. Approche étymologique générale. In Pain, J., Barrier, E., Robin, D. (dir.). *Violence à l'école*. Vauchrétien : La Botellerie
- Farrington, D. P. (2001). La violence juvénile. Facteurs à risque. In Debarbieux, E., Blaya, C. (dir.). *Violence à l'école et politiques publiques*. ESF éditeur. pp. 15-39
- Floro, M. (1996). *Questions de violence à l'école*. Toulouse : Erès
- Fortin, J., Frappier, J.-Y., Lambin, M., Marra, D. (1997). Prévenir la violence à l'école : un nouveau défi pour les enseignants. *ISSN 1180-5501*. 7. 3-4. pp. 476-492
- Hargreaves, D. H., Hestu, S. K., Mellor, F. J. (1975). *Deviance in classroom*. London: Routledge and Kegan Paul
- Joutard, P., Thelot, C. (1999). *Réussir l'école: pour une politique éducative*. Paris : Seuil
- La Lettre du GDR*. (1998). Psychotropes, politique et société. 10. Décembre
- Lapassade, G. (1993). *Guerre et paix dans la classe. La déviance scolaire*. Paris : A. Colin
- Lapassade, G. (1998). *Microsociologie de la vie scolaire*. Paris : Economica
- Lepoutre, D. (1997). *Cœur de banlieue : codes, rites et langage*. Paris : Odile Jacob
- Lorrain, J.-L. (2000). *Les violences scolaires*. Paris : Presses Universitaires de France
- Martin, F., Morcillo, A., Blin, J.-F. (2004). Le vécu émotionnel des enseignants confrontés à des perturbations scolaires. *Revue des Sciences de l'Education*. 30. 3. pp. 579-604

- Marx, K. (1982). *Le capital*, Tome 1. Moscou : Editions du Progrès.
- Meirieu, P., Guirand, M. (1997). *L'école ou la guerre civile*. Paris : Plon
- Mikulovic, J., Briot, M. (2000). In Carnell, B., Dhellemmes, R., Hodique, R. (dir.). *La violence, l'école, l'EPS*. Dossiers EPS. 42. Paris : Ed. RevueEPS
- Morita, Y. (2001). Violence à l'école : l'approche japonaise. In Debarbieux, E., Blaya, C. (dir.). *Violence à l'école et politiques publiques*. ESF éditeur.
- Molaro, Ch. (1998). *Violences urbaines et violences scolaires*. Paris : l'Harmattan
- Nare, Z. Ch. (1986). « Délinquance juvénile à Dakar ». In *Violence urbaine dans le tiers-monde*, Enda, Séries Etudes et Recherches n° 102-103-104, janvier-mars, pp.16-29.
- Pain, J. (1992). *Ecoles: violence ou pédagogie?* Vigneux : Ed. Matrice
- Pain, J., Barrier, E., Robin, D. (dir.) (1997). *Violence à l'école: Allemagne, Angleterre, France*. Vauchrétien : La Botellerie
- Pain, J., Grandin-Degois, M.-P., LeGoff, C. (1998). *Banlieues : les défis d'un collège citoyen*. Paris : ESF éditeur.
- Payet, J.-P. (1997). *Collège de banlieue : ethnographie d'un monde scolaire*. Paris : A. Colin
- Piloz, L. (1999). *Maîtriser la violence à l'école : prévention et traitement de la violence en milieu scolaire*. Paris : Belin
- Prairat, E. (2003). *Questions de discipline à l'école*. Ramonville Saint-Agne : Erès
- Prairat, E. (2005). *Violences et indiscipline à l'école : des discours brouillés*. http://www.culturedroit.com/pages/extraCD1_violencesecole.htm
- Prochazka, J.-Y. (1996). *Agir face à la violence*. Paris : Hachette Livre
- Rogovas-Chaveau, E., Chaveau, G. (1995). *A l'école des banlieues*. Paris : ESF
- Seksig, A. (1996). A l'école de la République. *Hommes et migrations*. 1201. Septembre. pp. 3-42
- Sy, H. (1984). *La violence urbaine. Etude du cas de Dakar, Pikine-Guédiawaye, Thiaroye*. Mémoire de maîtrise. Dakar : Université Cheikh Anta Diop
- Sy, H. (1987). Démocratisation de l'enseignement et (dés)ordre scolaire. In *Université, Recherche et Développement*. 8. Octobre. pp. 55-64
- Sy, H. (1988). *Système éducatif, aspirations sociales et la question de la réforme scolaire au Sénégal*. Thèse de 3^{ème} cycle. Dakar : Université Cheikh Anta Diop
- Sy, H. (1999). *Le rôle de la famille et de l'école dans la production des inégalités scolaires*. Thèse d'Etat. Saint-Louis : Université Gaston Berger
- Sy, H. (2008). « Le paradoxe de l'indiscipline dans les établissements moyens et secondaires de Dakar ». In *Psihologia Sociala*, n° 21 (1), pp. 38-55.
- Témoignage*. 333. 1997
- Témoignage*. 367. 1997
- Témoignage*. 389. 1998
- Témoignage*. 393. 1998
- Testannière, J. (1967). Chahut traditionnel et chahut anémique. *Revue Française de Sociologie*. 8.
- Thirion, J.-F. (1992). Faire face à l'agressivité en milieu scolaire. *Organisation*.
- Van-Zanten, A. (coord.) (1997). La scolarisation dans les milieux « difficiles » : politiques, processus et pratiques. Paris : INRP. Centre Alain Savary
- Verba, D. (dir.) (1996). *Absentéisme et violence à l'école*. Drôme-Ardèche