

LIENS

Nouvelle Série

Issn 0850 - 4806

Juillet 2020

N°29- Volume 1



Revue Francophone Internationale

Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation (FASTEF)

Université Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD)

Sénégal

Liens

Nouvelle Série

Issn 0850 - 4806
Juillet 2020
N°29 - Volume 1



Revue de la Faculté
Des Sciences et Technologies
de l'Education et de la
Formation

Université Cheikh Anta Diop de Dakar - Sénégal

Liens

Nouvelle Série

ISSN 0850 – 4806
Juillet 2020
N°29 - Volume 1

Revue Francophone Internationale
Faculté des Sciences et Technologies de l'Education et de la
Formation (FASTEF)
Université Cheikh Anta DIOP de Dakar (UCAD)
Sénégal

B.P. 5036 Dakar – Fann / Sénégal
revue.liens@ucad.edu.sn

Directeur de Publication

Ousseynou THIAM

Directeurs Adjoints

Assane TOURE, Ndèye Astou GUEYE

Comité de Patronage

Ibrahima THIOUB, Professeur, Recteur de l'UCAD

Ibrahima DIOP, Professeur, ancien Doyen de la FASTEF

Amadou Moctar MBOW, ancien Directeur Général de l'UNESCO

Amadou Lamine NDIAYE, Professeur, ancien Recteur

Iba Der THIAM, Professeur, ancien Directeur de l'Ecole Normale Supérieure, ancien Ministre de l'Education Nationale

Comité Scientifique

Mamadi BIAYE, Professeur (UCAD, Sénégal) - Linda ALLAL, Professeur (Genève, Suisse) - Jean Emile CHARLIER, Professeur (Université Catholique de Louvain) - Jean Pierre CUQ, Professeur (Université de Nice Sophia Antipolis) - Fatima DAVIN CHNANE, Professeur (Aix-Marseille Université, France) - Souleymane Bachir DIAGNE, Professeur (UCAD, Sénégal), (Université de Montpellier, France) - Christian Sinna DIATTA, Professeur (UCAD, Sénégal) - Jean DONNAY, Professeur (FUNDP Namur, Belgique) - Kanvaly FADIGA, Professeur (FASTEF-UCAD, Côte d'Ivoire) - André GIORDAN, Professeur (Univ. de Genève, Suisse) - Mamadou KANDJI, Professeur (UCAD, Sénégal) - Jean-Marie DE KETELE, Professeur (FASTEF-UCAD, UCL, Belgique) - Marie-Françoise LEGENDRE, Professeur (Université de LAVAL, Québec) - Jean-Louis MARTINAND, Professeur (FASTEF-UCAD, CACHAN, France) - Mohamed MILED, Professeur (Université de Carthage, Tunisie) - Abdou Karim NDOYE, Professeur (FASTEF-UCAD, Sénégal) - Hamidou Nacuzon SALL, Professeur (FASTEF-UCAD, Sénégal) - Harouna SY, Professeur (FASTEF-UCAD) - Harisoa Tiana RABIZAMAHOLY, Professeur (FASTEF-UCAD, Sénégal) - Carla SCHELLE, Professeur (Université de Mayence, Allemagne) - Jean-Marie VANDER MAREN, Professeur (FSE, Université de Montréal, Québec) - José Luis WOLFS, Professeur (UCL, Belgique) - Eva L. WYSS, Professeur (Université de Coblence, Landau, Allemagne).

Comité de Lecture

Sénégal : Moustapha SOKHNA, (FASTEF-UCAD) - Oumar BARRY (FLSH-UCAD) – Sophie BASSAMA (FASTEF-UCAD) - Madior DIOUF (FLSH-UCAD) - Ousmane Sow FALL (FASTEF-UCAD) - Fatou DIOUF KANDJI (FASTEF-UCAD) - Boubacar KEÏTA (FST-UCAD) – Aboubacry Moussa LAM (FLSH-UCAD) - Mohamed LO (FASTEF-UCAD) - Aymerou MBAYE (FASTEF-UCAD) - Lat Soukabé MBOW (FLSH-UCAD) - Issa NDIAYE (FASTEF-UCAD)) – Papa Mamour DIOP (FASTEF-UCAD) - Boubacar NIANE (FASTEF-UCAD) - Mamadou SARR (FASTEF-UCAD) - Abou SYLLA (IFAN-UCAD) - Serigne SYLLA (FASTEF-UCAD) - Ibrahima WADE (ESP-UCAD).

Afrique : Urbain AMOA (Côte d’Ivoire) - Ahmed CHABCHOUB (Tunisie) Boureima GUINDO (Gabon) - Yvon-Pierre NDONGO IBARA (République du Congo) - Klohinwelle KONE (Côte d’Ivoire.) – Galedi NZEY (Gabon) - T. Jean Baptiste SOME (Burkina Faso).

Amérique : Guy PELLETIER (Canada)

Europe : Christel ADICK (Allemagne) – Mélanie DAVID (Allemagne) - Christian DEPOVER (Belgique) - Jacqueline BECKERS (Belgique) - Marcel CRAHAY (Belgique) - Cécile DEBUGER (Belgique) - Marianne FRENAY (Belgique) - Georges HENRY (Belgique) - Léopold PAQUAY (Belgique) - Marc ROMAINVILLE (Belgique) - Bernadette WILMET (Belgique) - Marguerite ALTET (France) - Pierre CLEMENT (France) - Danielle CROSS (France) - José FELICE (France) - Claudine TAHIRI (France)

Comité de Rédaction

Ousseynou THIAM (FASTEF-UCAD) - Assane TOURE (FASTEF-UCAD) - Ndéye Astou GUEYE (FASTEF-UCAD) - Harisoa T. RABIAZAMAHOLY (FASTEF-UCAD) - Souleymane DIALLO (INSEPS-UCAD) - Bamba D. DIENG (FASTEF-UCAD) - Mamadou DRAME (FASTEF-UCAD) - Manétou NDIAYE (FASTEF-UCAD) - Amadou SOW (FASTEF-UCAD) – Emanuel Dit Magou FAYE (FASTEF-UCAD).

Assistant Informatique

Mamadou Lamine KEBE

Assistante Administrative

Ndèye Fatou NDIAYE SY

SOMMAIRE

EDITORIAL	8
Harouna Sy	14
VIOLENCE A L'ECOLE : LE PIEGE DU NORMATIF	14
Ousséni Sore.....	32
POUR UNE APPROCHE CONTEXTUALISEE DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS EN CONTEXTE PLURILINGUE BURKINABE	32
Babacar Niane	48
LE WAÑÑ DANS L'ENSEIGNEMENT CORANIQUE AU SENEGAL	48
Boukaré Nacoulma	60
LES NOMS DE GUERRE DES CHEFS TRADITIONNELS MOOSE OU ZABUYA : ELEMENTS LINGUISTIQUES USUELS ENSEIGNES DANS LES ECOLES PRIMAIRES BILINGUES MOORE/FRANÇAIS AU BURKINA FASO	60
Koukoua Etienne N'gatta	72
L'INTERROGATION EN ABOURE	72
Oumar Dia	90
COMMENT REUSSIR L'INTRODUCTION DES LANGUES NATIONALES A L'ECOLE FRANÇAISE ?	90
Dionnodji Tchaine	100
ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE EN/DES LANGUES MATERNELLES TCHADIENNES. POURQUOI ET COMMENT REPENSER LA FORMATION DES MAITRES ?	100
Ousseynou Thiam.....	116
FRANCISATION, FRANCONISATION : LA LANGUE FRANÇAISE EN AFRIQUE	116
Justin Masandi Kisuku Lez	134
PROBLEMATISER LES PRATIQUES EVALUATIVES POUR UNE EVALUATION-SOUTIEN D'APPRENTISSAGE	134

<i>Pierre Baligue Diouf</i>	154
ANALYSE DIDACTIQUE D'OUTILS D'EVALUATION SOMMATIVE EN SVT A LA LUMIERE DE L'APC : CAS D'EPREUVES ADMINISTREES DANS LES INSPECTIONS D'ACADEMIE DE DAKAR ET SAINT-LOUIS	154
Ibn Habib Bawa	176
LA PROCRASTINATION SCOLAIRE, FACTEUR DE MAUVAISES PERFORMANCES DES ELEVES DU SECOND CYCLE DU SECONDAIRE ?	176
Ousmane Bâ, Souleymane Diallo, Amadou Anna Seye	190
L'IMPACT DE L'ENSEIGNEMENT DE L'EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE SUR LE DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT AU SENEGAL	190
Mouhamed Abdallah Ly	204
Y'EN A MARRE : LES OPTIONS LANGAGIERES D'UN MOUVEMENT CONTESTATAIRE	204
Bernard Kaboré, Issaka Sawadogo	220
DIRE LA DOULEUR EN SITUATION D'EXTREME VIOLENCE : CAS DE LA PRESSE ECRITE FACE AUX ATTENTATS TERRORISTES DU RESTAURANT CAPPUCCINO AU BURKINA FASO	220
Anatole Bére	232
DITS ET NON-DITS : ANALYSES LEXICOLOGIQUES ET SYNTAXIQUES DE SLOGANS POLITIQUES EN PERIODE DE CAMPAGNE ELECTORALE EN COTE D'IVOIRE	232
Assah N'Détibaye	250
LA REALITE DE LA CORRUPTION DANS L'ADMINISTRATION PUBLIQUE TCHADIENNE	250
Kouadio Adolphe N'goran	268
LES COMMUNAUTES LIBANAISES EN CÔTE D'IVOIRE : EXEMPLE DES CHIITES (1921-2009)	268

Kouakou Kouamé.....	284
ETUDE EXPLORATOIRE DU PROCESSUS D'OCTROI ET DE REMBOURSEMENT DE CREDIT DANS LES ETABLISSEMENTS DE MICROCREDIT	284
Abdou Khadre Fall, Mamadou Tandiag Diaw, Abdou Rakhmane Fall, Babacar Mbengue.....	302
L'ELEVAGE DES PORCS DANS LA COMMUNE DE BAMBEY AU SENEGAL : CARACTERISTIQUES ET CONTRIBUTION DANS LES REVENUS DES MENAGES URBAINS.	302
René Ndimagh Diouf, Cheikh Faye	322
CARACTERISTIQUES DE L'ECOULEMENT ET DES EVENEMENTS EXTREMES (CRUES ET INONDATIONS) DANS LE BASSIN DU BAFING EN AMONT DE MANANTALI	322
Maguèye Ndiaye, Abdoul Ahad Lô	346
CHEIKH AHMAD BAMBA MBACKE UN MYSTIQUE MULTIDIMENSIONNEL.....	346
Mouhamed Moustapha Dièye, Alassane Sow	364
EGLISES EVANGELIQUES A DAKAR : MODES D'IMPLANTATION, MARCHANDISATION DE LA FOI ET PROSELYTISME	364
Secka Gueye	382
LE COUPLE MIXTE, ENTRE SYMPATHIE ET TENSION..	382

EDITORIAL

Contrairement à beaucoup de secteurs fortement indisposés par la COVID 19, la recherche scientifique en Afrique et ailleurs semble bénéficier des ressources nécessaires pour préserver son dynamisme. Pour preuve, *Liens Nouvelle Série*, revue éditée par la Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation (F.A.S.T.E.F.) de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar (U.C.A.D.) a reçu pour ce numéro 29 de juillet 2020 cinquante-cinq projets d'article. Les quarante-trois articles acceptés à l'issue d'un processus d'instruction et de révision rigoureux traitent de thématiques variées. Les cadres de recherches sont divers et confirment, s'il en est besoin encore la vocation internationale de la revue. Ce volume 1 rassemble 24 articles relatifs aux sciences de l'éducation (violence scolaire, contextualisation de l'enseignement en Afrique, formation des enseignants, évaluation des apprentissages, éducation physique et sportive) et aux disciplines fondamentales (économie, environnement, religion, littérature).

L'article qui ouvre ce volume est consacré à la violence en milieu scolaire, un phénomène complexe. Au-delà du constat de ses manifestations dans les établissements scolaires du Sénégal, Harouna Sy questionne la subjectivité du discours et l'objectivation de la recherche sur la violence scolaire. L'auteur définit la violence scolaire en discutant les conceptions punitive, répressive mais aussi pédagogique et trouve qu'il est important que la recherche n'occulte pas le contexte dans lequel elle est observée.

Sept contributions sont consacrées à la problématique de la contextualisation et de l'africanisation de l'enseignement. Ousséni Sore aborde la contextualisation de l'enseignement/apprentissage du français au Burkina Faso. Le chercheur montre la légitimité d'une approche nouvelle de l'enseignement de la langue française au regard de la complexité linguistique et socioculturelle du pays. Babacar Niane invite à réfléchir sur l'approche pédagogique du *waññ* appelé aussi *boole* ou mémorisation du Coran. Il explique cette science pédagogique, créée par des *kaany* (ceux qui ont mémorisé le Saint Coran) wolofs, au Sénégal, et met en exergue des méthodes d'enseignement intéressantes. A son tour, Boukaré Nacoulma étudie l'exploitation des noms de guerre des chefs traditionnels moose à travers l'éducation à la citoyenneté dans les écoles bilingues mooré/français. Au Burkina Faso, les programmes

d'enseignement participent à la valorisation de la culture mooaga. L'article débouche sur des propositions didactiques visant à promouvoir la citoyenneté. Quant à Koukoua Etienne N'gatta, son article porte sur l'interrogation en abouré, une langue kwa, parlée au sud-est de la Côte d'Ivoire. Ce travail d'intérêt linguistique et didactique actualise les recherches sur l'enseignement des langues africaines et la nécessité d'impliquer les chercheurs des sciences du langage. La réflexion proposée par Oumar Dia sur les expériences menées dans le système éducatif sénégalais démontre les étapes de l'introduction des langues nationales à l'école française. Mais, pour Dionnodji Tchaïne, la réussite de l'enseignement/apprentissage en/des langues maternelles est un défi majeur pour le système éducatif tchadien. La place des artefacts pédagogiques dans l'apprentissage et la qualité de la formation des enseignants méritent une attention particulière. Enfin Ousseynou Thiam aborde deux concepts : la francisation et la franconisation africaines. Sa contribution retient que l'offre linguistique et culturelle de l'enseignement de la langue française a beaucoup évolué et les bénéficiaires aussi. Le chercheur trouve que le rôle de l'institution scolaire, les nouveaux artefacts d'apprentissage de la langue, les défis de l'équité et de la qualité rendent compte de la complexité des contextes et de l'intégration effective de la langue française dans le patrimoine éducatif, linguistique et culturel des pays.

Un article explore la question de la formation. Justin Masandi Kisuku Lez présente une recherche sur la formation des enseignants du secondaire de Kinshasa, de la République Démocratique du Congo en interrogeant leurs pratiques d'évaluation formative. La recherche met en relief la mise en œuvre de stratégies lacunaires et l'insuffisance à soutenir les apprentissages des élèves. L'auteur trouve des contingences contextuelles qui rendent peu efficace cette pratique que la formation doit s'évertuer à prendre en charge.

Deux articles portent sur la question de l'évaluation. En examinant l'évaluation des apprentissages et les performances scolaires au Sénégal dans la discipline des sciences de la vie et de la terre (SVT), Pierre Baligue Diouf démontre la non-congruence des pratiques évaluatives avec le programme qui prône l'approche par les compétences (APC) dans les établissements d'enseignement moyen et secondaire au Sénégal. Dans la même veine, Ibn Habib Bawa propose une contribution à la compréhension des performances scolaires des élèves

du second cycle du secondaire au Togo en s'intéressant à la procrastination scolaire. Les résultats portent sur les qualités psychométriques, la performance et le genre, croisés aux disciplines de Français et de mathématiques.

L'éducation physique et sportive (EPS) est questionnée par Ousmane Bâ, Souleymane Diallo et Amadou Anna Sèye. Ces auteurs interrogent précisément l'impact de la pratique de l'EPS sur le développement de l'enfant au Sénégal. Leur objectif consiste à vérifier si le développement de l'enfant se bonifie de l'apprentissage de l'EPS. Leurs résultats sont éclairants quant à la plus-value de l'EPS dans la construction cognitive, physiologique et sociale de l'élève.

Trois articles abordent des problématiques (socio)linguistiques émergentes. D'abord, Mouhamed Abdallah Ly répond à la question : comment la prouesse discursive des jeunes de « Y'en marre » a-t-elle pu se jouer de la surveillance du pouvoir, de la méfiance des élites ? Inscrite dans le domaine des sciences du langage, la recherche propose une réflexion sur la « vocalisation du désespoir des jeunes » et les ressources linguistiques de la contestation. Ensuite, Bernard Kaboré et Issak Sawadogo traitent la question de la caractérisation du discours de la presse écrite locale face à la souffrance et à la mort causées par les attentats terroristes. La stratégie discursive déployée par la presse écrite au Burkina Faso pour relater les faits de manière à susciter l'émotion auprès de l'opinion publique suite aux attaques du 15 janvier 2016 lui sert de matière pour analyser le discours des journalistes où l'émotion tient une grande place. Enfin, Anatole Bère tente de cerner les stratégies discursives des politiques lors des élections municipales du 13 octobre 2018 en Côte d'Ivoire précédées d'une période de campagne électorale marquée par l'usage de slogans à travers des affiches fréquentes. L'auteur les analyse et arrive à la conclusion que la plupart des slogans des candidats sont construits suivant une logique d'enrôlement d'une jeunesse qui représente une frange importante de la population électorale. La structure des slogans est y est étudiée pour comprendre les stratégies discursives qui les sous-tendent.

Cinq articles traitent de l'économie et de l'environnement. Assah N'Détibaye oriente sa recherche sur l'Administration publique tchadienne en y examinant la place de la corruption. La contribution explique que la crise de compétences et la crise financière actuelle font prospérer la corruption. Le cadre méthodologique est empirique et les résultats montrent que ce fléau fait écueil au développement

économique du pays et à l'efficacité gouvernementale. En revanche, Kouadio Adolphe N'goran explore l'expansion socio-économique et l'enracinement d'une communauté confessionnelle en Côte d'Ivoire. Son travail de recherche porte principalement sur les chiites libanais (1921-2009) et démontre que la construction et la préservation de leur harmonie et les racines de leur communauté se font à travers l'éducation. Cependant la proximité de cette communauté avec le Hezbollah est une entrave à leurs actions socioéconomiques. Kouakou Kouamé montre les implications sociolinguistiques dans l'analyse du risque de non-remboursement. Il se fonde son analyse sur la conjugaison des sciences du langage et celles de l'économie, la configuration, les profils sociolinguistiques (marché et emprunteur) et du recours à un interprète pour justifier sa thèse. A leur tour, Abdou Khadre Fall, Mamadou Tandiang Diaw, Abdou Rakhmane Fall et Babacar Mbengue mènent une recherche sur l'élevage des porcs au niveau de la commune de Bambey au Sénégal. Avec des données quantitatives, les résultats mettent en relief les caractéristiques socioéconomiques des éleveurs, la conduite technique, l'évaluation leurs performances économiques leur genre, leur âge moyen, les catégories socioprofessionnelles qui s'y intéressent, les modes de conduite, l'effectif total des porcs... Par ailleurs, réfléchissant sur l'environnement avec une approche géographique, René Ndimag Diouf et Cheikh Faye articulent les événements extrêmes, la variabilité climatique, le faible niveau de maîtrise des eaux et des mauvaises conditions de remplissage des réservoirs et les économies nationales des pays du sahel. Cet article analyse les caractéristiques de l'écoulement du bassin du Bafing en amont de Manantali et leurs implications sur les inondations dans les espaces environnants et la rentabilité de l'économie.

Deux articles sont consacrés à des sujets d'orientation religieuse. Celui de Maguèye Ndiaye et d'Abdoul Ahad Lô invite à la rencontre de Cheikh Ahmad Bamba Mbacké qui fut un soufi modéré, un ascète, rompu à la dévotion, attaché à la sunna du prophète. La création d'un ordre religieux confrérique appelé la Muridiyya, la quête de l'agrément divin, la pratique du soufisme rigoureux, conforme au Coran et à la sunna, la production intellectuelle, religieuse, en prose et en poésie, dans des domaines aussi variés sont étudiés pour mieux faire connaître Khadimu-r Rasul, le serviteur du prophète. Dans le même sillage, Mouhamed Moustapha Dièye et Alassane Sow partagent les résultats de leur recherche sur les stratégies d'implantation, des églises

évangéliques à Dakar. L'adaptation locale et le cosmopolitisme sont des composantes de leurs stratégies. La promesse de "Born Again", les activités d'aide, de prières et des séances de guérison facilitent la promotion de ces églises pentecôtistes. L'étude révèle que les églises tentent de contourner les contraintes liées aux codes d'attribution des lieux de culte, en misant sur la location et l'achat.

Enfin, Secka Gueye interroge les malentendus des rapports entre le Nord et le Sud, à partir d'une approche littéraire de *Mirages de Paris* et *Un Chant écarlate*. L'étude présente le couple mixte, met en relief l'élan de sympathie, dresse des portraits croisés avant d'exposer les tendances caricaturales qui traduisent des relations d'opposition dans un espace de rencontre de deux cultures qui appellent à l'intercompréhension, à l'interculturel.

En somme, ce premier volume traduit la vitalité de la recherche dans beaucoup de pays en Afrique et mutualise des cadres de référence méthodologiques essentiellement empiriques et producteurs de résultats probants. Il est complété par un second volume contenant des contributions aussi diverses que significatives sur les sciences de l'éducation et sur les disciplines fondamentales.

Ousseynou Thiam

Harouna Sy

VIOLENCE A L'ECOLE : LE PIEGE DU NORMATIF

Résumé

La violence est devenue assurément une réalité dans les établissements scolaires. Celle-ci est observable dans tous les pays, même si elle y est d'ampleur inégale. Il faut alors en parler. Mais il faut en parler scientifiquement et non à la façon du sens commun, surtout savant, ou sous l'influence des préjugés. Il convient alors pour cela de résister à la tentation d'une analyse doublement parasitée par l'émotionnel et par la malédiction sociale du phénomène. C'est à cette ascèse épistémologique que convie cette étude.

Mots clés : violence, école, piège, espace, normatif.

Abstract: Violence has certainly become a reality in schools. It is observable in all countries, even if it is of uneven magnitude. Then we have to talk about it. But we must talk about it scientifically and not in the way of common sense, especially learned, or under the influence of prejudice. It is then necessary to resist the temptation of an analysis doubly parasitized by the emotional and by the social curse of the phenomenon. This study is the study's lead to this epistemological asceticism.

Keywords : violence, school, trap, space, normative.

Introduction

On est rarement attentif à la spécificité des circonstances dans lesquelles s'impose à nous une réflexion sur la violence scolaire. Il en est ainsi parce que celle-ci s'appréhende dans son immédiateté et rappelle ainsi toujours son existence par la soudaineté et la brutalité d'un acte singulier. C'est pourquoi la réaction est, en général, plus émotionnelle qu'intellectuelle. Et dans un contexte où s'installe et progresse l'insécurité par des agressions, des enlèvements et des crimes de toutes sortes, la réaction émotionnelle tend à ignorer la discontinuité territoriale entre l'espace scolaire et l'espace non scolaire et on se donne, par cette ignorance, le moyen d'avoir une conscience cumulative de tous les faits de violence, quel que soit leur espace de

production, en leur déniaient leur spécificité. Il semble alors utile de dire de quoi on parle quand on parle de violence scolaire, ce qu'on en sait et d'énoncer les nouvelles interrogations mais surtout d'identifier ce qui menace, réellement ou potentiellement, l'objectivité du discours sur ce phénomène.

1. Une définition de la violence scolaire

La violence scolaire est tout acte qui bouleverse l'ordre scolaire et subvertit les rapports que ce dernier définit et impose par des règlements ou par la coutume et dont les conséquences sont plus ou moins directes sur le déroulement de l'activité enseignement-apprentissage. Elle peut ainsi avoir pour effets la discontinuité de cette activité pour un acteur ou un groupe d'acteurs, pour une classe ou un établissement ou/et l'affectation de la qualité des résultats scolaires. À l'intérieur d'un établissement scolaire, cet acte doit impliquer au moins un acteur appartenant à ce dernier en tant qu'auteur ou victime. L'acte n'est pas nécessairement commis à l'intérieur de l'établissement. Mais il faudrait alors dans ce cas que son motif soit purement scolaire même si le différend est délocalisé. Dans tous les cas, la violence scolaire est un phénomène relationnel de type conflictuel qui se manifeste par l'indiscipline, les violences physique et verbale ou violence délinquante et la grève ou violence revendicative. Cette analyse va privilégier l'indiscipline et la violence délinquante.

La qualité, pour un acte, de violence scolaire se fonde déductivement sur l'identification d'une ou des victime (s) et d'un ou des auteur (s). Il en est ainsi pour toute violence de quelque nature qu'elle soit. Et immédiatement, cette identification définit de manière ternaire la forme générale de toute violence. Cela veut dire qu'en ses éléments constitutifs, la violence se présente comme i) un acte nuisible imputé à ii) un ou des auteur (s) défini (s) sur iii) une ou des victime (s) identifiable (s). Cette forme générale de la violence a le mérite de rendre possible une analyse qui pourrait revendiquer légitimement sa scientificité de l'objectivité de son objet. Mais on peut se demander si cette objectivité est suffisante pour épuiser la complexité de la violence, c'est-à-dire si le caractère nuisible d'un acte suffit à constituer les protagonistes en victime (s) et en coupable (s). Car établir la culpabilité sur la base de la seule objectivité de l'acte, c'est refuser d'envisager de manière critique l'examen du rapport que l'auteur entretient avec son acte, c'est-à-dire si l'acte est intentionnel ou contingent. Et par ce refus,

l'acte prémédité, c'est-à-dire voulu et projeté tout comme l'acte non voulu ni même souhaité en lui-même et en ses conséquences constituent indifféremment leurs auteurs comme également coupables.

Il faudrait donc, pour échapper à une conception punitive et répressive au profit d'une conception pédagogique de la violence scolaire, introduire la subjectivité dans l'analyse de la violence en montrant comment un acte objectivement violent est subjectivement vécu à la fois par la victime et par l'auteur. Il ne s'agit pas de tenter la quasi impossibilité de décrire, d'analyser et d'interpréter le vécu d'autrui, son expérience directe et intime de la violence comme vécu mais simplement de dire l'intention qui animait l'un en commettant son acte et le sentiment de l'autre en subissant cet acte. C'est seulement par ce moyen qu'on peut révéler une probable discordance entre un acte objectivement observable comme violent et son vécu par la victime et/ou l'auteur, c'est-à-dire à envisager la probabilité d'une relativisation de l'acte objectif et objectivement violent par le vécu des protagonistes. On est donc ainsi fondé à faire de la subjectivité ce par quoi la violence existe comme phénomène vécu. Mais en tant que phénomène relationnel, la violence peut être pensée comme variant par l'effet des rapports entre groupes sociaux et des contextes sociopolitiques retraduits spécifiquement dans et par les comportements individuels à l'école. Dans un pays occidental par exemple, les rapports entre blancs et noirs, autochtones et immigrés, etc. cumulés aux effets du discours politique de la droite et l'extrême droite sont potentiellement générateurs de violence à l'école. Cela veut dire que selon leur appartenance sociale et le contexte, un acte peut être encodé et/ou décodé ou non comme violent de gravité variable. On voit donc, paradoxalement, que c'est la subjectivité des protagonistes qui, en faisant affranchir l'observateur de l'émotionnel, optimise, dans l'analyse de la violence, l'objectivité scientifique attendue d'une recherche.

2. L'espace normatif

La violence fait partie de ces phénomènes dont la construction a une plus grande probabilité d'être parasitée par les préjugés. Et ce parasitage est une menace inhérente à la construction de cette espèce de phénomènes parce qu'ils sont dotés d'un pouvoir d'induire en erreur tout chercheur dont la vigilance épistémologique n'est pas suffisamment éprouvée et constamment en alerte. Il en est ainsi parce

que bien qu'ils soient des objets préconstruits, c'est-à-dire perçus et nommés par la sociologie spontanée, ils ont cependant une grande prétention, du seul fait de leur réalité sociale, à exister comme problèmes sociologiques alors qu'ils ne sont, en réalité et par leur réalité, que de simples « problèmes sociaux » (Bourdieu, Chamboredon & Passeron, 1983). Il s'y ajoute, pour le chercheur, la difficulté de se débarrasser de la représentation sociale qu'il a de la violence et qu'il doit à la conception que s'en font presque toutes les sociétés.

Il est difficile en effet pour le chercheur d'échapper ou de faire abstraction de la récusation quasi unanime de la violence comme phénomène. Car, dans toutes les sociétés, les préjugés normatifs la condamnent sans appel et lui infligent un bannissement irrémédiable. C'est ainsi que la violence traîne toujours avec elle sa malédiction sociale qui la dévalorise en tant que phénomène qu'on a du mal à traiter comme les autres du fait de son statut négatif qu'il doit à ses effets dispersifs sur les liens sociaux, sur la socialité et donc à la menace réelle ou potentielle qu'il fait peser sur la cohésion sociale. C'est ce qui fait que la violence n'est admise ni par la religion, ni par la morale encore moins par l'ordre politique. C'est très certainement pour le contrôle strict de son usage que l'État s'en est arrogé le monopole. Si on reconnaît à la violence une rationalité, cela ne signifie nullement qu'elle est le produit de la raison. La violence est ce qui révèle en l'homme sa bestialité et, pour cette raison, elle est l'émanation des régions les plus basses, les plus obscures et donc les plus associées à ce qu'il y a de plus négatif pour l'humanité en l'homme. On comprend alors pourquoi la malédiction sociale fonctionne comme un principe ségréatif et hiérarchisant des phénomènes. On n'a pas la même représentation sociale, on ne confère pas la même valeur à la violence et à l'éducation en tant que faits et on déprécie plus la violence que l'échec scolaire, l'inégalité scolaire ou le chômage par exemple. Et c'est la position du phénomène dans l'espace de la malédiction qui définit le niveau de menace pour le chercheur d'être tenté de convertir insidieusement la malédiction sociale en malédiction épistémique.

L'autre difficulté d'échapper à la condamnation a priori, anticipée et donc sans jugement de la violence comme fait social, le chercheur pourrait le tenir d'un élément constitutif de l'espace normatif, en tant qu'espace de préjugés. Cet élément est le traitement médiatique de la violence et en particulier celle scolaire. Il y a une sorte de corrélation entre le niveau de médiatisation des faits de violence et l'intérêt accordé

par les chercheurs pour le phénomène de la violence. Tout se passe comme si les médias imposaient, dans ce domaine précis, à la recherche son objet du moment. De sorte que la réflexion semble être commandée par l'événementiel. Or, le propre de l'événementiel est de faire fonctionner à la réaction, à la passion, c'est-à-dire de placer le chercheur dans un état où la distanciation n'est pas assez évidente, où la subjectivité peut négocier et obtenir sa légitimité. En cela l'événementiel n'est pas une temporalité propice à la construction d'une problématique scientifique, où cette construction n'est pas sans risque d'être l'effet d'un relâchement de la vigilance épistémologique. D'où la nécessité de déconstruire la représentation sociale de la violence scolaire construite à partir du traitement médiatique des faits de violence à l'école (Martin, Moricillo & Blin, 2004).

En cédant à la tentation de prendre la temporalité de l'événementiel comme celle de la recherche, la réflexion scientifique court le risque d'être parasitée, c'est-à-dire manipulée par deux logiques spécifiques aux médias. La logique commerciale tend à surmédiatiser un ou quelques actes de violence avec des titres qui, très décalés des contenus, sont choisis intentionnellement pour heurter au maximum la conscience et favoriser ainsi l'émergence d'un sentiment, d'une opinion de masse. Et à cet effet, les médias entretiennent la confusion en faisant comme si tout acte de violence d'un apprenant est forcément une violence scolaire. La logique éditoriale est, quant à elle, d'ordre idéologique puisqu'elle cherche à imposer une analyse d'un fait, fut-il divers, comme vérité sur ce fait tout en dissimulant, dans et par la sacralité des faits, une conception du monde et une vision politique spécifiques. Par ces deux logiques, la médiatisation se donne pour fonction de donner l'illusion d'une recrudescence du phénomène. On ne peut constituer la violence scolaire comme problématique de la science en restant prisonnier de la temporalité de l'événementiel. On doit au préalable rompre avec la médiatisation et se défaire de ses effets probables comme condition de possibilité minimale, c'est-à-dire nécessaire mais non suffisante, de restituer à la violence son statut de fait social.

Les recherches sur la violence scolaire, en France en particulier, se sont multipliées dans un contexte où sa surmédiatisation a contribué à la fabrication et à l'orientation de l'opinion sur le phénomène. De nombreux séminaires, colloques, conférences ont été consacrés à ce phénomène, des études et des rapports ont été commandités, des structures comme les observatoires ont été créées ou renforcées.

Beaucoup de travaux pluridisciplinaires ont été des commandes directes ou issues d'enquêtes commanditées par les autorités politiques entre autres. Si des données nationales sont récoltées et analysées, les recherches ont privilégié, elles, comme terrain, essentiellement les établissements des quartiers populaires et les établissements réputés difficiles. Cette orientation générale semble alors se fonder sur le préjugé d'un déterminisme environnemental, l'environnement physique, c'est-à-dire le quartier et l'établissement, et l'environnement social, c'est-à-dire l'origine sociale et le milieu familial des apprenants. Même si la théorie des facteurs à risque n'a guère pu s'imposer et le concept de handicap socio-violent (Farrington, 2001) fortement remis en cause (Debarbieux, Dupuch & Morita, 2001), il y a comme une sorte d'accord tacite sur une production de la violence scolaire comme essentiellement le fait d'enfants des classes populaires.

Prendre au sérieux les menaces des effets normatifs dans l'analyse de la violence, c'est faire preuve d'une grande vigilance épistémologique. Mais on n'est guère suffisamment vigilant pour neutraliser totalement leur parasitage. Car ces effets sont observables chez une autorité scientifique en la personne de Durkheim comme responsables de l'absence d'unité de sa conception de la violence. L'analyse qu'il fait du phénomène dans *La division du travail social* est de type normatif et spéculatif alors que celle dans *Les règles de la méthode sociologique* est scientifique parce qu'il le traite comme une chose. Sa conception a ainsi évolué de l'anormalité de la violence à sa normalité sans une invalidation rectificative de la première. Ce qui fait de l'espace durkheimien de conceptualisation de la violence, un espace hybride et donc ambivalent (Sy, 2013). Ainsi, si le scientifique n'est pas à l'abri des préjugés et de l'idéologie, c'est probablement parce que, non seulement il est membre d'une société donnée, la science a elle aussi ses opinions communes savantes et la frontière entre l'idéologie et la science n'est pas toujours suffisamment hermétique pour être infranchissable. Il faut relire Jürgen Habermas, notamment son ouvrage *La technique et la science comme « idéologie »* (1973), pour se rendre compte (à nouveau) de la complexité des rapports entre ces domaines réputés irréductiblement opposés et éprouver, par le même acte, les raisons qu'on avait jusque-là de les penser comme antagoniquement extérieurs l'un par rapport à l'autre.

3. Les tentations de la facilité

Une des meilleures manières d'être prisonnier, sans le savoir ou délibérément, de l'espace normatif est de se laisser glisser sur une des différentes pentes qui y mènent et qui ont toutes en commun d'être des modes de décryptage propres à la sociologie spontanée. Et ces modes de décryptage passe-partout sont très fréquents dans les pays anciennement colonisés et sous-développés, africains en particulier. On part d'un présupposé normatif et manichéen qui établit une opposition entre les valeurs culturelles et morales précoloniales qui seraient positives mais subverties par celles négatives des pays colonisateurs. L'explication de la violence scolaire résiderait alors dans la perte de ces valeurs positives qui rendrait les apprenants irrespectueux et anticonformistes. Ce présupposé faussement nationaliste est très discutable. Car, dans sa réalité concrète, une société n'a pas que des valeurs positives ou négatives mais les deux à la fois qui sont soumises historiquement à une permanente réévaluation. C'est en fonction de cette dualité essentielle que la société définit ce qui est permis et ce qui interdit, définition nécessaire à tout système de sanctions. Une société qui fonctionne exclusivement aux valeurs positives ou aux valeurs négatives n'existe pas. De même, les hommes ne se conforment pas seulement qu'aux valeurs positives ou négatives. Le processus de socialisation dote chaque homme d'un mixte de qualités et de défauts dans des proportions variables et qui se manifestent inégalement selon le contexte et la relation sociale. Les conseils des professeurs en offrent d'ailleurs de pertinentes illustrations. De manière fréquente, des enseignants y manifestent leur opposition sur le comportement d'un élève en fonction chacun de la qualité de la relation qu'il a avec lui. Et cette opposition est très vive quand il s'agit de décider de l'inscription de l'apprenant sur la liste des attributaires du tableau d'honneur. On ne peut pas donc logiquement réduire l'explication de la violence dans le système scolaire à la perte des valeurs culturelles et morales, explication qui sonne en creux comme un acte d'accusation des apprenants plus que n'importe quel autre acteur scolaire.

On peut tomber aussi dans le piège du normatif en mobilisant comme explication de la violence scolaire la démission parentale dont les conséquences seraient à la fois observables sur les résultats et sur les comportements. Ce mode de décryptage qui prospère dans le milieu enseignant est une manière pour eux de rejeter les causes de la violence hors de l'école. Mais cette extériorisation des causes de la violence, ils

ne la font qu'à propos des enfants des classes populaires sans aucune autre légitimité que celle qu'ils tiennent de leur fonction. Mais en fondant leur opinion sur des préjugés de classe, ils ne font que se livrer à ce que A. Léger et M. Tripier nomment un « discours terriblement accusateur à l'égard des parents » (1986, p. 72). Il n'y a probablement pas meilleure manière d'invalider ce déterminisme que de démontrer que le phénomène de la démission parentale n'a pas été jusque-là objectivement observé dans les enquêtes (Delay, 2011 ; Périer, 2005). L'invalidation de la cause est suffisante pour invalider l'effet. Mais il y a comme une réappropriation spécifique de la théorie des facteurs à risques par la théorie de la démission parentale. Les milieux socio-violents, donc criminogènes, transmettraient en héritage aux enfants qui y vivent des comportements non conformes à l'ordre scolaire, aux docilités et autres exigibles qui y sont définis. Cette hérédité comportementale peut s'observer sur des cas particuliers mais non de manière systématique. Elle n'est pas inéluctable mais probable (Sy, 20013).

On peut aussi observer le préjugé de la contamination-hérédité dans l'explication de la violence scolaire par la violence diffusée dans les médias. À la différence de la contamination-hérédité sociale dans la théorie des facteurs à risque, cette contamination-hérédité serait culturelle. Mais elle est pensée à la fois comme preuve et effet de la démission parentale et aurait un caractère endémique dans les milieux socio-violents, c'est-à-dire là où s'opère la contamination-hérédité sociale. Si un tel déterminisme interactif était nécessitant et non probabiliste, toutes les personnes, enfants comme adultes, exposées à la violence diffusée dans les médias devraient être logiquement condamnées à n'avoir que des comportements violents. Si donc la violence diffusée dans les médias et à laquelle sont systématiquement et continûment exposés les individus peut avoir une probable influence sur les comportements de ces derniers, cette probabilité non seulement reste à mesurer mais ne devrait surtout pas pour autant être surestimée.

4. Ce qu'on sait de la violence scolaire au Sénégal

Une étude (Sy, 2010) fondée sur une enquête de terrain fournit les réponses les plus actuelles aux questions qui étaient alors soulevées. Elle révèle que l'indiscipline est bien un phénomène observable dans les classes mais qu'elle n'y prend pas les formes de chahut anémique, endémique ou paroxystique identifiées dans d'autres pays (Testannière,

1967 ; Lapassade, 1998). L'identification d'au moins quatre logiques à l'œuvre dans les faits de violence observés confirme que la violence scolaire est un phénomène à causalité multiple qu'un cumul de facteurs à risque peut rendre plus fréquent (Debarbieux, 2000). Même si beaucoup d'établissements observés sont implantés dans des quartiers populaires à très populaires, aucun d'entre eux ne peut être qualifié de « sensible », de « difficile » ou « à risque » suivant la terminologie de Jacques Pain (1997). C'est pourquoi, la violence, en particulier délinquante, bien qu'observable, n'est pas encore un phénomène inquiétant, même si un seul fait de violence est déjà de trop. Il faut comprendre par cette idée que par son ampleur, ses formes, sa fréquence et son volume, la violence délinquante au Sénégal est moins importante que celle observée dans les établissements scolaires des pays occidentaux et 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). On est donc plus en sécurité dans un établissement scolaire que dans les quartiers. Et si la spécificité de l'environnement physique et social de l'établissement échoue à y commander la violence, c'est en raison du fait que l'analyse de celle-ci découvre des logiques d'acteurs (Mikolovic & Briot, as cited in Sévilla, 2000), des pratiques agonistiques (Lepoutre, 1997) qui donnent sens à certaines de ses formes et un rituel de la construction de l'identité sexuelle (Debarbieux, 2000) dans d'autres de ses formes. L'autonomie relative de la violence des scolaires par rapport à l'environnement physique et social s'explique aussi par le fait que la plupart des délits observés sont très fortement liés 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. Ainsi, l'autonomie relative par rapport à l'environnement physique disqualifie la violence observée dans les établissements d'être une violence de sur-spécificité sociale locale (Pain, 1997 ; Verba, 1996). Enfin, elle est relativement autonome de l'origine sociale et du milieu familial qui échouent à être pour elle des déterminants absolus et nécessitants. Des établissements à recrutement socialement très contrasté présentent des phénomènes de violences quasi identiques et un collège implanté dans une zone très populaire de la banlieue et recrutant parmi les catégories sociales les plus défavorisées connaît moins de violence que tous les établissements observés.

La tâche impérative que les recherches en sciences sociales devraient s'imposer aujourd'hui est de vérifier si ces conclusions sont toujours

actuelles et étendre l'étude à l'ensemble des régions du Sénégal. Cette perspective de recherche aiderait à l'acquisition d'une connaissance relativement précise de l'état de la violence dans les établissements scolaires du pays.

5. Les interrogations

On pourrait, dans la production de l'intelligibilité de la violence comme fait social dans le système éducatif sénégalais, croiser les regards de manière interrogative. On pourrait alors questionner utilement huit axes de réflexion qui suivent.

Malgré les critiques, on n'a pas encore tout à fait renoncé à la sanctuarisation de l'école, à penser celle-ci comme un îlot dans la société qui devrait être épargné par les faits de violence. Par une flagrante contradiction, on voudrait que les établissements scolaires soient des aires de non-violence alors qu'ils sont fréquentés par des enfants et adolescents gouvernés par le recours à de multiples formes de confrontation comme mode de construction des rapports avec autrui et, par conséquent, par l'instabilité de ces derniers. Si les mesures de sécurité draconiennes adoptées dans certains pays n'ont pu venir à bout des faits de violence dans les établissements (Blaya, 2001 ; Morita, 2001), c'est parce qu'on oublie trop souvent que ces derniers sont des espaces de socialisation d'enfants et d'adolescents, des espaces de vie et de relations et donc nécessairement de conflits et de conflictualités multiples et multiformes. Et les établissements scolaires du Sénégal ne peuvent pas constituer une exception.

Cependant, un établissement scolaire doit répondre à certaines normes. Par exemple, son périmètre doit être rigoureusement délimité et les points d'entrée et de sortie définis et limités. Qu'on les nomme surveillants ou conseillers pédagogiques, ce personnel devrait être en nombre suffisant, formé à la tâche à laquelle ses membres sont destinés. Ces derniers devraient cesser d'être des agents de bureau pour devenir des agents en permanence « sur le terrain ». Les chefs d'établissements devraient être élus par les ayants droit non pas par le critère de l'ancienneté mais aussi sur la base d'une compétence avérée en gestion et management. En définitive, on gagnerait à créer les conditions d'adhésion ou de conformité plus ou moins grande aux exigences disciplinaires et aux docilités institutionnelles. Il convient donc de vérifier la conformité des établissements scolaires du Sénégal à ces normes.

Jusqu'au début des années 1980, le système éducatif du Sénégal était essentiellement confronté à l'indiscipline des apprenants et aux mouvements de revendication mais ne connaissait guère la violence physique et verbale entre élèves et autorités scolaires sous la forme d'un rapport intersubjectif. En revendiquant, en général, pour l'amélioration des conditions matérielles et pédagogiques, les apprenants veulent en un sens que les établissements scolaires soient mis aux normes. L'État, en décidant la politisation du traitement des revendications et de négocier directement avec les dirigeants de grèves (ministre de tutelle, secrétaire général de la présidence, Président), disqualifie les autorités scolaires et universitaires et contribue fortement à leur décrédibilisation aux yeux des apprenants (Sy, 2008). On peut se demander si l'expérience des luttes revendicatives et des accords jamais respectés n'a pas cumulé ses effets aux effets de la décrédibilisation pour générer la banalisation et la contestation de l'autorité, y compris celle de l'enseignant.

La judiciarisation des rapports entre les individus (Prairat) dans toutes les sociétés rend terriblement équivoques et flous les actes. Chacun est légitimé à interpréter à sa guise l'acte le plus banal en y voyant l'offense la plus abjecte, surtout en contexte d'un multi communautarisme très hétérogène et heurté. À cela s'ajoute la désinstitutionnalisation de l'Autorité à l'école qui y rend tous les rapports sociaux instables. Les enseignants ne savent plus quelle sanction prendre parce qu'ils ne savent plus comment les apprenants vont réagir à celle-ci (Barrère & Mikulovic, as cited in sévilla, 2000). Ces deux phénomènes, la judiciarisation des rapports et la désinstitutionnalisation de l'Autorité, ont probablement beaucoup contribué à la transformation des comportements et actes jusque-là acceptés en motifs de conflits. C'est ce qui explique que les cours de récréation ont quelque peu perdu leur ambiance bon enfant qu'ils devaient à la spontanéité comportementale des apprenants dans leurs relations. D'autre part, ces deux phénomènes ont entraîné le parasitage des rapports entre enseignants et apprenants, les uns ne sachant plus jusqu'où aller avec les élèves, les autres désorientés face à des demandes comportementales d'enseignants très souvent en contradiction avec l'expérience des relations qu'ils ont avec les parents.

Les transformations des corps enseignants ont probablement contribué à modifier les rapports enseignant-enseignés. L'une de ces transformations est la forte tendance à l'identité générationnelle des

enseignants avec les apprenants, tendance due au rajeunissement des premiers et au vieillissement des seconds nommés. Cette identité générationnelle rend possible, dans les établissements scolaires, la construction transférentielle, selon le modèle anthropologique des rapports entre classes d'âge, des conflictualités propres aux fratries entre deux individus qui se suivent dans l'ordre des naissances (Sy, 2010). L'autre transformation, qui ajoute son effet à l'effet de la première, est le mode de recrutement des enseignants. Si on se fonde sur la représentativité des syndicats des corps émergents, on peut dire que les effectifs des enseignants sans aucune formation professionnelle ou avec le niveau le plus bas de celle-ci sont parmi les plus importants. Mais on oublie, par ce mode de recrutement, qu'Enseigner *ça s'apprend* (Sensévy, 2020), c'est-à-dire que l'absence ou l'insuffisance de formation a nécessairement des effets négatifs sur la professionnalité par la privation de la maîtrise des actes professionnels au nombre desquels la prévention et la gestion des conflits. Les enseignants en manque de formation professionnelle ne sont pas suffisamment outillés pour comprendre adéquatement qu'enseigner c'est construire aussi des proximités affectives avec les apprenants, c'est, pour reprendre Lacan, un acte de séduction par excellence.

On peut faire l'hypothèse de l'étrange équivocité du rapport pédagogique dans l'école sénégalaise. Il ne serait pas alors strictement et seulement ce qu'il prétend être, un rapport pédagogique. Il tiendrait cette équivocité du fait que dans sa classe, par effet de logique des relations sociales, l'enseignant, selon son âge, se représente les apprenants comme ses « frères et sœurs », ses « enfants » voire ses « petits-enfants ». Et s'il est pour eux frère, père, mère, tante, oncle, etc., il y aurait une exigence implicite de vouloir être considéré et traité comme tel. De sorte que le rapport qu'il construit avec eux, n'est autre que celui que la logique des relations sociales institue. C'est ce rapport jamais avoué, parce qu'à la limite inconsciente, qui est pourtant déterminant de la qualité du rapport pédagogique. Autrement dit, les demandes comportementales de l'enseignant adressées aux apprenants ne sont en réalité que les demandes du frère, de la mère, etc. qu'il se représente pour eux. Mais ces demandes équivoques d'enseignants relativement à la docilité des apprenants semblent ignorer les transformations observables dans les rapports entre parents et enfants dans la sphère domestique. C'est pourquoi les exigences que charrient leur comportement et leur discours paraissent très étranges à certains apprenants. Et ils le font savoir quand on leur demande de justifier leurs

rapports heurtés avec les enseignants : « il n'a pas le droit de me parler ainsi, je n'ai pas l'habitude » (élève de 2^{nde} Étab. X) ; « même mon père ne me parle pas comme ça » (élève de terminale, Étab. X) ; « il n'a pas le droit de me parler comme ça. Même mes parents ne le font pas » (élève de 3^e, Étab. X) (Sy, 2013, p. 196). Et ce malentendu plus ou moins irréductible fait du rapport pédagogique un rapport plus normatif que cognitif. Cette subversion du rapport le définit comme essentiellement conflictogène.

On est en droit aussi de s'interroger sur l'effet de la division en séries des enseignements moyen et secondaire sur les rapports entre enseignants et apprenants. Leur répartition dans les séries modernes et classiques d'une part, scientifiques, littéraires, économiques, techniques, etc. d'autre part les prédispose à la négligence de certaines matières par effet de survalorisation de celles dominantes. Cette négligence peut apparaître sous la forme d'absences, de retards au cours, d'exercices non faits et se traduire par de mauvais résultats dans ces matières. Tout porte à croire d'ailleurs que c'est l'institution scolaire elle-même qui, en hiérarchisant les matières par des coefficients inégaux, légitime implicitement cette survalorisation comme forme spécifique de revendication d'une identité académique qui participe à faire de l'espace scolaire un champ de positions et d'oppositions spécifique aux apprenants. De sorte qu'à l'intérieur de chaque groupe de séries, les exigences de construction de l'identité académique varient selon les nuances qui spécifient les différences entre les séries. Il y a donc des comportements ségrégatifs fondés sur l'antagonisme des séries (S et L par exemple) et ceux fondés sur les nuances internes à chaque groupe de séries (S1 et S2 par exemple). Ainsi, on est fondé à présumer la filiarisation des enseignements moyen et secondaire comme potentiellement conflictogène du fait qu'en appréciant négativement ces comportements normatifs des apprenants, les enseignants s'exposent au risque de se voir rejeter par ces derniers. Beaucoup de positions et d'oppositions des enseignants aux conseils des classes ne sont, en général, que le prolongement de cette conflictualité.

Il se pourrait aussi que le chômage, défini comme humiliation sociale (Davis, 2000), soit une des causes non immédiates de la violence dans les établissements. Pour échapper au chômage, les jeunes s'orientent massivement, sans vocation professionnelle, vers l'enseignement. Les apprenants aussi sont confrontés à l'expérience du chômage dans leur

famille par l'intermédiaire d'un ou des deux parents, d'un ou de plusieurs frères et sœurs. Par cette expérience au second degré, ils se représentent l'avenir avec un destin professionnel très incertain. Il est alors fortement probable que la relation des enseignants sans vocation professionnelle ni professionnalité avec des apprenants très éprouvés par le chômage dans la famille et déjà inquiets pour leur avenir soit plus ou moins heurtée et conflictuelle.

Conclusion

L'importance et la complexité de la violence scolaire exigent, pour une meilleure intelligibilité, une approche pluridisciplinaire, c'est-à-dire des regards croisés mais armés d'une vigilance épistémologique pour déjouer les pièges du normatif. Si on veut traiter la violence scolaire pour ce qu'elle est, c'est-à-dire un fait social, il faut, pour comprendre sa réalité au Sénégal, se fonder sur des données pertinentes. D'où la nécessité, pour ne pas faire de la violence scolaire la violence des seuls scolaires, d'identifier rigoureusement ses acteurs et leurs motivations, de cartographier les faits de violence et de quantifier leur ampleur. Si l'objectif de croiser des regards est d'aboutir à un point de croisement des regards, alors chaque discipline est tenue, comme préalable à un regard objectif, de procéder, par une remise en cause systématique de ses présupposés spéculatifs et normatifs, à une sorte de réflexivité de son point de vue sur la violence et celle scolaire en particulier. Car, comme le dit Pierre Bourdieu, un point de vue n'est qu'une vue à partir d'un point.

Références bibliographiques

- Blaya, C. (2001). Climat scolaire et violence dans l'enseignement secondaire en France et en Angleterre. In E. Debarbieux & C. Blaya, (dir.). *Violence à l'école et politiques publiques* (pp. 159-175). Paris : ESF.
- Bourdieu, P., Chamboredon & J.-C., Passeron, J.-C. (1983). *Le métier de sociologue*. 4^e édition. Berlin, New York, Paris : Mouton.
- Davisse, A. (2000). L'EPS et la violence en milieu scolaire. In B. Carnell, R. Dhellemmes, R. Hodique (dir.). *La violence, l'école, l'EPS* (pp. 10-19). Dossiers ÉPS. 42. Paris : Éditions Revue ÉPS.
- Debarbieux, E. (2000). Violence, incivilité, insécurité. In Carnell, B., Dhellemmes, R. & Hodique, R. (dir.). *La violence, l'école, l'EPS* (pp. 20-28). Dossiers ÉPS. 42. Éditions Revue ÉPS.
- 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 E. Debarbieux & C. Blaya, (dir.). *La violence en milieu scolaire : dix approches en Europe* (pp. 17-40). Paris : ESF éditeur.
- Delay, Ch. (2011). *Les classes populaires à l'école. La rencontre ambivalente entre deux cultures à légitimité inégale*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Farrington, D. P. (2001). La violence juvénile. Facteurs à risque. In E. Debarbieux & C. Blaya, (dir.). *Violence à l'école et politiques publiques* (pp. 15-39). Paris : ESF éditeur.
- Habermas, J., (1973). *La technique et la science comme « idéologie »*. Paris : Gallimard.
- Lapassade, G. (1998). *Microsociologie de la vie scolaire*. Paris : Economica.
- Léger, A. & Tripier, M. (1986). *Fuir ou construire l'école populaire*. Paris : Méridiens Klienscksieck.
- Lepoutre, D. (2001). *Cœur de banlieue*. Paris : Odile Pocket Poches.
- Martin, F., Morcillo, A. & Blin, J.-F. (2004). Le vécu émotionnel des enseignants confrontés à des perturbations scolaires. *Revue des sciences de l'éducation*, 30 (4), pp. 579-604.

- Morita, Y. (2001). Violence à l'école : l'approche japonaise. In E. Debarbieux & C. Blaya, (dir.). *Violence à l'école et politiques publiques* (pp. 65-93). Paris : ESF éditeur.
- Nare, Z. Ch. (1986). Délinquance juvénile à Dakar. In *Violence urbaine dans le tiers-monde*. Enda. *Séries Études et Recherches*, 102-103-104, pp. 16-29.
- Pain, J. (1997). Présentation de la recherche. In J. Pain, E., Barrier & R. Daniel. *Violence à l'école : Allemagne, Angleterre, France. Une étude comparative européenne de 12 établissements du second degré* (pp. 25-30). Vauchrétien : Presses de l'imprimerie La Botellerie.
- Périer, P. (2005). *École et familles populaires. Sociologie d'un différend*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Prairat, E. (2005). Violence et indiscipline à l'école : des discours brouillés. *Culture et Droit*. http://www.culturedroit.com/pages.extraCD1_violencesecole.
- Prairat, E. (2003). *Questions de discipline à l'école*. Romainville Saint-Ange : Erès.
- Prairat, E. (2002). *Sanction et socialisation*. Paris : Presses Universitaire de France.
- Sensévy, G. (2020). *Enseigner ça s'apprend*. Paris : Retz. Collections « Mythes et réalités ».
- Sevilla, N. (2000). Résumé Table ronde. Approche sociologique animée par Barrère, A. & Mikulovic, J. In Carnell, B. Dhellemmes, R. & Hodique, R. (dir.). *La violence, l'école, l'EPS* (pp. 46-52). Paris : Editions Revue EPS.
- Sy, H. (2013). *Socialisation et violences. Violences de l'école, violences à l'école*. Dakar : L'Harmattan.
- Sy, H. (2010). Logiques des faits de violence observés dans les lycées et collèges de Dakar. *LIENS Nouvelle Série*, 12, pp. 40-55.
- Sy, H. (2008). Le paradoxe de l'indiscipline dans les établissements moyens et secondaires de Dakar. *Psihologia Sociala, Buletinul Laboratorului 'Psihologia Câmpului Social'*, 21, pp. 38-55.
- Sy, H. (1984). La violence urbaine. Étude du cas de Dakar, Pikine-Guédiawaye, Thiaroye. Mémoire de maîtrise. Dakar : Université Cheikh Anta Diop.

Testannière, J. (1967). Chahut traditionnel et chahut anémique. *Revue Française de sociologie*, 8, pp. 17-33.

Verba, D. (dir.) (1996). *Absentéisme et violence à l'école*. Drôme-Ardèche.

LES AUTEURS

BA Ousmane, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

BAWA Ibn Habib, Université de Lomé, Togo.

BERE Anatole, Université Félix Houphouët Boigny, Côte d'Ivoire.

DIA Oumar, Université Gaston Berger de Saint-Louis, Sénégal.

DIALLO Souleymane, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

DIAM Mamadou Tandiang, Université de Thiès, Sénégal.

DIEYE Mouhamed Moustapha, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

DIOUF Pierre Baligue, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

DIOUF René Ndimag, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

FALL Abdou Khadre, Université Alioune Diop de Bambey, Sénégal.

FALL Abdou Rakhmane, Ministère de l'Agriculture et de l'Équipement Rural, Dakar, Sénégal.

FAYE Cheikh, Université Assane Seck de Ziguinchor, Sénégal.

GUEYE Secka, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

KABORE Bernard, Université Joseph Ki Zerbo, Burnika Faso.

KOUAME Kouakou, Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire.

LO Abdoul Ahad, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

LY Mouhamed Abdallah, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

MASANDI KISUKU Lez Justin, Université Pédagogique Nationale (UPN) de Kinshasa, République Démocratique du Congo.

MBENGUE Babacar, Université Alioune Diop de Bambey, Sénégal.

N'DETIBAYE Assah, Université de N'Djaména, Tchad.

N'GORAN Kouadio Adolphe, Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire.

NACOULMA Boukaré, Université Joseph Ki-Zerbo, Burnika Faso.
NDIAYE Maguèye, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.
NIANE Babacar, l'Université de Thiès, Sénégal.
SAWADOGO Issaka, Université Joseph Ki Zerbo, Burnika Faso.
SEYE Amadou Anna, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.
SORE Ousséni, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso.
SOW Alassane, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.
SY Harouna, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.
TCHAIÏNE Dionnodji, Université de N'Djaména, Tchad.
THIAM Ousseynou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.