

BRUXELLES SANTÉ

N° spécial 2002

Violence
et adolescents

Les fausses évidences ?





Interviews et rédaction : Alain Cherbonnier/Question Santé
Graphisme : Carine Simon/Question Santé

Introduction

Le 5 décembre 2001, à l'initiative de M. le Ministre Didier Gosuin, l'asbl Question Santé, le Centre Local de Promotion de la Santé de Bruxelles et la Ligue Francophone Bruxelloise pour la Santé Mentale organisaient une journée de colloque intitulée *Entre adultes et adolescents : passages et violence*. Ce colloque a réuni près de 200 personnes de secteurs très divers : la médecine scolaire, les centres PMS, le planning familial, la santé mentale, les missions locales, les communes (CPAS, éducateurs de rue, contrats de sécurité, services de prévention), les maisons de jeunes, l'aide à la jeunesse, l'enseignement (enseignants, médiateurs), les maisons d'accueil...

Au cours de la préparation de la journée, l'idée a germé très tôt d'une publication. Mais sous quelle forme? Il nous est apparu que le thème «violence et adolescence» méritait plus que les huit pages d'un dossier dans le trimestriel *Bruxelles Santé*, et qu'une approche pluridisciplinaire était souhaitable. Afin de donner la plus large place au travail en ateliers, le colloque avait été introduit par un seul exposé, confié au Dr Jean-Pierre Lebrun, psychiatre et psychanalyste. N'était-il pas pertinent de compléter ce point de vue par celui du sociologue, du criminologue, du philosophe, du psychologue, de l'éducateur, de l'historien...?

Ce numéro spécial 2002 de Bruxelles Santé constitue

donc une invitation à poursuivre la réflexion engagée lors du colloque.

Violence et adolescents : les fausses évidences ?

Ce titre montre bien le parti qui est le nôtre dans ce numéro spécial. Ni le concept de violence, ni celui d'adolescence, ni surtout le lien que l'on établit aujourd'hui si facilement entre les deux ne sont marqués du sceau de l'évidence.

On sait que l'adolescence est une notion d'ordre psycho-social plutôt que physiologique, et que son début, sa durée et sa fin varient selon les époques et les cultures. On recourt à ce mot dans les champs de l'éducation, de la psychologie et de la santé (lorsque le droit intervient, on parle de «mineur d'âge»). Mais, couramment, tout un chacun dit : «les jeunes», «un jeune»... Ce qui n'est guère plus précis qu'adolescent, comme le montre l'apparition récente de l'expression «jeune adulte», qui vise justement à repréciser les choses¹. Finalement, le «jeune» serait-il avant tout celui qui est désigné comme tel par la société?... Nous ne trancherons évidemment pas ici; contentons-nous de rappeler l'ambiguïté de ces mots.

L'acception du terme «violence» n'est pas plus manifeste. La violence va au-delà de l'agression, et elle se distingue de l'agressivité, qui a une composante posi-

1. Lorsque, le 14 juillet dernier, à Paris, un coup de feu est tiré au moment du passage du Président Chirac, France-Inter parle d'abord du tireur comme d'un «jeune». On apprendra par la suite qu'il s'agit d'un homme de 25 ans.

tive, assertive : une certaine agressivité est nécessaire pour s'affirmer et prendre sa place². Une problématique éminemment adolescente ! Quoi qu'il en soit, le terme est devenu aujourd'hui un véritable fourre-tout. Il couvre un vaste ensemble de comportements allant des tags dans l'espace public aux attentats politiques, en passant par la grossièreté et les agressions verbales à l'école et dans la rue, les coups et blessures, le vandalisme, les rackets, cambriolages, car-jackings et autres home-jackings, les comportements liés à l'usage de drogues, les bandes urbaines, les crimes privés, l'exploitation des prostituées, les attaques de fourgons blindés, le banditisme international... Arrêtons-nous là.

Accoupler deux concepts flous, c'est produire du flou «au carré», et de façon insidieuse. La «violence des jeunes» finit par aller de soi : tout le monde hoche la tête avec inquiétude mais, en fait, de quoi parle-t-on?... Il importe particulièrement de souligner que, peu ou prou, explicitement ou implicitement, l'association verbale de «violence» et de «jeunes» recouvre très souvent un amalgame jeunesse-violence-immigration-quartiers «défavorisés»³.

2. Jacques Pain (La violence institutionnelle? Aller plus loin dans la question sociale, *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, n° 24, 2000, pp. 133-155) définit l'agressivité comme «la capacité à l'agression, c'est-à-dire le potentiel d'affirmation de soi en situation. Comme de coutume, ce n'est jamais entièrement positif ou négatif, il y a là de l'assertivité autant que de la brutalité.» Quant à la violence, l'étymologie du mot renvoie à l'usage de la force (physique) mais, bien au-delà, «il y a toute l'histoire humaine, où la violence est constante, consciente, organisée, dans la plupart des cas de référence. La violence est une culture, avec ses rites, ses rituels, ses normes, ses figures, une culture proprement humaine où le désir "dénature" l'agression, pour mieux détruire. (...) Ainsi l'agression serait de l'ordre du maintien identitaire, de la répétition assertive, "en aveugle". Alors que la violence serait dans l'entreprise et l'intention de nuire, dans une culture intersubjective de la destruction.»

3. Pour employer une expression courante mais particulièrement hypocrite. Car on semble avoir peur de «populaires» ou «pauvres» (monsieur et madame tout-le-monde, moins prudes, parleront du «quartier turc» ou du «quartier marocain»). On pourrait employer «délaissés», qui implique un complément (délaissés... par qui ?), ce qui a le mérite de rappeler que ces quartiers ne sont pas tels «par eux-mêmes» ni «en soi» et que la responsabilité collective est engagée dans cette situation, qui n'est pas née d'hier.

Ce qui donne envie de questionner les liens entre :

- * l'absence de politique d'immigration et d'intégration (la Belgique n'a eu — et n'a toujours en vue, semble-t-il — qu'une politique d'importation de main-d'œuvre étrangère);
- * les choix politiques en matière d'urbanisme pendant des décennies, surtout dans les quartiers populaires et particulièrement à Bruxelles (d'où le terme péjoratif de «bruxellisation», internationalement connu);
- * la crise de l'Enseignement, qui se manifeste par la dévalorisation de la fonction et de la profession enseignantes, la multiplication anarchique des fonctions de l'école (instruction, socialisation, transmission de valeurs, prévention de divers risques, formation professionnelle et même «occupation» des jeunes jusqu'à la majorité légale) et, en Communauté française, les difficultés de financement du système éducatif;
- * l'approche sécuritaire qui prédomine en matière de politiques sociales depuis au moins une dizaine d'années.

Avec, en toile de fond, l'individualisme contemporain, qui fait de l'individu la mesure de toute chose, y com-

pris des comportements sociaux, et qui débouche — récemment : depuis les années 80 — sur l’envahissement de l’espace public par la sphère privée (des graffiti aux tags sur nos murs, de Psy-Show à la “télé-réalité” sur nos écrans, du walkman dans le métro au téléphone portable dans les cinémas, en passant par la sono mega-bass se déversant par les fenêtres ouvertes des voitures). Où sont encore les points de repère communs dans «une société qui reporte sur tous les individus des responsabilités auparavant prises en charge institutionnellement à l’extérieur d’eux-mêmes»⁴ ?

Avec, aussi, la crise de l’autorité qui marque la société occidentale depuis... les années post-68 («il est interdit d’interdire») ? Les lendemains de la deuxième guerre mondiale (les massacres industriels au nom de la raison d’Etat) ? Les lendemains de la première guerre mondiale (l’absurde boucherie humaine à une échelle inégalée) ? Le cynisme des années «fin de siècle» (après deux Républiques, deux monarchies, deux Empires et une Commune fusillée) ? L’avènement sanglant de la démocratie moderne à la fin du XVIIIe (le roi-père basculant sur la machine à décapiter) ?...

Si ces questions donnent le vertige — façon moins définitive de perdre la tête —, revenons à une question plus basique : pourquoi diable lions-nous si facilement «violence» et «jeunesse» ? Bien sûr, les médias sont en cause. Mais aussi nos représentations de la jeunesse... Menaçante dans une population vieillissante ? (Non seulement elle nous pousse dans le dos,

comme tous les jeunes l’ont toujours fait pour leurs aînés, mais en plus elle n’est pas assez nombreuse pour payer nos pensions !) Et nos représentations de la violence : des représentations propres à une population globalement aisée, qui ne subit pas ou ne voit pas ou tolère les violences économiques, sociales, culturelles, éducatives que vivent au quotidien nombre de jeunes. Des jeunes dont les plus violents ont peut-être plus d’un point commun — sur les plans économique, social, culturel, linguistique — avec nos aïeux des années 20-30, et n’ont pas les perspectives d’ascension ni même d’intégration sociales de nos aînés dans les années 50-60.

Violence et adolescence : le sommaire

Comme il l’a fait lors de la journée de colloque, **Jean-Pierre Lebrun** introduit cette série de contributions. Son exposé⁵ montre que le «conflit des générations» est aujourd’hui extrêmement difficile à soutenir par les adultes en raison même de notre évolution sociale, politique et culturelle: «l’argument d’autorité» n’est plus aujourd’hui recevable. Face à cette difficulté, beaucoup démissionnent ou se réfugient dans l’autoritarisme, deux attitudes qui ne permettent pas à l’adolescent de trouver sa place en s’appuyant sur des interdits structurants, et qui engendrent une escalade de violences. Comment retrouver une place d’adulte, une place différente de celle de l’adolescent, dans un contexte égalitariste ? Jean-Pierre Lebrun plaide notamment en faveur de la solidarisation des adultes et de ce qu’il appelle «l’art de la conversation»...

4. Alain Ehrenberg, *L’Individu incertain*, Paris, Calmann-Lévy, 1995, coll. Hachette Pluriel, n° 964, p. 313.

5. Présenté ici dans une version réécrite, et suivi de la transcription de quelques échanges avec la salle qui complètent utilement l’exposé.

Un recadrage historique nous semblait indispensable. Nous nous posons deux questions : la violence des jeunes est-elle un phénomène spécifiquement contemporain ? Et quelles sont les particularités de la violence des jeunes aujourd'hui ? **Marie-Sylvie Dupont-Bouchat** souligne que la notion de violence des jeunes s'est construite récemment, au XXe siècle, parallèlement à la construction de la notion de jeunesse en tant que classe d'âge et catégorie sociale distinctes de l'enfance. Elle peint l'évolution des représentations sociales (des «apaches» du début du siècle aux «jeunes casseurs» d'aujourd'hui, en passant par les «blousons noirs» des années 50) et juridiques (de la criminalité infantile à la délinquance juvénile) et rappelle en conclusion que la question de la violence des «jeunes» doit aussi être posée en rapport avec la culture propre à cette classe d'âge.

Partant du constat que les jeunes semblent être perçus aujourd'hui comme de plus en plus violents, **Carla Nagels** interroge le concept même de violence, dont elle expose la complexité et les ambiguïtés. Le Code pénal n'en donne pas une définition univoque, et les statistiques criminelles doivent être lues avec prudence. Le discours scientifique sur la recrudescence de la violence des jeunes, quant à lui, est extrêmement divers; il avance des explications tantôt neuro-biologiques, tantôt psychologiques au sens large (comprenant les aspects éducationnels, familiaux, culturels et médiatiques de la question), tantôt sociologiques. Carla Nagels propose néanmoins une définition de la

violence; elle termine sur quelques pistes de réflexion quant au rôle des facteurs démographiques, politiques et économiques dans nos représentations de la violence des jeunes.

Les médias sont souvent incriminés dans les comportements violents des jeunes. Certes, cette idée n'est pas neuve⁶, mais aujourd'hui les jeux vidéo, les effets spéciaux dans les films de terreur et les sites pornographiques sur internet semblent confirmer sa pertinence. Plusieurs meurtres et agressions commis par des adolescents en référence à des films ne leur donnent-ils pas un poids accru ? **Serge Tisseron**, après avoir défini ce qu'est une «image violente», cite trois moyens que l'on peut mettre en oeuvre pour gérer le choc émotionnel des images : le langage, l'imaginaire, le non-verbal. Il souligne que le stress des images violentes encourage les comportements grégaires des enfants, et que la fascination engendrée par ces images peut produire le désir d'imiter le modèle pour atteindre une jouissance narcissique. Enfin, il suggère aux éducateurs des priorités très concrètes pour une éducation à l'image.

Suivent trois contributions sur un thème qui a donné lieu, il y a quelques mois, à maintes controverses dans la presse : la violence à l'école. **Damien Favresse** et **Danielle Piette**, après avoir rappelé les caractéristiques des adolescents violents et l'importante fonction de socialisation de l'école, développent le rôle que celle-ci peut jouer dans le renforcement de com-

6. En 1969, par exemple, un concours interscolaire patronné par l'Education Nationale (la Belgique et son système d'enseignement étaient encore unitaires) proposait aux étudiants de «rhéto» ce thème de dissertation : «Parents, éducateurs et moralistes s'inquiètent des effets que peuvent produire les nombreuses scènes de violence présentées par le cinéma, la télévision et certaines publications. Pensez-vous que ces exemples exercent une influence sur l'état des mœurs ? Pensez-vous que la jeunesse y soit particulièrement sensible ? Doit-on pourtant tenir pour assuré que la représentation de scènes de violence exerce nécessairement une influence pernicieuse ?»

portements antisociaux qui, généralement, dépassent le cadre scolaire. Se basant sur une série d'entretiens menés avec des jeunes en difficulté d'insertion scolaire (et reproduisant des extraits significatifs de ces entretiens), ils pointent les violences institutionnelles, la relation professeurs-élèves et l'inscription dans une «socialisation de l'exclusion». Pour terminer, ils proposent des pistes d'intervention dans une optique de promotion de la santé des jeunes à l'école.

Benoît Galand est l'un des auteurs de la première «enquête de victimisation» menée au niveau de l'ensemble de l'Enseignement secondaire en Communauté française. Ce type d'enquête vise à cerner non seulement les agressions dont se disent victimes élèves et équipes éducatives, mais aussi leur vécu de la violence et leur perception de l'insécurité à l'école. Les résultats mettent à mal les images spectaculaires, notamment celles avancées par les médias. Plutôt que les délits (agressions physiques, racket, etc.), c'est une «violence» verbale, comportementale et relationnelle, répétée au quotidien, faite de non-respect des autres et de mépris des règles, qui est vécue par enfants et adultes comme une source de stress et de perte de confiance en soi. Benoît Galand souligne aussi, dans cet interview, les enjeux fondamentaux de la violence à l'école en termes de pédagogie, de projet éducatif d'établissement et, surtout, de politique éducative au niveau de la collectivité.

Pour clore ce trio d'articles consacrés à l'école, la parole à **Bernard Defrance**, le seul «prof»⁷ parmi nos auteurs. Il relativise d'abord la violence dans «nos» écoles : elle était bien plus grande au XIXe siècle, et

elle est pire, ailleurs, aujourd'hui. Il pointe aussi les conditions nouvelles que connaît actuellement l'école et l'écartèlement qu'entraîne la diversité de ses missions. S'attachant aux causes de violence externes (chômage, déstructuration du tissu urbain, perte de l'esprit civique), il prend à bras-le-corps les causes internes à l'école : dégradation du «climat» institutionnel, perte des repères dans les rapports enseignants-élèves, non-séparation des pouvoirs alors même que l'on veut inculquer la citoyenneté. Très concrètement, à travers des questions comme celles de la loi (comment on définit et applique les règles du vivre-ensemble), de la punition (les châtiments corporels n'ont pas disparu...) ou de l'évaluation (dans ce domaine, le prof est à la fois entraîneur et arbitre !), il nous invite à une relecture radicale du rapport entre école et violence.

Les deux interviews qui suivent s'attachent, l'un aux jeunes des «quartiers», l'autre à ceux qui fréquentent des institutions de protection de la jeunesse. A partir d'un constat qui fait aujourd'hui l'objet d'un consensus (les «socialement exclus» sont aussi concentrés dans certains quartiers), **Bernard De Vos** dénonce la dualisation sociale qui sévit actuellement : les uns vivent dans de «beaux» quartiers, vont dans de «bonnes» écoles, sont de «bons» élèves et ont accès à la culture; les autres vivent dans des quartiers «défavorisés», vont dans des écoles-«poubelles», dont ils décrochent plus ou moins tôt et plus ou moins souvent, et ne maîtrisent même pas la langue écrite. Les uns et les autres ne se croisent pratiquement jamais. Cette description, qui, résumée ainsi, peut paraître caricaturale, s'appuie néanmoins sur une longue

7. Non le seul enseignant, mais le seul à enseigner à des adolescents (dans les filières techniques de l'Education Nationale, en France).

expérience de terrain. Bernard De Vos plaide pour un réinvestissement massif dans l'éducation de tous les jeunes et contre les politiques sécuritaires territoriales, qui aboutissent à stigmatiser encore davantage ces quartiers et leurs habitants.

Isabelle Ravier est l'un des auteurs d'une recherche qualitative menée auprès de mineurs délinquants placés en IPPJ⁸ — une mesure particulièrement sévère. Brossant d'abord le profil général de ces jeunes, elle montre les ambiguïtés des IPPJ : une alternative à l'incarcération mais, dans les sections fermées, de profondes analogies avec le fonctionnement des prisons; le paradoxe permanent «isoler pour réinsérer»; le discours de la carotte et du bâton... Elle développe aussi les diverses stratégies qu'adoptent ces jeunes, en fonction du contexte institutionnel mais aussi de leur niveau préalable d'insertion sociale et des rencontres qu'ils peuvent faire. Une des caractéristiques les plus négatives du placement en IPPJ, en termes de réinsertion, étant ce «temps suspendu» qui, justement, ne permet pas de se remettre en projet. Cependant,

nombre de ces jeunes sont déjà trop loin dans la marginalisation sociale et dans leur parcours de délinquant pour que les chances de les voir trouver une place sociale «normale» soient bien grandes.

L'article qui termine cette série «boucle la boucle» amorcée par le premier : car si le Centre Local de Promotion de la Santé de Bruxelles était l'un des organisateurs du colloque du 5 décembre 2001, ce n'était pas seulement en raison de ses missions de coordination locale mais parce que, depuis plusieurs mois, il avait organisé, en collaboration avec l'asbl Repères, des ateliers autour du thème «prévention de la violence, violence de la prévention». Ces ateliers s'adressaient aux professionnels des secteurs «médico-socio-éducatifs» bruxellois confrontés à la question de la violence. Leurs animatrices, **Patricia Piron** et **Catherine Végairginsky**, expliquent l'origine et le cheminement des groupes de travail et formulent quelques hypothèses, questions et réflexions visant à aider l'intervenant à se positionner individuellement mais aussi institutionnellement.



8. Institution publique de protection de la jeunesse.

Une logique d'enfer

QUAND IL N'Y A PLUS DE PLACE POUR LA DIFFÉRENCE DES PLACES

Jean-Pierre Lebrun

Jean-Pierre Lebrun est psychiatre et psychanalyste. Ce texte est la transcription, non relue par l'orateur, de l'exposé introductif de la journée du 5 décembre 2001, *Entre adultes et adolescent(e)s : passages et violence*.

J'ai toujours pensé que l'adolescence était comme une seconde session... Lorsque des jeunes (ou de moins jeunes, d'ailleurs) viennent nous voir, nous savons bien qu'ils n'ont pas d'abord rapport avec nous-mêmes : ils ont toujours d'abord rapport avec l'autre. Quand quelqu'un est dans l'adolescence, avant même de s'adresser à nous, il est déjà porteur d'une sorte de matrice du rapport à l'autre. Un rapport à l'autre chaque fois singulier, qui a été mis en place au travers de son histoire propre et qui préorganise la rencontre que je vais avoir avec lui. Dans le meilleur des cas — et j'insiste là-dessus parce que ce n'est pas si fréquent : nous sommes souvent nous-mêmes touchés par cette façon de fonctionner —, dans le meilleur des cas, le rapport à l'autre qui s'est mis en place pour lui va permettre, va autoriser la rencontre avec de l'inédit, de la surprise.

Il y a des gens qui se plaignent tout le temps que rien ne leur arrive dans la vie. Sans vouloir les accabler, on peut quand même penser que, bien souvent, tout est fait d'avance pour qu'il en soit ainsi. Parce que s'ouvrir à l'inédit, à la surprise, à la rencontre, cela peut sembler extrêmement simple à première vue... mais, si l'on y regarde de plus près, on s'aperçoit que les choses sont souvent organisées de telle façon que nous ne laissons pas de place à la possibilité d'être sur-

pris. Et s'il en est ainsi, c'est peut-être parce que le rapport à l'autre — non pas tel ou tel autre que je peux rencontrer, mais l'Autre dans son altérité radicale — se trouve déjà entièrement organisé et que, à chaque nouvelle rencontre, je ne fais que reproduire quelque chose qui est ainsi préorganisé.

On peut dire que le rapport à l'autre s'organise en deux temps. Le premier est l'enfance, pendant laquelle sont déterminants tant les «premiers autres» — les parents, généralement — que l'«autre social», le contexte social dans lequel on est né. Il est évidemment très différent de naître au Mali ou à New York. Et naître à New York le 12 septembre 2001 n'est pas la même chose que d'y être né douze mois plus tôt. Un troisième «autre», encore plus radical que le précédent, est déterminant : c'est l'autre qui nous fait humain, l'autre du langage, l'autre de la structure.

Tout cela, qui est mis en place dans l'enfance, est remis en jeu lors d'une seconde session — l'adolescence. Avec deux caractéristiques capitales. Il y a déjà eu une première session : les conditions de la subjectivation ont été organisées pendant l'enfance. Et la subjectivation va devenir en quelque sorte obligatoire : celui qui, naguère, pouvait se contenter d'être positionné par les autres, d'endosser ce qui était dit

de lui, va devoir parler à partir de lui-même, se positionner comme sujet, s'engager dans la parole. Alors qu'il ne lui était pas demandé de s'y engager, que, pour ainsi dire, cela ne lui coûtait pas cher, maintenant cela va «compter pour quelque chose». Donc, modification radicale entre l'enfance et l'adolescence : il va être exigé du jeune qu'il prenne sa place comme adulte dans le social, comme homme ou comme femme.

Ce schéma du rapport à l'autre, que je brosse ici très grossièrement, permet de percevoir que la violence peut naître d'avoir à quitter le ou les autres qui ont protégé l'enfant jusque-là, ou d'avoir à se confronter, s'opposer à eux pour trouver son identité propre. Cette violence peut prendre la forme classique du conflit des générations, qui est plutôt tournée contre le Père. C'est comme cela que le chat fait ses griffes : pas d'autre moyen de trouver son identité que d'aller se cogner à un autre, pour finalement arriver à trouver comment habiter un peu mieux sa place propre. Mais la violence peut aussi être adressée plutôt à la Mère, parce que je veux m'en aller, je veux quitter ce qui me paraît surdéterminé, sortir de ce qui m'apparaît comme la prison de l'autre.

Mais il importe de bien repérer une violence plus radicale, plus structurale, qui est présente du seul fait que nous parlons. Prenons deux exemples. Le nom que vous avez reçu, ce nom qui au fond ne dit rien du tout de ce que vous êtes, cette espèce de coquille vide (mais qui est quand même indispensable), vous ne l'avez pas choisi !... Quand vous limitez votre enfant, quand vous lui dites qu'il ne peut pas toucher à tout, qu'il ne peut pas tout faire, c'est une violence : vous l'arrêtez, vous limitez sa toute-puissance (et si vous ne le faites pas, vous savez d'ailleurs quelles conséquen-

ces cela peut avoir). Cette violence structurale, inéluctable, vous définit dans la mesure où l'ordre humain (au contraire de la horde animale) institue la différence des générations, institue que vous avez un nom, une place et pas toutes les places.

C'est pourquoi les discours qui veulent éradiquer la violence ne sont pas des discours qui se tiennent. Il ne s'agit pas d'éradiquer la violence mais de la faire muter, de trouver une autre voie que l'affrontement sanglant, meurtrier. Pouvoir se confronter à la violence autrement que selon les modalités pures et simples de l'affrontement meurtrier fait partie intégrante de notre humanité.

«Une place et pas toutes les places»... Avant la modernité, tout cela était déterminé à l'avance sans changement possible : au Moyen âge, si vous naissiez à tel endroit, vous ne pouviez faire qu'une chose, c'était d'occuper cette place. Depuis l'époque moderne on a le sentiment que l'on peut travailler à construire sa propre place, que l'on y a droit. Ce n'est pas toujours facile, mais on n'est pas dans les mêmes contraintes. N'empêche qu'il reste des contraintes : en particulier, jusqu'à nouvel ordre, on ne choisit pas ses parents... C'est vecteur d'une injustice flagrante ! On voudrait généralement en avoir d'autres que ceux que l'on a : c'est même cela qui peuple les divans des psychanalystes.

Ce qui vient de la génération du dessus (au travers de ses parents mais aussi de manière beaucoup plus générale), nous n'avons rien d'autre à faire que de l'accepter. Il n'y a pas d'autre solution. C'est d'ailleurs ce qui donne toute sa force à la formule de Goethe : «ce que tu as reçu de tes pères, acquiers-le pour le posséder». Il ne suffit pas de le recevoir, encore faut-

il l'acquérir — alors que l'on n'a même pas demandé ce que l'on a reçu !

Si je vous dis tout cela, c'est parce qu'hier la violence qui surgissait à l'adolescence, dans le conflit des générations, était soutenue par la génération du dessus grâce à l'autorité. Le choc que devait encaisser la génération du dessous de la part de celle qui montait, elle pouvait le supporter grâce à ce qui était institué et reconnu comme légitime, à savoir l'autorité. Je parle bien d'autorité et non d'autoritarisme. L'autorité est le droit que l'on reconnaît à quelqu'un, du fait qu'il occupe une place différente, de dire certaines choses, d'indiquer des repères, de mettre des balises, de poser des interdits. Je ne parle pas de l'abus généralisé de cette position d'autorité, de l'abus de pouvoir qu'est l'autoritarisme. L'autorité n'est pas négative, au contraire elle vient faire tampon, elle tempère le pouvoir que l'on pourrait avoir sur l'autre, puisque cela le soumet à la loi commune. L'autorité n'est pas réservée aux chefs : elle concerne tout qui occupe une place d'exception. Si la femme de ménage vient de nettoyer le couloir à grandes eaux, vous respectez son autorité quand elle vous dit : «ne marchez pas ici pour le moment». L'autorité c'est simplement ceci : du fait de la place que j'occupe, il est légitime que je m'engage à cet endroit-là, que je dise ce que je pense.

Mais cette autorité, qui pendant des siècles a permis à la génération du dessus de soutenir le choc de la génération du dessous, il faut bien reconnaître — nous en avons tous l'expérience au quotidien — qu'elle a subi une modification radicale depuis l'émergence de la modernité. En quoi consiste cette modification ?... L'autorité peut venir de ce que je dis et de la place que j'occupe (c'est ce qui se passe en ce

moment : vous vous taisez, vous m'écoutez, vous me donnez cette autorité), ou des compétences, du savoir, des connaissances que l'on me suppose ou me reconnaît. La légitimité de cette position tient soit au seul fait que j'occupe cette place (c'est l'autorité du père de famille), soit à mon savoir ou à mon expérience (c'est l'autorité de l'expert). On peut constater qu'avec la modernité on est passé d'un système majoritairement basé sur le premier type d'autorité à un système majoritairement basé sur le second. L'autorité a subi une mutation : on n'ose plus guère recourir à «l'argument d'autorité». C'est le savoir, la connaissance qui l'emporte.

En conséquence, ce que l'on a appelé la preuve par la parole se trouve désuet. Dire aujourd'hui «c'est parce que je le dis que c'est vrai», cela n'a plus beaucoup de poids. Or le savoir ne couvre pas tout : il est un registre, celui de la subjectivation, dans lequel il n'y a pas de réponses en termes de savoir. Si vous dites «je t'aime» à l'autre, cela ne se justifie que de le dire. Pour toute notre vie de sujet, nous continuons à nous soutenir de cet élément d'autorité, et c'est le cas notamment à l'adolescence puisque l'on demande justement à l'adolescent d'arriver à parler «de son propre chef», de se soutenir de lui-même. Donc, même si le contexte social a tendance à ne valider que l'autorité liée au savoir, une autre dimension continue à exister : il est des choses qui ne sont valides que parce que vous les soutenez à titre de sujet.

Mais c'est difficile aujourd'hui. Je prendrai l'exemple de l'arbitre de football : non seulement on lui a adjoint des juges de touche mais les enjeux financiers sont tels qu'il est maintenant flanqué de caméras. On n'arrive plus à accepter que l'arbitrage ne soit pas parfait. Plus on met en place de moyens techniques,

plus on pense qu'on va limiter le pouvoir «exorbitant» de l'arbitre, c'est-à-dire celui d'engager sa singularité dans le fait de trancher en fonction de ce qu'il a vu... Le paradoxe, c'est que le sujet qui tient lui-même sa place la voit rétrécir de plus en plus. A tel point que le jour où quelqu'un s'engage précisément à tel endroit, il s'entend dire aussitôt qu'il fallait choisir l'autre voie. Cela le remet complètement en question. Et une réponse à cela, c'est de ne plus être un décideur, seulement un gestionnaire.

D'où vient cette délégitimation généralisée de la place de sujet que je peux occuper, mais aussi de la différence de place en elle-même ?... Je partirai d'un schéma assez simple, sans doute trop simple, mais qui jusqu'à présent me paraît efficace. Au fond nous sommes construits en plusieurs étages. Il y a d'abord l'étage de l'humain, de l'humus humain, comme dit Lacan. On a beaucoup épilué sur la nature de l'humanité, mais le propre de l'humain semble bien être qu'il parle, qu'il est dans le langage. Le fait même qu'il y ait du langage et que cela nous caractérise comme humains implique d'emblée une limite à la jouissance. Nous ne pouvons pas être tout à fait dans le pur jouir, dans le tout-jouir. Si je parle, c'est que j'ai consenti à ce qu'il y ait une limite à la jouissance.

Deuxième étage : la société. Quels que soient les préceptes, les rituels, les modes d'organisation, une limite est commune à toutes les sociétés, et c'est l'interdit de l'inceste. Cela rend bien présent qu'il faut au moins renoncer à une jouissance, celle de rester tapi dans le ventre maternel. Qu'il faut consentir au temps, à la temporalité, au langage, et renoncer à cette jouissance-là, même s'il n'y a ni père ni mari. Il n'est pas de société humaine qui n'ait endossé la présentification de cette dimension de limite. Troisième

étage : ce que le social met en place donne aux «premiers autres» la légitimité de présentifier, de manière encore plus singulière, aussi bien l'aide qui sera apportée au jeune sujet que la limite à laquelle il faudra consentir. Enfin, dernier étage : ce que la famille a ainsi transmis au sujet, celui-ci va l'installer dans sa réalité psychique.

La difficulté, aujourd'hui, c'est que le social ne donne plus l'impression de présentifier cette limite. Ce qui est plutôt proposé comme idéal aujourd'hui, ce n'est plus de renoncer à telle ou telle chose, c'est au contraire de profiter le plus que l'on peut, de jouir le plus possible... et quand cela nous procure des ennuis, de trouver des substances qui nous permettent de jouir quand même. La dimension consumériste qui nous habite et le fait que l'objet prend cette valeur laissent croire qu'en fin de compte nous pourrions nous passer de cette limite et même qu'il y aurait une autre manière de faire lien social : en jouissant le plus possible. Cela a deux effets majeurs. D'abord, les premiers autres de l'enfant perdent la légitimité de pouvoir rappeler cette importance de la limite. Ensuite, le sujet, qui ne rencontre plus l'interdit arrimé chez l'autre, va devoir s'auto-interdire. Ce qui n'a pas tout à fait le même effet !

Nous vivons depuis à peine vingt ans une extraordinaire mutation, un symptôme inédit dans l'histoire de l'humanité : les parents ne savent plus dire non... Ils ne se sentent plus la légitimité d'avoir à mettre cette limite. Au contraire, ils se sentent bien souvent mis à mal lorsqu'ils ne peuvent pas fournir de quoi jouir à l'enfant. Cela n'apparaît pas chez tout le monde, bien sûr, mais cette limite n'est plus spontanément reconvenue comme devant être mise, à tel point que le père à qui on demande pourquoi il ne peut plus dire non à

son enfant répond : «c'est parce qu'il risque de ne plus m'aimer»... C'est stupéfiant, historiquement parlant, que les parents aient besoin de l'amour de leurs enfants ! C'est au contraire à eux de s'engager ! On est en train d'inverser les rôles...

Vous me direz : «si vous liez tout cela à la modernité, au développement de la science, je veux bien, mais je ne vois pas pourquoi, tout à coup, cela a pris ce tour-là, alors que la science est en marche depuis trois siècles». Je m'appuierai sur les travaux de Marcel Gauchet pour vous faire percevoir l'ampleur du problème auquel nous avons affaire. Dans son livre *La Religion dans la démocratie*¹, Gauchet fait l'hypothèse suivante : la modernité permet de se libérer de l'hétéronomie de l'Ancien Régime. Jusque-là, Dieu occupait le champ, l'organisation de vie de chacun était déterminée par ce qu'il disait ou ne disait pas. A l'époque moderne, nous avons décidé d'en finir avec ce personnage qui venait nous dire ce que nous avions à faire. Nous avons enclenché ce processus d'autonomie, mais une autonomie toujours en combat avec l'hétéronomie dont elle était issue et dont elle s'émancipait. Et Gauchet fait remarquer qu'un troisième moment, tout à fait capital, se met en place depuis dix à vingt ans (il le fait remonter aux années 80) : pour la première fois nous sommes dans un monde où l'autonomie ne doit plus se libérer de l'hétéronomie. Un exemple très clair de cela, c'est qu'aujourd'hui il nous paraît complètement aberrant d'intervenir dans le politique à partir du religieux. Mais cela introduit une modification anthropologique de taille, parce que la caractéristique de la liberté c'est qu'elle n'a de valeur que s'il y a libération. En soi, elle ne vaut rien. Vous n'êtes libéré que parce que vous

vous êtes libéré ! Si on vous donne d'emblée la liberté, elle compte pour du beurre.

Vous allez voir le lien avec ce que j'ai exposé auparavant. Dans le système basé sur l'hétéronomie il y avait une différence de place. Quand l'autonomie s'est libérée de l'hétéronomie, cette différence de place était encore à l'oeuvre. Mais quand l'autonomie ne se heurte plus à l'hétéronomie, il n'y a plus de différence de place, il y a au contraire promotion d'un égalitarisme. Dès lors, pour arriver à ce qu'il y ait encore de la différence de place et une légitimité à cette différence, il faut un accord des individus en présence. Il faut obtenir la reconnaissance mutuelle. Mais pourquoi irais-je reconnaître quelqu'un qui va me dire ce que j'ai à faire ? Au nom de quoi ?... Nous sommes donc pris dans une multiplicité de tentatives de nous auto-constituer, mais en fait le ver est dans le fruit puisque cette auto-constitution n'arrive pas à remettre en place suffisamment d'*heteros* pour qu'il y ait différence de place ! Toute différence de place apparaît comme illégitime et d'emblée porteuse d'abus.

On peut établir une analogie avec les lois de la gravitation. Si vous considérez le moment de l'autonomie naissante comme une tentative de se libérer de la gravitation, comme ce qui permettra d'aller sur la Lune, vous devez prendre la mesure de ce qu'aujourd'hui, pour certains sujets, il ne s'agit plus de se libérer des lois de la gravitation mais de penser qu'ils vivent dans l'apesanteur... Or l'apesanteur n'est jamais qu'une libération des lois de la gravitation ! Imaginez que vous naissiez dans une station orbitale : vous auriez l'impression de vivre dans l'apesanteur et, paradoxa-

1. *La Religion dans la démocratie. Parcours de la laïcité*, Paris, Gallimard, 1998, coll. Folio Essais, n° 394.

lement, il vous faudrait quelqu'un pour dire : «attention, les lois de la gravitation continuent à exister».

Prenons par exemple cette notion dont on nous rebat les oreilles : les droits de l'enfant. Je ne souhaite évidemment pas qu'ils retournent au travail à dix ans et qu'on les exploite. Tant que les droits de l'enfant sont pensés en termes de lutte contre les abus, il n'y a rien à dire. Mais on glisse très vite vers un droit de l'enfant en soi. A la limite je devrai lui demander son accord pour essayer de faire quoi que ce soit. Vous voyez comme on peut subrepticement aller vers des abus dans l'autre sens... A partir de là il n'y a plus de différence de place ni de possibilité pour la génération du dessus de soutenir le choc le jour où cet enfant deviendra adolescent.

Ce que j'appelle la logique d'enfer², c'est cela. La légitimité de la différence de place n'est aujourd'hui plus acceptée, pour des raisons qui nous dépassent complètement, qui ne tiennent pas à ce que les parents seraient devenus stupides, ou les enseignants incompetents, ou les politiques incapables. Tous ceux qui ont pour fonction de transmettre quelque chose de la limite à partir de la différence de place, et de s'appuyer sur cette différence de place pour pouvoir le faire de manière éthique, tous ces gens-là se trouvent aujourd'hui délégitimés. Si je suis sans l'appui d'une autorité reconnue — qui avant-hier était trop puissante, qui hier était encore consistante, mais qui aujourd'hui se dérobe et demain ne sera plus là du tout —, cela équivaut à ce que celui qui doit soutenir le choc se dérobe lui aussi. Il fiche le camp. Il n'est plus l'interlocuteur dont a besoin cet adolescent pour venir trouver sa propre place.

Du coup, au lieu d'avoir un «semblant» d'affrontement, on peut avoir un affrontement au «sang rouge»... Cela risque de prendre le poids du réel au lieu de jouer dans la dimension symbolique. On peut glisser d'une violence «contre» à une violence «tout contre», au corps à corps. Cette violence-là n'est pas la même que celle du choc des générations, qui essaie de sortir de l'inceste. Cette violence monte mais, comme elle ne rencontre pas d'interlocuteur, elle monte encore davantage. La logique d'enfer naît quand l'adolescent ne rencontre plus d'interlocuteur, non pour brimer cette violence mais pour permettre qu'elle trouve sa voie. Dès lors elle met encore plus à mal celui qui est au dessus, qui est de moins en moins légitimé, qui n'a pour solution que de devenir autoritariste ou de démissionner. N'étant plus interlocuteur, l'adulte laisse encore plus l'adolescent face à cette violence «tout contre», alors que cet adolescent est pourtant en proie à un trajet qu'il est tout à fait normal de faire et dans lequel il faut qu'il rencontre la génération d'avant tenant sa place — ce qui lui permettra de la prendre par la suite.

Il ne faut pas minimiser la difficulté, parce que nous aurons affaire de plus en plus souvent à des jeunes qui croiront être nés dans l'apesanteur, c'est-à-dire pouvoir échapper aux lois de la parole. On leur permet tout le temps de choisir : «c'est fantastique ! Tu peux choisir les cours que tu prends à l'école, tu peux choisir tes affaires...». On ne leur dit pas qu'il n'y a rien de pire que choisir. Choisir, c'est renoncer, c'est perdre tout ce que l'on n'a pas choisi ! On ne leur fait pas entendre le problème de ce que suppose le choix, c'est-à-dire de consentir à un renoncement, à une limite. Je pense qu'il nous faudra réapprendre ce que

2. J.-P. Lebrun, La logique d'enfer, dans *Les Désarrois nouveaux du sujet*, Toulouse, Ed. ERES, 2001, pp. 273-286.

J'appellerais un art de la conversation, c'est-à-dire une attitude qui n'est pas de l'ordre de la brimade ni de l'autoritarisme, mais qui ne fait pas non plus chaque fois l'impasse sur les lois auxquelles le social est en train de contrevenir.

Je n'ai pas de réponse, vous le pensez bien, à toutes ces questions. Mais il s'agira sans doute de trouver comment rappeler à ces jeunes que, si nous croyons vivre dans l'apesanteur, nous ne sommes pas débarrassés pour autant des lois de la gravitation. Nous pouvons croire que notre vie va se faire dans la recherche d'une jouissance de plus en plus parfaite, mais nous continuons à rester soumis aux lois du désir humain. Cela veut dire que la parole continue à compter, que la preuve par la parole et l'engagement dans la parole valent toujours. Qu'engager sa singularité à l'intérieur d'une place reste le travail de tout un chacun. Que la différence des places persiste, parce qu'il n'est de vrai lien social qu'articulé à la différence des places. Que personne, où qu'il soit, ne peut se dérober à la confrontation. Qu'au fond nous ne sommes pas autres pour autant, nous sommes tous logés à la même enseigne. Et que ce qui reste essentiel c'est que les jeunes continuent à devoir rencon-

trer quelqu'un. Faute de quoi, cela revient à les laisser encore un peu plus dans la difficulté où le social les met déjà, où nous les mettons déjà.

Bien sûr, on peut entendre cela comme des vœux pieux. Néanmoins, je crois qu'il n'y a pas d'autre voie pour soutenir le défi de la modernité — ou de la post-modernité, comme on l'appelle aujourd'hui. A ce propos, je voudrais terminer en vous lisant une phrase à laquelle j'adhère vraiment. Elle est de Tocqueville, qui a voyagé aux Etats-Unis en 1840 et qui, à son retour, a publié *La Démocratie en Amérique*. Paradoxalement, tout en étant extrêmement proche du mouvement révolutionnaire qui avait eu lieu, il en a très vite montré les risques. Je pense que ce qu'il annonçait là est vraiment ce à quoi nous avons affaire aujourd'hui. Cela va à rebours de tout un discours ambiant, mais il me semble fondamental de pouvoir l'entendre, en tenant compte des nuances que j'espère vous avoir fait percevoir. Tocqueville écrit : «J'ai voulu exposer au grand jour les périls que l'égalité fait courir à l'indépendance humaine, parce que je crois fermement que ces périls sont les plus formidables aussi bien que les moins prévus de tous ceux que renferme l'avenir. Mais je ne les crois pas insurmontables.»



Echanges avec la salle

Vous avez parlé de réapprendre l'art de la conversation. Mais l'art de la conversation, qu'est-ce que ce serait?

La formule est un peu courte, c'est vrai. Je vais vous donner un exemple. Un ami de mon âge me disait récemment : «C'est fantastique, ce qui s'est passé en deux générations. Quand je descendais l'escalier bruyamment, mon père me regardait d'un tel air que je comprenais tout de suite qu'il fallait que je remonte jusqu'au troisième étage et que je redescende convenablement. Ça, c'est fini aujourd'hui.» Il constatait aussi que son fils, qui avait lui-même un enfant d'un an et demi, chaque fois que le gamin touchait à tout, ne lui opposait pas une interdiction, mais le distrait... Et il se demandait avec beaucoup de pertinence ce qui, à force de ne plus interdire, allait s'inscrire dans la réalité psychique de cet enfant.

On voit bien qu'hier vous pouviez vous soutenir d'une place d'autorité, légitimée d'emblée du fait que vous étiez père de famille — ou chef d'équipe, ou enseignant —, alors qu'aujourd'hui vous ne trouvez plus cet appui. Il y a donc quelque chose à retrouver d'une différence de place qui n'exclut pas de prendre en compte ce que l'autre vous dit mais ne vous oblige pas à tomber dans une négociation infinie (qui fait d'ailleurs que des enseignants se plaignent d'y passer leur temps plutôt qu'à enseigner). Il est une nouvelle voie, que j'appelle l'art de la conversation, où il y a de la place pour reconnaître ce que l'autre dit (alors qu'avant le détenteur de l'autorité pouvait s'en passer) mais où il ne s'agit pas de mettre sur pied une éga-

lité entre des gens qui par ailleurs ne sont pas égaux. Il est bien plus difficile de rester distant quand on est copains. Prenons l'exemple du chef d'équipe (vous le constatez peut-être dans vos équipes) : s'il marque par son comportement, son attitude, qu'il a une autre place, il peut assez simplement vous dire : "je ne suis pas d'accord que vous preniez congé ce jour-là". Il est protégé par le système institutionnel, au risque d'ailleurs qu'il en abuse. Mais s'il copine au jour le jour avec son équipe, s'il raconte où il est allé le week-end, ou que son enfant a fait des frasques, et que tout à coup il doit vous dire : «demain, tu ne peux pas prendre congé, parce que ça ne va pas pour le boulot»... c'est beaucoup plus compliqué !

Réintroduire la conversation, c'est cela. Se taire du fait que l'on occupe une position d'autorité, cela ne marchera plus. Parler et croire que, du seul fait que je parle, c'est OK, ça ne marchera plus. Nous ne pouvons pas revenir en arrière. Nous sommes tous contaminés par l'exigence de l'égalitarisme. Cela va très loin, notamment jusqu'à empêcher les politiques de faire leur travail. Dans *Le Vif/L'Express* de cette semaine, on pouvait lire ce titre : «Ces masos qui nous gouvernent»... Il est intéressant que l'on repère que les politiques n'ont plus la latitude de pouvoir faire ce qu'ils pensent, tellement ils sont confrontés à l'aval d'une élection. Ce que d'ailleurs Gauchet explique très bien : entre la société civile et l'Etat, il n'y a plus la distance qui permet à l'Etat de prendre sa position de responsabilité sans être en servitude à l'égard des vœux de la société civile. C'est cela qui est difficile aujourd'hui : comment allons-nous resituer une légitimité pour continuer à tenir la différence des places ? Ce qui ne veut pas dire l'autoritarisme ni le laisser-aller. C'est une question éminemment difficile...

Il s'agit à la fois d'une remarque et d'une question. Il arrive assez souvent que des personnes censées occuper une place d'autorité, par exemple des directeurs d'école, se disent assez démunis pour soutenir une parole. De plus en plus, la gestion des choses dans les écoles est codifiée par une autorité extérieure, sous forme de circulaires, de directives, de lois, qui viennent dire comment la vie de l'école doit se dérouler. En légiférant de l'extérieur à propos de ce qui doit se faire à l'intérieur des murs (j'emploie ces mots parce que je pense que les murs devraient continuer à représenter quelque chose), ne vient-on pas entraver cette parole d'autorité qui doit garder toute sa légitimité pour que les choses se déroulent bien ?

Vous avez tout à fait raison. A la limite, je dirais volontiers qu'un décret, cela sert à faire l'économie d'un jugement... Si on va dans ce sens-là, bonjour les dégâts !... On m'a raconté une anecdote que je trouve très révélatrice : lors d'un des derniers Salons de l'Agriculture, à Paris, on a décidé que toper dans la main ne serait plus suffisant pour conclure une transaction. Il faudrait signer des papiers. Bien sûr, le contrat en bonne et due forme nous donne l'impression d'avoir tout mis au clair mais, en même temps, cela permet d'autant plus de penser que l'on est dispensé de s'engager dans sa parole.

J'ai moi aussi des contacts avec des parents, des enseignants, des directeurs d'école : quel art nous avons tous d'estimer toujours que ce sont les autres qui ne font pas leur travail ! Les enseignants disent : «les parents n'éduquent plus». Les parents : «les ensei-

gnants n'enseignent plus». Les enseignants rétorquent : «le directeur ne m'aide plus». Et le directeur : «les enseignants ne veulent plus m'écouter»... On est tout le temps en train de renvoyer la patate chaude à l'autre. Face à cela, il est évidemment vain de vouloir régler les problèmes par des décrets ou des circulaires, qui ont toujours pour caractéristique de prétendre valoir pour tous ! Alors que nous savons bien qu'il n'y a de solution qu'au cas par cas, au singulier, et que chaque fois il faut une dialectique entre l'exception et la loi. Ces textes qui prétendent à l'universalité, en réalité vous coupent l'herbe sous le pied en tant que sujet.

Et surtout cela nous permet d'éviter de nous solidariser. Car en fait nous sommes tous solidaires de ce qui nous arrive : ce ne sont pas les enseignants qui sont responsables, ni les politiques... Nous sommes tous solidaires de ce que le social nous délitime de plus en plus de notre position de sujet. C'est ce que j'ai appelé un social sujeticide. Et ce n'est dû à personne en particulier : nous ne sommes pas dans un système totalitaire défini par une idéologie. Les choses évoluent ainsi. Nous avons donc plutôt à nous serrer les coudes pour voir comment nous resolidariser par rapport aux jeunes. Mais on voit que ce n'est pas ce qui se passe... Pourtant, faute de cela, les décrets et les circulaires ne font qu'aggraver la situation, ou en tout cas ils donnent un peu plus l'occasion de se dédouaner de s'engager dans sa parole. Or c'est par là que l'on peut obtenir quelque chose. Au risque de se tromper.



La violence des jeunes

REPRÉSENTATIONS ET RÉALITÉS SOCIALES

Marie-Sylvie Dupont-Bouchat

Marie-Sylvie Dupont-Bouchat est historienne et professeur émérite à l'Université catholique de Louvain (Centre d'Histoire du Droit et de la Justice).

Au regard de l'histoire, la violence des jeunes est un concept relativement récent. Certes, il a toujours existé une violence, propre à certaines classes d'âge et spécifiquement masculine, liée à la défense de l'honneur ou aux manifestations bruyantes des compagnies de jeunes hommes lors des "ducasses" (kermesses) et fêtes villageoises d'autrefois. Les charivaris organisés par les "compagnies" de jeunes dans les villages lors des remariages de couples mal assortis (une veuve et un jeune homme, par exemple) ou les chahuts, aubades et bagarres qui se déroulaient dans les villes ont laissé des traces dans les archives judiciaires de l'Ancien Régime, mais sans que ces excès, parfois violents, fassent l'objet d'une répression ou d'une réprobation particulières.

Dans un monde où tout est violence (guerres, brigandages, bandes de soldats pillards en déroute et bandes de vagabonds qui sèment la terreur sur les routes), tous sont armés, tous sont prêts à se défendre pour sauver leur vie et leurs biens, ou à défendre leur honneur les armes à la main au cours de duels toujours sanglants¹. Dans les sociétés rurales et urbaines d'Ancien Régime, la violence des jeunes hommes ne

se distingue en rien de la violence des adultes, et d'abord parce que les jeunes ne sont pas considérés comme une classe d'âge spécifique : la jeunesse, en tant que telle, n'existe pas. On est enfant jusqu'à l'âge de sept ans, ensuite on devient adulte, du moins au regard du droit qui considère qu'au-delà de cet âge les parents ne sont plus responsables de leurs enfants, qui ont atteint "l'âge de raison".

La violence des jeunes se "construit" donc en parallèle avec la construction de l'enfance et de la jeunesse comme classe d'âge, comme catégorie sociale spécifique, et cela tard déjà dans le XIXe siècle. La "découverte" de l'enfance, la prise de conscience d'une spécificité de l'enfance, s'opère progressivement dans la deuxième moitié du XIXe siècle, à partir du problème social posé par le travail des enfants, qui partagent les mêmes conditions de vie et de travail que les adultes, filles et garçons confondus, dans les mines, les industries et les ateliers. Des philanthropes et des médecins s'émeuvent et réclament des lois pour réglementer l'âge d'accès au travail et la durée du travail des enfants. La seule législation en vigueur en Belgique, jusqu'en 1889, est le vieux décret napoléonien de

1. R. Muchembled, *La Violence au village. Sociabilité et comportements populaires en Artois du XVe au XVIIIe s.*, Turnhout, Brepols, 1989.

1813 qui fixe à dix ans l'âge de descente dans les mines et qui n'est pas respecté. La première loi ne déplacera que très légèrement cette limite, en portant à douze ans l'âge d'accès au travail et en fixant la durée à 12 heures par jour (1889). A cette époque, on est donc "adulte" à douze ans. L'obligation scolaire jusqu'à quatorze ans n'est votée qu'en 1914.

Au XIXe siècle, la délinquance juvénile est essentiellement liée au vagabondage et à la mendicité, et il n'est guère question de violence des jeunes. Les pénitenciers pour enfants ouverts dans les années 1830-1840 en Europe, comme aux Etats-Unis, pour séparer les enfants des adultes dans les prisons, sont peuplés dans leur immense majorité de petits voleurs et d'enfants abandonnés qui vagabondent et mendient pour survivre.

C'est précisément au moment où l'on commence à se préoccuper du sort de ces enfants malheureux qu'apparaissent, entre 1880 et 1912, toute une série de concepts dont la plupart mettent davantage l'accent sur le côté victime de "l'enfant moralement abandonné" ou de "l'enfant-martyr". Le concept de délinquance juvénile se construit parallèlement autour de l'image de l'enfant "vicieux", irrémédiablement perverti par son milieu, "incorrigible"². Au début des années 1900, la presse focalise son attention sur une catégorie spécifique d'enfants des grandes villes, et plus précisément à Paris, où la délinquance juvénile s'identifie à la figure symbolique des "apaches".



2. M.-S. Dupont-Bouchat, E. Pierre (dir.), *Enfance et justice au XIXe s.*, Paris, PUF, 2001.

De Gavroche aux "apaches"

«Tous les crimes de l'homme commencent au vagabondage de l'enfant», disait Victor Hugo. Dans les années 1850, l'enfant "délinquant", l'enfant "coupable", que l'on enferme dans les pénitenciers, est surtout un petit vagabond, un petit voleur, en qui l'on croit percevoir le criminel de demain. Le portrait du titi parisien, le "gamin de Paris", est présenté comme une exception : «L'enfant du peuple de Paris, du peuple de la dernière classe de la société, n'est pas l'enfant du peuple des communes rurales; il appartient à une autre nation, à une autre race... Vous seriez surpris de l'intelligence précoce d'un enfant de onze ans à Paris... C'est par l'intelligence qu'il brille, mais en même temps c'est par le coeur qu'il pêche parce que, le plus souvent, il appartient à une mère dont il a sucé les vices avec le lait, à un père habile dans l'art de vivre du bien d'autrui, à une famille dont les vertus domestiques sont le concubinage et la prostitution...» (Moreau-Christophe, au Congrès pénitentiaire de Bruxelles, en 1847).

La transformation qui s'opère à la fin du siècle, dans le regard porté sur la délinquance juvénile et sur l'apparition d'une violence qui serait propre aux jeunes, s'exprime à travers le portrait des "apaches", nom donné aux jeunes vagabonds parisiens, organisés en bandes, qui sont présentés comme des associations professionnelles de jeunes malfaiteurs.

«La police, dernièrement, mettait la main sur une de ces associations : la bande des Mouchérons, qui pratiquait le vol au réticule et dont les membres étaient

respectivement âgés de quatorze, quinze et seize ans. Le chef de la bande était un jeune malfaiteur de seize ans et demi, surnommé Beau-Blair. L'esprit d'imitation est poussé très loin chez ces Apaches en herbe, dont beaucoup ont leurs aînés enrôlés dans des bandes plus sérieuses et leur empruntent leur langage et leurs façons d'agir. Ils cherchent comme eux pour leur raison sociale des titres ronflants : les Saute-aux-pattes de la Glacière, les Chevaliers du sac, les Demi-Siphons de Ménilmuch. Ils prennent comme eux des sobriquets terribles ou singuliers comme la Panthère, Bouche-Lune, Gneugneu de la Butte, l'Antilope grise, la Graisse... Ce sont des bandes juvéniles dont on peut admirer les graffiti sur les murs des quartiers déserts» (*Le Petit Journal*, 17 novembre 1907). Et le journal poursuit en déplorant les causes de cette criminalité précoce : «Jamais les criminels n'ont été aussi précoces qu'aujourd'hui. Et, comme par un défi au bon sens, c'est à l'heure où le manque d'éducation a supprimé pour eux toute sanction morale qu'on s'applique à adoucir les sanctions pénales et à leur enlever la dernière crainte qu'il leur restait : celle du gendarme.»

Pour la première fois aussi, on voit apparaître dans ces descriptions la présence de filles apaches : «Jeanne Hubert, dite la Grande Duchesse, de la bande des Corbeaux de Saint-Merry, se vantait à seize ans d'avoir déjà été arrêtée cent trente-cinq fois par la police. Elle avait d'ailleurs, comme toutes les femmes apaches, une habileté particulière à se servir du "lingue", habileté dont elle fournit plus d'une fois la preuve aux agents de M. Lépine.»

3. F. Chauvaud, *De Pierre Rivière à Landru. La violence apprivoisée au XIXe siècle*, Turnhout, Brepols, 1991. Pour la Belgique, voir M.-S. Dupont-Bouchat, Constructions et transformations des sensibilités à la violence au XIXe siècle, dans G. Kurgan (éd.), *Un pays si tranquille. La violence en Belgique au XIXe siècle*, Bruxelles, ULB, 1999, pp. 41-60.

4. L. Keunings, La dynamique des manifestations violentes à Bruxelles au XIXe siècle, dans G. Kurgan (éd.), *op. cit.*, p. 206.

L'image des apaches, popularisée par la presse et les romans populaires, est une construction "médiatique" qui s'inscrit dans le contexte d'un large mouvement d'engouement pour le crime et le criminel, et dont témoigne la vogue de la littérature policière. Il se développe précisément au moment où le seuil de la tolérance à l'égard de la violence s'amointrit et où l'on multiplie les efforts, tant sur le plan législatif que judiciaire et policier, pour éradiquer la violence. Celle-ci, plus sévèrement contrôlée, est dès lors plus fréquemment dénoncée³.

En Belgique, à la même époque, la violence des jeunes ne paraît pas être particulièrement préoccupante, ni pour la justice, ni pour la police, ni pour la presse. On ne parle pas d'apaches et l'enfant-martyr fait davantage recette que l'enfant délinquant. La violence des jeunes n'apparaît qu'au détour des statistiques policières, qui recensent leur présence dans les manifestations politiques, où les dégâts matériels (bris de vitres, bagarres avec la police, coups et blessures) sont souvent présentés comme étant le fait de "jeunes". Mais, selon les statistiques élaborées par L. Keunings sur base des archives policières pour les manifestations d'avril 1893, si la tranche d'âge des 16-20 ans représente 20%, les 21-30 ans représentent 40%. Contrairement à ce qu'affirment certains journaux, la violence ne peut être attribuée aux seules bandes de gamins de moins de 18 ans⁴. Et lorsqu'on souligne la présence des femmes dans ces explosions de colère populaire, il faut aussitôt ajouter qu'elles représentent moins de 3%, par rapport aux hommes (97,3%).

Représentations et réalités

Les statistiques judiciaires, policières ou pénitentiaires ont de tout temps servi à construire une image de la délinquance, de la violence, largement tronquée et trompeuse. En matière de délinquance juvénile, on invoque les statistiques pénitentiaires qui enregistrent, entre 1840 et 1890, une croissance du nombre d'internements des jeunes de moins de 18 ans, pour mettre en garde l'opinion contre l'augmentation alarmante de la criminalité juvénile. E. Ducpétiaux, inspecteur général des prisons du royaume et créateur des pénitenciers pour enfants en Belgique, ne s'y trompe pas : si ces institutions accueillent une clientèle de plus en plus nombreuse, cela tient d'abord à l'attitude des juges, qui n'hésitent plus à condamner un jeune coupable pour le faire enfermer dans une maison de correction où il sera éduqué. De même, s'ils acquittent un enfant irresponsable, par défaut de discernement de la faute qu'il a commise, ils l'envoient néanmoins dans un pénitencier où il restera interné jusqu'à 21 ans. Avec ce paradoxe que les enfants déclarés coupables par la justice sont en réalité moins sévèrement punis que les acquittés, puisque la durée de leur peine est plus courte et fixée à terme, tandis que des enfants de 7 ans, jugés irresponsables, peuvent rester enfermés jusqu'à 21 ans.

Les pénitenciers (pour les délinquants) et les écoles de réforme (pour les vagabonds et les mendiants) sont perpétuellement surpeuplés. Leur clientèle, nonobstant les catégories fixées par la loi, est la même : enfants vagabonds, petits voleurs, victimes de la misère et du milieu défavorisé qui les a vu naître. Ce qui amè-

ne le Ministre de la Justice Jules Lejeune (1887-1894) à réformer ces institutions, à les réunir sous une seule appellation : les écoles de bienfaisance (1890), soustraites au contrôle de l'administration pénitentiaire et désormais placées sous celui de la bienfaisance. Davantage considérées comme une oeuvre de charité destinée à moraliser et à éduquer ces enfants "moralement abandonnés" plutôt qu'à punir des coupables, elles illustrent cette transformation du regard porté sur la délinquance juvénile à la fin du XIXe siècle⁵.

Elles témoignent aussi d'une nouvelle attention portée à l'enfance, qui s'exprime à travers d'autres réformes ; la loi de 1889 sur la réglementation du travail des enfants, la loi de 1912 sur la protection de l'enfance, la loi de 1914 sur l'école primaire obligatoire. La création, par la loi de 1912, de juridictions spéciales pour enfants (les tribunaux pour enfants), placées sous l'autorité d'un juge unique et paternel, à la fois médecin, psychologue, pédagogue et magistrat, a pour but de renforcer le contrôle sur les familles "à risque", c'est-à-dire les familles pauvres, ouvrières et populaires, et de substituer au père défaillant, déchu de la puissance paternelle, un "nouveau" père qui sera désormais le gardien et le tuteur de l'enfant. On entre dès lors dans un processus de "judiciarisation" qui attribue au juge des enfants un pouvoir de contrôle sur les familles — ce que l'on a appelé "la police des familles" —, destiné précisément à lutter contre la délinquance juvénile par des mesures protectrices et préventives plutôt que répressives. Le juge dispose à cet égard de l'appui des associations charitables privées, qui fournissent un personnel bénévole et dévoué pour exercer les fonctions de "délégués à la protection de l'enfance", servant d'intermédiaires

5. M.-S. Dupont-Bouchat, *De la prison à l'école. Les pénitenciers pour enfants en Belgique au XIXe s.*, Courtrai, UGA, 1996.

entre le juge et la famille, le juge et les institutions de placement, le juge et l'enfant.

L'ensemble de ces mesures, le plus souvent interprétées dans le sens de l'affaiblissement de la répression, comme témoignant d'une générosité excessive, voire d'une indulgence et d'un laxisme trop grands à l'égard de la délinquance juvénile, correspond cependant à un projet de politique criminelle plus global, qui est de lutter contre le crime et la récidive par la prévention, en commençant par les enfants. «S'occuper des enfants, c'est encore faire du pénal», disait Adolphe Prins, criminologue et pénaliste, professeur à l'ULB, père de la doctrine de la Défense sociale⁶. Cette doctrine est élaborée dans le contexte troublé des grèves politiques et sociales de la fin du XIXe siècle, qui fait émerger l'existence de nouveaux groupes "à risque" (chômeurs, socialistes, meneurs, "criminels d'habitude", récidivistes, etc.), tous confondus sous l'étiquette d'individus dangereux, ou potentiellement dangereux, pour l'ordre social établi. Elle vise à réformer l'insuffisance du droit pénal et de la prison par une double stratégie de maintien de l'ordre : une répression plus musclée à l'égard des individus "dangereux", d'une part; une prévention et une protection accrue à l'égard des individus "en danger", parmi lesquels figurent au premier plan les enfants pauvres.

La première enquête sur la "criminalité infantile" est réalisée à Bruxelles en 1908 par le juge de paix Campioni, à la demande de la Commission Royale des

Patronages⁷. L'image qui s'en dégage est loin de correspondre aux propos catastrophistes des théoriciens. On n'y parle pas d'enfants "vicieux" et "incorrigibles", mais plutôt de "gamins" ou de "garnements", qui font davantage penser à Quick et Flupke qu'aux apaches. La seule trace de "violence" qui est mentionnée dans cette enquête est le vandalisme des gamins qui s'en prennent aux aubettes de tram. Après 1912, la pratique des tribunaux pour enfants montre que l'immense majorité des "délinquants" qui passent devant le juge ne sont pas poursuivis pour des faits de violence. Comme par le passé, les garçons sont de petits vagabonds et de petits voleurs, les filles sont dénoncées par leurs parents pour "indiscipline" et "inconduite" et internées par voie de correction paternelle sur base de l'article 14 de la loi⁸.

De la criminalité infantile à la délinquance juvénile

En Belgique, la politique de protection à l'égard de l'enfant délinquant va servir de ligne de conduite jusqu'en 1965 (loi sur la protection de la jeunesse), quand le caractère hyper-protectionnel et hyper-judiciarisé sera encore renforcé et étendu à une nouvelle classe d'âge, non visée par la loi de 1912 : les 16-18 ans. Avec un retard considérable par rapport à l'évolution de la société, le droit consacre, peu avant mai 68, des transformations déjà perçues dans l'entre-deux-guerres.

6. A. Prins, *Criminalité et répression*, Bruxelles, 1886; *La Défense sociale et les transformations du droit pénal*, Bruxelles, 1910.

7. C. Campioni, *Enquête sur la criminalité infantile*, Bruxelles, Commission Royale des Patronages, 1908.

8. Celui-ci vise «les mineurs de moins de dix-huit ans accomplis qui donnent par leur inconduite et leur indiscipline de graves sujets de mécontentement à leurs parents, leurs tuteurs, ou autres personnes qui en ont la garde».

La “jeunesse” est en effet une découverte, ou une création, des années 1920-1930. Les mouvements de jeunesse, nés avant la première guerre mondiale, comme le scoutisme par exemple, vont se développer et toucher des catégories de jeunes de plus en plus larges, à travers des organisations plus politiques (comme les Faucons rouges chez les socialistes) ou des organisations confessionnelles comme les patronages, la Jeunesse ouvrière catholique (1925), la Jeunesse étudiante catholique, la Jeunesse agricole catholique, etc., qui se fédèrent en 1931 avec les scouts et guides catholiques dans l'Association Catholique de la Jeunesse Belge.

Après avoir “découvert” l'enfance, dont la limite variait, selon les législations et leur champ d'application, entre 12 ans (pour le travail, en 1889), 14 ans (pour l'école, en 1914) ou 16 ans (pour la majorité pénale, en 1912), le droit s'avise qu'il y a une lacune à combler entre la majorité pénale (16 ans) et la majorité civile (21 ans). C'est toujours dans le but de “protéger” les enfants et les adolescents contre de nouveaux dangers, tel le cinéma par exemple, que l'on propose d'allonger l'âge de l'enfance jusqu'à 18, 21 voire 25 ans. La vogue des mouvements de jeunesse témoigne elle aussi de ce souci d'encadrer et de protéger les jeunes contre tous les dangers de la modernité et la corruption des villes, en développant, comme dans le scoutisme, une éthique de vie “écologique” avant la lettre, qui mise sur une jeunesse saine, sportive, pratiquant la vie au grand air, où la violence des jeunes est canalisée dans des activités

ludiques et formatives. Dans les régimes fascistes de l'entre-deux-guerres, ce potentiel est utilisé dans un but politique et militaire (Jeunesses hitlériennes).

Cette surprotection — ou ce surencadrement — a peut-être contribué à éloigner le spectre d'une violence des jeunes en canalisant leur potentiel de dynamisme et de violence vers d'autres objectifs. Si l'on en juge par les statistiques de l'activité des tribunaux pour enfants pendant la crise des années 30, la délinquance juvénile est très réduite par rapport aux chiffres des années 20 et surtout des années 40 : pour une moyenne annuelle de 4.189 enfants jugés en Belgique entre 1913 et 1920, le nombre moyen annuel tombe à 1.816 entre 1931 et 1939, pour remonter à près de 5.000 entre 1941 et 1943⁹. C'est véritablement la guerre qui ramène devant les tribunaux une nouvelle clientèle de jeunes délinquants. Comme le note Paul Bribosia, juge des enfants à Namur de 1945 à 1967 : «La délinquance juvénile s'amplifia, c'est normal, après la terrible guerre 1940-1945, et le tribunal pour enfants commença à prendre une extension qui nécessita des aides de plus en plus nombreuses.»¹⁰

Des “apaches” aux “blousons noirs”

Après la seconde guerre mondiale, les gangs de jeunes qui renaissent, d'abord aux Etats-Unis, renouent pour ainsi dire avec la tradition des apaches. En se donnant des noms hauts en couleurs, révéla-

9. Ministère de la Justice, *Statistiques judiciaires*, 1913-1930; Ministère des Affaires économiques, *Statistiques judiciaires*, 1933-1944.

10. P. Bribosia, *Mémoires de cinquante années d'histoire d'un palais de justice*, Namur, 1988, p. 135.

teurs d'une nouvelle culture et d'une nouvelle mythologie, les *Vampires*, les *Dragons* et autres *Egyptian Kings* qui sévissent à New York dans les années 50 incarnent cette nouvelle image de la violence des jeunes¹¹. Popularisés par le film *West Side Story*, dénigrés par la presse, ces jeunes qui s'affublent du nom de vampires ou de dragons se constituent en bandes "ethniques", selon les quartiers. Fascinés par la violence, ces jeunes venus pour la plupart de l'immigration, marginalisés par l'école, le travail, la famille, trouvent dans ces gangs une manière de se construire une identité masculine forte, qui leur confère prestige et pouvoir et qui séduit les filles.

En Europe, la violence des jeunes occupe largement le terrain médiatique ainsi que le débat social et politique à partir des années 70. Elle est d'abord identifiée comme une violence "politique", comme un conflit de générations à portée idéologique (mai 68). On évolue ensuite vers une interprétation globalisante qui mêle problèmes économiques, sociaux et émigration, et qui aboutit à identifier "la violence des jeunes" comme un phénomène typique des banlieues des grandes villes. L'assimilation du couple violence-jeunesse fait aujourd'hui surgir un troisième type d'interprétation : la crise d'identité, individuelle et collective, d'une jeunesse en perte — et en quête — de repères¹². A Bruxelles, les troubles qui ont éclaté ces dernières années à Forest, Anderlecht et Molenbeek, expriment ce même désarroi et cette même quête.



11. E. Schneider, *Vampires, Dragons and Egyptian Kings. Youth Gangs in Post-War New York*, Princeton University Press, 1999.

12. P. Rebughini, Réflexions sur la violence juvénile. Un regard comparatif sur la situation française et italienne dans les banlieues de Lyon et de Milan, *Recherches sociologiques*, vol. XXX, n° 1, 1999, pp. 139-156.

Nouveaux problèmes ou nouvelle culture ?

Au terme de ce rapide parcours qui tente de cerner les transformations intervenues au fil du temps dans le regard porté sur la violence des jeunes, la réflexion de l'historien s'articule autour de deux constats. Tout d'abord, il est impossible de dissocier le concept de "violence des jeunes" de l'image même de la "jeunesse" qui se construit, très tardivement, comme groupe social autonome par rapport au monde des adultes. Sur le plan social et juridique, cette image s'élabore progressivement au XIXe siècle, selon un modèle protectionnel centré sur "l'enfance", dont les limites d'âge ne cessent de s'élargir. La "jeunesse" comme classe d'âge et comme catégorie sociale spécifique n'apparaît qu'au XXe siècle, dans le contexte de préoccupations politiques et morales qui visent à encadrer, à contrôler, à canaliser, puis à utiliser dans les guerres son potentiel de dynamisme et de violence, selon un modèle disciplinaire et militarisé. Après la seconde guerre mondiale, aux Etats-Unis d'abord, puis en Europe, les sociétés post-industrielles sont confrontées à des problèmes d'intégration de la jeunesse qui ne sont certes pas neufs mais qui sont rendus plus visibles par l'attention même qu'on leur porte.

Comment intégrer les jeunes dans le circuit socio-économique ? Comment gérer leur violence ? La seconde guerre mondiale a entraîné la faillite du modèle dis-

ciplinaire des années 30. Le modèle protectionnel qui a dominé jusqu'au début des années 70 est aujourd'hui contesté. Certes, on parle encore en Belgique d'*aide* à la jeunesse¹³, mais la tentation répressive de la "tolérance zéro", selon le modèle américain, est de plus en plus présente, si l'on en juge par les projets de réforme de la justice des mineurs et la récente réouverture du centre fermé d'Everberg.

Des apaches aux blousons noirs, jusqu'aux "jeunes casseurs" d'aujourd'hui, c'est néanmoins, me semble-t-il, le problème d'une culture spécifique, propre à la jeunesse — avec ses modes, sa musique, ses valeurs, ses comportements identitaires, ses difficultés ou son refus d'intégration, ses incertitudes et ses angoisses — qui marque la trame des réalités sociales qui se transforment au fil des siècles. La médiatisation, le regard

porté sur ces phénomènes ne sont, aux différentes époques, que l'expression plus ou moins symbolique de la peur que suscite la "violence", réelle ou supposée, des "jeunes". Car il faut faire remarquer que dans les discours, la plupart du temps unilatéraux, sur la violence de la jeunesse, on oublie de lui opposer la violence des institutions, de l'économie, de l'école, de la société. Au XIXe siècle, les seuls jeunes délinquants qualifiés de violents sont ceux qui, enfermés dans les pénitenciers, se révoltent et se rebellent contre la violence de la discipline qui leur est imposée. Victimes de coups et de brutalités quotidiennes, victimes d'une "éducation à la violence", la seule qu'ils connaissent, ils sont à jamais marqués par leur passage dans ces institutions de "redressement" qui ont fait d'eux des insoumis et des rebelles, des "incorrigibles" et, finalement, des multirécidivistes.



13. Décret de la Communauté française de Belgique de 1991 sur l'aide à la jeunesse, dont les arrêtés d'application sont sortis en 1999.

La violence : un concept ambigu...

Carla Nagels

Carla Nagels est criminologue (Université libre de Bruxelles). Elle prépare actuellement une thèse sur la violence des jeunes.

Depuis plusieurs années, les jeunes semblent être perçus comme étant de plus en plus violents. Cette image est véhiculée en force par les médias, par différentes institutions et leurs intervenants (système pénal, système d'enseignement, transports publics, etc.), par le politique, par la population, mais aussi par une littérature scientifique qui tente de comprendre pourquoi il y a retour à des comportements «sauvages»¹ dans nos nations pourtant «civilisées» et «policées».

Dans cet article, nous allons premièrement nous intéresser au concept de violence. Il s'agira, d'une part, de relever à quel point l'utilisation de ce concept par le monde scientifique peut s'avérer problématique et, d'autre part, d'en esquisser une définition possible. Dans un deuxième temps, il nous semble intéressant de survoler les divers arguments développés par le discours «savant» pour tenter d'expliquer la recrudescence de la violence chez les jeunes. Enfin, nous conclurons cet article par quelques pistes de réflexion.



1. Souvenons-nous de l'expression «sauvageons» utilisée par Jean-Pierre Chevènement pour désigner le comportement des jeunes des banlieues et qui depuis est passée dans le langage courant.

2. Charlot, B., Emin, J.-C. (sld.) (1997), *Violences à l'école : état des savoirs*, Paris, Armand Colin, p. 5.

De quoi parle-t-on quand on parle de «violence»?

Définir un objet scientifique n'est jamais aisé, mais en ce qui concerne le concept de violence, le problème semble particulièrement aigu. En effet, dans la majorité des publications scientifiques, les définitions sont soit inexistantes, comme si le concept allait de soi, soit s'avèrent étroitement disciplinaires. Quand on tente de répertorier les différents phénomènes qu'on désigne par le terme de violence, on ne peut qu'être étonné par leur hétérogénéité.

Ainsi, la violence est meurtre, coups et blessures avec ou sans armes, viol ou harcèlement sexuel, maltraitance, racket, vandalisme, etc., c'est-à-dire un ensemble d'actes pénalement répréhensibles. Mais la violence semble s'appliquer aussi à un ensemble d'incivilités, c'est-à-dire «d'atteintes quotidiennes au droit à chacun de voir sa personne respectée»². Sébastien Roché, à qui l'on doit l'introduction de ce concept dans la littérature scientifique au début des années 90, le définit comme suit : «J'appelle incivilités, les ruptures de l'ordre dans la vie de tous les jours, ce que

les acteurs ordinaires considèrent comme la loi et non pas ce que les institutions qualifient d'ordre»³. Sont désignés comme incivilités le chahut dans une classe, des jeunes qui traînent en bande dans la rue, l'odeur d'urine dans une cage d'escalier, le non-respect des règles de politesse, etc. Enfin, la violence renvoie également à un ensemble de phénomènes qui ne sont pas répertoriés comme tels par ceux qui en sont victimes mais que l'on peut regrouper sous le terme de violence symbolique⁴ ou de violence institutionnelle. En ce sens, la violence peut s'apparenter à toute forme de contrôle social (au sens large) qui barre une aspiration, impose des opinions ou des comportements, perturbe une trajectoire sociale ou un cadre de vie, qu'elle soit ressentie douloureusement ou non par le sujet. On comprend ici tous les mécanismes de socialisation ou d'acculturation institutionnels qui sont de mise dans une société. Il s'agit par exemple de la violence qu'exerce une société qui ne peut plus accueillir ses jeunes sur le marché du travail, de la violence que produit une orientation scolaire ressentie comme injuste par les jeunes à qui elle est imposée, etc. Ces différentes significations conduisent à reconnaître au concept de violence une ubiquité qui en interdit pratiquement l'analyse.

C'est pourquoi nous nous sommes intéressés à la sémantique du mot «violence». *Vis* signifiant «force»

en latin, et le suffixe -ence désignant une action, la violence serait l'action d'utiliser la force, l'action de décharger de l'énergie de l'intérieur vers l'extérieur. Mais violence signifie aussi transgression car ce mot est très proche du mot «violier», c'est-à-dire transgresser. La violence est alors énergie transgressante et sa définition dépend étroitement de ce qu'elle transgresse. La violence est-elle transgression de la loi écrite ? C'est là, la définition de la criminalité, de la délinquance, mais non de la violence qui englobe, comme nous l'avons vu, des actes plus larges. La violence est alors la transgression des lois non écrites, de la morale, avec toute la subjectivité que cette notion comporte. Ainsi, «transgressant des valeurs, des normes qui ne sont pas toujours explicitement reconnues comme telles, elle n'est pas susceptible d'une définition totalement explicite. La violence est une notion morale : c'est de l'énergie contraire à la morale»⁵. La violence semble donc être une notion étroitement liée à la morale, à la définition du Bien et du Mal, définition dont on sait qu'elle varie selon les époques et les lieux. Ainsi, pour Yves Michaud, il faut se préparer à admettre qu'il n'y a pas de discours ni de savoir universel sur la violence.

Il nous semble que c'est dans le rapport de la violence aux normes que se trouve la possibilité d'une définition de ce concept. Le mot «norme» nous vient du

3. Roché, S. (1996), *La Société incivile. Qu'est-ce que l'insécurité ?*, Paris, Ed. du Seuil, p. 47.

4. Pour Bourdieu, «la violence symbolique est cette coercition qui ne s'institue que par l'intermédiaire de l'adhésion que le dominé ne peut manquer d'accorder au dominant (donc à la domination) lorsqu'il ne dispose, pour penser sa relation avec lui, que d'instruments de connaissance qu'il a en commun avec lui et qui, n'étant que la forme incorporée de la structure de la relation de domination, font apparaître cette relation comme naturelle» (Bourdieu, P. (1997), *Méditations pascaliennes*, Paris, Ed. du Seuil, p. 204.)

5. Fichelet, M., Fichelet, R., Martin, D. (1977), Si la violence existe : discours du violent, dans *Déviance et société*, vol. 1, n° 3, pp. 291-308, p. 294.

latin *norma* qui, dans son premier sens, désigne l'équerre et, dans un sens dérivé et figuratif, la loi et la règle, loi écrite ou coutumière, règle sociale ou maxime de vie. Les normes permettent d'organiser le monde, de donner sens, de produire un ordre. La violence est alors transgression et désorganisation de cet ordre, introduction d'un chaos, perte de sens. La violence ne peut se définir que comme suppression, abolition de la limite qui donne sens⁶. Ce qui est relatif dans la violence, c'est la limite qu'elle supprime, le sens qu'elle abolit, l'ordre qu'elle désorganise. Cette limite, ce sens dépendent bien évidemment du contexte social et historique dans lequel un phénomène a lieu, mais aussi du contexte particulier dans lequel il se déroule. L'acte en lui-même n'est pas violent car le sens ne se retrouve que par rapport au contexte. Un homme qui rudoie sa femme sera dit violent; s'il fait de même avec un adversaire de hockey, ce n'est qu'un jeu.

La violence est alors une représentation sociale qui confère à des faits bruts, réels, qui peuvent être très hétéroclites, le statut de «violents», c'est-à-dire d'actes qui transgressent les normes. Comme toute représentation sociale, la violence dépend de la situation des sujets qui la produisent. Denise Jobelet propose différentes dimensions à cette situation, dont les dimensions sociales, collectives et psychologiques :

* les représentations de la violence dépendent de la

situation sociale et historique des sujets. Il y a à peine cent ans, on considérait comme normal, donc dans les normes, qu'un homme batte sa femme. Actuellement on considère ce phénomène comme étant le symptôme d'un dysfonctionnement ;

* l'appartenance collective des sujets qui se représentent la violence. Ainsi, il semble que la bagarre de cour de récréation ne soit pas perçue de la même manière par les hommes, qui continuent souvent à lui conférer une valeur positive, que par les femmes, qui y voient le plus souvent une atteinte grave à l'enfant ;

* il existe aussi une détermination psychologique : un individu plus fragilisé, en perte de sens, insécurisé, se sentira plus facilement «violenté». Ainsi, par exemple, dans une société où le sens du métier des enseignants devient illisible, la crise d'identité qui en résulte les rend plus vulnérables, plus susceptibles de se sentir violentés.

Ce qui nous ramène à une dimension qui nous semble essentielle quand on parle de violence. La violence est ce qui est décrypté comme tel par la victime ou, à la limite, par un observateur qui interprète un fait.⁷ La violence nuit à qui la ressent. La violence est transgression des normes d'un individu, d'un groupe, d'une société ou, autrement dit, elle est imposition de normes différentes. Elle ne se définit qu'à travers une relation, relation où les protagonistes ne sont pas «sur la même longueur d'onde». Comme le remarque

6. Il est à noter que même si, en général, le terme de violence est utilisé de manière négative, ce n'est pas toujours le cas. Imaginez un de vos amis ayant assisté à un concert des Rolling Stones, à qui vous demandez comment était le concert, et qui vous répond : «Ouah, c'était violent !!!», en signifiant que c'était génial. Mais ce qu'il dit aussi, c'est que ce concert était hors-norme des concerts standards qu'il a déjà eu l'occasion de voir. Le néerlandais, contrairement à la langue française, fait d'ailleurs la distinction entre *geweldig* (génial) et *gewelddadig* (violent, à connotation négative).

7. Imaginons-nous en train d'observer un couple que se dispute dans la rue. On peut tout à fait trouver cette dispute très violente, sans pour autant que le couple la considère comme telle.

Yves Michaud, l'apparition de la violence «tient plus à la dissolution des règles qui unifient le regard social qu'à la réalité qu'elle peut avoir»⁸, elle est l'indice d'une rupture de consensus ou, autrement dit, elle est le rejet de comportements considérés comme inacceptables.

Si la violence est une représentation sociale qui dépend étroitement de la définition que l'on se fait du Bien et du Mal, son étude «scientifique» semble poser problème et, a fortiori, l'étude de son augmentation supposée.

Or, même si on se limitait à l'étude d'un unique fait violent, en reprenant par exemple dans le Code pénal les catégories d'infractions où le terme «violence»⁹ apparaît effectivement, et en analysant les statistiques criminelles s'y rapportant, il serait difficile de mener à bien cette recherche. Plusieurs travaux criminologiques ont démontré que les statistiques officielles reflètent une image erronée de la criminalité parce qu'elles ne tiennent pas compte du chiffre noir, c'est-à-dire du nombre de «crimes» effectivement commis mais qui ne seront jamais rapportés dans aucune statistique criminelle. Les statistiques criminelles ne mesurent tout compte fait que l'activité des

services qui la produisent. Deux mécanismes sont retenus pour expliquer cette production : la reportabilité et la reconstruction de l'objet¹⁰.

Entre la commission d'un acte criminalisable, sa connaissance et sa reconnaissance ultérieure par le système pénal, s'intercale un mécanisme intermédiaire complexe, aux multiples facettes, qu'on appelle la reportabilité. Celle-ci est fonction de trois éléments : la visibilité de l'acte, la définition de la situation comme étant problématique et nécessitant l'intervention de la police, et, enfin, le renvoi au système pénal. Reprenons brièvement ces trois éléments en commençant par la visibilité. Celle-ci dépend premièrement du type d'actes commis, certains événements étant ordinairement plus manifestes que d'autres. Par exemple, un meurtre sera souvent plus visible qu'une fraude fiscale, bien qu'on puisse imaginer que ce ne soit pas toujours le cas. Deuxièmement, la visibilité dépend du contexte entourant l'acte commis, tel que, par exemple, le fait qu'il se déroule ou non dans un lieu public, que l'attitude de l'auteur paraisse suspecte. Enfin elle dépend aussi de la position sociale de l'actant, certaines catégories de la population étant bien moins visibles, moins «surveillées», plus à l'abri des regards indiscrets que d'autres.

8. Michaud, Y. (1978), *Violence et politique*, Paris, Gallimard, p. 101.

9. Il est à noter que nous ne trouvons nulle part une définition explicite du mot «violence» dans le Code pénal belge. Dans le chapitre II du titre V du Livre II du Code pénal «des outrages et des violences envers les ministres, les membres des chambres législatives, les dépositaires de l'autorité ou de la force publique», la violence est assimilée dans l'art. 278 à «quiconque aura frappé» ; dans le chapitre V du titre VII du Livre II du Code pénal «de l'attentat à la pudeur et du viol», il est spécifié en l'art. 373 (l'attentat à la pudeur, commis avec violences ou menaces) qu' «il y a violences lorsque la victime s'est vue contrainte de subir des entreprises immorales auxquelles elle n'a pas pu physiquement se soustraire, mais auxquelles elle aurait certainement résisté s'il lui avait été possible d'agir autrement», ou encore dans le titre IX «crimes et délits contre les propriétés», chapitre 1er section 2 «des vols commis avec violences ou à l'aide de menaces» les violences sont assimilées à des coups volontaires.

10. Robert, Ph. (1977), Les statistiques criminelles et la recherche, dans *Déviante et société*, vol. 1., n° 1, pp. 3-27.

Deuxième élément, la définition de la situation : ici différents acteurs (victime, témoin, auteur, policier ou expert) ont un rôle important à jouer. En effet, la victime n'a pas toujours conscience du tort subi et, même si elle en a conscience, il faut encore qu'elle l'impute à une conduite répréhensible. Parfois, ce sont de tierces personnes (témoins ou spécialistes) qui imposent leur lecture de la situation. Bernat de Celis note à cet égard qu' «ainsi se trouvent qualifiés crimes et délits des situations-problèmes que les seuls intéressés, spontanément, n'auraient généralement pas envisagées ainsi (...) ; lorsqu'un problème entre dans le système pénal, il n'est pas traité tel qu'il est vécu, mais tel qu'il est artificiellement enregistré et transmis par le dit système»¹¹.

Enfin, troisième élément : le renvoi vers le système pénal. Outre le fait que le renvoi vers le système pénal n'est qu'un des modes d'intervention possibles dans de nombreuses situations, nous n'envisagerons ici que les raisons qui incitent les citoyens à faire appel à la justice ou à l'éviter. De manière générale, la décision des victimes d'officialiser leur victimisation serait basée sur des considérations utilitaires liées à l'image qu'elles ont de la justice pénale et de la police (crainte, appréhension, idée que de toute façon elles ne pourront rien faire) mais aussi sur le statut des victimes et les liens qu'elles entretiennent avec l'accusé (par exemple, un toxicomane qui se fait rouler par

son dealer ou un homme d'affaire qui se fait voler l'argent provenant d'une fraude fiscale n'auront aucun avantage à porter plainte). Enfin, la police, principale porte d'entrée du système pénal, est libre d'interpréter l'appel comme un renvoi ou non. Nous voyons donc qu'il ne suffit pas qu'un acte criminalisable soit commis pour qu'il soit rapporté au système pénal.

Le deuxième mécanisme dont il faut tenir compte à la lecture des statistiques criminelles est la reconstruction de l'objet : il ne suffit pas que le système pénal ait connaissance d'une infraction, encore faut-il qu'il accepte de s'en saisir. «Le système pénal opère des tris et, parmi les affaires ou les personnes qu'il retient, il ne traite pas toutes les affaires, ni toutes les personnes de façon identique. Des sélections sont faites et des orientations sont décidées aux différentes étapes de la progression d'une affaire ou d'une personne dans le système»¹². Ainsi, par exemple, si les lois conditionnent l'action publique du Parquet, celle-ci dépend également du principe de l'opportunité des poursuites, c'est-à-dire de la politique criminelle menée par le ministre de la Justice¹³. Or la politique criminelle est fluctuante et varie en fonction de l'agenda politique. A cet égard on peut constater qu'une des cibles privilégiées par le monde politique depuis le début des années 90, est «la petite délinquance urbaine et

11. Bernat de Celis (1982) cité dans Cousineau, M.-M. (1996), De la naissance d'une affaire pénale, dans *La Revue du Grapp*, vol. 1., n° 1, pp. 1-17.

12. De Fraene, D., Lalieux, K., Mary, Ph., Smeets, S. (1997), *Les Contrats de sécurité et de société dans la région de Bruxelles-Capitale*, dossier Bres, Bruxelles, Ed. Iris, p. 42.

13. Depuis 1997, la Belgique s'est dotée d'un organe composé du ministre de la Justice et du Collège des procureurs généraux afin d'établir de manière concertée une politique criminelle en matière d'opportunité des poursuites.

répétitive, présentée comme le vecteur majeur de l'insécurité dans les villes.»¹⁴

Bref, des modifications apportées dans ces processus complexes peuvent avoir une incidence sur le nombre d'actes retenus dans les statistiques criminelles sans pour autant que le nombre d'actes réellement commis ait changé.

S'il s'avère impossible de constater scientifiquement une augmentation de la violence des jeunes en raison, d'une part, du caractère hétéroclite du contenu de cette notion et, d'autre part, de l'image erronée de la délinquance réelle donnée par les statistiques, il est tout aussi impossible de savoir si la construction de ce problème social répond ou non à une réalité «objective». On dit quelquefois de la violence qu'elle est un indicateur social : certes, la recrudescence de ce qu'on appelle «violence» indique vraisemblablement quelque chose, mais le poteau indicateur est flou. Par contre, l'analyse de l'augmentation des discours sur la violence des jeunes semble un objet d'étude pertinent. L'augmentation des discours sur la violence des jeunes est un phénomène indiscutable, parfaitement objectif, identifiable et mesurable dans toutes ses dimensions. Il nous semble donc intéressant de faire

brèvement un tour d'horizon, non exhaustif, des discours scientifiques¹⁵ produits ces dix dernières années en matière de violence des jeunes.

La recrudescence de la violence des jeunes dans le discours scientifique

Avant d'entrer dans le vif du sujet, quatre remarques s'imposent.

* Comme nous l'avons déjà relevé, très peu d'auteurs se questionnent sur le concept même de violence. Or, même quand ils le font, ils présupposent néanmoins que la violence des jeunes augmente et tentent d'expliquer pourquoi.¹⁶

* L'originalité de ces discours «savants» ne se situe pas tant au niveau du contenu, dont on a relativement vite fait le tour, qu'au niveau de la quantité de discours produits. En effet, le nombre d'ouvrages publiés sur le sujet est impressionnant¹⁷.

* Il s'agit d'un sujet qui a été traité par des auteurs venus d'horizons très variés : diversité de l'approche scientifique (neurologie, biologie, sciences du comportement, sciences de l'éducation, sociologie, criminologie), mais également écrits provenant d'acteurs de terrain qui nous fournissent aussi un discours expli-

14. Guillaïn, Ch., Scohier, C. (2000), La gestion pénale d'une cohorte de dossiers stupéfiants (1993-1997) : les résultats disparates d'une justice dite alternative, dans Van Campenhoudt, L. (sld.), *Réponses à l'insécurité. Des discours aux pratiques*, Bruxelles, Labor, p. 271.

15. Nous avons fait le choix de nous intéresser uniquement au discours «scientifique», sachant par ailleurs qu'en d'autres lieux il existe également un discours abondant en la matière. De plus, vu le nombre d'ouvrages scientifiques produits sur le sujet, il est impossible d'en rendre compte de manière exhaustive dans le cadre de cet article.

16. L'ouvrage d'Eric Debarbieux, *La Violence en milieu scolaire. 1. Etat des lieux*, paru en 1996, en est un exemple flagrant.

17. Nous ne répertorions ici que les ouvrages publiés depuis la fin des années 80, c'est-à-dire depuis la parution de *La Galère*, de François Dubet, en 1987.

catif en matière de violence des jeunes, tels que des enseignants, des pédagogues, des éducateurs, des psychanalystes, des policiers, des magistrats...

* , si, comme nous avons tenté de le démontrer plus haut, la violence ne se définit qu'à travers une relation, il est intéressant de constater que la grande majorité des écrits qui portent sur le sujet ne s'intéressent qu'à un seul terme de la relation, les jeunes, et non pas à l'autre terme de la relation, les personnes qui se sentent «violentées» par les jeunes. Nous y reviendrons.

Venons-en aux différents argumentaires développés pour expliquer la recrudescence de la violence des jeunes.

Les productions à caractère biologique et neurologique

Plusieurs chercheurs américains¹⁸ tentent de trouver un lien entre les comportements violents et le matériau biologique. Ainsi, par exemple, le lien entre un taux de sérotonine¹⁹ bas et des comportements impulsifs et agressifs semble être prouvé. Peu à peu, l'idée d'une prévention pharmacologique de la violence fait son chemin : une violence-maladie qu'on «soignerait» en administrant un traitement médicamenteux.



18. Citons par exemple Markku Linnoila de l'Institut National des Etats-Unis sur l'Abus d'Alcool et l'Alcoolisme (NIAAA), ou Robert Cairns et Jean-Louis Gariépy de l'Université Chapel Hill de Caroline du Nord. En Europe aussi cette piste commence à être exploitée. En Hollande, le pédopsychiatre T. Doreleijers s'engage à réaliser une étude sur la question l'année prochaine et, en Belgique, deux pédopsychiatres (R. Vermeiren et D. Deboutte) de l'Hôpital du Middelheim à Anvers espèrent réaliser une telle étude dans les années à venir.

19. La sérotonine est un neurotransmetteur qui a généralement un effet inhibiteur sur les cellules nerveuses, dont elle ralentit l'activité.

Les productions à orientation psychologique au sens large

Les explications d'ordre psychologique sont fort privilégiées pour expliquer l'augmentation supposée de la violence des jeunes. Le relâchement du contrôle sur soi, l'effritement du consensus autour des normes et des valeurs fondamentales sur lesquelles repose toute société (la famille, le respect d'autrui, l'acceptation même d'une organisation sociale), effritement qui serait entre autres le résultat des mouvements libertaires de l'après-68, sont autant d'arguments avancés pour expliquer cette recrudescence de violence. Les jeunes se muent en délinquants, voire en individus violents, parce qu'ils sont saisis d'un fort désir d'épanouissement personnel uni à un refus des interdits qui leur fait méconnaître tout système normatif. La famille porte alors aussi sa part de responsabilité : c'est elle qui n'est plus capable de faire valoir son autorité parentale, d'offrir des repères, de mettre des limites entre ce qui est acceptable et ce qui ne l'est pas.

Les médias de masse sont également mis en cause : la violence véhiculée à la télévision, au cinéma, banalisant le meurtre, la violence physique comme moyen d'expression, sont des éléments qui semblent contribuer à la recrudescence de la violence chez les jeunes. Plusieurs études ont démontré que la manière dont étaient décryptés les messages audiovisuels dépendait

du niveau de formation des individus. Le Conseil supérieur de l'audiovisuel montrait à ce sujet que «le spectateur bien formé remarque plus de choses et comprend mieux les effets produits par les messages télévisuels sur ses connaissances, ses émotions et ses attitudes»²⁰.

Les productions sociologiques

Enfin, l'évolution actuelle de la société est aussi jugée responsable. La période contemporaine est marquée par un éclatement de presque tous les champs que la modernité s'était donné pour mission de clarifier, d'unifier et de consolider. Le déclin du projet intégrateur de l'Etat, l'émergence d'un repli individualiste, la croissance du nombre d'exclus attestent de ce que certains appellent la crise de l'Etat-Providence. La société n'étant plus capable d'assurer l'avenir de nombreux jeunes, il n'est pas étonnant de voir ceux-ci se révolter. Les événements qui ont enflammé les banlieues françaises depuis 1981, les émeutes urbaines qui ont eu lieu en Belgique, la violence à laquelle doit faire face l'institution scolaire, les dégradations ponctuelles des transports en commun, semblent être autant d'indicateurs du «mal-vivre» et du «mal-être» des jeunes.

Si la grande majorité des écrits scientifiques tentent d'expliquer pourquoi les jeunes sont devenus de

plus en plus violents, certains auteurs se focalisent pourtant sur l'autre terme de la relation, les personnes qui se sentent violentées, et ce essentiellement à travers l'analyse du sentiment d'insécurité, ce que Andrea Rea appelle «la peur de la peur»²¹. Les études sur le développement du «sentiment d'insécurité» mettent l'accent sur son lien avec la précarisation économique et la dislocation du tissu social. «Les profondes mutations du marché du travail, et leurs conséquences, le chômage, suscitent un sentiment d'insécurité ou de vulnérabilité sociale (au sens de l'état d'esprit de celui qui ne se croit pas à l'abri du danger)»²². Les études mettent également en avant deux populations qui se sentent particulièrement vulnérables : les personnes âgées et les femmes. Or il s'agit bien là de deux catégories dont «la reconnaissance et la légitimité de leur présence sont en jeu»²³. En effet, les personnes âgées constituent une nouvelle catégorie sociale, avec ses propres enjeux et problèmes de reconnaissance. Mais les femmes également ont à se forger une place nouvelle au sein de la société. L'égalité des sexes est loin d'être une réalité, même si les progrès réalisés en la matière depuis cent ans sont importants.

Certaines de ces analyses tentent donc de resituer l'émergence de ce sentiment d'insécurité dans un contexte de bouleversements sociaux qui ne sont pas des moindres.

20. Communauté française de Belgique (1997), *La Violence à la télévision*, brochure, Bruxelles, p. 4.

21. Rea, A. (1999), Désintégration sociale et affaiblissement de l'Etat, dans Cartuyvels, Y., Mary, P., *L'Etat face à l'insécurité. Dérives politiques des années 90*, Bruxelles, Labor, pp. 21-36, p. 23.

22. Godefroy, T. (1996), Nouvelle donne sur le marché du travail, nouvelle économie répressive, dans *L'Exclusion, l'état des savoirs*, Paris, Ed. de la Découverte, pp. 449-459, p. 457.

23. Rea, A., *op. cit.*, p. 29.

En conclusion de cet article, il nous semble opportun de relever quelques-uns de ces bouleversements, ce qui permettra peut-être de nuancer notre regard posé sur la jeunesse dite violente d'aujourd'hui.

Quelques pistes de réflexion

L'importance accordée au discours sur la violence des jeunes

A travers l'histoire, et c'est là une grande constante, les jeunes ont toujours été considérés comme étant plus violents que leurs aînés. Ainsi, Socrate déplorait il y a plus de 2400 ans que «notre jeunesse est mal élevée, elle se moque de l'autorité et n'a aucune espèce de respect pour les anciens. Nos enfants d'aujourd'hui ne se lèvent pas quand un vieillard entre dans une pièce, ils répondent à leurs parents et bavardent au lieu de travailler. Ils sont tout simplement mauvais». De même les adages «il n'y a plus de jeunesse», «la jeunesse n'est plus ce qu'elle était», «de mon temps...» sont vieux comme le monde. La nouveauté réside dans l'importance accordée à ce discours. Aujourd'hui, ce discours est relayé par le politique et a acquis le statut de discours sérieux, permettant par là-même de mettre un ensemble de dispositifs en place pour lutter contre la recrudescence de la violence des jeunes. Quels peuvent être les éléments pertinents qui permettent d'expliquer ce changement ?

24. Si, en Belgique, le taux de fécondité (nombre moyen d'enfants par femme) était de 2,34 en 1950, de 2,71 en 1964, à partir de 1975 (1,74) il baisse continuellement, pour atteindre en 1995 un taux de 1,55. Sur la même période, l'espérance de vie augmente énormément. Si, en 1950, elle était de 62 ans pour les hommes et 67 ans pour les femmes, elle est passée en 1995 respectivement à 73 et 80 ans. Elle est estimée à respectivement 82 et 88 ans en 2050. Si la population des plus de 60 ans constituait 16% de la population totale en 1950, elle en constitue 21% en 1995 et on l'estime à 32% en 2050 (sources : Institut National de Statistique et Bureau fédéral du plan pour les perspectives, 1996).

Le vieillissement de la population

Nous vivons actuellement une véritable révolution démographique. En effet, c'est la première fois au cours de l'histoire que nous ne pouvons plus parler d'une «pyramide» d'âge. La chute importante de la fécondité, associée à une réduction accélérée du taux de mortalité à quasiment tous les âges et, comme corollaire, une augmentation continue de l'espérance de vie pourraient, à long terme, avoir pour résultat d'inverser la pyramide d'âge²⁴. Comme nous l'avons déjà mentionné, les personnes âgées constituent une population qui se sent particulièrement insécurisée et vulnérable. Tout d'abord parce que la société d'aujourd'hui n'est pas (encore) parvenue à lui assurer une véritable place en son sein (manque d'infrastructures d'accueil, de soins, de loisirs, d'hébergement, de mobilité adéquates) tout en ne lui reconnaissant pas non plus de réelle utilité sociale. Mais aussi parce qu'objectivement parlant, et c'est particulièrement vrai pour ce qu'on appelle le quatrième âge, c'est une population «fragile». Au-delà de ces constats, il s'agit de relever que, par rapport à la jeunesse, les seniors sont détenteurs d'un capital économique, culturel et symbolique élevé. Bref, s'ils ont peur des jeunes, ils ont également le pouvoir de le faire savoir.

Une société de plus en plus violente ?

Notre société est peut-être aussi de plus en plus intolérante face aux débordements de tout ordre.

Plusieurs recherches historiques attestent que nous n'avons jamais vécu dans une société aussi «sûre», aussi policée qu'aujourd'hui. Ainsi, par exemple, en matière de violence scolaire, «en utilisant les archives disponibles, plusieurs auteurs (...) ont pu noter que les violences scolaires du passé atteignaient en France une intensité remarquablement plus élevée que dans l'école de notre siècle»²⁵. Peut-être y a-t-il des actes que nous supportons sans problème il y a quelques décennies mais qui nous paraissent aujourd'hui intolérables. Néanmoins, selon Andrea Rea, il s'agit de nuancer ce propos car «c'est en référence à l'espace-temps d'une vie, de leur propre existence, que les individus d'aujourd'hui considèrent que la violence s'est accrue. (...) Si ce point de vue ne doit pas être remis en cause, il faut en relativiser le sens»²⁶ car, s'il y a eu une période exceptionnelle à tout point de vue, c'est bien celle des Golden Sixties que nous venons de vivre : croissance économique importante, avancées sociales considérables, légitimité démocratique regagnée après les atrocités commises pendant la seconde guerre mondiale. L'insécurité d'existence y était pratiquement absente. Or, c'est au regard de cette période que nos contemporains vivent l'insécurité d'aujourd'hui. «Il reste à se demander pourquoi la violence n'est perçue actuellement qu'en lien à la délinquance et l'insécurité à la peur de l'agression ou du vol alors que nous vivons dans une société profondément travaillée par des violences sociales ou institutionnelles»²⁷.

25. Debarbieux, E., sld. (1999), *La Violence en milieu scolaire. 2. Le désordre scolaire*, Paris, ESF, p. 37.

26. Rea, A., *op. cit.*, p. 21.

27. *Ibid.*, p. 22.

28. Van Campenhoutd, L. (1999), L'insécurité est moins un problème qu'une solution, dans Cartuyvels, Y., Mary, P. (sld.), *L'Etat face à l'insécurité. Dériver politiques des années 90*, Bruxelles, Labor, pp. 51-66, p. 54.

De l'Etat-Providence à l'Etat social-pénal

Si, pendant plusieurs décennies, l'Etat a été producteur d'émancipation pour l'ensemble de la population de son territoire, notamment à travers le développement de politiques sociales actives, du plein-emploi, de régulation du marché, etc., le discours qui prédomine aujourd'hui est celui de son impuissance face à l'hégémonie néo-libérale et son corollaire, la dérégulation sociale. Or, «on peut aisément démontrer que la libéralisation des marchés et le renoncement progressif aux acquis sociaux résultent d'une succession de décisions proprement politiques»²⁸. En effet, en Belgique, l'arrivée au pouvoir de l'équipe social-chrétienne-libérale (gouvernement Martens-Gol) en 1981 marque une réorientation nette de la politique belge. Il est désormais acquis que la crise économique n'est pas seulement une crise conjoncturelle et que la politique qui a été menée durant les années 70 afin de la contrer ne réalise pas les objectifs escomptés. Le taux de chômage est particulièrement alarmant (12,1% de chômeurs complets indemnisés en 1981 contre 3% en 1970) et la dette publique de la Belgique gonfle de manière inquiétante. Le gouvernement Martens V empruntera la voie d'une politique économique résolument néo-libérale et sera ainsi le premier gouvernement depuis la fin de la seconde guerre mondiale à rompre avec la politique keynésienne. Ce changement de politique aura entre autres pour conséquence d'exacerber les tensions sur

le marché du travail, d'accroître significativement le taux de chômage, d'augmenter le nombre d'emplois précaires et donc d'accentuer la dualisation de la société²⁹.

Or les jeunes sont particulièrement touchés par cet état de fait car ils sont massivement victimes des tensions créées sur le marché du travail par la pénurie d'emplois³⁰. De plus, si la croissance du chômage concerne tous les jeunes, elle le fait d'autant plus que le niveau de formation est bas. Le désavantage relatif des jeunes non diplômés s'est accru. Selon une étude réalisée en France, si le taux de chômage des 15-29 ans était de 4% pour les universitaires et de 9% pour les sans diplômes en 1975, ces taux sont passés respectivement à 12% et 38% en 1994³¹. Donc, «le chômage a totalement transformé l'image de la jeunesse populaire. La représentation en terme de crise de socialisation dont résultent soit la déviance, soit la contestation s'estompe au profit du thème de victimes de la crise et de la société»³².

Si, à partir de la moitié des années 90, la crise économique se résout tant bien que mal, la crise de l'emploi, elle, perdure. La société se dualise et l'interprétation libérale du social est de plus en plus prégnante. Nous sommes passés d'un projet politique fondé

sur la réduction des inégalités sociales à un projet politique fondé sur le traitement des inégalités nécessaires. Autrement dit, il semble plus facile d'intervenir sur les problèmes que posent les «exclus» que d'essayer de contrôler les processus qui enclenchent cette exclusion. L'Etat, qui s'interdit le droit de réguler encore l'économie, sauf à lever les obstacles au libre marché et à la libre concurrence, semble maintenant surtout se préoccuper de la sécurité de ses citoyens. Si cette fonction a toujours fait partie intégrante des tâches à assumer par l'Etat, il faut néanmoins relever que la menace contre laquelle il faut se prémunir n'est plus la même, passant de l'ennemi extérieur (en l'occurrence l'Union soviétique) à l'ennemi intérieur (certaines populations-cibles). Au nom de la sécurité, l'intervention étatique se fait de plus en plus dans une logique de gestion de populations à risque pour que celles-ci n'entraient pas le bon fonctionnement de la société néo-libérale, populations qui sont bien souvent jeunes et de préférence issues de l'immigration.

Il nous semble que ces divers changements sociaux ont une influence sur la manière dont les jeunes sont perçus dans notre société. Sans vouloir nier que certains jeunes ont des conduites problématiques, il nous semble néanmoins que c'est surtout la société qui a un problème face à sa jeunesse et non l'inverse.

29. «La politique néolibérale creuse le lit d'une répartition inégalitaire des revenus. (...) En effet, la cause de l'inégalité croissante des revenus est double : d'une part, les revenus du capital augmentent plus rapidement que les revenus du travail et d'autre part, les écarts entre hauts et bas salaires se creusent. La libéralisation des économies favorise les deux processus.» Nagels, J. (1997), *Eléments d'économie politique. Critique de la pensée unique*, Bruxelles, P.U.B., p. 586.

30. A titre indicatif, en 1999, sur un total de 82.998 minimexés, 21.755, soit 26,2%, avaient moins de 25 ans.

31. Il y avait en Belgique, en 1994, 1.152.000 chômeurs au sens large (chômeurs complets indemnisés, prépensionnés, chômeurs âgés, à temps partiel, etc.) et 62.724 minimexés, c'est-à-dire, ensemble, 26,5% de personnes en âge de travailler sans emploi.

32. Dubet, F., Jazouli, A., Lapeyronnie, D. (1985), *L'Etat et les jeunes*, Paris, Ed. Ouvrières, p. 123.



L'impact émotionnel des images chez les jeunes et son devenir

Serge Tisseron

Serge Tisseron est psychiatre, psychanalyste, docteur en psychologie et enseignant à l'Université de Paris VII. Il a notamment publié plusieurs ouvrages sur l'image.

Les «modèles» que des images mettent en scène doivent tout d'abord être distingués des désirs qui poussent certains spectateurs à les adopter. Le désir pré-existe au modèle et c'est lui qui lui donne son efficacité. On peut apprendre au cinéma comment s'y prendre pour embrasser, draguer, ou se comporter dans un autre milieu social que le sien, mais aussi, pourquoi pas, pour dérober le sac d'une vieille dame ou cambrioler une banque. Les images qui nous entourent sont des modèles à tout moment disponibles. Mais elles ne sont capables en aucun cas de provoquer à elles seules le désir de les imiter. Ce n'est pas parce qu'on voit au cinéma des gens méchants qu'on a envie de l'être, pas plus que c'est parce qu'on voit des gens gentils qu'on a envie de le devenir !

En revanche, le fait que les images proposent des modèles leur donne une grande importance dans un domaine où le désir est très vif, à savoir celui des conduites sexuelles. C'est dans les images de films et de feuilletons télévisés que de nombreux jeunes, aujourd'hui, prennent leurs repères. Les images du cinéma et de la publicité jouent ainsi un grand rôle dans la mise en forme des conduites sexuelles chez un grand nombre de jeunes. Il s'y ajoute le fait que les

images présentent des modèles qu'un grand nombre de jeunes sont tentés d'adopter parce qu'ils imaginent que ce sont celles que leurs camarades adoptent. Le désir d'être plusieurs à partager les mêmes conduites inspirées par des images renforce le sentiment d'identité. Il s'agit malheureusement souvent de scènes dans lesquelles la violence des hommes vis-à-vis des femmes est grande.

Il est également indispensable de distinguer entre le contenu d'une image matérielle et la tranche de passé enfoui qu'elle peut réveiller chez un spectateur. C'est le propre des images de pouvoir réveiller des émotions, des sensations, des fantasmes et des pensées liés à des traumatismes passés enfouis, et de leur donner en quelque sorte une nouvelle actualité. Mais l'image, ici encore, est le support et le prétexte. Elle n'est absolument pas la cause principale¹.

Qu'est-ce qu'une image violente ?

A cette question, on peut apporter deux réponses bien différentes, mais également importantes. Tout d'abord, on peut désigner comme telle une image

1. Sur ces questions, on peut consulter mon ouvrage *Y a-t-il un pilote dans l'image ? Six propositions pour prévenir les dangers des images*, Paris, Aubier, 1998.

que la majorité d'un groupe, à un moment donné, ressent comme violente. Une telle définition est nécessaire dans la mesure où elle peut guider les responsables éducatifs ou politiques dans l'attribution d'interdictions aux mineurs. Mais il est essentiel d'avoir conscience qu'elle change d'un pays à l'autre, et aussi d'une époque à une autre.

La seconde définition possible d'une image violente ne concerne pas les groupes, mais les personnes. Une image violente bouscule son spectateur, le sidère, et le met souvent dans un état psychique où il est submergé d'émotions (sans d'ailleurs souvent très bien reconnaître lesquelles) et empêché de penser. Cette seconde définition est totalement indépendante de la première, une image perçue comme anodine par la plupart de ses spectateurs pouvant toujours être ressentie comme violente par l'un d'entre eux. Or, si la définition des images violentes du point de vue des réactions possibles d'une majorité de spectateurs est ce qui doit guider le politique, sa définition du point de vue de son impact émotionnel et cognitif propre à chacun est ce qui doit guider le parent, le pédagogue et l'éducateur.

Mais peut-être le lecteur s'étonne-t-il de voir invoquer ici l'impact émotionnel des images. En effet, lorsqu'on questionne des adolescents, ou même des enfants, sur ce qu'ils éprouvent à voir des images vio-

lentes, ils répondent en général «qu'ils y sont habitués depuis qu'ils sont tout petits», que «ça ne leur fait plus rien» ou même que «tout ce sang, c'est rigolo». On pourrait croire alors qu'ils n'en sont pas affectés et qu'ils ont appris précocement à établir entre les images et eux une distance incroyable que bien des adultes pourraient leur envier. Mais si on ne se contente pas de ces premières réponses et qu'on pousse le dialogue avec eux, on s'aperçoit qu'elles sont loin de refléter ce qu'ils ont éprouvé en réalité². Assez vite, les jeunes qui ont vu des images contenant des scènes de violence évoquent en effet les émotions désagréables qu'ils y ont éprouvées, et notamment de l'angoisse, de la peur, de la colère et du dégoût³. Non seulement les images violentes provoquent des émotions plus intenses que les images qui n'en contiennent pas, mais ces émotions sont désignées comme massivement *démobilisatrices*. voire dépressives. Par exemple, les enfants qui ont vu des images violentes disent des choses comme : «si ça m'arrivait, je ne pourrais pas bouger, j'aurais trop peur» ou bien «ils sont trop forts, on ne pourrait pas se défendre».

Trois moyens pour gérer le choc émotionnel des images violentes

Les jeunes donnent très vite beaucoup d'importance à l'interlocuteur qui leur est proposé après qu'ils ont vu

2. Ce paragraphe résume les résultats d'une recherche menée entre 1997 et 2000, avec le soutien du Ministère de l'Éducation Nationale, de la Direction Générale de l'Action Sociale et du Ministère de la Culture, dont les résultats sont exposés dans *Enfants sous influence. Les écrans rendent-ils les jeunes violents ?* (Paris, Armand Colin, 2000). Des enfants y étaient invités à assister à une projection d'images comportant des scènes de violence ou n'en comportant pas. Ils étaient aussitôt après confrontés chacun à un clinicien chercheur en entretien individuel, puis répartis en petits groupes afin d'étudier leurs comportements collectifs.

3. Dans 84% des cas en situation d'images violentes, contre 60% des cas en situation d'images ne présentant pas de scènes de violence (*op. cit.*).

des images violentes, alors qu'ils restent plutôt distants de lui — voire même ennuyés de sa présence — lorsqu'ils ont vu des images ne contenant pas de scènes de violence. C'est que plus l'enfant est confronté à un spectacle qu'il sait ne pas lui être particulièrement destiné, plus il lui est difficile d'imaginer que l'adulte soit capable de prendre celui-ci avec plus de distance que lui même, et plus il a donc besoin de s'en assurer dans la réalité⁴. Que cet interlocuteur lui soit procuré, et il va très vite l'utiliser pour éviter que le choc émotionnel qu'il a éprouvé face aux images violentes se transforme en traumatisme. Et il va le faire en utilisant dans des proportions variables, et selon sa personnalité, trois moyens complémentaires : les mots, les images et les manifestations non verbales.

Les mots

Commençons par l'utilisation que les enfants font du langage. Les images violentes poussent à en parler⁵. Autrement dit, les émotions déplaisantes appellent la mise en sens par le langage. Mais, dans tous les cas, la proportion d'enfants qui parviennent à construire du sens de façon aboutie est la même, c'est-à-dire un peu moins des deux tiers d'entre eux⁶. Autrement dit, les images violentes *stimulent* le désir de donner du sens avec des mots, mais ne *renforcent pas la capacité d'y parvenir*.

4. C'est cette possibilité qui a fait défaut à de nombreux enfants face aux images du 11 septembre, ce qui les a plongés dans une terreur indescriptible.

5. Quatre-vingt-six pour cent des enfants qui ont vu des images violentes tentent de construire un discours sur elles, alors qu'ils ne sont que 70% parmi ceux qui ont vu des images neutres.

6. Soixante-neuf pour cent exactement dans les deux cas.

En outre, à émotion égale, les enfants qui parlent le plus se révèlent être ceux qui sont le moins résignés à subir la violence. Ils disent par exemple : «moi, j'aurais réagi autrement», «dans ces cas-là, on peut toujours changer quelque chose» ou encore «moi, dans cette situation, je me serais défendu». Au contraire, ceux qui parlent peu des images sont les plus défaitistes. Rien ne leur paraît possible pour éviter les situations de violence auxquelles ils ont assisté et, lorsqu'ils imaginent que des choses semblables pourraient leur arriver, ils se sentent désemparés. La tentative de produire du sens semble donc bien être une manière de tenter de diminuer l'effet anxiogène et dépressif provoqué par les images violentes.

Enfin, leur questionnement passe très souvent par la façon dont ces images ont été fabriquées. Les séquences associées par les enfants aux sentiments les plus pénibles sont en effet celles qui suscitent le plus de commentaires sur leur construction. Cela se comprend aisément. Si un spectacle est plaisant, nous nous abandonnons à ses illusions. Nous acceptons alors provisoirement de suspendre notre jugement et d'entrer dans les images pour nous laisser bercer par elles. En revanche, si un spectacle est une source de souffrance, nous cherchons à rompre avec l'emprise que les images établissent sur nous. Nous le faisons alors de deux façons. D'une part, nous nous interrogeons sur la manière dont

ce spectacle a été fabriqué, autrement dit sur ses effets spéciaux et les intentions des réalisateurs. Et d'autre part, nous imaginons les réactions que d'autres spectateurs pourraient avoir face au même spectacle, et évaluons le risque qu'ils soient «absorbés» et manipulés par lui sans pouvoir lui échapper. Ces deux moyens sont très différents, mais ils aboutissent au même résultat : nous donner plus de distance par rapport aux images.

Les scénarios intérieurs

Un second moyen pour élaborer la charge émotionnelle provoquée par des images violentes consiste dans les petits scénarios que les enfants imaginent à partir de ce qu'ils ont vu. De la même façon que les images violentes poussent les enfants à parler de ce qu'ils ont éprouvé, elles les poussent à imaginer des actions différentes de celles auxquelles ils ont assisté dans les séquences présentées. Celles-ci sont de deux types, soit qu'ils imaginent les héros du film les accomplir, soit ils s'imaginent eux-mêmes en train de faire face aux diverses situations d'actualité ou de fiction qu'ils ont vues représentées. Ces représentations d'action ne sont pas différentes selon que l'enfant parle plus ou moins des images.

Les manifestations non verbales

Les enfants confrontés à des images violentes présentent des attitudes, des mimiques et des gestes beaucoup plus nombreux que ceux qui ont été confrontés à des images neutres. Ces manifestations sont cohérentes avec le discours verbal et ne présentent pas de différence, ni en intensité, ni en qualité, entre les enfants qui parlent plus volontiers et ceux qui parlent moins.

Pour ces deux raisons, on peut affirmer que les attitudes, les gestes et les mimiques sont pour l'enfant, au même titre que le langage et les scénarios intérieurs, des façons pour lui d'organiser les émotions et les états du corps mobilisés en lui par les images. Les mouvements et les émotions ne sont pas seulement une manière de décharge, mais une façon, pour chacun, d'intégrer ses expériences à sa vie psychique, à condition toutefois que cette expression soit partagée avec un interlocuteur. Autrement dit, le non-verbal ne s'oppose pas à la construction verbale du sens, mais la soutient et l'accompagne. C'est pourquoi il est essentiel de ne pas empêcher ces manifestations, et même de les favoriser. Cela peut se faire notamment en encourageant le jeu de rôle parmi les enfants qui sont soumis à des images qui les malmènent.

Stress des images violentes et comportements grégaires

Les enfants cherchent donc, spontanément, à se donner des représentations personnelles de leurs émotions face aux images, et ces moyens associent, selon leur personnalité, les mots, les images, et la sensorimotricité. En revanche, l'utilisation de ces divers moyens nécessite bien entendu qu'ils aient des interlocuteurs : on ne peut se donner des représentations personnelles de ce qu'on éprouve qu'en les partageant avec un tiers qui les reconnaît, les accomplit et les valide. Or, en pratique, ce tiers manque malheureusement souvent aux jeunes ! Leurs parents sont peu disponibles — quand ils ne condamnent pas a priori les programmes que les jeunes regardent — et leurs enseignants ont évidemment bien d'autres préoccupations que les images. Il reste alors les camarades. Malheureusement, les relations que les jeunes

établisent entre eux dans leurs divers groupes sont bien plus des relations de reconnaissance mutuelle que de précision et d'approfondissement des réactions personnelles de chacun. Bref, dans un groupe un jeune attend d'abord d'être reconnu et intégré par ses camarades plutôt qu'accompagné par eux dans ses réactions subjectives. Or les images violentes, par leur fort impact émotionnel, ne poussent pas seulement les jeunes à reconstruire leurs repères dans une relation personnelle avec un interlocuteur privilégié. Elles les poussent aussi à renoncer à des conduites modératrices ou pacificatrices que leur éducation leur a fait adopter. Ce phénomène est particulièrement net chez les filles. Trois différences importantes apparaissent en effet entre elles et les garçons⁷.

Tout d'abord, lorsqu'on montre à des jeunes des images ne contenant pas de scènes de violence, il n'apparaît aucune différence dans la façon dont filles et garçons parlent de ce qu'ils ont vu. En revanche, après qu'on leur ait montré des images violentes, les filles sont beaucoup plus nombreuses à en parler que les garçons. Cela montre qu'elles ont une plus grande aptitude que les garçons à mettre des mots sur ce qu'elles éprouvent, mais qu'elles ne mobilisent cette compétence qu'en cas de nécessité... et que la violence des images en constitue une pour elles.

Ensuite, les attentes vis-à-vis du groupe sont différentes chez les garçons et les filles selon les images présentées. Après avoir vu des images neutres, les filles attendent moins que les garçons de la possibilité de se retrouver en groupe. Au contraire, après avoir vu des images violentes, c'est l'inverse qui est observé. Leur attente vis-à-vis du groupe est plus

forte que chez les garçons, sans doute parce qu'elles escomptent de pouvoir y trouver des interlocuteurs qui les accompagnent dans l'élaboration personnelle de ce qu'elles ont éprouvé.

Enfin, de grandes différences apparaissent dans les scénarios que les filles imaginent et proposent en groupe selon qu'elles ont vu des images contenant ou non des scènes de violence. Dans le second cas, elles sont plus nombreuses que les garçons à proposer des scénarios incluant la recherche du compromis et la diplomatie. En revanche, après avoir été confrontées à des images violentes, les filles proposent des scénarios axés sur l'attaque et la fuite dans les mêmes proportions que les garçons. Autrement dit, elles renoncent à des modèles régulateurs que notre culture les invite très tôt à intérioriser.

Les images violentes accroissent donc la vulnérabilité des enfants à la violence des groupes dans la mesure où la déstabilisation qu'ils peuvent y éprouver pousse ceux d'entre eux qui pourraient avoir une influence pacificatrice à y renoncer. Le risque de comportement grégaire devient alors encore plus intense, avec ses effets pernicieux : pour se sentir plus proche du groupe de ceux par lesquels on souhaite être reconnu, la tentation est grande de rejeter violemment tous ceux qui n'en font pas partie. Les traumatismes d'image ne font bien sûr en cela que reproduire, avec moins d'intensité, les conséquences des traumatismes réels : tout groupe frappé par un événement qui le malmène dans ses repères tend d'abord à réagir «en se serrant les coudes». Mais, dans notre culture de temps de paix, les traumatismes sont en général individuels. En revanche, le choc d'images violentes frappe des

7. *Enfants sous influence. Les écrans rendent-ils les jeunes violents ?*, op. cit.

groupes entiers. Cet effet ne se manifeste pas forcément de manière tapageuse, comme on l'a vu dans le vote sécuritaire qui a touché une large partie de la France à la suite de l'importance donnée aux images violentes dans les actualités télévisées avant les élections de mai 2002...

La fascination de la coïncidence avec soi

On parle souvent, autour du risque des images violentes, des personnalités dites «fragiles». Mais qu'entendons-nous par là ? Bien entendu, certaines personnalités affectées par des troubles mentaux confondent totalement ce qu'ils imaginent avec la réalité — quitte à croire que le monde entier participe d'un vaste complot pour leur mentir — et courent bien le risque de cette confusion. Mais de telles personnalités auraient «perdu les pédales» tôt ou tard, et les spectacles violents dont elles se réclament parfois montrent seulement qu'aujourd'hui, les images de Dieu ont été remplacées par celles d'Hollywood ! En effet, l'un des premiers symptômes d'entrée dans la maladie mentale — et notamment dans la schizophrénie, qui survient le plus souvent à l'adolescence ou chez les jeunes adultes — est la perte des repères familiaux et le sentiment d'être persécuté par son environnement proche. La tentation est alors grande, pour ces jeunes, de se raccrocher à des valeurs qui semblent absolument partagées par leur groupe. La religion a longtemps joué ce rôle, et ces patients justifiaient leurs actes criminels éventuels par un ordre divin leur enjoignant de punir un «pécheur» ou une «pécheresse». Aujourd'hui, le délire à thème religieux semble avoir quelque peu régressé au profit du délire audiovisuel : bon nombre de jeunes malades mentaux pensent que

la radio ou la télé s'adressent spécifiquement à eux ou parlent d'eux, ou encore réfèrent leurs actes ou leurs pensées à des films cultes dont *Scream* est évidemment le prototype.

Pourtant, ce mécanisme ne rend compte que d'une toute petite partie des scénarios cinématographiques que certains adolescents peuvent être tentés de reproduire. Dans la plupart des cas, le risque n'est pas de «confondre», mais de désirer s'inspirer de modèles parce qu'ils sont présentés comme l'occasion d'une rencontre extraordinairement gratifiante avec soi. Ce phénomène n'a pas attendu les images pour se manifester, et l'ouvrage de Goethe, *Les Souffrances du jeune Werther*, a provoqué en Europe une vague de suicides chez des jeunes hommes qui y ont vu le moyen d'être en accord avec eux-mêmes au moins une fois dans leur existence torturée. Cette coïncidence était évidemment à la fois le fait d'une époque, d'une écriture exceptionnelle propre à mobiliser les passions, et de personnalités en souffrance — sans pour autant être forcément considérées comme «malades».

Aujourd'hui, le cinéma augmente considérablement le pouvoir de fascination narcissique des personnages mis en scène. Or un nombre de plus en plus important d'entre eux sont ce que l'on peut appeler des «criminels pervers», c'est-à-dire des personnages qui tuent, souvent de façon abominable et par pur plaisir. Dans la fascination procurée par de telles images, ce n'est pas une confusion entre réalité et fiction qui est en cause, mais ce que l'on peut appeler une «souffrance narcissique». Pendant longtemps, les personnes qui se sentaient frustrées dans leur vie, ou «insuffisantes» — ce que l'on exprime souvent par la formule «ne pas être à la hauteur» —, rêvaient de devenir un héros adulé par les masses. Mais aujourd'hui, ces héros tra-

ditionnels n'existent plus. Ils ont été pour une part remplacés par des héros du quotidien, voire de la banalité⁸, mais aussi pour une autre par des personnages dont le seul caractère enviable est l'immense jouissance qu'ils semblent éprouver à transgresser la loi. La force de tels héros réside dans la fascination que peut exercer le sentiment de plénitude intérieure qui paraît les combler. Le modèle proposé n'est pas perçu comme un projet d'avenir, mais comme une manière d'atteindre, au moins une fois, à une totale, parfaite et jouissive coïncidence avec soi. De tels modèles n'hypnotisent bien sûr qu'à la mesure du désir de leur spectateur de l'être, mais on aurait tort de sous-estimer leur importance.

Quelles priorités pour une éducation aux images ?

L'éducation aux images doit évidemment d'abord permettre aux enfants et aux adolescents qui le désirent de se dégager plus facilement des conséquences émotionnelles douloureuses que certaines images ont sur eux. Ce travail de dégagement passe, nous l'avons vu, par des opérations de transformation psychique des images qu'ils ont vues. Ce sont donc d'abord ces opérations qu'il faut favoriser. Dans le domaine de l'éducation aux images, il s'agit simplement d'accompagner les enfants dans les processus de dégagement et de mise à distance qu'ils utilisent spontanément. Bref, il faut leur permettre de faire ce qu'ils font déjà, mais mieux et plus efficacement parce qu'ils se sauront accompagnés sur cette voie par les adultes. Il en résulte quatre axes privilégiés d'intervention.

1. Tout d'abord, ce sont les émotions qui donnent leur signification aux images et c'est d'elles qu'il faut partir. Il est important que les enseignants ayant en charge la formation aux images incitent d'abord les enfants à évoquer les aspects sensoriels, émotionnels et corporels qu'elles ont produits sur eux. Un enfant chez qui les adultes n'encouragent pas la symbolisation des émotions éprouvées est conduit à penser que ces émotions sont indignes d'un adulte et qu'être grand c'est ne rien ressentir face aux spectacles d'horreur. Un tel enfant grandit alors en apprenant à écarter de sa conscience les émotions désagréables. Il apprend peu à peu à s'immuniser contre le spectacle d'images et, sur ce chemin, il s'immunise naturellement aussi contre le spectacle des horreurs réelles auxquelles il pourrait être confronté. Il apprend ce que Hannah Arendt appelait «la banalité du mal», et qui n'est rien d'autre que de pouvoir assister à l'horreur, ou y participer, sans rien ressentir. Mais on voit que ce n'est pas la quantité d'images violentes qui sont vues qui détermine un tel risque, c'est l'attitude des adultes — parents ou pédagogues — qui laissent penser qu'un «grand» n'éprouve jamais ni dégoût, ni malaise, ni gêne, ni peur devant les images. Dans ce domaine comme dans beaucoup d'autres, c'est le corps sensible auquel il faut rendre voix parce que c'est dans le corps que se manifeste d'abord la capacité de chacun de se mettre à la place de l'autre, et d'être sensible à sa souffrance.

2. Une très forte majorité des enfants utilise le langage comme moyen privilégié pour gérer les effets des images sur eux. Mais il ne leur est possible d'utiliser ce moyen que s'ils trouvent un interlocuteur prêt à recevoir, à accompagner et à valider les représentations

8. Voir à ce sujet mon ouvrage *L'Intimité surexposée*, Paris, Ramsay, 2001, coll. Hachette Pluriel.

qu'ils se construisent en réaction au stress des images. Le rôle des parents est essentiel dans ce domaine et la signalétique devrait adopter une orientation plus incitative qu'elle ne le fait aujourd'hui. Plutôt que d'inviter les parents à vérifier les programmes que leurs enfants auront ensuite le droit de regarder ou non, elle devrait mettre l'accent sur l'importance de la «réception familiale» des échanges verbaux dans la famille. Des sigles incitatifs pourraient être créés, du genre : «réception en famille recommandée» ou bien «à voir ensemble et à discuter».

3. Si beaucoup d'enfants utilisent le langage de façon privilégiée pour élaborer les effets des images sur eux, certains d'entre eux ont également besoin de pouvoir passer par la création d'images, et d'autres enfin ne peuvent utiliser ces moyens que s'ils ont d'abord pu mettre sous une forme corporelle les effets des images sur eux. C'est pourquoi, s'il faut permettre aux enfants de mettre des mots sur ce qu'ils éprouvent, il ne faut pas pour autant les obliger à parler. Certains d'entre eux ont besoin pour y parvenir d'avoir d'abord recours à des formes ludiques d'imitation : parler comme les personnages qu'ils ont vu, bouger comme eux, s'aborder et accomplir en jouant les mêmes gestes que ceux qu'ils ont vu représentés comme accomplis pour de vrai sur les écrans. Afin de donner à tous les enfants la chance de pouvoir élaborer les effets sur eux des images, il est essentiel de leur proposer des activités de jeux de rôle. De telles activités pourraient être menées dans les locaux de l'Education Nationale, là où un nombre important

de jeunes semblent utiliser de façon privilégiée les gestes et les émotions partagés comme moyens d'assimiler le stress des images. Elles devraient être menées par des éducateurs spécialement formés à ces activités. Si les enfants sont invités d'abord à jouer autour des situations stressantes qu'ils ont vécues ou vu représentées, aucun d'entre eux ne sera laissé de côté. Il sera ensuite possible de sensibiliser le plus grand nombre par la création de représentations et d'images médiatisées ou non, par des fabrications de photographies, de petits films ou de traitement d'images par ordinateur. Enfin tous pourront mieux bénéficier de l'approche verbale des émotions, des sensations et des états du corps, car ceux qui ont besoin de passer d'abord par la mise en scène pour pouvoir réaliser dans un second temps la verbalisation de leurs états intérieurs auront pu accomplir ce chemin.

4. Enfin, un moyen privilégié qu'ont les enfants pour élaborer le stress des images violentes consiste dans la compréhension de leur construction, et notamment des effets spéciaux qui ont pu permettre leur fabrication. La compréhension de ceux-ci constitue une forme de mise à distance qui permet à l'enfant de mieux distinguer entre les images qui accaparent son esprit et celles qu'il voit sur l'écran, et cette compréhension est autant nécessaire pour la relation aux images de fiction qu'aux images d'actualité. La télévision devrait pour cela susciter la fabrication d'émissions de *making of*. Là encore, il serait souhaitable de substituer une politique d'incitation à une politique uniquement dissuasive.



Une autre approche de la violence scolaire

Damien Favresse et Danielle Piette

Damien Favresse est chercheur, et Danielle Piette, professeur à l'École de Santé publique de l'Université libre de Bruxelles, Unité de Promotion Education Santé (ULB-PROMES).

Lorsque les médias font état de la violence scolaire, ils évoquent surtout les conduites agressives des élèves envers les professeurs et des élèves entre eux. Cette évocation limite fortement la compréhension du phénomène en identifiant clairement les auteurs et les victimes sans prendre en considération les interactions entre les deux et le contexte dans lequel s'inscrivent ces échanges réciproques.

Afin de dépasser ces limites, notre propos va d'abord se centrer sur la notion même de violence et sur les traits caractéristiques des adolescents violents pour, ensuite, appréhender la violence scolaire à partir de jeunes connaissant des problèmes d'insertion scolaire et, finalement, aborder certaines perspectives d'intervention.

Il est à préciser que ces adolescents se révèlent particulièrement critiques à l'égard de l'école et de certains membres du corps professoral. Notre propos n'est pas de stigmatiser l'école et les professeurs comme sources de tous les problèmes mais de respecter et de présenter avec fidélité la parole des jeunes interrogés. Sur ce point, nous sommes d'ailleurs convaincus que, pour mener une action efficace auprès des jeunes susceptibles d'être en marge du système scolaire, il est indispensable d'agir également sur l'amélioration des conditions de travail des enseignants au sein du cadre scolaire.

La notion de violence

Pour rendre la vie sociale possible, toute société met en place des mécanismes pour gérer et réduire la violence. C'est ainsi que coexistent au sein de la société des formes de violences légales (sanctions pénales, matchs de boxe, exclusion scolaire, etc.) et des formes de violences illégales (agression, vol, vandalisme, etc.). Généralement, les formes de violence illégales sont considérées comme inacceptables, dans la mesure où elles sont perçues socialement comme des actes mettant en péril les valeurs d'ordre, de paix, de respect de l'autre, d'entraide et de solidarité. Quant aux violences légales, elles trouvent leur légitimité à partir du moment où elles sont conçues socialement comme des actes de protection ou de canalisation des violences destructrices. Cette séparation entre des violences acceptables et inacceptables amène Bernard Goudet (1999) à souligner qu'il existe «des décalages entre les représentations qu'une société se donne de sa violence et l'effectivité objective des actes violents qu'elle recèle». Cette dichotomie se retrouve également au niveau des individus, où la perception de ce qui est violent varie d'une personne à l'autre, d'un groupe à l'autre, et évolue dans le temps. Il suffit, par exemple, de voir le débat qui existe dans la communauté éducative autour du doublement ou de l'exclusion scolaire pour se rendre compte que la notion

d'actes préjudiciables à autrui n'est pas définie une fois pour toutes.

Afin de prendre en considération ces différentes facettes, la violence doit être comprise ici comme tout acte préjudiciable à autrui, qu'il soit reconnu ou non comme tel.

Les caractéristiques des adolescents violents

L'adolescence, période de mutation et de transition entre l'enfance et l'âge adulte, se caractérise parfois par l'expérimentation de conduites antisociales (comportements agressifs, vols, vandalisme, incivilités, etc.). Pour certains, ces conduites ne dépassent pas le stade de l'essai ou de l'occasion alors que, pour d'autres, elles présentent un caractère répétitif indiquant un problème d'adaptation sociale qui, bien souvent, préexiste avant cet âge et s'accroît au cours de l'adolescence.

Concernant ces derniers, diverses études (Choquet & Ledoux 1994, Navarro 1996, King & al. 1996, Janvrin 1998, Pavis & Cunningham-Burley 1999, Ellickson & McGuigan 2000, etc.) montrent que la violence des adolescents s'inscrit habituellement dans un mode de vie lié à la prise de risques tant sur le plan de la santé physique (tabac, alcool, usages de drogues, tentative de suicide, accidents, etc.) que psychosociale (violence, vandalisme, vol, absentéisme scolaire, etc.) et que ces comportements sont bien souvent associés à la

présence d'un mal-être chez ces jeunes (manque de confiance en soi, faible estime de soi, etc.). Un tel mode de vie se caractérise aussi, bien souvent, par une intégration intense à un groupe de pairs plus ou moins en marge et par une distanciation, voire une rupture par rapport à la famille et à toute forme d'apprentissage.

L'école, milieu de vie stratégique

Dans la problématique de la violence juvénile, l'école occupe une place stratégique. D'abord, comme tout lieu de vie et de rencontre, elle n'échappe pas aux difficultés du vivre ensemble, avec ses joies et ses problèmes, que ce soit entre élèves ou entre les élèves et le personnel scolaire (enseignants, éducateurs, etc.). Sur un plan global, les faits de violence grave (agression physique d'un professeur, coups et blessures entre élèves, etc.) restent, malgré leur médiatisation, peu courants. A l'inverse, les violences verbales (menaces, provocations, insultes, destructions de matériel, non-respect des règles, etc.) sont fréquentes et détériorent le climat scolaire (démotivation des professeurs, difficulté de réaliser des apprentissages, développement d'un sentiment d'insécurité, etc.). Ainsi, par exemple, 71% des garçons et 55% des filles disent avoir été provoqués ou «cherchés» par quelqu'un à l'école au cours de l'année scolaire¹. Il n'empêche que ces incivilités se concentrent davantage dans certains établissements, où elles semblent faire figure de normes chez les élèves, tandis qu'elles sont quasi absentes d'autres établissements.

1. Données issues de l'enquête Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) réalisée en 1998 par ULB-PROMES auprès d'un échantillon de 12.987 jeunes, de la 5^{ème} primaire à la 6^{ème} secondaire, représentatif de l'enseignement de plein exercice de la Communauté française.

Ensuite, l'école représente habituellement pour les enfants le premier lieu d'expérience sociale hors de l'univers familial. Elle constitue ainsi une entité sociale permettant aisément l'identification précoce d'enfants connaissant des problèmes d'adaptation sociale (impulsivité, inattention, agressivité, hyperactivité, difficultés d'intégrer les normes, etc.). Cette identification peut, par la même occasion, faciliter la mise en place d'actions visant à réduire et à éviter le développement de conduites antisociales chez les jeunes concernés.

Enfin, l'école — ou plutôt le rapport problématique du jeune à l'école (échec, motivation, perception négative de l'école, absentéisme, etc.) — joue un rôle important dans le renforcement ou le développement des comportements antisociaux qui dépassent, généralement, le cadre scolaire. Ainsi, par exemple, ce rapport peut révéler et amplifier les problèmes d'inadaptation sociale, et constitue, s'il est combiné à d'autres facteurs (famille problématique, fréquentation de pairs délinquants, usage fréquent d'alcool, etc.), un prédicteur de délinquance et de violence (Blatier 1999, Ellickson & McGuigan 2000, etc.). Il est utile de préciser que la majorité des jeunes disent apprécier l'école. Ils sont ainsi 59% à déclarer aimer beaucoup ou bien l'école².

C'est ce dernier point qui va être davantage développé ci-dessous. Il est basé sur une série d'entretiens menés avec des jeunes connaissant des problèmes d'insertion scolaire. Ces interviews nous permettent de mieux comprendre la manière dont ces adolescents perçoivent et vivent l'institution scolaire et la difficulté que certains professeurs peuvent rencontrer dans l'exercice de leur profession.

2. HBSC, *op. cit.*, 1998.

L'insertion scolaire

La violence scolaire va être abordée à partir des violences institutionnelles à l'égard des élèves, de la relation problématique entre professeur et élèves et de l'inscription dans une socialisation de l'exclusion.

Les violences institutionnelles

Le vécu scolaire des adolescents connaissant des problèmes d'insertion scolaire est généralement parsemé d'embûches telles que : changements fréquents d'école, d'orientation et d'option; échecs scolaires; inscriptions tardives; exclusions; obtention du statut d'élève libre; etc. Ce n'est pas tant un problème de parcours mais plutôt le cumul des accidents qui va avoir un impact particulièrement défavorable sur les jeunes, que ce soit sur le plan de l'image que le jeune a de lui-même (sentiment d'infériorité, manque de confiance en soi, etc.), sur le plan de la formation (désinvestissement, réduction des opportunités sur le marché du travail, impossibilité de se projeter dans le futur, etc.) ou des relations (difficultés avec certains professeurs, sensation d'être différent des autres élèves, etc.). Ainsi, par exemple, un parcours marqué par l'échec et le retard scolaire engendre bien souvent un sentiment de malaise du jeune, qui ne se sent plus vraiment à sa place au sein de la classe..

«On tombe dans une classe de gamins où il y a des gens plus petits que toi et tout ça... et eux ils disent des conneries et ça te travaille tu vois... après tu en as marre, tu ne veux plus y aller, tu es dégoûté tu vois et c'est ça le problème.»

Pour ces jeunes, l'école devient un instrument de sanction, de contrainte et de relégation qui va progressivement les déstructurer et les fragiliser et, par la même occasion, favoriser l'émergence d'un profond désarroi et/ou d'un sentiment d'injustice. Cet état de déstructuration et de fragilisation s'exprime particulièrement bien par la sensation de dépossession ou d'impuissance à maîtriser leur cursus scolaire.

«On recherche quelque chose, une branche dans laquelle on pourrait s'adapter mais bon on est perdu déjà... on ne sait pas quoi faire... on n'a pas le choix... alors on est désorienté... on voudrait faire ça mais on a peur que ça rate de nouveau.»

«Moi je voulais continuer en général, j'avais doublé ma 2ème... et on m'a dirigé vers le professionnel mais... je n'en avais plus rien à foutre de l'école à ce moment-là... on m'a empêché, on m'a interdit de faire ce que je voulais.»

«En fait le but de nos parents c'est de nous donner une bonne école... une école de réputation mais au fil des années comme on change et tout, comme on s'est fait renvoyer de plusieurs écoles... il n'y a personne qui a voulu nous accepter tu vois... alors on se retrouve dans une école comme ça («une sale école»).»

La relation professeurs-élèves

Cette détresse se concrétise généralement soit par un repli sur soi, soit par un affrontement de l'autorité. Le passage de la première attitude à la seconde peut se réaliser sous forme de pulsion ou s'inscrire à plus long terme dans une reconstruction identitaire contre l'école — voire la société —, de laquelle le jeune se sent exclu. Cette tension se retrouve particulièrement bien au niveau de la relation entre les professeurs et les jeunes et prend la forme d'un conflit symbolique.

Cette difficulté relationnelle, bien que circonscrite habituellement à quelques enseignants, témoigne non seulement de l'existence de problèmes psychosociaux (difficulté de respecter des règles, difficulté de gérer des conflits, adoption de comportements agressifs, etc.) chez les jeunes «inadaptés», mais vient également favoriser le développement de ces problèmes.

En caricaturant, nous avons, d'un côté, des élèves démotivés qui trompent leur ennui en perturbant les cours et, de l'autre côté, le professeur — symbole de l'institution scolaire auprès des élèves — qui exerce sa profession en stigmatisant et en excluant ces éléments perturbateurs. Dans cette relation conflictuelle, l'élément qui aggrave la situation du jeune, c'est l'inégalité de position entre les «adversaires». En effet, le jeune se sent souvent dans la peau du perdant et voit le professeur comme celui qui tient les rênes et qui désapprouve son comportement, voire qui exerce une violence verbale et lui renvoie une image dégradante de lui-même. Ce rapport constitue ainsi une source importante d'angoisse et de stress qui est propice à l'émergence de conduites agressives et d'actes de violences physiques. Le jeune, se sentant acculé par le professeur, risque de voir la violence comme le seul moyen de s'affirmer plutôt que de subir, de se construire une image «valorisante» en marge plutôt qu'une image «dévalorisante» en marge, d'humilier au lieu d'être humilié, de dominer au lieu d'être dominé.

«Il y avait un prof de français... ce fils de pute... à chaque fois que je rentrais à son cours... il me fait non toi, tu sors... je ne te veux pas à mon cours... puis après je l'ai tapé, j'étais obligé parce qu'il ne me laissait jamais entrer à son cours, il ne voulait jamais que je rentre pourquoi... en plus je ne lui avais jamais rien fait.»

«Tu déconnes, tu ennuies les profs... tu es là et tu fous la merde... donc la première chose tu es mal vu... le prof pendant toute l'année, il ne te rate pas... quand il y a quelque chose c'est pour ta pomme... c'est toi la cible, tu as beau faire des efforts des fois... c'est comme si tu avais toujours quelque chose qui te disait non... qui était au-dessus d'une échelle et qui te repoussait, qui te disait non descends et toi tu dois essayer de vaincre cette personne qui est au-dessus de toi et d'aller te mettre au-dessus d'elle... de la pousser et de la faire tomber avant qu'elle te fasse tomber... bon quand t'as quelqu'un de beaucoup plus fort... comme un professeur où même ta parole contre la sienne ne vaut rien... c'est de lui que dépend ta réussite... c'est ça qui te dégoûte à l'école.»

«Il dit que je suis un encombrant dans la classe... il a de la chance que c'était ici à l'école... il n'a pas à dire ça... c'est un prof mais le jour où je vais le voir dans la rue et je serai énervé il va prendre des claques quoi parce que moi on ne me parle pas comme ça... je ne suis pas un encombrant... moi je respecte les gens, pourquoi les gens ne me respectent pas... c'est vrai que des fois je les fais un peu chier quoi.»

«Ils n'essayent même pas de parler avec toi... ils te considèrent directement comme un type qui fout la merde, donc ils te mettent sur le côté.»

L'inscription dans une socialisation de l'exclusion

La détérioration progressive du lien entre le jeune et les autres acteurs scolaires (professeurs, élèves, éducateurs, etc.) risque d'amener l'adolescent à trouver refuge auprès de pairs vivant les mêmes difficultés d'insertion psychosociale, et ceci d'autant plus que la famille n'est pas — ou n'est pas considérée comme — apte à inverser cette désinsertion scolaire. Cette situa-

tion peut favoriser la valorisation des conduites antisociales (vols, vandalisme, agressions, etc.) et/ou à risques (consommation de tabac, usage de stupéfiants, conduite dangereuse d'un véhicule, etc.), qui deviennent enjeu de compétition entre les jeunes, de recherche de plaisir, d'égaiement de l'ennui ou encore d'appropriation de biens de consommation. Les comportements adoptés varient évidemment selon le type de groupe, qui présente la plupart du temps un caractère marginal ou déviant plus ou moins prononcé.

Dans ce schéma, le réseau amical devient le groupe de référence structurant les comportements et le mode de vie du jeune, tout en lui procurant une compensation psychoaffective, en lui donnant une reconnaissance et un sentiment d'exister. C'est toute l'ambivalence du groupe qui peut, dans un même temps, favoriser une restauration de l'image de soi et une aggravation de la rupture avec la famille et l'école. Avec le risque de s'enfermer dans un cercle vicieux au sein duquel, par l'adoption de conduites antisociales, l'adolescent conteste la place qui lui est assignée et tente par une voie «illégitime» d'obtenir une identité et un niveau de réussite sociale. Dans cette perspective, les conduites agressives et violentes peuvent devenir un moyen pour l'adolescent de se (re)construire contre ce qui l'exclut, de «contrôler» sa relation aux autres.

«Mon patron, c'est moi... je n'ai pas besoin de l'école pour travailler, pour avoir de l'argent parce qu'avec les diplômes maintenant tu n'as pas de travail alors... si tu peux te démerder manuellement, t'as pas besoin de l'école... tu peux gagner ta vie... faire du «business», des «affaires»... si tu sais te débrouiller, il n'y a pas besoin d'aller à l'école...ça dépend de quel milieu

Il est (le jeune)... si le type il est dans le business, il n'a pas besoin d'aller à l'école.»

«Nous les délinquants... on a une mentalité tu vois... on ne cherche pas à comprendre, s'il y a quelqu'un qui nous casse les couilles, on le frappe... on le frappe, c'est tout... on n'est pas des putes, on ne se laisse pas faire.»

Les perspectives d'intervention

En termes de santé, la population des jeunes connaissant des problèmes d'insertion scolaire apparaît comme un public relativement fragile. Ils se caractérisent souvent par une faiblesse, voire une absence de compétences nécessaires à l'adoption de comportements de santé (faculté de se projeter dans le futur, capacité à faire face à ses problèmes, aptitude à rechercher de l'aide, etc.) qui peut se combiner à des difficultés psychiques (anxiété, manque d'estime de soi, etc.) et psychosociales (comportement agressif, non respect des règles, etc.). Si tous les jeunes rencontrés ne cumulent pas les problèmes de santé, pour un certain nombre d'entre eux, l'expérience scolaire se révèle particulièrement déstructurante et marginalisante. Et ceci d'autant plus que le jeune va souvent trouver refuge auprès de réseaux de sociabilité plus ou moins déviants, avec le risque de se (re)construire une image de soi valorisante en marge plutôt qu'une image de soi dévalorisante en marge, de passer d'un état de «victime» à un état d'«agresseur» et, donc, d'être lui-même le vecteur de souffrance d'autres jeunes et adultes.

La problématique de la violence scolaire ne se réduisant pas à un problème de comportements, il est nécessaire d'adopter une stratégie globale de promo-

tion de la santé qui tienne compte des conditions qu'offre l'école comme lieu de vie et d'apprentissage (relations, environnement, etc.) et qui se préoccupe non seulement des élèves mais aussi de la santé et du bien-être des enseignants. Le meilleur exemple de cette approche est probablement celui du Réseau Européen d'Ecoles en Santé.

Plus spécifiquement, concernant les problèmes d'intégration scolaire, il importe de donner la priorité au développement d'une école mieux adaptée à l'insertion de ces jeunes et d'enrayer l'aggravation des problèmes de santé en favorisant la réinsertion rapide des jeunes en difficulté. Ce qui nécessite, entre autres, d'améliorer l'attrait de l'école et de la formation, de favoriser les échanges entre les acteurs de l'institution scolaire (professeurs, élèves, éducateurs, etc.), de favoriser les collaborations entre les écoles et les acteurs de terrain (AMO, MJ, Centres de santé mentale, Ecoles des devoirs...), de gérer précocement les problèmes d'insertion, d'intégrer les parents dans l'accompagnement scolaire de leurs enfants, de favoriser le renforcement de l'estime de soi, de prévoir des lieux d'écoute des victimes des violences scolaires, etc.

Il convient également de tirer les enseignements des interventions et recherches sur la violence en milieu scolaire. D'abord, il importe de dresser, avec l'ensemble des acteurs concernés, un état des lieux du type de violence qui touche un établissement (violences entre élèves (Olweus 1999), tension entre les adultes et les jeunes, vandalisme à l'égard de l'infrastructure scolaire, pénétration de jeunes externes à l'école, etc.) afin de cibler les actions. Ensuite, la mise en place de règles clairement énoncées et uniformément appliquées par l'ensemble du personnel scolaire crée un climat favorable à la diminution de la violence.

ce et évite le développement d'un sentiment d'injustice chez les élèves. Ces règles doivent de préférence être issues d'un consensus entre les acteurs concernés (personnel scolaire, parents et élèves) ou leurs représentants. Enfin, toute stratégie d'action ne doit pas se limiter à réduire les conduites agressives et violentes, elle doit aussi se concevoir comme un moyen d'augmenter les comportements prosociaux (participation active des élèves à la conception des règles de la classe, organisation d'activités pédagogiques basées sur la coopération et la solidarité, valorisation des conduites positives et respectueuses, apprentissage de la gestion pacifique des conflits, etc.).

En dernier lieu, il ne faut pas considérer l'école comme étant à l'origine de tous les problèmes des jeunes. Outre une réflexion générale sur les valeurs présentées aux adolescents, il serait intéressant et même indispensable d'observer les modes de fonctionnement des familles, de mieux les comprendre et de voir comment il est possible d'améliorer le futur des jeunes à risque par un accompagnement des familles qui ne savent pas comment gérer les problèmes éventuels de leurs enfants.



Bibliographie

Blattier C. (1999), *La Délinquance des mineurs : l'enfant, le psychologue et le droit*, Presses Universitaires de Grenoble, coll. «Vies sociales», 292 p.

Choquet M. & Ledoux S. (1994), *Adolescents. Enquête nationale : Analyses et prospective*, Ed. INSERM, Paris, 346 p.

Debarbieux E. (2001), Sanctuariser l'école, c'est l'ouvrir à l'incivilité, dans *Le Monde* (Education), 4 janvier 2001, pp. 24-25.

Ellickson P. L. & McGuigan K. A. (2000), Early predictors of adolescent violence, dans *American Journal of Public Health*, April 2000, vol. 90, n° 4, pp. 566-572.

Favresse D., Kohn L. & Piette D. (2000), *Etude préliminaire de la santé des jeunes en décrochage scolaire et du cannabis à l'adolescence*, Rapport de recherche financée par la Communauté française de Belgique, Direction Générale de la Santé, ULB-PROMES, Bruxelles, 113 p.

Favresse D., Kohn L. & Piette D. (2000), Décrochage scolaire : Logiques sociales et problèmes de santé, dans *L'Observatoire*, n° 28, pp. 56-60.

Goudet B. (1999), Le mépris et la haine : repères sociologiques pour une approche de la violence juvénile actuelle, dans *Santé Publique*, n° 1, vol. 11, pp. 77-85.

Janvrin M.-P. (1998), La violence chez les jeunes de 12 à 19 ans, dans *La Santé de l'Homme*, Comité français d'éducation pour la santé (éd.), n° 337, novembre 1998, pp. 16-20.

King A., Wold B., Tudor-Smith C. & Harel Y. (1996), The Health of youth, A cross national survey. HBSC, WHO Regional Publications, dans *European Series*, n° 69, 1996.

Navarro F. J., Piette D., Maes L., Peeters R.T., Prévost M., Stevens A.-M. & de Smet P. (1996), La consommation de drogues illicites chez les jeunes de l'enseignement secondaire de Belgique : différences Nord-Sud, dans *Revue Epidémiologie et Santé Publique*, n° 44, pp. 395-406.

Olweus D. (1999), *Violences entre élèves, harcèlements et brutalités. Les faits, les solutions*, éd. ESF, Paris, 108 p.

Pavis S. & Cunningham-Burley S., (1999), Male youth street culture : understanding the context of health-related behaviours, dans *Health Education Research*, 14 (5), pp. 583-596.

Pourtois J.-P. & Desmet H. (1998), Violences humiliantes, dans *L'Observatoire*, 19/1998, pp. 60-65.

Rapport d'activités du Réseau Européen d'Ecoles en Santé (REES) (nov. 96-oct. 97), Croix-Rouge de Belgique, service Education pour la santé.

Rapport de recherche «Exclusion et sciences humaines. Exclusions en sciences humaines» pour la Communauté française (Ministre F. Dupuis). Collaboration interuniversitaire (FUNDP-Département de Psychologie : Grawez M. & Mercier R. M.; UCL-RESO : Libion F., Doumont D. & Deccache A.; ULg-CEDEM : Jamin J. & Martiniello M.; ULB-PROMES : Favresse D. & Piette D. ; UMH-CERIS : Barras C., Pourtois J.-P. & Desmet H.). Namur, 2001, 68 p.

Tondreau J., (2000), Inventaire d'outils sur la violence dans la communauté, chez les jeunes, dans les écoles, dans les milieux de travail, Centrale des Syndicats du Québec (Education, Santé et Services sociaux, Service de garde, Communications, Loisir et Communautaire), Montréal, 152 p., www.ceq.qc.ca/eav/violence/inventai.pdf.



Violences à l'école ?

LA PAROLE AUX ÉLÈVES ET AUX ÉQUIPES ÉDUCATIVES

Interview de Benoît Galand

Benoît Galand est docteur en psychologie et chercheur à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université catholique de Louvain.

L'UCL et l'Université de Liège ont conjointement réalisé une «enquête de victimisation» dans l'enseignement secondaire de la Communauté française, enquête à laquelle vous avez participé en tant que chercheur¹. Pourriez-vous d'abord présenter brièvement cette recherche : les concepts, la méthodologie...?

Cette enquête a été réalisée pour le Ministre de l'Enseignement secondaire, Pierre Hazette. C'était la première en Belgique francophone, et une des rares en Europe, à se baser sur un échantillon représentatif. En général, les enquêtes sont ciblées sur une région ou une ville, ou sur des écoles qui ont des caractéristiques particulières (une population, un projet). Nous avons voulu obtenir une image de l'ensemble du système éducatif. Nous sommes allés dans une quarantaine d'écoles, et un peu plus de 5.000 élèves ont répondu au questionnaire. C'étaient essentiellement des élèves de 1ère, de 3ème et de 5ème secondaire, dans toutes les filières : enseignement général, technique de transition, technique de qualification, professionnel, enseignement en alternance (CEFA). Seuls l'enseigne-

ment spécial et la filière artistique n'ont pas été pris en compte.

Nous avons aussi tenu à recueillir le point de vue des adultes qui travaillent à l'école — les enseignants, bien sûr, mais aussi les équipes de direction, les médiateurs scolaires, les agents PMS, le personnel administratif et le personnel technique, qui en général ne sont pas du tout pris en compte dans les enquêtes. Environ 1.500 ont répondu. Dernière remarque importante : c'est l'équipe de recherche qui a tiré au sort les classes et les personnes qui ont répondu; les établissements n'ont pas pu orienter les chercheurs vers les «bonnes» ou les «mauvaises» classes.

Les enquêtes de victimisation sont assez rares chez nous, mais courantes aux Etats-Unis depuis quinze ou vingt ans. Au lieu de passer par une structure qui recense les faits de violence qui se produisent (avec le biais que représentent la capacité de détection des agents chargés d'enregistrer l'information et leur bonne volonté quant à la transmission de cette information), on demande directement aux gens de quoi

1. G. Buidin, S. Petit, B. Galand, P. Philippot, M. Born, *Violences à l'école. Enquête de victimisation dans l'enseignement secondaire de la Communauté française de Belgique*, Etude interuniversitaire commanditée par le Ministère de la Communauté française de Belgique à l'initiative de M. Pierre Hazette, UCL/ULg, octobre 2000.

ils ont été victimes et avec quelle fréquence. Nous avons donc décrit le plus précisément possible une série de faits, en nous basant principalement sur les définitions pénales. Par exemple, nous précisons ce que nous entendions exactement par «racket». Nous demandions aux gens de nous dire combien de fois ils avaient été victimes de ces différents faits au cours des six mois précédents (de Noël à mai-juin). Mais nous les avons aussi interrogés sur leur perception du niveau de violence et sur leur sentiment d'insécurité.

Globalement, cette enquête ne nous amène-t-elle pas à relativiser fortement l'image que les médias donnent de la violence à l'école ? Je pense par exemple aux actes graves : racket, vols, agressions avec objets...

C'est un grand enseignement de cette enquête, mais c'est aussi une constante dans ce type de recherche : même si les médias parlent beaucoup de violence à l'école, les faits pénalement les plus graves sont relativement isolés au sein des établissements scolaires. Les enquêtes criminologiques montrent même que l'école reste un lieu préservé, si on la compare à l'extérieur : aussi bien pour les adultes que pour les jeunes, c'est un lieu où l'on risque moins qu'ailleurs d'être blessé ou agressé. L'image qui se dégage n'est pas celle d'une violence délinquante, comme on pourrait le croire à partir des faits qui focalisent l'attention médiatique. Même s'il existe effectivement une délinquance et qu'il faut se préoccuper des victimes de faits graves. Car l'idée de l'enquête de victimisation est aussi d'accorder de l'importance aux victimes et de ne pas se préoccuper seulement des agresseurs. Des violences graves peuvent se produire à l'école, il faut en être conscient, mais ce n'est pas là le quotidien de la plupart des enseignants et des élèves.

Et ce n'est pas non plus ce qui semble avoir le plus d'impact sur la façon dont les uns et les autres vivent l'école. Cela peut paraître paradoxal, mais on trouve la même chose dans d'autres événements majeurs de la vie, comme un divorce ou un accident de voiture : une agression, c'est très dur à vivre sur le moment, cela peut entraîner des complications chez certaines personnes, mais, à terme, cela ne handicape pas la vie quotidienne de la majorité des gens qui en sont victimes. Par contre, des événements qui peuvent sembler mineurs, voire banals, mais qui sont répétés et se chronifient, semblent avoir un impact très fort sur le «climat» de l'école. Quand je dis cela, je ne cherche pas à dédramatiser le problème de la violence à l'école, mais je dis qu'il ne faut pas se tromper de cible : la violence grave pénalement (délinquance, coups de couteau, etc.) existe, mais elle reste relativement rare et il faut éviter d'en faire un épouvantail qui masquerait les vrais problèmes.

Car la souffrance est réelle chez beaucoup d'enseignants et surtout d'élèves; ces derniers, il faut le souligner, sont les premières victimes de tous les types de violences qui peuvent se produire à l'école. Le malaise provient surtout de faits répétés au quotidien — en particulier les violences verbales (insultes, moqueries, rumeurs, injures racistes), qui semblent liées à une impression d'isolement, d'exclusion sociale : l'impression que l'on est rejeté par ses pairs, par les professeurs. Ce phénomène est bien documenté dans les pays scandinaves et anglo-saxons, mais on commence seulement à s'en préoccuper chez nous. Il correspond à ce que l'on appelle chez les adultes le harcèlement moral. Cela génère énormément de souffrance chez les jeunes. Il faut cependant souligner que l'image que renvoient la plupart des élèves de leur scolarité est globalement positive.

Chez les enseignants, ce qui est vécu comme une violence et semble avoir une forte incidence sur la qualité de leur vie professionnelle, ce sont des faits associés à ce que l'on appelait naguère l'indiscipline. Des faits tellement banals qu'ils sont pratiquement inqualifiables mais qui, répétés au quotidien, sont extrêmement pesants : garder sa casquette en classe, manger, bavarder ou se déplacer pendant le cours, écouter son walkman, venir au cours sans ses affaires... L'absentéisme, également, contribue pour une large part à la perception que les enseignants ont du climat de violence dans l'école : il est vécu comme une remise en question de leur rôle, de leur identité. Ces violences sournoises au quotidien, très éloignées des images médiatiques, ont des effets délétères sur le climat de l'école, sur le vécu de ceux qui y travaillent. C'est pourquoi je parlais de «ne pas se tromper de cible» : les réponses sont sans doute d'un autre ordre que celles que l'on peut apporter à la délinquance. Ce n'est pas en plaçant des détecteurs de métal ou en postant des policiers à l'entrée des écoles que ce genre de problèmes sera résolu; on risque peut-être même de les amplifier. Il y a tout un travail éducatif à faire, dans la relation pédagogique mais aussi dans l'organisation de l'établissement, dans le type d'activités proposées, etc.

Vous avez relevé que les premières victimes de la violence à l'école étaient les élèves socialement isolés, ceux qui se sentaient seuls et rejetés. J'ai noté, dans le rapport de la recherche, que la qualité de la relation avec les adultes (les enseignants mais aussi les parents) jouait également un rôle dans ce sentiment d'exclusion.

En effet. Quand on parle avec les enseignants, on se rend compte que ce phénomène d'exclusion est assez

courant. Certains reconnaissent même l'utiliser comme une stratégie de gestion du groupe-classe, en se moquant des élèves qui sont déjà la cible de leurs pairs... Ceci dit, on sait que, dans tous les groupes, si certains sont plus dominants, d'autres ont moins de compétences sociales ou ne sont pas «comme tout le monde» et deviennent l'objet de quolibets. La recherche montre que, sur ce plan, le rôle des adultes est très important. Un effet pacificateur assez marqué est déjà obtenu simplement par une attitude ferme de l'adulte : «je ne tolère pas ce genre de comportement; dans ma classe, il n'y a pas de brimades». Si, de plus, le jeune qui se sent mal intégré dans son groupe de pairs entretient des relations positives avec certains adultes, sent qu'ils sont disponibles, qu'ils font attention à lui, qu'ils l'apprécient, cela peut avoir un rôle de protection contre des événements négatifs que l'on ne peut pas toujours prévenir : car on ne maîtrise pas toutes les relations entre élèves. En développant soi-même des relations positives, en étant à l'écoute, on peut avoir un effet protecteur contre les conséquences du rejet. De manière générale, il semble que l'attitude des adultes présents dans l'école ait un impact important sur la façon dont un jeune va vivre sa scolarité.

Ce qui m'a frappé, a contrario, c'est que, du point de vue des élèves, les adultes de l'école semblent avoir une responsabilité non négligeable dans les actes dont les élèves sont victimes. Je cite les chiffres les plus élevés : insultes racistes (11,8%), menaces avec objet (9,9%), drogue (8,9%), attouchements (17,6%)...

Il faut bien noter que ces chiffres mesurent la perception des gens, qu'il s'agisse des jeunes ou des adultes. Il y a toujours une part d'interprétation de certains gestes. Ceci dit, nos résultats rejoignent ceux que l'on trouve dans d'autres pays européens et, même si cela

peut choquer, c'est cohérent avec la situation formelle où se trouvent élèves et enseignants : lorsque quelqu'un occupe une position d'autorité et que d'autres se trouvent en position formelle de soumission, il existe toujours un risque d'abus. Si on tient compte de cela, on peut se dire que les chiffres sont relativement bas; ils sont d'ailleurs plus faibles que dans d'autres milieux où le rapport d'autorité est aussi marqué. Notre lecture des résultats ne jette pas du tout l'opprobre sur le corps enseignant; au contraire, leur déontologie professionnelle, même si elle n'est pas formalisée, semble plutôt efficace à cet égard.

Néanmoins, on ne peut nier les violences, notamment les remarques racistes, venant d'enseignants. C'est un phénomène qu'observent beaucoup d'auteurs, en France, en Angleterre, en Suisse. Les élèves s'en plaignent; c'est quelque chose qui les marque très fort. Concernant les attouchements, certaines limites physiques sont parfois franchies. Nous avons tous connu cela : le professeur qui vient poser sa main de façon insistante sur l'épaule d'un élève pendant que celui-ci travaille. Certains jeunes peuvent subir cela comme une trop grande proximité physique, voire l'interpréter comme un attouchement (surtout depuis ces dernières années), sans que ce soit du tout malintentionné. Mais, ne nous voilons pas la face, il y a des cas d'attouchements sexuels bien réels. Des enseignants et d'autres adultes présents à l'école commettent des faits violents. Et les élèves sont assez démunis face à ce genre de situation. Tout va dépendre de l'attitude des autres adultes, de l'équipe de direction, car, formellement, institutionnellement, peu de gens sont identifiables comme référents pour les jeunes. Les médiateurs scolaires me semblent sur ce plan dans une position intéressante, puisque par définition ils ne sont «ni d'un côté ni de l'autre». Les équipes édu-

catives pourraient se demander quels sont, dans l'école, les recours d'un élève confronté à une agression de la part d'un adulte.

Vous écrivez que «l'équipe éducative est très peu confrontée à la victimisation telle qu'elle a été définie dans cette recherche, que ce soit en terme absolu ou en terme relatif (comparé aux élèves)». Par contre, les enseignants semblent avoir tendance à évaluer plus gravement que les élèves le niveau de violence dans l'école et la fréquence de victimisation des élèves...

Oui, les membres des équipes éducatives sont nettement moins touchés par la violence que les élèves — même s'il faut, bien entendu, se préoccuper de ceux qui en sont victimes. Il est important de noter que les jeunes comme les adultes surestiment la victimisation dans les écoles. Cependant, il existe quand même un lien entre la fréquence des faits de violence et la perception que les gens ont du climat de l'établissement : même s'ils exagèrent, l'exagération est proportionnelle à la réalité vécue; ce n'est pas un pur fantasme.

Il faut souligner aussi que les faits mis en avant par les jeunes et les adultes ne sont pas les mêmes : le harcèlement sexuel et la drogue prennent une très grande place dans la représentation des adultes; ce sont surtout les coups, les bagarres, qui jouent dans l'interprétation globale des élèves. Il faut être prudent avec les représentations, parce que les événements qui marquent les gens faussent parfois leur perception globale. On l'a vu, l'absentéisme et l'indiscipline des élèves colorent fortement l'estimation du climat de violence par les enseignants. Il faut prendre le temps de discuter avec eux, de leur demander ce qu'ils entendent par «violence», quels sont les problèmes qu'ils rencontrent effectivement. Si on prend leur dis-

cours pour argent comptant, si on le répercute sans discernement («il y a trop de violence dans les écoles, il faut être plus répressif»), on va passer à côté du vrai problème. Parce qu'il en existe bien un, mais il n'est pas dans le stéréotype de la délinquance des jeunes.

Un des gros problèmes que pose le concept de violence, c'est que l'on ne sait pas trop ce qu'il recouvre. Ce qui fait violence aux uns n'a parfois rien à voir avec la violence telle que d'autres l'imaginent. De même pour l'insécurité. On fait souvent l'équation : insécurité = petite délinquance. Les recherches en criminologie montrent que ce lien est rien moins qu'évident et que le sentiment d'insécurité peut avoir de tout autres sources. Les «racines du mal» sont peut-être ailleurs. C'est important à noter parce que le sentiment d'inquiétude risque d'être récupéré à d'autres fins.

J'entendais récemment à la radio qu'un fourgon blindé venait de nouveau de se faire attaquer à la kalachnikov et autres armes de guerre. Je me suis dit : «ça y est, on va encore hurler au déferlement de la violence et mettre dans le même sac le grand banditisme et le vol de sac à main».

Le danger d'amalgame est en effet bien réel. Par rapport à cela, un des éléments que la recherche en sciences humaines peut apporter, c'est que moins une société est ouvertement violente (je parle des violences graves), moins les violences résiduelles paraissent tolérables. Historiquement, nous sommes probablement, en Europe occidentale, dans une période très pacifique : il n'y a plus eu de guerre depuis cinquante ans; on ne peut pas dire que des bandes de pillards rôdent dans nos campagnes, comme cela a été le cas pendant des siècles; la société est relativement policée. Mais les violences qui restent nous sont

insupportables justement parce que nous avons développé des normes, des codes de conduite qui y sont opposés. Et on peut aussi s'interroger sur d'autres sources de violence, peut-être plus présentes mais moins identifiées comme telles : le bruit, la pollution, l'insécurité de l'emploi, l'incertitude quant à l'avenir de la sécurité sociale... Un autre élément de réflexion, c'est que la violence scolaire est stable ! En Europe, on n'a pas de données sur de longues périodes mais, aux Etats-Unis, on fait des enquêtes de victimisation à l'école depuis les années 70 : quand on regarde ces données sur trente ans, on voit une ligne plate, avec bien sûr de petites fluctuations d'une année à l'autre.

Les adultes n'ont-ils pas du mal à trouver la bonne réaction par rapport aux comportements des jeunes justement parce qu'ils ont tellement bien intégré des codes de conduite policés qu'ils sont désarçonnés par ces comportements ?

Tout à fait. Déjà, le métier d'éducateur n'est pas facile en soi, parce qu'il y a d'office un décalage de génération : ce sont des adultes qui sont chargés de former les jeunes. Par définition, ces jeunes vont amener des normes et des valeurs différentes de celles dans lesquels moi, adulte, j'ai grandi. Certaines choses me paraissent naturelles, qui ne le sont pas du tout pour eux, et vice-versa. Ce décalage au coeur même de la relation éducative rend celle-ci difficile. C'est pourquoi une formation est nécessaire et, probablement, un soutien : quand on est laissé seul avec soi-même, ce n'est pas toujours simple à gérer. Je pense que l'on devrait réfléchir à une réponse en termes de formation continue. Mais il faut s'interroger aussi sur la dimension éducative de l'école. Si les jeunes y vont, c'est parce qu'ils ont des choses à apprendre, donc on ne peut pas avoir vis-à-vis d'eux les mêmes attentes

que vis-à-vis d'adultes. Les éducateurs ne doivent pas oublier que les jeunes n'ont pas les mêmes devoirs (ni les mêmes droits) qu'un adulte.

Les sociologues soulignent un autre décalage, entre le milieu socio-culturel — et donc les normes de comportement, les règles de vie — des enseignants et ceux de beaucoup de jeunes. Le métier, outre qu'il se féminise toujours davantage, recrute de plus en plus dans les classes moyennes, alors que l'école s'est ouverte à des jeunes de tous les milieux. Le décalage socio-culturel est peut-être plus marqué qu'auparavant. Là aussi, un travail d'information et de formation est sans doute à envisager.

Mais il est une difficulté plus générale, commune aux parents et aux enseignants. Les seconds accusent souvent les premiers de négliger l'éducation de leurs enfants, d'être trop laxistes, etc. Mais, quand on discute avec eux, on se rend compte qu'ils ont les mêmes doutes que ceux qu'ils reprochent aux parents : quelles valeurs faut-il enseigner, quelles sont les limites ?... Les adultes semblent ne plus très bien savoir à quoi il faut éduquer les jeunes, quels sont les points de repère à leur donner. On sent chez beaucoup d'enseignants un désarroi quant à leur métier. Ils disent : «on a l'impression qu'il faut être à la fois parent, prof, policier, psychologue et assistant social». Derrière cela, il y a cette question fondamentale : «quel est notre rôle ?»... Ce qui est curieux, c'est que de nombreux textes officiels balisent ce rôle, mais que beaucoup d'enseignants ne connaissent pas la définition légale de leur métier, son cadre de fonctionne-

ment. Ces textes constituent d'ailleurs une base pour travailler avec eux au repositionnement des limites.

Un autre élément, qui est bien pointé par l'enquête, c'est la cohérence de l'équipe éducative. Si les adultes ne connaissent pas, non seulement leurs propres balises, mais aussi celles des gens avec qui ils travaillent, forcément, pour les jeunes ce n'est pas éducatif. On ne peut pas faire un bon travail d'éducation et de prévention de la violence si on n'est pas soi-même cohérent ou si le groupe d'adultes n'est pas cohérent. Si le jeune passe de classe en classe et que, d'un professeur à l'autre, les règles sont complètement différentes, que pour un même comportement l'un donne trois jours de renvoi et l'autre ne réagit même pas, cela ne va pas l'aider à comprendre ce qu'est un état de droit, que la loi est la même pour tous et qu'elle sert à vivre ensemble. Au contraire, il aura l'impression que c'est le plus fort qui fait la loi. Et que les règles que l'on impose en classe dépendent du bon vouloir de chaque enseignant, que c'est un fait du prince. Il est important que les adultes, entre eux, se mettent d'accord sur des questions comme celles-ci : quelles sont les règles de vie, pourquoi celles-là et comment sont-elles appliquées ? Sinon la porte est ouverte à toutes les dérives, puisque le jeune peut jouer sur les différences.

Cela nous amène à ce que vous appelez dans le rapport la fonction de leadership, qui est définie comme suit : «la direction, le projet pédagogique et la cohérence de l'équipe éducative». Cela m'a fait penser à un article de Jacques Pain, où il insiste notamment sur le rôle central de la fonction de direction²...

2. «La direction d'établissement scolaire est une profession de gestion, de gérance (des groupes et des problèmes); d'accueil des élèves, des enseignants, des parents; c'est-à-dire de cadrage et de contrôle, de référence; de relations humaines et de contact.» (La violence institutionnelle? Aller plus loin dans la question sociale, *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, n° 24, 2000, p. 141.)

On peut être très clair à ce propos. De plus en plus de recherches montrent que le rôle de la direction est central. Si on veut améliorer le système scolaire, il faut donc que l'on s'intéresse aux équipes de direction : ce sont les acteurs-clés du système. Ce qui pose de nombreuses questions concernant leur formation (qui est dérisoire en Communauté française), leur mode de désignation (qui devrait leur assurer une légitimité, alors que trop souvent ils sont «parachutés» sans que l'équipe pédagogique ait rien à dire), leur disponibilité : si on les noie sous le travail administratif, qu'ils courent de réunion en réunion sans plus pouvoir être présents auprès des élèves et des enseignants, comment peuvent-ils jouer ce rôle de référence ? Il faut donc réfléchir à leur charge de travail. On peut aussi s'interroger sur le pouvoir des équipes de direction : quels moyens d'action leur donne-t-on ? J'ai rencontré des directeurs qui m'ont dit : «avec tel enseignant, ça ne va pas du tout, il a plein de problèmes en classe, mais je ne peux absolument rien faire»...

Pour autant, il faut prendre soin d'éviter deux travers. Le premier est la personnalisation : tout dépendrait de la qualité personnelle du directeur et de son équipe. Or ces personnes doivent pouvoir s'appuyer sur toute une logique institutionnelle; il faut mettre en place des procédures : on ne gère pas un système éducatif sur la seule base des qualités personnelles des gens qui le constituent. On peut aussi se demander pourquoi la direction prend une telle importance. Certains sociologues répondent que c'est parce que l'institution scolaire en tant que telle se fragmente, qu'on ne voit plus très bien où on va : on doit compter sur les directeurs parce que la logique institutionnelle fait défaut. Néanmoins, il est clair que la fonction de direction est une fonction-clé, puisqu'elle se trouve à l'interface des niveaux de décision plus larges du système (les

Cabinets, les réseaux d'enseignement) et de la gestion des établissements, de la vie quotidienne des écoles.

Vous avez déjà évoqué plusieurs pistes de réponse à apporter au problème de la violence à l'école. On lit dans le rapport que ce n'est pas l'origine nationale ni socio-économique en soi qui apparaît comme un facteur explicatif de la violence, mais la concentration dans certains établissements d'élèves d'origine étrangère, plus défavorisés et «doubleurs» (dont beaucoup cumulent les trois caractéristiques). Cela ouvre des pistes de réponses en termes de politique de l'enseignement (déconcentration) et de projet éducatif d'établissement...

C'est en effet un véritable enjeu politique, lié au fonctionnement même de notre système éducatif, qui est basé sur le libre choix de l'école par les parents. Ce système a sans doute des mérites et des fondements défendables, mais il a clairement pour conséquence de mettre les établissements en concurrence. Puisqu'on finance l'établissement en fonction du nombre d'élèves inscrits, le directeur a intérêt à en inscrire un nombre élevé. Cela amène certains effets pervers, qui conduisent notamment à ces concentrations. On observe que notre système scolaire produit de la ségrégation. Les jeunes ne se répartissent pas de façon homogène dans les écoles; au contraire, dans certains établissements se concentrent des élèves qui sont à la fois issus de parents immigrés et/ou de milieu socio-économiquement défavorisé et/ou ont doublé à une ou plusieurs reprises. Ces trois caractéristiques sont fréquemment liées : on risque davantage de doubler si on est d'un milieu défavorisé socialement et culturellement, et on risque davantage d'être défavorisé si on est né de migrants provenant des régions rurales pauvres de la Méditerranée.

Deuxième point : notre système scolaire oriente les jeunes en les répartissant entre différentes filières d'enseignement; mais on constate que le premier facteur d'orientation est l'échec scolaire. Autrement dit, en Communauté française, le choix d'une filière n'est pas d'abord un choix positif, c'est plutôt un choix de relégation : si vous échouez dans l'enseignement général, on vous renvoie dans des filières moins prestigieuses socialement. Les élèves qui risquent davantage de doubler risquent donc aussi de se retrouver dans ces filières. Avec un tel système, le parcours scolaire de beaucoup d'élèves sociologiquement fragilisés est marqué par l'échec et la relégation. Une sorte d'exclusion interne au fonctionnement de l'école vient se rajouter à l'exclusion sociale et amène ces jeunes dans ce que l'on appelle fréquemment des «écoles-poubelles». Individuellement, quand on considère leur milieu d'origine, on ne peut pas prédire s'ils seront violents ou non. Mais quand ils sont concentrés dans certains établissements, les risques de violence sont beaucoup plus grands. C'est assez compréhensible : que peuvent encore attendre ces jeunes de l'école, qu'a-t-elle encore à leur offrir ? Un énorme travail de «reconstruction» est souvent nécessaire.

Par ailleurs, on trouve des écoles dont presque tous les élèves sont belges et/ou de milieu socio-économique favorisé et qui n'ont pratiquement jamais connu l'échec scolaire. C'est ce que l'on appelle les «écoles-forteresse» — qui ont d'ailleurs d'autres problèmes : moins de violences physiques et verbales, mais davantage de problèmes de drogue et de dépression.

Les enjeux pour la politique de l'éducation sont donc clairs. Comment gère-t-on le fait qu'un élève ne maîtrise pas une matière ? En Belgique, on gère cela par

le redoublement. Dont on sait qu'il n'est pas très positif en termes d'apprentissage, d'image de soi et de confiance en ses capacités. Et on voit maintenant qu'en termes de violence à l'école ce n'est pas non plus une bonne chose. La question de l'orientation est elle aussi posée, puisqu'on relègue plutôt que l'on n'oriente. De même, les procédures des établissements peuvent être interrogées : au nom de quoi une école peut-elle inscrire ou exclure un jeune ? Pour l'instant, c'est plutôt le règne de l'arbitraire : on sait que certaines écoles «écrèment» leur public. Il y a peut-être aussi la question de la mobilité : si on veut permettre aux jeunes de se mélanger un peu plus, il faut qu'ils puissent se déplacer plus facilement, donc il faut des transports en commun efficaces et accessibles.

Un autre enjeu se présente en termes de discrimination positive, de financement des établissements, etc. Car pourquoi les écoles essaient-elles de se préserver de certains publics sinon parce que c'est ainsi qu'elles construisent leur réputation ? On sait que cette réputation se joue moins sur la qualité réelle du travail pédagogique que sur les stéréotypes et les représentations de la composition du public scolaire, ce qui pousse trop souvent les établissements à avoir une certaine logique de recrutement. Parfois aussi, alors qu'ils ont un public hétérogène, ils reconstituent des classes sociologiquement homogènes pour avoir des «bonnes» classes. Un autre travers, même s'il part d'une bonne intention (dont on sait par ailleurs que l'enfer est pavé...), c'est de constituer des classes à effectif réduit pour les élèves qui sont le plus en difficulté. De façon, pense-t-on, à pouvoir mieux s'en occuper. A l'usage, on s'aperçoit que cela a un effet de stigmatisation aux yeux de ces élèves (et aussi des enseignants, qui savent que c'est la classe «difficile»)

et que, sans accompagnement, c'est rarement efficace sur le plan de l'apprentissage. En termes de violence, ces classes risquent de devenir de véritables pétaudières. Si l'on veut obtenir une «pacification» et réaliser une certaine égalité des acquis, il vaut mieux que les élèves en difficulté soient répartis dans différentes classes. Cela semble vraiment diluer les problèmes.

Mais, comme je l'ai dit, l'enjeu principal à ce niveau est véritablement politique. Car les établissements sont pris dans la logique du système, ce qui limite leur marge de manoeuvre. La régulation doit donc se situer au niveau de la politique éducative; elle doit porter sur l'ensemble des établissements, sous peine de renforcer le déséquilibre du système. Et elle doit reposer sur la concertation entre les différents niveaux d'action : la formation des enseignants, les enseignants eux-mêmes, les équipes éducatives, les équipes de direction, les réseaux d'enseignement, la décision politique. A chacun de ces niveaux, l'action, même modeste, est possible et nécessaire. Il existe d'ailleurs de multiples initiatives remarquables, mais souvent en ordre dispersé. Au lieu de se renforcer mutuellement, elles risquent de s'essouffler ou de s'annuler et d'entraîner un découragement encore plus large.

Pistes de lecture

Charlot, B., Emin, J.-C. (coord.) (1997), *Violences à l'école. Etat des savoirs*, Paris, Armand Colin.

Defrance, B. (2000), *Le Droit dans l'école. Les principes du droit appliqués à l'institution scolaire*, Bruxelles, Labor.

Delannoy, C. (2000), *Elèves à problèmes, écoles à solutions ?*, Paris, ESF.

Meirieu, P., Guiraud, M. (1997), *L'École ou la guerre civile*, Paris, Plon.

Olweus, D. (1999), *Harcèlement et brutalités entre élèves*, Paris, ESF.



Violence à l'école, violence de l'école

Bernard Defrance¹

Bernard Defrance est professeur de philosophie au lycée Utrillo, en Seine-Saint-Denis. Il a publié plusieurs ouvrages dont *La Violence à l'école* (Syros, 6e éd. actualisée, 2000).

En mars 1883, le proviseur du lycée Louis-le-Grand renvoie un élève de la classe de préparation à l'École de Saint-Cyr. Quelques jours plus tard, à la sortie du réfectoire, un certain nombre d'élèves au lieu de se promener, comme c'est l'usage, se massent sous une galerie. Un maître d'études les prie de circuler : des sifflets accueillent son ordre et des chants commencent à s'élever. Le surveillant général intervient : les sifflets et les chants redoublent. Le proviseur décide d'expulser sept mutins et de les reconduire dans leurs familles. La résistance des élèves se raidit. Ils conspuent le nom du chef d'établissement puis, forçant une grille, montent à l'assaut du cabinet du proviseur et commencent à briser les glaces de l'anti-chambre. Puis ils envahissent le dortoir affecté aux élèves de mathématiques spéciales et le mettent à sac, cassant les lits, éventrant les sommiers et brisant les lavabos. Le recteur est appelé à l'aide par l'administration; ce haut fonctionnaire décide de faire intervenir une escouade de sergents de ville.

Ceux-ci entrent dans la cour du lycée, bloquent les mutins dans le dortoir. Les élèves rebelles ne capitulent pas, couvrent les représentants de l'ordre d'in-

juries grossières, certains s'arment de barres de fer, de tessons de vases de nuit ; l'un d'eux renverse trois sergents de ville et oblige les autres à se défendre. Tandis que se déroule aux étages supérieurs ce combat homérique, le proviseur fait prévenir par télégrammes les parents et correspondants des élèves en révolte. Les sergents de ville réussissent à faire évacuer les dortoirs et à maîtriser les insurgés. Parents et correspondants, prévenus à la hâte, arrivent au lycée. Les coupables leur sont remis. Le bilan est sévère : 12 élèves sont exclus de tous les lycées de France, 93 sont exclus de l'établissement, 16 sont autorisés à rentrer comme externes, 4 sont réintégrés après une sévère admonestation.

L'administration n'est pas la seule à souffrir de l'indiscipline des collégiens. Les heures de classe ou d'étude se prêtent au chahut. Dans ses rapports l'inspection se plaint fréquemment du relâchement ou de la mollesse de la discipline dans les classes qu'elle visite. Déjà sous la Restauration, les classes d'histoire ne sont pas prises au sérieux. Durozoir, suppléant de Guizot à la Sorbonne, est incapable de tenir ses élèves : ses congés sont fréquents et prolongés. Dans certains col-

1. Cet article est paru dans la *Revue de la Gendarmerie Nationale*, Maisons-Alfort (France), 2e trimestre 1994, sous le titre : La violence à l'école. Avec quelques modifications pour la présente publication, 2002.

lèges de la capitale, à Bonaparte par exemple, les élèves viennent en amateurs, la classe devient un lieu de rendez-vous mondain. En 1842, les meilleurs "disciplinaires" sont ceux qui obtiennent de leurs élèves "un demi-silence". Edmond Saisset, sous la Monarchie de Juillet, se borne à converser avec quelques élèves assis au premier rang de l'amphithéâtre ; les autres sont livrés à eux-mêmes. Quand le bruit est trop fort, Saisset doit descendre de la chaire pour se rapprocher de ses "disciples". Les heures d'études favorisent l'indiscipline. Alphonse Daudet, au collège de Sarlande (Alès), a su se concilier la division des petits. Transplanté dans l'étude des grands, il devient la victime de la malignité et de la "férocité" de ses nouveaux élèves. Dans ce champ clos qu'est le collège, l'agressivité de l'enfance se déploie. Balzac la souligne dans son Louis Lambert. Coteries et cabales enfantines divisent les classes ; les bandes rivales s'affrontent dans les cours ; rancunes contre les forts en thème, injustices mal acceptées, amitiés déçues suscitent les sévices et les tyrannies sournoises. Sous l'Empire, les offenses se règlent en duel ; c'est du moins le cas pour les rhétoriciens d'Henri IV. Les mœurs s'assagissent : le poing remplace l'épée.²

Et le port de l'épée ne sera interdit en France aux lycéens et collégiens qu'à partir d'un décret de 1848... Ce n'est pas d'aujourd'hui que la violence, sous

toutes ses formes possibles, sévit à l'école ; ce n'est pas non plus d'aujourd'hui que les enfants ou les jeunes "règlent leurs comptes" par la violence, dans l'école ou en dehors. Et la scène du châtiment du "traître" Baccallé, à la fin du roman de Louis Pergaud, *La Guerre des boutons* — mise à nu, fustigation, crachats et excréments³ —, n'est évidemment pas reprise telle quelle dans le film édulcoré d'Yves Robert... Il y a quelques années, la presse titrait abondamment sur les batailles entre gangs de "zoulous", en région parisienne principalement, qui avaient fait un mort sur le parvis de la Défense. Mais, en 1815, un fonctionnaire local fait état de cinq morts dans des rixes entre villages du Quercy, mettant aux prises les jeunes gens célibataires, en l'espace de huit mois seulement...⁴ Tout récemment, plusieurs faits divers ont mis en cause des lycéens utilisant des armes à feu pour "régler leurs comptes". Mais pendant toute la première moitié du XIXe siècle, c'est à l'épée que se règlent les conflits.

L'analyse historique⁵ montre combien l'association, qui nous est devenue familière, entre ville et violence, plus précisément banlieue et violence, reste sommaire : l'urbanisation de nos sociétés va de pair au contraire avec un adoucissement relatif des mœurs ; et si la drogue, phénomène de masse nouveau, suscite bien aujourd'hui une délinquance spécifique, elle n'en fonctionne pas moins aussi comme une

2. Paul Gerbod, *La Vie quotidienne dans les lycées et collèges au XIXe siècle*, Hachette, 1968, pp. 104-106.

3. Gallimard, coll. Folio, pp. 256-258.

4. François Ploux, Rixes intervillageoises en Quercy (1815-1850), dans *Ethnologie Française*, 1991, n° 3.

5. Jean-Claude Chesnais, *Histoire de la violence*, Laffont, 1981.

sorte de sédatif de masse, et les énergies qu'elle éteint (parfois définitivement...) pouvaient jadis se déployer de manière d'autant plus sauvage que le maillage des réseaux de surveillance⁶ et de prise en charge sociale (école, police, médecine, etc.)⁷ était beaucoup moins serré qu'aujourd'hui.

À la relativisation historique des phénomènes de violence il faut ajouter une relativisation géographique. Au moment où la presse, en France, titrait sur le mort du parvis de la Défense, un reportage télévisé sur les gangs de Los Angeles faisait état de plus d'une centaine de morts pendant les trois mois dudit reportage... Les phénomènes de violence juvénile que nous connaissons n'ont guère de rapports avec ce qui se passe dans un très grand nombre d'autres pays, notamment dans le Tiers-monde (Afrique du Sud, Brésil, etc.) mais pas seulement : il n'y a pas encore d'établissements en France où, malgré la répétition de faits divers récents, des portiques de sécurité vérifient à l'entrée que les élèves ne sont pas armés... Ce qui est le cas dans de nombreux établissements aux États-Unis. Sur dix meurtres de jeunes entre 15 et 24 ans commis dans des pays industrialisés, neuf le sont aux États-Unis.⁸



6. Michel Foucault, *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Gallimard, 1975.

7. Jacques Donzelot, *La Police des familles*, Ed. de Minuit, 1977; Philippe Meyer, *L'Enfant et la raison d'État*, Ed. du Seuil, 1977.

8. UNICEF, rapport 1993, *Le Monde*, 28 septembre 1993; lors de la session 2002 du Centre International de Formation et d'Éducation aux Droits de l'Homme, une participante expliquait que dans l'établissement où elle enseignait, en Argentine, l'administration avait obtenu que les élèves déposent leurs armes à un vestiaire où ils les reprenaient en sortant...

9. Les Français et l'École, *Le Monde de l'Éducation*, octobre 1993, p. 46.

Des conditions nouvelles

Une réflexion sérieuse sur la violence à l'école ne peut donc pas ignorer ces éléments historiques et internationaux. Cependant, en France, toutes les enquêtes, notamment auprès des enseignants, reflètent le sentiment d'une violence croissante à l'école : depuis le simple bavardage généralisé jusqu'au règlement de comptes au pistolet à grenaille ou au couteau, en passant par les projections de lacrymogènes, les chewing-gums bouchant les serrures, les injures, les menaces verbales, les dégradations de véhicules et les agressions physiques de toute nature. Certes, il importe de distinguer la *réalité* de la violence et sa *perception* : une certaine loi du silence sur ces phénomènes s'est désormais rompue, et c'est tant mieux ; mais la mise en évidence médiatique de certains faits divers isolés tend à déformer l'importance réelle que peuvent prendre dans le quotidien de l'école les comportements violents ou délictueux. Et la grande majorité des classes et des établissements fonctionne à peu près normalement⁹ ! D'une certaine manière, on pourrait presque dire que, dans certaines circonstances, *c'est plutôt l'absence de violence qui peut surprendre que son apparition.*

Ceci à cause de deux phénomènes évidents : d'une part, l'école accueille aujourd'hui, jusqu'à un âge de plus en plus avancé, des populations qui n'y avaient jadis pas accès, et pour lesquelles les normes sociales ne sont pas ou plus acquises et sont donc à reconstruire, ou encore qui appartiennent à des cultures différentes. D'autre part, la société "duale" produit dans certains secteurs urbains des situations économiques et humaines telles qu'il est difficile de pouvoir ne serait-ce que *parler* normalement aux enfants ou aux adolescents qui sont nés dans ces situations et qui, soumis au spectacle quotidien de la corruption, de l'argent facile, des mirages de la consommation, ressentent n'importe quel rappel à la loi, ou aux règles élémentaires du vivre ensemble, comme une agression personnelle. Des normes considérées autrefois comme évidentes ne le sont plus, et certains enfants ne savent même plus que tel ou tel de leurs comportements est hors la loi.

S'il s'agit encore, dans certaines formes de délinquances, de défis à la loi ou aux adultes, de transgressions à valeur quasi-initiatique, de nombreux comportements anormaux sont de plus en plus dus à *l'ignorance pure et simple des règles* ! On peut avoir l'impression que le "voyou" au sens classique du terme est en voie de disparition, et que les bandes, par exemple, sont de plus en plus éphémères, de même que les auteurs de délits sont, toujours dans ces secteurs urbains dégradés, de plus en plus jeunes. Mais l'ignorance de la loi n'est pas non plus le seul fait des jeunes "en galère" : si j'en crois mon expérience personnelle (entre six et dix classes par an, de 30 à 35 élèves chacune, en terminales de lycée technique, depuis plus de trente ans...), très nombreux sont les jeunes, fumant de temps en temps un joint entre copains, par exemple, qui ignorent — vraiment ! —

qu'ils sont, en France, passibles de poursuites ! Inévitablement, cette absence de normes ou de repères sociaux a des répercussions sur les comportements à l'intérieur de l'institution scolaire. D'autant que, dans leur immense majorité, les enseignants sont d'anciens "bons élèves" et, ne comprenant pas grand chose à ces "nouveaux lycéens", se crispent sur leurs savoirs, ignorent à peu près tout ou presque des conditions de vie réelles des familles, et, à part de rares exceptions héroïques, s'empressent de fuir au plus vite les situations difficiles, laissant aux débutants inexpérimentés le soin de s'occuper des "barbares" !

Quelle mission pour l'école ?

Mais, si l'école se révèle "désarmée" devant la violence dont les causes lui sont extérieures, il importe de bien voir que la violence a aussi des causes internes au fonctionnement de l'institution : enseignants, élèves et parents se trouvent pris dans *une logique institutionnelle écartelée par la triple mission d'instruction, d'éducation et de formation*. On demande tout aujourd'hui à l'école ! Instruire (produire des savants), éduquer (produire des citoyens), former (produire des professionnels). Or, la première mission, longtemps dominante, est aujourd'hui de plus en plus parasitée par la troisième, ce qui aboutit, sous le poids des angoisses du chômage, avec les injustices de l'orientation professionnelle et les spécialisations hâtives, à de véritables mutilations chez les enfants et les jeunes de leurs potentialités, même chez ceux qui "réussissent". Quant à la mission d'éducation, la formation du citoyen, elle n'est conçue, là aussi à de rares exceptions près, que comme un dérivé subalterne de l'instruction, en annexe souvent négligée des programmes d'histoire et de géographie.

Les violences visibles — et somme toute rares dans leurs manifestations les plus graves — risquent, dans la recherche des solutions, de détourner le regard d'autres formes de violences, cachées, dont les manifestations sont plus difficiles à déceler dans *le fonctionnement ordinaire de l'institution*, de la classe, de l'établissement. *C'est la conjonction entre ces deux ordres de phénomènes qui engendre les violences dans l'école* : rencontre parfois explosive entre, d'une part, des générations sans repères, conséquences notamment (mais pas seulement) des précarités de l'emploi et des cadres de vie dégradés, et, d'autre part, une violence institutionnelle cachée, un fonctionnement ordinaire qui ne satisfait finalement à aucune des trois fonctions d'instruction, d'éducation et de formation. Ces manifestations de violences prennent le plus souvent un caractère individuel ou ne mobilisent que de petits groupes, pour des incendies de locaux scolaires par exemple, ou, plus rarement, peuvent mobiliser des masses importantes, comme dans les manifestations lycéennes de 1986 et 1990.¹⁰

Ainsi, vouloir résoudre la question de la violence à l'école oblige à s'attaquer simultanément à ces deux ordres de causes (externes et internes à l'institution), à agir ensemble dans l'école, pour en modifier la logique d'exclusion, et dans le cadre de vie, où sévit aussi, sous d'autres formes, la même logique d'exclusion.

10. Le paradoxe étant d'ailleurs, pour les manifestations de 1990, qu'elles se sont déclenchées en protestation contre un sentiment d'insécurité croissant suite à quelques faits divers violents. Ces manifestations rituelles ont lieu en France désormais tous les quatre ans : après 1990, il y eut 1994 et 1998 : le prochain rendez-vous est donc pour 2002. C'est, grosso modo, compte tenu des redoublements, le rythme de renouvellement d'une génération lycéenne.

11. Quand un maire décide délibérément d'enfreindre la loi en «interdisant» d'école des enfants d'origine étrangère, comment peut-on croire que ces enfants puissent accéder à la notion même de loi ? Voir *La Violence à l'école*, Syros, 1992, pp. 38-40.

Les causes extérieures de la violence

Les réponses possibles aux causes extérieures à l'école sont maintenant connues, ce qui malheureusement ne veut pas dire qu'elles sont mises en œuvre, étant donné les coûts et les difficultés considérables à surmonter. Elles tiennent en trois mots : emploi, ville, citoyenneté.

Le chômage

On sait le poids du chômage dans les dégradations multiformes de la vie familiale et sociale : comment un enfant pourrait-il s'identifier à un père ou des grands frères constamment au chômage ou réduits aux emplois précaires ? La déstructuration des liens familiaux est parfois extrêmement profonde, d'autant que les médias ne cessent d'entretenir l'image de l'argent facile, que les informations sur les corruptions se multiplient, que la publicité déploie son discours et ses tentations. Si certains enfants ou adolescents versent dans la délinquance, c'est bien en partie le résultat de la perte de ces repères familiaux et de l'immoralité étalée au grand jour de trop de "décideurs".¹¹ Quelle différence entre la "morale" de tel spéculateur, de tel président de club sportif, de tel élu corrompu, et celle du petit caïd de banlieue faisant dans le *business* et les *deals* divers ? Aucune, si ce n'est leur champ d'application ! Et les coûts sociaux engen-

drés par tel cabinet d'architectes qui, pour arracher le marché, construit en quelques jours des logements qu'il faudra réhabiliter à coup de milliards moins de vingt après, n'ont aucune commune mesure avec les dégâts provoqués par quelques gamins excités qui jettent trois pierres dans une vitrine !

Développement de la formation en alternance, encouragements multiples à la mobilité, emplois de proximité, soutien aux entreprises d'insertion à vocation locale et de solidarité internationale, multiplication des régies de quartier¹², réseaux de solidarité économique, etc. : les exemples foisonnent où les victimes de la crise économique actuelle se prennent en charge elles-mêmes, redevenant acteurs de développement. Les logiques de la "crise" ne constituent en rien une quelconque fatalité. Encore faut-il que ces efforts soient encouragés, ne se heurtent pas à des parcours du combattant administratifs, où les formalités rebutent les meilleures volontés et où il faut se battre de bureaux en commissions, parfois des années¹³, pour obtenir trois sous de subventions !

La ville

La réanimation économique ne suffit pas. La tâche est immense (et pas seulement dans les secteurs dégradés) pour recomposer une ville et des quartiers à visage humain. Ce n'est pas le lieu de dessiner ici l'utopie urbaine de demain ; j'insiste seulement sur le point qui me paraît le plus important : l'essentiel, la clé de

toute recomposition urbaine ou réhabilitation réussie, réside dans la capacité des acteurs à *mobiliser les habitants autour de projets débattus, analysés en public, travaillés et retravaillés avec ceux qui vont en bénéficier — et qui vont les financer par leurs impôts !* La participation des habitants à la transformation et la gestion de leur cadre de vie est le *seul* moyen pour qu'à long terme l'argent public ne soit pas gaspillé et que l'on cesse de considérer l'habitat comme juxtaposition de "silos à main d'œuvre". Il y a lieu notamment de réfléchir aux dangers de l'éloignement, constamment en aggravation, des lieux de résidence et de travail, qui, à cause des infrastructures de transport rendues ainsi nécessaires, déstructure encore un peu plus le tissu urbain, et, à cause du temps gaspillé, fragilise encore un peu plus les liens familiaux (combien d'enfants à la clé autour du cou, dès l'école primaire ?). De même, il importerait de réfléchir sérieusement à la défiguration des proches campagnes de toutes les agglomérations d'une quelconque importance, par les implantations de grandes surfaces et commerces divers, dans le moment où les commerces urbains de proximité et les marchés populaires disparaissent, disparition qui contribue à rendre la ville invivable pour qui ne sacrifie pas au mythe de l'automobile ou n'en a pas les moyens.

La citoyenneté

Mais la participation active des habitants à la réhabilitation de leur cadre de vie suppose aussi de considé-

12. Le principe des régies de quartier est de permettre aux habitants eux-mêmes de prendre en charge l'entretien et les réparations courantes de leurs immeubles et ainsi, notamment, de créer des emplois sur place pour bon nombre de jeunes chômeurs.

13. Plus de 600 jours de démarches pour obtenir une subvention de fonctionnement à un réseau d'entraide scolaire à la cité des Bosquets à Montfermeil !

rables efforts de développement civique. Là aussi, les solutions foisonnent dont sont porteuses de multiples associations, à l'égard desquelles les pouvoirs publics, les élus à tous les échelons, les institutions et les services publics sont trop souvent méprisants. En réalité, on pourrait se demander si la perte de "l'esprit civique" ne touche pas bien plus certains élus et certains acteurs des administrations et institutions que les populations elles-mêmes ! Les obstacles à l'action associative sont tels, la plupart du temps, que l'essentiel des énergies bénévoles se volatilise en démarches, procédures, soucis gestionnaires ou matériels, au détriment de l'action elle-même, sans compter que le poids bureaucratique favorise la création artificielle d'associations "bidon", sous la coupe de spécialistes des "commissions" ou de notables qui ne représentent qu'eux-mêmes, destinées principalement au drainage des subventions dont l'utilisation ne fait l'objet d'aucun contrôle sérieux.

La reconstruction de l'esprit civique, le développement de la vie associative et culturelle, les occasions multipliées et *sans cesse renouvelées* de prises de responsabilité pour les jeunes, même et surtout si elles débouchent trop souvent sur des échecs apparents à cause du caractère inévitablement temporaire de "l'engagement" des jeunes dans les actions, sont des conditions bien connues et expérimentées pour enrayer délinquance et violences. Mais qu'on ne se y trompe pas ! Si quelques jeunes, en se livrant à quelques "rodéos" ou en pillant un ou deux centres commerciaux, obtiennent en quelques jours les millions réclamés en vain depuis des années par les militants associatifs, les élus ou les travailleurs sociaux, comment ne pas s'étonner de la suite ! Ni des effets pervers selon lesquels on pourrait commencer à penser que la violence paye ! Focaliser les efforts publics

uniquement sur les quartiers "chauds" aboutit à négliger ceux où il ne se passe rien encore mais où se préparent les explosions futures : c'est précisément là où c'est "calme" qu'il faut prévenir ! Pour prendre un exemple, j'ai, à plusieurs reprises, organisé dans mes classes de philosophie de séries techniques, des rencontres entre responsables policiers et mes élèves : c'est lorsqu'il n'y a justement pas urgence que les problèmes, malentendus et préjugés peuvent se dissiper ! Et ces rencontres, organisées "à froid", peuvent se multiplier aisément dans les quartiers, entre policiers, magistrats, etc., et jeunes. La citoyenneté ne tombe pas du ciel : elle se construit patiemment, continue à se travailler dans tous les domaines de la vie sociale, et ce travail est un constant recommencement à chaque génération.

Les causes internes de la violence

Cependant, tous les efforts entrepris pour enrayer les causes externes de la violence à l'école seront vains si l'école ne parvient pas elle-même à transformer sa propre logique de fonctionnement : il ne s'agit plus ici de violence à l'école mais de violence *de* l'école.

Il est impossible, dans le cadre de cet article, de décrire à la fois les obstacles, dans le fonctionnement de l'école, à l'apprentissage de la citoyenneté et les solutions possibles pour répondre à cette exigence. Quelques éléments de réflexion cependant.

Ambiances...

Les violences graves sont rares à l'école. Ce qui se dégrade souvent est plutôt de l'ordre d'un "climat" : bavardages incessants, agitations ou apathies,

“oublis” de livres ou de cahiers, insolences et injures, hurlements dans les couloirs et les préaux, bousculades, absentéisme, etc. Dans certaines classes, bon nombre d’enseignants ont parfois l’impression de passer plus de temps à établir ou rétablir l’ordre qu’à enseigner... La vigilance la plus minutieuse à l’égard de tous les signes, même les plus anodins en apparence, de cette dégradation du climat de l’établissement est nécessaire : un “tableau de bord” hebdomadaire, ou mensuel, de tous les incidents selon leur nature et gravité peut être tenu et diffusé systématiquement aux enseignants, dont la perception de ce qui se passe reste souvent très partielle, ainsi qu’à l’ensemble des acteurs de l’établissement. Sans oublier, surtout, les élèves délégués de classe et les agents (qui sont souvent le personnel “aux premières loges” et qu’on “oublie” de consulter...). Ces efforts de lucidité et d’information, de transparence, ont souvent un effet décisif pour enrayer la montée des phénomènes d’agitation ou de violences.

On peut cependant aussi fournir l’effort nécessaire pour ne pas confondre les effets et les causes, pour chercher de quels dysfonctionnements de l’institution elle-même ces phénomènes sont les symptômes. Et l’on sait bien que, si le traitement des symptômes est nécessaire au soulagement du “malade”, ce n’est que la résorption des causes de la maladie qui permet de recouvrer réellement la santé. J’insiste donc ici sur les aspects ordinaires des fonctionnements institutionnels qui me paraissent, pour une véritable éducation à la citoyenneté, les obstacles les plus importants.

Les rapports institutionnels

L’éducation civique, au sens plein du terme, ne consiste pas seulement en “cours d’instruction civique”. Elle

met en cause un certain type de rapports institutionnels entre l’enseignant et les élèves (quels que soient leurs âges) : la première règle que découvre l’enfant en entrant en classe, c’est *l’obéissance*. Et d’emblée, dès la première minute de classe, se pose alors la question essentielle : *le citoyen n’est pas seulement celui qui obéit à la loi, c’est aussi celui qui la fait, avec les autres*. Dès lors, il s’agit, non pas de faire de l’école (du collège, du lycée) un lieu “démocratique” mais un lieu *d’apprentissage* de la démocratie, ce qui n’est pas la même chose... La difficulté en effet est que, si les enfants sont bien déjà sujets de droit, ils ne sont pas encore citoyens ; et que le défi pédagogique consiste précisément dans *cette tension constitutive de l’éducation entre le “déjà” et le “pas encore”*... On ne saurait devenir citoyen uniquement par la grâce de l’état civil. Or, si dans le quotidien de l’école seule la soumission à l’adulte est exigée au lieu de l’obéissance à la loi et sans que soient développées les capacités à faire la loi *ensemble*, alors l’apprentissage de la citoyenneté est manqué. Et il est vrai qu’on peut légitimement s’interroger aujourd’hui sur le nombre d’adultes qui, citoyens de droit, se comportent effectivement en citoyens...

On a pris l’habitude de considérer, depuis Montesquieu, que les deux conditions de la démocratie sont, d’une part, du côté de l’organisation de l’État, *la distinction des pouvoirs* législatif, exécutif et judiciaire, et, d’autre part, du côté du citoyen, *la vertu*. Enfin les principes fondamentaux du droit sont assez clairs : “nul n’est au-dessus de la loi, nul ne peut se faire justice à lui-même, nul ne peut être juge et partie”, etc. Or, le fonctionnement ordinaire de la classe contrevient, soit par abus vis-à-vis des règles en vigueur, soit du fait de l’application même de ces règles, à la plupart de ces principes fondamentaux.

En ce qui concerne précisément la violence dans la classe, quelles que soient ses formes, des plus anodines aux plus graves, le pouvoir de fixer les règles et de punir en cas de transgression appartient au même individu, l'enseignant. Cette non-distinction des pouvoirs entraîne alors des dangers majeurs. Un des plus évidents, difficilement vécu par les enfants (" c'est pas juste ! "), est l'incohérence très fréquente des règles et des sanctions, qui risque d'empêcher chez les élèves la construction de la notion même de loi : d'année en année (pour l'école primaire), d'heure en heure (dès la sixième), les règles de comportement imposées aux enfants risquent de varier en fonction de la personnalité ou du caractère (et même de la simple "humeur" !) des enseignants, les uns tolérant ce que d'autres ne supportent pas, les uns exigeant sous menace de punitions ce à quoi d'autres n'attachent aucune importance. Les exemples sont ici multiples¹⁴ et bien connus des parents... Une deuxième incohérence très fréquente consiste à punir un comportement anodin (mâcher du chewing-gum, oublier d'enlever sa casquette, etc.) et à fermer les yeux devant des comportements plus graves (moqueries à l'égard de la "tête de turc", injures, etc.). Là aussi, les témoignages de mes élèves sont fort nombreux¹⁵. Enfin, la confusion des pouvoirs dans la classe aboutit à ancrer dans l'esprit des élèves — ce qui ne manque pas d'avoir des effets sur le comportement du futur citoyen — l'idée que la loi, loin d'être la convention,

l'inter-dit (ce que nous "disons entre" nous pour pouvoir vivre ensemble), n'est que la traduction du "caprice" de celui qui a le pouvoir (momentanément...) d'imposer "sa" loi ("qu'ils aillent faire ça ailleurs, mais pas chez moi !").

Ce qui risque alors d'avoir un triple effet :

- * pour la minorité des "bons élèves", de ne motiver la "réussite" scolaire que par la seule envie de "passer de l'autre côté du manche", pour pouvoir à son tour imposer ses volontés aux autres (ce qu'on appelle "l'ambition" ...);
- * pour la minorité symétrique de la première, les élèves en "échec", d'induire des sentiments de révolte, des comportements de fuite¹⁶ ou encore des actes violents détournés vers les plus faibles et plus rarement contre l'institution elle-même et ses acteurs, dans l'illusion de retourner, même un bref instant (payé cher ensuite...), le rapport ordinaire des forces ; et...
- * ...de laisser la masse intermédiaire indifférente aux responsabilités collectives et aux questions civiques, masse apathique repliée dans des comportements individualistes et manipulable au gré des forces multiples (médiatiques, publicitaires...) de séductions irrationnelles, ou d'intérêts corporatistes (en tant qu'égoïsmes de groupes repliés sur les particularismes locaux, ethniques ou professionnels, et incapables d'accéder à la notion d'intérêt général, de *république*).

14. Bernard Douet, *Discipline et punitions à l'école*, PUF, 1987.

15. *Sanctions et discipline à l'école*, Syros, 1993.

16. Au sens que donne à ce mot Henri Laborit, dans *La Nouvelle Grille*, Robert Laffont, 1974.



La distinction des pouvoirs

Certes, on peut penser que, au moins dans les premières années d'école, cette distinction des pouvoirs est difficile, en tant que ces premières années (l'école "maternelle") prolongeraient la situation familiale. Mais, précisément, l'école n'est pas la famille, et les enfants y vont pour, entre autres choses, y apprendre qu'on peut vivre et travailler avec les autres, sans être obligés de les aimer... L'école est, pour l'enfant, la première "société" : il peut y apprendre ce que ni la famille ni les attaches culturelles et ethniques ne peuvent lui apporter du fait de la prégnance des liens affectifs identitaires. Ainsi, l'école ne peut jouer son rôle *d'initiation* à la citoyenneté qu'à introduire *progressivement* cette distinction des différents pouvoirs par laquelle se définit institutionnellement la démocratie. Si la rupture avec les modèles d'autorité familiale est tout à fait nécessaire, elle ne peut cependant porter ses fruits qu'à la condition d'ouvrir le champ à des pouvoirs nouveaux, que si l'interdiction des comportements "régressifs" ouvre la voie des investissements culturels, conditions de la liberté civique.

La non-séparation des pouvoirs a aussi comme effets pervers d'empêcher les élèves de comprendre le sens de la punition en cas de transgression des règles. C'est aussi un des principes fondamentaux du droit : *toute infraction entraîne punition et réparation*. À condition que cette punition soit bien perçue comme *l'effet légal d'un comportement illégal*. Ce qui suppose que celui qui prononce le jugement et fixe la punition ne soit pas impliqué, même indirectement, dans l'affaire. Sinon la punition ne peut apparaître, même si elle est "objectivement" juste, que comme la ven-

geance de celui dont l'autorité a été momentanément bafouée. Ce qui risque alors d'enclencher les spirales interminables des provocations et de la répression, principalement si on a affaire à des populations difficiles, pour lesquelles ce "jeu" avec la loi — et l'adulte ! — constitue l'essentiel du sentiment *d'exister*.

Et, bien sûr, cette spirale de la violence risque d'être d'autant plus difficile à enrayer que les éducateurs, trop souvent, ne se privent pas d'enfreindre eux-mêmes des règles dont ils sont pourtant les gardiens symboliques. L'exemple le plus flagrant étant celui de la persistance, plus d'un siècle après leur interdiction (1887), des châtiments corporels : les enquêtes récentes (et les témoignages de mes élèves, qui sont tous nés après mai 68...) montrent que, s'ils ont tout de même bien diminué en quantité et en gravité, ils demeurent encore, dans la pratique d'une forte minorité d'enseignants à l'école primaire, un moyen "normal" de maintien de l'ordre¹⁷. Et on ne peut s'empêcher de constater que des générations entières successives ont été "éduquées", depuis l'interdiction des punitions corporelles, *hors la loi* : tout le monde se souvient des célèbres coups de règle sur les doigts ! Pourquoi s'étonner des résultats ?

Le citoyen obéit à la loi et non au "supérieur" : lorsque j'obéis, je n'obéis pas à un individu qui aurait pouvoir sur moi, mais j'obéis à la loi dont il est, par délégation et momentanément, porteur, parce que *cette obéissance à la loi garantit ma liberté*. C'est cela que l'enfant a à découvrir progressivement à l'école et qu'il ne peut découvrir dans sa famille. Tous ceux (comme je l'ai fait pendant longtemps lorsque j'étais professeur

17. Voir Bernard Douet, *op. cit.*

en École Normale d'instituteurs) qui ont travaillé dans des classes coopératives, techniques Freinet, pédagogie institutionnelle, savent que cette éducation civique n'est pas de l'ordre de l'utopie : des classes, des établissements entiers existent, où les élèves apprennent, jour après jour, à organiser le temps, l'espace, les activités, apprennent le maniement des outils matériels, culturels et institutionnels de leur liberté, apprennent à régler les conflits par la parole et non les coups, à *faire la loi ensemble et à la respecter*.

Ce qui est fondamental, dans ces classes et écoles, porte sur les dispositifs de médiation : l'exigence démocratique de distinction des pouvoirs introduit le "tiers" dans la relation en évitant le face-à-face des relations duelles et leurs pièges affectifs ou violents (et parfois les deux en même temps !); la médiation, technique et institutionnelle, évite le très banal : "C'est moi *ou* c'est eux !", puisque, précisément, il ne peut y avoir éducation que lorsque ce "ou" exclusif perd son sens, lorsque le principe devient : "C'est eux et moi, à propos de..." (ici, placer n'importe quelle tâche et activité scolaire et culturelle).

La question de l'évaluation

Les effets pervers de la non-distinction des pouvoirs ne portent pas seulement sur la question de la discipline, au sens de "maintien de l'ordre", mais aussi sur

celle des disciplines, au sens de l'acquisition des savoirs (l'utilisation, dans la langue française, de ce même mot est d'ailleurs très significative...). Ici aussi, le pouvoir de *juger* des résultats de l'enseignement appartient à l'enseignant lui-même : c'est le même individu qui instruit et qui note les résultats de cette instruction. Les effets de cette confusion institutionnelle des rôles "d'entraîneur" et de "juge" (pour utiliser la métaphore sportive) sont incalculables et imprègnent la totalité ou presque du quotidien de la classe, notamment les structures de la communication¹⁸. Comment en effet l'élève pourrait-il exprimer ses ignorances, avouer ses manques, si ces "aveux" risquent de lui attirer des remarques désagréables et d'influer sur les notes et appréciations portées sur les bulletins, lesquels influent sur les décisions de passage d'une classe à l'autre, sur les commissions d'admission et les jurys d'examen ? Or, il ne peut y avoir d'enseignement efficace qu'à la condition que l'élève puisse exprimer ses ignorances, ses incompréhensions, ses représentations mentales fausses, ses préjugés, en toute sécurité. Mais si la moindre note du moindre exercice est utilisée dans les mécanismes généraux de l'évaluation (la fameuse "moyenne" !), donc de l'orientation, la recherche de la vérité est remplacée par celle de la conformité : " Qu'est-ce que je vais bien pouvoir mettre sur cette copie, qui va "faire bien" ? " Tout se passe à l'école comme si le "droit à l'erreur" y était interdit : ce qui est très précisément contraire à la définition même de l'École ! ¹⁹

18. «Tout ce que tu diras pourra être retenu contre toi : *c'est une des choses qu'on apprend à l'école. Lorsqu'on dit qu'un juge instruit une affaire, on fait comme si dans cette acception le terme n'avait aucun rapport avec l'instruction publique. Et si le maître était, à sa manière, un juge d'instruction ?*», Philippe Perrenoud, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, ESF, 1994, p.151 ; c'est l'auteur qui souligne.

19. C'est précisément le "droit à l'erreur" qui constitue la différence essentielle entre l'école et le monde du travail : l'enfant et l'adolescent s'y trouvent protégés des exigences de "productivité" en vigueur dans la vie professionnelle.

L'échec scolaire...

...n'explique pas, à lui seul, l'apparition de la violence à l'école : c'est une conjonction de facteurs qui peut la provoquer. Mais, par rapport à un environnement défavorable (brièvement esquissé ci-dessus), l'école représente souvent *le seul lieu* où les enfants peuvent apprendre que des relations humaines, structurées par un "contrat social", sont tout de même possibles. D'où l'importance extrême, même si tout le monde ne réussit pas en maths ou dans n'importe quelle autre discipline, que les structures institutionnelles de l'école soient conformes aux principes élémentaires du *droit*. Sinon, la "réussite" n'est que le déguisement d'ambitions immorales, et l'échec renforce les sentiments de rejet (la "sélection"...), qui peuvent alors engendrer des violences, dirigées vers autrui ou retournées contre soi-même, notamment à l'adolescence.

En effet, acquérir des *savoirs* et des savoir-faire n'a de sens qu'à ouvrir à des *pouvoirs* nouveaux : j'obéis aux contraintes techniques et psychologiques du langage, parlé et écrit, parce que ces contraintes ouvrent l'immense champ de la liberté d'expression, de la communication et du dialogue. Il en va de même pour l'ensemble des savoirs et de la culture. Encore faut-il que les conditions scolaires d'apprentissage permettent à l'élève d'apprendre à exercer ses pouvoirs dans le présent même de l'institution scolaire. Or, si un élève majeur n'a pas plus de pouvoirs sur le quotidien scolaire qu'un enfant de maternelle, ce sont toutes les sources de la "motivation" qui s'en trouvent progressivement tarées. Au lieu d'augmenter le champ des

pouvoirs et des libertés, de permettre la découverte de l'immense variété des savoirs et des cultures, l'école, aujourd'hui, impose trop souvent des renoncements mutilants de la personnalité. À chaque étape des "orientations", il faut renoncer à une part des potentialités de développement culturel : privation des dimensions de la culture *technique* pour les "bons élèves" ou moyens, orientés en études longues ; privation de la dimension *artistique* et littéraire pour les futurs "forçats" des mathématiques et des classes préparatoires ; privation des exigences et informations *scientifiques* nécessaires au citoyen d'aujourd'hui, pour les "relégués" littéraires ou ceux qui se retrouvent engagés dans des filières professionnelles dévalorisées.

Dès lors, que ces renoncements soient conscients ou non, les jeunes ne peuvent pas ne pas chercher à "compenser" cette absence de pouvoirs réels en "jouant" dans les interstices que laisse encore libres le fonctionnement des institutions familiales, scolaires, médicales, voire judiciaires... Et dans ces "jeux", où le sujet cherche à éprouver, à la manière d'une auto-initiation²⁰, ses propres limites, la violence, comme *frôlement initiatique de la mort*, est parfois présente. L'affrontement à la loi risque de devenir, quelles que soient les formes qu'il peut prendre, le seul moyen de se prouver qu'il reste encore une marge de liberté...

La réponse est donc pédagogique et institutionnelle : fondamentalement, il s'agit d'organiser la classe et l'établissement comme lieu où on peut apprendre progressivement à articuler sa liberté avec celle des autres. Utopie ? Pas du tout. Des milliers d'ensei-

20. David Le Breton, *Passions du risque*, Métailié, 1991; Patrick Baudry, *Le Corps extrême, approches sociologiques des conduites à risques*, L'Harmattan, 1991.

gnants le font tous les jours, et depuis longtemps. Ils ne sont cependant qu'une minorité... Les réflexions et innovations pédagogiques se limitent trop souvent encore à des questions d'ordre technique (didactique), par exemple sur les techniques d'apprentissage de la lecture, ou sur les mathématiques dites modernes. Or la question préalable est bien celle du sens, celle du désir. Et si le désir humain ne trouve pas à investir ses énergies dans la culture, c'est la violence qui s'installe. Double mission alors pour l'éducateur : que l'école devienne lieu de *connaissance* et de *reconnaissance*.

Les enjeux

La question de la violence à l'école pose donc, de manière parfois aiguë, celle de la citoyenneté. Montesquieu expliquait que, outre la distinction des pouvoirs, la démocratie supposait la *vertu* en chaque citoyen. L'école peut-elle être lieu d'apprentissage de la vertu ? Et en quoi consiste celle-ci ? Il ne s'agit pas de "morale" ici, au sens habituel du terme, sinon cette question serait plutôt du ressort de la famille. La vertu civique suppose que chaque citoyen *décide* librement de consentir à la liberté de l'autre, de

respecter quelques principes fondateurs, qui ne peuvent pas se discuter "démocratiquement" puisqu'ils sont précisément ce par quoi une "discussion" démocratique devient possible. Et le principe sans doute le plus fondamental à cet égard réside justement dans l'*interdit* de la violence. Sous toutes ses formes : physiques, bien sûr, mais aussi psychologiques, sociologiques, économiques et institutionnelles.

Les élèves que nous avons actuellement dans nos classes auront sans doute à affronter et à tenter de résoudre des questions sans précédent dans l'histoire de l'humanité : nous savons bien désormais que le triple défi des croissances industrielles, urbaines et démographiques met en péril la survie même de l'espèce humaine²¹. Les paléontologues et les biologistes nous expliquent que la durée de vie moyenne d'une espèce mammifère est d'environ sept millions d'années. L'espèce humaine en est à trois millions et demi, semble-t-il... Voulons-nous continuer ? *Ce sont nos enfants qui auront à en décider*. L'éducation civique aujourd'hui consiste à permettre à tous, quels que soient la place sociale, les savoirs, les compétences, la culture de chacun, de participer à cette décision, de s'armer pour affronter ces défis majeurs et universels.



21. Michel Serres, *Le Contrat naturel*, François Bourrin, 1990; *Le Tiers-instruit*, François Bourrin, 1991.

Exclusion sociale/exclusion spatiale

VIOLENCE ET QUARTIERS «SENSIBLES»

Interview de Bernard De Vos

Bernard De Vos est éducateur et islamologue. Il dirige l'asbl SOS Jeunes - Quartier Libre (aide à la jeunesse en milieu ouvert). Il a notamment publié *Les Apaches des parkings* (Bruxelles, Labor, 1999). Transcription non relue par l'interviewé.

Je propose de partir de cette phrase extraite d'une recherche dirigée par Lode Walgrave¹: «De profondes évolutions socio-économiques donnent naissance à de nouvelles formes plus profondes d'exclusion sociale. Ces mêmes évolutions déclenchent d'importantes restructurations urbaines qui entraînent la concentration spatiale de l'exclusion sociale»...

Oui, je crois que ce n'est plus tellement contesté : l'exclusion sociale et économique touche des gens un peu partout, mais on observe une concentration spatiale de phénomènes comme le chômage. Je crois que la moyenne des chômeurs est aujourd'hui de 10,3% en Belgique. Si on rapporte ce chiffre aux classes d'âge et aux lieux de résidence, on se rend compte qu'il y a 30 à 35% de jeunes chômeurs dans certains quartiers de Bruxelles et d'autres grandes agglomérations. Ces quartiers concentrent donc une série de difficultés, ce n'est pas discutable. Ce que l'on peut discuter, par contre, c'est la question de savoir si cette concentration impose des politiques extrêmement territorialisées ou si justement, à l'inverse, elle n'imposerait pas plutôt la mobilité sociale et la conception de pro-

grammes socio-éducatifs, par définition plus englobants et plus généraux que la plupart des projets spécifiques sur les quartiers. Car il est inévitable que la prise en considération des problématiques particulières de ces quartiers aille de pair avec une stigmatisation de ceux-ci et, par là-même, des populations qui les habitent. Dans les quartiers qui sont considérés comme des zones d'éducation prioritaires, des zones d'investissement prioritaires en termes d'aménagement du territoire, ces dispositifs ont des effets extrêmement positifs mais aussi des effets retors très importants.

Quand j'ai commencé à travailler comme éducateur, les politiques en matière de jeunesse étaient imaginées à l'échelle nationale. Ensuite on est passé à l'échelle des Communautés, puis des Régions, puis — au début des années 90, avec le développement de la logique sécuritaire — on a imaginé des politiques de plus en plus sectorisées, à l'échelon communal : c'est l'apparition des Contrats de sécurité, qui se basent sur une collaboration entre l'Etat fédéral, les Régions et les Communes. Plus récemment, on s'est dit que, dans

1. C. Vercaigne, L. Walgrave, P. Mistiaen & C. Kesteloot, *Urbanisation, exclusion sociale des jeunes et criminalité de rue. Une recherche financée par les Services fédéraux des Affaires scientifiques, techniques et culturelles*, OGJC/ISEG, K. U. Leuven, 2000 (résumé, 12 p.).

une même commune, tout le monde n'était pas logé à la même enseigne, que certains quartiers étaient plus «défavorisés», et on a commencé à travailler à l'échelle de ceux-ci : Contrats de quartier, Quartiers d'initiative, Renouveau urbain... On en arrive, avec les dispositifs contre les bandes urbaines, à des politiques à l'échelle d'un pâté de maisons. Au mètre près : de tel coin de rue à tel coin de rue !... Certes, pour mener des politiques locales avec la participation des habitants, pour mettre les gens autour de la table et discuter de ce que l'on peut améliorer, la plus petite échelle possible est intéressante. Mais la stigmatisation, l'exclusion qui accompagnent ces dispositifs sont terribles, et je ne suis pas sûr que l'on perçoive toujours ces effets pervers. En France, par exemple, quand les intervenants sociaux parlent des «quartiers», il s'agit des quartiers «sensibles»; le mot lui-même est devenu péjoratif.

En gros, mon interprétation est que l'on a décidé — progressivement mais de façon relativement claire — que l'éducation n'était plus valable pour les jeunes des zones urbaines les plus déshéritées. Que le modèle éducatif — avec son système d'autorité, ses moyens de négocier, de s'imposer, etc. — marchait très bien avec les jeunes des milieux plus aisés, ceux qui reçoivent un enseignement de qualité, dont les familles sont relativement soudées et disposent de moyens économiques suffisants pour assurer un avenir à leurs enfants. Mais que les jeunes des quartiers plus défavorisés n'étaient plus touchables par les mécanismes éducatifs. Et on a inventé un ersatz : le couple infernal prévention-répression. Sur base d'un découpage territorial. Avec sans doute, au départ, la volonté de donner plus à ceux qui ont moins : c'est le principe de la discrimination positive. Et on a considéré que ces dispositifs étaient efficaces.

Moi je dis aujourd'hui, haut et fort, qu'en dehors du modèle éducatif, il n'y a rien qui puisse être intéressant pour des jeunes. Seul un processus éducatif peut progressivement leur faire prendre conscience de certaines réalités, de l'impact de leur responsabilité personnelle, de l'impact de leur participation à des actions collectives... Tout cela ne passe que par l'éducation. La grosse différence avec le système prévention-répression, c'est que le modèle éducatif vise avant tout l'intérêt du jeune; l'autorité est un arrêt d'agir dans l'intérêt du jeune. La prévention-répression consiste à «empêcher que», de façon tantôt *soft*, tantôt *hard*, mais avec comme priorité l'intérêt de la société.

Quand on parle d'augmentation de la violence des jeunes, on avance plusieurs explications : la société est de plus en plus violente, etc. J'affirme que le fait d'avoir privé, depuis dix ans, toute une série de jeunes de dispositifs réellement éducatifs ne pouvait, à terme, qu'augmenter la déviance, la violence et la délinquance chez certains d'entre eux. Si j'étais soumis au régime des écoles professionnelles et à ce qui est proposé en termes prétendument éducatifs dans certains quartiers, en toute logique, en tant que jeune, je pense que je développerais des comportements de plus en plus asociaux. On n'ose pas analyser l'augmentation de la violence et de la délinquance de certains jeunes en la reliant à la création des nouveaux dispositifs basés sur des identités territoriales de plus en plus restreintes. Je suis intimement persuadé que ces dispositifs ont contribué à augmenter la violence en niant en permanence ces jeunes dans leur capacité d'être touchés par une logique éducative.

En plus, il est incroyable qu'aujourd'hui, alors que la mobilité est vue comme l'apanage de la réussite

(mobilité professionnelle, vacances à l'étranger, déplacements aisés, internet...), on puisse considérer qu'en imaginant des politiques sur la base d'un quartier on pourra vraiment venir en aide à des populations en difficulté. Au contraire, c'est certainement en augmentant leur capacité de se mouvoir dans des ensembles géographiques, cybernétiques, sociaux, etc., qu'ils vont pouvoir trouver des solutions à leurs difficultés. Ce n'est pas en les confinant dans des appartenances quasi féodales, où les jeunes ne se reconnaissent pas du tout. Ce qui fait qu'on est un homme ou une femme bien investi/e, c'est qu'on sait d'où on vient, qui on est, et qu'on a l'occasion de rencontrer d'autres hommes et femmes. Quand on condamne des jeunes à ne pas dépasser l'entre-soi, à rester entre soi, on donne libre cours à tous les comportements délinquants et déviants. Si on ne connaît pas l'autre, si on ne sait pas comment il vit, si on ne saisit pas les raisons de ses modes de culture, de ses coutumes, on ne peut pas le respecter. Et on l'agresse.

On a l'impression que l'école a échoué avec toute une série de jeunes et qu'elle n'est plus capable de rattraper le coup...

Les écoles que fréquentent ces jeunes sont tout à fait assimilées aux quartiers dans lesquels ils vivent... C'est peut-être une caricature, mais elle doit être vraie à 70% : tu vis dans un quartier «défavorisé», cible de toute l'attention de la société, et tu fréquentes l'enseignement professionnel, un centre de formation en alternance ou une école technique, d'où la logique éducative a pratiquement disparu. Les programmes de ces écoles n'ont plus du tout la prétention de

construire, d'élever (au bon sens du terme) des hommes et des femmes, mais de leur apprendre certains prérequis pour entrer sur le marché de l'emploi. Comme si ces prérequis étaient des armes suffisantes ! Car, quand on rencontre des chefs d'entreprise, ils disent : «Nous, ce qui nous intéresse, c'est d'avoir des gars et des filles qui savent qui ils sont, d'où ils viennent, qui ont fait le tour de leur personnalité, qui savent ce que c'est qu'une hiérarchie, qui acceptent d'apprendre et qui peuvent respecter un travail en équipe. Le reste, les compétences techniques, elles évoluent tellement vite dans le monde de l'entreprise aujourd'hui, qu'il vaut mieux les apprendre sur le tas...»

L'important est de pouvoir interagir avec autrui. Or, ces écoles comme ces quartiers sont devenus la concrétisation du message : «ne dépassez surtout pas l'entre-soi; restez entre jeunes qui viennent des mêmes quartiers». Quand on assiste à une sortie des écoles ici¹, 60 à 80% des jeunes sont issus de l'immigration maghrébine. C'est clair, il ne faut pas nier ces réalités-là. Et on voit l'évolution quand on fréquente le quartier : au début, c'était assez mouvementé, mais aussi un peu hétéroclite, il y avait une espèce de contrôle social des jeunes entre eux. C'était un peu bruyant, mais cela restait sur le trottoir. Maintenant, c'est de plus en plus bruyant et cela se passe sur la rue. Alors les voisins s'inquiètent, se demandent ce qui se passe. Mais qui, dans ces écoles, est capable de regarder ses élèves en face et de leur dire qu'il y a des notions de vie commune à respecter ? Ça ne fait plus partie du projet pédagogique. Comment imaginer qu'une école puisse enseigner le dépassement de

1. Le siège de SOS Jeunes - Quartier Libre se trouve rue Mercelis, à Ixelles.

l'entre-soi, alors qu'elle a laissé tomber, au bénéfice de l'apprentissage de compétences techniques «valables sur le marché de l'emploi», tout ce qui fait que l'on est homme ou femme. Savoir qui on est, d'où on vient, cela s'apprend à travers des cours de géographie et d'histoire. Savoir s'exprimer, avoir accès à un langage, cela passe par des cours de langue, par une langue de culture, que ce soit le français, l'arabe ou le latin ! Or les cours généraux, dans ces écoles, sont devenus très secondaires. Et, trop souvent, comme les enseignants s'absentent parce qu'ils sont en dépression, les élèves sont tous dehors à 10h30, avec un mot dans le journal de classe. Il n'y a plus de prétention éducative, seulement un souci occupationnel et le respect des formes.

Je reste persuadé qu'un processus éducatif ne peut pas se créer avec des groupes homogènes; cela ne fonctionne qu'avec des groupes hétéroclites. J'en ai parlé plusieurs fois à des collègues chercheurs; j'ai dit à Philippe Mary, de l'ULB : «Si tu veux t'amuser un peu, prends dix étudiants chercheurs en criminologie ou en sociologie. Dix potes, des gars et des filles qui se connaissent et qui boivent des coups ensemble. Tu les sépares en deux groupes, et tu en mets cinq sur dix jeunes qui sont en 1ère candi à Saint-Louis, et les cinq autres sur dix jeunes du quartier Josaphat à Schaerbeek ou du bas d'Ixelles et d'Etterbeek (il ne faut même pas aller jusqu'à Cureghem). Tu leur demandes de suivre ces jeunes dans leurs endroits de loisirs, de formation, de détente, etc. Eh bien, prévient tes chercheurs que, s'ils veulent encore boire un verre ensemble, ils ont intérêt à se donner rendez-vous ! Parce qu'ils ne se croiseront jamais : une partie des jeunes vont à l'UGC, les autres à Kinopolis; les uns

dans telles boîtes de nuit, les autres là où on les laisse entrer. Les mouvements de jeunesse sont accessibles aux uns mais pas aux autres. Les loisirs coûteux aussi. Les seuls endroits de Bruxelles où tes chercheurs ont une chance de se croiser, c'est City 2 et le Woluwé Shopping Center...»

Mes neveu et nièce, qui vont dans des écoles privilégiées, ils ne savent pas ce que c'est, les jeunes Marocains. Pourtant, ce sont des jeunes très ouverts, ils font partie de mouvements de jeunesse, ils font des chantiers ici et là pour se rendre utiles. Ce n'est pas qu'ils refusent de rencontrer des jeunes issus de l'immigration, mais on ne leur en donne pas l'occasion. Ils sont tout le temps insérés dans un dispositif éducatif : de «bonnes» écoles, où on essaie de les ouvrir aux réalités du monde, des mouvements de jeunesse, des associations culturelles... Jamais un jeune issu de l'immigration ne va là-dedans. Jamais. Alors on peut croire que Bruxelles n'est pas une ville ségrégationniste, mais je prétends que ce qui est en train de se passer maintenant installe pour les années à venir une terrible logique d'apartheid. On me répond : «Mais où tu vas, Bernard ? Tu inventes un concept idéologique!...» Déjà, on ne peut pas parler de quartiers-ghettos, alors, quand je parle d'apartheid, on me dit : «tu es fou». Je suis peut-être un peu fou mais, depuis le temps que je travaille dans ce secteur, et avec ma pratique de terrain auprès de jeunes issus de l'immigration, je pense qu'à mon grand âge je peux enfin me permettre de dire des choses comme celle-là.

Dans un article récent³, Pascale Jamouille écrit ceci : «Certaines pratiques culturelles comme la "tchatte" ou le hip-hop permettent de représenter les frustra-

3. La débrouille des familles, *Les Cahiers de Prospective Jeunesse*, vol. 7, n° 1, 2002, pp. 28-39.

tions, les désirs et autres jeux d'affects, de construire du symbolique et de diminuer la violence intestine. Par contre, l'esthétique du pulsionnel, du "hard grave", qui se diffuse dans les quartiers, institue les passages à l'acte violents comme les seuls modes d'expression possibles.» Quand on lit cela, on se demande que faire.

Que faire... Dans les deux ou trois ans à venir, comme je le dis aux politiques : «Ne comptez pas sur moi. On est dans la mélasse, et on y est bien. Ne me demandez pas ce qu'il faut réprimer ou pas, à vous de faire votre travail». Il y a des moments où les passages à l'acte sont tellement importants qu'il faut sûrement pouvoir mettre à l'écart, provoquer un arrêt d'agir, etc., dans l'intérêt de la société... Mais nous devons travailler pour dans dix ou quinze ans maintenant. Pas un seul politique ne va entendre cela : «Non, non, nous on travaille sur quatre ans, une législature...» Quatre ans ! Il faut à mon sens, de façon très claire et déterminée, accepter de refaire de la mixité. En urgence. Sortir de cette logique de quartier. Je participe aux Conseils de prévention de la criminalité et de la délinquance à Etterbeek et à Ixelles, les deux communes où je suis le plus actif. D'abord, ces Conseils se réunissent de manière très épisodique, avec des ordres du jour extrêmement lacunaires. Et quand on voit quelles décisions lourdes de conséquences se prennent là, on se demande pourquoi on confie des matières aussi importantes à des municipalistes, qui ne connaissent rien en fait de jeunesse et qui, forcément, se demandent comment ils vont être réélus deux ou trois ans plus tard. C'est tellement logique, naturel, humain, de réagir de cette manière : comment croire qu'ils pourraient penser à plus long terme ?

Qui, parmi les politiques, aura le courage de dire que l'on fait fausse route en mettant les jeunes dans des carcans, en leur retirant toute fonction, tout statut dans la société, en acceptant des logiques de ghetto, en responsabilisant les jeunes à outrance alors qu'en dessous de l'âge de la majorité ils ne devraient pas être responsables de tout ? La latitude qui est laissée à la jeunesse, c'est justement de pouvoir procéder par essais et erreurs. Je ne prône pas l'angélisme, je suis plutôt pour le retour de l'autorité. Pas la répression, l'autorité bien comprise. L'autorité, c'est quand la même personne qui est dans une relation égalitaire avec le jeune, passe à une relation hiérarchique dans l'intérêt de celui-ci. Ce n'est pas : «Je ne m'en sors plus, je refile la patate chaude à quelqu'un d'autre». C'est un adulte qui dit : «Non. Dans ton intérêt, je t'arrête».

Il faut absolument sortir de cette logique duale : des dispositifs éducatifs pour les jeunes plus aisés, ceux que l'on pense pouvoir être utiles à la société; et, à l'autre bout de la chaîne, l'ersatz prévention-répression pour ceux avec lesquels il va falloir «faire avec». Dans un pays comme la Belgique, la population issue de l'immigration tourne autour de 18-20%, toutes origines confondues, Union européenne comprise. Mais si on considère les classes d'âge en dessous de 8 ou 10 ans, les pourcentages grimpent à 35 ou 40%. Donc on en arrive à imaginer de mettre hors jeu, dans des dispositifs où on va essayer de les contenir, plus d'un tiers des jeunes ! Comment croire que cela puisse marcher ? Réprimer, brimer, maintenir en quarantaine 35 à 40% de la jeunesse dans une ville, qui peut croire que cela ne provoquera pas de la frustration, de la violence, de la délinquance, des émeutes, des soulèvements ?

Je fais partie de la Commission des discriminations positives... Les discriminations positives, cela ne représente pratiquement rien ! On laisse croire qu'on fait quelque chose, mais en réalité on donne à des écoles les moyens d'engager deux surveillants supplémentaires. Qui peut vraiment croire que deux surveillants-éducateurs dans les couloirs d'une école vont changer quelque chose ? Personne : ni ceux qui prennent la décision, ni ceux qui mentent pour obtenir ces deux emplois. J'ai lu que Luc Ferry⁴, en France, voulait imposer un socle commun de connaissances (ce que Jack Lang avait déjà voulu faire) : un socle minimum, pour tout le monde, peu importe le temps que cela prend... Ces jeunes sortent de l'école à 18 ans, ils ne savent pas lire ! Comment veut-on qu'ils puissent exprimer un malaise autrement que par des pavés dans des vitrines, de l'arrogance, des insultes et des crachats ? Si on n'a pas accès au langage, comment arriver à différer ses conflits intérieurs, à organiser ses conflits avec l'extérieur autrement qu'à travers la violence ?

Je vais prendre un exemple tragicomique. A Samarcande, un projet que j'ai créé il y a quelques années, je m'occupe encore régulièrement d'une activité de sport-aventure avec des jeunes. Quand je donne un cours théorique de plongée sous-marine, ils sont dépassés ! Pour comprendre la pression atmosphérique sous l'eau, il faut faire un calcul de fractions : ils ne savent pas. Pour leur faire piger qu'il y a une incidence de la pression sur le fonctionnement cérébral, on fait un test : on demande à chacun, hors de l'eau, de faire un calcul du type $21 \times 7 + 2 - 10$. Puis, immergé à 25 mètres, il doit refaire le calcul, et il se rend compte que cela prend deux fois

plus de temps. J'ai dû arrêter de faire ce test : ils ne savaient pas faire le calcul en surface... Bien sûr, certains jeunes s'échappent de cela; il y a des trajectoires remarquables. Mais elles sont exceptionnelles.

Tu dis qu'on doit travailler pour dans dix ou quinze ans, mais on a un peu l'impression que c'est «mission impossible» pour les éducateurs et les travailleurs sociaux qui sont là maintenant...

Mais c'est mission impossible ! Je n'arrive plus à engager un assistant social — un homme. Quand on va dans une école sociale, on ne voit que des petites jeunes filles. Pleines de bonne volonté. Plus un mec ne veut aller au contact avec des jeunes turbulents, difficiles, qui aiment bien tchatcher, agressifs, un peu violents, qui poussent le bouchon toujours un peu plus loin. Ce n'est pas un boulot sympathique, c'est sûr... Qu'est-ce que tu veux que je te dise ? Il n'y a pas le choix.

Ce que je n'arrive pas à comprendre, c'est comment on peut s'enfermer dans de mauvaises stratégies pendant si longtemps. Les Contrats de sécurité fêtent leur 10ème anniversaire en juin 2002 ! Chaque fois que l'on cite des chiffres sur la criminalité — et même si on sait qu'ils reflètent plus le travail de la police que les faits proprement dits —, on souligne que la délinquance est en train de grimper chez les jeunes : ils sont de plus en plus violents, et de plus en plus tôt. Et, chaque fois, on ajoute : «C'est bien la preuve que l'on n'a pas été assez loin dans les dispositifs sécuritaires. Il faut en faire encore plus». Mais jamais personne ne se demande si, peut-être, il y a dix ans, on ne s'est pas complètement

4. Philosophe, Ministre de l'Education nationale dans le gouvernement Raffarin.

planté. Je prétends avec une belle constance, depuis dix ans, que c'est une folie, une hérésie, que ça ne peut pas marcher. Notamment parce que ces dispositifs font écho à d'autres stratégies inadéquates, que ce soit dans l'enseignement ou dans d'autres secteurs : tout cela est teinté de dédain, de déni, de non reconnaissance, et de beaucoup de clichés. Les jeunes ressentent cela. Comment pourrait-il en être autrement ?

Maintenant, quand des jeunes m'agressent, je me défends toujours, bien sûr, mais j'ai beaucoup plus de compréhension. Je me dis : à sa place, je ferais pareil... Une anecdote : je sors dans la rue Mercelis à l'heure de la sortie des écoles. J'avais rendez-vous sur la place Fernand Cocq avec une copine, que je vois passer en voiture. Je n'avais pas réalisé que deux jeunes étaient derrière moi. Je porte toujours mon sac à l'épaule, par une bretelle : je n'ai jamais eu peur qu'on me le pique. Voyant la voiture passer, je m'arrête, et les jeunes me dépassent. Comme la voiture continue, je me dis qu'elle va faire le tour et je reprends mon chemin. Les jeunes s'arrêtent, et l'un d'eux me dit : «Tu crois qu'on n'a pas compris ? Tu veux être derrière nous...» Il avait de moi l'image de quelqu'un qui se méfiait de lui. J'ai essayé de m'expliquer, mais il ne voulait pas y croire une seconde. Comme, à ce moment-là, on arrivait sur la place et que je suis monté dans la voiture qui m'attendait, il a dû se dire que j'étais peut-être sincère. Mais, pour arriver à réagir comme il l'a fait, il faut que la pression soit forte... Tout un temps, quand des jeunes me rapportaient des réflexions ou des comportements racistes à leur égard, je me disais : ce n'est pas possible, ils exagèrent. Mais progressivement j'en suis revenu. Quand on entend qu'un jeune a été menotté à un radiateur, on se dit : c'est dans les films, ça. Et puis il te montre les marques...

Bien sûr, on ne s'attend pas à ce que ce soit tendre, entre ces jeunes et la police : le rapport n'est pas facile. Mais je suis persuadé qu'il se passe des choses très graves.

Et ce n'est peut-être pas le pire : après tout, la police est une force de répression. La ligne de conduite de la prévention est beaucoup plus dénigrante. et les jeunes s'en rendent compte. Au début, on leur dit : «Venez, on va organiser des matchs de football avec vous». Car le foot a un bel avenir devant lui dans la logique sécuritaire. On engage des éducateurs pour faire du foot ! Il vaudrait mieux engager de bons animateurs sportifs dans les clubs. Mais ce n'est pas cela qu'on veut : on ne veut pas renforcer les moyens des clubs sportifs, alors qu'ils sont en train de mourir et qu'ils voudraient bien s'ouvrir à tous les jeunes mais n'ont pas suffisamment d'entraîneurs. Donc on crée encore une fois des structures particulières pour ces jeunes-là. Si quelqu'un veut faire une recherche sur le foot à Bruxelles, c'est une mine d'or : il y a des clubs avec une infrastructure fantastique mais peu de jeunes, et relativement «classiques» (sauf quelques clubs très particuliers, comme Saint-Gilles, qui ont fait de gros efforts). A côté, combien de petits ersatz, qui jouent un peu n'importe où, dans des squares ou dans ces structures toutes faites, avec des barrières partout... c'est fou ! C'est le principe de la non-mobilité : tu joues au foot dans ton quartier, avec les jeunes de ton quartier, et tu vas dans une école de ton quartier.

Et cette survalorisation de l'espace va de pair avec une sous-valorisation du temps. Espace de plus en plus petit, temps de plus en plus réduit. Il faut pouvoir montrer des modifications fondamentales en six mois. Là où moi je parle de dix ou quinze ans, on veut une évaluation intermédiaire après six mois et, en un an,

tout doit être arrangé, sinon plus de financement. Plutôt qu'une politique sur des espaces, une vraie politique du temps, ce serait formidable. Un Ministre du Temps ! Le temps est le point de rencontre de mille problématiques : temps du travail, temps des loisirs, temps des procédures judiciaires, temps de réaction de la société, temps d'efficacité des programmes...

Coincé dans les situations que tu décris, que peut faire l'éducateur de base, le travailleur social moyen ? Il se dit : mission impossible. Mais s'il la refuse, il n'a plus de boulot...

Je suis très clair avec ceux qui ont inventé ces dispositifs ou qui sont dans cette logique sécuritaire. Je ne me prive pas de leur dire ce que je pense. Mais j'ai de la compassion pour les travailleurs des Contrats de sécurité. Beaucoup d'entre eux ont une déontologie professionnelle et une éthique personnelle sans reproche, et ils sont obligés de les confronter à une éthique de projet complètement aberrante. Au début, on critiquait les Contrats de sécurité en raison de la collaboration entre travailleurs sociaux et policiers. Mais c'est clarifié depuis longtemps, et ce n'est pas tellement là qu'est le problème : il est dans l'idéologie qui sous-tend leur travail. Car il ne s'agit pas d'amener des gens en difficulté à s'en sortir par eux-mêmes, à se sentir valorisés dans leur vie de tous les jours. Il s'agit de faire en sorte qu'ils ne créent pas de problèmes aux yeux de la société.

Pour moi, il y a deux façons de faire du travail social : jouer sur la prise en charge, ou sur la prise en compte. La logique sécuritaire, c'est prendre les gens en charge, «faire pour eux», imaginer des logiques occu-

pationnelles, encadrer... Ma façon de travailler, c'est la prise en compte : voir ce que l'on peut faire avec les gens, avec leurs capacités, leurs potentialités, construire à partir de ce qu'ils ont plutôt qu'à partir de ce qu'ils n'ont pas.

Si on veut éviter ces comportements violents, il est urgent que les politiques fassent en sorte que puisse se recréer du sens commun, que puissent se créer des projets qui invitent les jeunes à dépasser l'entre-soi, à aller vers les autres. SolidarCité en est un exemple⁵. Comment cela a-t-il commencé ? En gros, par l'opération Thermos lancée par Samarcande. L'idée que l'on se fait des jeunes de ces quartiers, et qu'ils ont forcément intériorisée, c'est qu'ils ne sont bons à rien, qu'ils ne peuvent pas contribuer à quoi que ce soit de constructif. Quand on leur dit «on va faire un truc, on va donner à manger à des sans-abri dans les gares», une fois qu'on a répondu à leurs questions — pourquoi doivent-ils aller dans les gares, pourquoi ne vont-ils pas travailler, qu'est-ce qu'ils vont dire, nous on est des Arabes, eux c'est des Belges (parce qu'ils s'imaginent qu'il n'y a pas d'Arabes sans abri, et quand ils y vont ils sont un peu surpris) —, une fois cette étape passée, ils y vont avec un plaisir exceptionnel. Chaque année, à l'arrivée de l'hiver, ils demandent quand commence l'opération Thermos. Il n'est jamais arrivé que les animateurs se retrouvent tout seuls un soir pour préparer les repas. Davantage de jeunes participent à cette activité qui leur demande une contribution qu'aux activités de loisirs... Pour l'expérience SolidarCité, on a demandé à Isabelle Pouillet, de Synergie, de faire une petite recherche d'évaluation sur la première période-test. Eh bien, les six ou sept

5. Voir *Bruxelles Santé* n° 22, 2001, pp. 2-5.

jeunes qu'elle a pu interviewer disent tous que ces cinq mois de leur vie resteront gravés... Ils n'avaient jamais eu une occasion pareille : dépasser les limites de leur quartier, les limites de leur formation, de leur cercle d'amis, les limites de ce qu'ils pensaient être capables ou incapables de faire... Et, comme par hasard, tous ces jeunes ont trouvé du boulot ou sont en formation, alors qu'au départ ils n'avaient pas de travail et, pour la plupart, ne savaient pas ce qu'ils avaient envie de faire.

Il y a quelque temps, on a supprimé le service militaire — une obligation que je ne trouvais pas très encourageante, mais pourquoi ne l'a-t-on pas remplacée par quelque chose d'intéressant, de productif ? Le service militaire était encore la seule occasion, pour quelqu'un issu d'un milieu privilégié, de rencontrer un gars qui n'avait jamais été à l'école. Pourquoi les jeunes n'auraient-ils pas consacré du temps à des activités non militaires comme celles que l'Armée belge entreprend aujourd'hui : l'aide en cas de catastrophe, le soutien à l'UNICEF, des chantiers dans des pays en développement...? Une année de service civil bien compris, qui en plus leur aurait permis de rencontrer des jeunes d'autres milieux. Ça manque, ces espaces d'échange, de vie partagée. Quand on les propose à des jeunes, ils sont partants. Et s'il y a une notion de service à la collectivité, ils sont encore plus preneurs. Je ne parle pas des jeunes plus aisés, qui sont en per-

manence sollicités par des opérations — certes caritatives, mais qui ont au moins le mérite de te rappeler que tu n'es pas seul au monde. Je parle des autres, ceux qui sont dans des écoles professionnelles, ces espèces de grandes salles de bain construites en carrelages pour qu'on puisse nettoyer les graffiti au karscher. Pas un prof n'oserait mettre une affiche pour Télévie ou l'opération Arc-en-ciel — même dans les écoles catholiques, qui se font fort de promouvoir la charité chrétienne.

Et nous, travailleurs sociaux, nous avons le même réflexe : «on ne va pas leur proposer ça, ça ne les intéresse pas» ! Quand Catherine, de Samarcande, m'a parlé de l'opération Thermos, je lui ai dit : «tu es folle, ils ne voudront jamais participer». Alors que mes plus grandes émotions professionnelles, je les dois à cette opération : voir des jeunes qui s'amènent en nombre, qui se mobilisent, qui viennent avec des casseroles, et hop, on y va. Dans ma tête, j'étais arrivé à me dire — comme tout le monde, comme les politiques : «Ces jeunes ne sont bons à rien, sinon à être occupés dans de petits projets pédagogiques où ils seront un peu plus responsabilisés. Tournés vers eux-mêmes, ça peut marcher. Tournés vers l'autre, non : ils n'ont plus de conscience du monde dans lequel ils sont...» Eh bien, apparemment, ils en ont pas mal. Mais il faut leur proposer quelque chose.



«Un temps entre parenthèses»

LES JEUNES DÉLINQUANTS PLACÉS EN IPPJ

Interview d'Isabelle Ravier

Isabelle Ravier est docteur en criminologie, chargée de cours invitée et chargée de recherche au Département de Criminologie et de Droit pénal de l'Université catholique de Louvain.

La recherche que vous avez menée avec Carine Thibaut¹ donne la parole à un acteur absent des débats sur la protection de la jeunesse : le jeune qui est sous le coup d'une décision de justice. Pour situer un peu ces jeunes, une des choses qui m'ont frappé en lisant la synthèse du rapport, c'est qu'avant même d'être en contact avec le système judiciaire, on a l'impression qu'ils entrent dans une spirale : sur fond de précarité et d'exclusion sociale, ce sont les problèmes scolaires, ensuite les contrôles de police plus ou moins arbitraires, l'interpellation, la première mesure, puis des mesures de plus en plus sévères. Je cite : «C'est à partir du décrochage scolaire que les jeunes considèrent être embarqués dans un parcours chaotique.»

Il faut bien préciser que ce n'est pas une recherche quantitative, dont les résultats seraient statistiquement représentatifs : on ne peut pas dire que, dans la majorité des cas, c'est ainsi que cela se passe. Nous

avons rencontré des jeunes qui, en effet, nous ont fait part d'un parcours chaotique démarrant bien avant la décision judiciaire. La plupart d'entre eux faisaient l'objet d'un placement en IPPJ² : une mesure particulièrement sévère, puisqu'elle s'adresse à des mineurs ayant commis des faits qualifiés infractions — pour plus de facilité, nous les appellerons «mineurs délinquants». Il est donc assez normal que l'on ait affaire à des jeunes dont le parcours est assez lourd. Leur histoire commence vraiment à déraiper au début de l'école secondaire. Ils ont alors parfois 13-14 ans, parce que souvent ils ont déjà connu des difficultés en primaire. Mais, dans le secondaire, ils ne s'accrochent pas, ou très difficilement. Donc ce sont de mauvais élèves, comme on dit, des élèves repérés, qui brossent régulièrement les cours quand ils ne sont pas en décrochage total, des élèves qui «traînent». Il s'ensuit une série d'interpellations — par l'école, dans leur quartier, par la police —, avant que se produisent des

1. Ecole des Sciences crimnologiques L. Cornil, Université libre de Bruxelles. Le rapport de la recherche — commanditée par l'Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse de la Communauté française — est disponible à la bibliothèque de la Communauté française, 44 boulevard Leopold II, 1080 Bruxelles : Delens-Ravier I., Thibaut C., *Jeunes délinquants et mesures judiciaires : la parole des jeunes*, Rapport d'une recherche qualitative sur le point de vue de jeunes délinquants à propos de leur prise en charge judiciaire, Communauté française.

2. Institution publique de Protection de la Jeunesse. Les IPPJ ont trois missions définies par la loi : permettre la réinsertion sociale des mineurs, leur donner la possibilité d'acquérir une meilleure image d'eux-mêmes et assurer la protection de la société.

faits suffisamment graves pour que le Procureur du Roi ouvre un dossier au Tribunal de la Jeunesse. Ces jeunes placés en IPPJ ont souvent déjà fait l'objet d'une mesure de placement précédemment, donc ce n'est pas la première fois qu'ils passent devant le Juge. On a affaire à une population qui a déjà usé et abusé des mesures d'aide et de protection.

Le Juge de la Jeunesse peut prendre d'autres mesures vis-à-vis de mineurs délinquants, mais notre recherche était ciblée sur les jeunes placés en IPPJ et sur ceux qui devaient accomplir des prestations éducatives et philanthropiques. Nous avons eu beaucoup de mal à rencontrer les seconds, parce qu'ils logeaient toujours chez eux et que, déontologiquement, pour respecter leur vie privée, il ne nous était pas permis de prendre contact directement. Donc nous remettions une petite carte au service de prestations, les invitant à nous appeler. Mais peu l'ont fait. Et parmi ceux-là, les uns perdaient la carte, les autres ne venaient pas au rendez-vous, ou changeaient de numéro de GSM, etc. Donc nous en avons rencontré très peu. Par contre, ceux qui étaient en IPPJ, enfermés, se sont montrés ravis de cette diversion. Je pense que le profil aurait été moins chaotique si nous avions ciblé des jeunes en Centre d'orientation éducative, ou sous la surveillance du délégué du Service de protection judiciaire, ou encore placés en institution privée — toutes mesures qui se situent en amont d'une décision de placement en IPPJ. Le parcours de ces jeunes était marqué à la fois par une désaffiliation à partir du monde scolaire et par des difficultés familiales importantes. Souvent, ils avaient déjà eu affaire à des services sociaux, au SAJ³, avant de s'embarquer dans la délinquance.

Il était aussi très significatif de voir à quel point ils se situaient mal dans le temps : ils ne se souvenaient plus très bien de la personne qu'ils avaient vue au SAJ, ni de la décision qui avait été prise, ni de l'âge qu'ils avaient à ce moment-là. L'IPPJ, par contre, ils le situent bien : c'est une mesure qui les touche très fort. Mais tout ce qui s'est passé avant, la durée de leur séjour en institution... Ils ont beaucoup de mal avec la chronologie des événements. Ils ne savent pas non plus s'ils sont sous le coup d'un jugement ou d'une ordonnance. Ils sont passés devant le Juge, oui, mais à part ça...

On constate d'ailleurs qu'ils perçoivent une série d'acteurs de manière assez floue.

En effet. Alors que, dans la loi, certains sont présentés comme des acteurs-clés : le Parquet, par exemple. puisque c'est lui qui décide de l'opportunité des poursuites. Les mineurs ne situent pas bien son rôle. La police, par contre, est bien identifiée ! Les rapports avec elle sont vraiment très durs, surtout dans les grandes villes : Liège, Namur, Charleroi, Bruxelles... Et, comme vous l'avez relevé, un cercle vicieux s'installe, à partir duquel il se produit un dérapage, une sortie d'orbite. L'histoire d'un mineur est assez emblématique sur ce plan. D'origine africaine, il avait été adopté par une famille aisée, et vivait dans un quartier relativement chic. A l'école — il était dans l'enseignement général —, cela ne se passait pas mal, mais il était assez chahuteur. Il s'est fait arrêter «pour des bricoles», comme il disait : un vol de mobylette ou un vol à l'étalage. La police a débarqué à l'internat pour signaler qu'il avait

3. Service d'Aide à la Jeunesse. Les SAJ sont chargés d'une double tâche : l'aide individuelle des jeunes en difficulté ou en danger, et la prévention générale. Il existe un SAJ pour chacun des 31 arrondissements judiciaires de la Communauté française.

été arrêté et faire une enquête. Et l'école l'a mis dehors. Les parents sont intervenus pour qu'il puisse au moins terminer l'année scolaire, mais sans succès. A partir de là, il a décroché et, de fil en aiguille, tellement il était en rage, il s'est mis à débloquer sérieusement, et il s'est retrouvé en IPPJ. C'est une histoire un peu extrême, mais significative de la façon dont l'engrenage peut s'enclencher.

Alors que le système de protection de la jeunesse se présente comme une alternative à la prison — puisque par définition un mineur ne va pas en prison —, les analogies sont multiples : placement perçu comme une punition, stratégies adaptatives au système institutionnel, ennui profond, déstructuration du temps, impatience/peur de sortir, perspectives d'avenir nébuleuses... Et le paradoxe «isoler pour insérer» est encore plus frappant qu'à propos de l'adulte incarcéré, puisqu'ici la réinsertion est un objectif affiché.

De fait, les IPPJ, et surtout ceux qui ont une section fermée, se trouvent dans une position un peu schizophrénique, pour reprendre l'expression d'un journaliste. Ces institutions, qui s'inscrivent dans un programme d'aide aux jeunes et aux familles, développent un discours et une volonté réelle d'insertion, d'éducation : ce sont les objectifs de leur travail en Communauté française. Mais le troisième objectif — assurer la sécurité publique — entraîne une articulation avec le judiciaire qui a toujours été l'ambiguïté de la Protection de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse. Cela crée une ambivalence assez marquée, avec laquelle on a l'air de s'accommoder dans les discours mais qui, dans les faits, pose énormément de problèmes.



Ceci dit, je pense qu'il faut regarder différemment les sections fermées et les sections éducation des IPPJ. Dans ces dernières, même si le régime est plus dur que dans une institution d'hébergement, il n'y a pas de fils de fer barbelés ni de portes blindées, des sorties encadrées voire libres sont organisées, et parfois les jeunes peuvent même poursuivre leur scolarité à l'extérieur. Dans les régimes fermés, la sécurisation est semblable à ce que l'on peut trouver en prison. Les chambres ressemblent à des cellules, le mobilier est vissé au sol, les fenêtres sont blindées ou munies de barreaux. Les portes sont énormes, les éducateurs se baladent avec de gros trousseaux de clés à la ceinture, dès qu'on ouvre une porte on la referme aussitôt, et l'institution est entourée de barbelés. Le régime est comparable en bien des points à celui de la prison, avec un horaire très strict, des temps d'isolement en cellule moins longs qu'en prison mais qui provoquent néanmoins un étirement du temps. Les jeunes disent clairement que, quand ils sont enfermés, dans un ennui total, ils n'arrivent pas à faire de projet : l'avenir n'existe pas, le présent est gluant. Un chercheur de Saint-Louis disait : «En milieu carcéral, le présent devient obèse, il envahit tout l'espace». Et ce présent, c'est du rien...

Le paradoxe «isoler pour réinsérer» pose évidemment question. L'objectif de sécurité publique est clairement assuré : il est extrêmement rare qu'un jeune s'échappe d'une section fermée. Mais on vient saupoudrer là-dessus une éducation orthopédagogique, on essaie de modeler le comportement du mineur. C'est un peu la carotte et le bâton : «si tu te tiens bien, tu auras de bonnes notes et tu pourras sortir dans dix semaines». En Flandre, cela fonctionne de la même manière, avec un système de points à la journée : il faut par exemple dix points pour pouvoir regarder la télévision, quinze pour téléphoner à ses

parents, etc. Je sais qu'aux Etats-Unis il existe des institutions du même genre. C'est vraiment de la pédagogie comportementaliste. Toute la question est : peut-on imaginer que ce type de pédagogie porte des fruits et entraîne une baisse de la récidive ? On n'a pas beaucoup d'éléments de réponse, parce qu'il n'existe pas d'études longitudinales qui permettraient d'évaluer, à long terme, ce que deviennent les mineurs qui sont passés par les IPPJ. On se rend compte que ce régime crée chez certains une crainte d'y retourner, et une certaine inhibition pendant un certain temps. Mais cela provoque-t-il une réelle rééducation ? Et n'aurait-il pas été possible d'envisager la réinsertion par d'autres moyens ?... C'est très difficile à dire.

On peut penser que beaucoup attendent de faire leur temps et que, quand ils sortent, rien n'a vraiment changé. C'est un temps entre parenthèses, pendant lequel ils ont été contraints de se comporter correctement, ils ont réussi à s'adapter un tant soit peu à l'institution. Mais, à la sortie, ils sont Gros-Jean comme devant : la problématique qui les a amenés là n'a pas été travaillée et, de plus, ils portent le stigmate du placement. Quand on est passé par une institution comme celle de Braine-le-Château, qui accueille essentiellement (quoique non exclusivement) des mineurs dits violents, il n'est pas facile de reprendre sa place dans le quartier : la police vous a à l'œil, les voisins vous regardent de travers, souvent la famille ne veut pas vous récupérer, aucune école ne vous accepte. Les éducateurs de Braine ont d'ailleurs énormément de problèmes quand ils font, avec la meilleure volonté du monde, ce travail de réinsertion hors les murs pour remettre le jeune en selle : les portes se ferment devant eux. C'est le même problème pour les prisonniers : on les met à l'écart pendant un moment

mais, dans la plupart des cas, on ne résout rien du tout. J'ai fait quelques entretiens — des récits de vie — avec des adultes qui avaient parfois passé dix ou quinze ans en prison, pour des faits souvent liés à la toxicomanie : s'ils prennent à un moment donné une autre voie, c'est grâce à une maturation personnelle ou à la rencontre de quelqu'un dans leur existence. La littérature montre bien que l'enfermement en lui-même n'a rien de pédagogique, de rééducatif ni de thérapeutique.

Dans une autre section fermée, à Liège, la durée du séjour est prédéterminée : c'est trois mois au maximum. Et, dans le discours de certains jeunes, il apparaît clairement que, à l'intérieur de ces limites, un futur devient envisageable, constructible. Dès lors qu'ils peuvent cocher les jours sur le calendrier, ils sont plus perméables à ce qui se passe autour d'eux. Peut-être est-ce là une voie prometteuse. Certaines institutions font un travail de type clinique : on peut rencontrer l'assistant social ou la psychologue quand on veut, il y a une offre d'accompagnement individuel, au moins par la parole. Quand cette offre existe, les jeunes la perçoivent vraiment comme un plus : «c'est vrai que l'institution nous contient, que nous avons peut-être besoin d'un contenant, mais ce contenant prend du sens s'il y a des gens à l'intérieur qui prennent le temps de nous rencontrer, de discuter avec nous et de nous prendre là où nous sommes, avec notre problème». Que ce problème soit la toxicomanie ou la recherche d'argent.

Car la question du gain est fondamentale, quoique rarement envisagée par les magistrats dans leur rencontre avec les jeunes. Enfermer un jeune en lui disant «tu vas te rééduquer, et puis tu retourneras en classe», alors qu'il se fait 100.000 FB sur un week-end,

qu'il sait très bien qu'à l'école il sera le mouton noir et qu'il deviendra peut-être, si tout va bien, plombier ou mécanicien dans quatre ans, avec 30 ou 35.000 FB par mois... Vous comprenez bien qu'il n'hésite pas deux secondes. Si cette question-là n'est pas envisagée avec eux, les jeunes se disent : «Mais il se moque de moi ! Avec quoi est-ce qu'il vient ?» Ils adoptent le discours qu'on attend d'eux parce qu'autrement ils ne pourront pas sortir. Mais c'est un discours opportuniste. Certains nous disaient : «oui, je vais essayer de mieux me comporter, mais enfin je ferai quand même encore quelques petits délits»... Il faut bien arrondir les fins de mois !

D'après le discours des jeunes, l'institution, surtout en régime fermé, n'envisage pas suffisamment de prendre en compte la façon dont le mineur se situe par rapport à son histoire, à ses actes, de considérer le contexte personnel, économique, social dans lequel il se trouve. Je pense que cela pose vraiment question sur le sens du système. Ou alors, comme disait le Ministre de la Justice, soyons clairs, arrêtons de jouer avec les mots : il s'agit essentiellement d'assurer la sécurité. Point. Mais il serait pour le moins paradoxal, voire ahurissant, qu'au niveau des adultes on essaie de socialiser quelque peu le séjour en prison, parce que les établissements pénitentiaires sont pleins et que la mesure d'incarcération, pour une série de délits, apparaît comme un non-sens, alors que du côté des mineurs on en viendrait à un enfermement pur et dur.

En Communauté française, en tout cas, ce n'est pas cela qu'on essaie de faire. Et, quand les éducateurs des sections fermées entendent dire que celles-ci sont des lieux d'enfermement et de sécurisation, ils sont furieux. Parce qu'ils essayent, avec beaucoup de moti-

vation et de bonne foi, de faire un travail de type éducatif. Mais j'avoue que je suis très sceptique quant à la possibilité d'un réel travail éducatif dans un cadre fermé, en tout cas sans limites temporelles. Si l'on met une borne explicite, quelque chose est peut-être constructible, mais alors il faut être clair avec les jeunes. Leur dire «tu sortiras quand tu seras sage», c'est appeler la conformité. Et certains arrivent à adopter ce comportement de surface.

Cela nous amène aux différentes stratégies de comportement et de communication développées par ces jeunes. Les uns «jouent le jeu» de l'institution, tiennent le discours attendu. Pour d'autres, c'est le refus : la fugue revient en quelque sorte à dire «je ne suis pas là où vous m'attendez». On a déjà parlé de l'en-nui, du repli sur soi, comparable au comportement du prisonnier. Une autre stratégie serait la distanciation, l'indifférence : «ça ne me touche pas, je ne suis pas concerné»...

Ceux qui utilisent la fugue cherchent à manifester leur révolte, à dire autrement ce qu'ils essayaient déjà de dire à travers leurs actes de délinquance : «intéressez-vous à moi, mais pas comme vous le faites maintenant» (c'est assez présent chez les filles, notamment). Cette stratégie vise aussi à rouvrir le débat sur leur compte : bien qu'ils ne nient pas les faits, le placement en IPPJ leur paraît une décision profondément injuste, parce qu'ils n'approuvent pas la façon dont le dossier transcrit les faits, le sens que l'on donne à ceux-ci ou la gravité qu'on leur attribue, ou encore qu'ils ne reconnaissent pas certains faits connexes qu'on leur reproche. Le fait de fuguer leur permet de rediscuter avec le magistrat. Ou alors de dire à leur manière : «Vous vouliez que je sois un sale type ? Eh bien, maintenant je le suis... Je corresponds

à ce que vous pensiez de moi». Mais c'est aussi une façon de reprendre la main, de garder une certaine maîtrise dans le processus judiciaire. Et souvent la fugue rouvre effectivement le débat.

Quand ils arrivent dans l'institution, la première réaction des jeunes est la révolte; les premiers jours sont toujours très durs. Puis différentes attitudes se font jour. Certains adoptent la distanciation; les interviews de ces jeunes-là n'étaient d'ailleurs pas très riches. Ils étaient assez peu communicatifs, et on avait l'impression que toute offre éducative leur passerait au-dessus de la tête : ils faisaient leur temps, et voilà tout. Que ce soit en régime ouvert ou fermé, ils vivaient le temps du placement comme un temps de prison. Il était assez difficile de percevoir ce qui se cachait derrière cette attitude. Une autre stratégie est la lassitude, le repli sur soi : l'insertion sociale est de moins en moins probante, le jeune se conforme de moins en moins aux attentes de l'institution. Plus le temps s'écoule, plus le vécu en institution devient lourd et plus le jeune est réfractaire. Au risque que cela mène à l'escalade. Souvent, au bout d'un certain temps, les éducateurs en arrivent à ne plus savoir que faire avec ces jeunes.

Enfin, il y a la stratégie d'adaptation — que l'on retrouve chez les personnes internées en institution psychiatrique (Goffman a bien décrit cela dans son livre *Asiles*)⁴. C'est une stratégie de conformité mais, ici encore, une façon de reprendre la main : «je vais correspondre à ce que l'on attend de moi, pour en tirer un maximum de bénéfices». Pour l'instant, nous devons nous contenter de formuler une hypothèse à propos des jeunes qui développent ce type de straté-

gie : le régime des institutions dans lesquelles ils séjournent leur permettrait de s'accrocher à une présence éducative de type plus clinique, à la rencontre d'un adulte qui accepte de parler avec eux, qui leur propose un soutien, à une offre pédagogique constructive qui leur permette d'acquérir des savoir-être, des savoir-faire ou simplement des savoirs qu'ils pourront utiliser à l'extérieur. Qu'il s'agisse d'apprendre à parler de façon plus posée ou d'obtenir le Certificat d'études de base à 16 ans. Cela leur permet de se dire que leur placement aura au moins servi à quelque chose. Cette stratégie peut se développer si le régime institutionnel est «contenant» mais qu'il offre aussi un «contenu» utile ou utilisable. Et à condition que le jeune décide à un moment donné de rationaliser positivement et de choisir ce qui peut lui être utile : «On attend de moi que je fonctionne de telle manière. Bon, je m'y conforme : tout compte fait, cela me servira, et je sortirai le plus vite possible». C'est un mélange de conformisme et de réappropriation personnelle. Certains disaient même : «j'ai appris à gérer ma violence, à ne plus hurler et tout casser autour de moi». Ces jeunes-là se trouvaient généralement dans des régimes éducatifs ouverts; ils pouvaient tester leurs nouveaux acquis à l'occasion de week-ends, de sorties en famille.

On a déjà évoqué la temporalité particulière en IPPJ : le placement vu comme temps perdu; le temps vécu dans la routine, l'ennui, le non-sens; l'absence de limite temporelle («un temps qui a un début mais aucune fin clairement précisée»). On n'a pas encore abordé l'attente parfois ambivalente de la sortie (impatience/anxiété) et surtout les perspectives d'avenir.

4. Goffman E., *Asiles*, Paris, Editions de Minuit, 1968.

Ils développent deux types de discours tout à fait anti-nomiques. Certains sont dans un imaginaire onirique; ils rêvent de sortir de leur contexte socio-économique, qui la plupart du temps est très précaire. Ceux qui ont vécu la guerre en Afrique ou le génocide rwandais sont incapables de se construire un avenir autrement qu'en rêve. Je pense à l'un d'eux, qui avait 17 ans; il jouait un peu au football dans la cour de l'institution, et il voulait devenir joueur-vedette !... A l'opposé, d'autres jeunes imaginent quelque chose de tout à fait classique, un logement, une femme, un travail. Mais très vite leur discours retourne à la galère qui leur colle à la peau : «de toute façon, le plus probable c'est que je me retrouve en prison». Ils ont à la fois la capacité de rêver — c'est peut-être le propre de l'adolescence, mais aussi une façon de croire qu'un avenir est possible — et l'impression d'être enfermés dans un carcan, à cause de leur parcours, de leur famille, de leur passé, du type d'école qu'ils ont fréquenté, du diplôme qu'ils n'ont pas (la plupart ne maîtrisent pas vraiment l'écrit de la langue française). Ils savent très bien qu'ils ne peuvent pas espérer un avenir mirifique — si ce n'est dans l'illégalité. Certains me disaient : «Mais enfin, vous rêvez ? Comment voulez-vous que je gagne ma vie correctement ? Je continuerai. Je suis dans un milieu mafieux et j'y resterai, comme mon père avant moi». Pour ceux-là, c'est la seule forme d'avenir, la seule façon d'envisager une place dans la société.

La sortie de l'institution est attendue avec impatience, on décompte les jours, et en même temps c'est l'angoisse : «Qu'est-ce qui va se passer ? Est-ce que je serai accepté ?» Parce qu'ils sont conscients du stigmate de l'institution, et conscients de leurs limites : ils savent bien que ce sera difficile de trouver une place, un boulot, un contrat d'apprentissage, une école. Ils

sont conscients que leur famille ne voudra sans doute pas les reprendre. A tel point que certains demandaient à rester en institution, ne sachant pas où aller et ne se voyant pas vivre de façon autonome. Ils ont été tellement cadrés. Tout est pris en charge, jusqu'à ce qu'ils doivent mettre sur le dos, l'heure à laquelle ils vont prendre leur douche... Tout est quadrillé à la minute près et, du jour au lendemain, ils se retrouvent dans la nature. Il y en a qui s'effondrent, d'autres disjonctent. Il est extrêmement difficile de passer brutalement d'un horaire strict à une liberté totale.

Les IPPJ ont pris vraiment conscience de ce problème-là, et développent des projets *extra muros* qui sont enfin subsidiés : une équipe éducative se spécialise dans l'accompagnement des mineurs une fois qu'ils sortent de l'institution. Il y a du changement dans l'air depuis un an. Les IPPJ ouvrent leurs portes, acceptent que des associations viennent faire des animations, proposent des choses aux jeunes, pour qu'il y ait davantage de communication entre le monde institutionnel et l'environnement social dans lequel les mineurs retourneront. Mais la localisation de ces institutions ne facilite pas les choses : ce sont des endroits auxquels on n'a pas accès, ou très difficilement, par les transports en commun. Sauf l'IPPJ de Jumet, qui est en pleine ville, ils sont situés en rase campagne : cela rend difficile l'aller-retour avec l'environnement social, que ce soit pour les animateurs extérieurs, pour les jeunes eux-mêmes ou pour les familles qui voudraient leur rendre visite.

Pour conclure, je voudrais revenir aux prestations éducatives et philanthropiques. Tout en sachant que les jeunes que vous avez interrogés ne sont pas représentatifs de l'ensemble de ceux qui font ces prestations, j'ai été frappé de lire que certains d'entre eux

considéraient la mesure comme humiliante, la tâche confiée comme dégradante.

Il faut resituer cela par rapport à l'inscription du jeune dans la société. Le sens que va prendre la mesure tient profondément au lien social que le jeune entretient ou non. On a pensé la prestation comme une mesure réparatrice et restauratrice, en s'appuyant sur la théorie de la délinquance comme rupture du lien social. En posant un acte délictueux, le mineur a rompu avec la société, et la réponse de celle-ci va être de restaurer le lien. La restauration du lien vis-à-vis de la victime constitue la dimension réparatrice de la mesure. Les quelques entretiens que nous avons eus confirment ce qu'on peut lire dans la littérature anglo-saxonne sur la question : la façon dont la prestation est vécue dépend du degré de lien social qui préexiste. On pourrait situer les jeunes sur un continuum intégration-désintégration. Chez ceux qui sont relativement intégrés — qui ont un minimum d'accrochage scolaire et familial, dont la famille elle-même est tant soit peu intégrée socialement —, l'acte de délinquance va entraîner ou permettre une mobilisation de l'environnement : de l'école, de la famille, du voisinage. La Flandre développe beaucoup ce que l'on appelle *family group conference* : on mobilise tout le monde et on demande au jeune ce qu'il va faire pour réparer son acte et pour retrouver une image positive dans son environnement.

A l'autre pôle, on trouverait les mineurs qui se sentent tout à fait en dehors de la société. C'est là que l'on peut situer ceux qui estiment les prestations dégradantes ou humiliantes. Ils ont tellement peu

d'ancrage dans la société, tellement peu de reconnaissance dans leur histoire, que donner quelque chose à travers une prestation est impensable pour eux. Réparer, restaurer quoi ? Il n'existait rien... La prestation leur apparaît comme une injure supplémentaire, et leur seule dignité est de dire : «Je n'avais pas ma place avant. Je ne l'ai toujours pas. On veut me sanctionner. Très bien : enfermez-moi». De même que nous nous référons à une grille de lecture pénale, que nous avons beaucoup de mal à inventer une autre réponse à la délinquance, eux aussi sont pétris de cette grille de lecture. La mesure en elle-même n'est pas restauratrice, elle ne l'est que si elle s'inscrit dans un processus et que le jeune trouve des fils à renouer. Il y a donc un travail à faire avec lui pour voir quels fils existent. Maryse Vaillant⁵ a beaucoup travaillé le concept de réparation du point de vue clinique; elle dit que la dette du jeune vis-à-vis de la société ne peut se transformer en don que dans la mesure où la société elle-même (les éducateurs, la famille, l'école, les institutions de socialisation) fait un don : don d'une place, d'une écoute, d'une reconnaissance... C'est vraiment un processus interactif.

Toujours vers le pôle désintégration, mais moins loin que les précédents, on trouve les jeunes qui sont dans l'économie parallèle. Ils font un calcul coût-bénéfice : «il vaut mieux accepter la décision judiciaire, s'y adapter, développer une stratégie positive, parce qu'ainsi je sortirai plus vite et je pourrai retourner à mon business». Ils ont une certaine maîtrise du système économique, ils savent ce qu'est la rentabilité, le profit, ils savent comment se débrouiller : les valeurs marchandes qui fondent notre société, on peut dire qu'ils

5. Vaillant M. (dir.), *De la dette au don*, Paris, ESF, 1994; Vaillant M., *La Réparation : de la délinquance à la découverte de la responsabilité*, Paris, Gallimard, 2000.

les ont bien intégrées ! Ces jeunes-là vont accepter la mesure, et ils seront très bien notés.

D'autres vivent la prestation comme un rachat, une possibilité de modifier leur image. A partir du moment où le jeune accepte de jouer le jeu, souvent, presque à son insu, la mesure a des effets indirects très réparateurs. Il est inséré dans un environnement de travail, il réalise quelque chose de concret, et ce qu'il vit à cette occasion a une portée éducative. Je me souviens d'un de ces jeunes qui avait fait un calcul coût-bénéfice. Il a rencontré des gens qui l'ont respecté, qui ne l'ont pas traité comme un délinquant; il s'est rendu compte qu'il était capable de faire une série de choses, qu'il avait de la force physique, qu'il était capable de s'organiser. Je pense à un autre, qui s'était découvert des talents d'animateur avec des

petits enfants et qui en était vraiment très heureux; il avait pu retourner à l'école avec un rôle positif, et l'image qu'il avait de lui-même et qu'il pouvait donner aux autres avait évolué.

Cet effet bénéfique éducatif est lié à leur inscription dans un circuit social. Quand ils font leur prestation, il n'est pas écrit «délinquant» sur leur front (en général, seul le responsable du service ou de l'atelier est au courant). Donc ils sont autre chose que leur acte; il n'y a pas que cela qui les constitue. L'acte lui-même n'a pas de signification en soi; il est fonction d'une personne qui a une histoire, une inscription dans la société, un contexte qu'il s'agit de prendre en considération pour comprendre le pourquoi de l'acte et trouver la mesure la plus adéquate.



Prévention de la violence, violence de la prévention

DES ATELIERS ANIMÉS PAR LE CLPS DE BRUXELLES ET L'ASBL REPÈRES

Patricia Piron
Catherine Végairginsky

Patricia Piron est psychologue et coordinatrice de l'asbl Repères, Bruxelles. Catherine Végairginsky est licenciée en sciences politiques et directrice du Centre Local de Promotion de la Santé de Bruxelles.

Dans le courant de l'année 2000, le Centre Local de Promotion de la Santé (CLPS) de Bruxelles réalise une enquête sur les besoins des relais face aux problèmes de santé mentale des jeunes¹. Les «relais» sont des associations susceptibles de relayer une offre quelle qu'elle soit. Ces relais, de par leur activité, sont concernés par les problèmes de santé soit à titre préventif, soit à titre «curatif». Leur champ d'intervention peut être plus ou moins proche du champ de la santé mentale au sens strict.

La santé mentale est un thème prioritaire parce qu'il touche à de nombreuses questions de santé, en mettant l'accent sur le bien-être, la confiance en soi, les relations avec l'autre, la capacité et la possibilité de s'adapter à son environnement. Ce thème permet d'avoir une vision globale de la santé, d'avoir une approche plus large des problèmes de santé, qui dépasse le cadre sanitaire pour s'inscrire dans un contexte social, économique et familial.

Pourquoi identifier et préciser les attentes des relais travaillant dans le domaine de la santé mentale des jeunes ? Cette approche large et ces connaissances

peuvent servir de base à une concertation entre les relais pour l'élaboration d'un travail commun, mais également aux politiques et aux structures qui souhaiteraient combler les manques dans le domaine de la santé mentale ou mettre en place un nouveau programme.

La recherche est menée auprès d'une cinquantaine d'associations du secteur psycho-médico-social et la réflexion est amenée lors d'entretiens semi-directifs. Cette méthode permet de faire préciser par les intervenants auprès des jeunes les difficultés qu'ils rencontrent dans le cadre de leur travail, les représentations qu'ils ont d'un besoin, d'un problème de santé mentale — autant de termes difficiles et délicats, parfois galvaudés et souvent peu nuancés.

Des ateliers autour de la question des violences

De la diversité des attentes exprimées par les relais, se dégagent deux lignes de force : le souhait d'une meilleure connaissance des activités et du rôle des

1. Voir *Bruxelles Santé* n° 20, pp. 17-19.

relais de secteurs différents, et la question de la position à tenir en tant qu'associations face à la demande ou à l'absence de demande des jeunes. Le sentiment d'une confrontation à plus de violence revient dans beaucoup de témoignages et semble susciter à la fois questions et souffrances.

Sur base de ces constats et depuis janvier 2001, deux groupes d'une quinzaine de participants se rencontrent une fois par mois, à l'occasion d'ateliers préparés et co-animés par le CLPS de Bruxelles et l'asbl Repères. Les secteurs représentés sont multiples : maisons médicales, centres de planning familial, maisons de jeunes, services d'aide en milieu ouvert, services de santé mentale, centres de santé scolaires, centres psycho-médico-sociaux...

La proposition de travail autour d'un titre provocateur — «Prévention de la violence, violence de la prévention» — invite à ouvrir le champ de la réflexion et la question de la violence. La diversité des participants permet la confrontation des langages, des méthodes, des critères et des modes de fonctionnement. Pas question de construire un savoir commun, mais une volonté, séance après séance : faire émerger la part du social, du politique, du culturel dans les questions qui nous occupent. Permettre une réflexion, un échange des pratiques, donner un éclairage plus théorique par l'apport de lectures, mais aussi permettre un repositionnement de chacun dans sa pratique professionnelle.



Quelques points de repère dans le cheminement des groupes

Dans le document de présentation des ateliers et lors des premières séances, nous suggérons une trame de travail dont le but est essentiellement de créer une sorte de «culture» commune et de favoriser l'émergence d'une dynamique de groupe. En effet, un groupe est une entité qui se construit avec du temps : se connaître, s'identifier, se faire confiance, se choisir, se créer une identité de groupe...

Lors des premières séances de travail, nous invitons les participants à relater une expérience de violence qui les a interpellés. L'objectif de ce travail est à la fois de se créer une «culture» commune de groupe et de prendre la mesure de la diversité de ce que recouvre la thématique de la violence. Nous proposons également aux participants de produire un écrit collectif à partir du cheminement qui sera le leur dans cet atelier. Pour nous, l'écrit est non seulement une opportunité d'inscrire le travail dans le temps mais aussi de permettre aux participants une plus grande appropriation du travail. Cette proposition mettra plus d'un an à être adoptée.

Lors de la troisième séance, nous invitons les participants à réfléchir en sous-groupes à ce que pourraient être les «germes» de la violence. Le travail en sous-groupes a pour principal objectif de favoriser les échanges et d'aider certains participants à mieux trouver leur place.

Le but est d'essayer de remonter aux sources de la violence, de repérer en quoi une violence manifeste peut-être quelquefois une réponse à une violence

plus insidieuse, elle-même générée par un contexte chargé de violence. L'intérêt d'un tel travail est d'offrir aux participants la possibilité d'augmenter leur compréhension des phénomènes de violence, en espérant que cette compréhension pourra les aider à mieux repérer dans quels jeux et enjeux ils sont «pris».

Quelques hypothèses

Le travail proposé repose sur différentes hypothèses partagées par les animatrices du projet :

* Les manifestations de violence ne peuvent être «lues» que replacées dans un contexte où l'on s'interroge sur tout ce qui, dans une histoire, fait violence.

* Chacun porte une histoire qui lui est propre à l'égard de la violence et qui l'a «outillé» différemment pour appréhender celle-ci; avoir de la distance/manquer de distance, craindre d'être victime de violence/avoir peur de sa propre violence...

* Se poser la question de la violence dans un contexte de prévention suppose que l'on s'interroge sur sa propre place : *Lorsque je m'adresse à un groupe de jeunes, qu'est-ce qui m'anime ? D'où je parle ? Qui est demandeur ? De quoi ? Comment suis-je présenté ? Par qui ? Qu'est-ce que je partage de ma démarche et de ma motivation avec les jeunes ?*

Si ce qui m'«anime» est la conviction qu'inviter des adolescents à prendre la parole peut les aider à mettre en mots ce qui, sans cela, serait peut-être mis en actes ou en maux (notamment par de la violence contre autrui ou contre soi), je dois être le premier à parler, à dire mon projet, à proposer mes règles de

travail et permettre à mes interlocuteurs d'opter pour ce projet, d'y adhérer, de se l'approprier. Ce n'est pas seulement une mesure de prévention contre d'éventuelles manifestations de violence. C'est à ce prix et à ce prix seulement que le projet sera éventuellement porteur d'effets de prévention auprès de ces jeunes; qu'il les aidera à se construire dans la confiance et le respect de ce qu'ils sont.

Cela suppose que, de leur côté, les intervenants disposent d'espaces et de temps pour réfléchir à ces questions et mettent régulièrement celles-ci au travail : *qu'est-ce qui m'anime ? Qu'est-ce que ce jeune me dit de lui au travers de son expression de violence ? Il s'agit également de replacer ces questions dans leurs dimensions sociales et politiques : qu'est-ce qu'éduquer ? Comment concilier écoute et autorité ? Qu'est-ce que le sentiment d'injustice ? Qu'est-ce que l'égalité des chances dans notre société aujourd'hui ?...*

Une démarche de promotion de la santé

Questionnés sur ce qui les motive à faire de la prévention avec des jeunes, les participants répondront : «même lorsque je n'ai pas tout à fait choisi d'être à cette place et que la prévention n'est pas ce qui m'anime a priori, je crois qu'il est possible d'être avec un adolescent ou un groupe d'adolescents de telle façon qu'il y ait enrichissement pour les uns et les autres».

A la question «et la violence dans tout ça ?» resurgiront les notions de place, de mandat, d'autorité, de crédibilité. La souffrance de certains participants sera palpable. Surgiront aussi, dans un des groupes, la

question d'une violence inhérente à l'homme et même constitutive du sujet, ainsi que celle de la violence de *qui veut le bien de l'autre*.

Au terme de ce cheminement parfois difficile et incertain, qui durera plus de six mois, les participants sembleront éprouver l'envie de se re-présenter les uns aux autres, de reparler de leur travail et de la façon dont le thème de la violence les interpelle. Ils choisiront alors en quelque sorte de se co-opter et d'utiliser le groupe comme espace-ressource pour y relater leurs expériences professionnelles, partager les questions qu'elles leur posent et réfléchir ensemble aux diverses questions que soulève la thématique de la violence : démocratie, égalité des chances, éducation, autorité, pouvoir, injustice, loi du plus fort, citoyenneté, politique, toute-puissance, tentation d'innocence, bien de l'autre, médias, développement de l'esprit critique, société de consommation, limites, respect de soi et de l'autre...

Et notre cheminement d'animatrices ?

Lorsque les ateliers débutent, nous espérons que le travail qui s'amorce permettra aux participants de mieux comprendre les mécanismes qui engendrent de la violence et qu'ils pourront par la suite utiliser cette réflexion dans leur activité professionnelle :

- * pour mieux se prémunir eux-mêmes de situations de violence;
- * pour mettre en place des projets qui ont un effet de prévention de la violence : des projets qui s'inscrivent dans une démarche de promotion de la santé et ne font pas taire les jeunes mais, au contraire, augmentent leur capacité à dire, à relever la tête, à être fiers de qui ils sont;

* pour mieux comprendre la souffrance extrême de certains jeunes violents, en vue de leur apporter une aide plus adéquate.

Tout en suivant le canevas de travail décidé, nous nous interrogeons sur la dynamique à l'œuvre dans les groupes et soutenons ces questions lorsqu'elles surgissent : comment se construit une identité de groupe, et en quoi les interventions des animateurs favorisent ou défavorisent-ils la création de cette identité ? S'ils cadrent beaucoup, ils sécurisent les participants mais installent une dépendance qui freine l'implication et l'autonomie du groupe. S'ils cadrent peu, l'élaboration de la sécurité nécessaire pour se lancer dans le travail prend beaucoup de temps. On se jauge, on s'apprivoise, on mesure ses limites et celles des autres, si bien que l'objet du travail passe parfois au second plan, mais on acquiert progressivement plus d'assurance et plus d'indépendance : des outils probablement essentiels en termes de prévention des violences.

Et maintenant...

Les participants se sont pleinement approprié cet espace-temps. Qu'il y soit question d'exposer la pratique professionnelle de l'un d'eux, de rapporter un événement en lien avec la violence, de réfléchir ensemble à un problème sociétal ou de travailler sur la dynamique même du groupe, les participants témoignent de leur attachement à ce rendez-vous mensuel et lui reconnaissent des effets de prévention contre les diverses formes de violences auxquelles ils sont susceptibles d'être confrontés.



SOMMAIRE

Introduction	page 3
<i>Une logique d'enfer</i> . Quand il n'y a plus de place pour la différence des places (J.-P. Lebrun)	page 9
<i>La violence des jeunes</i> . Représentations et réalités sociales (M.-S. Dupont-Bouchat)	page 18
<i>La violence : un concept ambigu...</i> (C. Nagels)	page 26
<i>L'impact émotionnel des images chez les jeunes et son devenir</i> (S. Tisseron)	page 37
<i>Une autre approche de la violence scolaire</i> (D. Favresse, D. Piette)	page 45
<i>Violences à l'école ?</i> La parole aux élèves et aux équipes éducatives (B. Galand)	page 53
<i>Violence à l'école, violence de l'école</i> (B. Defrance)	page 62
<i>Exclusion sociale/exclusion spatiale</i> . Violence et quartiers "sensibles" (B. De Vos)	page 75
<i>"Un temps entre parenthèses"</i> . Les jeunes délinquants placés en IPPJ (I. Ravier)	page 84
<i>"Prévention de la violence, violence de la prévention"</i> . (P. Piron, C. Végairginsky)	page 93

Une réalisation de l'asbl Question Santé
72 rue du Viaduc - 1050 Bruxelles
Tél. : 02 512 41 74 - Fax : 02 512 54 36
E-mail : question.sante@skynet.be
<http://www.questionsante.org>



Avec le soutien de la
Commission Communautaire Française
de la Région de Bruxelles-Capitale



Supplément à Bruxelles Santé N° 27
Septembre 2002

Editeur responsable : Dr. P. Trefois
72 rue du Viaduc - 1050 Bruxelles
D/2002/3543/9