

## La violence dite par de jeunes écoliers constantinois

**Pr. Youcef MAACHE**

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education  
Université Constantine 2 –Algérie

*“ ...Il est possible de réfléchir à une éducation civique qui prenne en compte le fait que l'enfant n'est pas un " être futur", mais un "être actuel" et qu'il importe, avant de se demander comment le rendre citoyen, de regarder si, d'une certaine façon, il ne l'est pas déjà. ”*

RAYOU P. (2000)

### **Résumé**

La cour de l'école avec ses règles, la classe avec ses normes, le chemin, parfois de « croix », entre classe et cour forment un monde qui a toujours été, à quelques exceptions près, occulté des analyses rigoureuses et objectives portant sur la vie scolaire loin des « dédales » et des « enchevêtrement » inextricables des données didactiques et pédagogiques pures.

Dans cette article, nous n'allons pas rétablir « cette injustice » qui n'en est pas réellement une, nous allons tout simplement donner, pour une fois, la parole à de jeunes écoliers pour qu'ils nous « disent » la violence.

### **1/ Préambule**

Nous avons, à un moment de nos premières recherches sur la violence en Algérie, donné, par simple curiosité et quelques grammes de défi, la parole aux jeunes écoliers constantinois inscrits en première année fondamentale pour dire la violence. A travers cette pratique, nous voulions, quelque part et en dépit des “balbutiements ” du chercheur débutant (1) que nous étions, réitéré, avec une très grande force, notre engagement et notre mobilisation à agir de concert avec tous les acteurs sociaux concernés pour la prévenir, l'endiguer et la combattre dans “l'œuf”, même si nous ne savions pas

comment et par quel "bout" commencer et, surtout, de cesser, le temps d'une enquête, d'être des traducteurs et/ou ventriloques de leurs préoccupations. Les résultats auxquels nous sommes arrivés sont édifiants à plus d'un titre ; en voici leur teneur.

## **2/ Méthodologie adoptée :**

### **2.1/ Echantillon concerné par l'étude et technique d'approche :**

Le groupe focus sur lequel a porté l'enquête est composé de **415** enfants dont **266** garçons de **22** écoles représentatives de la carte scolaire de la ville de Constantine intra muros.

### **2.2/ Les outils d'investigation utilisés :**

Un questionnaire prenant en considération les caractéristiques intellectuelles et affectives des élèves de notre groupe focus a été distribué au début du premier trimestre de l'année scolaire 2001/2002 à leurs enseignants respectifs avec comme principale consigne : "aider les élèves à répondre aux différents items et scénarios (2) en leur lisant et expliquant la teneur de leurs contenus et en rédigeant à leur place, si c'est nécessaire".

Par ailleurs, pour contrôler le bon déroulement et l'objectivité d'une telle procédure, au demeurant trop exigeante, faut-il le souligner au passage, nous n'avons pas hésité à réaliser des entretiens semi-directifs avec un certain nombre (**44 au total soit deux de chaque école**) d'élèves, étrangers à notre échantillon, pris au hasard. Le déroulement de ces entretiens s'est effectué la plupart du temps durant le temps de récréation soit au niveau de la salle réservée aux enseignants quand elle était inoccupée, soit au niveau du bureau du directeur quant il le permettait soit dans la cour quand les deux premières possibilités ne nous étaient pas accessibles.

Pour arriver à notre fin, il fallait, nature des interviewés oblige, faire preuve de beaucoup de tact et de savoir-faire. Il fallait dès l'abord les rassurer aux fins de lever toutes les réticences inhérentes à cette singulière relation de face à face mise en scène par deux actants d'inégale position et d'inégal statut, étrangers l'un par rapport à l'autre. L'un, de surcroît, jouant le rôle de l'interviewer, l'autre obligé, l'espace d'un instant plus ou moins long, peut être même plus ou moins angoissant, d'être l'interviewé.

### **2.3/ Contenu du questionnaire :**

Le questionnaire comportait deux parties, l'une factuelle s'intéressait principalement au genre du questionné et à son statut social, l'autre événementielle cherchait la mise en mots, des images qu'il avait et des idées qu'il se faisait de la violence, de son vécu "d'observateur" et/ou "d'acteur" potentiel de celle-ci et de la manière de la combattre et/ou de la prévenir grâce parfois à des scénarios supposés traduire différents aspects de la vie scolaire porteurs de tensions.

### **2.4/ Contenu de l'entretien :**

Au risque de nous faire répéter, l'entretien avait un double objectif : mettre en lumière ce que pensaient les tous jeunes élèves de la violence, de la manière dont ils voulaient s'en débarrasser et vérifier, à travers la comparaison et la confrontation des

réponses données aux deux outils, l'objectivité de la procédure de passation des questionnaires par les enseignants.

### **2.5/ Un mot sur cette vérification :**

La procédure de vérification nous a donné toute la latitude et toute l'autorité de rejeter 35

questionnaires (provenant de 19 garçons et de 16 filles appartenant à la même classe !) parce qu'ils ne répondaient pas au niveau d'exigence, fixé dès l'abord, qui insistait sur la neutralité du maître. Ce critère n'étant pas totalement et rigoureusement observé, leur "mise à l'écart" devenait de fait inéluctable.

### **3/ Les principaux résultats obtenus :**

#### **3.1/ La cour : un espace/monde générateur de violence ?**

Les scénarios relatifs aux lieux et endroits propices aux actes violents et proposés aux écoliers ont été différemment interprétés et appréciés. Ces derniers ont spécialement focalisé sur la cour. Ce résultat semble corroborer les conclusions mises en exergue par Rayou (3) : " La récréation voit s'installer des situations un peu particulières puisque la cour, bien que située dans l'école, ne fait l'objet que d'une surveillance assez périphérique de la part des adultes et d'ajouter un peu plus loin, autant, dans la classe, les épreuves sont réglées par les maîtres et les maîtresses dont l'autorité en la matière est rarement contestée par les enfants, autant la cour de récréation apparaît comme un monde dont l'ordre risque de se défaire d'un instant à l'autre. "

La violence est décrite par les élèves comme étant la transgression des règles des jeux connues de tous et la conséquence de cette transgression :

*Ahmed : " pendant la récréation nous jouons des fois aux billes, chacun son tour. Dès fois quelqu'un voit les autres tricher. "*

*- " Qu'est-ce que vous faites dans ces conditions ? "*

*Ahmed : " dans ces conditions nous arrêtons le jeu, mais celui qui a perdu ne veut pas arrêter alors c'est la bagarre "*

*- " Si vous ne jouez pas, vous ne vous bagarrerez donc jamais ? "*

*Ahmed : " Lorsque quelqu'un ne joue pas, il ne se bagarre peut être pas, mais il reste Seul "*

*- " Vous n'aimez pas rester seul ? "*

*Ahmed : " Si nous restons seuls nous ne pourrions pas avoir d'amis "*

#### **3.1.1/ Les "dessous" d'une cour "pédagogiquement correcte".**

La cour, endroit spacieux et fleuri où des élèves, au faite d'une éducation et d'un civisme à toutes épreuves, s'adonnent à des activités éducatives dans une ambiance bon enfant sous les regards attentionnés et pleins de tendresse de leurs instituteurs ne semble avoir d'existence qu'à travers les illustrations qui ornent ostensiblement et avec beaucoup de couleurs des pages entières des livres de lecture. Cette cour a-t-elle jamais

existé ? Peut-être ? Ce qui est, en revanche, quasiment sûr c'est que : aujourd'hui, en Algérie, elle n'existe pas ou ne paraît exister que dans les imaginations fertiles de poètes et de romanciers en quête d'un idéal à la mesure de leur rêverie. La réalité est tout autre.

En effet les élèves apprennent vite, les tout petits à leur dépend, que la cour est stratifiée en secteurs en fonction de l'âge et de la force.

A les entendre raconter leurs bagarres, la violence semble un "passage obligé" à leur intégration dans le groupe des pairs et, par extension, à leur développement au double plan physique et social. "Point de salut en dehors de la violence", veulent nous faire comprendre les petits écoliers algériens. Ils s'en accommodent parfaitement de cette violence par laquelle se gèrent les difficultés et se dépasse, dans une forme de "sérénité" enfantine, les conflits les plus épineux.

Vue sous cet angle, la violence dans la cour paraît omniprésente. Elle accompagne les activités jusqu'au "dénouement" final ou les suspend dans une sorte de contrat auquel adhère tous les écoliers. Ainsi très prosaïquement par le "désordre" qui la définit, elle veille à mettre de l'ordre.

Les petites écolières participent-elles aussi comme elles le peuvent à la pérennité de cette violence. Cependant celle-ci est moins physique que verbale. La dispute par laquelle elle s'exprime traduit le plus souvent une forme de rivalité générée par un sentiment de jalousie que donne naissance, le plus souvent, un statut social et/ou pédagogique privilégié.

*Souad : " Nous n'aimons pas Besma, elle apporte toujours des choses à la maîtresse ".*

*- " Et ça fait quoi lorsqu'elle apporte des choses à la maîtresse ? "*

*Souad : " Elle lui demande de nous surveiller quand elle sort, d'écrire au tableau, de chercher les cahiers de classe et de les remettre à leur place une fois la classe terminée, de lire. Elle lui donne aussi toujours de bonnes notes ".*

### **3.2/ La salle de classe : un monde de tensions sous silence ?**

La salle de classe des tout petits n'est pas, comme on pourrait le croire, un agrégat d'individus réunis pour "la bonne cause" dans une ambiance bon enfant. Elle est un endroit qui bouillonne de vie, d'angoisse, d'excitation, d'inquiétude, de tensions de conflits et de violence. R.A. Rosenthal et L. Jacobson (1968) (4) l'ont, dans un autre registre, si bien dépeint, dans le chapitre réservé au préjugé du maître de leur ouvrage polémique *pygmalion à l'école*, lorsqu'ils font dire à l'enfant de 6 ans à travers les questions qu'il se pose dès le premier jour de la rentrée scolaire : " *Vais-je plaire à la maîtresse ? Apprendrai-je à lire ? M'aimera-t-elle, moi ?* " toute l'étendue de son appréhension et l'inconfort de son désarroi. La sincérité naïve de son questionnement dessinera, vaille que vaille, les contours de son aventure scolaire pleine d'incertitude que jalonna le plus souvent une violence ; une sorte d'exutoire, aux énergies réprimés et aux rêves brisés. En effet, en classe " *les sens ne sont-ils pas placés sous haute surveillance (... ) ? L'œil n'a-t-il pas pour devoir de se river aux gestes du maître ? La bouche ne s'ouvre-t-elle pas qu'à l'invite du mentor ? La main ne se lève-t-elle pas que pour solliciter l'attention du pédant (...) au risque de se faire taper sur les doigts avec la*

*règle ?* ”. (R. Vaneigem, 1995) (5). Là ne s’arrêtent les brimades et les mesures vexatoires ; certains enseignants n’hésitent pas à franchir le cap de l’humiliation et du châtement corporel.

Les enfants font ainsi de leur violence en classe, qui n’est pour eux et tout compte fait qu’une réponse à la violence du maître, une forme d’affirmation de soi, un rite d’initiation, un processus de socialisation salubre et un cérémonial à dessein d’une quête d’acceptation par les autres, ...les pairs.

Ainsi, la violence, acte dégradant et portant atteinte à soi et à autrui, devient, pour ces jeunes enfants, l’une des voies royales par laquelle se préserve leur intégrité narcissique et se réalise leur intégration scolaire et par extension leur intégration sociale.

La salle de classe avec ses tensions, ses charivaris, ses chahuts...ses cruautés garantit et assure, de ce fait, la régénération de la cohésion du groupe qui est un préalable incontournable, comme le précise Alain (1932) (6), à toute tentative d’extraction des enfants *“ du sommeil biologique et de l’instinct familial dans lesquels ils pourraient demeurer fermés sur eux-mêmes ”*.

Se montrer violent, pour un enfant, n’est parfois qu’un prétexte pour attirer la reconnaissance, la considération et le respect des pairs, en revanche provoquer celle de l’autre enfant, c’est le mettre à l’épreuve, c’est le juger.

**Dahmane :** *“ Quelques élèves, des fois, pour se venger du maître cassent des choses. ”*

*-“ Quel genre de choses cassent-ils ? ”*

**Dahmane :** *“ Je ne sais pas moi ; des chaises, des tables, même son bureau ”*

*-“ Et comment réagit-il ? ”*

**Dahmane :** *“ Il nous frappe et il nous demande qui a fait ça. ”*

*-“ Vous lui dites ? ”*

**Dahmane :** *“ Non ! ”*

*-“ pourquoi ? ”*

**Dahmane :** *“ Si tu dis tous les autres te frappent, déchirent tes cahiers, jettent ton cartable... tu n’as plus d’amis.”*

### **3.4/ Sur le chemin entre cour et classe.**

Le court chemin qui sépare la classe des tous petits de la cour n’est, la plupart du temps, ni badin, ni pavé de “badinages”. Très souvent, de nombreuses bagarres s’y éclatent avec force et soudaineté. Se sont pour la plupart les grands qui sont à l’origine de ces querelles. Par delà les confrontations physiques auxquelles elles peuvent déboucher en l’absence dans les parages d’un œil scrutateur, ces querelles assoient, fixent dans la durée et légitiment un ordre social basé sur la hiérarchie de la vigueur physique. Ce *modus vivendi* et/ou *operandi* imposé par les grands semble donner du sens à une sorte de “*si vis pacem, para bellum*” (si tu veux la paix, prépare la guerre).

Dans ce contexte bien précis, cette forme de “paix des braves ” que les grands des 5<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> années fondamentales veulent instaurer délimite à tous les autres, par delà la force qui préside à son “institutionnalisation ”, leurs espaces et la manière de s’y mouvoir. Toute la panoplie des comportements violents mis en scène, l’espace, cependant, d’un trajet très court, vise à définir donc aux plus petits les comportements à adopter, en tout lieu et en toute circonstance, à l’intérieur, voire à l’extérieur même, de l’école.

*Oussama : “ Lorsque nous descendons les escaliers, les grands nous poussent dans le dos et nous font des croche-pieds. Ils nous insultent aussi pour nous provoquer. ”*

- “ Vous répondez à ces provocations ? ”

*Oussama : “ Si nous répondons par la bagarre, ils nous frapperont lorsque nous allons aux toilettes ou bien à la sortie. Si nous ne répondons pas ils nous frapperont quand même. ”*

- “ Alors qu’est-ce que vous faites au juste ? ”

*Oussama : “ Alors nous nous bagarrons avec eux ”*

- “ Pourquoi ne les dénoncez-vous pas aux maîtres ou au directeur ? ”

*Oussama “ Nous ne pouvons pas faire ça. ”*

- “ Pourquoi ? ”

*Oussama “ Pourquoi ? ... Je ne sais pas. ”*

### **3.5/ “vie amoureuse ” ou violence ?**

La “vie amoureuse ” de nos écoliers, par ailleurs, se structure et se déstructure au gré des actes violents et leur intensité. On aime la plus belle ou le plus beau. La rudesse de la concurrence qui est à la base de ce choix suppose une forme de violence qu’ils s’auto infligent car, si élu(e) il y aura, il n’y aura qu’un(e) seul(e) qui, jalosé(e), envié(e) et confronté(e) à des provocations qui débouchent toujours sur des affrontements physiques, finira par “lâcher prise ” et se détourner de sa “dulcinée ” ou de son “Jules ”.

### **Conclusion**

Doit-on laisser faire “dame ” cour prétextant le fait que l’on ne doive pas contrarier “dame ” nature ? Doit-on assister en spectateur passif à des rixes, à des affrontements physiques, parfois à des “guerres ” et des combats rangés entre bandes rivales pour ne point s’opposer aux règles et lois qui régissent le développement de l’enfant ?

Même si cette violence juvénile n’est, ni une monstruosité, ni une exception : elle est une règle de la nature, de la vie, de la pulsion, sa progression constante, en revanche, devient de plus en plus source d’inquiétudes. Sa mise en actes dommageables, directement ou indirectement, pour tous les acteurs de l’institution scolaire est à ce titre révélatrice, à notre sens, de l’urgence de la canalisation de son capital énergétique et de son utilisation intelligente pour le bien être et l’épanouissement de toute la communauté scolaire.

La question est alors de savoir quelles sont les stratégies aussi nécessaires qu’urgentes à mettre en œuvre pour la réalisation d’un tel objectif.

Essayer d'y répondre nous permettrait tout d'abord de poser les conditions, en plus, évidemment, des moyens à engager, de sa réussite.

L'investissement total et l'engagement sans calcul "d'épicier" du corps pédagogique sont à ce titre déterminants. Tous doivent adhérer à ce projet qui n'est que le leur. Ils seront, à ce titre, amenés à revisiter leurs univers de croyances avec beaucoup plus de conviction et d'ardeur.

Le mythe de l'équité de la nature soigneusement entretenu au point d'en être érigé en référentiel unique doit être, dans cette optique et en « filigrane », revu avec grande sérénité.

### Notes et références bibliographiques :

(1) Par chercheur débutant il faut entendre **"débutant dans le domaine de la violence"** et non dans la recherche proprement dite.

(2) Technique inspirée en partie des travaux de Rayou effectués dans le cadre de l'INRP en 2000 : en voici quatre exemples de scénarios :

**2.1/ Ali donne un coup de pied à Youcef, Youcef lui crache dessus. Qui a raison ? Pourquoi ?**

**2.2/ Les filles ne parlent pas à Amira, Amira déchire en cachette le cahier de Nour. A-t-elle raison de se comporter ainsi ? Pourquoi ?**

**2.3/ Ahmed a de la tendresse pour Yasmine, a-t-il le "droit" de s'asseoir à côté d'elle dans la classe ? Pourquoi ?**

**2.4/ Le maître puni Samir en le giflant, fait-il preuve de violence ? Pourquoi ?**

(3) Rayou, P. (2000), *L'enfant au centre, un lieu commun pédagogiquement correct*, in Derouet, J.L.(dir.), *L'école dans plusieurs mondes*, Paris - Bruxelles, INRP/ De Boeck.

(4) Rosenthal. R.A., & Jacobson. L. (1971), *Pygmalion à l'école*, Paris, Casterman, 5<sup>ème</sup> Ed.

(5) Vaneigem. R. (1995), *Avertissement aux écoliers et aux lycéens*, Paris, Ed Mille et une nuits.

(6) Alain. (1932), *Propos sur l'éducation*, Paris, PUF.

### Indications bibliographiques :

Alain. , (1932), *Propos sur l'éducation*, Paris, PUF.

Maache Y., Kerbouche A., (2001), *Méthodologie d'analyse d'un corpus de discours sur la violence*, Revue du CNFPH, Constantine.

Maache Y., Chorfi M.S, Kouira A., (2002), *Représentation de la violence en Algérie : cas de la ville de Constantine*, Revue sauvegarde de l'enfance, Paris, France.

Maache Y., (2002), *Violence à l'école et enjeu d'une éducation à la citoyenneté*, Communication présentée au colloque de l'ORS, novembre 2002, Constantine.

Rosenthal R.A., Jacobson L., (1971), *Pygmalion à l'école*, Paris, Casterman, 5<sup>ème</sup> Ed.

Vaneigem R., (1995), *Avertissement aux écoliers et lycéens*, Paris, Ed : Mille et une nuits.