



HAL
open science

Réurrences langagières d'adolescents repérés pour faits de violence

Lucie Tolomelli

► **To cite this version:**

Lucie Tolomelli. Réurrences langagières d'adolescents repérés pour faits de violence. Education. 2012. dumas-00760944

HAL Id: dumas-00760944

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00760944v1>

Submitted on 4 Dec 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



UNIVERSITE D'ORLEANS
IUFM Centre Val de Loire

MEMOIRE de recherche présenté par :

Lucie TOLOMELLI

soutenu le : **28 Juin 2012**

pour obtenir le diplôme du :

**Master Métiers de l'Education, de l'Enseignement,
de la Formation et de l'Accompagnement**

Discipline : Sciences de l'éducation

**Récurrences langagières d'adolescents
repérés pour faits de violence**

Mémoire dirigé par :

Yann MERCIER-BRUNEL

Maître de conférences en Sciences de
l'éducation, Université d'Orléans

JURY :

Patrick VERMOREL

Professeur des écoles maître formateur,
Université d'Orléans, Président du jury
Maître de conférences en Sciences de
l'éducation, Université d'Orléans

Yann MERCIER-BRUNEL

Mes remerciements à

Paula HOURY, Renée DEME et Patrice ROMAIN, qui m'ont beaucoup appris et sans qui il m'aurait été impossible de recueillir les données indispensables à mes analyses ;

Yann MERCIER-BRUNEL, dont le savoir, l'esprit de rigueur et la patience ont su guider ma pensée pendant ces deux années.

Table des matières

REMERCIEMENTS.....	2
INTRODUCTION.....	5
PARTIE THEORIQUE.....	7
I- Violences et sociétés.....	7
A- La violence : entre réalité et relativité.....	7
1- Des significations multiples.....	7
2 - Pénalité des faits de violence.....	9
3- Une notion relative et influencée.....	11
B- Quid de la violence à l'école ?.....	12
1- Une définition qui dérange.....	12
2- Quantifier la violence.....	15
3- Une violence tournée contre l'institution.....	18
II- Adolescence et violence.....	18
A- L'adolescent à la recherche d'une autonomie	18
1- Autonomie, responsabilité et identité.....	18
2- Les statuts identitaires.....	21
B- Le besoin d'appartenance	22
1- Le processus de socialisation à l'adolescence.....	22
2- La violence des échanges.....	22
C- La remise en cause de l'école et de ses lois.....	23
1- Autorité et conflits.....	23
2- Un rapport au savoir modifié.....	24
III- Impossibles communications.....	25
A- Facteurs généraux de la communication.....	25
1- La communication comme situation technique ou mentale.....	26
2- La communication en psychosociolinguistique.....	27
B- Des interactions potentiellement parasitées.....	28
1- Le rôle du locuteur.....	28
2- Le rôle du message.....	31
C- La communication chez l'adolescent.....	32
1- Spontanéité et égocentrisme.....	32
2- Caractéristiques spécifiques.....	33
METHODOLOGIE.....	35
Introduction : le langage adolescent, objet d'étude.....	35
I- Public étudié	36
II- Lieu/moment de l'étude.....	37
III- Hypothèses.....	38
IV- Recueil des données.....	39
ANALYSES.....	42
I- Analyse descriptive.....	42
État des violences dans le collège.....	42
A- Variables sociologiques.....	43
1- Un public masculin.....	43
2- Élèves et violence.....	44
3- Élèves et école.....	46
4- Élèves et famille.....	48

5- Élèves et ego	49
B- Éléments contextuels aux entretiens.....	51
II- Analyse sémantique.....	53
A- Étude longitudinale.....	53
1- Attitude des élèves lors de l'entretien.....	53
2- Analyse détaillée des discours.....	54
B- Étude transversale.....	76
INTERPRETATION.....	79
I- Hypothèses des faits de langage.....	79
A- Hypothèses d'interprétation des similitudes.....	79
B- Hypothèses d'interprétation des différences.....	80
II- Lois : de la méconnaissance à l'intériorisation.....	81
A- Niveau 1 : méconnaissance des règles ou connaissance feinte.....	84
B- Niveau 2 : refus ou acception par contrainte.....	85
III- Faits de violences : de la violence personnelle à la violence structurelle.....	88
A- Violences 1 : les atteintes aux personnes.....	88
B- Violences 2 : les atteintes à l'institution scolaire.....	89
IV- comparaison des discours : la difficile catégorisation des comportements.....	90
V- Réponses aux hypothèses.....	94
A- Se défendre, se révéler.....	94
B- Un langage entre acte et analyse.....	96
CONCLUSION.....	98
BIBLIOGRAPHIE.....	100
ANNEXES.....	102
ENTRETIENS.....	133

INTRODUCTION

Depuis les années 1990, la question de la violence dans la société et au sein de l'école fait débat ; on constate que l'on possède peu d'études sur le sujet avant les années 1985, et les quelques rapports établis les années suivantes sont contestés et soumis à interprétations. Aujourd'hui, quoiqu'en disent les chiffres, la violence est perçue comme un problème majeur qui semble nuire aux différentes institutions – du moins selon les dire de l'opinion – alors que les rapports n'indiquent en aucun cas une augmentation massive des faits de violence. Alors pourquoi une telle perception ? Est-il possible que les informations multiples et répétées fournies par les différents médias soient à l'origine de ces inquiétudes et, dans le cas contraire, est-elle tout à fait innocente à cette polémique ? De fait, de nombreux sociologues – notamment en éducation – s'accordent à dire que la société actuelle souffrirait moins de violence que d'un sentiment de violence c'est-à-dire, d'un climat qui se dégrade. Dans les établissements scolaires sont recueillis quantité de témoignages qui accréditent cette thèse, aussi bien du côté des élèves que des professeurs (cf. notamment les travaux de Daniel Favre) ; de fait, ce n'est donc pas la supposée violence qui règne dans les établissements qui interpelle (bien qu'on ne puisse évidemment nier qu'il existe des cas particulièrement graves, mais ceux-là relèvent de comportements marginalisés) mais du climat scolaire et des causes de sa dégradation et/ou sa mauvaise perception. La violence, fait objectif ou subjectif ?

Le climat scolaire se définit par des gestes, des actes, des attitudes et un langage qui portent à interprétation, puisque si les uns considèrent qu'il y a violence, d'autres jugeront qu'il s'agit de comportements somme toute classiques et qui ne dérivent pas de la norme des attitudes adolescentes. Il s'agit alors de comprendre les principes qui régissent la communication entre les différents acteurs des établissements scolaires, en particulier de professeur à élève(s) et d'élève à élève ; de multiples obstacles se dessinent alors à la lumière de cet objectif, puisqu'il existe quantité de causes qui peuvent avoir un impact direct sur le langage (déclin de l'autorité, besoin d'affirmation de soi, volonté de reconnaissance, affirmation d'un statut social pour n'en citer que quelques uns) qui font de la communication un rapport de forces plus qu'un principe d'échange. Dès lors, c'est cet échange même qui devient violence, violence pour l'élève qui, se sentant agressé, tente de se défendre avec ses propres armes, et violence pour l'enseignant qui, menacé dans son statut, cherche à ne pas « perdre la face » (selon l'expression de Goffman). Pourquoi

la communication est-elle chose impossible pour certains élèves ? Y-a-t-il une réelle violence dans leurs propos ? Comment se caractérise le langage qu'ils emploient ? Il s'agira dans cette étude de tenter de comprendre le schéma structurel qui régit la communication des élèves ayant recours à la violence pour ainsi tenter de trouver un moyen de remédier au problème de la communication interindividuelle ; notre question sera la suivante : peut-on parler d'un système de communication commun aux adolescents violents en situation de conflit ? L'étude théorique s'appliquera à définir ce qu'est la violence socialement et scolairement pour ensuite exploser ses manifestations dans la communication ; seront aussi développés la psychologie de l'adolescent et les principes fondateurs de la communication. La partie pratique, quant à elle, sera fondée sur une étude restreinte et expérimentale.

PARTIE THEORIQUE

I- Violences et sociétés

A- La violence : entre réalité et relativité

1- Des significations multiples

Qu'est ce que la violence ? N'est ce pas la première question à se poser lorsque l'on cherche à traiter de ses manifestations, sous peine de commettre des erreurs d'interprétation ? La violence est définie de plusieurs manières dans les dictionnaires, lesquels notent qu'elle renvoie :

- à une force brutale exercée contre quelqu'un
- à une brutalité du caractère ou de l'expression
- à l'intensité
- à une lutte contre quelqu'un ou quelque chose
- à une contrainte illégitime, physique ou morale

A la lumière de ses définitions, on peut considérer que la violence s'opère, chez l'individu, à trois niveaux principaux :

- On distingue tout d'abord une violence physique, qui est sans doute la plus visible et, de fait, aisément punissable au regard de la loi. Elle concerne tous les actes de violences corporelles envers autrui tels les coups, les agressions avec ou sans arme, les violences sexuelles et – dans son issue la plus destructrice – le meurtre ou l'assassinat, mais aussi, les actes d'auto-violence comme les dépendances aux drogues, à l'alcool, les scarifications ou encore le suicide.
- Il existe également une violence psychique qui, si elle n'est pas physiquement visible, marque l'individu qui en est victime ; il s'agit des violences verbales, des insultes, du harcèlement, des dévalorisations, qui constituent des violences actives ; entrent en ligne de compte les violences passives telles l'indifférence, l'infantilisation ou encore l'irrespect d'autrui dans son intimité.
- Enfin, il est possible de distinguer des violences psychiques – bien qu'elle en constitue une sous catégorie au vu des traumatismes qu'elle peut causer – une violence morale ; à la différence des violences psychiques, un individu usant de violence morale s'attaquera aux principes de vie de la personne qu'il agresse, à sa

philosophie ou sa religion : il s'agit moins ici d'humilier et de blesser la victime que de la renier voire, rendre illégitime son existence.

Dans tous les cas, la violence instaure un rapport de force ou du moins, tente d'en établir un par la domination et, dans ses manifestations les plus poussées, vise la destruction de l'autre. En ce sens, la violence est à différencier de bien des termes auxquels pourtant elle est assimilée tels l'agressivité, le conflit ou encore, la force. A la différence de la violence, l'agressivité n'est pas – du moins à l'origine – connotée négativement. En latin, le terme vient du verbe « aggredi » qui signifie « marcher vers », et non « aller contre » comme on l'entend souvent ; l'agressivité constitue le pendant positif de la violence, elle est ce qui permet aux individus (et aux sociétés puisque l'agressivité – comme la violence – est aussi bien une notion individuelle que collective) de se dépasser pour atteindre une voie nouvelle et qui constituera un chaînon de son évolution. Les études d'anthropologie (pour ne citer qu'un exemple) ont été montrées que chaque espèce (de l'homo sapiens à l'homme d'aujourd'hui), pour assurer sa survie, a dû faire preuve d'agressivité pour s'imposer face aux autres espèces; l'homme est en permanence soumis à une certaine agressivité – qu'il contrôle ou non – qui répond également à cette logique de survie (certes moins animale) et lui permet de se construire ; l'exemple le plus manifeste est sans doute la période de l'adolescence (que beaucoup qualifient de période de « crise ») où l'adolescent, tiraillé entre l'enfance qu'il perd et l'âge adulte auquel il tend, éprouve des difficultés à se positionner et au sein des collectivités (des groupes de pairs, de la famille, des personnels de l'éducation et d'autorité), et dans sa propre individualité qu'il cherche à construire et stabiliser. La violence, si elle ne peut être assimilée à l'agressivité (bien que l'on parle souvent « d'agression »), ne peut être non plus confondue avec la notion de conflit. Le conflit, par nature, est une opposition (en latin, « confluere » renvoie à l'idée de deux entités qui se retrouvent mises en contact), mais qui dit opposition ne veut pas dire violence : la violence est unilatérale, elle tend à assimiler l'autre ou le faire disparaître tandis que le conflit ne renie pas la présence d'autrui et cherche à être dépassé sans pour autant que l'un des acteurs du conflit soit spolié (bien que l'issue de ce conflit ne soit parfois possible que par la soumission de l'un des acteurs) ; de fait, un conflit n'est fondamentalement pas violent, même s'il peut le devenir (la violence ici est un moyen de traitement de la situation, non une de ses causes). Enfin, la force non plus n'est pas violence : à l'image du conflit qui peut recourir à la violence, la violence recourt à la force pour se manifester (la violence est force, mais pas l'inverse, bien qu'à l'origine la force renvoyait à la capacité du

soldat à aller au combat ; aujourd'hui le terme n'a plus la même signification, la force peut également être comprise en tant que force morale qui, par le biais des vertus, domine toutes les faiblesses). Nous construisons donc notre propos sur la violence comme principe destructeur (toute violence se construit dans un principe de « mise à mort » plus ou moins réalisé), en évitant de l'amalgamer à d'autres termes qui, s'ils peuvent avoir une connotation négative, ne renvoient pas par essence à la notion de violence.

Notons enfin qu'il existe, au-delà des violences individuelles et identifiées, des violences impersonnelles qui ne sont pas commises par un individu envers un autre. Certains systèmes (tels l'économie ou la politique par exemple) et institutions (l'école en fait parfois partie) peuvent faire violence sur les populations ; ainsi la violence n'est pas seulement à considérer comme étant de l'ordre de l'évènementiel, mais aussi comme étant liée au contexte qui use – parfois malgré lui – de violences ; on parle alors de violences structurelles.

2 - Pénalité des faits de violence

Quelles que soient les difficultés à définir la violence, les juristes ont besoin de textes précis afin de traiter les diverses violences c'est-à-dire pour identifier les faits et les juger à la mesure de leur gravité. La plupart des atteintes à la personne ne sont donc pas appelées violence et pour cause, ce serait chose trop générale. Les cas sont répartis selon des catégories bien définies qui permettent de classer les différents faits de violence, la gravité de leurs effets et l'intentionnalité de l'action : ainsi distingue-t-on l'homicide volontaire de l'homicide involontaire, avec les circonstances aggravantes ou atténuantes, le viol, les coups et blessures, la barbarie, etc. C'est pourquoi n'y a-t-il pas un volet général « violence » qui regrouperait toutes les formes de violences – il y a bien un chapitre intitulé « violences » dans la partie législative du Code Pénal, mais elle ne concerne qu'une violence bien spécifique, à savoir celle qui entraîne la mort, l'infirmité totale ou partielle, définitive ou temporaire, l'administration de substances nocives, les appels téléphoniques et les agressions sonores¹ – mais des chapitres distinguant les différentes formes de violences : ainsi, menaces et intimidations, atteintes volontaires, atteintes involontaires à l'intégrité de la personne, agressions sexuelles, harcèlement moral, trafic de stupéfiants, tortures, violences et menaces, sont les parties qui composent

¹ Pour plus de détails, consulter le site du droit « lexinter.net » section violences à l'adresse suivante : <http://www.lexinter.net/Legislation2/violences.htm>

la partie législative du Code Pénal. Si l'on examine l'ensemble de ce deuxième paragraphe, on constate qu'il s'agit moins de reconnaître les victimes (bien qu'elles soient prises en compte) que de punir les acteurs de violences, contrairement au Code Civil, qui s'appuie en grande partie sur le ressenti de la violence par les victimes (qui estiment avoir subi un vice de consentement) pour la caractériser. Sans entrer dans les détails car tel n'est pas le sujet de notre propos, le Code Civil reconnaît les violences physiques et morales en examinant l'élément matériel, injuste (par voie de fait ou voie de droit) et nécessaire de la situation ; ainsi la situation est-elle traitée « in concreto » ou « in abstracto » selon les cas².

Pour Reynaldo Perrone, la violence a pour origine un défaut d'intériorisation de la loi. Les individus faisant usage de violence ne perçoivent pas la loi comme étant une nécessité collective (d'ailleurs construite par une société pour assurer le bien de chacun) mais comme une contrainte illégitime qui entre en opposition avec leur personne profonde. Dès lors, si nous sommes tous égaux devant la loi, le rapport que l'on a à cette loi est différente, et, si beaucoup ont l'ont intégrée et la respectent dans ses grandes lignes, il existe des personnes qui ne se sentent pas responsables au regard de cette loi et ont recours à des comportements déviants et néfastes pour le bien public.

Selon Reynaldo Perrone, il existe quatre stades d'intériorisation de la loi, qui sont présentés comme suit³ :

Stade	Rapport à la loi	Rapport à l'autre	Conséquences
0	« Je suis la loi »	Non reconnu	De tels individus se confrontent constamment aux limites dans leur rencontre avec l'autre et le monde extérieur, qu'ils ressentent comme une menace. Ils représentent un danger pour l'état de droit établi par la société.
1	« J'ai conscience de l'existence de la loi »	Reconnu, mais négligeable	Il n'y aura renoncement à la transgression que si le représentant de la loi (père, policier, juge) fait peser, concrètement ou pas une présence visible, la menace de la sanction.
2	« La loi me protège de l'autre »	Reconnu, mais comme une menace potentielle	Conçue comme une instance médiatrice entre soi et l'autre, la loi est suffisamment reconnue pour être utilisée en fonction de ses intérêts.

2 On peut trouver la définition de ces termes dans le dictionnaire du droit privé de Serge Braudo disponible à l'adresse suivante : <http://www.dictionnaire-juridique.com/definition/in-abstracto-in-concreto.php>

3 Cité par Nicolas Cailliot dans *Faire face aux violences du quotidien*, Chapitre 1 : « La violence : de quoi parle-t-on ? », éditions Vuibert, p.28

3	« la loi me protège en relation à l'autre »	Reconnu, avec le sens d'une responsabilité réciproque	Il y a conscience d'une collectivité et d'un devenir partagé, capacité d'une critique sans déni et, en définitive, accès à une citoyenneté véritable.
---	---	---	---

Chez les adolescents considérés de violents ou du moins, chez ceux qui outrepassent les limites posées par l'institution scolaire, on peut penser qu'ils se situent au stade 0 ou au mieux, au stade 1. Nous verrons dans notre étude que les élèves interrogés ne méconnaissent pas la loi pour la plupart et en ont, bien au contraire, une connaissance assez solide ; c'est dans le déni de l'autre que semble reposer tout le problème. En effet, certaines études (dont celles de Daniel Favre⁴) montrent que de nombreux adolescents ne sont pas en mesure de reconnaître l'autre et, de fait, la loi (notion abstraite qui nécessite une mise à distance de sa propre personne – problème double ici quand on sait que l'adolescence est une période d'égoïsme où l'individu peine à passer du concret à l'abstrait) ; nous en traiterons plus longuement dans notre seconde partie.

3- Une notion relative et influencée

Si la violence se définit comme étant un instinct grégaire, une réaction immédiate réalisée pour porter atteinte à un objet ou une personne, se caractérisant ainsi comme un principe négatif absolu qui s'oppose au bien, au souhaitable ou au bon, il apparaît alors sans détour un écueil majeur, celui de la subjectivité des principes moraux, qui, rappelons-le, sont des produits d'une société particulière dans un espace temps donné et pour laquelle il est impossible de caractériser objectivement un thème aussi mouvant sans être obsolète les années qui suivront. Le Bien et le Mal sont des principes philosophiques qui ne se définissent que dans un espace temps limité et en fonction de normes régies par la société et qui se voient modifiées par celle-ci en fonction des logiques politiques auxquelles elle est soumise. Dès lors, il est difficile voire impossible de définir la violence de façon objective ie., atemporelle et globalisée ; les travaux de sciences sociales eux-mêmes ne s'entendent pas sur le sujet et ont des difficultés de définition objective. De fait,

4 Daniel Favre définit ainsi l'empathie, qui désigne « la capacité, acquise au cours de la psychogenèse, de se représenter ce que ressent ou pense l'autre tout en le distinguant de ce que l'on ressent et pense soi-même. Elle est indissociable de l'empathie avec soi-même. Sans la capacité de distinguer ce qui vient de soi et ce qui vient d'autrui, nos émotions propres et notre représentation des émotions d'autrui se confondent. L'empathie avec soi-même constitue un paradoxe tant qu'on ne l'associe pas à la capacité de distinguer ce que l'on ressent et ce que l'on pense en traitement dogmatique (de manière projective) de ce que l'on ressent et l'on pense en traitement non dogmatique (de manière réflexive) » in *Transformer la violence des élèves*, éditions Dunod, 2007.

les violences répertoriées sont souvent des violences dites exceptionnelles dont les effets sont visibles ; pourtant, on sait qu'il existe également des violences invisibles (harcèlement, violence des institutions, violence du système, etc.); il faut également prendre en compte le temps de la violence, à savoir si elle est instantanée, graduelle ou invisible (par le manque d'investissement notamment, en laissant délibérément une situation se dégrader sans agir pour rompre la crise). La violence peut être qualifiée, quantifiée et comparée : c'est en ce sens qu'elle se définit, en creux d'une caractérisation objective où il s'agit moins de poser les connaissances que de les mettre en rapport avec des faits déjà existants. Elle se définit en fonction d'une norme et en opposition au droit établi et c'est pourquoi elle dépend des époques ; si l'on prend le cas de la France – notamment au niveau politique – on constate que le terme a lui-même beaucoup évolué au fil du temps: en 1960 on parlait de « violence révolutionnaire », en 1970, de « violence criminelle », en 1990, d'insécurité (que l'on connaît encore aujourd'hui et à laquelle répondent les diverses mesures sécuritaires mises en place ; l'école elle-même est confronté à cette problématique) ; ces expressions sont le témoin des hantises de la société, de ses attentes, et des problèmes sociaux dont elle est la proie (on peut d'ailleurs dire que la violence ainsi définie par la société est un indicateur révélateur de la situation sociale)⁵. On peut alors considérer que la violence est à la fois affaire de société, d'époque mais aussi, d'individus, c'est pourquoi il paraît donc essentiel de concevoir la violence également sous son aspect psychologique.

B- Quid de la violence à l'école ?⁶

1- Une définition qui dérange

A l'instar de la violence sociétale, il semble plus difficile d'établir une définition stable et objective de ce qu'est la violence scolaire. La tentation de céder à une interprétation politique de cette violence est facile quand on sait que celle-ci prend sens à la lumière des codes sociaux et juridiques d'une époque et d'une société particulières. Ainsi, « le législateur n'évolue qu'en fonction de ces réactions basées sur la représentation mentale de ce qu'est la déviance, la délinquance, la criminalité, la justice, la peine et la répression

⁵ Michaud, Yves. *La violence*. Paris : PUF, 2004. 127 p. (Que sais-je?)

⁶ Le développement de cette partie s'appuie majoritairement sur le rapport BAUER intitulé « mission sur les violences en milieu scolaire, les sanctions et la place de la famille » publié en 2010 ainsi que sur les travaux de Cécile Carra, d'Eric Debarbieux et d'Eirick Prairat.

des infractions, la gestion qui devrait en être faite »⁷ ; d'où l'avis de Debarbieux qui affirme que s'en référer au Code Pénal en matière de violence scolaire n'est pas judicieux (ce qui était pourtant la thèse de Pain en 1994 et de Ballion en 1999⁸), ni pour la comprendre, ni pour la prévenir⁹ ; par ailleurs, si l'on s'en tient à la définition juridique de la violence, on ne la considère que sous son volet délinquance (la délinquance restant un comportement rare en milieu scolaire, comme l'indique le rapport Bauer) en omettant toutes les violences insidieuses et quotidiennes que subissent une plus grande partie d'élèves. De plus, la définition du Code Pénal ne prend en compte que les cas de violences volontaires, alors qu'il existe des violences involontaires qui sont conséquentes pour les victimes : c'est pourquoi l'on préférera la définition établie par Hurrelman¹⁰, pour qui « la violence à l'école recouvre la totalité du spectre des activités et des actions qui entraînent la souffrance ou des dommages physiques ou psychiques chez des personnes qui sont actives dans ou autour de l'école, ou qui visent à endommager des objets à l'école ». Sous l'appellation « violence à l'école » peuvent être regroupés les faits d'agressivité répétés (Gagnon et Vitaro, 2000), les violences dites « mineures » (insolence et violence physique sans arme), les « microviolences » (Debarbieux, 2006) auxquelles est rattachée la notion de « school bullying » (harcèlement, moqueries, etc.)¹¹. Ces violences quotidiennes passent souvent – aux yeux de public – inaperçues du fait que la société, qui s'attarde majoritairement sur les faits de violences graves (on est dans une culture du « fait hurlant » que les médias semblent exploiter sans mal), peine parfois à voir les petites violences quotidiennes qui pourtant élargissent la brèche et ont des conséquences psychologiques non négligeables sur les différents publics qui en sont victimes.

Un amalgame a tendance à être fait entre violences à l'école et violences extérieures. Une partie de l'opinion publique semble ne pas reconnaître de véritable existence des violences scolaires, en dehors de toute influence sociétale. De fait, les institutions extérieures cherchent à éradiquer le problème de manière trop générale et peu adaptée au système scolaire, d'où les nombreux échecs, et pour la compréhension des natures/origines des violences, et pour la prévention/traitement de cette violence. Pourquoi la violence scolaire serait-elle spécifique ? Selon le rapport Bauer, pour 4

7 Dufour-Gompers, Roger. *Dictionnaire de la violence et du crime*. Paris : Erès, 1992. 458 p.

8 Blaya, Catherine, Debarbieux, Eric. *Violence à l'école et politiques publiques*. Paris : ESF, 2001. 191 p. (Actions sociales. Confrontation)

9 Debarbieux, Eric. *Violence à l'école : un défi mondial ?*. Paris : Armand Colin, 2006. 315 p. (Sociétales)

10 Dubet François, Vettenburg Nicole, Rapport Vettenburg, 1998

11 Rapport Bauer sur « les violences en milieu scolaire, les sanctions et la place de la famille », 2010

raisons, à savoir la première, que les élèves sont moins victimes d'actes relevant de la délinquance que de violences dites « mineures » (agression verbales, intimidation, racket); la deuxième, qu'il existe des violences qui ne sont présentes qu'en milieu scolaire (milieu spécifique qui a son propre mode de fonctionnement, d'où la violence contre les professeurs mais aussi, contre un certain type d'élèves) : dès lors, on peut penser que la violence est ciblée non pas contre l'individu, mais contre le symbole représenté par cet individu ; la troisième, que le fonctionnement d'une école peut entraîner des actes délictueux qui n'auraient pas eu lieu si l'organisation avait été construite d'une manière différente (ce qui discrédite la thèse d'une violence scolaire corollaire de la violence sociétale) ; enfin la quatrième, qu'à peine 10% des violences scolaires sont commises par des personnes extérieures à l'école (en comptant les élèves renvoyés). Selon les statistiques de l'EN, seul 2.3% des violences scolaires seraient déclenchées par l'intrusion d'éléments extérieurs à l'établissement.

Pourtant, il est reconnu que la violence est un fait socialement marqué comme l'explique notamment Eirick Prairat et Cécile Carra¹². Les élèves ne sont pas tous issus du même milieu social, et cette différence influe sur l'usage de la violence (pour certains sociologues, mais pas tous : Marie Choquet affirme que « les facteurs sociaux jouent un faible rôle dans l'émergence des violences car les jeunes violents, dont certains ont commis des actes graves (les sex offenders, les suicidants), ne se caractérisent pas principalement par leur statut social, même s'il existe un effet (modéré) de l'origine ethnique ou du statut matrimonial des parents »¹³) ; ainsi Carra développe-t-elle l'idée d'un indice de vulnérabilité sociétale appelé « score social » qui comporte six variables : la profession du père, celle de la mère, la nationalité du père, celle de la mère, le nombre de frères et sœurs et la morphologie familiale ; l'auteur montre que plus le score social est élevé, plus il y a violence (écart de 0,5 points entre écoles dites écolesviolentes+ et écoles dites écolesviolentes- (l'étude concerne les écoles primaires). Les constats dans le secondaire sont toutefois similaires : les inégalités sociales favorisent le développement de la violence (Debarbieux, 1996). Ainsi, les établissements qui présentent un score élevé de violence sont ceux où il y a :

- des élèves issus de familles nombreuses (32.8% des fratries supérieures à 4)
- des familles monoparentales ou recomposées (20%)

12 Carra, Cécile, « Pour une approche contextuelle de la violence, le rôle du climat d'école », in *International Journal of Violence School*, juin 2009

13 Choquet, Marie, Ledoux, Sylvie. *Adolescents*. Paris : éditions de l'INSERM, 1994. 346 p.

- des familles dont les parents sont sans emploi (père:13% ; mère : 42.2%)

(La recherche concerne 7 établissements en milieu urbain à Lille et Roubaix.)

Notons par ailleurs que le rapport Bauer parle d'une concentration de la violence dans les ZEP, qui a progressé de 7% en 2006 (contre une baisse de 2% pour les établissements hors zone) ; les enquêtes de l'OIVE montrent les mêmes résultats.¹⁴

2- Quantifier la violence

Des lors, définir la violence implique non seulement de s'appuyer sur un référencement précis des faits (on parle de « sources administratives » avec notamment l'usage d'outils tels les logiciels SIGNA en 2001 et SIVIS en 2007, mais aussi par les enregistrements de la police et la gendarmerie de faits de violences regroupés sous l'appellation « l'état 4001 »), mais également de prendre en compte le point de vue des victimes (ce qu'on appelle « sources déclaratives ») par des « enquêtes de victimation » mis en place dès 1994 par Sicot et Carra. Il s'avère que la victimation reste un fait rare de 1994 à 2001 : on est davantage en présence de violences « mineures », comme l'indiquent les résultats des enquêtes de l'OIVE en 2006 menée par Debarbieux et son équipe. Pourtant, il existe une réelle difficulté à mesurer les violences répétitives.

Par ailleurs, mesurer la violence présente deux risques : d'une part, celui de banaliser les faits relevant de la délinquance et de l'autre (qui fonctionne en regard de celle-ci), de mésestimer la violence quotidienne¹⁵.

Historique du recensement de la violence en milieu scolaire :

A la fin des années 1970, une première tentative de recensement de la violence est effectuée par l'IGEN (1979 pour les collèges et 1980 pour les lycées professionnels ; recherche coordonnée par G. Tallon) ; ces recherches sont réutilisées en 1992 dans la note de l'IG signée Marc Rancurel, montrant davantage le vide statistique de la violence que l'importance des chiffres recueillis. 1983, à la suite d'une lettre de mission d'Alain

14 « Le sentiment d'insécurité augmente également : respectivement 16 % puis 34 % et enfin 37,5 % des collégiens perçoivent une très forte violence selon l'implantation sociale de leur établissement. Les victimations augmentent aussi avec cette classification : respectivement 5,3 %, puis 7,6 % et enfin 8,7 % des collégiens sont victimes d'un racket perçu plus dur à mesure qu'augmente l'exclusion sociale. Qu'on le veuille ou non, la sociologie de la violence à l'école reste une sociologie de l'exclusion sociale. Ce qui ne veut pas dire qu'elle n'existe pas dans les écoles de quartiers moyens ou favorisés, mais elle y est plus rare. »

15 « en France, malgré une tragédie récente, le nombre de faits de violence létale à l'école est très réduit (moins de 10 en vingt-cinq ans), mais ils entraînent une médiatisation intense qui tend à en surévaluer le nombre. À l'inverse, une focalisation extrême sur les faits les plus durs entraîne une méconnaissance de la violence quotidienne, moins spectaculaire. » Rapport Bauer, « mission sur la violence en milieu scolaire, les sanctions et la place de la famille, 2010 ; p.12

Savary, Rancurel tente de recueillir les violences quotidiennes, mais c'est un échec, que l'inspecteur général justifie par un « tabou » d'exposer les faits de violences quotidiennes, d'une « honte [pour les victimes] à en parler ». Quelques chiffres intéressants cependant en 1994 :

Dans l'Académie de Paris, sur 273 000 élèves, entre le 1er septembre 1993 et le 7 avril 1994, 215 incidents scolaires ont été enregistrés ; 75,5 % dans les collèges, 15,5 % dans les L.P., 9 % dans les L.E.G.T. 30 % dans les salles de classe, 20 % dans les cours de récréation, 14 % devant l'établissement, 10 % dans les couloirs. Les personnes concernées sont les élèves (90,5 %), les enseignants (20,5 %), 5 % d'autres personnels, 4 % des parents, 18,5 % des jeunes extérieurs. Dans 58 % des cas il s'agit de violence physique, dans 35 % d'agression verbale, dans 12 % de vols, dans 6 % de racket et enfin dans 16 % des cas de dégradations. En Seine-Saint-Denis, sur 293 000 élèves, 241 incidents graves ont été enregistrés, dans 170 établissements dont 103 collèges (60,6 %) et 17 écoles (12,1 %). La nature de ces incidents est la suivante: vols (10,8 %), dégradations (15,3 %), menaces graves (12,9 %), agressions physiques (20 %), agressions entre élèves (12 %), incursion d'éléments extérieurs (5,4 %), incendies (13,7 %), agressions avec armes (8,3 %), violences sexuelles (1,6 %). Malgré leur caractère incomplet, ces chiffres nous livrent d'intéressants enseignements : la confirmation que le collège est le premier concerné par la violence, avec une moyenne de 68 % des délits, la relative faiblesse des incursions extérieures, qui sont loin d'être majoritaires. Surtout, et une nouvelle fois, que dire de ces chiffres hors d'une série longue sur plusieurs années qui seule leur donnerait sens ?

Les violences pénalisées quant à elles ont été recensées par le MEN en 1993. Les résultats témoignent d'une violence très modérée ; selon Debarbieux, le risque de victimisation des élèves est très faible (0.014% risques d'être agressé en tant qu'élève et 0.4% pour le personnel – mais le chiffre englobe la dégradation des locaux et le vol des matériels).

Pourtant, le sentiment d'insécurité est en hausse

Les enquêtes dites « de victimation » (faites majoritairement par l'OIVE), où l'on interroge les victimes afin de qualifier les transgressions selon leur point de vue plutôt que de se focaliser sur les agresseurs (Zoberman et Robert, 1995), présentent des résultats qui tranchent avec les chiffres recueillis par l'institution.

L'enquête de Carra et Sicot a comptabilisé 23,7 % d'élèves se déclarant victimes de vol, 15,6 % de coups, 9,7 % de racisme, et 4,3 % de harcèlement, 2,8 % de harcèlement et agressions sexuelles. Dans les chiffres officiels français ces diverses catégories ne dépassent jamais un risque de 0,3 % pour les élèves. Rappelons que ces chiffres concernent un département « ordinaire » et ne comprennent pas les zones les plus « sensibles » du territoire français, dans les banlieues urbaines les plus peuplées et les plus touchées par l'exclusion sociale. Les enquêtes de l'OIVE, qui ont portées sur des échantillons plus larges révèlent une proportion différente : ainsi (Debarbieux, 2006) sur un échantillon de 6 775 élèves interrogés dans la dernière enquête large de cette équipe les proportions d'élèves victimes sont les suivantes : victimes de racket : 6,3 % des élèves, déclarent avoir été frappés : 24,2 %, victimes de violence verbale : 73,2 % et de racisme 16,7 %, ont été « volés » 46,3 % des élèves. Surtout 10 % des élèves interrogés déclarent avoir été victimes de 4 à 5 types de victimations différentes, ce qui est une estimation de l'importance des élèves « multivictimes »,

proportion très proche de la moyenne des élèves victimes de « bullying » en Europe.¹⁶

C'est bien la perception de la violence par les élèves victimes qui a changé : en 1995, 28% des élèves victimes de racket estimaient qu'il y avait beaucoup de violence dans leur établissement contre 43.5% en 2004 (alors que les chiffres recueillis n'indiquent pas qu'il y a augmentation des violences). Pourtant, si l'on écoute les élèves qui n'ont pas connu ces violence, 17% en 1995 estiment que leur établissement connaît une violence contre 19.5% en 2004 ; l'augmentation reste donc légère (en tout cas moins grave que la perception des élève victimaires). Il y a moins de victimes, mais les violences sont plus dures, d'où la perception d'une augmentation de l'insécurité ; c'est une question de seuil de tolérance à la violence. « Pour être précis, le climat scolaire se dégrade avec l'augmentation de l'exclusion sociale – par exemple respectivement 17 % des élèves hors ZEP, 27 % des élèves en ZEP ordinaire, 30 % en collèges sensibles se plaignent d'une mauvaise relation aux enseignants. Cette aggravation différenciée du climat scolaire est très présente dans nos enquêtes lorsque l'on étudie le régime des punitions dans les collèges enquêtés : entre 1995 et 2003 le taux d'élèves ayant été punis en ZEP reste à une moyenne de 65 % alors qu'il chute de 66 % à 49 % hors de ZEP. C'est le signe d'une tension sociale persistante. »¹⁷ Debarbieux montre que se développe une « loi du plus fort » exercée en groupe contre les élèves jugés de faibles (selon des critères divers donc l'appartenance sociale, ethnique, et la réussite scolaire) ; de plus, la violence est aujourd'hui davantage tournée contre l'institution et a une visée identificatrice pour certains groupes de jeunes considérés de violents par l'institution scolaire. La violence n'est plus uniquement individuelle ; son traitement, par conséquent, ne peut plus l'être puisqu'il s'agit moins de « troubles du comportement » que d'acte social. Carra soutient elle-même cette thèse dans son article ; elle explique que certains élèves considérés comme étant violents ressentent un sentiment d'injustice lié à un sentiment de relégation social (conjoint de l'échec scolaire comme l'expliquait Dubet¹⁸) ; c'est pourquoi selon elle, les comportements contestataires tournés contre l'institution sont fréquents (refuser d'écrire, s'enfuir de l'école, etc.), la violence contre l'institution étant un moyen de se donner une valeur aux yeux du groupe de pairs. Carra parle d'un « retournement du stigmaté » où la reconnaissance de l'autre n'est possible que dans le défi et l'opposition aux adultes, à

16 Ibid, p.15

17 Ibid, p.16

18 Dubet, François, Duru-Bellat, Marie. *L'hypocrisie scolaire*. Paris : Seuil, 2000. 231 p. (L'épreuve des faits)

l'ordre établi.

3- Une violence tournée contre l'institution

Les faits de violences envers les personnels montrent une nette augmentation :

De l'aveu même des recensements ministériels en 2006 « la proportion d'incidents ayant pour victime un personnel augmente pour la troisième année consécutive ». Il existe une augmentation considérable des incidents touchant les enseignants (+ 7 % en un an), mais aussi en plus longue durée les personnels emblématiques de l'ordre au quotidien : CPE et personnels de surveillance (+ 25 % par rapport à 2002/2003). La violence la plus préoccupante est le produit d'une véritable identification collective anti-scolaire de certains groupes d'adolescents. La concentration des incidents dans un nombre relativement réduit (6 %) d'établissements (collèges et LP principalement, en Zone d'éducation prioritaire généralement) est également avérée par ces statistiques. De même qu'est confirmé la faible importance quantitative des violences intrusives.¹⁹

Mais la violence quotidienne semble minorée : comme il l'a été précédemment expliqué, les victimes ne témoignent pas spontanément, et la violence subie par les élèves reste souvent méconnue des adultes. De fait, le chiffre recensé pour le racket (par exemple) serait de 0.028% alors que selon les enquêtes, les chiffres varient de 6.3% (dernière enquête nationale de Debarbieux et Montoya, chiffres 2004) à 3.4% (enquête ESPAD, Choquet et alii, 2003 publiée en 2005).²⁰

Comme le montrent les enquêtes, les établissements qui sont le plus sujets aux violences sont les établissements du secondaire, notamment les collèges, qui sont les premières structures à recevoir les adolescents et pré-adolescents. Sans doute y a-t-il un lien entre ces violences et les perturbations que connaît l'individu à cette période de la vie où corps et esprit sont soumis à diverses tensions avec il est difficile de composer en milieu scolaire ; c'est ce que nous tâcherons d'étudier dans la seconde partie de notre développement.

II- Adolescence et violence

A- L'adolescent à la recherche d'une autonomie

1- Autonomie, responsabilité et identité

19 Rapport Bauer, « mission sur la violence en milieu scolaire, les sanctions et la place de la famille, 2010 », p.14

20 Debarbieux Eric. *Les dix commandements contre la violence à l'école*. Paris : Odile Jacob, 2008. 241 p. ; p.69

L'adolescence constitue le stade premier où l'individu cherche à acquérir une identité propre, distincte de celle de ses parents et des modèles adoptés pendant l'enfance. L'adolescent n'est plus dans le mimétisme (passif, comme l'était l'enfant²¹) des figures d'autorité ou du moins y a-t-il changement de ces figures d'autorité à admirer (les parents et la famille qui autrefois constituaient les modèles de l'enfant sont substitués par des figures auxquelles l'adolescent se sent plus proche en terme de valeurs : cette identification participe des choix qui lui permettent d'exercer sa liberté et d'acquérir son individualité) ; il cherche à se distinguer aussi bien des adultes que de ses pairs – bien que cette volonté soit confrontée à celle d'être accepté par ces pairs – et doit, pour se faire, affirmer ses propres valeurs qu'il aura construites au fil de ses apprentissages théoriques et pratiques. Ainsi l'adolescent, en tant que futur adulte équilibré, est en quête d'une identité qui implique unicité (se distinguer des autres), unité intégrée et constance (valeurs constitutives fortes).

Si l'on considère que l'enfant était soumis à ce que Lipiansky appelle « la triangulation oedipienne », l'adolescent, s'il tend à se distinguer de ses parents (bien qu'il puisse y avoir mimétisme volontaire ou involontaire d'un des parents) change de modèle d'identification. La plupart du temps, ces modèles sont des célébrités (chanteurs, sportifs, acteurs, etc.), parfois des camarades (qui s'avèrent être pour certains des leaders – positifs ou négatifs – qui ont l'ascendant sur l'adolescent qui les admirent), parfois des adultes de leur établissement scolaire. Il s'agit, dans le cas des passions pour les célébrités, d'une volonté d'appartenance à une d'identité collective : l'adolescent cherche à intégrer un groupe qui aura les mêmes engouements que lui (la plupart du temps, des engouements d'une « culture jeune ») et, de fait, à être reconnu. Notons qu'il existe un paradoxe très fort dans cette identité collective puisqu'il y a volonté, d'une part, d'identification et de mimétisme, et d'autre part, de distinction au monde des adultes et à leur « culture classique »²², d'où l'incompréhension voir l'agacement de certains d'entre eux qui ne comprennent pas l'intérêt porté par les adolescents à certaines modes et modèles. Ces modes ne sont

21 « Chacun atteint l'adolescence avec une structure identitaire hérité de l'enfance (structure qui est notamment influencée, pour la psychanalyse, par la triangulation œdipienne) » Voir les travaux de E.M Lipianski et al., *Stratégies identitaires*, éditions PUF, 1999

22 Selon P. Meirieu, plus qu'une culture classique, c'est une culture scolaire qui est mise à mal, comme il l'explique dans son article « adolescents à l'école : est-ce possible ? » paru dans l'ouvrage dirigé par Le Breton, David, *Cultures adolescentes, entre turbulence et construction de soi*, éditions Autrement, 2008. Ainsi écrit-il : « L'adolescent d'aujourd'hui associe la dévotion à la culture sociale et le refus de la culture scolaire : il ne peut donc rencontrer que l'hostilité de ses professeurs. L'adolescent des années 1960 lisait Sartre et Camus – bons élèves par excellence – et contestait la « société de consommation ». L'adolescent d'aujourd'hui veut son lecteur MP3, passe des heures devant Youtube, et trouve profondément ridicule de manifester le moindre intérêt pour les savoirs scolaires ».

pourtant pas fondamentalement néfastes et semblent permettre aux adolescents de se construire au sein d'un groupe où ils peuvent s'essayer à certains comportements (et passions) sans craindre le regard de l'adulte. Cependant, il existe également des modèles inquiétants en terme de construction identitaire, modèles que constituent les sectes et autres modèles extrémistes auxquels certains jeunes peuvent être tentés, surtout à l'époque actuelle où dominant individualité et matérialisme aux dépens des valeurs morales, scientifiques et artistiques défendues par l'institution (que rejette souvent ces jeunes, comme nous l'avons expliqué).

L'identité n'implique ni autonomie, ni responsabilité

En effet, l'affirmation de l'identité n'implique pas de fait l'acquisition d'une autonomie : certes, l'adolescent s'autonomise en tant que personne distincte, mais il n'est pas toujours en mesure d'assumer cette identité en regard des règles collectives, c'est-à-dire de se montrer responsable pour agir selon le bien commun en respectant les autres. C'est un problème que rencontrent bon nombre d'adolescents qui rejettent l'institution scolaire en faisant usage de violences : il y a, chez ces élèves, une affirmation de soi forte qui ne semble pas correspondre aux attentes du système éducatif qu'on leur impose et qui est perçu comme étant phagocyte, autant par son règlement que par les savoirs enseignés au sein de l'établissement.

De fait, on distingue trois sortes d'autonomie :

- l'autonomie comportementale, qui permet l'analyse de ses actions, son impact ;
- l'autonomie émotionnelle, qui renvoie à la capacité de gérer ses sentiments ;
- l'autonomie idéologique, qui est la capacité d'assumer ses propres opinions et d'adhérer à des valeurs pour ce qu'elles sont sans se laisser manipuler par un tiers.

Cette dernière dimension est liée au développement de la pensée abstraite, des connaissances acquises et de l'éducation au jugement ; elle renvoie en miroir aux stades 5 et 6 du développement moral conçu par Kohlberg.

Niveau de jugement	Stade	Caractéristiques
Pré conventionnel	1- l'obéissance simple (4-7 ans)	Le bien correspond à ce qui est récompensé et le mal, à ce qui est puni. L'individu se soumet au pouvoir de l'autorité et juge les actes suivant leurs conséquences.

	2- l'utilitarisme (7-11 ans)	L'action juste est celle qui peut satisfaire les besoins personnels et, à l'occasion, les besoins des autres si cela s'avère avantageux.
Conventionnel	3- la bonne concordance interpersonnelle (12-16 ans)	La bonne action correspond à ce qui est approuvé par l'entourage, à ce qui est conforme aux attentes du milieu. La personne est capable d'empathie.
	4- la loi et l'ordre social (17-20 ans)	La bonne action correspond à ce qui est conforme aux lois et ce qui protège l'ordre social.
Post conventionnel	5- le contrat social	Il s'appuie sur les lois mais en considérant qu'elles peuvent être améliorées.
	6- l'éthique universelle	Les principes universels transcendent les lois, qu'il faut juger par sa conscience personnelle.

Cette catégorisation pose question, en particulier si l'on considère le cas des élèves que nous avons interrogés pour notre étude. En fonction de leur âge et selon ce tableau, ils devraient se situer au stade conventionnel, mais leur comportement n'est ni de l'ordre de la bonne action conforme aux attentes du milieu (si l'on considère que le milieu est ici l'école, et non le groupe de pairs, car il est possible que la bonne action au niveau du groupe de pairs soit assimilée non pas aux règles du bien commun, mais aux règles de l'intégration sociale – propre aux valeurs du groupe, parfois opposées à la loi –), ni de l'ordre de l'empathie. Si l'on se réfère aux différentes catégories, certains de ces élèves sont davantage dans l'utilitarisme (2) ou/et dans la loi et l'ordre social (4).

2- Les statuts identitaires²³

Le degré de l'affirmation de l'identité à la fin de l'adolescence serait mesurable et résulterait de deux fonctions :

- « l'engagement » de l'individu (son adhésion à un certain nombre de valeurs assumées)
- « l'exploration » du monde dans lequel il évolue.

²³ Voir les travaux de Richard Cloutier, notamment *Psychologie de l'adolescence*, édition Morin, 1996

En croisant ces deux fonctions, on obtient quatre statuts identitaires impliquant chacun un mode d'adaptation spécifique, comme l'indique le tableau suivant²⁴ :

	Exploration faible	Exploration forte
Engagement faible	<p>1- <i>Identité diffuse</i> relations superficielles faible mobilisation défenses du moi fragiles absence de sens à la vie</p>	<p>3- <i>L'identité en moratoire</i> (exploration) participation élevée réflexion intérieure active recherche d'indépendance résistance facile recherche d'équilibre</p>
Engagement fort	<p>2- <i>Identité forclosée</i> personnalité conventionnelle maîtrise pulsionnelle élevée peu de remises en question grande loyauté à l'égard des règles</p>	<p>4- <i>Identité en phase de réalisation</i> L'individu a dépassé une crise et a pris des engagements.</p>

B- Le besoin d'appartenance

1- Le processus de socialisation²⁵ à l'adolescence

A l'instar de la quête de l'identité, si les enfants se socialisent d'abord par leurs parents, à l'adolescence le processus est différent : le jeune cherche à s'intégrer dans un groupe où il se reconnaît et par lequel il se détache de l'autorité parentale. Le groupe est indispensable pour la construction de l'adolescent, puisqu'il amorce la socialisation (les relations qu'entretient l'adolescent avec son groupe de pairs et avec d'autres groupes sont comparables aux relations qu'il entretiendra avec l'autre en tant qu'adulte), l'aide à se sentir reconnu et surtout, à développer une autonomie (l'adolescent devient peu à peu un adulte avec sa personnalité et ses idées propres).

2- La violence des échanges

Pourtant, les groupes ont aussi leur revers : si les adolescents ont besoin du groupe pour leur apprentissage et leur sécurité, ce même groupe peut créer une dépendance néfaste

24 Tableau réalisé à partir des travaux de J.E Marcia, « identité à l'adolescence », dans l'ouvrage de J. Adelson, *Handbook of Adolescent Psychology*, 1980

25 Selon P. Meirieu, la socialisation constitue le processus par lequel sont transmises des valeurs et des normes à un individu dans le but de construire une identité sociale et d'intégrer ce même individu dans la société.

sur le long terme. L'identification au groupe entraîne parfois mimétisme et conformisme chez le jeune, qui fait preuve d'originalité par rapport à ses parents mais pas par rapport à ses pairs ; le conformisme peut apparaître au niveau des vêtements, du langage, des goûts, mais aussi des valeurs, qui ne sont pas toujours celles attendues par la société. Les bienfaits sont donc provisoires, et l'adolescent doit rapidement apprendre à faire usage de son esprit critique s'il ne veut pas subir les pressions de la collectivité : au-delà d'un certain âge, le groupe devient nocif et maintient l'individu dans l'immaturité et la dépendance (qui se manifestent par la fuite des responsabilités, l'aliénation à un leader, ou encore l'abandon de toute pensée personnelle). Il existe de nombreux groupes de natures différentes, et si les groupes primaires (de trois à six personnes) semblent favoriser les relations amicales et sécurisantes, les groupes secondaires ou « bandes » (de deux à trente membres) semblent quant à eux plus conflictuels (ils sont souvent dans l'interdit, et aident à mûrir par la transgression). De plus, il semblerait que si le groupe est livré à lui-même, il tend à se renforcer et à s'isoler des « out-group », dont les réactions sont jugées méfiantes ou hostiles. La délinquance ne serait pas ce qui est à l'origine du groupe mais ce qui résulte du rejet, de la ségrégation du groupe qui devient le bouc émissaire pour les « out-group ».²⁶

C- La remise en cause de l'école et de ses lois

1- Autorité et conflits

Le problème qui apparaît alors à travers les propos précédemment tenus peut-être lié à la notion d'autorité aujourd'hui changeante. « L'autorité est la capacité d'imposer des décisions et des choix à des individus qui acceptent le pouvoir, qui le trouvent légitime »²⁷) ; pourtant, plus que la légitimation du savoir (ou alors les deux vont de concert), c'est le statut de l'enseignant et de l'équipe éducative qui est parfois remis en question et par les familles (qui craignent l'échec scolaire de leur enfant), et par les enfants, qui semblent difficilement trouver leurs repères entre valeurs familiales et valeurs scolaires. Par complexion, l'adolescent entre en conflit avec l'autorité lorsqu'il cherche à développer son autonomie : par maladresse, son discours et ses attitudes peuvent se montrer violentes (nombreuses sont les violences verbales, surtout en milieu scolaire,

26 Voir à ce sujet les travaux de Berthe Reymond-Rivier, notamment l'ouvrage *Le développement social de l'enfant et de l'adolescent*, éditions Mardaga, 1991. 301 p. (Psychologie et sciences humaines)

27 François Dubet dans la revue *Le Monde de l'éducation*, mars 1999

comme nous l'indiquions dans la première partie de notre développement). Il est naturel que des tensions apparaissent entre adolescent/école et adolescent/famille : le jeune adulte en devenir doit apprendre accepter la légitimité de cette double « inégalité » entre enseignant détenteur de savoir/ adolescent en quête de savoir et adulte expérimenté/enfant en apprentissage : le refus de cette autorité n'est que la manifestation d'un refus plus général, celui de l'imposition (du droit, de la justice des sanctions, des savoirs en soi), qui, selon De Singly²⁸, découle lui-même du renversement de l'éducation dans la famille : là où le père représentait l'autorité, l'obligation et la morale imposée (modèle d'avant 1970), celui-ci garantit davantage le développement et l'épanouissement de l'enfant. La logique de l'école tend à évoluer dans ce sens, bien qu'une volonté de hiérarchie soit encore présente chez certains enseignants, qui souhaitent transmettre leurs savoirs dans un climat lisse et sans aspérité.

2- Un rapport au savoir modifié

La société d'aujourd'hui n'est plus celle d'hier ; de fait, l'école et les élèves qui l'occupent ont également changé. Comme l'explique Meirieu, les adolescents répudient la culture scolaire pour plusieurs raisons : d'une, parce que leur développement (physique et psychologique) est en plein bouleversement et que leurs pensées sont fixées sur des objets de la vie quotidienne (passions, tensions relationnelles, sexualité) qui n'incluent pas les savoirs scolaires ; c'est une période où l'affect prime sur la raison et où le savoir est relégué au second plan. Avant la massification scolaire, ce primat de l'affect sur la raison s'exprimait aussi chez les adolescents, mais d'une manière différente puisqu'il y avait remise en cause du savoir transmis mais, dans le respect des règles ; à la fin des années 1960 notamment, la révolte des adolescents était tournée contre la société de consommation quand aujourd'hui les adolescents s'en nourrissent et refusent les nourritures de l'âme.²⁹ Dès lors, lorsqu'un savoir ne plaît pas à l'élève, il ne l'écoute pas : l'apprentissage est intégré non pour lui-même mais par utilité (attente paradoxale lorsque l'on étudie les programmes scolaires, dont les formations se veulent utiles et applicables

28 De Singly, François. *Sociologie de la famille contemporaine*. Paris : Nathan, 1993. 128 p. (128. Sociologie)

29 Voir l'article de P. Meirieu cité en note 21. Il ajoute à ce propos : « depuis quarante ans, le modèle « intégré/révolté » n'en finit pas de perdre du terrain au profit d'un autre, aujourd'hui très largement dominant, voire hégémonique, le modèle « indifférent/agressif ». « Je suis à l'école, dit l'adolescent, parce que je ne peux faire autrement. Ne me demandez pas de m'intéresser à ce que vous y enseignez. Et estimez-vous heureux si je fournis le travail nécessaire pour limiter les dégâts... Mais bien sûr, je revendique aussi le droit de rester là sans faire le moindre effort, et ne vous avisez pas de m'en faire le reproche : ce serait une provocation inutile et je ne pourrai y répondre que par l'agression... » »

dans la vie active, mais qui ne sont pas toujours perçus comme tels par certains élèves), et est appréciable lorsque le travail est moindre en apportant de bons résultats, que lorsque la réussite nécessite efforts sur le long terme (cf. la thèse de la « pédagogie bancaire » énoncée par Paulo Freire).³⁰ Cette démobilité scolaire tend à s'accroître depuis que sont arrivés les « nouveaux lycéens » : les élèves veulent certes réussir à l'école, mais plus encore, ils veulent réussir dans la vie ; l'école, qui est censée former pour que l'élève accède à un métier, n'est pas reconnue comme telle par les élèves. Si beaucoup d'entre eux sont mobilisés sur l'école, ils ne sont plus mobilisés à l'école puisqu'ils ont le sentiment que les diplômes n'apportent plus la sécurité qu'ils apportaient autrefois (l'élargissement de l'accès aux études longues ayant entraîné une baisse de la valeur sociale des diplômes, comme le prévoyait Boudon en 1973). De fait, ce désengagement entraîne des « comportements de refus scolaire qui s'expriment en terme de violences réactionnelles, par l'agression contre les biens et les personnes, et qui, pour la majorité, entretiennent, amplifient les conduites de repli et de fuite ». ³¹ Ce qui transparaît, outre ce désengagement et ce mépris d'une institution ou règne l'hypocrisie (pour reprendre les propos de Dubet³²) est l'incapacité des élèves à exprimer leur mécontentement face aux adultes (qu'ils soient personnels de l'établissement scolaire ou non) mais peut-être aussi, à s'exprimer en analysant les situations dans le but de comprendre l'autre, d'être soi-même compris et surtout, de rétablir une paix sociale propice aux apprentissages (personnels ou scolaires).

III- Impossibles communications

Avant de traiter de la communication spécifique à l'adolescence, nous exposerons quelques théories essentielles à la compréhension de ce que l'on définit par communication, mais aussi par interaction.

A- Facteurs généraux de la communication

Plusieurs théories ont été formulées à propos des interactions et de la communication

30 Consulter à ce propos l'article de P. Meirieu, « L'écho entre la pression consumériste et l'irresponsabilité sociale » paru en juin 1999: <http://www.meirieu.com/ARTICLES/SERYVERDON.pdf>

31 Charlot, Bernard, Emin, Jean-Claude. *Violences à l'école, état des savoirs*. Paris : Armand Colin, 1995. 410 p. (Formation des enseignants. Enseigner)

32 Voir l'ouvrage *Les Lycéens*, 1992 qui traite de la problématique de l'hypocrisie scolaire et du mépris des élèves face à l'institution.

entre les individus ; nous exposerons les travaux qui nous semblent les plus importants. La question qui s'est longtemps posée a été de distinguer la communication comme situation technique ou (à l'opposée) comme situation influencée par les représentations mentales. Si ces théories ont montré leurs limites (aux profits d'études linguistiques et sociales), elles constituent l'origine des analyses de la communication, c'est pourquoi nous les incluons dans notre développement.

1- La communication comme situation technique ou mentale

La communication a tout d'abord été interprétée comme une situation purement technique, comme l'indiquaient les travaux de Shannon en 1952 ; ainsi, seul le message était-il pris en compte, le locuteur et le récepteur (avec possibilité de « feedback » par le récepteur, ie. de revenir sur le discours qui a été transmis) n'étant que des facteurs objectifs permettant la transmission linéaire d'un message, codé par le locuteur, et décodé avec les mêmes clefs pour le récepteur. Concrètement, cela signifie, en terme de langage, que le signifiant n'a pas d'impact sur le signifié et que toutes les manières particulières de dire et d'interagir sont équivalentes si elles portent la même idée. Les acteurs producteurs de ce messages sont ici ignorés alors qu'ils participent à l'élaboration de ce message : or, la communication n'est pas simplement affaire de codes, où le récepteur décoderait les propos de l'émetteur avec possibilité de feedback par celui-ci, elle est affaire d'individus dont la conscience est particulière et qui n'ont pas la même logique et la même appréhension du monde ; dès lors, le message ne peut plus être considéré comme un fait neutre de langage puisqu'il est soumis au décodage – subjectif – d'une conscience dont les attentes, les savoirs et la compréhension des faits immédiats sont individuelles tout autant que corrélées à des causes (psychologiques, sociales, etc.) qu'il est difficilement possible de répertorier de manière exhaustive. L'intercompréhension entre deux acteurs n'est que partielle, et chacun n'interprète pas de la même manière le message qui vient d'être dit par l'un et reçu par l'autre ; autrement cela signifierait que la communication est explicite et qu'il n'y a aucune part d'inconscient dans les échanges où chacun est parfaitement conscient de ce qu'il communique, quel que soit l'interlocuteur et la situation dans laquelle est énoncé le message. Il y a donc, plus qu'une compréhension, un partage des connaissances et du monde : l'individu n'est alors plus un être particulier mais universel, conception qui pose problème quand on sait à quel point les sociétés et les publics sont divers ; or, soutenir cette thèse reviendrait à affirmer (en terme de langage) que tous les individus s'expriment

de la même manière sans aucune distinction possible entre les discours si ce n'est par le contenu des propos qu'ils contiennent³³.

A l'inverse, la communication a également été analysée comme étant l'expression individuelle d'une volonté consciente. Cette théorie dite « mentaliste » (qui a été très longtemps réfutée à cause notamment de l'apparition de la psychologie de Watson au XIXème au point de laisser dominer le béhaviorisme positiviste) est à l'opposé de la théorie matérialiste. Il s'agit d'affirmer ici que le langage découle des interprétations de chacun, qui se construisent – et construisent leur représentation du monde – à partir de grilles et de filtres de perception propre à chaque individu. L'esprit prédomine sur le message, qui n'est qu'un moyen déterminé par des schémas de pensées établis en fonction des apprentissages antérieurs de l'individu. Ainsi, selon Myers³⁴

L'environnement dans lequel nous vivons est uniquement le nôtre. Notre vision du monde nous appartient parce que nous l'avons créée et construite à partir de ce que nous avons sélectionné, organisé et interprété des stimulations venant de l'extérieur. La façon dont nous sélectionnons, organisons et interprétons est due en grande partie à la façon dont nous l'avons effectuée dans le passé, car nous sommes le produit de ces perceptions antérieures. C'est avec tout notre passé que nous regardons ce qui se passe dans le monde. Notre cadre de référence, comme disent les psychologues, nos grilles ou nos filtres, comme nous les appelons ici, sont ce qui nous permet de donner un sens aux stimulations que nous expérimentons.

Le monde est donc affaire de constructions subjectives particulières qui influencent le corps du message que nous cherchons à transmettre ; dès lors, si le langage est défini comme un fait de subjectivité, l'interaction pose potentiellement problème car si chacun se construit une vision particulière du monde, personne n'est en mesure de comprendre la vision de l'autre s'il ne partage pas les mêmes grilles de perception ; il s'agit alors non pas de parler de subjectivité de ces faits, mais d'intersubjectivité ; personne ne construit isolément sa propre réalité, autrement il n'existerait pas de vie sociale.

Le soi n'est abordé comme structure sociale résultant des interactions qu'à partir de Mead et de Schutz, et des théoriciens de la « nouvelle communication », pour qui la communication est le lieu intersubjectif de l'échange et de la construction individuelle.

2- La communication en psychosociolinguistique

33 Voir pour ce développement les travaux de Robert Vion, *La communication verbale, analyse des interactions*, Paris : Hachette supérieur, 2000. 302 p. (Hachette université. Linguistique)

34 Cité par Vion dans l'ouvrage mentionné à la note précédente, Chapitre II

A la différence des théories citées, la théorie en vogue sur la communication renvoie à une analyse psychosociolinguistique ; ainsi la communication se définit-elle comme « un ensemble de processus par lesquels s'effectuent les échanges d'informations et de significations entre des personnes dans une situation sociale donnée »³⁵ La communication est constituée par l'échange, c'est-à-dire par un acte social déterminé par l'interaction, elle-même influencée par l'émetteur et le récepteur (qui sont tous deux interlocuteurs). Selon Watzlawick (théoricien de la « nouvelle communication »), elle fonde le lien social et tout geste, toute parole, est un moyen de communiquer : ainsi, « on ne peut pas ne pas communiquer ». De fait, il existe également une communication non-verbale (le langage corporel) qui est non-négligeable dans l'interaction puisqu'elle contribue à son climat (et en dit parfois plus que le discours lui-même), mais nous ne ferons que l'évoquer rapidement dans le présent travail (notre intérêt se portant davantage sur le langage).

Pour résumer, nous pouvons dire que la communication est un processus qui permet l'échange d'un message entre deux acteurs qui, par leur connaissance du monde, influent sur ce message. La communication est également soumise à des moyens d'expression et de transmission qui comportent eux-mêmes un système de signes, un réseau direct (ou indirect) ainsi que divers modes sociotechniques (entretien, réunion, lettre, etc.) ; de plus, le message est sans cesse soumis à des facteurs affectifs qui peuvent nuire à la communication.³⁶

B- Des interactions potentiellement parasitées

1- Le rôle du locuteur

La personne qui énonce le message peut être influencée par plusieurs facteurs qui vont troubler le message et le rendre plus difficile à le décoder pour le récepteur. On peut distinguer trois variables :

- **la variable psychologique** : l'individu est impliqué dans la communication en tant que personne avec son ressenti et ses besoins directs, indirects, conscients et inconscients. Il est soumis à plusieurs tensions qui génèrent des comportements

35 Abric, Jean-Claude. *Psychologie de la communication : théories et méthodes*. Paris : Armand Colin, 2008. 174 p. (Cursus)

36 Maisonneuve, Jean. *La psychologie sociale*. Paris : PUF, 2009. 127 p. (Que sais-je?)

spécifiques visant à satisfaire ses besoins en réduisant les tensions.³⁷ Cet ensemble de forces, qu'elles soient internes (ie., qu'elles renvoient au Soi de l'individu) ou externes (l'environnement par exemple) peuvent être ou positives, ou négatives : dans le premier cas, il s'agira pour la personne de dépasser les tensions pour réaliser son but (on parle alors de « comportement d'approche ») ; dans le second, plutôt que de se confronter au problème en demeurant dans un système de tensions anxiogènes, l'individu adoptera un comportement de fuite face à l'objet (on parle alors de « comportement d'évitement »). Plus le message est filtré, plus l'émetteur cherche à fuir et se sent en danger (et inversement) ; mais le fait est qu'il est parfois difficile pour l'interlocuteur de percevoir les défenses et les désirs de l'émetteur qui peut ne pas comprendre le message et prolonger la tension jusqu'à ce que le climat de la communication s'en ressente. Ce double jeu des forces positives et négatives correspond à ce qu'on appelle le mécanisme des désirs et des défenses qui sous-tend toute communication et crée le codage spécifique du message (par contrôle, par volonté de dissimulation ou au contraire de transparence, etc.). On distingue deux mécanismes principaux qui participent de ce processus : d'une part, les mécanismes projectifs, qui visent à attribuer la pensée d'autrui à sa propre pensée (nuisant ainsi à la communication puisque l'autre n'est pas pris en compte dans sa différence) ou bien, à donner à l'autre des attitudes³⁸ qui lui permettront de comprendre le comportement de l'émetteur ; d'autre part, les mécanismes de défense, où toutes les informations étant en contradiction avec les valeurs de l'émetteur vont être perçues comme constituant une menace. On peut observer ces mécanismes dans plusieurs situations :

- la scotomisation : elle consiste à éliminer l'information, à ne pas l'entendre ;
- *la mémorisation sélective* : elle est déterminée par plusieurs facteurs propres au vécu de l'individu (facteur social, cognitif, idéologique) : on comprend alors le rôle de l'éducation, qui permet d'éviter ce processus de défense ;
- *l'interprétation défensive* : le récepteur comprend le message de manière

37 Modèle de Lewin ou théorie du champ (1959), cité par Jean-Claude Abric dans l'ouvrage présenté note 33.

38 « en psychologie, état général issu des expériences de l'individu qui exerce une influence sur la conduite. En neurophysiologie, synthèse des données génétiques et des informations issues de l'expérience qui se traduit dans l'équilibre morpho-statique. » définition de Charles Roncin et Pierre Vayer dans *Le corps et les communications humaines, l'animation des groupes d'adultes*, éditions Vigot, 1986

à ce que celui-ci ne le blesse pas (détournement du message premier et donc, non compréhension de celui-ci) ; dans ce cas présent, ce n'est pas la mémorisation qui fait défaut, mais bien la compréhension (et, ici aussi, l'éducation joue un rôle dominant) ;

- *la négation de l'autorité de la source* : il s'agit ici de dénigrer la personne qui transmet l'information quand le message est inconvenant pour le récepteur.

– **la variable cognitive** : les individus sont autant influencés par leur affect que par leurs connaissances (qui comprend la capacité logique, l'intellect et la culture). Or, ces connaissances dépendent majoritairement de l'éducation, qui permet d'acquérir un raisonnement, d'apprendre à traiter l'information et de développer la réflexion des individus, mais aussi de la société qui, par ses valeurs (influence directe) et son système de fonctionnement (influence indirecte), influent sur l'individu : ainsi peut-on considérer qu'elle est responsable d'un pan de son développement.³⁹ Ce sont les connaissances que l'on a qui déterminent le langage que l'on emploiera dans nos interactions c'est-à-dire, la code utilisé pour transmettre le message, mais aussi l'organisation de ce message ainsi que l'interprétation que l'on va en faire, d'où l'avantage d'appartenir à une même communauté pour être compris et comprendre l'autre. De fait, il y a influence du système cognitif de l'individu mais aussi, influence de son système de représentations (ie. l'opinion d'un groupe sur un objet donné). Comme nous l'expliquions plus haut, l'individu a une perception particulière du réel (et il n'existe pas de réalité objective) qui constitue son « filtre » interprétatif⁴⁰, filtre qui prend en compte trois éléments principaux, à savoir la représentation que l'on a de soi (aussi bien de son soi intime que de son soi public, qui peuvent être totalement différents ; dans l'interaction, l'individu communique davantage en fonction de l'image qu'il veut donner), la représentation que l'on a de l'autre (qui peut être ou positive, neutre ou négative) et la représentation que l'on a de la situation de communication (un échange au travail est différent d'un échange au cinéma). De plus, selon Abric, ces représentations déterminent les comportements

39 Beauvois et Deschamps (1990), cité par Jean Maisonneuve dans *La psychologie sociale*, chapitre IV ; éditions PUF, collection Que sais-je ?;

40 Voir plus particulièrement les travaux de Moscovici (cité par Maisonneuve mais aussi Abric et Roncin/Vayer) sur les représentations sociales (1961) ; voir également les prolongements de ces travaux par Abric (1987,1994) mais aussi Doise (1990), pour qui ces représentations sont la conséquence d'un schéma de pensées et constituent une des causes des prises de position d'un individu au sein d'un groupe.

et guident les pratiques sociales.

- **Enfin la variable sociale** : la place qu'occupe l'individu dans la hiérarchie constitue l'identité sociale de l'individu ainsi que l'image de soi, et influence donc la communication. L'individu endosse un rôle approprié à son statut et à ce que les autres attendent de lui. Peuvent alors apparaître deux types de perturbations : ou l'individu ne respecte pas le rôle qui lui revient (on parle de « conflit de rôles »⁴¹), ou l'individu refuse de sortir de ce rôle même quand la situation le nécessite.

Les préjugés et les stéréotypes peuvent également influencer la perception du monde de l'émetteur et donc, nuancer la communication.⁴²

2- Le rôle du message

Si, comme nous venons de le voir, le locuteur peut être influencé par un certain nombre de facteurs, il en est de même pour le message qui peut se voir troublé. Nous avons précédemment évoqué le rôle du langage dans la communication et avons expliqué que les savoirs influençaient l'emploi que l'on fait de ce langage, mais nous analyserons dans cette partie de manière plus précise les facteurs (via le code et le canal du message) qui peuvent jouer sur l'usage de la langue.

- Tout d'abord, des variables physiques ou objectives (comme, par exemple, infantiliser son discours pour être mieux compris d'un jeune enfant⁴³, ou modaliser ses paroles lorsqu'on est face à un handicapé⁴⁴) ;
- Ensuite, des variables psychologiques ou psychosémantiques desquels participent l'effet de halo provoqué par les mots que l'on emploie (leur résonance symbolique chez le récepteur), ou tout simplement le poids des mots⁴⁵, ou encore l'ordre des mots (le récepteur portera son intérêt sur le début du discours (effet de primauté) ou, au contraire, sur la fin (effet de récence) ; chez les enfants et les adolescents, il semblerait qu'une importance soit donnée à la fin du discours, ce qui ne serait pas le cas chez les adultes) ;
- Enfin, le choix du canal de communication a également son importance : la réception du message sera différente si l'on s'appuie sur le geste, ou si l'on est sur

41 Bouchard, Foucher (1995)

42 Voir à ce propos l'expérience de Razran, 1950.

43 Masur, 1978

44 Siergel, 1963

45 Ash, 1946

de l'oral, ou encore de l'écrit ; de plus, tout comme c'était le cas avec le locuteur, le contexte (le lieu de l'échange et le temps dans lequel il s'inscrit) joue un rôle dans la communication ; le message est lui aussi connoté par la dimension sociale de la situation.

La communication pouvant être soumise à de nombreuses tensions, il paraît donc indispensable de réguler et si besoin, de transformer le message afin d'être compris ; dans le cas d'une communication entre adolescent et adulte, cette rétroaction ne fonctionne que dans un sens, alors qu'il faudrait que l'émetteur autant que le récepteur module son discours ; seulement, l'adolescent n'est pas toujours en mesure d'exercer ces fonctions de régulation (que ce soit au niveau du contrôle de la compréhension, de l'adaptation au public, ou de la prise en compte d'autrui), ce qui s'explique et par l'égoïsme dont il est la proie, et par son apprentissage du monde, puisqu'il s'essaie aux relations sociales et n'est pas toujours assez mature pour effectuer un retour sur son discours ou ses comportements.

C- La communication chez l'adolescent⁴⁶

1- Spontanéité et égoïsme

De fait, les relations entre les adolescents (d'adolescent à adolescent ou d'adolescent à adulte) sont devenues spontanées, ceux-ci n'effectuant par ailleurs pas aisément de retour sur leur discussion. Au quotidien, leur langage est un langage d'action : on dit ce qu'on fait, ce qu'on a fait où ce que l'on va faire dans l'immédiat (notons que le rapport au temps de la plupart des jeunes est limité et qu'il se situe surtout dans le temps présent) ; or, le temps de l'école nécessitant une pratique réflexive du langage, où l'on effectue un retour sur ce qui vient d'être vu, où l'on s'interroge des liens que l'on peut faire avec d'autres disciplines, et surtout, où l'on cherche à justifier de l'utilité du savoir acquis pour la suite des apprentissages, on comprend pourquoi certains adolescents ne sont pas en mesure de répondre aux exigences de l'institution voire, la rejettent complètement. Tartar-Goddet explique par ailleurs que les adolescents ne mentalisent pas les situations et éprouvent d'ailleurs des difficultés à se créer des images mentales ; ainsi, lorsque l'on leur demande

⁴⁶ Cette sous partie a été rédigée essentiellement à partir des travaux de Edith Tartar-Goddet sur la communication avec les adolescents, dont on peut trouver quelques pans intéressants à l'adresse suivante : <http://www.cawa.fr/communiquer-avec-les-adolescents-article00658.html>

d'être dans l'hypothétique, dans l'imaginaire, se raccrochent-ils à leurs expériences et parviennent difficilement à s'en détacher (comme en témoignent d'ailleurs les propos des élèves qui ont été interrogés pour notre étude, voir partie Analyse). Cette difficulté de représentation pourrait s'expliquer par le fait que la plupart des jeunes sont très dépendants des médias, des images et des scénarii fournis par l'extérieur qui ne nécessitent pas un travail de réflexion ni une appropriation ; dès lors, s'il n'y a pas travail des représentations mentales et donc, d'un dialogue intérieur, les conduites reposent moins sur le langage que sur les actes (d'où la spontanéité des relations et donc, la potentielle violence qui constitue une réponse facile).

De plus, comme nous l'avons dit à plusieurs reprises, l'adolescence est une période où l'individu peut avoir de nombreuses réactions égocentriques parce qu'il est en proie à des tensions qu'il doit gérer et parce qu'il apprend peu à peu à maîtriser son corps, ses émotions et donc, à se connaître et s'assumer en tant que futur adulte ; dès lors, il lui est difficile de composer et avec l'apprentissage de soi, et avec l'apprentissage scolaire (d'où la difficulté de certains élèves qui n'assument pas leur rôle et leur « métier d'élève » , peut-être parce qu'ils sont encore trop occupés à savoir qui ils sont). L'égocentrisme peut donc expliquer la violence contre l'école, mais il explique aussi le recours à l'agressivité (violente ou non) : l'adolescent, au sein d'un groupe, peut se montrer agressif ou violent pour s'imposer et légitimer sa présence ; au sein du groupe classe, cette violence peut se doubler d'un mépris qui s'explique par la passivité (et, paradoxalement, l'exigence) de l'élève qui est en mode « consommation » et exige d'être bien noté sans pour autant travailler (comme l'affirmait Meirieu précédemment cité).

2- Caractéristiques spécifiques

Nous étudions ici l'interaction entre adolescent et adulte. On peut tout d'abord dire que l'adolescent s'intéresse à son interlocuteur, à la relation qu'il entretient avec lui, aussi bien sur le contenu du discours qu'on lui adresse que sous la forme qu'il prend. De fait, l'adolescent peut mélanger tous les aspects, de fond et de forme, en y ajoutant des aspects extérieurs voire affectifs et, plutôt que de répondre sur un contenu objectif, va formuler une réponse mêlant toutes les dimensions, rendant parfois son discours obscur en y faisant apparaître raison, mais aussi émotion (qui sont parfois contradictoires) ; cette façon d'être et de communiquer est visible dans sa dimension verbale et non-verbale,

d'ailleurs, il se peut que l'adolescent dise une chose et que son corps en dise une autre (exemple, il s'excuse parce qu'on lui a demandé de le faire mais, comme il n'en a pas envie, le ton qu'il emploie pour formuler ses paroles est incisif voire plus insultant que s'il avait fait silence) ; dès lors, sa communication peut avoir plusieurs significations (et ses moyens de communiquer peuvent aussi être multiples, le tout étant pour l'adolescent d'entrer en interaction, que ce soit par la provocation, la manipulation, l'étalage de ses savoirs, etc.). De plus, comme le langage de l'adolescent est souvent un langage en actes, la dimension non-verbale de la communication prend parfois le pas sur la dimension verbale (et en attitude, et en gestes) ; l'adolescent, comme tout individu, n'échappe pas à la règle de volonté de conservation de son Soi profond, et a donc recours si nécessaire à une communication défensive, qui se manifeste où par indifférence (feinte), ou par une totale déresponsabilisation (en matière de violence, il arrive souvent que les élèves ne se sentent pas responsables et accusent la victime). Les caractéristiques de la communication chez l'adolescent sont multiples et complexes et montrent qu'il existe une difficulté pour certains élèves (notamment les élèves faisant usage de violences et étant caractérisés de violents par l'institution scolaire) à s'exprimer verbalement : ils semblent traiter l'information dans le présent, éprouvent des difficultés à imaginer des scénarii, à formuler leur ressenti et en attribuer un à autrui, et surtout, à assumer leurs actes. Dès lors, y a-t-il un langage récurrent employé par ces adolescents, un langage « dogmatique » ie. un langage étant de l'ordre de l'opinion, de la vérité générale et qui n'a pas été soumis par la mise à distance de la réflexion⁴⁷ quand on sait que l'adolescence est une période où rien n'est figé, où l'enfant se cherche et cherche l'autre pour se construire ? Nous émettons l'hypothèse que l'adolescent a tendance à s'approprier toute situation en l'interprétant sous son propre point de vue, en occultant tous les autres et en ayant tendance à attribuer à autrui ses propres impressions sans pour autant les exprimer en tant que telles ; son propos se veut vrai, unique, immuable et partagé.

⁴⁷ Expression tiré de l'ouvrage de Daniel, *Transformer la violence des élèves*, chapitre 9, éditions Dunod, 2007

METHODOLOGIE

Introduction : le langage adolescent, objet d'étude

La pratique s'effectuera autour de la problématique précédemment annoncée, à savoir celle de la part tenue par le langage dogmatique chez les adolescents repérés comme faisant usage de violences physiques et verbales. Comme nous l'avons expliqué, nous avons choisi d'étudier la violence sous son aspect « impulsif » où il y a communication mais où la discussion n'a plus sa place (la violence est un témoin qui, quelque soit sa manifestation, nécessite interprétation) ; or, la violence verbale tient une part importante des violences scolaires (en termes très généraux, qu'elle soit explosive ou sourde) parce que le langage adolescent use – parfois malgré lui – de particularités d'expression souvent mal comprises. Il s'agira alors d'étudier les discours sous un aspect oral afin d'avoir accès à un langage qui n'a pas subi de métamorphoses par distanciation (ce qu'implique le recours à l'écrit, c'est pourquoi les outils employés s'appuieront exclusivement sur l'oral ; par ailleurs, beaucoup d'élèves ayant recours à la violence ont également un rapport difficile à l'écrit et s'expriment moins naturellement). Le travail mené sur les discours recueillis lors des entretiens sera à la fois linguistique (nous étudierons avant tout la langue utilisée, dans ses registres, ses constructions, son lexique mais aussi – et plus insidieusement peut-être puisqu'on ne peut transcrire ce genre de manifestation à l'écrit – le ton de l'expression) et psychosociologique (nous ne resterons pas dans une simple analyse langagière mais nous tenterons de distinguer les valeurs et les motivations qui sous-tendent les discours afin d'établir, si possible et au cas par cas – il s'agit d'une étude expérimentale qui n'a pas pour ambition d'ériger des cas particuliers en généralités – des corrélations ou du moins, des hypothèses de corrélations entre registre de langue et perception de la réalité. La langue (qui est avant tout un outil de communication qui se veut normé et global) reste particulière dans l'usage que l'on en fait (que ce soit au sein d'un groupe de pairs, d'une équipe professionnelle, du cercle familial ou encore simplement et directement pour nous-mêmes) ; et chez les adolescents ce fait est plus que notable, il suffit pour cela d'écouter les conversations à la grille des collèges et des lycées pour constater que le langage se fait aisément idiolecte. Or comme nous l'avons vu précédemment, il semble que la violence émane (dans les cas où il n'y a pas volonté perverse d'écraser l'autre pour son plaisir personnel – nous n'analysons pas ici la violence

en tant que vice, mais en tant que réaction de défense où l'individu cherche à préserver son Soi qu'il considère en danger –) d'un défaut de communication ou du moins, d'une impossibilité à communiquer dont les origines sont multiples ; cela dit, la communication humaine étant souvent affaire de langage, il paraît essentiel de s'attarder sur ce motif afin de pouvoir y apporter explications et éventuellement proposer des solutions qui pourraient réduire les violences récurrentes qui alourdissent le climat scolaire de certains établissements. Le but de cette démarche d'analyse de discours est avant tout de s'interroger et d'émettre de nouvelles hypothèses à la suite des résultats qui auront été obtenus ; si notre intérêt se porte sur le langage des adolescents, ce n'est pas pour en dresser une critique mais bien pour le comprendre et, si possible, donner quelques propositions de remédiation (ce qui toutefois ne sera pas l'objet du présent mémoire).

I- Public étudié

Si nous avons convenu que notre étude portera sur la population adolescente, il va sans dire qu'on ne peut s'arrêter à cette limite ; l'adolescence a ses propres paliers, et un enfant de 11 ans ne tiendra pas le même discours qu'un jeune adulte de 17 ans. Il paraît plus à propos de poser notre recherche dans une tranche d'âge plus resserrée, à savoir : les élèves de 11 à 13 ans, les élèves de 14 à 16 ans et les élèves de 16 à 18 ans. Nous pourrions nous intéresser à ces trois groupes définis sans sortir de notre problématique, mais il convient d'établir certaines différences entre eux, qui justifieront le choix final du public sur lequel l'étude se portera. Les adolescents de 16 à 18 ans (les lycéens) ont un langage personnalisé qui varie selon les groupes et ce, de manière bien plus probante qu'au collège puisque dès la seconde, des spécialisations d'études commencent à poindre et que, de ce fait, les groupes se diversifient. Il pourrait être intéressant de choisir un groupe déterminé et d'en dresser les particularités, mais il faudrait que ce groupe fasse usage de violences, et force est de constater que les problèmes de violence semblent moins présents au lycée qu'au collège, tout simplement parce qu'au fil des années et de l'évolution de la pensée (comme l'expliquent notamment Piaget et autres théoriciens) les adolescents deviennent moins impulsifs et usent de distanciation ; de même, ils adaptent plus facilement leur langage en fonction des situations et sont capables de se les projeter intérieurement. Or, la violence étant – comme l'indiquent les définitions qui s'y rapportent – la résultante d'une impulsion, d'un instinct voire, d'une brutalité, on comprend pourquoi au

fil des âges elle semble être moins explosive et plus insidieuse. Il n'y a pas moins de violence au collège qu'au lycée : il y a juste métamorphose.

A la lumière de ces explications, il paraît donc plus à propos de discourir avec de jeunes adolescents, soit un public de 11 à 15 ans (nous n'avons pu établir de distinctions comme nous le souhaitions, peu d'élèves d'une même tranche d'âge ayant été exclus de l'établissement ; nous avons préféré interroger les élèves qui, par leur usage de la violence, se distinguaient, quel que soit leur âge). Au vu de la nature de l'étude qui va être menée, il est impensable d'espérer pouvoir s'entretenir avec un grand nombre d'élèves ; nous nous appuierons donc sur les avis d'exclusion des trimestres 1 et 2 de l'année 2011-2012 (nous aurions pu aussi nous référer au ressenti des adultes de l'établissement, mais les choix n'auraient pas été objectifs et nous serions peut-être passé à côté des élèves faisant réellement usage de violences) pour choisir les cas qui nous sembleront les plus intéressants en terme de violence, en favorisant les violences verbales (insolence et insultes notamment) sans pour autant rejeter les violences physiques (les deux allant souvent de pair) ni même les dégradations, puisqu'elles participent souvent d'un rejet de l'institution qui n'est pas négligeable (car qui dit rejet de l'institution dit aussi rejet des règles et, dans le cas présent, du règlement intérieur). L'entretien avec les élèves repérés ne sera pas imposé : s'ils sont en désaccord avec le principe nous ne les forcerons pas à s'exprimer, ce qui semble logique puisque s'ils se sentent acculés et opprimés, leur discours n'en sera que plus influencé et faussera notre récolte de données ; or, nous ne cherchons pas à montrer que l'élève fait usage de violences parce que c'est sa nature et qu'il n'y a rien à y faire, mais simplement parce que ses réactions sont le produit de plusieurs habitudes auxquelles l'éducation peut remédier et aidera le jeune dans ses interactions.

II- Lieu/moment de l'étude

Elle se déroulera au collège Pierre de Coubertin à Saint Jean de Braye ; les élèves appartiennent aux classes de la sixième à la troisième. Il ne s'agit pas d'un collège situé en ZEP. Ce choix est volontaire : nous cherchons à étudier les violences quotidiennes sous un aspect général (or les ZEP ne constituent que 5% des établissements) et non des violences peu ordinaires qui seraient liées à un contexte particulier (autrement ce serait prendre le risque de stigmatiser certains individus et d'entrer ainsi dans un lieu commun

malsain et injustifié (autant qu'injustifiable)).

Les entretiens seront réalisés après les vacances d'hiver ; nous pensons que les élèves, ainsi reposés, seront plus à même de discuter posément et que la fatigue n'influencera pas leur discours. En fonction des cas qui nous seront proposés, les entretiens seront répartis sur l'ensemble du mois de mars, à raison d'une heure par entretien.

III- Hypothèses

A la question « peut-on parler de langage dogmatique chez l'adolescent dont l'attitude est considérée violente ? », plusieurs hypothèses peuvent être émises. Comme cette question est née avant tout des lectures effectuées des ouvrages de Daniel Favre, ces hypothèses ne seront pas vierges de connaissances ; nous ne nous cacherons pas de reprendre certains propos et de les comparer aux résultats de cette étude. Il s'agit donc ici à la fois d'une étude expérimentale et du prolongement d'une étude déjà effectuée (à la différence que les travaux de Favre sur le langage de l'adolescent s'appuyaient sur des situations que les élèves avaient eux-mêmes choisies, non sur les situations que l'on leur exposait). Nous cherchons donc à démontrer les points suivants :

1) Ces élèves font usage de plusieurs mécanismes de défense :

- ils se déresponsabilisent des situations. Ces élèves ne se posent pas (dans leur langage) comme étant responsables de la situation ou de l'action : la première personne du singulier est moins fréquemment utilisé que le présentatif « c'est » ou que la troisième personne ; de fait, on peut également supposer qu'il y a généralisation du discours par l'absence de certains modalisateurs (« je pense », « je trouve », etc.) aux profits d'autres (tels « forcément », « il faut », « on doit »).
- ils parlent peu, de peur que l'on juge leur personne par leurs actes et leur discours.

2) Leur langage est acté, sans distanciation.

- ils montrent des difficultés à se représenter des situations hypothétiques.
- ils restent dans le présent et établissent peu de liens avec le futur immédiat et à long terme.

IV- Recueil des données

Comme il l'a été mentionné précédemment, notre étude recourt à une méthode non expérimentale puisqu'il s'agira de recueillir les discours d'un nombre d'élèves restreint ; nous serons donc dans l'étude de cas et nous attacherons davantage à l'aspect qualitatif du recueil de données qu'à son aspect quantitatif. Nous mènerons des entretiens de 45 minutes à 1 heure avec chacun des élèves choisis (nous ne pouvons tabler sur une durée plus longue pour deux raisons, la première parce que l'emploi du temps des élèves de collège ne le permet pas souvent, la seconde parce qu'un entretien plus long serait éprouvant et désagréable pour l'élève concerné). Il est toutefois nécessaire d'entretenir une discussion assez longue avec l'adolescent afin d'obtenir un langage naturel (qui se dévoilera au fil de l'entretien : on peut supposer qu'il y aura contrôle du registre de langue au début de la discussion mais que, l'échange allant, les barrières tomberont peu à peu). Nous nous appuierons sur les situations suivantes que nous présenteront aux élèves ; ces situations ne se cantonnent pas au seul milieu scolaire, mais présentent toutes des thématiques proches (perception de l'école/des règles, injustice, responsabilité, frustration plus particulièrement).

- 1) Tu entres en cours d'histoire et votre professeur vous demande de sortir une feuille. Il donne une interrogation surprise, alors que le contrôle était prévu la semaine prochaine. Quelle est ta réaction ?
- 2) Il est midi, tu sors de cours pour aller déjeuner. Tu reprends dans une heure, mais le surveillant fait passer une classe avant la tienne, alors qu'ils ont plus de temps que toi pour manger.
- 3) Tu es dans la cour avec ton groupe d'amis. L'un d'entre eux est insulté par quelqu'un que tu ne connais pas.
- 4) Ton dernier bulletin scolaire n'est pas très bon. Tes parents t'interdisent une activité que tu aimes faire jusqu'à ce que tes notes s'améliorent (jeux vidéo, télévision, sortie avec des amis, etc.)
- 5) Tu écris un SMS en salle d'étude et le surveillant te surprend. Il te demande ton carnet de liaison.
- 6) Il y a beaucoup de bruit dans la classe. Le professeur a demandé plusieurs fois à l'ensemble de la classe de se taire. Tu te retournes pour demander quelque chose à la personne assise derrière toi, le professeur te voit et te punit: tu dois rendre un devoir pour la semaine prochaine.

Nous pourrions ajouter de nouvelles situations mais il ne me semble pas que cela soit nécessaire : nous ne nous contenterons pas des discours directs donnés par les adolescents, mais tenterons de rebondir sur leurs propos afin de leur permettre de développer davantage leur pensée. Beaucoup d'adolescents ont peine à étioler leurs idées et ont tendance à se reposer sur des énoncés brefs et plutôt laconiques ; il faudra donc leur permettre d'explicitier leur réponse sans pour autant chercher à ce qu'ils empruntent un chemin que nous aurions déterminé : c'est pourquoi il nous paraît plus à propos de recourir à l'entretien semi-directif où l'on permettra à l'élève de s'exprimer librement tout en l'aidant à verbaliser et à s'explicitier. L'écoute de l'interviewer sera fondée sur l'empathie, la reformulation et s'appuiera notamment sur un certain nombre de questions ouvertes ; il est essentiel de laisser l'individu interrogé au centre du discours.

Tout entretien semi-directif se doit de présenter un guide d'entretien qui permettra de présenter l'ensemble des directives constituant le support à cet entretien. Cependant, il convient de rappeler que notre étude cherche moins à recueillir un contenu (ie. des opinions sur une thématique précise) qu'un contenant (les moyens langagiers employés pour faire valoir ses idées), bien que le fil directeur de l'entretien tende vers la problématique du bien fondé de la sanction (qui implique la notion de responsabilité). Si l'on admet que ce guide s'élabore à partir des objectifs/hypothèses définis dans l'enquête à mener, on comprend l'écueil qui se pose alors : on ne peut présenter le sujet d'étude (le langage) sans lui porter atteinte (puisqu'il y aura contrôle). Le langage est – certes – corollaire de la thématique posée et du système de valeurs impliqué, mais il reste l'objet premier de l'étude, et non une variable à celle-ci.

On peut toutefois résumer le guide d'entretien comme suit :

- 1) Préambule (entrée dans l'interaction, accueil de l'élève et présentation du thème) : il s'agit de mettre l'élève en confiance et de lui montrer en quoi il est important – en tant qu'individu et non en tant qu'élève – pour cette étude (sans pour autant le rendre indispensable ; le but n'est pas ici de le déifier, mais d'établir un rapport d'égalité hors de tout contexte scolaire ou du moins, d'évaluation). L'entretien ne se fera pas sans son accord. Si accord il y a, il lui sera alors exposée la thématique de la sanction (aussi bien scolaire que familiale), thématique pour laquelle nous dirons vouloir recueillir son opinion.
- 2) Introduction (développement du thème) : on demandera à l'élève ce qu'il sait des sanctions et punitions au collège, sur ce qu'il a ou non le droit de faire. Si l'élève répond par l'affirmative, on le laissera développer ; s'il ne semble pas réagir, on lui

demandera des exemples d'actes selon lui répréhensibles (ou il lui en sera présentées).

- 3) Expositions des situations : on expliquera à l'élève que maintenant, à ce stade de l'entretien, on cherche non plus à savoir ce qu'il sait, mais à connaître son opinion propre ie., sa représentation de ce qui est juste/injuste, répréhensible ou non. On lui présentera alors les situations une à une ; si les réponses sont trop brèves, l'élève sera interrogé sur les thématiques mentionnées plus haut.

Nous récolterons aussi des données contextuelles via les dossiers scolaire des élèves (bulletins trimestriels, fiches de renseignements et rapports d'exclusion).

ANALYSES

I- Analyse descriptive

État des violences dans le collège

Notons avant tout exposition de résultats que le collège Coubertin n'est pas un établissement sujet aux violences ou du moins, que leurs manifestations en tant que sanctions – via les renvois temporaires – au cours des premier et deuxième trimestres ne sont pas significatives pour affirmer qu'il règne un réel climat de violence au sein du collège. Les faits qui ont provoqué une exclusion temporaire (voire définitive pour le cas de deux élèves de 4^o que ne n'avons donc pu rencontrer) sont ou des faits de violences mineures (violences physiques sans armes, insultes) ou des atteintes contre les biens (vol d'autrui ou dégradation des lieux/ du matériel scolaire). 10 sur 766 élèves présents au collège sont répertoriés comme auteurs de violences, soit 1.3% (contre 4% en moyenne dans la plupart des établissements du second degré, comme nous l'avons mentionné dans la première partie de notre théorie), résultats qui sont donc nettement inférieurs à la moyenne. Il s'agit de recours :

- 1) Pour tous ces élèves renvoyés, à une violence physique (7 bagarres, 3 où la violence était unilatérale) ;
- 2) Pour 9 d'entre eux, à des insolences envers un adulte de l'établissement (insulte ou ton menaçant) ;
- 3) Pour 4 d'entre eux, à une violence tournée contre l'institution (dégradation de matériel notamment, insolence envers un personnel de l'établissement (mais comme nous le verrons, il ne s'agit pas toujours dans ce cas-là d'une violence tournée contre l'institution, mais davantage une violence tournée contre un individu ciblé) ;
- 4) Pour 3 d'entre eux, à du harcèlement et de l'intimidation ;
- 5) Pour 2 d'entre eux, à des vols (mais pas de cas de racket répertoriés).
- 6) Pour l'un d'entre eux, à des violences sexuelles.

3 de ces élèves sont à ce jour renvoyés définitivement – deux d'entre eux n'ont pu être interrogés car renvoyés au premier trimestre, soit bien avant la réalisation de notre étude ; de plus, dans les 7 élèves restant, 5 ont accepté la discussion (les deux refus étant ceux

de jeunes filles de 4° et 3° – qui sont les seules de l'établissement à avoir connu la sanction cette année). Nous pouvons également distinguer le recours aux violences par classe :

- 6 de ces élèves appartiennent à la classe de quatrième ;
- 3 d'entre eux appartiennent à la classe de troisième ;
- 1 seul d'entre eux à la classe de sixième.

Nous pouvons nous étonner de l'absence de renvoi en classe de cinquième. Il n'y a pas eu en effet de sanction posée dans les classes de cinquième ordinaires, cependant, nous avons appris lors de notre étude que tous les élèves de cinquième SEGPA (soit 17) avaient été renvoyés temporairement ; nous n'avions pas eu connaissance de cette réalité parce que l'administration du collège ne répertorie que les sanctions des classes ordinaires (les sanctions des élèves en dispositif ULIS n'étant pas mentionnées et celles de SEGPA étant déléguées à la direction de cette section), ce qui change les pourcentages de violences répertoriés dans l'établissement puisqu'ils s'élèvent, à la lumière de cette découverte, à 3.5% (les résultats étant ainsi plus proches des résultats nationaux). Toutefois, nous avons décidé de rester sur l'étude d'élèves en classe ordinaire qui ne témoignent pas de difficultés scolaires relevant de la SEGPA.

A- Variables sociologiques

1- Un public masculin

L'échantillon d'élèves auquel nous avons eu accès est de 6 élèves, dont 1 de sixième, 4 de quatrième, et 1 de troisième. Les adolescentes que nous voulions interroger ont décliné la demande, qui a pourtant été effectuée de la même manière qu'avec les autres élèves (une convocation leur avait été donnée et je leur avais exposé un par un la raison de leur présence ici). Plusieurs raisons peuvent expliquer ce refus, notamment des raisons psychologiques : les adolescentes (qui sont en quatrième et en troisième) sont en plein développement physique et intellectuel qui, comme nous l'avons expliqué, entraînent des bouleversements et des difficultés dans l'acceptation de soi, de son image, et de l'image que l'autre a de ce que l'on est (ou, dans le cas présent, de ce que l'on paraît : les adolescents sont particulièrement sensibles à l'image que l'on renvoie, qui constitue la majeure partie du jugement qu'ils feront de l'autre, adolescent ou adulte). On peut penser qu'il y a, chez ces jeunes filles, un réflexe de protection (le refus d'échanger – cela dit, en toute politesse puisqu'il n'y a pas eu de ton agressif ni d'insolence lorsque je leur ai

soumis ma demande – participant d'un mécanisme de défense) : parler, c'est prendre le risque de s'exposer, d'être jugé et donc, accepter l'introspection autant que la remise en question par le dialogue, que l'on craint lorsque l'on sait la thématique à la lumière de laquelle l'étude sera menée. Sans compter que l'on est enregistré : il faut également accepter que l'on entende notre voix, notre façon de parler, que l'on renâcle souvent à écouter nous-mêmes. Il y a, chez les jeunes filles, une perception de soi, d'autrui et un intérêt pour le jugement qui n'apparaît que plus tard chez les garçons (c'est pourquoi on parle d'une maturité généralement plus grande chez les filles), qui, entre 10 et 15 ans, sont encore dans une logique de faits où l'important est d'être remarqué en se distinguant des autres (souvent par la déviance). Ces jeunes semblent (pour ceux qu'il m'a été donné de rencontrer) plutôt satisfaits que l'on leur accorde du temps et que l'on s'intéresse à eux pour ce qu'ils pensent : 5 d'entre eux voulaient d'ailleurs que je mentionne leur nom dans cette étude (mais comme ils ne sont pas majeurs, les noms ont été changés par souci d'anonymat, même si leur origine a été respectée).

2- Élèves et violence

Tous n'ont pas été renvoyés pour les mêmes raisons, tous ne vivent pas dans le même milieu, et tous n'ont pas le même rapport à l'école. Afin d'être plus clair dans nos résultats, nous exposons ci-après sous forme de tableaux les différentes violences en fonction de chaque élève.

	Violence physique sur un élève	Violence verbale sur un personnel de l'établissement	Dégradation des lieux	Harcèlement et intimidation	Vol (sans racket)	Violences sexuelles
Adil (6°)	X			X		
Edgar (4°)	X	X			X	
Kévin (4°)	X	X	X	X		X
Medhi (4°)	X			X		
Jordan (4°)	X	X				

Calvin (3°)	X	X	X			
-------------	---	---	---	--	--	--

On retrouve ici ce qu'indiquent les différents rapport sur la violence scolaire, à savoir que les faits les plus présents sont des faits de violences mineures (à savoir, les bagarres sans armes et les violences verbales). Tous les élèves ont été renvoyés pour avoir porté physiquement atteinte à l'autre ; la majorité d'entre eux ont également été repérés pour des faits d'insolence ; si seuls d'eux d'entre eux – à savoir le cas d'Adil et de Medhi – n'ont pas été insolents, notons tout de même que la violence verbale reste présente (quoique non tournée contre un adulte de l'établissement) mais envers les élèves, puisqu'ils ont été renvoyés le premier, pour des humiliations quotidiennes et le second, pour avoir proféré des menaces.

Les faits de violence au sein du collège ne s'accordent pas en tous points avec les résultats qui ont été exposés en première partie de théorie : il n'y a en effet qu'un fait de vol répertorié pour l'ensemble des trimestre 1 et 2 de l'année 2011-2012. Pourtant, comme certains professionnels l'expliquent également, il existe un tabou dans les établissements scolaires, les élèves n'osant pas toujours dire qu'ils ont été victimes de vol ou de racket, par peur des représailles ; ce tableau n'est donc pas exhaustif, aussi bien au niveau des élèves qu'au niveau des violences commises.

Les violences tournées contre l'institution sont quant à elles nombreuses, puisque aux deux cas de dégradation de l'établissement peuvent être ajoutés les cas de violences verbales ; il s'agit moins d'insultes tournées contre la personne que d'insolences visant le personnel c'est-à-dire, les rôles qu'ils représentent. Ainsi, pour Edgar, Kévin et Jordan, leur comportement envers les adultes (dans le cas de leur renvoi) était lié aux faits dont on les accusait (des faits dont ils n'admettaient pas être les auteurs), à savoir les coups portés à autrui mais aussi, dans le cas d'Edgar, le vol et, dans le cas de Kévin, les violences sexuelles, les menaces et la dégradation des lieux. Dans le cas de Calvin, il s'agit davantage d'insolence et de contestation des règles plus que d'un refus de responsabilisation (comme il l'explique lui-même lors de l'entretien, voir annexes).

Dans la plupart des cas, les violences ont une cause et sont une réaction à une agression, qu'elle soit portée par un élève ou par l'institution ; il n'y a que dans le cas de Medhi que l'explication des actes pose problème : il ne s'agit pas dans son cas d'une bagarre où des coups ont été échangé mais d'une violence unilatérale qui, au regard du rapport effectué par la CPE de l'établissement, semble être gratuite. Il est dit dans ce rapport que « [Medhi]

a étranglé un élève de 4° qu'il ne connaît pas. Il l'a fait sans réelles explications. La victime n'a pas compris cet acte violent et explique que [Medhi] lui a dit « qu'il voulait l'étrangler à mort et qu'il le ferait à nouveau s'il parlait » » ; dès lors l'événement, dont le caractère semble exceptionnel, a nécessité sanction en elle-même (par principe de proportionnalité et par souci de reconnaissance du ressenti de la victime).

3- Élèves et école

Étude des résultats scolaires et relevé des absences

	Trimestre 1 : moyenne et remarques	Trimestre 2 : moyenne et remarques	Demi-journées d'absence sur l'année dont injustifiées, retards
Adil	7.2/20 Premier trimestre alarmant. Manque de travail, comportement à revoir complètement.	5.2/20 Aucun travail. Aucune motivation. Que faites-vous au collège ? Vous gênez la classe. 3 ^{ème} trimestre décisif.	12 demi-journées d'absence dont 1 injustifiée ; 1 retard
Edgar	6.4/20 Trimestre alarmant. Aucun travail et surtout aucune volonté d'en fournir ! Que faites-vous au collège ?	5.1/20 Elève démotivé en voie de déscolarisation. Trop souvent absent. Que dire d'autre ?	42 demi-journées d'absence dont 27 injustifiées; 6 retards
Kévin	Non noté Vous devez respecter les consignes des professeurs et avoir un comportement correct. Vous êtes au collège pour travailler.	3.7/20 Résultats catastrophiques. Les difficultés ne justifient pas le refus de travail et une attitude inadaptée. Il est urgent de réagir. 3 ^{ème} trimestre décisif.	12 demi-journées d'absences dont 2 injustifiées ; 5 retards
Medhi	8/20 Résultats très insuffisants. Les difficultés persistent. Il faut absolument vous mettre au travail.	3.7/20 Elève démotivé en voie de déscolarisation. Trop d'absences.	24 demi-journées d'absence dont 16 injustifiées ; 7 retards
Jordan	(Arrivé au 2 ^{ème} trimestre)	8.4/20 Ensemble très insuffisant. Résultats inquiétants par manque de travail et de sérieux. Il faut réagir. 3 ^{ème} trimestre décisif.	3 demi-journées d'absence dont 1 injustifiée ; 1 retard
Calvin	10.1/20 Ensemble très contrasté et globalement insuffisant. Il faut tout travailler et construire votre projet	9.3/20 Les résultats sont encore insuffisants mais [Calvin] a une attitude plus positive. Il faut maintenant concrétiser le projet d'orientation.	5 demi-journées d'absence dont 2 injustifiées ; 1 retard

Il nous a semblé important de mentionner les résultats de ces élèves afin de percevoir leur place dans l'établissement et leur progression dans l'année, tant au niveau des notes que du comportement. Bien qu'il faille se méfier des notations puisqu'elles peuvent être influencées par plusieurs facteurs qui souvent desservent les élèves (les travaux de docimologie et notamment ceux d'André Antibi sur la « constante macabre » ayant longuement développé cette dérive des évaluations), les présenter permet de montrer que la plupart d'entre eux sont en échec scolaire (à l'exception de Calvin – mais cet élève a déjà connu un redoublement) et ont des résultats en baisse en passant du premier au deuxième trimestre (sans compter les cas de Kévin et Jordan, arrivés en cours d'année). L'attitude des élèves face au travail et dans leur comportement quotidien au sein de l'établissement semble également s'être dégradée (sauf dans le cas de Calvin, pour lequel il a été jugé qu'il y avait eu amélioration) : en effet, Adil, Edgar, Kévin et Jordan ont davantage été exclus au deuxième trimestre qu'au premier. Pourtant, ces remarques ne font pas office – au même titre que pour les notes – de vérité absolue (pour Adil, Edgar et Kévin, elles ont été rédigées par la Principale adjointe, tandis que pour Medhi, Jordan et Calvin, elles ont été rédigées par le Principal : apparaissent certaines différences entre leurs discours – bien qu'il ne s'agisse pas des mêmes élèves et que, partant, les remarques ne peuvent être les mêmes – avec notamment, dans le premier cas, un rappel systématique de la valeur de l'école : « que faites-vous au collège ? » « vous êtes au collège pour travailler »).

Il convient de noter également les absences des élèves, qui témoignent d'un problème d'absentéisme plus ou moins important chez Adil, Edgar, Kévin et Medhi. Dans le cas des trois premiers élèves cités apparaissent – en regard de la totalité des absences – peu d'absences injustifiées, mais on ne peut savoir objectivement si les raisons sont valables (pour l'institution) ou si les parents couvrent leurs enfants. Les acteurs de l'école qu'il nous a été donné de rencontrer penchent pour ce second avis, mais leur jugement reste subjectif, il nous semble donc préférable de le modérer – tout en l'entendant. Il semble par ailleurs avoir un lien entre absences justifiées et autorité parentale (voir tableau ci-dessous) ; cependant, comme il s'agit de 4 cas, on ne peut se permettre de généraliser (surtout quand il s'agit de prendre en compte un contexte qui nous est inconnu).

Ces élèves semblent entretenir avec l'école un rapport difficile, 5/6 étant en échec scolaire, 5/6 ayant un comportement incompatible avec l'institution scolaire, 4/6 étant absentéistes et tous ayant connu la sanction par l'exclusion (et ce, à plusieurs reprises).

4- Élèves et famille

	Situation civile des parents – responsables légaux	Situation professionnelle des parents – responsables légaux		Nombre de frères et sœurs – place dans la famille	Lieu de vie	Autorité des parents
		Père	Mère			
Adil	Mariés	Conducteur	Conducteur	1 grand frère	Boigny-sur-Bionne	Le père pose une punition, la mère la retire
Edgar	Mariés	Chauffeur	Sans emploi	1 frère plus âgé, 1 sœur plus jeune	Saint Jean de Braye	Les parents punissent, Edgar évite la punition
Kévin	Concubins	Commerçant	Sans emploi	1 frère et 2 sœurs plus âgées dont une jumelle	Orléans	Les parents « ne connaissent pas le mot priver »
Medhi	Mariés	Commerçant	Sans emploi	1 sœur plus jeune	Orléans	Quand les parents posent une punition, Medhi l'accepte.
Jordan	Pas d'informations sur les parents RL : oncle et tante mariés	Maçon	Secrétaire médicale	0	Saint Jean de Braye	Quand les responsables posent une punition, Jordan l'accepte.
Calvin	Parents divorcés ; famille recomposée	Ingénieur informaticien	Responsable en communication	2 frères plus âgés	Donnery	Quand les parents posent une punition, Calvin l'accepte.

L'entreprise de ce tableau a pour but de permettre de situer l'élève dans sa famille et son environnement afin d'établir d'éventuels rapprochements avec les propos tenus par Cécile Carra et que nous avons présentés dans notre partie théorique⁴⁸. Rappelons que ses études avaient montré qu'il y avait, dans les établissements connaissant un nombre important de violences :

- des élèves issus de familles nombreuses (32.8% des fratries supérieures à 4)
- des familles monoparentales ou recomposées (20%)
- des familles dont les parents sont sans emploi (père:13% ; mère : 42.2%)

Dans les cas des qu'il nous a été permis de rencontrer, aucun ne fait partie d'une famille nombreuse, aucun non plus ne fait partie d'une famille monoparentale, 1/6 (voire 2/6 si l'on considère le cas de Jordan) est/sont issu(s) d'une famille recomposée (Calvin) ; toutefois, l'emploi des parents concerne la moitié des élèves interrogés, puisque 3/6 mères (celles

⁴⁸ I.B.1 page 12.

d'Edgar, Kévin et Medhi) ne travaillent pas.

Dans la même logique que le tableau exposant notes, comportements et absences des élèves, nous ne pouvons interpréter ces éléments contextuels sans prendre le risque de faire entrer notre propos dans le lieu commun et dans l'erreur ; nous nous garderons donc ici de toute analyse hâtive et générale, en exposant seulement de manière objective les données auxquelles il nous a été permis d'accéder.

5- Élèves et ego

Les discours des élèves sont, comme nous l'avons vu précédemment – aussi bien dans notre partie théorique que pratique – influencés par divers facteurs dont des facteurs propres à la personnalité et à l'histoire de l'adolescent. Les six adolescents que nous avons rencontrés ont des profils bien différents, non seulement en terme d'actes et de valeurs (comme nous l'étudierons dans la suite de nos propos), mais en terme de vécu passé et présent ; certains n'ont connu que la région Centre, d'autres n'ont eu de cesse de déménager, certains sont pris en charge par de nombreux professionnels, d'autres n'en ont jamais rencontré ; il convient de connaître quelles sont les grandes lignes du suivi de l'élève afin de pouvoir affiner nos interprétations et mettre en lien les discours avec les multiples éléments contextuels que nous avons d'ores et déjà exposés.

Adil est le seul élève de ceux qui ont été interrogés à ne pas avoir d'autre suivi que celui de la famille et de l'école. Peut-être cette réalité est-elle due à son jeune âge, des six élèves il est le seul à être en sixième et il est possible que son comportement n'ait pas fait l'objet de concertation sur une éventuelle prise en charge psychologique ou éducative de l'enfant ; de fait, le dossier scolaire d'Adil ne mentionne aucun problème d'attitude avant son entrée en sixième.

Edgar est suivi par des éducateurs de rue (nous en avons connaissance grâce aux propos de l'élève durant l'entretien, cette donnée n'étant pas présente dans le dossier de l'élève) depuis – au moins – l'année 2011. Cette mesure semble moins bénéfique à l'élève qu'à l'institution scolaire (et encore, au vu des sanctions posées, on ne peut vraiment affirmer que la mesure profite à l'un ou à l'autre). « Là, depuis le début, bah là je me suis pas fait renvoyer de cours ; je dis plus rien, je me tais, parce que si je loupe encore une heure ils envoient une lettre au CG et j'ai deux éducateurs au moins tous les jours. [J'ai pas envie] qu'ils me cassent les pieds, j'ai envie qu'on me laisse tranquille, donc du coup je vais en

cours et je ferme ma bouche », me dit-il lui-même durant l'entretien.

Medhi est suivi de très près, ou du moins l'était-il à son entrée au collège ; considéré comme un élève présentant un handicap (motricité fine) nécessitant la mise en place de dispositifs spécifiques pour l'aider dans ses apprentissages, il bénéficie d'une AVS et de moyens particuliers (un ordinateur lui a été donné pour pallier son handicap et lui permettre de noter et organiser ses cours plus facilement). Pourtant, l'élève semble refuser ces dispositifs : il fuit les cours de l'AVS, ne prend pas son ordinateur, évite les rendez-vous avec l'infirmière et a émis le souhait d'être traité comme les autres, vivant manifestement cette prise en charge comme une stigmatisation, une honte. C'est un élève qui semble être en souffrance ; il a par ailleurs déjà tenté de mettre fin à ses jours. Ayant également refusé cette aide, il n'est pas suivi psychologiquement.

Kévin ne bénéficie d'aucun suivi ; certains professeurs supposent que cet élève est bègue, mais rien dans son dossier n'indique la présence de troubles de ce genre. Pourtant, son élocution lors de l'entretien pose question, l'adolescent semblant éprouver des difficultés à parler longuement en continu et à faire des phrases entières sans oublier ou répéter de mots. Outre cet éventuel problème de langage – et sans compter les faits de violence et d'échec scolaire – il n'y a rien de plus à signaler.

Jordan ne vit plus avec ses parents, mais son dossier scolaire ne permet pas non plus de connaître davantage de détails sur ce fait particulier. Il est suivi psychologiquement depuis son entrée en quatrième, selon les dires de l'infirmière (mais nous n'en avons pas la preuve écrite).

Calvin est lui aussi suivi psychologiquement. Son dossier scolaire témoigne d'une vie mouvementée, l'élève expliquant lui-même qu'il a beaucoup déménagé et qu'il est, de fait, déraciné. Ainsi tient-il les propos suivants, que nous nous permettons de présenter ici afin de les mettre en avant – ce que nous n'aurons pas l'occasion de faire par la suite – et qui témoignent d'une capacité d'introspection, de mise à distance de la part de l'élève, qui semble attaché à ses souvenirs.

« Le déménagement qui m'a le plus marqué, c'est à la fin de l'année de CM1 ; c'était une année de ma vie qui m'a marquée, parce que dans la classe on était tous copains, on était, enfin, on faisait tout, on s'amusait tous ensemble et c'était une période de ma vie que j'appréciais vraiment beaucoup. Malheureusement, un mois avant la fin des cours j'ai eu une méningite, alors pendant 1 mois je ne les ai pas vus ; [...] après j'ai déménagé. Il y a des copains à moi très proches avec qui j'ai encore des liens, là il y a pas longtemps j'ai un copain que j'avais pas vu depuis plusieurs années et j'ai même vu un autre copain que j'avais vu de très longues années, j'avais 9 ans quand j'avais le CM1 et donc c'est vrai que j'avais... je savais pas quoi dire quand je les ai retrouvés. C'était une émotion forte. Si on avait pu changer les choses, j'aurais bien aimé, même si c'est vrai que je les entendais dire « ohlala la prof de CM2 il paraît qu'elle est super sévère et tout » donc sur le coup je

savais pas quoi penser entre le soulagement de me dire « oh j'ai échappé à la professeure » et de tout perdre, c'est maintenant que je réalise qu'il vaut mieux quand même devoir subir quelque chose qui va beaucoup nous embêter que devoir tout quitter ; au bout de pas mal de déménagements c'est bon, on a compris, d'accord, c'est pas grave mais là, ça là franchement c'était le déménagement que je me rappellerai ; j'ai une courte mémoire, je me rappelle pas de beaucoup de choses mais ça par contre, je m'en rappelle. »

B- Éléments contextuels aux entretiens

Avant que d'exposer l'analyse des discours qu'il nous a été permis de recueillir, il convient d'expliquer comment les élèves ont été rencontrés, ie. comment et où ils ont été interrogés. S'agissant d'élèves que nous ne connaissions pas (leur repérage ayant été possible par les rapports d'exclusion répertoriés par la vie scolaire et l'administration du collège), nous ne pouvions leur demander de discuter avec eux – ou de prendre rendez-vous – au hasard d'un couloir (d'autant plus que si nous avions agi ainsi, nous aurions pu mettre l'adolescent mal à l'aise parce qu'entouré de ses camarades). Le choix a donc été fait de les convoquer bien que, nous en avons conscience, la convocation revêt un caractère formel qui peut parfois être connoté négativement, ces convocations aboutissant souvent par des remontrances, des punitions voire, des sanctions. Chacun des six élèves a été ainsi convoqué séparément à des jours distincts, pendant une heure d'étude ou pendant la pause de midi (nous avons choisi de ne les convoquer qu'un jour où il avaient plus d'une heure et demi pour manger) : non seulement nous avons besoin de temps pour nous entretenir avec eux, mais les recevoir pendant une récréation ou un temps de pause trop court n'aurait pas été bénéfique pour leur bien-être et leurs apprentissages, or notre étude n'a pas pour but de fatiguer ces élèves en les utilisant comme de simples outils prétexte à analyse. Notre souci était de les respecter avant tout, et de le leur montrer : ainsi n'avons-nous retenu aucun élève qui ne désirait pas être interrogé et/ou enregistré (ce qui a été les cas pour les jeunes filles que nous voulions rencontrer).

Chaque élève a été convoqué dans un premier temps au bureau du CPE : ils ont été reçu en ma seule présence, sans celle du CPE du collège, qui aurait pu être un facteur de refus pour notre demande (avec toute la dimension psychologique que cela implique, avec la peur du jugement notamment). Je leur expliquais quelle était la raison de leur convocation en tentant de les rassurer et en leur exposant l'étude que je menais (mais en biaisant bien évidemment le cœur du sujet de celle-ci pour qu'ils ne modulent pas – consciemment ou inconsciemment – leurs discours en fonction de ce qu'ils auraient pu penser être mes

possibles attentes), et en ajoutant que, pendant notre discussion, je n'étais pas en posture de CPE mais plutôt de chercheur, n'étant pas là pour juger mais pour comprendre leur façon de penser à chacun. Une fois ce préambule exposé – et une fois leur accord donné – je les invitais à quitter le bureau pour rejoindre une des salles de réunion – quelque peu excentrée des salles de cours, située près du secrétariat, de l'infirmierie, du bureau du COP. Sortir du contexte des cours et de la vie scolaire me semblait être important : le choix d'un terrain neutre, de m'entretenir avec eux dans une salle qu'ils ne connaissaient pas, avec une ambiance différente de celles des salles de cours (la salle était très petite, les chaises confortables, la vue donnait sur un jardin que les élèves ne voyaient jamais) permettait d'atténuer cette dimension formelle teintée de jugement qu'auraient pu prendre les entretiens (et que certains élèves ont peut-être ressentie, ce qui expliquerait le contenu de leurs discours ainsi que leur débit de parole). Pendant l'entretien, j'ai également fait le choix – fort contestable – d'user d'un langage et d'une attitude plus détendue – et personnelle – que je ne le faisais lors de mon stage dans ce collège : il fallait, pour ces élèves autant que pour mon étude, mettre les adolescents à l'aise (dans la mesure du possible).

Si les élèves ont tous été reçus de la même manière, et si le discours tenu a également été le même, la durée des entretiens a été différente en fonction des élèves, allant de 15 minutes pour Edgar et Kévin à 45 minutes pour Calvin (Adil, Medhi et Jordan ayant tenu quant à eux 20-25 minutes environ).

Comme nous l'avons précédemment expliqué, nous avons choisi de porter notre attention sur le discours de ces élèves et sur leur langage, en écartant volontairement la sphère du non verbal qui nécessiterait pourtant un temps d'étude. Le constat de l'importance de cette dimension non verbale s'est posé très rapidement dès le premier entretien : nous exposerons donc brièvement les attitudes qui ont pu être relevées sans pour autant nous appesantir sur celles-ci, parce que nos enregistrements sont uniquement vocaux et que nous n'avons par conséquent pas les preuves visuelles/formelles de ce que nous avancerons. Une grande prudence donc pour ces remarques, qui seront à croiser – par hypothèses – aux discours de chaque élève.

II- Analyse sémantique

A- Étude longitudinale

1- Attitude des élèves lors de l'entretien

Adil est assis très droit sur sa chaise, les mains posées sur les genoux. Il hausse souvent les épaules lorsqu'il répond, regarde l'interviewer, sourit beaucoup avec assurance. Il semble être à l'aise, bien qu'essayant de garder une posture scolaire, peut-être respectable (ou du moins ce qui lui semble l'être), et n'éprouve aucun mal à entrer dans l'échange. Il parle clairement, distinctement et somme tout, assez naturellement. Les remarques sont les mêmes pour Jordan, à la différence qu'il appuie ses coudes sur la table lorsqu'il écoute la plupart des questions (sinon, il s'appuie sur le dossier de la chaise, quelque peu avachi, détendu).

Calvin semble encore plus à l'aise d'Adil et Jordan (c'est d'ailleurs, comme on le verra, l'élève le plus loquace) ; il sourit et rit beaucoup, regarde l'interviewer tout au long de l'entretien, acquiesce, et est très gestuel.

Edgar n'a pas la même attitude que ces trois élèves : il est affalé sur sa chaise, les mains croisées ; il garde la tête et les yeux baissés pendant la majorité du temps de l'entretien, jetant à l'occasion un œil vers le monde extérieur lorsqu'il prend la parole, mais regarde l'interviewer lorsque celui-ci pose des questions/situations. Il esquisse parfois quelques sourires, laisse filtrer un ou deux rires. Sa voix est assez claire, il mâche parfois ses mots mais son discours se comprend bien (cela dit, moins facilement qu'Adil et Jordan). On peut poser les mêmes constats d'attitude chez Kévin, à la différence qu'il ne regarde jamais l'interviewer et qu'il ne sourit pas ; de plus, il semble très agité, il bouge beaucoup, mordille et joue avec une lanière en caoutchouc tout au long de l'entretien ; il est très souvent difficile de le comprendre, il parle vite, bégaie, oublie des mots. Si Edgar ne semblait pas être à son aise, pour Kévin, cela semble encore pire⁴⁹.

Medhi est le seul élève qui semble gêné, timide, peu sûr de lui et de ses réponses. Il se tient courbé, garde la tête baissée mais lève les yeux pour me regarder, sourit cependant

49 L'attitude de Kévin après l'entretien pose question. Je l'avais reçu lors d'une de ses heures d'études (sous son accord et celui de la vie scolaire), et avais discuté avec lui une vingtaine de minutes ; en sortant de l'entretien, il a donc rejoint la salle d'étude pour finir l'heure avec ses autres camarades. A peine suis-je rentrée dans le bureau du CPE que j'apprends que l'élève s'est jeté sur une de ses camarades pour la frapper: convoqué dans le bureau du Principal à la récréation, il ne s'y rend pas et, dans la cour, coince une jeune fille de 5^e SEGPA et tente de la déshabiller à grand renfort d'insultes et d'intimidation. Cet élève n'avait jamais été aussi violent, ni dans son ancien collège, ni dans celui-ci. Est-il possible que l'entretien l'ait mis sous une telle pression qu'il n'a pas su faire face ? Depuis, il a été exclu définitivement de l'établissement.

beaucoup (mais ce sourire est différent de celui de ses camarades, la posture qu'il adopte teintant ses gestes d'une toute autre couleur, peut-être plus triste), parle doucement ; il use d'ailleurs de plus de silences que les autres.

Ces attitudes sont à mettre en lien avec les discours tenus par les élèves. Si leur caractère se révèle dans leurs propos, il se révèle également – et plus directement – par leur façon d'être, leur posture, leur expression, leur façon d'établir (ou de ne pas établir) de lien avec leur interlocuteur ou encore, leur débit de parole.

2- Analyse détaillée des discours

CONNAISSANCE DU REGLEMENT

Adil

Contrairement aux autres cas, nous n'avons pas commencé notre entretien par la connaissance du règlement ; ce n'était pas volontaire de notre part, la question s'est posée au fil de l'échange, mais la technique utilisée avec Adil diffère donc de celle utilisée pour les autres élèves interrogés ; je ne sais pas si cela a une réelle incidence sur les résultats, mais chez Adil, cette façon de procéder est assez intéressante puisqu'elle nous a permis de constater (en terme de langage) un écart significatif entre sa connaissance théorique du règlement et son application pratique dans sa vie au sein de l'établissement.

Adil connaît le règlement intérieur dans ses grandes lignes ; les exemples qu'il me donne mettent en premier lieu le respect aux adultes de l'établissement, qui selon lui passe par le langage : « on doit pas parler heu comme si qu'on était avec une personne heu qu'on voit heu d'extérieur du collègue » ; ensuite, il expose la nécessité de respecter autrui ainsi que l'interdiction de frapper les autres élèves : « on doit respecter les autres heu qu'on doit pas taper les gens qu'on doit d'abord aller prév'nir un surveillant ou à la CPE ou une personne qui est heu du collègue ».

Cet élève semble reconnaître avant tout l'autorité de l'adulte : il utilise plusieurs fois le verbe « devoir » et son discours est formulé à la troisième personne du singulier, montrant ainsi qu'il généralise les principes du règlement (l'attribue-t-il consciemment ou inconsciemment à la collectivité, on ne peut en être certain ; cependant, on peut penser qu'il sait que ce règlement s'applique à tous au sein du collège). Par ailleurs, il reconnaît –

théoriquement – l'importance des adultes et du dialogue dans les situations de conflit, puisqu'il explique qu'il faut « prévenir » toute personne adulte appartenant au collège. Comme nous le verrons par la suite, cette connaissance théorique et raisonnée n'est pas toujours appliquée (cf. situation 3).

Edgar

L'élève semble effectuer une intériorisation de la fonction du collègue ; Edgar répond ce qu'il pense que je veux qu'il réponde. Le ton utilisé – comme attendant confirmation de la part de l'autorité de que je représente en tant qu'adulte et interviewer – est interrogatif : « on est là pour travailler ? ». Les faits répréhensibles pour lui sont (dans l'ordre) : le vol, l'insulte, les coups. Ses raisons à ces interdictions sont la punition puis les torts commis à autrui. A noter que c'est la punition et la sanction qui priment (les deux sont mentionnés mais il ne me semble pas qu'il fasse la distinction entre les deux) sur la reconnaissance de l'autre : « parce qu'on est puni après/ et que/ l'autre/ ça lui plaît pas ? [...] si on faisait ce qu'on voulait/ on s'rait renvoyés et tout// parce qu'on est puni on peut pas/ et tout aussi heu// ». La reconnaissance de l'autre semble être un par défaut répondant aux conventions (d'où peut-être le recours au ton interrogatif).

Kévin

La connaissance du règlement chez Kévin est lacunaire. Lorsque je lui demande de me citer des choses qui sont interdites au collège, il me répond (sur le ton de l'interrogative, comme s'il exprimait un doute ou qu'il attendait une validation de ma part) « se bagarrer ». Malgré ma relance, d'autres exemples ne lui viennent pas à l'esprit : pourtant, il a été exclu pour de nombreux faits autres que des violences physiques, l'équipe éducative a donc dû lui expliquer les raisons de son renvoi, d'autant plus qu'il a également été en commission éducative (commission qui précède un conseil de discipline, où l'on met l'élève devant ses actes et son comportement sans qu'un renvoi ne soit prononcé ; c'est en somme un moyen de laisser une seconde chance à l'élève de corriger son comportement). On peut donc supposer que son manquement aux règles de l'établissement soit le produit d'un défaut d'intériorisation de celles-ci avant que d'être le témoin d'une violence assumée.

Medhi

Medhi a l'impression de ne pas connaître le règlement ; lorsque je lui pose la question, il me répond « non pas trop », alors qu'il est capable de me donner des exemples, même s'il hésite et semble chercher ses mots, comme l'indiquent les nombreuses pauses qu'il marque lors de l'entretien. Il me cite toutefois deux interdictions spontanées : « ne pas respecter les adultes par exemple// pas s'bagarrer// (7.s.) voilà » ; il place en premier lieu (tout comme Adil) le respect envers les personnels de l'établissement puis ensuite, le respect – physique – d'autrui. Quand je lui demande pourquoi il me cite spécifiquement ces exemples, il répond difficilement et ce sont mes questions qui le guident plus qu'une réflexion personnelle. Si pour lui, « il faut être respectueux envers tout le monde » (tout comme ses camarade, il emploie un verbe à valeur général), il ignore en revanche pourquoi il ne faut pas se battre avec les autres. Lui qui a été exclu pour des faits de violences physiques, a-t-il compris la raison de ce renvoi ? A la lumière de ses réponses, la question peut-être posée.

Jordan

Le discours de Jordan présente quelques différences par rapport à ses camarades. Sa connaissance du règlement intérieur global passe tout d'abord par l'interdiction de se bagarrer puis, par ne « pas faire de grosses bêtises » ; il emploie, tout comme Kévin, un ton interrogatif. Il caractérise comme étant « de grosses bêtises » les faits suivants : « balancer des cailloux// (7s.) insulter les profs/ pas s'échapper du collège quand même ». On peut remarquer par ailleurs que, contrairement aux autres élèves interrogés, il n'utilise pas les verbes « devoir » ou « falloir », mais les sous-entend simplement.

Les raisons qui pour lui, expliquent ce règlement (ou du moins ce qu'il en retient) sont que « c'est un collège au début/ c'est pour étudier c'est pas pour s'bagarrer ou faire des bêtises ?/ si i viennent pour s'bagarrer ou faire des bêtises ça sert à rien » (on retrouve ici l'emploi d'un présentatif et donc, un recourt permanent au présent de vérité général ; par ailleurs, il n'y a pas de troisième personne « on », mais un « ils » élidé, qui montre qu'il ne s'implique pas dans la situation impliquant la bagarre et en général, une absence de respect des règles). Il reconnaît ainsi une valeur professionnelle à l'école, qui implique du sérieux ; il s'agit de ne pas être violent pour respecter l'institution, mais pas forcément les élèves qui y sont ; rien ne montre dans le discours de Jordan qu'il reconnaît autrui et qu'il lui semble utile de le respecter.

Calvin

Calvin est, d'entre tous les élèves interrogés, celui qui parle le plus et qui tente d'être le plus précis. Ce caractère s'illustre dès sa première réponse ; c'est d'ailleurs celui qui montre la connaissance la plus poussée du règlement intérieur. Les faits qu'il juge de répréhensibles sont les suivants : « bagarre/jeter des débris par terre/traîner heu dans les couloirs/ et esquinter l'établissement [...] enfin oui bagarre pousser les camarades heu// bon je sais aussi qu'on n'a pas le droit d laisser les portes ouvertes/ on n'a pas le droit d'insulter/ heu des bêtises/ on n'a pas le droit de d'être à l'encontre des professeurs et des surveillants/ du des personnes plus hautes». Notons que, contrairement à la plupart de ses camarades, Calvin place dans son discours le respect d'autrui (élèves et personnels de l'établissement) à la fin. Il reconnaît avant tout la nécessité de ne pas porter de coups, puis celle de respecter l'établissement et enfin, celle d'adopter un discours correct ; notons également qu'il associe à la notion de respect celle de soumission, puisqu'il parle d'une absence de droit à l'opposition (« d'être à l'encontre » comme il le dit lui-même). Il semble qu'il y ait dans son cas une absence de reconnaissance de la légitimité du droit et surtout, de l'autorité.

Mais ceci n'est qu'une partie du discours tenu par ces élèves ; la majeure partie de leur propos et de leur moyens d'expression réside dans la suite de l'entretien et dans les situations qui leur sont exposées. Cela dit, on aperçoit dans tous les cas les prémices de ce qui va être dit et des façons qu'ils vont employer pour les formuler ; certains parleront peu (c'est le cas de Kévin) quand d'autres n'auront aucune peine à être prolixes et à être parfois hors sujet (comme Calvin). Certaines similitudes sont toutefois notables au vu de ces introductions, que ce soit au niveau du langage (pour tous, il y a utilisation du présent et de formules de vérité générale ; pour certains s'ajoutent un recours au ton interrogatif) qu'au niveau discours (tous reconnaissent l'interdiction de la violence physique, et quatre élèves sur six reconnaissent également qu'il ne faut pas faire usage de violences verbales).

SITUATIONS

Numéro 1

Adil

La réponse d'Adil est assez surprenante pour cette situation. Lorsque je lui demande si la façon d'agir de professeur lui semble normale, il me répond « bah non » tout naturellement, en ajoutant qu'il ferait tout de même l'évaluation sans vraiment protester : « j'lui dis oh non c'est relou mais sinon non » (après, utiliserait-il ce mot familier, rien n'est moins sûr : nous ne pouvons nous prononcer, nous ne connaissons pas l'élève. Si toutefois il fait usage de ce genre de vocabulaire auprès d'un professeur, il est possible qu'un conflit apparaisse, le professeur pouvant considérer qu'il s'agit de la part de l'élève d'un manque de respect). Il ajoute que « faut juste faire avec hun c'est comme ça » (on a toujours ce recours à l'assertion par la présence de la troisième personne du singulier, du verbe « falloir » et du présentatif « c'est ») ; ainsi témoigne-t-il d'un respect théorique rigoureux à la règle car, comme il le dira ensuite lors de l'entretien, il est nécessaire d'être correct avec le personnel de l'établissement ; l'autorité n'est pas contestée, le professeur a le droit d'agir comme il le souhaite car « c'est lui qui choisit » et l'élève n'a pas son mot à dire. Comme on a pu le constater précédemment, Adil n'a pas été repéré pour des faits de violences verbales, ni envers les élèves, ni envers le personnel éducatif.

Edgar

Il reconnaît l'autorité du professeur et des évaluations: « c'est normal/on doit apprendre normalement le jour heu/ le jour du cours [...] il faut apprendre ses leçons». Triple occurrence du droit de l'autorité : « c'est normal, normalement, on doit, il faut » fait par vérité générale. L'élève semble montrer qu'il a intériorisé les règles de l'établissement, quelle que soit la surprise de la situation. Pourtant, il existe une différence entre ce que le règlement indique et ce que lui fait personnellement : il reconnaît les devoirs, mais ne les applique pas. Ainsi explique-t-il : « parce que j'apprends pas [...] j'aime pas l'école » ; il recourt à la première personne du singulier et fait état de son ressenti, contrairement à ce que nous supposons. L'évaluation par le 0 n'est pas un problème : l'élève est dans un décrochage et une acceptation (certes feinte) de l'échec, et semble être hors système.

Kévin

Dans cette situation, Kévin répond toujours sur un ton interrogatif ; on a quelques difficultés à suivre son discours parfois, car – la transcription ne le montre pas – il parle assez vite et semble avoir peine à s'exprimer. Lorsque je lui demande si la situation lui paraît normale, il me répond : « ben j'sais pas moi ?/ après comme t'à l'heure j'ai j'ai eu une interro qu'i avait pas ?/ ben j'l'ai pas faite// ». Il ne remet pas en cause la décision du professeur ni son autorité : selon lui, le professeur agit ainsi « pour voir si on/on apprend les leçons ». Tout comme Edgar, sa réponse témoigne d'une différence notable entre sa connaissance théorique du règlement (et surtout, du rôle de l'école) et son application : ainsi le devoir commun n'est-il pas le sien, il ne travaille pas parce qu'il n'a « pas envie » ; lui aussi recourt à la première personne et exprime son ressenti.

Cette première situation a été l'occasion de parler de l'expérience propre de Kévin, qui avait été renvoyé de cours parce qu'il refusait de faire un contrôle. Ses propos montrent qu'il se déresponsabilise de la situation et attribue que la décision de son professeur a été prise sans lien avec son comportement : « ben j'l'ai en fait elle a fait ben heu c'est un contrôle aujourd'hui après après j'ai fait oh mais moi j'étais pas au courant et é fait oh t'manière heu t'manière/ toi t'vas aller en perm pasque t'es pasque tu fais pas l'contrôle » ; son discours est peu clair, Kévin se reprend beaucoup et semble manquer – dans cette situation-ci du moins – de logique.

Medhi

Pour Medhi, cette première situation ne semble pas poser de problème particulier. Il se dit étonné (2 fois) mais, comme ses camarades, il reconnaît le rôle de l'école et ne remet pas en cause l'autorité du professeur et son droit d'évaluer à tout moment. Comme Adil, il expose le caractère immuable de cette décision : « c'est comme ça », il n'a rien à en dire et effectue son évaluation sans montrer d'opposition particulière.

Jordan

De même pour Jordan. Son discours montre qu'il reconnaît l'autorité du professeur ainsi que le rôle de l'école, puisqu'il répond : « bah ouais c'est normal ?/ c'est l'prof ?/ donc il peut nous donner un contrôle n'importe quand vu qui faut réviser dès qu'on fait une leçon donc non c'est pas c'est normal ». Il parle ainsi du pouvoir du professeur et des devoirs des élèves et répète que « c'est normal » et qu'il n'a donc pas à s'y opposer. Pour appuyer

sa réponse, il recourt à sa propre expérience : « bah le prof d'histoire-géo il l'a fait/ c'est pas grave ». Lorsque je lui mentionne une possible protestation de sa part, il rit : la question semble être saugrenue.

Calvin

Calvin se démarque de ses camarades dans sa réponse ; c'est le seul qui, avant de me répondre, marque un temps d'arrêt pour réfléchir et me répond tout naturellement : « ah bah j'suis pas d'accord/ je proteste », en ajoutant : « avec les élèves ce qui est bien c'est qu't'as pas besoin d'protester il le font pour toi ». Ainsi se fond-il dans le groupe classe (et le reconnaît-il : la situation ne le concerne pas seulement lui, mais tout le groupe : ses camarades n'ont pas eu cette réflexion-là, ils se sont appropriés la situation individuellement, hors de tout contexte collectif). Lorsque je lui demande quelle serait sa réaction si le professeur ne changeait pas d'avis, comme Jordan, il recourt à son expérience : « bah la professeur d'anglais avait fait ça/elle nous avait dit quelque chose/ on l'avait tous marqué à cette date-là/ toute la classe// mais la professeur n'était pas d'accord/ elle disait patati patata au bout de 5 minutes on a quand même réussi à la faire changer d'avis/ la majorité a remporté ce duel/ la deuxième manche ». Il se met difficilement dans l'hypothèse et répond par ce qu'il a vécu sans montrer qu'il peut s'en distancier ; pourtant on ne peut pas dire à l'instar de ses camarades qu'il est dans un langage acté pur par lequel il n'analyse pas la situation. La phrase « avec les élèves ce qui est bien c'est qu't'as pas besoin de protester ils le font pour toi » montre qu'il y a observation de sa réalité et réflexion sur celle-ci.

Contrairement à ses camarades, si on ne peut parler d'un déni d'autorité, il y a tout de même remise en question de celle-ci, et il semble important pour cet élève de pouvoir discuter et faire valoir son opinion. Il est davantage dans un rapport d'échange (bien qu'un échange conflictuel, duel (lui-même utilise cette image avec humour)) où le professeur n'a pas la toute puissance et où l'essentiel est d'être juste et de respecter sa parole passée ; ainsi montre-t-il qu'il s'affirme et que son avis a une valeur égale à celle des adultes. Peut-être cette différence est-elle dû à l'âge de Calvin (il a 15 ans et a redoublé sa troisième), mais aussi au travail qu'il fait sur lui-même, puisqu'il est suivi par un psychologue.

Numéro 2

Adil

Devant cette situation à la fois illogique et injuste, Adil est très clair : il se met en colère. « Bah j'pète un câble » me répond-il. Il n'entre toutefois pas dans la confrontation puisqu'il cherche à discuter en soulevant le caractère absurde de la situation : « bah j'dis pourouia i passent avant nous alors qu'nous on attend d'puis longtemps [...] on était là avant eux ». Ainsi parlerait-il, mais sans violence (du moins est-ce que qu'il affirme) : « ben j'lui dit en face mais sinon j'vais pas monter des signes d'agressivité » (pour qu'il emploie l'expression « montrer des signes d'agressivité », un adulte appartenant à l'école a dû l'accuser d'y recourir ; la formule me semble trop élaborée pour être utilisée aussi naturellement par Adil). Il est cohérent avec les principes (qu'il reconnaît) du règlement intérieur ; il doit respecter les adultes de l'établissement (« mal parler des trucs comme ça » est sa définition de ce qu'il nomme « signes d'agressivité »).

Edgar

Edgar soulève lui aussi l'injustice de la situation. Il répond immédiatement « c'est pas normal » et ajoute plus loin « c'est à nous de passer avant c'est oui pas normal vu que/ vu que les autres doivent passer après », « c'est n'importe quoi » ; ainsi cela justifie-t-il pour lui de ne pas respecter les règles et de faire usage de violence physique (certes légère mais qui montre qu'il n'y a pas de respect – dans ce cas présent – du représentant de l'autorité). Il reconnaît pourtant lui-même que « on a pas le droit ». Il préfère faire passer les actes avant la parole qui ne l'intéresse pas.

Kévin

Kévin montre d'emblée que la situation qui lui est présentée ne le concerne pas : « bah j'mange pas à la cantine », montrant ainsi une difficulté à se projeter de lui-même dans l'hypothèse. Il répond toutefois à ma question en agissant de la même manière qu'Edgar et en ne respectant pas les règles : « imaginons ? bah j'passe ?/ j'passe avec eux [...] bah j'm'en fous moi j'passe? ». Toutefois, il n'est pas aussi catégorique qu'Edgar, on ne sait pas s'il ferait usage de violences, et on ne sait d'ailleurs pas ce qu'il pense de la situation : en effet, il ne dit pas de lui-même qu'il y a injustice, il reste dans la paraphrase de la situation comme s'il était incapable de s'en détacher et de la caractériser ; il la comprend,

la ressent sûrement, mais ne la raisonne pas, ainsi dit-il « ben pasque/ ça fait quinze minutes que j'attends pour manger » et relève-t-il le caractère illogique de la situation sans cependant le nommer. Enfin, lorsque je lui évoque un éventuel recours à la parole, il le refuse immédiatement. S'il rencontre un problème, il va « cogner » parce que pour lui, la parole ne résout rien, ni avec les adultes, ni avec ses pairs ; il préfère se débrouiller seul.

Medhi

Medhi, tout comme Adil, essaie de discuter avec l'adulte : « j'demande pourquoi vous les faites passer alors que nous on attend depuis quinze minutes » (il se met en situation en utilisant le discours direct). La situation ne lui semble pas logique, bien que comme Kévin, il ne le dise pas explicitement ; toutefois, il ne contourne pas la règle. Il préfère même ne pas manger plutôt que d'attendre : « j'm'en fous j'mange pas [...] j'ai déjà été demi-pensionnaire/ des fois j'mangeais pas ».

Jordan

Pour répondre, Jordan s'appuie sur le fonctionnement des passages au collège pour montrer que la situation telle que je la présente est peu probable (« bah d'jà y'a un ordre pour l'passage ») : il y a une règle, elle ne peut être aléatoire. Sa logique dans cette situation est double : ou il respecte l'autorité (« bah y'en a aussi qui sont pas rangés [dans leur rang]/ c'est normal aussi qui nous fassent pas passer/ donc après c'est à eux d'voir/ si i veulent manger ») ou il tente de contourner les règles sans être remarqué : « sinon des fois on essaie de doubler [...] des fois i voyent rien/ ou des fois i nous disent non vous passez pas/ après on réessaye/ ou des fois sinon dès qu'on i arrive pas qui passent les quatrièmes après on s'range de chez les quatrièmes ». Il n'y a donc ni discussion, ni affrontement ; la situation ne lui semble pas injuste et ne nécessite pas recours à une violence, verbale ou physique.

Calvin

Tout comme Jordan, Calvin me répond en expliquant le fonctionnement du collège concernant l'ordre de passage : « heu// ici/ i a les 4° qui passent en premier les 3° 5° 6° ». Puis il fait le lien avec son expérience passée au sein d'un autre collège en détaillant

copieusement (il n'est donc pas ancré dans le présent comme nous l'avions supposé plus haut) : « par exemple dans mon ancien collège ça m'est d'jà arrivé d'attendre une heure/ i neigeait/ j'étais premier/ et j'voyais les autres qui passaient/ pour vous dire ». Il explique alors sa réaction en situation, qui était de respecter la règle instaurée par son établissement : « en fait fallait être le plus sage/ donc moi j'bougeais pas (rires)/ j'avais d'jà fait ça/ ça faisait d'jà une heure que j'attendais mais j'bougeais pas (rires)/ j'étais immobile/ j'bougeais pas [...] je regardais les gens passer de temps en temps » ; on remarque par ailleurs qu'il est le seul des élèves interrogés à se répéter autant, à user de synonymes et de manière générale, à employer un vocabulaire varié. De plus, il donne aisément son ressenti au fil de ses réponses, et ce à plusieurs reprises : « le problème c'est qu'en plus/ le pire/ alors ça je détestais ça i a pas qu'moi qui détestais ça/ les autres i faisaient l'imbécile derrière/ du coup c'était toute la rangée qui était pénalisée/ alors ça par contre/ ça m'agaçait » ; il ajoute peu après : « le fait que nous on est sages et les autres i sont pas sages du coup on est pénalisés à cause des autres/ ça les autres ils s'en fichent complètement/ et on est pénalisés à cause des autres ça franchement/ ça m'exaspère ». La présence de verbes fort tels « détester », « agacer » « exaspérer », des adverbes « complètement » et « franchement », de la locution « alors » (répétée) renforcent les propos de Calvin qui s'expose en tant que personne tout en se distanciant de la situation pour l'analyser. Il montre – sans l'explicitier réellement – l'injustice des décisions prises par les surveillants dans ces moments où la collectivité est pénalisée pour des comportements individuels : dès lors, il n'y a aucune raison de discuter avec les adultes puisque c'est la subjectivité qui l'emporte : « justement au début j'ai essayé [de discuter]/ et j'ai vu que ça marchait pas comme ça » ; quant à parler avec les élèves perturbateurs la question ne se pose même pas : « bah de toute façon on peut rien dire/ ils continuent/ de toute façon on se dit bah heu i sont foutus quoi ». Le discours redevient général (avec notamment la multiplication des pronoms « ça », « on » et de la locution adverbiale « de toute façon » qui renvoie à une idée de fatalisme, que le changement est impossible ; cette logique semble d'ailleurs très présente chez Calvin, on la retrouve dans bon nombre de situations).

Numéro 3

Adil

Le recours à la violence physique serait immédiat pour cet élève, ainsi répond-il sans hésiter « j'le tape ». Il émet toutefois une réserve (« je sais pas trop ») : s'il juge (de manière subjective) qu'il y a manque de respect et agression (de lui-même ou du groupe, Adil ne semble pas établir de distinction, il s'inclue dans le collectif sans individualiser l'insulte), il recourt aux coups : « bah je sais pas trop d'abord j'vais aller le voir tiens salut t'as parlé ou quoi après bah si y m'dit bah oui j'le tape et si y dit bah non j'le laisse ». On peut noter de nouveau cette mise en situation théâtralisée par le discours direct, qui témoigne qu'il s'approprie l'hypothèse exposée.

Les questions portant sur le règlement intérieur sont apparues avant cette troisième situation : l'élève vient donc d'admettre lui-même que la violence physique est interdite au sein de l'établissement. Pourtant, la connaissance de la règle diffère de ses pratiques : s'il emploie la violence, c'est par volonté de dominer l'autre et de rendre justice lui-même. Comme nous le verrons avec Calvin, Adil cherche à donner une leçon à celui qu'il juge être son agresseur : « bah comme ça il aura compris ». Il semble être attaché à la notion de respect : « bah ça s'fait pas d'traiter les gens on lui a rien fait y traite ».

Edgar

La réponse d'Edgar s'appuie tout d'abord sa propre expérience, qui semble lui avoir fait changer de comportement. Il explique que c'est les mesures qui ont été prises contre lui qui ont fait déclic chez lui : « v'là j'ai arrêté parce que j'ai eu trop de problèmes et tout. Y'en a qui sont allés porter plainte parce que j'lui avais cassé une jambe et tout » ; « l'autre i m'insultait d'fils de pute et tout// du coup j'ai arrêté// maintenant j'vais voir le gars j'vais m'expliquer » ; « avant j'aurais frappé mais maintenant je sais pas/ des fois j'irais mais je pense parfois non vu que i en a ils portent plainte// on peut pas faire n'importe quoi genre la jambe et tout ». Edgar établit des liens de causalité et analyse son comportement passé. Les expressions « ça dépend », « je sais pas », « je pense » montrent qu'il y a une réflexion de la part de l'adolescent, qui l'amènent à conclure sur la légitimité du droit : « on peut pas faire n'importe quoi ».

En ce qui concerne la situation elle-même (parce que s'il se réfère majoritairement à son expérience, nous n'avons toujours pas sa réponse à la question), s'il y a sentiment d'appartenance à une communauté (« si c'est tout l'groupe entier on y va tous », « j'irais avec tout le monde/ c'est normal », « on va pas se laisser faire »), il ne se sent pas le devoir de défendre ses camarades ; ainsi ne s'implique-t-il pas s'il n'est pas directement

visé (« bah je le laisse faire [...] si ça me regarde pas je vais pas me/ me mettre dans/ me faire des problèmes si on m'a pas parlé et tout/ ça le regarde ». Notons qu'il tente de corriger son vocabulaire afin de rester correct devant moi, bien que certaines expressions soient naturellement utilisées sans qu'il sans rende compte, comme « je m'en fous » par exemple). Il semble important pour Edgar de ne pas paraître faible aux yeux de ceux qui lui manquent de respect, même s'il me dit ne pas toujours savoir comment agir au vu des conséquences qui peuvent être appliquées et qui l'ont marqué.

Kévin

L'élève répond immédiatement en fonction de son expérience et recourt à la violence physique : « j'ai pas cherché [...] j'lai tapé » ; « il a rien fait ?/ il a juste/ arè il avait des bleus c'tout ». La violence est unilatérale ; si Kévin se sent agressé, il répond par la violence, sans chercher d'explication. A la différence des autres élèves interrogés, il montre qu'il est capable de différer la situation et ne pas agir sous l'impulsion, ce qui ne signifie pas pour autant qu'il abandonne l'idée de faire usage de violence. Lorsqu'il m'explique une expérience qu'il a vécu, il me dit : « j'ai fait pourquoi ch'tu r'gardes et tout arè/ après/ après i commence à répondre et tout ?/ après j'ai attendu quatre heures chus sorti ? arè on s'est battus ».

Si l'agression (ou plutôt, la suspicion d'agression) est adressée à un membre de son groupe, Kévin affirme qu'il s'impliquerait. Toutefois, le ton employé (mode interrogatif quasi permanent) montre qu'il y a attente de validation des propos par l'interviewer ; on peut dès lors douter qu'il s'agisse de ses propres pensées, et qu'il s'agit davantage au contraire d'idées reçues. Ainsi dit-il : « ben pasque c'est mes amis » ; « à part que ça dépend si mon ami il est faible ou il est heu// ça va ?/ si c'est faible j'vais l'aider ?// ». Peut-être peut-on associer l'absence d'empathie de cet élève à ce recours aux idées reçues sur les comportements de groupe.

Medhi

Comme pour les autres réponses fournies jusqu'ici, Medhi se montre peu bavard. On constate cependant qu'il répond selon son vécu (même s'il ne l'explicite pas) : il agirait « par habitude » en allant à la confrontation avec l'élève (« j'le défendrais/ j'rendrais des insultes ») posant problème à son groupe et, contrairement à Edgar et Jordan,

s'impliquerait dans la situation en prenant la défense de son camarade. Il reste dans un discours très général dont la dernière phrase (notamment par l'emploi du présent et la répétition du pronom ça) sonne comme une fatalité : « bah ça s'règle des fois ou c'est l'autre qui répond d'autres insultes/ ça s'finit en bagarre ». Medhi ressent l'agression, aussi bien lorsqu'elle semble tournée vers lui que vers l'un de ses camarades ; chez lui aussi, le dialogue (avec l'élève ou les adultes) ne semble pas être une mesure possible.

Jordan

Cette situation ne semble pas faire écho chez Jordan, qui explique que « ça arrive pas souvent qu'on insulte » ; dès lors, il ne trouve pas grand chose à en dire. Si l'agression est tournée vers lui, il ne dit pas réagir (« des fois j'réagis pas/ des fois j'leur demande qu'est c'qu'ils veulent et tout/ ou sinon d'habitude j'réagis pas ») ; si elle concerne un de ses amis, il estime que ça ne le regarde pas (« bah après c'est à lui de voir avec l'ami »). Nous ne tirerons pas de conclusions hâtives en affirmant que Jordan ne reconnaît pas l'autre en prenant la décision de ne pas s'impliquer dans les conflits collectifs, nous n'avons pas assez de détails pour cela ; toutefois, on peut dire qu'il ne se confond pas au groupe, comme c'est le cas (davantage) chez Edgar par exemple.

Calvin

Comme lors de la première situation, Calvin réagit très vite et m'explique la façon dont il procéderait – qui lui semble ne pas faire problème – et qui pourtant, reste aux yeux de l'institution une forme de violence physique puisqu'il rentrerait en contact de l'autre contre son gré. Ainsi dit-il « non ça me semble pas normal// j'arrive vers celui qu'insulte/ j'lui prends les deux bras derrière le dos/ et j'le prends comme ça/ et j'le fais tomber mais délicatement/ j'le fais mais sur un ami à moi/ mais doucement j'lui fais pas mal/ en plus lui j'ai même pas besoin d'lui prendre les bras il fait comme ça (il me montre le geste) je lui prends les bras même des fois j'le mets pas par terre j'le baisse simplement et j'le laisse se rel'ver mais j'veux dire heu/ le fait juste le fait d'le bloquer/ pas besoin d'frapper/ j'le bloque ». Cette façon d'être ne lui semble pas agressive, comme l'indiquent les différents modalisateurs tels les adverbes « délicatement », « doucement », « simplement » et les propositions « j'lui fais pas mal », « pas besoin d'frapper ». Il explique même qu'il a changé son comportement par rapport au passé (comme dans la situation précédente, il

montre qu'il n'est pas fixé sur le présent) : « ben maintenant c'est ce que je ferais/ avant c'est pas c'que j'faisais// avant ça m'arrivait d'aller à l'affront/ d'insulter/ même d'en d'en venir/ aux claquounettes (rires) ». Calvin essaie toujours de modérer ses paroles, notamment lorsqu'il s'agit de parler de comportements violents ; ainsi donne-t-il à ses propos une certaine légèreté non seulement par l'usage du mot « claquounettes » (qui, par son suffixe, a valeur de diminutif), mais aussi par le rire (que l'on retrouve tout au long de l'entretien).

Pour lui, sa réaction est logique : c'est le seul moyen d'être respecté et même, de donner une leçon aux autres. Il y a donc chez lui une certaine volonté de domination, que l'on retrouve d'ailleurs dans son discours (bien qu'il tente toujours de l'atténuer en se corrigeant) : « c'est vrai que/ la meilleure façon c'est ou d'partir/ ou d'lui faire comprendre qu'il faut qu'il arrête/ tu l'bloques et tu commences à serrer un peu plus/ sans le blesser quoi/ pour moi c'est la meilleure façon/ pas d'les élever mais/ de leur apprendre à arrêter/ parce que i a un bout à tout quoi ». L'utilisation du « tu » qui lui permet à la fois d'être dans un discours général (qui relèverait presque du mode d'emploi) tout en restant dans l'idée personnelle ; ses valeurs doivent être celles des autres, et le respect des règles, des limites (il y a « un bout à tout »), est importante pour lui.

Un autre fait se dessine au fil de cette situation (dont on devinait la silhouette dans les situations précédentes), à savoir le peu de confiance qu'à l'élève en l'institution scolaire et plus particulièrement, es les adultes qui y travaillent. C'est une idée qui se retrouve tout au long de son discours : « toi tu dirais à un surveillant que quelqu'un t'a insulté mais (rires)/ i va rien faire » ; « depuis mon premier collègue/ j'ai appris qu'on pouvait quasiment pas compter/ pour des p'tites histoires ou même des grosses/ on peut pas toujours compter sur les autres » ; « j'ai vécu pas mal de choses dans mon premier collège qui m'ont fait comprendre ça/ et même dans mon deuxième collègue j'me souviens d'un surveillant qu'est pas resté très longtemps [...] i avait eu une bagarre en dehors du collège juste devant ?/ i m'avait vu ?/ et il a rien fait/ j'le voyais je savais très bien qu'il était là-bas/ donc moi j'me débattais pas j'me disais au bout d'un moment i va v'nir quand même » ; « j'me suis dit celui-là c'est un vrai/ enfin voilà/ oui là/ i a de quoi être déçu » ; « c'est surtout pour faire régner la sécurité quoi/ il a pas respecté son rôle/ ce s'rait presque de la/ non aide à personne en danger »⁵⁰. Si l'élève fait régner sa propre loi et agit sans prévenir les adultes, c'est parce que le dialogue a été rompu et que, dans les situations où il se sent en danger, la discussion n'a plus sa place. Dès lors, il y a usage de violence pour se protéger des

50 Voir en annexe l'entretien de Calvin : les exemples foisonnent, on ne peut les citer tous.

autres.

Numéro 4

Adil

Il reconnaît l'autorité de ses parents ; pour lui, les punitions qu'ils posent sont méritées. Toutefois, il est clair sur la fréquence de ces punitions : « mais t'toute façon y m'donnent jamais des punitions enfin y m'en donnent y m'en donnent mais après y les enlèvent tout le temps » ; « i m'disent heu tu r'gardes pas la télé pendant par exemple deux semaines après ma mère elle v'a mdire s'tu veux regardes la télé après des fois mon père y m'fait t'es privé d'sortie tu sors pas pendant un mois ma mère après elle enlève la punition des fois c'est ma mère qui m'mets la punition après elle l'enlève au bout d'trente minutes à peine » (il y a de nouveau recours à son expérience personnelle et distance prise par rapport à l'hypothétique). L'élève mentionne ici l'absence de cohérence dans les choix éducatifs des parents, puisque la mère d'Adil semble éprouver des difficultés à maintenir une punition pour son garçon. Par ailleurs, il semble rare qu'il soit puni : mais est-ce le cas dans toutes les situations et quelles que soient leur nature ?

Edgar

Pour cette situation, il y a peu de choses à dire. Comme le répète Edgar, la punition n'a aucun effet avec lui : « ça me fait rien » (il répète cette assertion quatre fois sur cinq répliques). Il préfère qu'on le prive de ce qu'il aime plutôt que de discuter puisque comme il le dit, « il faut parler ça sert à rien » ; encore une fois pour cet adolescent, la parole n'a pas sa place. En dernier recours, il tente une stratégie d'évitement s'il tient vraiment à ce qu'on ne le prive pas d'une chose qu'il aime, mais à l'écouter, c'est chose rare : « après je laisse tout chez ma grand-mère comme ça ils peuvent pas les prendre ! ». La punition n'a pas de sens chez lui, il la respecte mais la comprend-il ?

Kévin

Kévin d'emblée explique que la situation exposée telle quel ne le concerne pas : « d'jà c'est impossib' qui m'privent » ; « non i connaissent pas le mot priver » ; « ben heu i i z'ont

jamais privé pour rien// j'avais deux d'moyenne i m'ont pas privé » (notons que le « pour rien » porte un peu à confusion : considère-t-il le « deux de moyenne » comme un rien?) ; « c'est moi l'chouchou d'la maison/ j'demande un truc à mes parents d'l'argent/ i m'donnent [...] j'demande presque tous les mercredi et sam'di c'est pour sortir// bah hier j'leur ai d'mandé 60 euro i m'ont donné ». Il ajoute que si ses parents ont essayé de le punir (a priori, sa mère), ils ne parviennent pas à maintenir cette punition : « si si une fois la essayé ?/ heu trente minutes ».

S'il se trouvait interdit d'une chose qu'il aime, il braverait l'interdiction (il me répond toujours par son expérience sans répondre réellement à la situation hypothétique exposée) : « ben des fois ma mère é croit qu'je dors ?/ alors chus dans les toilettes j'attends la lumière et je/ que/ l'joue à l'ordinateur », « ou sinon j'vais au centre/ i'a un centre ou j'habite à côté d'chez moi i'a un centre » ; si on lui interdisait de sortir après les cours, il inventerait une excuse pour ne pas respecter cette interdiction : « j'reste un peu dehors après j'dis j'vais rater mon bus/ j'ai mal aux pieds j'ai pas pu courir ». Kévin semble respecter une loi, la sienne, celle que lui autorise ses parents ; on peut comprendre les difficultés qu'il a de respecter les règles de l'établissement.

Medhi

Medhi reconnaît l'autorité de ses parents et accepte les punitions, même s'il exprime un ressenti négatif « bah// juste ça m'agace un p'tit peu/ c'est bon ». Pour cette situation, il tente la discussion (« enfin j'dirais c'est bon j'changerai j'frai des efforts (rires)/ donnez-moi une chance » – notons ici le recours au discours direct, l'élève n'ayant aucune difficulté à se projeter dans l'hypothèse –), mais en disant également par la suite que cela ne sert à rien.

Jordan

Jordan reconnaît l'autorité de ses parents, toutefois les punitions ne semblent pas le gêner, la situation est tolérable pour lui (« bah d'habitude j'sors presque pas donc ça va/ mais sinon j'peux m'occuper sans les trucs qui m'interdisent »). Pour répondre à mes questions, il se réfère à son vécu et à sa gestion des conflits, et explique que la discussion n'a pas sa place, qu'il préfère « monter directement dans sa chambre », que la décision de ses parents est chose normale puisque « c'est toi qu'as fait la bêtise donc ouais ». Il se

sent donc responsable des situations pour lesquelles il est puni et semble les respecter, du moins chez lui ; il n'y a pas de remise en cause, pas de sentiment d'injustice.

Il est néanmoins étonnant qu'il ait répondu à cette question en sachant qu'il est élevé par son oncle et sa tante (ce qu'il m'a été donné d'apprendre à la suite de cet entretien en consultant le dossier de l'élève) ; pas un instant il n'a mentionné cette réalité (alors qu'il recourt à la réalité pour me répondre, notamment dans cette situation). Est-ce par préservation ou alors parce qu'il les considère comme ses parents, les données récoltées ne me permettent pas d'en juger et de pouvoir porter une analyse sur le discours que me tient Jordan. Nous ne savons pas si ses parents sont décédés, s'ils ont perdu la garde de leur enfant ou s'ils ont décidé de le confier à des tiers.

Calvin

A peine ai-je commencé à exposer la situation que Calvin me répond déjà : il est habitué à la punition, elle ne semble plus le gêner car, comme Jordan, il a réussi à se distraire autrement. De plus, il explique lui-même qu'il fuit mentalement le conflit : « j'ai l'habitude de m'faire crier dessus en fait/ j'les r'garde/ je regarde à côté/ j'les écoute/ presque pas en fait/ en fait j'ai un caractère et une imagination qui font que (rires) même quand/ faudra pas l'dire ça/ quand on m'engueule j'me retourne des chansons ?/ des films ou des dessins animés/ fin plein d'trucs dans ma tête/ la plupart du temps c'est des chansons que j'me r'tourne dans la tête/ c'est vrai que heu/ je sais pas/ quand j'vois les autres s'faire crier dessus et tout ?/ des trucs moi j'dis rien/ mais en même temps j'me mets une chanson dans la tête/ c'est vrai que c'est hallucinant ça presque// même quand i s'passe quelque chose de grave j'ai aut' chose dans la tête ». Son comportement participe d'un mécanisme de défense en niant le message que ses parents tentent de lui transmettre. Comme il le dit lui-même : « si j'faisais pas ça/ déception/ stress ». Calvin montre une fois de plus sa capacité à analyser les situations ainsi que sa manière d'agir : il navigue sans difficulté entre les expériences particulières et le discours universel : « par exemple pour avoir été viré/ bah depuis l'année dernière/ j'ai plus d'ordinateur j'ai plus de DS/ depuis l'année dernière/ mais ça s'passe bien/ même quand ça s'passe bien j'gagne rien (rires)/ normalement un enfant se dirait/ ça s'passe mal i m'ont puni/ ça s'passe bien i vont me rendre mes trucs/ mais non depuis un an j'ai pas l'droit à l'ordinateur familial et j'ai pas l'droit à la DS ».

Malgré cela, Calvin reconnaît l'autorité de ses parents et la respecte : « bah normal qui

m'engueulent mais bon// mon père c'est vrai qu'il a l'habitude de/ et c'est bien ce qu'il fait/ il me donne des discours/ il me fait la morale pendant longtemps mais gentiment/ mais au moins c'est gentil/ heu/ c'est pour moi qu'il le fait// ça dure longtemps/ j'écoute quand même// [...] mais c'est vrai que/ oui/ c'est normal c'qu'il fait ». Il effectue une mise à distance par le jugement (« c'est bien », « c'est normal ») et comprend le sens des punitions (« c'est pour moi qu'il le fait »). Cela dit, il attend qu'on lui témoigne du respect dans la discussion (importance de la « gentillesse »), que les propos ne soient pas transmis de manière verticale ; ce besoin de respect et de reconnaissance en tant qu'individu et non en tant qu'enfant, on la retrouve dans son comportement quotidien et dans son rapport avec les adultes de l'établissement (Calvin a notamment été renvoyé pour avoir « manqué de respect » à un surveillant).

Numéro 5

Adil

La situation lui semble légitime, et il ne remet pas en cause l'autorité : « bah ouais parce que c'est interdit dans l'collège on peut pas s'en servir i disent dans le règlement faut l'éteindre avant d'entrer dans l'collège bah moi j'l'éteins » ; « bah oui c'est le règlement i faut l'respecter et t'ça ». Adil fait référence au règlement pour répondre, de la même manière que Jordan, qui y recourt presque systématiquement. Il se réfère encore à sa propre expérience, en expliquant que s'il déroge à la règle, c'est pour une bonne raison : l'ennui (« juste une fois une ou trois fois un truc comme ça en cours j'ai fais pasque j'en avais marre »). S'il est puni, il accepte cette punition et reconnaît sa responsabilité ; cela dit, il semble n'avoir jamais connu cette situation, et on ne peut savoir si en pratique il aurait respecté la pensée qu'il soutient ici en théorie.

Edgar

Edgar explique que cette situation ne lui est pas inconnue, ainsi répond-il immédiatement en riant « je me le suis déjà fait pris en cours » (sic) ; comme pour la situation précédente, c'est une punition qui lui semble légitime mais qui n'a pas d'impact sur lui, puisqu'il répète « ça me fait rien ». L'atteinte à ses biens personnels ne le touche pas, du moins pas dans le cadre de la classe quand il s'agit d'une décision prise par un adulte : « c'est pas du vol

on est en classe donc on n'a pas le droit d'avoir son portable ». L'élève reconnaît les règles de l'établissement et l'autorité de l'adulte, même s'il tente d'y échapper : ainsi essaie-t-il de se dédouaner en collectivisant l'action (« mais tout le monde le fait et tout après il faut le faire discret »). Enfin, lorsqu'il est puni (ses parents « l'engueulent »), il reste indifférent : « ça m'empêche pas de recommencer je le fais plus discrètement ».

Kévin

Première réponse à la question sans retenue : « j'm'en fous complètement » ; le fait qu'un personnel de l'établissement lui confisque ce qui lui appartient le le touche pas, il ne cherche pas à récupérer ses biens : « bah même pas ?/ si i veut j'laisse là j'aime pas trop ». Lorsque je lui évoque une punition éventuelle, sa réaction est la même: il est indifférent (mais dit ne pas s'opposer).

Medhi

Il y a, pour cette situation encore, recours au vécu de l'élève ; il me dit d'emblée « ouais ça m'est d'jà arrivé ». On constate que l'élève rit beaucoup ; on peut penser qu'il tente de se protéger par le rire et que ce comportement participe d'un mécanisme de défense. Dans cette situation, c'est moins l'atteinte aux biens que l'atteinte à l'image qui pose problème pour l'élève : « bah pour l'portable du moment qu'j'vais l'ravoir ça va/ mais j'aime pas m'manger heu/ me prendre des mots dans l'carnet/ j'aime pas m'prendre de mots parce/ ça fait pas très bien » (notons l'autocorrection de de Medhi qui cherche à employer un langage institutionnel, bien qu'il emploie dans d'autres situations des expressions telles que « s'en foutre » ou « se faire engueuler »). Comme on peut le voir, l'élève donne son ressenti en l'expliquant de lui-même (« j'aime pas [...] parce que ça fait pas très bien »). la situation ne lui semble pas injuste, mais elle le gêne, au regard du règlement, mais aussi de ses parents dont il craint la punition ; il y a donc reconnaissance de l'autorité.

Jordan

Comme lors de la deuxième situation, Jordan se réfère au règlement du collège pour me répondre puisqu'il me dit « bah on n'a pas l'droit d'sortir les portables d'jà dans l'collège/ donc c'est donc va/ c'est normal/ ». Lorsqu'il ne respecte pas la règle, il semble l'assumer :

« si tu t'fais pas prendre ça va/ mais si tu t'fais prendre après/ discute avec lui pour voir si i t'le r'donne ». Comme pour les situations précédentes, il se réfère à son vécu et à la manière dont il agit lui-même : « bah d'habitude j'le sors pas souvent/ dès qu'j'le sors le prof i s'déplace pas si i s'déplace j'le range/ j'me suis fait prendre mon portable une fois pour l'instant/ dans toute l'année ».

Calvin

Là encore, il me coupe la parole, si bien que je n'ai pas le temps de terminer d'exposer la situation ; il me présente ses idées comme elles lui viennent, et effectue même des retours sur les discussions que l'on a eu précédemment (ainsi me donne-t-il des précisions sur le règlement intérieur en me disant « [les surveillants] savent que normalement nous on n'a pas/ d'ailleurs j'lai pas dit/ on n'a pas à parler bruyamment/ même jeter des trucs dans la perm »). Sa réponse s'appuie toujours sur son vécu, à tel point qu'il sort du sujet en me racontant le comportement des élèves dans le bus scolaire, mais on ne peut pas réellement dire que son propos soit illogique : il participe de l'expression d'une révolte nette de l'adolescent contre les comportements qu'il juge déviants chez les autres (il les qualifie même de « délinquants »). Ainsi dit-il : « c'est vrai que quand j'suis arrivé c'était pfiou/ c'était hallucinant// et le bus aussi/ tin/ même pas la fin de journée tout le matin le soir mais c'est fou le midi le mercredi/ c'est l'horreur/ i sont tous debout i marchent dans l'bus/ le pire le mercredi midi le gars du bus i donne du chocolat et i les laisse fumer devant » « c'est tous des délinquants (rires)// mais i s'rendent pas compte/ i s'rendent pas compte ».

Lorsque je finis ma situation, il se réfère encore à son vécu (il marque très distinctement l'impossibilité du fais que je lui expose en répétant 3 fois « non ») et ne répond pas vraiment à la question puisqu'il me dit « je dirais comme ça m'est pas arrivé mais comme j'ai vu des gens à qui c'est arrivé/ après c'était des gens que j'aimais pas trop donc ça m'a fait rigoler (rires)// moi ça m'arrive pas donc heu/ moi mon téléphone maintenant avant j'le faisais plus j'le mettais en silencieux maintenant j'l'éteins carrément au cas où ?/ mais c'est vrai que/ i a une seule fois/ non en vérité i a eu deux fois/ ou j'lai sorti en études ?/ une fois j'avais rien à faire donc j'ai fait un jeu ?/ et une fois j'ai écouté un peu d'musique/ mais sinon non ». Il ne se projette pas dans cette hypothèse, parce qu'elle ne le concerne pas et ne l'a jamais concerné, contrairement aux autres situations. On aurait pu tenter de le faire développer ses propos davantage, mais l'entretien durait depuis plus de 40

minutes, et l'élève avait cours.

Numéro 6

Adil

Adil réagirait ici de la même manière qu'Edgar. Selon lui, la situation n'est pas normale, il l'a déjà connu. Pour lui, il n'est pas responsable et ne mérite pas la punition : il recourt à un comportement de fuite (pour éviter la punition – ainsi garde-t-il son carnet – en préférant sortir de la salle sans écouter les paroles du professeur. Comme certains de ses camarades interrogés, la parole ne semble pas avoir de sens : « i cherchent pas à savoir maint'nant les profs ».

Edgar

Edgar soulève l'injustice de cette situation en disant, comme lors de la deuxième situation : « c'est pas normal » ; il n'accepte pas l'individualisation de la sanction et dès lors, ne reconnaît plus l'autorité puisqu'elle lui semble injuste. Il se réfère toujours à son expérience : « quand ça le fait il [le prof] me renvoie de cours j'ai l'habitude », « on n'était 5 à se faire virer de cours mais i avait tout l'monde// c'était pas nous ». Il ne se tient pas pour responsable de la situation et attribue la faute à la collectivité, pour ne pas dire aux autres.

Kévin

Pour cette dernière situation, l'élève semble une nouvelle fois indifférent ; il n'évoque pas l'injustice, il voit davantage la punition en elle-même que la raison de cette punition, et encore : il explique que, lorsqu'il est collé, il ne vient pas aux heures de colle. Les punitions et les sanctions n'ont pas de prises sur lui, il ne les comprend peut-être pas et les accepte : « j'dis rien/ dans tous les cas j viens jamais », « maint'nant au lieu d'me coller i m'virent un jour/ deux jours », « dans mon ancien collègue j'm'en foutais complèt'ment/ d'jà ?/ j'avais pas d'carnet ».

Medhi

Medhi tenterait ici la discussion : « bah j'dis/ j'demandais juste que'qu'chose heu » (on note de nouveau le recours à l'emploi du discours direct). La situation ne lui semble pas injuste, il en explicite même la logique : « bah oui c'est normal il a d'mandé comme c'était il a prévenu/ heu j'me suis r'tourné ». Il n'y a ici pas de recours au vécu puisqu'il n'a jamais connu ce genre de problème ; ce n'est pas un élève qui est connu pour son opposition aux adultes de l'établissement.

Jordan

Comme pour les autres situations, Jordan donne l'impression de répondre selon les règles de l'établissement ; ainsi pour une fois ne dit-il pas « je » directement, mais préfère s'en référer au « on » collectif, passant à un discours plus général : « heu//bah soit on fait l'heure de colle et voilà ?/ ou soit sinon on lui dit voilà la prochaine fois tu s'ras puni ou/ sinon on fait l'heure de colle directement ». Le propos n'est pas très clair, mais Jordan montre une fois de plus qu'il respecte l'autorité du professeur et les décisions qu'il prend. Etre le bouc émissaire d'une classe ne semble – en théorie – pas éveiller chez lui un sentiment d'injustice qui justifierait un recours à la violence ; il n'estime pas utile de discuter avec le professeur : « non/ i met l'heure de colle et sinon il l'oublie et sinon il la met pas ». Quand je lui demande s'il a déjà connu cette situation (puisque'il me donnait l'habitude de répondre selon sa propre expérience), il ne s'en souvient d'ailleurs pas (« j'crois/ j'sais plus/ ça a dû arriver j'crois »).

Calvin

Comme nous l'avons expliqué au sortir de la cinquième situation, nous n'avions plus le temps de discuter ; la situation a été exposée brièvement, et la réponse de l'élève a été à l'image de la question. Il a dit que la situation n'était pas normale et a donc reconnu l'injustice, mais plutôt que de répondre par la conséquence (c'est-à-dire, de me donner la réaction qu'il aurait pu avoir), il use de détournement en m'exposant un moyen de prévention : « u a pas grand chose à dire dans ce cas-là en fait/ le mieux c'est de faire comme moi/ c'est d'être éloigné des gens et être tout seul à une table/ par exemple en histoire géo je suis tout au fond à droite/ tout seul/ tranquille/sec ». Il montre, pour la dernière fois, sa capacité à développer son propos et à exposer son vécu, ses choix et ses opinions.

B- Étude transversale

Au regard de l'étude longitudinale de ces entretiens, nous pouvons relever plusieurs points communs à ces six cas ou du moins – car nous le verrons, ces points communs le sont en terme d'effets, et non de motivations – des récurrences langagières qui peuvent nous laisser à penser qu'il y a, chez ces six adolescents, une même manière de percevoir la loi, le monde, les autres (élèves ou professeurs) et d'ainsi faire usage de violence en conséquence. Comme nous l'avons vu plus haut dans les causes de renvoi de chacun de ces élèves, on retrouve effectivement des violences communes qui corroborent cette thèse de ressemblance et donc, de traitement identique des obstacles qu'ils rencontrent.

A la lecture des propos recueillis, plusieurs remarques sont notables, aussi bien au niveau des valeurs qu'au niveau du discours :

- 1) Tous semblent/disent reconnaître le rôle de l'école (cf. A1) ;
- 2) 5/6 élèves⁵¹ connaissent le règlement intérieur dans ses principes majeurs (respect d'autrui notamment). Il existe cependant un écart entre la connaissance théorique de ce règlement et son application pratique pour certains adolescents, majoritairement pour Adil (cf. A1 extrait 3, A2 extraits 7-8, A4 extrait 1) et Edgar (A2 extrait 4, A4 extrait 2), qui sont capables de citer le règlement, mais qui agissent/agiraient (n'oublions pas qu'il s'agit de situations hypothétiques qui leur sont exposées, et si certains se réfèrent à leur expérience, d'autres ne font pas ce lien ou du moins, de manière moins nette, ce qui est le cas d'Adil et Edgar (cf. A6 extraits [1-3])) à l'encontre des lois établies.
- 3) Tous semblent par ailleurs ne pas reconnaître l'autre (qu'il soit adulte ou élève) dans son altérité et ne témoignent pas d'une réelle empathie (cf. A3) ; les cas les plus probants sont peut-être celui de Kévin (cf. A3 extrait 2) et de Medhi (cf. A3 extrait 3), qui semblent ne pas comprendre ce que peut ressentir l'autre (Kévin disant « [il n'a rien fait], il a juste/ arè il a i avait des bleus c'tout » et Medhi « j'me suis emporté j'me suis pas contrôlé / donc voilà// juste après il est parti s'plaindre donc// »), les cas de Calvin (A3 extraits 4-5) et Jordan (A3 extraits 7-8) ne suivant pas la même logique puisque tout deux sont davantage dans le jugement d'autrui que dans l'absence de reconnaissance (bien que le jugement puisse également

51 L'exception étant Kévin.

être le témoin d'une méconnaissance, mais tel n'est pas notre sujet ici).

- 4) Tous nient la valeur du dialogue pour arranger les conflits (cf. A5) ; de même, ils ne reconnaissent pas l'importance de la communication avec les adultes pour remédier à ces situations de conflits et pour tous (même si Adil admet qu'il faut « prévenir un adulte de l'établissement »), on doit se débrouiller seul : leurs actes plus que leur connaissance du règlement en sont les premiers témoins.
- 5) Tous ont recours à des expressions de généralisation (locutions adverbiales, récurrence de l'emploi des verbes « falloir », « devoir », « pouvoir » conjugués à la troisième personne du singulier, présentatif « c'est » suivi d'un adjectif qualificatif) et emploient souvent le présent (cf. A1 et A2 qui en sont des preuves directes⁵²).
- 6) Tous se réfèrent au moins une fois à leur propre expérience pour répondre aux situations (au départ hypothétiques et conditionnelles) qui leur sont posées (cf. A7 et A8).
- 7) En regard de ce sixième point, tous emploient la première personne sans difficulté (même remarque que pour le point 5) pour l'illustration).

On constate rapidement (et quelles que soient les récurrences) qu'il y a systématiquement des nuances à apporter en fonction des cas. On peut toutefois noter d'autres divergences en terme de langage :

- 1) 3/6 élèves recourent à un ton interrogatif pour formuler leur réponses : il s'agit d'Edgar (cf. A1 extrait 1), Kévin (A1 extrait 2) et Jordan (cf. A1 extrait 4) – les extraits sont cités ici comme exemple, mais là encore, ce fait de langage est transversal et se retrouve ponctuellement tout au long de l'entretien de ces élèves.
- 2) Si tous sont plus ou moins dans la narration, la manière de narrer est différente selon les cas : 3/6 (Edgar, Kévin, Jordan) sont davantage dans la narration classique et descriptive, bien que pour Edgar et Kévin, cette qualification soit difficile : ils parlent peu, et leur discours prend un visage particulier en fonction des situations (cf. A7 extraits [13-16]), 2/6 sont dans une narration faisant intervenir le discours direct, il s'agit d'Adil (cf. A7 extraits [1-6]) et de Medhi (cf. A7 extraits [8-10]) – bien que Kévin (cf. A7 extrait 7) et Jordan (cf. A7 extraits 11-12) y recourent également, mais à moindre mesure en comparaison de la narration descriptive –, et 1/6 mêle plusieurs styles de discours (narration, analyse et distanciation, cf. A7

52 ... mais ces recours sont présents tout au long des entretiens. Nous renvoyons donc le lecteur aux transcriptions complètes en fin d'annexes.

extraits [17-22]).

- 3) De même, 2/6 – à savoir, Adil et Medhi – répondent aux situations hypothétiques sans trop faire de lien avec leur expérience ou du moins, de manière moins systématique que les autres, tandis que d'autres les ignorent tout à fait (Jordan et Calvin) (cf. A6). En ce qui concerne Kévin, il semble davantage dans le réel que dans l'hypothèse (cf. A6 extraits [8-10]).
- 4) Enfin, le débit de parole est assez aléatoire : 3/6 parlent peu (Edgar, Kévin, Medhi), 2/6 discutent davantage mais sans être prolixe (Adil et Jordan) et 1/6 parle jusqu'à être à la limite du hors sujet (Calvin) (même remarque que la note de bas de page 52).

Il paraît alors difficile d'établir des catégories permettant de faire émerger des principes de fonctionnement commun chez certains élèves. Au vu des situations qui ont été exposées et des discours qu'il nous a été permis de recueillir apparaît toutefois (au-delà du langage) quelques points communs notables en terme de perception des lois, des injustices, ainsi que de l'usage de la violence (cf. tableau ci-dessous⁵³). Nous sommes ici dans une analyse différente que celle que nous venons d'effectuer : l'analyse longitudinale nous avait permis de repérer des thématiques (sous lesquelles sont régies les annexes utilisées) récurrentes : perception de l'école, des règles, du monde, des autres, ainsi que des thématiques langagières telles la communications (et ses moyens), l'usage particulier du schéma narratif, le recours à l'hypothèse et l'expérience et parfois, au silence plus qu'à la parole ; c'est ici un système de fonctionnement plus général qui semble se dessiner à la lumière de ces thématiques, que nous allons désormais tenter d'éclairer davantage dans la partie qui va suivre.

53 Se référer pour ce tableau aussi bien aux annexes thématiques qu'aux entretiens, puisque en terme de violences, il est plus clair de lire les réponses à la situation hypothétique numéro 3, de prendre connaissance du témoignage des élèves par rapport à la perception de leur renvoi ainsi que des valeurs qui régissent leur discours, et que nous n'avons pu faire apparaître précédemment, la thématique étant trop éparse.

Par ailleurs, sont mis entre parenthèses les élèves qui entrent dans les catégories de ce tableau, mais dont le discours est trop ambigu pour que l'on puisse clairement affirmer qu'ils agissent/pensent toujours sous une même logique (bien que nous nous gardons également de toute affirmation hâtive pour les autres élèves).

INTERPRETATION

I- Hypothèses des faits de langage

Les récurrences langagières que nous avons pu relever dans les analyses transversales n'ayant pu être intégrées aux parties suivantes de l'interprétation – qui s'appuie davantage sur l'étude des systèmes de fonctionnement des élèves aussi bien dans leur rapport à la loi que leur usage de la violence – nous exposerons dans cette partie nos interprétations sur les moyens d'expression dont font usage les élèves. Il s'agit d'un discours général qui ne peut être thématiqué et qui apparaît – comme nous l'avons déjà expliqué – tout au long des entretiens.

A- Hypothèses d'interprétation des similitudes

- Recours au présent de vérité générale. Nous émettions l'hypothèse que les élèves faisant usage de violence éprouvaient en effet des difficultés à sortir du temps présent pour établir des liens entre passé, présent et futur. On pourrait penser que ce recours au présent participe de ce défaut de mise à distance, mais ce moyen d'expression est plus complexe qu'il n'y paraît : il n'y a d'ailleurs – sous cette ressemblance feinte – que peu de points communs dans ces usages de présents, qui ont des valeurs différentes en fonction de qui l'utilise ; le langage est un effet commun, mais en aucun cas il n'indique qu'il y a valeur/logique commune. Entre le présent de Kévin – très descriptif – et celui de Calvin – de distanciation – il y a un écart considérable (cf. A6).
- Langage d'hypothèse, langage d'expérience. Certains élèves sont davantage dans l'hypothèse que dans la comparaison de ces hypothèses à leur propre situation (c'est par exemple le cas d'Adil, (cf. A6 extraits 2-3) et Medhi (cf. A6 extraits 4-5)) et inversement, certains seront exclusivement dans l'expérience et ne répondront pas à l'hypothèse exposée (c'est surtout le cas de Kévin (cf. A6 [8-10])). On peut penser a priori que le recours à l'hypothèse témoigne d'une incapacité à se mettre à distance et à analyser les situations, mais lorsqu'on étudie le cas de Kévin, on constate que ne répondre que par l'expérience répond à la même logique que celle

de ne faire usage que de l'hypothèse. Il semble effectivement y avoir des élèves qui éprouvent ces difficultés d'analyse et se réfugient donc dans l'hypothèse (c'est notamment le cas de Medhi) mais ce n'est pas le cas de tous, certains (comme Calvin) utilisant l'hypothèse comme point de départ de leur expérience grâce à laquelle il l'analyseront par l'illustration.

- Se décrire comme sujet, se définir comme acteur. Nous exposons dans nos hypothèses que les élèves faisant usage de violence éprouvaient des difficultés à s'impliquer en tant que sujets et à se responsabiliser, mais nous n'avons pu relever plusieurs occurrences de la première personne du singulier (qui est à mettre en lien avec le recours aux expériences des élèves pour répondre aux situations hypothétiques). Cela dit, ce n'est pas parce qu'un élève saura parler de lui et décrire son expérience qu'il saura estimer s'il est ou non responsable des situations qui lui font obstacle ; de fait, tous les élèves interrogés sont dans la description égocentrique de leur vécu, parce qu'il s'agit d'une réponse naturelle : mais quand certains seront dans la description (que l'on ressent notamment par le recours aux énumérations – visibles surtout chez Adil et Kévin –), d'autres seront dans l'analyse ; ainsi y a-t-il d'une part, les élèves dans l'action directe (« je dis », « je fais », « je demande ») et d'autre part, les élèves qui usent davantage de distance (manifeste par des verbes de pensée tels « je pense », « je trouve que » ou des verbes exprimant le sentiment). On peut donc penser que, si l'expression – à première vue commune – montre des divergences fines selon les cas, les logiques inhérentes à l'usage de la violence chez ces élèves sont également différentes (bien que les témoins extérieurs semblent relater un même type de violences).

B- Hypothèses d'interprétation des différences

- Le ton du discours. Edgar, Kévin, Jordan ont souvent recours au ton interrogatif, comme s'ils doutaient de leur pensée et qu'ils attendaient une validation de la part de l'interviewer ; on peut alors penser que leur discours est moins la formulation de leurs idées personnelles que l'expression de lieux communs et qu'ils cherchent à répondre de manière à ce qu'ils soient approuvés. La question fait problème chez Jordan, qui se réfère toujours à la règle et présente un discours qui semble solide, mais toujours sous le ton du doute : dès lors, pense-t-il réellement ce qu'il dit ? Une

grande prudence donc pour les interprétations concernant Jordan : entre faits de langage et contenu de discours apparaissent certaines incompatibilités.

- Discourir ou faire silence (c'est un point qui fait l'objet d'une des annexes mise à disposition (à la différence qu'elle concerne davantage la perception et la place accordée à la parole dans la communication que la parole dont les élèves font usage pendant l'entretien)). Il a été dit précédemment que Edgar, Kévin et Medhi parlaient moins que Jordan et Adil, eux mêmes – pourtant à l'aise – parlant moins que Calvin. Plusieurs hypothèses peuvent être émises sur ce faible débit de parole, la première étant que certains élèves éprouvent des difficultés à parler en continu parce qu'ils n'ont pas l'habitude de discourir (ou, pour certains, parce qu'ils connaissent des troubles du langage (c'est peut-être le cas de Kévin⁵⁴)), la deuxième étant qu'ils n'étaient pas à l'aise lors de l'entretien et que, malgré leur accord, ils ne se sentaient pas assez en confiance pour parler librement.

II- Lois : de la méconnaissance à l'intériorisation

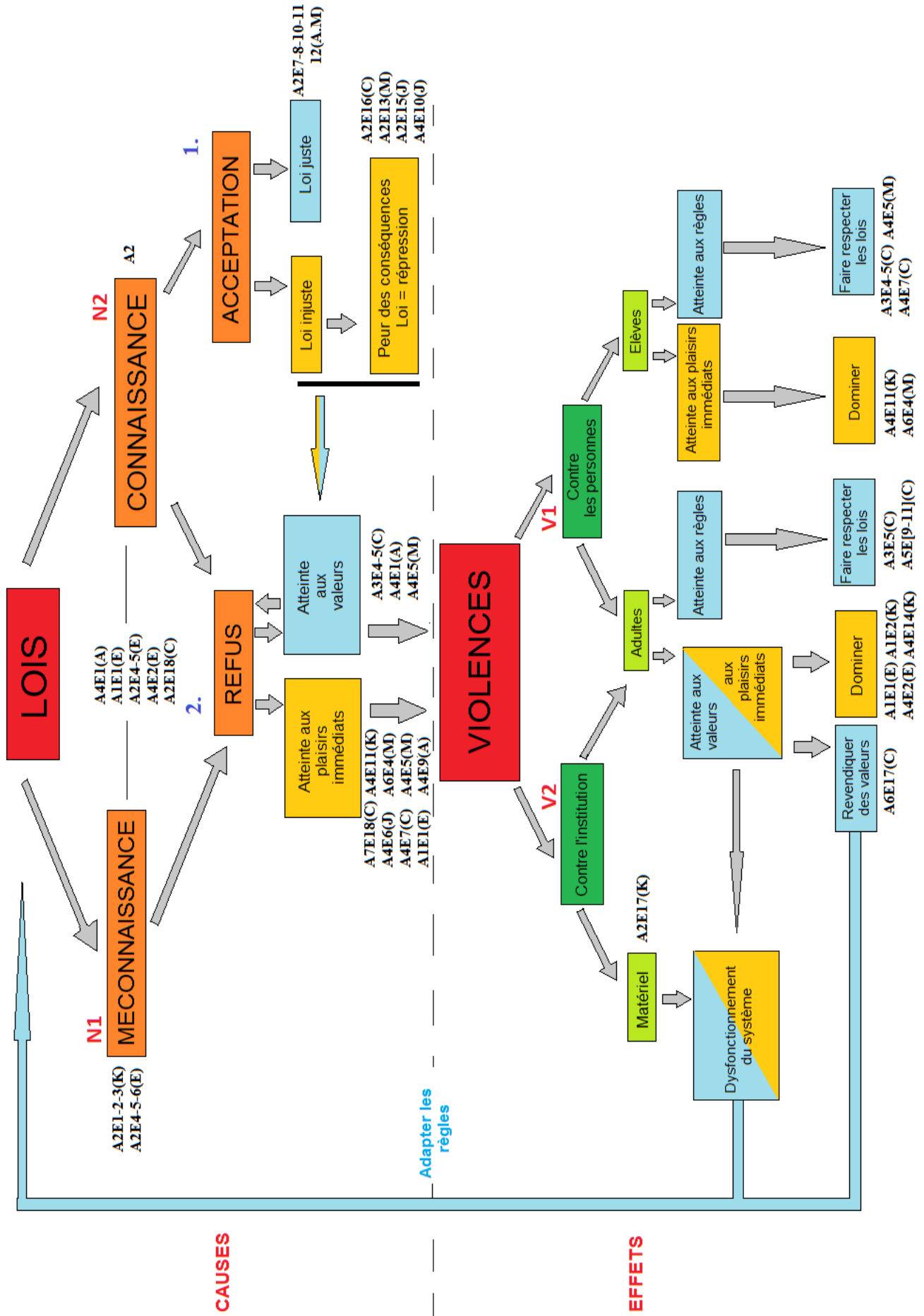
Règlement intérieur Loi	Ignorance (A1)		Connaissance théorique (A2)
	Kévin, (Edgar)		Adil, Edgar, Medhi, Jordan, Calvin
Injustice	Protestation (A1-A2-A4)		Acceptation (A2)
	(Adil), Edgar, Kévin, Calvin		Adil, (Edgar), Medhi, Jordan
Violence (apparaît de manière transversale dans les entretiens)	Personnelle		Tournée contre l'institution
	<i>élève</i>	<i>professeur</i>	Edgar, Kévin, Calvin
	Adil, Edgar, Kévin, Medhi, Jordan, Calvin	(Adil), Edgar, Kévin	

Ce tableau – qui n'est qu'une ébauche très générale réalisée à partir des analyses transversales hors langage – permet de distinguer deux profils : ceux qui acceptent l'ordre établi (non par intégration de la loi, mais plus par respect de l'autorité de l'adulte, du rôle de l'école et surtout, par peur des conséquences – ce dernier cas concernant Edgar –), et ceux qui ne l'acceptent pas. De fait, les violences représentent une opposition à la loi collective ; si elles prennent parfois un même visage, les causes par lesquelles elles se manifestent peuvent être différentes. Dans les cas qui nous sont présentés ici, la violence

54 Voir la partie Variables sociologiques – élèves et ego p.44

est ou réactionnelle et égocentrique (ie. elle témoigne d'un refus de la loi parce que cette loi porte atteinte au plaisir immédiat de l'élève (*en jaune sur le schéma ci-après*)), ou révolutionnaire (ie. constitue un refus de la loi parce que celle-ci entre en contradiction avec les valeurs/principes/représentations de l'élève (*en bleu sur le schéma ci-après*)). Dans le premier cas, elle manifeste une absence de compréhension des règles dans leur dimension collective, alors que dans le second cas, il s'agit davantage d'une intériorisation des règles que le sujet tend à corriger afin qu'elles profitent et respectent la collectivité. Si les natures des violences sont multiples, leurs manifestations en actes et en paroles restent parfois à l'image du comportement adolescent, à la fois maladroit et hyperbolique. Il est également intéressant de relever le trio « Edgar-Kévin-Calvin », élèves contestataires dont la violence est parfois tournée contre l'institution et qui pourtant, ne semblent pas avoir le même regard sur la loi (ni même un traitement identique des situations, comme nous l'avons vu précédemment dans l'exposition des discours des élèves, mais que nous expliquerons plus en détail par la suite.)

PERCEPTIONS ET NATURE DES VIOLENCES CHEZ LES ELEVES INTERROGES



A- Niveau 1 : méconnaissance des règles ou connaissance feinte

Nous plaçons ici le cas de Kévin qui, contrairement à ses camarades, n'a qu'une connaissance très minimale du règlement intérieur (cf. A2 extrait 1). S'il y a violence de la part de cet élève, on peut supposer que certaines ont pour origine un défaut de savoirs (ce qui n'est pas le cas de toutes, l'élève ayant déjà été renvoyé pour s'être battu avec un autre élève : or, l'élève reconnaît que la « bagarre » est interdite au sein de l'établissement) ; ainsi, ce qui est violence pour l'institution ne l'est peut-être pas pour l'élève. S'ajoute par ailleurs à cela une perception du bien et du juste (partant, de la loi dans sa genèse et non sous son aspect pénal) qui semble être – dans ses propos – de l'ordre de l'a priori général, et non de l'ordre personnel mettant en œuvre des valeurs identifiables (cf. A2 extrait 2-3).

Mais ne peut-on pas également placer ici le cas d'Edgar ? Il cite certes davantage d'interdictions que ne le fait Kévin (cf. A2 extrait 4), mais ne semble pas les comprendre. Il répond à la logique « infraction/punition-sanction » (et donc, une logique de conséquence/application) où ce qu'il comprend, c'est qu'une infraction entraîne une mesure peu agréable pour lui, mais pas que cette infraction est posée pour de justes raisons collectives et permanentes qui vont au-delà de la notion de plaisir individuel et immédiat (cf. A2 extrait 5). Si l'élève respecte les règles, c'est par peur des conséquences (cf. A2 extrait 5-6) : on peut donc penser que derrière cette acceptation – feinte – des règles se cache une idée de la loi comme structure de répression, où ce n'est plus l'élève qui fait violence aux règlements de cette loi mais bien la loi qui fait violence aux valeurs de l'élève (ou du moins – et dans le cas d'Edgar – à ses désirs/réactions immédiat(e)s). La remarque pourrait s'appliquer également à Calvin (cf. A2 extrait 16), l'élève expliquant qu'on ne peut « aller à l'encontre » d'un adulte, même sans la discussion : il accepte donc la règle pour éviter la punition (même s'il ne semble pas s'agir du mode de fonctionnement principal de cet élève). L'acceptation de ces lois comporte donc deux dimensions, l'une d'absence de connaissance de l'établissement des règles, l'autre, de refus de ses règles parce qu'elles sont interprétées comme étant une atteinte fondamentale aux libertés de l'individu qui s'y oppose. Le cas d'Edgar est donc particulier puisqu'il se situe aussi bien au niveau 2 (en terme de connaissance des règles puisqu'il est capable de les citer – qu'il choisisse ou non de les respecter – cf. A1 extrait 1, A2 extrait 4-5, A4 extrait 2) qu'au

niveau 1, puisqu'il ne semble pas comprendre les règles ; or, la connaissance est aussi bien théorique que pratique, cette pratique étant l'illustration – pour ne pas dire la preuve – que les règles ont été intériorisées et donc, acceptées.

Cette différence entre connaissance théorique et application pratique se manifeste de manière particulièrement nette dans le rapport entretenu par ces deux élèves avec l'école. Tous reconnaissent le rôle de l'école ainsi que l'autorité légitime des professeurs en matière de savoir, mais refusent de respecter les règles de l'évaluation (cf. A1 extraits 1-2). Ainsi recourent-ils à des comportements de fuite face à la tâche qui leur est assignée en refusant de les effectuer (par la copie blanche ou en quittant la classe.)

Si la logique est – comme c'est principalement le cas pour Calvin – différente pour Adil, on peut noter chez cet élève que, comme Edgar, semble exister un écart entre connaissance théorique et application pratique (cf. A4 extrait 1) puisque l'élève reconnaît les lois, mais ne les appliquerait pas. Avec Adil, nous sommes à la frontière de la loi ignorée et du refus assumé par défense de valeurs, tandis que chez Edgar, nous sommes davantage dans la méconnaissance des règles et l'opposition nette par défense du plaisir personnel. Entre ces deux élèves la barrière est assez fragile.

B- Niveau 2 : refus ou acception par contrainte

Deux cas de figures se posent lorsqu'il y a connaissance (globale) du règlement :

- 1. ou l'on accepte les règles, qu'on les considère justes ou injustes
- 2. ou l'on refuse celles-ci en recourant – pour en témoigner – à des comportements jugés violents par l'institution.

1. Adil, Medhi et Jordan semblent accepter la règle lorsqu'un adulte la représente directement. Si ces trois élèves font/ont fait usage de violence, cette violence était/est tournée contre un autre élève, et non contre un adulte de l'établissement. Il y a toutefois une nuance à établir entre ces trois cas, tous n'ayant pas la même perception du règlement (cf. A2).

- Pour Adil et Medhi (cf. A2 extraits 7-8-10-11-12), il semble important de respecter les adultes, et leur comportement tente de correspondre à ce principe : pour Adil, il

s'agit de ne pas être agressif envers les adultes (cf. A2 extrait 10) et pour Medhi, même si les mots ne sont pas posés à ce sujet, il s'agit de ne pas s'opposer à eux (cf. A2 extrait 12). Toutefois, l'attitude d'Adil reste différente de celle de Medhi, puisque quand l'un s'opposerait à une injustice (cf. A2 extrait 2), l'autre préférerait éviter la confrontation (cf. A2 extrait 13). Cependant, en terme de reconnaissance de la loi (et du rôle de l'école, cf. A1), ils semblent d'être dans une acceptation claire – du moins en théorie pour Adil.

- Pour Jordan, l'analyse est plus complexe. Si l'élève répond en mettant toujours en avant le règlement, le ton de ses réponses – souvent sur l'interrogative – semble être en contradiction avec les propos tenus ; nous avons rencontré le même fait avec Edgar et Kévin (qui, rappelons-le, étaient peu à l'aise lors de l'entretien et ont un rapport d'opposition particulier à la loi). Y aurait-il un rapprochement possible à effectuer entre le discours de Jordan et celui de ses deux camarades ? S'agit-il chez cet élève d'une réelle acceptation des lois, ou module-t-il son discours en permanence pour le fondre à des paroles/valeurs communes ? Peut-être l'élève est-il davantage dans une intégration des règles non pour les valeurs qu'elles sous-tendent mais au contraire, par crainte de la punition sanction ; l'élève, dans son discours, ne semble pas repérer les injustices, légitimant le comportement des adultes (cf. A2 extrait 15) et, lorsque cette légitimité semble difficile à expliquer, s'attribue la faute (cf. A4 extrait 10). Plus que dans l'acceptation, il est dans l'application des règles.

Si pour l'institution preuve n'est pas faite que ces élèves n'ont pas intégrée la loi (ou par écart théorie/pratique comme nous l'avons expliqué, ou par absence possible d'intégration par compréhension partielle), la manifestation en termes d'effets n'est pas différente entre un élève ayant réellement intégré le règlement et celui agissant par peur des conséquences consciente ou inconsciente. De fait, il est possible qu'un glissement s'opère entre acceptation et refus, comme cela semble être le cas pour Adil qui, contrairement à Jordan, repère et dénonce – à sa manière – certaines injustices ; ainsi l'acceptation des règles ne correspond-elle pas systématiquement au meilleur rapport loi et élève.

2. Nous étudions ici le refus des règles lorsque les lois sont connues et citées, l'opposition aux lois par absence de connaissance ne participant pas à la même logique, et étant peut-être davantage dans la catégorie d'atteinte aux plaisirs immédiats que celle d'atteinte aux valeurs, bien qu'il est possible qu'on ne connaisse pas les lois et que l'on s'y oppose par

valeurs personnelles intégrées. Cela semble être, d'une certaine manière, le cas de Calvin (cf. A2 extrait 18), qui connaît le règlement intérieur sans en avoir jamais pris connaissance.

Le refus des règles chez les élèves interrogés (qui sont tous concernés par cette dimension, comme nous avons pu le voir précédemment lors des analyses) semble répondre à deux logiques distinctes, l'une, comme défense des plaisirs et l'autre, comme défense des valeurs.

- Ce que nous appelons « atteinte aux plaisirs immédiats » constitue à la fois le refus par logique d'habitude (certains élèves réagissant davantage sous l'ordre de l'habitude que par l'analyse réelle, comme c'est le cas chez Kévin (cf. A4 extrait 11) et Medhi (cf. A6 extrait 4)) que le refus par logique de bien-être, qui répond lui-même davantage à une logique de domination plus qu'à un système de fonctionnement, comme dans le premier cas, les deux constituant tout de même un traitement des situations par facilité : dans un cas, on se plie à ses habitudes, dans l'autre, on tente de faire plier l'autre pour ne pas être spolié (cf. A4 où sont répertoriés les discours sur les violences des élèves).

Edgar, Jordan, Calvin et Medhi semblent réagir dans la défense de leurs intérêts personnels, bien que, pour tous, ce fait ne soit pas toujours clair (sauf peut-être pour Edgar, cf. A2 extrait 5, A4 extrait 2), surtout pour Medhi, qui explique qu'il ne se contrôle pas (cf. A4 extrait 5, A4 extrait 12), mais qui regrette ensuite (contrairement à Jordan qui se formalise peut-être moins (cf. A4 extrait 6), mais aussi à Calvin (cf. A7 extrait 18)), et aussi pour Calvin, qui fait preuve de beaucoup d'analyse (pourtant, il use aussi de comportements réactifs, cf. A4 extrait 7) ; chez ces quatre élèves, l'usage de la violence est un fait de réaction immédiat non distancié. En ce qui concerne Adil, que nous n'avons pas immédiatement cité ici, il agit souvent de la même manière que ses camarades (cf. A4 extrait 9), mais semble également réagir en fonction de valeurs bien établies.

- Ce qui nous amène au refus des règles par atteinte aux valeurs, qui concerne clairement Calvin (cf. A3 extrait 4-5), mais aussi, à moindre mesure, Adil (cf. A4 extrait 1) et Medhi (cf. A4 extrait 5). La notion peut faire ambiguïté ; dans le cas présent, il s'agit davantage d'atteinte aux valeurs générales qu'aux valeurs personnelles, valeurs qui, si elles ne sont pas intégrées pour le bien collectif, sont plus de l'ordre personnel et partant, de l'ordre du plaisir individuel (ce qui nous renvoie à la catégorie précédente). On comprend alors pourquoi la catégorisation

d'Adil et Medhi (du moins, pour cette question d'actions par défense de valeurs) est difficile : nous n'avons dans leurs discours que des bribes de preuves qui, par elles-mêmes, ne constituent pas une vérité absolue ; on ne peut donc que supposer un possible traitement des situation par défense de valeurs, mais sans en être certain, d'autant plus que ces élèves (en particulier Adil) montrent, dans leur discours, qu'ils raisonnent (ou plutôt, agissent) en fonction de leur bien immédiat plutôt que de valeurs personnelles et/ou collectives.

III- Faits de violences : de la violence personnelle à la violence structurelle

A- Violences 1 : les atteintes aux personnes

Lorsqu'il y a usage de violence, il y a logiquement une cible, qu'elle soit tournée contre un individu ou contre l'institution ; la différence est ici ténue, d'autant plus qu'une violence peut paraître comme étant tournée contre un individu (plus particulièrement, un adulte) parce que ses manifestations en terme de lecture relèvent du constat hors analyse, alors que cet individu sera victime moins pour sa personne que pour l'institution qu'il symbolise par son statut. Chez les élèves avec lesquels nous nous sommes entretenus apparaissent deux cas de figures dans les violences personnelles :

- 1. d'une part, les violences contre les adultes;
- 2. d'autre part, les violences contre les élèves.

1. Comme nous l'avons expliqué précédemment dans l'analyse transversale, tous les élèves interrogés ont usé de violence contre un individu de l'établissement ; certains tels Edgar (cf. A1 extrait 1, A4 extrait 2 (bien qu'hypothétique)), Kévin (cf. A1 extrait 2, A4 extrait 14) et Calvin (cf. A6 extrait 17) ont été accusés de violence contre des adultes de l'établissement mais, pour Edgar et Kévin, ce sont les rapports d'exclusion qui nous l'apprennent, et non leurs discours ; Kévin doute même avoir été exclu pour insolence (cf. A2 extrait 17). Il s'agit pour Calvin, et comme nous l'avons expliqué dans la partie précédente, d'une réaction telle parce qu'il y a atteinte aux valeurs de l'élève, qui semble avoir été déçu par plusieurs adultes du fait de leur comportement individuel (en et hors établissement, cf. A3 extrait 5, A5 extraits [9-11]) ; dans le cas de Edgar et Kévin, s'il y a colère et

déception, elle ne semblent pas être dues à une personne, mais à une organisation et un système collectif et partant, davantage attribuées à l'institution qu'à l'individu lui-même (mais comme nous n'en avons pas les preuves, il s'agit seulement d'une hypothèse). Par ailleurs, il est possible que ces deux élèves éprouvent des difficultés à se plier aux règles de l'institution parce qu'ils ne se plient pas à celles imposées par leur famille quand il y en a (cf. A8 extraits 2-3).

2. Tous les élèves interrogés ont usé de violences contre d'autres élèves (cf. A4). Nous émettions la supposition que ces élèves manquaient d'empathie, et si cette supposition est à modérer (cf. par exemple Medhi, A4 extrait 5 : l'élève explique qu'il cherchait à défendre l'un de ses camarades et même s'il ne s'est pas rendu compte de la gravité de ses actes, on ne peut pas dire qu'il ignore l'existence de l'autre en tout point, ce serait omettre son discours), ces élèves semblent en effet ne pas avoir de considération pour leurs camarades (cf. A3) ; pourtant, ce désintérêt apparent pour autrui a des causes différentes : chez les uns (la plupart, puisque seul Calvin semble ne pas répondre à cette logique), il s'agira d'une cause au traitement égocentrique des interactions passant par l'habitude (des deux je suis le plus important et j'attribue à l'autre mes pensées/mes valeurs ainsi que ma façon de percevoir et d'interpréter le monde/les discours (cf. A4 extrait 11 pour Kévin, cf. A6 extrait 4 pour Medhi)), chez les autres il s'agira d'un rejet d'autrui justement parce qu'il est différent de moi et de mes valeurs. Entre méconnaissance de l'autre et rejet parce que déception/hostilité justifiée (cf. A3 extraits 4-5, A4 extrait 7 pour Calvin), il y a une marge notable, celle de l'expérience, qui structure les discours autant que les comportements en globalisant les attitudes d'autrui et en admettant que si l'un agit d'une certaine façon, tous agiront de la même manière.

B- Violences 2 : les atteintes à l'institution scolaire

Enfin il y a ces manifestations complexes de violences contre l'école qui sont tantôt considérées comme de l'insolence gratuite tournée contre l'individu, tantôt comme du vandalisme dans le cas des dégradations de matériel. Pourtant, si la violence sort de sa cible personnifiée, ses causes ne sont plus à attribuer à un individu et aux nombreux facteurs qui peuvent faire obstacle à l'élève faisant usage de violence, mais bien à un système dont les violences qu'il connaît sont la manifestation d'un dysfonctionnement qui porte atteinte à la construction de l'élève. Les adolescents qui semblent appartenir à cette

catégorie sont les mêmes que ceux dont la violence pouvait être considérée comme ayant pour cible les adultes dans leur individualité (à la différence que s'ajoutent les dégradations du bâtiment pour Kévin, cf.A2 extrait 17), à savoir Edgar, Kévin et Calvin. Des explications ayant déjà été données, nous ne nous appesantirons pas davantage sur ce point puisqu'en effet, il est difficile d'établir par les seuls discours s'il s'agit d'une violence d'individu ou d'institution ; cependant, il convient de mettre en lien cette violence spécifique avec la connaissance/intégration des règles de chacun des élèves concernés, les valeurs de cette violence étant différente en fonction de la perception que l'élève aura des règles. Ainsi peut on supposer qu'au vu des connaissances et des réflexions de Calvin, cet élève est davantage dans la volonté de faire appliquer des règles justes que dans le désir de dominer l'autre afin de pouvoir évoluer dans sa logique habituelle répondant aux besoins personnels et immédiats contre lesquels l'institution – collective – tente de lutter (ce qui semble être davantage le cas de Kévin et Edgar, cf. A1 extraits 1-2, A4 extrait 14) ; quoi qu'il en soit, ces deux attitudes témoignent en terme d'effets d'un ressenti particulier des élèves, qui jugent – implicitement – qu'il y a dysfonctionnement du système.

IV- comparaison des discours : la difficile catégorisation des comportements

Comme nous pouvons le voir avec l'exposition des différentes analyses, de l'interprétation qui vient d'être effectuée ainsi que des annexes réalisées, les liens entre les élèves sont très nombreux alors que leur logique peut être bien différente en fonction des cas ; de la connaissance des lois jusqu'aux recours à la violence en passant par les moyens langagiers qu'emploient les élèves et les valeurs défendues, aucun d'entre eux n'est semblable à un autre ; de fait, une tentative de catégorisation des élèves – par définition réductrice quand il s'agit de traiter un tel sujet qui prend en compte multitude de variables visibles et invisibles – apparaît donc comme une tâche infiniment complexe. Par ailleurs, un même élève pourra traiter deux situations répondant à une même logique (ex. une logique d'injustice comme présentée dans nos situations hypothétiques) de façon contradictoire (c'est notamment le cas d'Adil) ; tout dépend de la nature de l'injustice, si elle vient de l'autorité ou d'un camarade, si elle fait écho aux valeurs de l'adolescent, l'émetteur, le récepteur, le message autant que son contexte ayant une influence sur le comportement des acteurs de l'interaction.

On peut toutefois établir certains liens entre les élèves ; si l'on s'appuie sur l'interprétation

effectuée plus haut, 2 regroupements sont possibles, deux élèves étant des cas à part⁵⁵ :

1) Adil et Medhi présentent des points communs dans leurs valeurs et leur façon de s'exprimer. Ils sont tous deux respectueux (ou tentent de l'être) envers les personnes faisant autorité au sein du collège (cf. A2 extraits 7-10-11-12), et semblent user de violence seulement envers les élèves (cf. A3 extrait 3, A4 extrait 1), notamment lorsqu'ils se sentent agressés (nous ne pouvons parler de violence « gratuite », puisque si ces deux élèves ont été accusés d'avoir été violents sans raison, nous n'en avons pas la preuve). En terme de langage, on note plusieurs récurrences communes : ils recourent à un langage en situation pour répondre (ie. utilisation du discours direct, cf. A7 extraits [1-7] et [8-10]), et ne semblent éprouver aucun mal à être dans l'hypothèse et le conditionnel (cf. A6 extraits [2-5]) (bien qu'ils répondent parfois en prenant en compte leur propre expérience (cf. A8 extraits 1,4 ; A6 extrait 6), comme c'est notamment le cas pour la situation 4). Toutefois, ce respect du cadre de l'entretien ne témoigne pas qu'il y a chez ces élèves une grande capacité de distanciation des situations (même si Medhi fait un lien entre son attitude actuelle et son attitude passée, cf. A6 extrait 18). Notons quelques différences dans ce binôme montrant qu'il y a un rapport aux valeurs (et partant, à la violence) divergent. En ce qui concerne Adil, il reconnaît les injustices (ou du moins, les situations qui posent question et qui peuvent entraîner une violence contre l'autorité établie), saurait protester (en hypothèse et simplement en langage, puisqu'il souhaite comme il le dit lui-même « ne pas montrer de signes d'agressivité », cf. A2 extrait 10) ; pour Medhi, les injustices ne sont pas repérées aussi nettement, ou du moins les légitime-t-il en justifiant le comportement de l'adulte par le contexte qui lui est exposé. Tout deux explicitent les logiques qui sous-tendent les situations qui leur sont posées et semblent quoiqu'il en soit respecter l'autorité, mais là où le premier soulève les injustices, l'autre les légitime.

NB :Ce binôme est assez fragile toutefois, puisque Adil pourrait aussi bien être assimilé au binôme Edgar-Kévin ; comme nous l'avons vu, c'est un élève qui appartient à plusieurs catégories (cf. analyse du tableau), et on pourrait sans grande difficultés le comparer et l'associer à d'autres élèves dans sa logique de fonctionnement.

2) Edgar et Kévin présentent également des similitudes en terme de représentations, de gestion des conflits et de langage. Ces deux adolescents sont ceux qui ont donné le plus de réponses courtes aux questions qui leurs ont été posées (voir entretiens, qui par

⁵⁵ Une analyse fine des entretiens ayant déjà été faite, nous dressons ici une catégorisation générale sans illustration, dans le souci de ne pas présenter au lecteur des résultats dont il a déjà connaissance ; il est toutefois recommandé de lire cette partie en regard des analyses textuelles pour une meilleure compréhension.

ailleurs ont été les plus courts⁵⁶). Leur connaissance du règlement intérieur est lacunaire, et il s'agit plus pour eux d'entendre le règlement que de le comprendre (pour Edgar, la raison pour laquelle il est essentiel de respecter les règles étant de ne pas être puni ; pour Kévin, la question ne se pose pas puisqu'il reconnaît comme acte interdit le seul fait de se bagarrer, occultant ainsi d'autres facteurs qui ont été à l'origine de ses multiples renvois, comme nous l'avons déjà expliqué). On serait tenté de penser qu'Edgar reconnaît parfois l'autorité : en effet, il explique assez naturellement (quoiqu'il émette un doute – apparaissant dans le ton de sa question –) que le collège est un lieu où l'on attend que les élèves travaillent et qu'ainsi, les professeurs sont en droit de poser leurs évaluations quand ils le souhaitent (cf. A1 extrait 1). Pourtant, cette reconnaissance est très formelle, puisqu'en acte, Edgar refuse d'effectuer les évaluations (tout comme Kévin) parce qu'il « n'aime pas l'école » (Kévin disant pour sa part « j'ai pas envie ») ; il y a donc, par force d'inertie, refus de l'autorité et même, de l'institution parce qu'elles portent atteintes aux désirs présents de ces adolescents.

Pourtant, tous deux ne sont pas exclusivement dans un rejet de l'institution (par refus de règles ou méconnaissance de ces règles) : ils sont également dans une violence individualisée ie., tournée contre une personne dans son altérité, et non contre le statut que traduit celle-ci. Il leur est arrivé de porter une atteinte physique à l'un des élèves de leur école et d'insulter des professeurs (raisons pour lesquelles ils ont été renvoyés) ; il s'agit encore ici dans ce type de violence d'une réaction à l'atteinte de leur plaisirs immédiats, où les adolescents cherchent à dominer l'autre (écraser l'élève/garder la face devant le représentant de l'autorité).

En ce qui concerne Edgar, nous pourrions également penser qu'il accepte parfois les règles d'une manière similaire à celle de Jordan, qui est davantage dans l'acceptation des règles parce qu'elles sont objectivement posées et qu'elles ne peuvent être remises en cause que dans l'intériorisation réelle de ces règles. Pourtant, il s'agit davantage dans le cas d'Edgar d'une acceptation par défaut, qui lui permet (là encore, par inertie) d'éviter la punition (mais entre son attitude théorique et pratique, il y a – comme pour sa connaissance/application du règlement – une marge considérable).

3) Les cas de Jordan et de Calvin sont plus particuliers. S'ils semblent se distinguer de leurs camarades l'un, en montrant sa connaissance des règles et l'autre, en donnant son point de vue et ses analyses, ils sont loin de présenter une logique commune de fonctionnement. Nous avons vu précédemment et à de nombreuses reprises qu'il était

56 cf. partie Analyse – éléments de contextuels aux entretiens, p.46

difficile d'établir des catégories claires pour les six élèves de cette étude parce qu'ils présentaient tous des similitudes plus ou moins nettes, mais avec Calvin, ce problème ne se pose pas : excepté en terme d'effets (ie., les faits de violence pour lesquelles il a été renvoyé), il constitue un cas à part. Jordan, même s'il est différent de ses camarades, présente malgré tout certaines similitudes avec eux ; son discours apparaît très normé (il répond d'ailleurs en faisant constamment référence au règlement intérieur de l'établissement (cf. A6 extrait 12)), il ne semble jamais percevoir d'injustice dans les situations qui lui sont exposées (de manière plus poussée que Medhi mais de logique quelque peu similaire, il excuse le comportement des représentants de l'autorité par des explications raisonnées) et ne montre pas de signes d'opposition. Pourtant, il formule ses propos sous le ton de l'interrogation (comme c'est également le cas chez Edgar et Calvin), comme s'il doutait de ses propos et qu'il ne les disait que pour paraître correct aux yeux de l'interviewer ; on ne peut donc véritablement savoir si cet élève est dans l'acceptation – superficielle ou profonde – des règles ou dans le refus (théorique et pratique).

Pour Calvin, il s'agit de montrer l'importance des règles, moins en s'y appuyant pour construire son discours qu'en les remettant en question à la lumière du juste, de l'injuste, du correct et de l'incorrect. Il a été renvoyé pour des violences physiques (contre un élève) et des violences verbales (insolence envers un surveillant) : on pourrait alors penser que son comportement et sa logique sont similaires à celles d'Edgar et Kevin (et d'ailleurs, comme nous l'avons expliqué plus haut, tous trois sont des élèves qui n'ont aucun mal à se manifester quand une situation leur semble injuste), mais sa connaissance du règlement intérieur est plus poussée que celle de ses camarades (d'autant plus qu'il ne l'a jamais lu), et les raisons de son comportement sont plus liées à des valeurs propres à sa conception des règles qu'à une volonté de contenter son plaisir immédiat (comme ce semble être le cas chez la plupart des élèves interrogés). Ainsi n'a-t-il aucun mal à analyser l'attitude des autres élèves, à les juger (« ce sont des petits délinquants »), mais aussi l'attitude des adultes (cf. le surveillant qui ne l'a pas aidé lorsqu'il en avait besoin alors que c'était son rôle (comme l'explique l'élève lui-même) cf. A5 extrait 10, ou le chauffeur du bus qui permet aux élèves de fumer avant d'entrer dans le car, cf A3 extrait 5). S'il est dans une logique de domination avec ses pairs, ce n'est pas dans une volonté d'écraser les autres par plaisir (lui-même évoque cette idée en expliquant que certains agissent de la sorte, mais que ce n'est pas son cas, cf. A7 extrait 18), mais dans une volonté de corriger leur attitude, « de les élever » comme il le dit à demi-mot malgré sa correction (cf. A4 extrait 8); en ce qui concerne les adultes, la logique est la même : il

semble davantage rechercher la discussion qu'entrer en conflit et se montrer insolent, mais en milieu scolaire, sa maladresse lui porte préjudice, ce qui n'est pas le cas chez lui ; de fait, il accepte que son père « lui donne des discours », lui « fasse la morale » parce que, comme il le dit : « c'est pour moi qu'il le fait » (cf. A7 extrait 20). Ce qui lui importe, c'est la notion de respect (de « gentillesse ») et au collège, ce respect a un visage totalement différent puisque l'élève l'associe à la soumission, et non à la reconnaissance de l'autre (cf. A2 extrait 16). Cet adolescent est un jeune révolté qui s'insurge contre plusieurs logiques qu'il ne comprend pas (cf. le comportement des élèves dans le bus qui en est un bon exemple, mais aussi du chauffeur et du surveillant, qui montrent que l'élève a été déçu par les adultes (qu'il juge comme étant tous les mêmes) et qu'il a tendance à ne plus leur faire confiance), il n'a aucune peine à exprimer son ressenti (cf. A3 extraits 4-5, A5 extrait 10), à justifier ses idées et à les affirmer, même si – de forme plus que de fond – elles ne correspondent pas aux règles de l'établissement.

Les comportements violents des élèves interrogés sont donc à nuancer, à la lumière de leur connaissance des règles, à celle de leur usage de la violence, ainsi qu'à celles des valeurs qui semblent être les leur. Ainsi constate-t-on :

- qu'Edgar et Kévin (qui parlent le moins et semblent mal à l'aise lors des entretiens) sont les élèves qui ne comprennent que peu les règles établies et font usage de violence autant contre les personnes que contre l'institution ; ce sont également les élèves qui présentent des difficultés à respecter l'autorité parentale ;
- qu'Adil et Medhi et Jordan (qui parlent davantage, sont plutôt à l'aise à l'exception de Medhi qui semble se sentir jugé) connaissent davantage les règles, respectent l'autorité et font usage de violence uniquement contre les élèves, et non contre les professeurs où l'institution ;
- que Calvin (très prolixe et naturel) connaît solidement les règles, les intègre après analyse et cherche à ce que toute la communauté les applique.

V- Réponses aux hypothèses

A- Se défendre, se révéler

Tous les élèves interrogés ne font pas usage de mécanismes de défense, contrairement à ce que nous avons supposé. Certains d'entre eux en effet semblent répondre à cette

logique, comme c'est le cas d'Edgar, de Kévin et de Medhi, notamment en terme de langage puisqu'ils parlent peu et ont peine à répondre (ainsi semblent-ils douter (Edgar et Kévin) ou avoir honte de leur discours (Medhi – qui fait beaucoup de pauses et qu'il faut relancer et rassurer pour continuer l'échange –)). Comme nous l'avons vu plus haut dans cette partie d'analyse, ces élèves sont davantage dans le discours descriptif et narratif que dans l'analyse, comme en témoigne l'absence de modalisateurs (tels les verbes et adverbes renvoyant aux sentiments) ; pourtant, la première personne du singulier est bien utilisée (puisque'il y a description et renvoi à leurs expériences personnelles), contrairement à ce que exposions (elle est même plus présente que les généralisations ayant recours au présent de vérité générale). Cela dit, ce n'est pas – comme il l'a déjà été expliqué – parce qu'un élève saura parler de soi qu'il se considèrera acteur responsable des situations qu'il décrit ; au contraire, cette première personne peut également être l'occasion de se défendre et peut participer d'une logique de déresponsabilisation (ce recours au sujet allant parfois de paire avec l'usage d'un discours plus général faisant emploi du pronom « on », de présentatifs et du présent de vérité général (comme c'est le cas par exemple avec Edgar (cf. A9 extraits 4-6)). De fait, Edgar, Kévin et Adil semblent répondre à cette logique de déresponsabilisation (ou du moins, un déni de responsabilité, ces élèves se considérant plus comme victimes – ce que nous ne remettons pas en cause, il s'agit de perception, non d'actes posés et évaluables –) (cf. A9 extraits [1-7]). Ces propos restent malgré tout de l'ordre de l'hypothèse, puisqu'il s'agit des versions des élèves à la connaissance desquelles on ne peut prétendre d'affirmer s'ils disent ou non la vérité (et par ailleurs, tel n'est pas notre but puisque nous étudions les discours et les perceptions, et non les faits objectifs).

Pourtant, Jordan et Calvin ne semblent pas user de ces mécanismes de défense que nous venons d'exposer. Pour Jordan, on peut encore en douter puisque le ton de son discours laisse à penser qu'il n'est pas sûr de ses réponses (attendant souvent une validation de l'interviewer) et qu'il se réfère au règlement en tous points pour peut-être éviter de commettre ce qu'il croit être des erreurs ; cela dit, il semble se considérer responsable des situations où il a été puni/sanctionné (cf. A9 extraits 9-10). C'est un élève qui parle moins de lui qu'il ne se réfère aux lois : ou ce moyen d'expression participe en effet d'un mécanisme de défense comme nous le supposions, ou il manifeste une capacité de l'élève à se mettre à distance et analyser les situations au-delà de sa propre personne. N'ayant pas de preuves – si ce n'est celles fournies par le discours de l'élève – nous nous

garderons de toute affirmation. En ce qui concerne Calvin, les remarques sont comparables : il affirme souvent être responsable, il s'explique et justifie son comportement sans pour autant se placer en victime (cf. A9 extraits [11-13]) ; il sait parler de lui tout en utilisant un discours plus général (même si le « je » est plus souvent présent que le « on », mais les deux étant souvent associés pour servir une même idée, l'un étant l'illustration de l'autre et inversement), et sait également se mettre à distance et exprimer ses sentiments (cf. A3 extrait 5 par exemple). Par ailleurs, c'est un élève qui parle beaucoup (Jordan parle plus que ses camarades, mais bien moins que Calvin) et qui ne semble pas, à aucun moment, être sur la défensive et se sentir agressé.

B- Un langage entre acte et analyse

Cette partie fait référence à la partie d'hypothèses d'interprétation des analyses des faits de langage⁵⁷, nous ne la développerons donc pas davantage afin d'éviter au lecteur la redite d'éléments déjà rencontrés ; nous résumerons les points principaux qui répondent à nos hypothèses de départ, afin d'éclairer notre propos au sortir de ce travail d'analyse.

Nous émettions l'hypothèse que les élèves faisant usage de violence – et donc, les élèves ici interrogés – usaient d'un langage acté, actuel, narratif et descriptif, qui montrait une incapacité à se distancier des situations pour les analyser. Ce n'est pas le cas de tous les élèves ; pour Adil, Edgar, Kévin et Medhi, cette hypothèse se vérifie, mais les sous-parties de cette hypothèse (où il était supposé que les élèves montraient des difficultés à se représenter des situations hypothétiques et restaient dans le présent sans pouvoir établir de liens avec le passé et le futur) ne sont pas exactes en fonction des cas, puisque Adil et Medhi – partiellement – Edgar restent dans l'hypothèse pendant que Kévin se réfère toujours à son expérience en omettant les situations qui lui sont exposées. Pourtant, la logique de ces élèves semble similaire, bien que les moyens ne soient pas les mêmes : les uns répondent par l'hypothèse sans faire de lien avec leur expérience (montrant ainsi un écart notable entre connaissance théorique et application pratique, comme nous l'avons vu avec Adil et Edgar), pendant que les autres (ou plutôt l'autre, puisqu'il ne s'agit que de Kévin) se figent dans leur vécu sans s'en mettre à distance. Par ailleurs, contrairement à ce que nous pensions, les élèves font des liens avec les différents temps, du moins avec le passé (le futur et la projection n'apparaissant que si l'interviewer l'aborde

⁵⁷ p.78

de lui-même) : ainsi sont-ils capables de comparer leur attitude entre celle qu'ils adoptaient étant plus jeunes et leur attitude actuelle (comme c'est surtout le cas pour Medhi, mais aussi de Jordan et de Calvin).

Les discours de Jordan et Calvin montrent que les élèves sont capables de sortir de la narration et du fait purement descriptif pour analyser les situations, leur comportement et surtout, celui des autres (ainsi Jordan se réfère-t-il à la loi et Calvin établit-il un jugement justifié des attitudes qu'il a pu observer). S'ils sont davantage dans le recours à l'expérience que la réponse à l'hypothèse (surtout chez Calvin qui, s'il utilise l'hypothèse comme prétexte à analyse, est également capable de l'oublier complètement), cette expérience est mise à distance – comme nous venons de l'expliquer – ou par la loi, ou par le jugement (établi en fonction de valeurs personnelles assumées). Ce sont des élèves qui savent établir des liens entre présent/passé/futur mais qui restent, comme leur camarades, plus aisément dans le présent (mais comme les situations ne nécessitaient pas fondamentalement de se référer aux différents temps, nous ne pouvons vraiment interpréter ce moyen d'expression), à la différence que leur présent n'est pas un présent de narration, mais davantage un présent de vérité général (surtout quand il s'agit pour eux de décrire des principes de fonctionnement et de généraliser des comportements) : on a donc affaire à un présent qui montre qu'il y a prise de distance, et non à un présent qui témoigne d'un langage – exclusivement – en acte.

CONCLUSION

Définir un système d'expression et dégager des principes de fonctionnement communs à des adolescents repérés par l'institution pour faits de violence s'avère donc être un projet ambitieux et peut-être, au vu des connaissances actuelles de l'école sur ses élèves, difficilement réalisable. Notre étude nous a effectivement permis de donner une réponse à nos hypothèses, mais sans pour autant trouver de réponse réelle à la problématique sous laquelle elles ont été construites, justement parce que ces réponses ont montré – par leur ambivalence – qu'il s'agissait moins de travailler sur des manifestations langagières que sur les perceptions des élèves pour établir des liens entre les différents traitements des situations par la violence.

Certains des élèves interrogés font bien usage de mécanismes de défense et semblent être davantage dans la narration descriptive que dans l'analyse et la distanciation ; ce sont par ailleurs ces mêmes élèves qui éprouvent des difficultés à s'exprimer et à faire des liens entre passé/présent/futur et expérience/hypothèse. Pourtant, les multiples données et analyses qui ont été effectuées nous ont également permis de faire émerger une réalité bien différente de celle ici présentée, une réalité peut-être moins déterministe, neutre de tout a priori puisque certains adolescents, prolixes et conscients des règles instaurées par l'école, semblent empreints d'une maturité teintée de valeurs et d'attentes vis-à-vis de l'institution plus que d'indifférence.

Nous avons fondé notre étude à partir des exclusions temporaires ayant pour cause tous types de violences mineures confondus, cherchant à répertorier des récurrences de langage et de principes dans les discours des élèves ainsi interrogés à la lumière de situation faisant appel à leurs connaissances sur les lois, leurs valeurs, ainsi que leurs relations aux autres. Sont alors apparues des thématiques communes aisément identifiables, mais dont les modalités de traitement se sont toujours avérées différentes en fonction des cas. Si des liens solides étaient difficilement identifiables, c'est peut-être parce que nous sommes partis de l'étude des effets/conséquences pour établir des liens de causalité entre des élèves qui déjà à l'origine ne répondaient pas à des logiques identiques, ni même comparables. Peut-être aurait-il été préférable, pour dégager une logique systémique permettant un traitement par associations, de partir des perceptions, connaissances et valeurs de chaque adolescent pour ainsi pouvoir les comparer et prétendre à une catégorisation juste, établissant des principes de fonctionnement exploitables pour prétendre mieux endiguer les différentes manifestations de la violence

par l'analyse et la compréhension. Etudier la violence comme un symptôme plus qu'une cause fonctionnant isolément et n'impliquant que l'élève – face à ses actes – permettrait, en parallèle d'un entretien déterminant les perceptions et connaissances des élèves faisant usage de violences, si ce n'est de résoudre la totalité du problème, de faire un pas vers ces élèves en souffrance, qui – du fait de leur place dans l'établissement et de leur résultats scolaires – se sentent parfois en marge du système éducatif.

BIBLIOGRAPHIE

ABRIC, Jean-Claude. *Psychologie de la communication : théories et méthodes*. Paris : Armand Colin, 2008. 174 p. (Cursus)

BLAYA, Catherine, DEBARBIEUX, Eric. *Violence à l'école et politiques publiques*. Paris : ESF, 2001. 191 p. (Actions sociales. Confrontation)

Rapport BAUER. « mission sur les violences en milieu scolaire, les sanctions et la place de la famille », 2010

BRAUDO, Serge, Dictionnaire du droit privé:

<http://www.dictionnaire-juridique.com/definition/in-abstracto-in-concreto.php>

CAILLIOT, Nicolas. *Faire face aux violences du quotidien*. Paris : Vuibert, 2004. 188 p. (Guid'utile)

CARRA, Cécile. « Pour une approche contextuelle de la violence, le rôle du climat d'école », in *International Journal of Violence School*, Juin 2009

CHARLOT, Bernard, EMIN, Jean-Claude. *Violences à l'école, état des savoirs*. Paris : Armand Colin, 1995. 410 p. (Formation des enseignants. Enseigner)

CHOQUET, Marie, LEDOUX, Sylvie. *Adolescents*. Paris : éditions de l'INSERM, 1994. 346 p.

CLOUTIER, Richard. *Psychologie de l'adolescence*. Montréal-Paris-Casablanca: Morin, 1996. 321 p.

DEBARBIEUX, Eric. *Les dix commandements contre la violence à l'école*. Paris : Odile Jacob, 2008. 241 p.

DEBARBIEUX, Eric. *Violence à l'école : un défi mondial ?*. Paris : Armand Colin, 2006. 315 p. (Sociétales)

DE SINGLY, François. *Sociologie de la famille contemporaine*. Paris : Nathan, 1993. 128 p. (128. Sociologie)

DUBET, François. Revue « Le Monde de l'éducation », Mars 1999

DUBET, François, DURU-BELLAT, Marie. *L'hypocrisie scolaire*. Paris : Seuil, 2000. 231 p. (L'épreuve des faits)

- DUBET, François. *Les Lycéens*. Paris : Seuil, 1992. 409 p. (Points. Actuels)
- DUFOUR-GOMPERS, Roger. *Dictionnaire de la violence et du crime*. Paris : Erès, 1992. 458 p.
- FAVRE, Daniel. *Transformer la violence des élèves*. Paris : Dunod, 2007. 312 p. (Enfances. Psychologie et pédagogie)
- LE BRETON, David. *Cultures adolescentes, entre turbulence et construction de soi*. Paris : Autrement, 2008. 179 p. (Collection Mutations)
- LIPIANSKI, Edmond Marc [et al.]. *Stratégies identitaires*. Paris : PUF, 1999. 232 p. (Psychologie d'aujourd'hui)
- MAISONNEUVE, Jean. *La psychologie sociale*. Paris : PUF, 2009. 127 p. (Que sais-je?)
- MEIRIEU, Philippe. « L'écho entre la pression consumériste et l'irresponsabilité sociale » juin 1999: <http://www.meirieu.com/ARTICLES/SERYVERDON.pdf>
- MICHAUD, Yves. *La violence*. Paris : PUF, 2004. 127 p. (Que sais-je?)
- REYMOND-RIVIER, Berthe. *Le développement social de l'enfant et de l'adolescent*. Paris : Mardaga, 1991. 301 p. (Psychologie et sciences humaines)
- RONCIN, Charles, VAYER, Pierre. *Le corps et les communications humaines, l'animation des groupes d'adultes*, Paris : Vigot, 1986. 227 p. (Collection Sport + enseignement)
- VION, Robert. *La communication verbale, analyse des interactions*, Paris : Hachette supérieur, 2000. 302 p. (Hachette université. Linguistique)
- TARTAR-GODDET, Edith. La communication avec les adolescents :
<http://www.cawa.fr/communiquer-avec-les-adolescents-article00658.html>
- SITE DU DROIT:
<http://www.lexinter.net/Legislation2/violences.htm>

ANNEXES

Les annexes ont été regroupées par thématiques afin de rendre plus claire l'illustration du travail d'analyse et d'interprétation. Cependant, certains extraits présentent d'autres points que ceux exposés par la thématique sous laquelle ils sont présentés : s'agissant de transcriptions de discours immédiats, on comprendra que les propos ne soient pas toujours distincts et linéaires, d'autant plus que nous traitons les différents sujets aussi bien au niveau du signifié que du signifiant, qui est transversal (car de moyen).

Par ailleurs, certains extraits ne constituent pas des témoins explicites des thématiques exposées : ils sont davantage à interpréter en regard des propos tenus précédemment, et ne peuvent être considérés isolément.

ANNEXES 1

Perception de l'école - attitudes

AI extrait 1 (Edgar) :

- bah oui c'est normal heu parce qu'on doit apprendre ses leçons normalement le jour heu// le jour du cours//
- et quand on t'annonce un contrôle surprise comme ça tu le fais sans problème ?//
- ah non parce que j'apprends pas//
- tu n'apprends pas ?
- bah non j'aime pas l'école//
- Et du coup tu fais quoi ?//
- bah je le fais pas le prof met un zéro//
- Et ça ne te pose pas de problème/ tu trouves ça normal ?//
- mh bah non oui il faut apprendre ses leçons ?//

AI extrait 2 (Kévin) :

- ben j'sais pas moi ? après comme t'à l'heure j'ai j'ai eu une interro qu'i avait pas ?/ ben j'l'ai pas faite//
- mais que quelqu'un enfin qu'un professeur te mette une interro comme ça alors qu'il t'a pas prévenu selon toi sans faire appel au règlement ou quoi est-ce que pour toi c'est normal ou pas qu'on fasse ça
- bah oui ?
- pourquoi ?
- ben pasque pour voir si on on/ on apprend les leçons
- pour toi alors c'est légitime qu'on
- mh
- qu'on fasse une interro/ mais et pourquoi tu la fais pas ?
- ben pasque ?/ j'ai pas envie ?/

AI extrait 3 (Adil) :

- Alors première situation tu entres en cours d'histoire, le professeur te demande de sortir une feuille alors qu'il avait prévu un contrôle pour dans une semaine comment tu réagis est ce que cela te semble normal
- bah non
- et dans ce cas la tu dis ou tu fais quelque chose
- ben j'le fais
- ah tu le fais
- bah oui
- et est ce que tu dis quelque chose au prof pour heu montrer
- lui dit oh non c'est relou mais sinon non
- et ça te gêne pas plus que ça
- ben si quand même un peu mais voilà faut juste faire avec hun c'est comme ça
- il faut faire avec c'est vrai et tu dis pas que si tu discutais avec ce prof ça heu peut être éviter que le contrôle arrive
- bah heu a(p)rès c'est lui qui choisit
- donc ça revient a lui et c'est normal
- bah oui
- c'est normal ou même s'il avait dit que c'était à la fin de la semaine
- bah si il (a)v(ait) dit que c'était à la s'maine à la fin de la s'maine ce serait mieux mais en surprise

j'aime pas

A1 extrait 4 (Jordan) :

- heu a ton avis pour toi quelles sont les raisons qu'on interdit de s'bagarrer ou d'insulter ?//
- bah c'est/ bah c'est un collègue au début c'pas c'est pour étudier c'est pas pour s'bagarrer ou faire des bêtises ?/ si viennent pour s'bagarrer ou faire des bêtises ça sert à rien

A1 extrait 5 (Adil) :

- [...] ça te semble normal que tu prennes pour tout le monde
- non
- et là qu'est ce que tu fais
- bah j'm'en vais d'la classe
- tu t'en vas de la classe
- bah ouais ça m'est d'jà arrivé
- mais il ne t'a pas renvoyé, il t'a juste dit que tu auras une heure de colle
- bah ouais j'passe pas mon carnet j'm'en vais
- pourquoi
- bah pasque j'ai rien fait en plus ça m'est d'jà arrivé j'demandais un truc à quelque à un camarade une gomme tout l'monde parlait et après c'est moi qui m'fait tout prendre à chaque fois donc arè j'suis parti
- et tu te dis pas que tu devrais discuter avec le professeur
- i cherchent pas à savoir maint'nant les profs

ANNEXES 2

Connaissance du règlement intérieur – perception des règles

A2 extrait 1 (Kévin):

- je voudrais que tu me donnes des exemples de choses au collège qui pourraient être sanctionnées pour toi/ des choses que t'as pas l'droit de faire//
- de s'bagarrer ?
- se bagarrer d'accord/ tu en as d'autres ?
- non//
- juste se bagarrer
- mh »

A2 extrait 2 (Kévin) :

- ça t'es déjà arrivé d'être en conflit avec quelqu'un/ de
- ouais plein de fois
- c'était à propos de quoi ?
- heu pasqu'i voulait taper un aut' gars ?/ qui était plus p'tit que lui ?/

A2 extrait 3 (Kévin) :

- et si c'était un de tes amis qui se faisait insulter spécifiquement dans ton groupe mais qu'c'était pas toi tu t'irais quand même ?
- mmh
- pourquoi ?
- ben pasque c'est mes amis
- parce que c'est tes amis ?
- à part que ça dépend si mon ami il est faible ou il est heu// ça va ?/ si c'est faible j'vais l'aider ?//
- et si il est/ si il se débrouille bien tout seul ?
- ben nan j'y vais pas ?

A2 extrait 4 (Edgar) :

- déjà/ est-ce que tu sais ce qu'on a le droit de faire et de ne pas faire au collège ?
- mh/ on est là pour travailler ?
- d'accord/ mais est-ce que tu crois qu'il y a certains comportements qu'on ne devrait pas avoir au collège/ justement pour mieux travailler soi-même ou pour permettre aux autres de mieux travailler ?/ est-ce que tu sais que qu'il est interdit de faire /ici ?
- mh/ bah oui//
- tu as des exemples ?
- piquer les affaires de quelqu'un/ et l'insulter et le taper/ on a pas le droit

A2 extrait 5 (Edgar) :

- bah en sixième j'le f'zais/ et vlà j'ai arrêté parce que j'ai eu trop de problèmes et tout/ i'en a qui sont allé porter plainte parce que je lui avais cassé une jambe et tout//
- comment ça se fait que tu en sois arrivé là ?//
- bah l'autre y m'insultait d'fils de pute et tout// du coup j'lui ai rentré dedans et j'lui ai cassé une jambe/ c'est pour ça qui sont allé porter plainte// du coup j'ai arrêté// maintenant j'vais voir le gars j'vais m'expliquer//
- [...]
- mais tu ferais quoi ?
- mh// ça dépend des gens et des insultes aussi// avant j'aurais frappé mais maintenant/ des fois

j'irais mais je pense parfois non vu que i en a ils portent plainte// on peut pas faire n'importe quoi et tout ?/ genre la jambe et tout//

A2 extrait 6 (Edgar) :

- bah là depuis le début bah là je me suis pas fait renvoyer de cours je dis plus rien je me tais parce que si je loupe encore une heure ils envoient une lettre au CG et j'ai deux éducateurs au moins tous les jours//
- d'accord/ t'as pas forcément envie que ces éducateurs//
- bah qu'y m'cassent les pieds// j'ai envie qu'on m'laisse tranquille ouais// donc du coup je vais en cours et je ferme ma bouche//
- tu ne dis rien ?
- mh//

A2 extrait 7 (Adil) :

- est-ce que justement tu connais les punitions et sanctions du règlement intérieur est-ce que tu sais ce qu'on attend ce qu'on a le droit de faire et de ne pas faire au sein du collège
- ben ouais j'l'ai recopié en entier
- et tu peux me donner des exemples de choses que tu n'as pas le droit de faire au sein de l'établissement
- bah on doit on doit mieux parler aux profs on doit pas parler heu comme si qu'on était avec une personne heu qu'on voit heu qu'on voit d'extérieur du collège et heu qu'on doit respecter les autres heu qu'on doit pas taper les gens qu'on doit d'abord aller prév'nir un surveillant ou à la CPE ou une personne qui est heu du collège

A2 extrait 8 (Adil) :

bah ouais parce que c'est interdit dans l'collège/ on peut pas s'en servir/ i disent dans le règlement faut l'éteindre avant d'entrer dans l'collège bah moi j'l'éteins
et tu l'éteins toujours ça t'es jamais arrivé de
juste une fois une ou trois fois un truc comme ça/ en cours j'ai fais pasque j'en avais marre
et on t'a surpris non
non pasque j'écris vite donc arè j'pose mon téléphone arè j'écris la leçon
et donc tu trouves ça normal parce que c'est écrit dans le règlement donc tu le laisses faire et tu ne dis rien
bah oui c'est le règlement i faut l'respecter et t'ça

A2 extrait 9 (Adil) : se référer à A1 extrait 3

A2 extrait 10 (Adil) :

- [...] il doit être midi et toi t'es encore en train d'attendre et la surveillante décide de faire passer cette classe avant votre classe alors que vous ça fait longtemps que vous attendez/ tu dis quelque chose ou/
- bah j'p'ète un câble
- tu pètes un câble ?
- bah j'dis pourouia y passent avant nous alors qu'on attend d'puis longtemps
- et si elle te dis bah c'est comme ça tu
- bah j'ouai mais on était là avant eux
- et tu tu restes enfin tu lui dis simplement tu ne fais rien tu ne bouges pas
- ben jlui dit en face mais sinon/ j'vais pas monter monter/ des signes d'agressivité
- montrer des signes d'agressivité/ comme tu dis/ c'est quoi pour toi montrer des signes d'agressivité ?

- genre mal parler des trucs comme ça//

A2 extrait 11 (Medhi) :

- donc déjà j'aimerais savoir si tu connais le règlement intérieur ou pas/ si c'est quelque chose que tu maîtrises/
- non pas trop
- non pas trop/ est-ce que tu pourrais quand même me donner des exemples de choses qu'on n'a pas le droit de faire au sein de l'établissement// est-ce que tu sais ce qui est pas bien
- bah oui heu/ ne pas respecter les adultes par exemple// pas s'bagarrer heu // (7 secondes) voilà
- d'accord/ et à ton avis/ tu me dis respecter les adultes et ne pas se bagarrer/ pourquoi à ton avis heu/ il est pas bien de se bagarrer/ pourquoi tu me les cites comme exemples
- bah// (5s.) j'sais pas

A2 extrait 12 (Medhi) :

- ï a eu d'autres raisons qui auraient fait que t'aurais pu avoir des problèmes avec d'autres personnes/ ça t'es déjà arrivé de répondre à un prof par exemple ?/
- ah non jamais jamais
- oulah ça a l'air d'être un/ on y touche pas les profs/ pas bien//
- (rire)

A2 extrait 13 (Medhi) :

- bah j'm'en fous j'mange pas
- ah tu es externe peut-être ?
- oui
- ah oui du coup le self pour toi/ t'as déjà été demi-pensionnaire
- j'ai déjà été demi-pensionnaire/ des fois j'mangeais pas
- ça t'arrivais de pas manger le midi ?/ t'étais pas fatigué ?/
- non
- d'accord/ donc toi tu lui dirais/ pourquoi vous nous faites pas passer/ tu essaierais de discuter/ tu n'essaierais pas de passer en douce ?
- non

A2 extrait 14 (Jordan) :

- déjà la première chose que je vais te demander c'est si tu peux me donner des exemples de choses qu'on ne doit pas faire au collège/ est-ce que tu peux m'donner des exemples de//
- ben s'bagarrer ?
- ouais
- heu// pas faire d'grosses bêtises ?
- c'est à dire ?
- heu// balancer des cailloux// (7s.) insulter les profs ou wala/ heu en quoi d'autres/ j'sais pas trop/ ouais pas insulter les profs/ pas s'bagarrer// (4s.) pas pas s'échapper du collège quand même/ ouais sinon ben j'crois qu'i a qu'ça

A2 extrait 15 (Jordan) :

- alors la première tu rentres en cours d'histoire/ le prof vous avait dit qu'il y aurait contrôle la semaine prochaine et il décide comme ça de faire un contrôle surprise
- mmh
- tu réagis comment ? Est ce que tu trouves ça normal déjà ?/
- bah ouais c'est normal ?/ c'est l'prof ?/ donc il peut nous donner un contrôle n'importe quand vu qui nous/ vu qui faut réviser dès qu'on fait une leçon donc non c'est pas c'est normal

[...]

- d'accord ok très bien/ alors deuxième situation il est midi donc tu sors pour aller déjeuner et donc ça fait bien quinze minutes que t'attends et une autre classe arrive et le surveillant les fait passer avant vous alors que vous êtes en train de poireauter depuis 15 minutes/ déjà est-ce que tu trouves ça normal ?/

- bah d'jà y'a un ordre pour l'passage/ donc ça va/ sinon des fois on essaie de doubler/ [...] y'en a aussi qui sont pas rangés dans le dans les quatrièmes/ c'est normal aussi qui nous fassent pas passer/ donc après c'est à eux d'voir/ si i veulent manger/

[...]

- cinquième situation il n'en reste qu'une/ t'es en salle d'études t'es avec ton portable et heu/ bon/ y'a beaucoup de monde et on voit pas trop

- ah

- et donc tu commences à écrire un texto discrètement

- (rires)

- et pas de bol pour toi le surveillant te choppe/ il te prend ton portable/ il te prend ton carnet et met un mot dessus/ déjà est-ce que tu trouves ça normal qu'on te prenne ton portable ?/

- bah on n'a pas l'droit d'sortir les portables d'jà dans l'collège/ donc c'est donc va/ c'est normal/ si tu t'fais pas prendre ça va/ mais si tu t'fais prendre après/ discute avec lui pour voir si i t'le r'donne//

A2 extrait 16 (Calvin) :

- première chose que je vais te d'mander c'est est-ce que tu peux me citer des des exemples de choses qu'on n'a pas l'droit de faire au collège pour toi ?

- bagarre/ jeter des débris par terre/ traîner heu dans les couloirs/ et et se esquinter heu l'établissement/

- d'accord/

- enfin oui bagarre pousser les camarades heu// bon je sais aussi qu'on n'a pas l'droit d'laisser les portes ouvertes/ on n'a pas l'droit d'insulter/ heu des bêtises/ on n'a pas l'droit de d'être à l'encontre des professeurs et des surveillants/ du des personnes plus hautes/ heu//

A2 extrait 17 (Kévin) :

- ah non une dernière chose/ je sais que tu as déjà été sanctionné mais pour quelles raisons ?

- dans c'collège ou dans l'autre ?

- bah dans les deux tiens

- bah dans l'autre heu/ je/ ah/ heu/ pasque je/ heu bah j'ai fait plein d'trucs dans ce collège/ jouer avec les extincteurs/ j'ai marqué des trucs sur le mur/ j'sautais la grille quand que quand je qu'j'avais pas mon carnet/ y'a eu plein d'trucs

- et t'as déjà été sanctionné pour des faits de violences ?

- taper ?/ dans c'collège ouais

- juste dans ce collège-là ?

- mmh

- avant t'avais pas ces problèmes-là à Condorcet ?

- mmh si

- mais c'est pas pour ça que tu as été renvoyé du collège pour toi

- mmh non

A2 extrait 18 (Calvin) :

- bah tu connais très bien le règlement intérieur/ moi ça m'bluffe/

- et pourtant j'l'ai jamais lu/ j'ai jamais lu mes règlements intérieurs/ j'ai r'doublé une fois et depuis j'crois depuis la 6^e j'ai fait trois collèges j'ai jamais lu l'règlement intérieur

ANNEXES 3

Relations aux autres élèves

A3 extrait 1 (Adil) :

- j'les connais pas
- tu connais pas les gens d'ta classe ?
- non chus tout seul dans la classe
- bah comment ça se fait
- ia juste une fille mais j'lui parle jamais
- pourquoi
- bah parce que //(6s.) elle m'énerve en plus mais ça a
- et comment ça se fait que tu parles pas aux gens c'est que tu t'entends pas avec eux c'est que
- bah c'est qu'des fois i font des manières j'aime pas les gens qui font des manières
- des manières c'est-à-dire
- c'est-à-dire i zaime bah faire s'qui leur plaisent
- et c'est quoi qui leur plait qui toi ne te plais pas
- genre des fois ah i font moi j'aime bien mett'e ça là j'fais comme ça et t'ça quoi
- et ça te semble surfait c'est quelque chose qui
- en fait j'aime pas

A3 extrait 2 (Kévin) :

- j'ai pas cherché//
- ah tout de suite ?
- mmh
- t'as heu/ mais tu savais ce qu'il avait dit ou
- non
- il t'avait juste regardé de loin ?
- mmh
- et i t'as dit quoi vous vous êtes cognés simplement comme ça ?
- mouais enfin j'l'ai tapé
- d'accord/ et lui il a fait quoi ?
- il a run fait ?/ il a juste/ arè il a i avait des bleus c'tout
- mais il a trouvé ça normal que tu l'tapes i s'est pas justifié
- j'sais pas moi

A3 extrait 3 (Medhi) :

- il y a eu des situations des fois qui ont fait que tu t'es crée des problèmes heu au sein de l'établissement
- non
- t'as jamais eu de soucis ?/ pourtant j'ai cru comprendre que tu avais déjà été renvoyé du collège/ est-ce que tu pourrais me dire ce qui s'est passé pour qu'ils en soient venus à te renvoyer ?/
- pasque heu/ j'me suis emporté/ j'ai été violent avec qu'un élève
- qu'est-ce qui c'était passé ?
- heu il avait insulté quelqu'un que j'appréciais// et voilà/ j'me suis emporté j'me suis pas contrôlé / donc voilà// juste après il est parti s'plaindre donc//
- il est parti se plaindre ?/
- il a dit à ses parents et après moi j'me suis excusé et i m'a dit qu'c'est sa mère a qui a app'lé la CPE [...]/

A3 extrait 4 (Calvin) :

le problème c'est qu'en plus/ le pire/ alors ça je détestais ça i a pas qu'moi qui détestais ça/ les autres i faisaient l'imbécile derrière/ du coup c'est toute la rangée qui était pénalisée/ alors ça alors par contre/ ça m'agaçait

- et pourquoi ça t'agaçait

- bah le fait que nous on est sage les autres i sont pas sages du coup on est pénalisés à cause des autres/ ça les autres ils s'en fichent complètement/ et on est pénalisé à cause des autres ça franchement/ ça m'exaspère/

- mais du coup ces gens-là tu leur disais rien ?

- bah de toute façon on peut rien dire/ ils continuent/ de toute façon on se dit bah heu i sont foutus quoi

A3 extrait 5 (Calvin) :

je reviens à mes situations je me perds dis donc//

- excusez-moi

- non non rassure-toi ce n'est pas toi va/ c'est moi qui parle trop et qui aime discuter// alors je reviens à mes situations/ donc/ situation 5/ tu es en études et tu t'ennuies parce que tu n'as rien à faire

- bah c'est vrai déjà qu'en salle d'études c'est l'bazar/ depuis qu'les nouveaux surveillants i sont arrivés heu/ c'est un peu mieux ?/ pasque eux i zarrivent/ et i savent que normalement nous on a pas/ d'ailleurs j'lai pas dit/ on n'a pas à parler bruyamment/ même jeter des trucs dans la perm// mais avant les autres surveillants i laissaient passer/ i laissaient couler/ et c'est vrai que quand j'suis arrivé c'était pfiou// ouais c'était hallucinant// et le bus aussi/ tin/ même pas la fin d' journée tout le matin le soir mais c'est fou le midi le mercredi/ c'est l'horreur/ i sont tous debout i marchent dans l'bus/ le pire le mercredi midi le gars du bus i donne du chocolat et i les laisse fumer devant

- pour toi c'est pas tolérable ?

- ah nan nan nan/ j'en ai parlé chez moi/ i m'dit oh non t'exagère (rire)// j'en ai même parlé à ma mère quand j'vais chez elle/ parler à ma mère et mon beau-père/ alors qu'avant là-bas c'était calme j'étais d'avant tranquille/ quand i avait quelqu'un/ si i avait quelqu'un qui s'levait/ même qui était entre les sièges ou qui s'levait à peine i disait de s'asseoir i s'essayait/ maintenant c'est tous des délinquants (rires)// mais i s'rendent pas compte/ i s'rendent pas compte//

A3 extrait 6 (Calvin) :

bah/ i a pas grand chose à dire dans ce cas là en fait/ le mieux c'est de faire comme moi/ c'est d'être éloigné des gens et être tout seul à une table/ par exemple en histoire géo je suis tout au fond à droite/ tout seul/ tranquille/ sec//

A3 extrait 7 (Jordan) :

- d'accord ok très bien/ alors deuxième situation il est midi donc tu sors pour aller déjeuner et donc ça fait bien quinze minutes que t'attends et une autre classe arrive et le surveillant les fait passer avant vous alors que vous êtes en train de poireauter depuis 15 minutes/ déjà est-ce que tu trouves ça normal ?/

- bah d'jà y'a un ordre pour l'passage/ donc ça va/ sinon des fois on essaie de doubler/ [...] y'en a aussi qui sont pas rangés dans le dans les quatrièmes/ c'est normal aussi qui nous fassent pas passer/ donc après c'est à eux d'voir/ si i veulent manger/

A3 extrait 8 (Jordan) :

- des fois j'réagis pas/ des fois j'leur d'mande qu'est c'qu'ils veulent et tout/ ou sinon d'habitude j'réagis pas

- et si en fait il s'avère qu'il a insulté un d'tes amis ?

- bah après c'est à lui d'voir avec l'ami
- t'entends qu'un d'tes amis est insulté tu te dis pas jvais aller défendre mon pote ou/
- si mais ça arrive pas souvent qu'on insulte ça arrive pas souvent

ANNEXES 4

Violences

A4 extrait 1 (Adil) :

- troisième situation tu es dans la cours avec ton groupe d'amis et justement on est sur l'insulte là et y'a un élève qui passe que vous connaissez presque pas et qui se met à insulter quelqu'un, tu fais quoi
- j'le tape
- direct tu le tapes même si enfin il vous regarde et vous insulte et tu sais pas à qui c'est destiné t'y va quand même
- bah d'abord j'sais pas déjà si on est tout seul par exemple dans un coin et y vient y nous dit nunun ou truc comme ça et bah la c'est sur que j'y vais j'me dit c'est pour nous oui d'accord et si c'est de loin et tu sens qu'il est en train de vous insulter
- bah je sais pas trop d'abord j'vais aller le voir tiens salut t'as parlé ou quoi après bah si y m'dit bah oui j'le tape et si y dit bah non j'le laisse
- et là tu tapes même si tu viens de m'expliquer que dans le règlement on n'a pas le droit de taper
- bah ça s'fait pas d'traiter les gens on lui a rien fait y traite
- ouais mais si toi tu l'tapes ça se fait pas même pour te défendre
- bah comme ça il aura compris
- ouais mais toi ça va t'retomber dessus tu penses pas ?
- ouais bah tant pis

A4 extrait 2 (Edgar) :

- dans ce cas tu dirais quoi à ce surveillant, ou tu ferais quoi ?
- heu moi je passe bah que c'est à mon tour de passer/
- et si il t'en empêche ?
- bah je passe quand même/ je la pousse/
- tu la pousses?/ tu sais que//
- on a pas le droit//

A4 extrait 3 (Edgar) :

- bah en sixième je le faisais/ et vlà j'ai arrêté parce que j'ai eu trop de problèmes et tout/ i en a qui sont allé porter plainte plainte parce que je lui avais cassé une jambe et tout//
- comment ça se fait que tu en sois arrivé là ?
- bah l'autre y m'insultait d'fils de pute et tout/ du coup j'lui ai rentré dedans et j'lui ai cassé une jambe// c'est pour ça qui sont allé porter plainte/ du coup j'ai arrêté/ maintenant j'vais voir le gars j'vais m'expliquer//
- [...]
- mais tu ferais quoi ?
- mh/ ça dépend des gens et des insultes aussi// avant j'aurais frappé mais maintenant/ je sais pas/ des fois j'irais mais je pense parfois non vu que i en a ils portent plainte// on peut pas faire n'importe quoi et tout genre la jambe et tout//

A4 extrait 4 (Kévin) :

- et i t'as dit quoi vous vous êtes cognés simplement comme ça ?
- mouais enfin j'l'ai tapé
- d'accord/ et lui il a fait quoi ?
- il a run fait ?/ il a juste/ arè il a i avait des bleus c'tout

- mais il a trouvé ça normal que tu l'tapes i s'est pas justifié
- j'sais pas moi
- tu te souviens pas du tout comment ça s'est passé
- bah si j'ai fait pourquoi ch'tu r'gardes et tout arè/ après/ après i commence à répondre et tout ?/ après j'attendu quatre heures chus sorti ? arè on s'est battus

A4 extrait 5 (Medhi) :

- t'as jamais eu de soucis ?/ pourtant j'ai cru comprendre que tu avais déjà été renvoyé du collège/ est-ce que tu pourrais me dire ce qui s'est passé pour qu'ils en soient venus à te renvoyer ?/
- pasque heu/ j'me suis emporté/ j'ai été violent avec qu'un élève
- qu'est-ce qui c'était passé ?
- heu il avait insulté quelqu'un que j'appréciais// et voilà/ j'me suis emporté j'me suis pas contrôlé / donc voilà// juste après il est parti s'plaindre donc//
- il est parti se plaindre ?/
- il a dit à ses parents et après moi j'me suis excusé et i m'a dit qu'c'est sa mère a qui a app'lé la CPE et heu//
- d'accord// donc toi tu l'avais insulté ?/ tu avais fait quoi ?
- non/
- il avait dit quelque chose qui t'avait pas plu c'est ça ?/ toi t'avais réagi comment ?
- bah j'l'ai frappé (chuchotement)
- ne t'inquiète pas je ne te dis pas que c'est pas bien ou quoi/ je ne suis pas là pour te juger rassure-toi// je me doute bien que si tu as fait ça c'est qu'il y avait une raison ?
- oui c'est parce qu'il a insulté quelqu'un que j'appréciais

A4 extrait 6 (Jordan) :

- au collège t'as déjà connu tout ce qui est punition et sanction/ est-ce que ça t'es déjà arrivé d'être renvoyé ?
- pendant une semaine/ ouais
- il s'était passé quoi ?
- //(7s.) j'sais plus/ jcrois qu'on s'était tapé avec un copain j'sais plus ?/ ou sinon directement j'suis parti chez la police ?/ pasqu'on avait i avait un cinquième ou un sixième ouais un cinquième j'crois et bah i nous embêtait depuis l'début d'l'année et nous on réagissait pas/ après on l'a tapé à 4/ et donc après il a porté plainte
- d'accord/ et heu quand vous l'avez tapé et qu'il a porté plainte/ est-ce que tu t'es dit à un moment qu't'aurais pas du faire ça ?/
- bah heu/ on est bien obligé d'se dire on aurait pas du faire ça mais après vu qu'on i est d'jà on doit bien i aller
- et s'il se reproduisait la même chose aujourd'hui comment tu réagirais ?
- si on est d'jà allé chez la police ?
- non si jamais un sixième ou n'importe qui se met encore à vous chercher comme ça ?
- bah j'sais pas sur l'coup/ peut-être de l'insulte voilà/ sinon on l'laisse dire/
- mais heu// voilà pour toi c'était justifié
- bah i nous cherchait tout les 4 et nous on disait rien donc heu/ après ça nous a énervé donc on l'a tapé

A4 extrait 7 (Calvin) :

- voilà je voulais te demander/ rien a voir/ est-ce qu'il y a des choses qui pourraient te mettre hors de toi/ des trucs qu'on pourrait te dire ou qu'on pourrait t'faire
- // (6s.) j'me rappelle d'un élève/ bah ça c'est l'année dernière/ mais pas dans c'collège là/ il m'insultait tout l'temps/ et quand au bout d'un moment i voyait qu'j'arrivais vers lui i partait en

courant// sauf que l'problème c'est que un jour/ j'lai vu/ lui i m'a pas vu j'ai couru/ mais là j'étais tellement énervé/ j'devais pas être de bonne humeur aujourd'hui/ ce jour-là/ c'ets vrai qu'chus allé super vite j'm'en suis même pas rendu compte/ à la vitesse de l'éclair j'suis arrivé sur lui il a même pas eu l'temps de tourner à peine d'hausser la tête pour me voir/ j'l'ai poussé il est tombé par terre/ il s'est pris la porte et le par terre/ et j'crois qu'il est allé à l'hôpital/ mais là oui c'est vrai que là franchement j'étais pas/ j'étais en colère

- il t'avait cherché depuis longtemps

- ah bah tous les jours à chaque fois qui m'voyait/ à chaque fois qui m'voyait i m'insultait d'loin puis i partait/ ça c'est vraiment agaçant/ et c'qui m'énervé aussi/ c'est les gens qui savent très bien qui font pas l'poids/ à un ou a deux ou a trois i font pas l'poids/ ou à 5 ou à 6/ et i s'mettent autour de toi et i t'insultent/ et t'es obligé d'partir

- et ça t'es déjà arrivé ?

- bah ouais/ et ça vraiment c'est vraiment agaçant/ ils savent très bien qu'ils font pas le poids du coup ils viennent à plusieurs

- et dans ce cas-là tu réagis comment tu

- bah j'm'en vais et/ on s'reverra (rires)

A4 extrait 8 (Calvin) :

- ok d'accord bon bah très bien// troisième situation/ t'es dans la cour avec ton groupe d'amis et heu/ donc ça va te rappeler ce que tu m'disais tout à l'heure/ et y'a des gamins qui viennent vous voir et qui commencent à vous insulter/ est-ce que ça te semble normal ?/ comment tu réagis ?

- non ça me semble pas normal// j'arrive vers celui qu'insulte/ j'lui prends les deux bras derrière le dos/ et j'le prends comme ça/ et j'le fais tomber mais délicatement/ j'le fais mais sur un ami à moi/ mais doucement j'lui fais pas mal/ en plus lui j'ai même pas besoin d'lui prendre les bras il fait comme ça (il me montre le geste)/ je lui prends les bras même des fois j'le mets pas par terre j'le baisse simplement et j'le laisse se rel'ver mais j'veux dire heu/ le fait juste le fait d'le bloquer/ pas besoin d'frapper/j'le bloque

- mais si la personne se débat tu peux pas la bloquer

- ah mais si i a toujours moyen d'la bloquer/ il utilise ses deux mains et ses deux pieds/ on peut toujours utiliser ses deux pieds et ses deux mains//

- d'accord/ donc toi tu ferais ça/ il t'insulte tu le bloques ?

- oui/ je pense/ ben maintenant c'est ce que je ferai/ avant c'est pas c'que j'faisais// avant ça m'arrivait d'aller à l'affront/ d'insulter/ même d'en d'en venir/ aux claquounettes (rires)

- et c'est quoi qui te sembles le plus préférable pour toi ?

- ben le plus efficace c'est/ ou d'le bloquer ou/ toi tu dirais à un surveillant que quelqu'un t'a insulté mais (rires) i va rien faire/ c'est vrai que/ la meilleure façon c'est ou d'partir/ ou d'lui faire comprendre qu'il faut qu'il arrête/ tu l'bloques et tu commences à serrer un peu plus/ sans le blesser quoi/ pour moi c'est la meilleure façon/ pas d'les élever mais/ de leur apprendre à arrêter/ parce que i a un bout à tout quoi

A4 extrait 9 (Adil) :

- et t'as déjà été agressif pour des choses qui te semblaient pas normal ça t'es déjà arrivé de péter un câble entre guillemets comme tu dis

- bah ouais

- à l'occasion de il t'était arrivé quoi

- bah quand on m'traite et ben après j'le tape le gars

- ça t'est déjà arrivé ici

- heu trois fois un truc comme ça ouais

- ah oui et dans ce cas là tu tu dis ce que tu enfin tu discutes avec la personne ou tu vas tout de suite a la confrontation

- j'cherche pas à comprendre cherche pas à comprendre enfin j'entends l'aute qui m'le dit arè si y'a quelqu'un d'autre j'essaie d'abord de voir heu si c'est vrai ou pas
- mmh
si c'est vrai et bah j'le tape et si c'est pas vrai j'le tape pas arè j'irais voir la personne et j'irais et je dis vas-y t'as menti et si c'est lui qui m'le dit direct bah là j'vais pas chercher à comprendre

A4 extrait 10 (Jordan) :

- madame H. elle a cru qu'c'était nous donc elle nous a/ j'crois qu'elle nous a puni/ enfin j'crois qu'elle nous a accusé qu'c'était nous qu'avaient lancé l'caillou-là/ voilà/ mais non on l'avait pas lancé/ on leur lançait des p'tits cailloux mais eux ils nous ont balancé ça// sinon après i s'moquaient de moi ?/ i s'moquaient d'moi/ ils m'ont tapé à 7 ?/ donc j'l'ai ai tous tapés après ?/ j'lai ai tous tapé en même temps ?/ heu y'a eu quoi d'autre/ j'crois qui a eu qu'ça/ j'sais plus très bien
- c'est déjà bien/ mais au moins je vois d'où vient l'histoire du caillou/ ça m'intriguait/ mais vous lui aviez pas dit que c'était pas vous ?//
- on lui avait dit mais elle nous avait pas cru/ elle nous a dit qu'c'était nous
- d'accord/ ça t'a pas semblé injuste
- bah nan après toutes les bêtises que j'ai fait

A4 extrait 11 (Kévin) :

- en fait en t'défendant tout seul tu te crées des problèmes/ ça te fait pas réfléchir ça
- nan mais après ja l'gars/ j'arrive à au surveillant après de/ le lendemain i va v'nir encore m'insulter après après heu i a i va quand même m'insulter
- ça t'es déjà arrivé d'aller prévenir quelqu'un parce qu'on t'avait
- non
- jamais ?
- j'ai t'jours tapé
- justement comment tu peux dire dans ce cas que après il va te réinsulter si tu
- ben pasque j'sais ?
- tu penses que les gens régissent tous comme ça
- mmh

A4 extrait 12 (Medhi) :

- j'm'emporte très/ j'm'emporte vite/ je demande pas heu// (rires)
- comment ça se fait ?/ pourquoi tu pourquoi tu t'empportes comme ça très très vite ?// (5s.) c'est que tu sens que c'est ce qu'il y a de mieux à faire/
- j'sais pas j'suis énervé/ j'ai envie d'frapper/ parler j'vois pas pourquoi
- et après tu te sens comment ça te
- mieux et en même temps pas trop// (6s.) j'regrette après/
- ouais/ il y a la culpabilité mais en même temps tu es calmé/ c'est comme beaucoup on regrette beaucoup après certaines actions
- c'est que j'essaie de m'contrôler parce que// (5s.)
- et il y a des fois ou tu sais que tu dois te contrôler et que tu n'y arrives pas ?
- i a des fois//

A4 extrait 14 (Kévin) :

tu ne fais jamais tes colles ?/ les surveillants ne disent rien/ pourtant ça doit être marqué dans ton carnet de liaison/
- si c'est marqué/ mais maintenant au lieu de me coller i m'virent un jour/ deux jours
- ok/ mais ça te me pas en colère quand un professeur te
- non

- et même avant dans ton ancien collègue
- dans mon ancien collègue j'men foutais complètement/ d'jà ?/ j'avais pas d'carnet
- d'accord/ et est-ce qu'un adulte arriverait à te mettre hors de toi/ enfin est-ce qu'il y aurait des situations où tu pourrais vraiment sortir de tes gonds/ qu'est ce qui pourrait vraiment t'énerver au point de te faire péter un câble entre guillemets//
- j'sais pas//
- tu vois pas enfin/ ça t'es jamais arrivé qu'un adulte t'énerve à tel point que tu sois obligé de réagir ?
- dans c'collège ? bah dans c'collège j'sortais d'la classe/ j'rev'nais/ j'vais aux toilettes/ j'vais dans un aut' classe
- de ta propre initiative ou c'était le prof qui t'envoyait ?
- non c'est moi ?
- et les profs ne disaient rien ?
- mmh
- tu sortais comme ça/ mais tu sais bien/ enfin les autres ne le faisaient pas ?
- bah pasque des fois ça m'saoulait le cours
- et ça tu l'as déjà expliqué
- non ?
- tu fais ça comme ça, t'agis toujours par toi-même ?
- mmh ?
- si quelqu'un essayait d'avoir autorité sur toi et te disait non ça s'passe pas comme ça ?
- eh bah j'sors

ANNEXES 5

Place de la parole dans la communication – discourir ou faire silence

A5 extrait 1 (Adil) :

bah pasque j'ai rien fait en plus ça m'est d'jà arrivé j'demandais un truc à quelque à un camarade
une gomme tout l'monde parlait et après c'est moi qui m'fait tout prendre à chaque fois donc arè
j'suis parti
et tu te dis pas que tu devrais discuter avec le professeur
i cherchent pas à savoir maint'nant les profs
t'as déjà essayé
une fois une seule j'fais pourquoi c'est moi qui prends tout i m'fait pasque c'est autant qu'j't'ai vu
et donc tu préfères partir
bah oui comme ça j'dis rien j'pars et après voilà

A5 extrait 2 (Adil) :

- d'accord et tu crois pas que tu pourrais différer le problème aller voir un aller voir un surveillant
un prof n'importe qui pour justement
- bah si je vais voir les prof après ils vont rien dire
- tu penses que ça va rien arranger
- bah avant quand j'étais en primaire on m'a dit y'a quelqu'un qui m'traitait d'sale arabe et ben j'étais
l'dire à un prof et il a dit/ [Adil] se plaint ben moi j'ai pris l'habitude d'taper les gens comme ça ça
s'ra plus rapide

A5 extrait 3 (Edgar) :

- mes parents ils m'ont déjà interdit quelque chose à cause des notes mais/ mh/ ça me fait rien//
- ils t'avaient privé de quoi ?
- ils m'ont privé d'ordi et tout ça me faisait rien//
- tu obéissais et ça ne te posait pas de problème ?
- mh/ oui//
- tu n'as jamais essayé de discuter ou de les convaincre de ne pas te supprimer quelque chose ?
- bah non il faut parler ça sert à rien alors je les laisse crier// ça me fait rien qu'on m'enlève des trucs
et tout//

A5 extrait 4 (Edgar) :

pour se défendre/ non mais c'est vrai/ il s'est fait agressé plusieurs fois// quand tu te fais agresser je
sais pas combien de fois pour une cigarette ou un téléphone heu/ à force t'en as marre je pense/ heu/
moi je fais que me défendre au final de/ heu/ quand on m'agresse ou qu'on m'insulte et je prends
pour ça et tout// c'est pas normal/ du coup je vais en cours je me tais vu que parler bah/ ça sert à rien
on me croit pas genre le portable c'est pas normal mais non ils disent tous que c'est moi quand i a un
truc alors que c'est faux//

A5 extrait 6 (Kévin) :

- en fait en t'défendant tout seul tu te crées des problèmes/ ça te fait pas réfléchir ça
- nan mais après ja l'gars/ j'arrive à au surveillant après de/ le lendemain i va v'nir encore
m'insulter après après heu i a i va quand même m'insulter
- ça t'es déjà arrivé d'aller prévenir quelqu'un parce qu'on t'avait
- non
- jamais ?
- j'ai t'jours tapé

- justement comment tu peux dire dans ce cas que après il va te réinsulter si tu
- ben pasque j'sais ?
- tu penses que les gens régissent tous comme ça
- mmh
- que de toute façon il faut se protéger tout seul ?
- waaala

A5 extrait 7 (Medhi) : voir A2 extrait 13

A5 extrait 8 (Jordan) :

- et tu trouves ça normal quand ils te punissent
- bah c'est toi qu'as fait la bêtise donc ouais ?
- et il y a des fois où t'as essayé de parler avec eux d leur dire/ quand la punition te semblait injuste est-ce que t'as déjà essayé de discuter avec eux
- bah non/ j'monte directement dans ma chambre/

A5 extrait 9 (Calvin) :

- et tu tdis pas au bout d'un moment/ tu t'es pas dit/ bon j'avais essayer de parler
- si i a eu des moments/ justement au début j'ai essayé/ et j'ai vu que ça marchait pas comme ça/

A5 extrait 10 (Calvin) :

- et heu du coup tu penses que la plupart des conflits que toi tu vis personnellement/ faut que t'apprennes à les gérer toi-même sans l'aide de personne
- oui pasque depuis mon premier collège/ j'ai appris qu'on pouvait quasiment pas compter/ pour des p'tites histoires ou même des grosses/ on peut pas toujours compter sur les autres//
- qu'est ce qui te fait dire ça ?/ qui est-ce qui t'a appris à te dire ça justement ?/
- heu ben je sais pas/ mais j'ai vécu pas mal de choses dans mon premier collège qui m'ont fait comprendre ça/ et même dans mon deuxième collège j'me souviens d'un surveillant qu'est pas resté très longtemps/ heu/ il a vu/ enfin i avait un problème/ je sais plus c'qui avait eu/ il m'avait pas vu/ enfin je sais plus trop/ par exemple le surveillant i relève la tête/ i avait eu une bagarre en dehors du collège juste devant ?/ il m'avait vu ?/ et il a rien fait// j'le voyais je savais très bien qu'il était là-bas/ donc moi j'me débattais pas j'me disais au bout d'un moment i va v'nir quand même//
- et ça t'a déçu des adultes depuis ce jour-là ?
- ah bah oui j'me suis dit celui-là c'est un vrai/ enfin voilà/ oui là/ i a de quoi être déçu
- oui tu t'attends à une sécurité quelque chose
- bah oui logiquement si i sont dehors c'est pour ouvrir la grille/ après i avait pas besoin c'est surtout pour faire régner la sécurité quoi/ il a pas respecté son rôle/ ce s'rait presque de la/ non aide à la personne en danger

A5 extrait 11 (Calvin) :

- i a des surveillants/ je sais que j'peux avoir confiance en eux ?/ mais i a d'autres/ faut apprendre à les connaître/ c'est pour ça qu'il faut aller discuter avec eux/ aller vers eux/ mais voilà faut faut discuter/ faut parlementer/ faut faut apprendre à les connaître
- d'accord/ moi je les connais pas bien/ mais j'ai rien contre eux/ mais qu'est ce qui pourrait te permettre dans tes valeurs/ ton ressenti personnel/ de faire plus confiance à l'un ou à l'autre ?// tu dois avoir tes critères/ des raisons/ une attitude chez eux//
- oui par exemple des surveillants qui ont l'air sympathique/ et qu'j'apprends à connaître/ d'autres surveillants/ d'jà l'autre surveillant qui vient pas m'aider/ qui fait rien/ l'autre je sais pas si i serai

aller/ en plus il a un ressenti envers moi qui fait que tout ce qui pourrait m'arriver i frait rien// et aussi j'le vois traîner avec des élèves qui sont pas forcément// enfin c'est mon ressenti pasque par exemple j'm'en rappelle i traînait avec des élèves/ donc que j'connaissais à peu près/ i en a même qui sont dans ma classe/ personnellement c'est pas l'genre de personnes avec qui j'ai envie d'entraîner// c'est pas que j'les aime bien ou que j'les aime pas mais/ c'est des/ des p'tits délinquants quoi//

- je respecte tout à fait ton opinion/ moi je ne les connais pas
- i a des surveillants/ même au coin d'l'oeil on peut/ bah non non non
- si si vas-y continue/
- non mais au coin d'l'oeil pas vraiment mais/ c'est vrai qui a des surveillants déjà on s'dit on va essayer d'se méfier un peu/ on peut pas s'dire ah celui-là il a l'air bien// pasque des fois heu/ heu/ une personne peu en cacher une autre/ faut pas qu'on enfin/ prendre les apparences/ enfin j'sais plus
- d'accord/ donc tu te méfies un peu/ tu attends de voir selon les discours et les attitudes de chacun
- mmh

A5 extrait 12 (Kévin) :

- pour toi la parole c'est important quand il y a une situation de conflit
- mmh non
- et pourquoi ?
- ben pasque//
- // c'est parce que les mots pour toi ne servent à rien ?
- wala
- vaut mieux frapper que parler ?
- mmh
- même si quand tu parles imaginons heu/ par exemple quelqu'un va t'insulter et toi tu vas pas accepter
- je vais l'cogner

A5 extrait 13 (Medhi) :

- d'accord/ et tu leur demande jamais pourquoi i font ça/ des fois est-ce que tu cherches à comprendre/ ça ne t'étonne pas plus que ça ne te met en colère
- j'm'emporte très/ j'm'emporte vite/ je demande pas heu// (rires)
- comment ça se fait ?/ pourquoi tu pourquoi tu t'empportes comme ça très très vite ?// (5s.) c'est que tu sens que c'est ce qu'il y a de mieux à faire/
- j'sais pas j'suis énervé/ j'ai envie d'frapper/ parler j'vois pas pourquoi
- et après tu te sens comment ça te
- mieux et en même temps pas trop// (6s.) j'regrette après/

ANNEXES 6

Répondre par l'hypothèse – répondre par l'expérience

1) Hypothèses:

A6 extrait 1 (Edgar) :

- c'est pas normal//
- dans ce cas tu dirais quoi à ce surveillant, ou tu ferais quoi ?
- heu moi je passe bah que c'est à mon tour de passer//
- et si il t'en empêche ?
- bah je passe quand même/ je la pousse//
- tu la pousses? tu sais que/
- on a pas le droit//
- mais c'est ce que tu ferais parce que la situation te semble injuste ?/
- bah oui c'est à nous de passer avant c'est oui pas normal vu que/ vu que les autres doivent passer après//

A6 extrait 2 (Adil) :

- [...] [tes parents] décident de te priver de quelque chose que tu aimes bien jusqu'à temps que tu aies de meilleures notes qu'est ce que tu leur dit comment tu réagis est-ce que pour toi c'est normal
- ben j'dis qu'j'aurais pas d'aut' notes vu qu'c'est la fin du trimestre

A6 extrait 3 (Adil) :

- troisième situation tu es dans la cours avec ton groupe d'ami et justement on est sur l'insulte là et y'a un élève qui passe que vous connaissez presque pas et qui se met à insulter quelqu'un, tu fais quoi
- j'le tape
- direct tu le tapes même si enfin il vous regarde et vous insulte et tu sais pas à qui c'est destiné t'y va quand même
- bah ss d'abord j'sais pas déjà si on est tout seul par exemple dans un coin et y vient y nous dit nunun ou truc comme ça et bah la c'est sur que j'y vais j'me dit c'est pour nous
- oui d'accord et si c'est de loin et tu sens qu'il est en train de vous insulter
- bah je sais pas trop d'abord j'vais aller le voir tiens salut t'as parlé ou quoi après bah si y m'dit bah oui j'le tape et si y dit bah non j'le laisse

A6 extrait 4 (Medhi) :

- alors troisième situation/ tu es dans la cour avec ton groupe d'amis/ vous discutez vous demandez rien à personne et là y'a des élèves qui passent et qui se mettent à dire des choses sur vous de loin/ et à un de tes amis en particulier/ qu'est ce que tu fais ?/
- bah/ j'le défendrais/ j'rendrais des insultes/ voilà
- et heu/ est-ce que tu essaierais d'en parler à quelqu'un ?
- non
- tu réglerais ça tout seul ?
- oui
- pourquoi tu réglerais ça tout seul ?/
- par habitude

A6 extrait 5 (Medhi) :

- bah/ j'dis/ j'demandais juste que'qu'chose heu//
- d'accord et s'il ne revient pas sur sa décision et qu'il dit oui si en plus tu réponds je t'exclue du

cours

- j'me r'tournerais j'le frais pas
- et tu trouves ça juste qu'il réagisse comme ça si
- bah oui c'est normal il a d'mandé comme c'était il a prévenu heu/ j'me suis r'tourné

2) Expérience:

A6 extrait 6 (Adil) :

- pourquoi ?
- bah pasque j'ai rien fait en plus ça m'est d'jà arrivé j'demandais un truc à quelque à un camarade une gomme tout l'monde parlait et après c'est moi qui m'fait tout prendre à chaque fois donc arè j'suis parti

A6 extrait 7 (Edgar) :

bah en sixième je le faisais/ et vlà j'ai arrêté parce que j'ai eu trop de problèmes et tout// i'en a qui sont allés porter plainte plainte parce que je lui avais cassé une jambe et tout//

A6 extrait 8 (Kévin) :

d'accord ok très bien / heu alors troisième situation ah bah tiens c'est ce qu'on disait toute à l'heure t'es dans le t'es dans la cour avec tes potes tranquillement tu vous faites votre vie et y'a une ou deux autres personnes qui passent à côté de vous et qui vous regardent et qui commencent à dire des trucs avec l'air de se moquer d'vous// tu réagis comment ?

- c'est d'jà arrivé ça
- ça t'es déjà arrivé/ et dans ce cas qu'est ce que tu as fait
- j'ai pas cherché//
- ah tout de suite ?
- mmh
- t'as heu/ mais tu savais ce qu'il avait dit ou
- non
- il t'avait juste regardé de loin ?
- mmh

A6 extrait 9 (Kévin) :

ah oui d'accord/ donc même si on te l'interdisait t'irais quand même ?

- ben des fois/ ben des fois ma mère é croit qu'je dors ?/ alors chus dans les toilettes j'attends la lumière et je/ que/ l'joue à l'ordinateur

[...]

et donc du coup elle sait pas tu fais ça en cachette/ et donc s'ils te punissaient

- bah ouais ou sinon j'vais au centre/ y'a un centre ou j'habite à côté d'chez moi y'a un centre
- ah d'accord

[...]

- ah oui donc quoiqu'il en soit tu pourrais y aller/ ok mais imaginons ils t'interdisent de sortir ou quoi tu le fais quand même ?

- bah d'jà j'sors pas beaucoup des fois/ j'sors pas ?/

A6 extrait 10 (Kévin) :

- dans cette situation que dis tu que fais tu/ est-ce que ça te semble normal ?
- j'dis rien/dans t'les cas j'viens jamais

A6 extrait 11 (Medhi) :

est-ce que tu trouves ça normal qu'il te prenne ton portable

- ouais ça m'est d'jà arrivé (rires)
- ah d'accord// et dans ce cas là tu fais quoi/ tu réagis comment
- bah pour l'portable du moment qu'j'vais l'r'avoir ça va/ mais j'aime pas m'manger heu/ me prendre des mots dans l'carnet/ j'aime pas m'prendre des mots parce que/ ça fait pas très bien

A6 extrait 12 Jordan (cas particulier puisqu'il se réfère souvent au règlement ; cependant, le règlement appartenant à une réalité vécue, on peut considérer que cette référence fait lien à son expérience plus qu'à de l'hypothèse (voir pour plus d'illustration les annexes **A2 extraits 12-13**)

- bah d'jà y'a un ordre pour l'passage/ donc ça va/ sinon des fois on essaie de doubler
- et si jamais le surveillant s'oppose et te dit tu fais quoi là tu passes pas ?/
- bah des fois i voyent rien/ ou des fois i nous disent non vous passez pas/ après on réessaye/ ou des fois sinon dès qu'on y arrive pas qui passent les quatrième après on s'range de chez les quatrièmes
- d'accord/ et heu comment dire/ imaginons que plusieurs classes passent devant vous alors que l'ordre disait que c'était à vous de passer/ donc vous vous attendez là/ vous avez faim
- bah y'en a aussi qui sont pas rangés dans le dans les quatrièmes/ c'est normal aussi qui nous fassent pas passer/ donc après c'est à eux d'voir/ si i veulent manger/
- et donc dans ce cas-là toi tu dis que c'est normal
- bah si vu que heu si tu fais la même taille que les cinquièmes tu passes en cinquième/ sinon si t'es en sixième tu peux pas passer/ donc si t'es en troisième

A6 extrait 13 (Calvin) :

- si jamais il renonce pas en disant qu'il maintient l'interro
- bah la professeur d'anglais avait fait ça/ elle nous avait dit quelque chose/ on l'avait tous marqué à cette date-là/ toute la classe// mais la professeur n'était pas d'accord/ elle disait patati patata au bout de 5 minutes on a quand même réussi à la faire changer d'avis/ la majorité a remporté ce duel/ la deuxième manche

A6 extrait 14 (Calvin) :

- bah déjà vous voyez en espagnol ce matin/ i a une élève qui a mis des choses dans le radiateur/ déjà ça/ déjà j'suis pas d'accord
- et tu lui a dit quelque chose ou tu as gardé ça dans ta tête
- oui/ elle s'est même pas retourné mais/ j'suis pas balance mais j'l'ai dit à la professeur quand même
- d'accord
- pasque des élèves comme ça qui font ça/ en plus elle a pris la boulette du voisin pour faire pareil/ donc heu/ même si la professeur dit rien/ c'est mieux qu'elle arrête quoi/ parce que si elle part déjà à mettre sa boulette à elle alors qu'en sortant elle peut mettre la sienne en plus elle prend celle du voisin donc heu/

A6 extrait 15 (Calvin) :

- [...]une autre classe arrive et la surveillante la fait passer avant vous/ logiquement ça aurait été à vous de passer/ est-ce que déjà ça te semble normal ou
- heu// ici/ i a les 4° qui passent en premier les 3° 5° 6°/ par exemple dans mon ancien collège ça m'est d'jà arrivé d'attendre une heure/ i neigeait/ j'étais 1°/ et j'voyais les autres qui passaient/ pour vous dire/
- dans ce cas tu fais quoi concrètement ?
- bah en fait fallait être le plus sage/ donc moi j'bougeais pas (rires)/ j'avais d'jà fait ça/ ça faisait d'jà une heure que j'attendais mais j'bougeais pas (rires)/ j'étais immobile/ j'bougeais pas

- et tu te disais quoi ?
- je regardais les gens passer de temps en temps mais sinon j'bougeais pas/ bon au bout d'un moment j'suis passé quand même

A6 extrait 16 (Calvin) (cf. situation bus) :

- et quand tu vois ça tu leur dis quelque chose ?/
- bah contre tout un bus/ c'est un coup à mourir/ c'est vrai qu'en plus i a eu un accident d'bus l'autre fois apparemment c'est parce qu'i a un élève ?/ voulait qu'on mette un CD/ heu/ c'est juste pasqu'il a parlé/ ou alors pasque le monsieur a voulu mettre le CD/ ou alors c'est juste parce qu'il lui a parlé/ qu'il a tourné la tête et qui s'est pris l'mur// ce s'rait arrivé avec le bruit qu'i a/ parce que ça arrive que des bouteilles arrivent devant/ il aurait vu la bouteille i se s'rait pris l'mur ça aurait été pareil//
- ouais je comprends
- et ce s'rait encore la faute des autres/ on serait encore pénalisé/ enfin pire que pénalisés/ là voilà/ tous les gens du bis i zavaient été blessés// et encore parce que les élèves i s'étaient mis au fond/ mais sinon là on est étendu dans tout le bus/ donc heu//

A6 extrait 17 (Calvin)

- bah j'ai déjà été à l'encontre d'une personne/ enfin d'un surveillant/ et/ ça a mal tourné j'crois/ ouais j'crois qu'j'me suis pris une journée d'exclusion/
- il s'était passé quoi ?/ pour que/ tu peux être en opposition
- l'histoire c'est que j'avais pas mon sac sur moi ?/ parce que j'devais aller au CDI/ il m'disait que j'devais quand même avoir mon sac sur moi ?/ et j'étais pas d'accord avec lui
- d'accord
- j'lui ai tenu tête
- et tu te souviens de ce que tu lui as dit ou c'était
- heu nan mais j'ai tenu tête jusqu'au bout que/ j'avais pas b'soin d'mon sac/ j'crois qu'on venait d'avoir une récréation/ j'avais étude j'avais eu étude avant et heu/ j'allais au CDI
- d'accord/ c'est pour ça/ d'accord// et ça t'a coûté une journée d'exclusion/ c'était avec un surveillant d'ici ?
- oui/ vous voulez que je vous dise qui ?/
- non non non/ du coup la relation avec lui ça doit être/
- oui pour lui aussi/ c'est vrai y'a des surveillant i sont très bien et les surveillants qui sont arrivés i a pas très longtemps c'est vrai que i sont arrivés ça ça ça s'passe très bien/ i sont vite intégrés on s'est vite pas assemblés mais on s'est fin c'est bon quoi

A6 extrait 18 (Medhi) :

- ça t'arrive qu'on te manque de respect qu'on vient te chercher ou qu'on
- des fois oui
- avant tu réagissais non ?
- avant j'étais plutôt bagarreur mais maintenant j'ai changé
- pourquoi tu as changé ?
- bah// j'avais envie de changer parce qu'aussi j'ai grandi

ANNEXES 7

Choix du schéma narratif

Usage du discours direct

A7 extrait 1 (Adil) :

- est ce que cela te semble normal
- bah non
- et dans ce cas la tu dis ou tu fais quelque chose
- ben j'le fais
- tu le fais
- bah oui
- et est ce que tu dis quelque chose au prof pour heu montrer
- jlui dis oh non c'est relou mais sinon non

A7 extrait 2 (Adil) :

- i m'disent heu tu rgarde pas la télé pendant par exemple deux semaines après ma mère elle v'a mdire s'tu veux regarde la télé après des fois mon père y m'fait t'es privé d'sortie tu sor pas pendant un mois ma mère après elle enlève la punition des fois c'est ma mère qui m'met la punition après elle l'enlève au bout d'trente minutes à peine
- d'accord et ça te semble normal quand ils te punissent
- bah oui
- et est-ce que t'essaie de négocier des fois
- bah des fois j'dis m'man // (5s.) rè j'fais c'est bon j'vais ramener des bonnes notes après bah voilà c'est tout

A7 extrait 3 (Adil) :

bah avant quand j'étais en primaire on m'a dit y'a quelqu'un qui m'traitait d'sale arabe et ben j'étais l'dire à un prof et il a dit [Adil] se plaint ben moi j'ai pris l'habitude d'taper les gens comme ça ça s'ra plus rapide

A7 extrait 4 (Adil) :

- bah ss d'abord j'sais pas déjà si on est tout seul par exemple dans un coin et y vient y nous dit nununun ou truc comme ça et bah la c'est sur que j'y vais j'me dit c'est pour nous
- oui d'accord et si c'est de loin et tu sens qu'il est en train de vous insulter
- bah je sais pas trop d'abord j'vais aller le voir tiens salut t'as parlé ou quoi après bah si y m'dit bah oui j'le tape et si y dit bah non j'le laisse

A7 extrait 5 (Adil) :

- c'est-à-dire i zaime bah faire s'qui leur plaisent
- et c'est quoi qui leur plait qui toi ne te plais pas
- genre des fois ah i font moi j'aime bien mett'e ça là j'fais comme ça et t'ça quoi

A7 extrait 6 (Adil) :

on était en vacances et j'ai tiré une pomme de pin avec le pied et la pomme de pin elle est part elle a décollé et elle a touché un d'mes camarades et arè après il m'a dit t'façon t'es qu'un sale arabe et aè après il m'a levé la main sur moi

A7 extrait 7 (Kévin) :

- ben tiens la dernière fois c'tait mardi quand tu t'es fait renvoyer de cours je sais pas avec qui

c'était et que tu as dit que la prof t'avait pas accepté parce que vous faisiez contrôle et que toi tu ne pouvais pas le faire/ elle t'avait mis dehors ou c'était simplement toi qui a refusé de le faire ça c'était passé comment j'aimerais bien que tu m'expliques ?

- ben j'l'ai en fait elle a fait ben heu c'est un contrôle aujourd'hui après après j'ai fait oh mais moi j'étais pas au courant et é fait oh t'manière heu t'manière/ toi t'vas aller en perm pasque t'es pasque tu bah tu fais pas l'contrôle

A7 extrait 8 (Medhi) :

- bah// un peu/ j'demande pourquoi vous les faites passer alors que nous on attend depuis 15 minutes

A7 extrait 9 (Medhi) :

- comment tu réagiras/ est-ce que ça te semble normal/ est-ce que

- enfin si/ enfin j'dirais c'est bon j'changerais j'frais des efforts/ (rires) donnez moi une chance

A7 extrait 10 (Medhi) :

- bah/ j'dis/ j'demandais juste que'qu'chose heu//

A7 extrait 11 (Jordan) :

- et dans ces cas-là il te répond quoi ?

- bah// i nous dit bah vous avez qu'a réviser ou vu qu'on a d'jà révisé vous avez qu'à révisé et tout mais on avait révisé ou sinon heu/ ouais il nous dit qu'ça

A7 extrait 12 (Jordan) :

- et si jamais le surveillant s'oppose et te dit tu fais quoi là tu passes pas ?/

- bah des fois i voyent rien/ ou des fois i nous disent non vous passez pas/ après on réessaye/ ou des fois sinon dès qu'on y arrive pas qui passent les quatrième après on s'range de chez les quatrièmes

Narration descriptive

A7 extrait 15 (Jordan) :

- y'avait des grands qui nous j'taient des cailloux (rires)/ ils nous avaient j'té ça comme cailloux (montre la pierre massive posée en guise de presse-papiers sur le bureau)

- ah oui d'accord/ elle vient de là

- et madame H. elle a cru qu'c'était nous donc elle nous a/ j'crois qu'elle nous a puni/ enfin j'crois qu'elle nous a accusé qu'c'était nous qu'avaient lancé l'caillou-là/ voilà/ mais non on l'avait pas lancé/ on leur lançait des p'tits cailloux mais eux ils nous ont balancé ça// sinon après i s'moquaient de moi ?/ i s'moquaient d'moi/ ils m'ont tapé à 7 ?/ donc j'l'ai ai tous tapés après ?/ j'lai ai tous tapé en même temps ?/ heu y'a eu quoi d'autre/ j'crois qui a eu qu'ça/ j'sais plus très bien

A7 extrait 16 (Jordan) :

déjà est-ce que tu trouves ça normal qu'on te prenne ton portable ?/

- bah on n'a pas l'droit d'sortir les portables d'jà dans l'collège/ donc c'est donc va/ c'est normal/ si tu t'fais pas prendre ça va/ mais si tu t'fais prendre après/ discute avec lui pour voir si i t'le r'donne

- ça te gêne pas plus que ça/ tu te dis pas

- bah d'habitude j'le sors pas souvent/ dès qu'j'le sors le prof i s'déplace pas si i s'déplace j'le range/ j'me suis fais prendre mon portable une fois pour l'instant/ dans toute l'année

A7 extrait 17 (Calvin) :

oui j'regarde aussi les charlie chaplin/ les laurel et hardy/ j'adore les laurel et hardy/ et mes grands parents en plus ils ont acheté toute la collection j'crois on les a presque fini/ les goldorak aussi j'en ai vu 70 il doit m'en rester un peu/ et j'adore les chanson des années 70 80 90 moi des fois l'mercredi j'regarde génération top 50/ et c'est vrai que ouais/ j'ai même des CD heu/ j'ai l'CD/ heu l'album avec deux CD heu/ génération sexy machine et c'est vrai que j'aime bien (rires)

Narration, distanciation et analyse

A7 extrait 18 (Calvin) :

ça t'es déjà arrivé de prendre quelqu'un sur le coup en train de t'insulter ou quelque chose heu/ bah du coup lui taper dessus parce que
- ah bah oui ça m'est d'jà arrivé
- et heu quand tu faisais ce genre de chose est-ce que t'avais
- non j'avais pas d'plaisir/ non parce que ça peut être une question à poser/ i en a qui peuvent éprouver du plaisir/ à s'libérer à s'lâcher sur quelqu'un
- justement toi tu me dis j'avais pas de plaisir à faire ça mais est-ce que tu y repensais après ou est-ce que tu te disais
- non/ c'est vrai que j'avais pas non j'avais pas ni remords ni rien enfin/ non c'est c'était j'l'ai fait : maintenant on passe à autre chose// j'ai toujours appris/ ma mère c'est toujours on tourne la page// donc chus parti sur ses bases donc c'est vrai que j'tourne la page oui ça m'arrive de tourner la page sur certaines choses/

A7 extrait 19 (Calvin) :

j'ai l'habitude de m'faire crier dessus en fait/ j'les r'garde/ je regarde à côté/ j'les écoute/ presque pas en fait/ en fait j'ai un caractère et une imagination qui font que (rires) même quand/ faudra pas l'dire ça/ quand on m'engueule j'me retourne des chansons ?/ des films ou des dessins animés/ fin plein d'trucs dans ma tête/ la plupart du temps c'est des chansons que j'me r'tourne dans la tête/ c'est vrai que heu/ je sais pas/ quand j'vois les autres s'faire crier dessus et tout ?/ des trucs moi j'dis rien/ mais en même temps j'me mets une chanson dans la tête/ c'ets vrai qu'c'est hallucinant ça presque// même quand i s'passe quelque chose de grave j'ai aut' chose dans la tête//

A7 extrait 20 (Calvin) :

bah normal qui m'engueulent mais bon// mon père c'est vrai qu'il a l'habitude de/ et c'est bien ce qu'il fait/ il me donne des discours/ il me fait la moral pendant longtemps mais gentiment/ mais au moins c'est gentil/ heu/ c'est pour moi qu'il le fait// ça dure longtemps/ j'écoute quand même// même l'autre fois on était partis sur un sujet/ et après on est partis/ après on a dérivé sur la politique// mais c'est vrai que/ oui/ c'est normal c'qu'il fait//

A7 extrait 21 (Calvin) :

ah bah oui (rires)/ par exemple pour avoir été viré depuis/ bah depuis l'année dernière/ j'ai plus d'ordinateur j'ai plus de DS/ depuis l'année dernière/ mais ça s'passe bien/ même quand ça s'passe bien j'gagne rien (rires)/ normalement un enfant se dirait/ ça s'passe mal i m'ont puni/ ça s'passe bien i vont me rendre mes trucs/

A7 extrait 22 (Calvin) :

c'est vrai que mon demi-frère mon père il lui a dit/ alors qu'c'est pas son fils/ c'est mon demi-frère mais éloigné/ c'est le fils de ma belle-mère/il lui a dit/ tu lis jamais alors t'es nul en orthographe/ c'est vrai quand il nous dit ses résultats en orthographe (rires) même moi j'dis rien parce que je sais que j'vais prendre mais lala/

ANNEXES 8

Autorité parentale

A8 extrait 1 (Adil)

- d'toute façon y m'ont jamais des punitions enfin y m'en donnent y m'en donnent mais après y les enlèvent tout le temps
- ils te punissent comment
- y m'ont dit heu tu garde pas la télé pendant par exemple deux semaines après ma mère elle v'a dire s'tu veux regarde la télé après des fois mon père y m'a fait t'es privé d'sortie tu sor pas pendant un mois ma mère après elle enlève la punition des fois c'est ma mère qui m'met la punition après elle l'enlève au bout d'trente minutes à peine
- d'accord et ça te semble normal quand ils te punissent
- bah oui
- et est-ce que t'essaie de négocier des fois
- bah des fois j'dis m'man // (5s.) rè j'fais c'est bon j'vais ramener des bonnes notes après bah voilà c'est tout
- et ça marche
- bah ouais arè j'en ramène des bonnes

A8 extrait 2 (Edgar)

- ça me fait rien// mes parents ils m'ont déjà interdit quelque chose à cause des notes mais/ mh/ ça me fait rien//
- ils t'avaient privé de quoi ?
- ils m'ont privé d'ordi et tout ça me faisait rien//
- tu obéissais et ça ne te posait pas de problème ?
- mh/ oui//
- tu n'as jamais essayé de discuter ou de les convaincre de ne pas te supprimer quelque chose ?
- bah non il faut parler ça sert à rien alors je les laisse crier// ça me fait rien qu'on m'enlève des trucs et tout//
- il y a bien quelque chose qui te manquerait si on t'en privait ?//
- bah non// après je laisse tout chez ma grand-mère/ comme ça ils peuvent pas les prendre// (rires)

A8 extrait 3 (Kévin)

- déjà c'est impossible qui m'ont privé
- ils ne te privent jamais ?/
- non i connaissent pas l'mot priver
- ah comment ça ?
- ben heu i i z'ont jamais privé pour rien// j'avais deux d'moyenne i m'ont pas privé
- mais tu ne penses pas qu'un jour ils pourraient te dire
- non
- et
- si si une fois la essayé ?/ heu trente minutes
- [...]
- est-ce que tu te sens bien intégré dans ta famille est-ce que des fois tu te sens pas un peu en retrait ou différent des autres
- non/ bah c'est moi l'chouchou d'la maison
- c'est vrai ?
- j'demande un truc à mes parents d'l'argent/ i m'ont donné
- c'est vrai ça les/ des que tu demande un truc tu l'as ?
- bah en fait/ j'demande presque tous les mercredi et sam'dis c'est pour sortir// bah hier j'leur ai

d'mandé 60 euro i m'l'ont donné

- 60 euro/ mais tu fais quoi avec 60 euro/
- bah j'ai acheté des vêtements
- ok d'accord/ donc ils te punissent jamais/ jamais ils te privent de quoi que ce soit
- non

A8 extrait 4 (Medhi)

- ok très bien/ alors quatrième situation/ tu rentres chez toi/ fin du trimestre très content parce que le temps avance que l'année est presque finie/ et tes parents t'attendent au pas de la porte avec ton bulletin à la main en disant bon je veux pas dire ton bulletin il est pas terrible du tout alors comme j'en ai marre j'vais te supprimer ce que t'aime bien comme par exemple les jeux vidéo
- ouais (rires)
- comment tu réagiras/ est-ce que ça te semble normal/ est-ce que
- enfin si/ enfin j'dirais c'est bon j'changerais j'frais des efforts/ (rires) donnez moi une chance
- ça t'est d'jà arrivé non ?
- ouais (rires)
- et et/ tu la joues comme ça/ en essayant d'amadouer ?/ et ça marche ?
- bah non (rires)

A8 extrait 5 (Jordan)

- bah d'habitude j'sors presque pas donc ça va/ mais sinon j'peux m'occuper sans les trucs qui m'interdisent
- ils t'interdisent quoi par exemple ?
- les consoles/ l'ordinateur/ sortir des fois mais ça arrive pas souvent/ sinon i m'punissent de rien d'autre
- et ça t'es arrivé souvent qui t'interdisent des choses comme ça ?
- ouais
- et dans c'cas-là ça t'fait quoi ?/
- après j'vais dans ma chambre et heu/ j'm'amuse comme je peux
- et tu trouves ça normal quand ils te punissent
- bah c'est toi qu'as fait la bêtise donc ouais ?

A8 extrait 6 (Calvin)

- mais quand tes parent ils t'engueulent comme tu dis heu/ c'ets que ça te semble pas normal ?/ c'est quoi qui t'gêne en fait ?/
- bah normal qui m'engueulent mais bon// mon père c'est vrai qu'il a l'habitude de/ et c'ets bien ce qu'il fait/ il me donne des discours/ il me fait la moral pendant longtemps mais gentiment/ mais au moins c'est gentil/ heu/ c'est pour moi qu'il le fait// ça dure longtemps/ j'écoute quand même// même l'autre fois on était partis sur un sujet/ et après on est partis/ après on a dérivé sur la politique// mais c'est vrai que/ oui/ c'est normal c'qu'il fait//
- d'accord/ donc toi tu reconnais
- mais par contre faut pas venir à crier j'sais pas combien d't'emps/ hausser tellement le ton qui m'fait mal aux oreilles
- dans ce cas-là tu réagis comment ?
- (rires) je reste dans mon monde
- tes parents t'ont déjà puni pour un bulletin ou pour de mauvaises notes/ ils t'ont déjà privé pour quelque chose ?/
- ah bah oui (rires)/ par exemple pour avoir été viré depuis/ bah depuis l'année dernière/ j'ai plus d'ordinateur j'ai plus de DS/ depuis l'année dernière/ mais ça s'passe bien/ même quand ça s'passe bien j'gagne rien (rires)/ normalement un enfant se dirait/ ça s'passe mal i m'ont puni/ ça s'passe bien

i vont me rendre mes trucs/ mais non depuis un an j'ai pas l'droit à l'ordinateur familial et j'ai pas l'droit à la DS/ et j'ai pas l'droit de regarder des films le soir non plus/ mais ça c'est bon j'ai passé/ parce qu'avant j'avais pas beaucoup de temps pour lire le soir/maintenant vu que j'prends ma douche le soir maintenant/ ça me laisse plus de temps pour lire le soir// ça me va

ANNEXES 9

Victime ou responsable

A9 extrait 1 (Adil) :

- mais il ne t'a pas renvoyé, il t'a juste dit que tu auras une heure de colle
- bah ouais j'passe pas mon carnet j'm'en vais
- pourquoi ?
- bah pasque j'ai rien fait en plus ça m'est d'jà arrivé j'demandais un truc à quelque à un camarade une gomme tout l'monde parlait et après c'est moi qui m'fait tout prendre à chaque fois donc arè j'suis parti
- et tu te dis pas que tu devrais discuter avec le professeur
- i cherchent pas à savoir maint'nant les profs
- t'as déjà essayé ?
- une fois/ une seule/ j'fais pourquoi c'est moi qui prends tout i m'fait pasque c'est autant qu'j't'ai vu

A9 extrait 2 (Adil) :

- d'accord et heu quelles sont enfin est-ce qu'il y a des choses qui feraient que tu sortiras carrément de tes gonds et que tu pourrais t'énerver contre un prof quelque chose qui
- bah oui
- comme quoi ?
- si i m'traite par exemple i a d'jà un prof qui m'a traité d'sale arabe là par contre bah c'est vrai hun au collègue
- non en primaire (pause) après il m'a levé la main sur moi arè arè après j'ai été l'dire à mes parents arè mes parents i sont v'nu l'voir
- et il s'était passé quoi
- on était en vacances et j'ai tiré une pomme de pin avec le pied et la pomme de pin elle est part elle a décollé et elle a touché un d'mes camarades et arè après il m'a dit t'façon t'es qu'un sale arabe et aè après il m'a levé la main sur moi

A9 extrait 3 (Adil) :

t heu on t'a déjà pris ton carnet pour des choses lesquelles comme la dernière fois j'étais j'me suis juste j'me suis bal j'me suis juste penché sur la table et ben on m'a pris mon carnet et j'avais pas mis mes lunettes on m'a pris mon carnet parce que j'voulais pas mett'e mes lunettes on m'a pris mon carnet ils ont mis [adil] n'écoute pas le prof ne veut pas mettre ses lunettes et dans ce cas tu fais quoi

A9 extrait 4 (Edgar) :

- ça t'est déjà arrivé de prendre pour tout un groupe ?
- mh ouais je me souviens plus quand mais ouais souvent//
- vis-à-vis de quelle situation/ il s'était passé quoi ?
- le bordel//
- et du coup/
- on était 5 à se faire virer de cours mais il y avait tout le monde// c'était pas nous/ c'était du temps de madame L./ avant que ce soit monsieur R.

A9 extrait 5 (Edgar) :

- mh// y'a eu aussi le vol de portable
- le vol de portable ?

- moi en fait j'ai trouvé bah derrière et je me suis ramené au collège avec//
- et comment les gens ont su qu'il était volé dans ce cas ?
- bah il était a quelqu'un mais j'avais rien fait il était derrière// c'était pas moi mais ils ont dit que je volais et tout du coup j'ai été renvoyé deux jours//
- et tu n'as pas tenté de te défendre de ces accusations ? si c'était faux//
- mh bah non j'avais rien fait mais pour eux c'était moi ils ont dit qu'on m'avait vu voler mais mytho les gens disent n'importe quoi//

A9 extrait 6 (Edgar) :

[...] pour se défendre/ non mais c'est vrai il s'est fait agressé plusieurs fois// quand tu te fais agresser je sais pas combien de fois pour une cigarette ou un téléphone heu à force/ t'en as marre je pense heu// moi je fais que me défendre au final de/ heu/ quand on m'agresse ou qu'on m'insulte et je prends pour ça et tout// c'est pas normal//

A9 extrait 7 (Kévin) :

- ben tiens la dernière fois c'tait mardi quand tu t'es fait renvoyer de cours je sais pas avec qui c'était et que tu as dit que la prof t'avait pas accepté parce que vous faisiez contrôle et que toi tu ne pouvais pas le faire/ elle t'avait mis dehors ou c'était simplement toi qui a refusé de le faire ça c'était passé comment j'aimerais bien que tu m'expliques ?
- ben j'l'ai en fait elle a fait ben heu c'est un contrôle aujourd'hui après après j'ai fait oh mais moi j'étais pas au courant et é fait oh t'manière heu t'manière/ toi t'vas aller en perm pasque t'es pasque tu bah tu fais pas l'contrôle

A9 extrait 8 (Medhi) :

- j'm'emporte très/ j'm'emporte vite/ je demande pas heu// (rires)
- comment ça se fait ?/ pourquoi tu pourquoi tu t'empportes comme ça très très vite ?// (5s.) c'est que tu sens que c'est ce qu'il y a de mieux à faire/
- j'sais pas j'suis énervé/ j'ai envie d'frapper/ parler j'vois pas pourquoi
- et après tu te sens comment ça te
- mieux et en même temps pas trop// (6s.) j'regrette après/
- ouais/ il y a la culpabilité mais en même temps tu es calmé/ c'est comme beaucoup on regrette beaucoup après certaines actions
- c'est que j'essaie de m'contrôler parce que// (5s.)
- et il y a des fois ou tu sais que tu dois te contrôler et que tu n'y arrives pas ?
- i a des fois//

A9 extrait 9 (Jordan) :

- des fois ça m'fait des problèmes ?/ j'ai pas eu beaucoup de problèmes et ici à part cette année à part j'en ai eu beaucoup un peu je crée pas beaucoup d'problèmes sinon
- d'accord// et il s'était passé quoi ?/
- y'avait des grands qui nous j'taient des cailloux (rires)/ ils nous avaient j'té ça comme cailloux (montre la pierre massive posée en guise de presse-papiers sur le bureau)
- ah oui d'accord/ elle vient de là
- et madame H. elle a cru qu'elle nous a puni/ enfin j'crois qu'elle nous a accusé qu'elle nous qu'avaient lancé l'caillou-là/ voilà/ mais non on l'avait pas lancé/ on leur lançait des p'tits cailloux mais eux ils nous ont balancé ça// sinon après i s'moquaient de moi ?/ i s'moquaient d'moi/ ils m'ont tapé à 7 ?/ donc j'l'ai ai tous tapés après ?/ j'lai ai tous tapé en même temps ?/ heu y'a eu quoi d'autre/ j'crois qui a eu qu'ça/ j'sais plus très bien
- c'est déjà bien/ mais au moins je vois d'où vient l'histoire du caillou/ ça m'intriguait/ mais vous lui aviez pas dit que c'était pas vous ?//

- on lui avait dit mais elle nous avait pas cru/ elle nous a dit qu'c'était nous
- d'accord/ ça t'a pas semblé injuste
- bah nan après toutes les bêtises que j'ai fait

A9 extrait 10 (Jordan) :

- après j'vais dans ma chambre et heu/ j'm'amuse comme je peux
- et tu trouves ça normal quand ils te punissent
- bah c'est toi qu'as fait la bêtise donc ouais ?

A9 extrait 11 (Calvin) :

-// (6s.) j'me rappelle d'un élève/ bah ça c'est l'année dernière/ mais pas dans c'collège là/ il m'insultait tout l'temps/ et qaund au bout d'un moment i voyait qu'j'arrivais vers lui i partait en courant// sauf que l'problème c'est que un jour/ j'lai vu/ lui i m'a pas vu j'ai couru/ mais là j'étais tellement énervé/ j'devais pas être de bonne humeur aujourd'hui/ ce jour-là/ c'ets vrai qu'chus allé super vite j'm'en suis même pas rendu compte/ à la vitesse de l'éclair j'suis arrivé sur lui il a même pas eu l'temps de tourner à peine d'hausser la tête pour me voir/ j'lai poussé il est tombé par terre/ il s'est pris la porte et le par terre/ et j'crois qu'il est allé à l'hôpital/ mais là oui c'est vrai que là franchement j'étais pas/ j'étais en colère

A9 extrait 12 (Calvin) :

- d'accord/ pour toi en plus c'était justifié/ si t'agissais comme ça c'est qu'il y avait une raison
- parce que on dit toujours que ce/ c'est vrai que// moi i a beaucoup de gens qui disent que si i a eu si i t'a frappé/ c'est qu'toi aussi t'a fait quelque chose//
- d'accord
- des fois j'étais pas d'accord avec ça mais c'est vrai que/ oui/ normalement si on est pas fou/ fin pas fou mais/ normalement i a eu quelque chose des deux côtés

A9 extrait 13 (Calvin) :

- d'accord/ donc toi tu ferais ça/ il t'insulte tu le bloques ?
- oui/ je pense/ ben maintenant c'est ce que je ferai/ avant c'est pas c'que j'faisais// avant ça m'arrivait d'aller à l'affront/ d'insulter/ même d'en d'en venir/ aux claquounettes (rires)

ENTRETIENS

ADIL

- alors première situation/ tu entres en cours d'histoire/ le professeur te demande de sortir une feuille alors qu'il avait prévu un contrôle pour dans une semaine// comment tu réagis est ce que cela te semble normal ?
- bah non
- et dans ce cas la tu dis ou tu fais quelque chose
- ben j'le fais
- ah tu le fais ?
- bah oui
- et est ce que tu dis quelque chose au prof pour heu montrer/
- jlui dis oh non c'est relou mais sinon non
- et ça te gêne pas plus que ça ?
- ben si quand même un peu mais voilà faut juste faire avec hun c'est comme ça
- il faut faire avec c'est vrai/ et tu dis pas que si tu discutais avec ce prof ça heu peut être éviter que le contrôle arrive
- bah heu a(p)rès c'est lui qui choisit
- donc ça revient a lui et c'est normal
- bah oui
- c'est normal ou même s'il avait dit que c'était à là fin de la semaine
- bah si il (a)v(ait) dit que c'était à la s'maine à la fin de la s'maine ce serait mieux mais en surprise j'aime pas
- s'il l'a décidé tu le fais quand même du coup/ très bien// 2° situation (j'aime pas cette sonnerie) alors oui/ il est onze heure et demi tu sors pour aller manger et heu ça fait déjà une demi heure que t'attends pour manger/ y'a plein de classes qui sont passées devant vous et heu une classe arrive/ il doit être midi/ et toi t'es encore en train d'attendre et la surveillante décide de faire passer cette classe avant votre classe alors que vous ça fait longtemps que vous attendez tu dis quelque chose ou
- bah j'p'ète un câble
- tu pètes un câble
- bah j'dis pourouia y passent avant nous alors qu'nous on attends d'puis longtemps
- et si elle te dit bah c'est comme ça tu
- bah j'ouais mais on était là avant eux
- et tu tu restes enfin tu lui dis simplement tu ne fais rien tu ne bouges pas
- ben jlui dit en face mais sinon j'vais pas monter/ monter des signes d'agressivité
- montrer des signes d'agressivité comment tu dis c'est quoi pour toi montrer des signes d'agressivité
- genre mal parler des trucs comme ça
- et t'as déjà été agressif pour des choses qui te semblaient pas normal ?/ ça t'es déjà arrivé de péter un câble entre guillemets comme tu dis ?/
- bah ouais
- à l'occasion de/ il t'était arrivé quoi ?
- bah quand on m'traite et ben après j'le tape le gars
- ça t'est déjà arrivé ici
- heu trois fois un truc comme ça ouais
- ah oui et dans ce cas là tu tu dis ce que tu/ enfin tu discutes avec la personne ou tu vas tout de suite a la confrontation ?
- j'cherche pas à comprendre cherche pas à comprendre/ enfin/ j'entends l'aut'e qui m'le dit arè si i'a quelqu'un d'autre j'essaie d'abord de voir heu/ si c'est vrai ou pas
- mmh
- si c'est vrai et bah j'le tape et si c'est pas vrai j'le tape pas arè j'irais voir la personne et j'irais et je dis vas-y t'as menti et si c'est lui qui m'le dit direct bah là j'vais pas chercher à comprendre

- d'accord et tu crois pas que tu pourrais différer le problème/ aller voir un aller voir un surveillant un prof n'importe qui pour justement
- bah si je vais voir les profs après ils vont rien dire
- tu penses que ça va rien arranger ?
- bah avant quand j'étais en primaire on m'a dit i'a quelqu'un qui m'traitait d'sale arabe et ben j'étais l'dire à un prof et il a dit [Adil] se plaint ben moi j'ai pris l'habitude d'taper les gens comme ça ça s'ra plus rapide
- oui mais ça c'est parce que tu es tombé sur quelqu'un qui a pas su comprendre le problème tu crois pas/ ils sont pas tous comme ça/ si ici tu racontais ça a quelqu'un ça se passerait très très mal parce que tu sais qu'on a pas le droit d'avoir de propos raciste/ ça veut dire qu'on respecte pas les gens/ t'imagines si dans la rue on pouvait se permettre d'insulter n'importe qui ce serait pas possible et si on se laissait se faire insulter// enfin je comprends que tu veuilles te défendre mais comme tu le fais c'est un coup a ce que ça te retombe dessus et ça a déjà du te retomber dessus non ?
- bah les trois fois
- il t'était arrivé quoi ?
- exclusion un jour exclusion deux jours exclusion quat' jours
- et du coup t'as pas eu de problème depuis ?
- ben là j'viens d'rentre d'mon exclusion
- d'accord/ mais est-ce que justement tu connais les punitions et sanctions du règlement intérieur est-ce que tu sais ce qu'on attend ce qu'on a le droit de faire et de ne pas faire au sein du collège
- ben ouais j'l'ai recopié en entier
- et tu peux me donner des exemples de choses que tu n'as pas le droit de faire au sein de l'établissement
- bah on doit on doit mieux parler aux profs on doit pas parler heu/ comme si qu'on était avec une personne heu/ qu'on voit heu/ qu'on voit d'extérieur du collège et heu/ qu'on doit respecter les autres heu/ qu'on doit pas taper les gens qu'on doit d'abord aller prév'nir un surveillant ou à la CPE ou une personne qui est heu du collège//
- tu l'as bien retenu ce règlement tu l'avais recopié à quelle occasion
- heu la dernière fois quand j'ai été quand j'ai été quand j'tais en heure de colle
- avant les vacances ?
- ouais
- t'as du mettre du temps à tout recopier// mais tu connais bien ces situations là// bon j'en étais où moi ah oui troisième situation tu es dans la cours avec ton groupe d'amis et justement on est sur l'insulte là et i'a un élève qui passe que vous connaissez presque pas et qui se met à insulter quelqu'un/ tu fais quoi ?
- j'le tape
- direct tu le tapes/ même si enfin/ il vous regarde et vous insulte et tu sais pas à qui c'est destiné t'y vas quand même
- bah// d'abord j'sais pas déjà si on est tout seul par exemple dans un coin et y vient y nous dit nununun ou truc comme ça et bah là c'est sûr que j'y vais j'me dis c'est pour nous
- oui d'accord/ et si c'est de loin et tu sens qu'il est en train de vous insulter bah je sais pas trop d'abord j'vais aller le voir tiens salut t'as parlé ou quoi après bah si y m'dit bah oui j'le tape et si y dit bah non j'le laisse
- et là tu tapes même si tu viens de m'expliquer que dans le règlement on n'a pas le droit de taper
- bah ça s'fait pas d'traiter les gens on lui a rien fait y traite
- ouais mais si toi tu l'tapes ça se fait pas même pour te défendre
- bah comme ça il aura compris
- ouais mais toi ça va t'retomber dessus tu penses pas ?
- ouais bah tant pis
- d'accord ensuite j'aime bien cette situation tu rentres chez toi tu c'est la fin du trimestre t'es

tranquille et tes parents ont reçu ton bulletin et ils se rendent compte que ton bulletin n'est pas très très bon et ils décident de te priver de quelque chose que tu aimes bien jusqu'à temps que tu aies de meilleures notes// qu'est ce que tu leur dit/ comment tu réagis/ est-ce que pour toi c'est normal ?

- ben j'dis qu'j'aurais pas d'aut' notes vu qu'c'est la fin du trimestre

- oui mais i'en a un autre après donc c'est pour que tu progresses au semestre heu au trimestre suivant

- bah j'ramène une aut' bonne note mais t'toute façon y m'donnent jamais des punitions enfin i m'en donnent/ i m'en donnent mais après i les enlèvent tout le temps

- ils te punissent comment ?

- i m'disent heu tu r'gardes pas la télé pendant par exemple deux semaines/ après ma mère elle v'a mdire s'tu veux regarde la télé après des fois mon père y m'fait t'es privé d'sortie tu sor pas pendant un mois/ ma mère après elle enlève la punition des fois c'est ma mère qui m'met la punition après elle l'enlève au bout d'trente minutes à peine

- d'accord et ça te semble normal quand ils te punissent ?

- bah oui

- et est-ce que t'essaie de négocier des fois

bah des fois j'dis m'man // (5s.) rè j'fais c'est bon j'vais ramener des bonnes notes après bah voilà c'est tout

- et ça marche

- bah ouais arè j'en ramène des bonnes

- et là tu t'en sors bien ce trimestre là

- non

- et comment ça se fait ?

- bah c'est qu'en fait et ben j'ai loupé plein d'évaluations asque j'étais pas là j'étais exclu et tout ça

- justement si t'as pas eu beaucoup de notes t'aurais pu avoir ces notes-là au dessus de la moyenne et garder cette moyenne là non ?

- bah ouais mais la première moyenne elle était pas bonne

- il te reste encore un trimestre tu sais// tu as des projets pour l'année d'après il y a des choses que tu aurais envie de faire ?

- j'sais pas

- tu sais pas trop et l'école ça te plaît ou

- bah ça dépend

- ça dépend de quoi ?

- ça dépend des gens qu'il a ça dépend des profs

- et t'as des amis dans ta classe ?

- j'les connais pas

- tu connais pas les gens d'ta classe

- non chus tout seul dans la classe

- bah comment ça se fait ?

- i'a juste une fille mais j'lui parle jamais

- pourquoi ?

- bah parce que //(6s.) elle m'énervé en plus mais ça a

- et comment ça se fait que tu parles pas aux gens c'est que tu t'entends pas avec eux c'est que

- bah c'est qu'des fois i font des manières j'aime pas les gens qui font des manières

- des manières c'est-à-dire

- c'est-à-dire i z'aiment bah faire c'qui leur plaisent

- et c'est quoi qui leur plaît qui toi ne te plaît pas ?

- genre des fois ah i font moi j'aime bien mett'e ça là j'fais comme ça et t'ça quoi

- et ça te semble surfait c'est quelque chose qui

- en fait j'aime pas

- ça te correspond pas// mais t'as des amis au sein du collège t'es pas tout seul tout le temps non i sont peut-être dans d'autres classes
- ouais enfin i'en a i sont en 6° j'en ai beaucoup en 6° j'en ai en 5° j'en ai en 4° j'en ai en 3° et t'ça
- ah t'es populaire dis donc alors tu connais du monde
- bah ouais beaucoup
- bah c'est bien// (5s.) alors tu as un portable déjà ou pas ?
- bah oui
- mais vous avez tous un portable c'est impressionnant//oui parce que ma cinquième situation c'est avec un portable imagine tu es en cours/ heu non pas en cours en salle d'études/ et tu es en train d'écrire un texto à un ami ou à tes parents et le surveillant te surprend et il te prend ton portable et il te met un mot dans le carnet// est-ce que tu trouves ça normal qu'il te prenne ton portable est-ce que tu trouves ça normal qu'il ?
- bah oui
- même si c'est un objet qui t'appartient ?
- bah ouais parce que c'est interdit dans l'collège on peut pas s'en servir i disent dans le règlement faut l'éteindre avant d'entrer dans l'collège bah moi j'l'éteins
- et tu l'éteins toujours ça t'es jamais arrivé de
- juste une fois une ou trois fois un truc comme ça en cours j'ai fais pasque j'en avais marre et on t'a surpris non
- non pasque j'écris vite donc arè j'pose mon téléphone arè j'écris la leçon
- et donc tu trouves ça normal parce que c'est écrit dans le règlement donc tu le laisses faire et tu ne dis rien
- bah oui c'est le règlement i faut l'respecter et t'ça
- tu réagis pas bon très bien/ et donc dernière situation i'a beaucoup de bruit dans la classe/ tout le monde est en train de faire un bazar pas possible et comme tout le monde parle toi tu te retournes pour demander à quelqu'un quelque chose un crayon une gomme n'importe quoi pour dire quelque chose et forcément tu te fais prendre parce que t'es retourné/ et le prof te donne une heure de colle // ça te semble normal que tu prennes pour tout le monde ?
- non
- et là qu'est ce que tu fais
- bah j'm'en vais d'la classe
- tu t'en vas de la classe ?
- bah ouais ça m'est d'jà arrivé
- mais il ne t'a pas renvoyé/ il t'a juste dit que tu auras une heure de colle
- bah ouais j'passe pas mon carnet j'm'en vais
- pourquoi ?
- bah pasque j'ai rien fait en plus ça m'est d'jà arrivé j'demandais un truc à quelque à un camarade une gomme tout l'monde parlait et après c'est moi qui m'fait tout prendre à chaque fois donc arè j'suis parti
- et tu te dis pas que tu devrais discuter avec le professeur ?
- i cherchent pas à savoir maint'nant les profs
- t'as déjà essayé ?
- une fois/ une seule/ j'fais pourquoi c'est moi qui prends tout i m'fait pasque c'est autant qu'j't'ai vu
- et donc tu préfères partir
- bah oui comme ça j'dis rien j'pars et après voilà
- d'accord et heu quelles sont enfin est-ce qu'il y a des choses qui feraient que tu sortirais carrément de tes gonds et que tu pourrais t'énervé contre un prof quelque chose qui
- bah oui
- comme quoi

- si i m'traite par exemple i a d'jà un prof qui m'a traité d'sale arabe là par contre bah c'est vrai hun
- au collègue ?
- non en primaire// après il m'a levé la main sur moi arè arè après j'ai été l'dire à mes parents arè mes parents i sont v'nu l'voir
- et il s'était passé quoi ?
- on était en vacances et j'ai tiré une pomme de pin avec le pied et la pomme de pin elle est part elle a décollé et elle a touché un d'mes camarades et arè après il m'a dit t'façon t'es qu'un sale arabe et arè après il m'a levé la main sur moi
- d'accord t'étais ou en primaire
- a boigny
- et ici ça t'es déjà arrivé de t'énerver contre un professeur
- bah j'm'énerve mais j'le dis pas j'le dis pas que j'm'énerve
- et c'est dans quelles situations que tu t'énerves
- eh bah et quand par exemple i me dit bah passe moi ton carnet pasque j'ai rien fait comme la situation d'avant
- ah oui quand t'es viré de cours
- mh
- et heu on t'a déjà pris ton carnet pour des choses lesquelles
- comme la dernière fois j'étais j'me suis juste j'me suis bal/ j'me suis juste penché sur la table et ben on m'a pris mon carnet et j'avais pas mis mes lunettes on m'a pris mon carnet parce que j'voulais pas mett'e mes lunettes on m'a pris mon carnet ils ont mis [adil] n'écoute pas le prof ne veut pas mettre ses lunettes
- et dans ce cas tu fais quoi
- bah je laisse faire
- et i a eu quoi d'autre encore
- heu bah non i a rien d'autre
- et un élève pour qu'il t'énerve il faut juste qu'il t'insulte
- bah qu'il m'insulte et qui et qui m'provoque
- et donc la chose la plus intolérable pour toi c'est quoi ?
- qu'on m'provoque
- et là tu te dis je ne peux plus parler c'est plus le moment//
- mmh//

EDGAR

- déjà/ est-ce que tu sais ce qu'on a le droit de faire et de ne pas faire au collège //
- mm/ on est là pour travailler ?
- d'accord// mais est-ce que tu crois qu'il y a certains comportements qu'on ne devrait pas avoir au collège/ justement pour mieux travailler soi-même/ ou pour permettre aux autres de mieux travailler ? Est-ce que tu sais que qu'il est interdit de faire ici ?
- mh/ bah oui/
- tu as des exemples ?
- piquer les affaires de quelqu'un et l'insulter et le taper/ on a pas le droit//
- pourquoi tu penses qu'on a pas le droit ?
- parce qu'on est puni après/ et que/ l'autre ça lui plait pas?
- c'est donc pour ne pas être puni qu'on impose des règles selon toi ?/ ou c'est pour ne pas blesser l'autre ?
- bah oui les deux// que si on fait ce qu'on voulait on serait tous renvoyés et tout// parce qu'on est puni on peut pas et tout aussi heu d'accord// tu es donc conscient des règles qu'on impose au collège// Je te demande ça parce qu'il arrive que certains élèves ne soient pas au clair avec ça/ et si je te pose la question c'est parce que tu as déjà connu quelques sanctions et je voulais donc m'assurer de tes connaissances à ce sujet quoi/ mais bon tu es en quatrième/ t'es grand/ il y a beaucoup de choses que t'as apprises depuis la sixième// Je vais donc passer aux situations dont je t'ai parlé tout à l'heure.

Situation 1 [...] tu réagis comment ?/ est-ce que ça te semble normal ?

- bah oui c'est normal heu parce qu'on doit apprendre ses leçons normalement le jour heu//le jour du cours//
- et quand on t'annonce un contrôle surprise comme ça tu le fais sans problème ?
- ah non parce que j'apprends pas//
- tu n'apprends pas ?
- bah non j'aime pas l'école//
- et du coup tu fais quoi ?
- bah je le fais pas le prof met un zéro.
- et ça ne te pose pas de problème, tu trouves ça normal //
- mh bah non oui il faut apprendre ses leçons
- d'accord//

Situation 2

- c'est pas normal//
- dans ce cas tu dirais quoi à ce surveillant/ ou tu ferais quoi ?
- heu moi je passe bah que c'est à mon tour de passer//
- et si il t'en empêche ?
- bah je passe quand même/ je la pousse//
- tu la pousses? tu sais que//
- on a pas le droit/
- mais c'est ce que tu ferais parce que la situation te semble injuste.
- bah oui c'est à nous de passer avant c'est oui pas normal vu que/ vu que les autres doivent passer après//
- et tu passes comme ça/ tu ne lui dis rien/ tu n'essaies pas de discuter avec elle ?
- bah non je passe, non.
- pourquoi ?

- bah je l'ai pas envie// parler/ c'est n'importe quoi de faire passer les autres alors que nous on reprend avant//

Situation 3 :

- bah en sixième je le faisais/ et voilà j'ai arrêté parce que j'ai eu trop de problèmes et tout// i'en a qui sont allés porter plainte parce que je lui avais cassé une jambe et tout/
- comment ça se fait que tu en sois arrivé là ?
- bah l'autre y m'insultait d'fils de pute et tout// du coup j'lui ai rentré dedans et j'lui ai cassé une jambe// c'est pour ça qui sont allés porter plainte// du coup j'ai arrêté// maintenant j'vais voir le gars j'vais m'expliquer//
- tu vois que parler ça t'aide et que ça vaut mieux pour toi que de taper sur le camarade/ au niveau de la loi/ frapper/ ça te porte préjudice// mais si dans un groupe un de tes amis est insulté/ tu réagis comment ?
- bah je le laisse faire mais si c'est tout groupe entier on y va tous/ si ça me regarde pas je vais pas me/ me mettre dans/ me faire des problèmes si on m'a pas parlé et tout/ ça le regarde//
- si tout le groupe était concerné tu irais ?
- mh// j'irais avec tout le monde/ c'est normal//
- pourquoi ?
- bah on va pas se laisser faire//
- mais tu ferais quoi ?
- mh// ça dépend des gens et des insultes aussi/ avant j'aurais frappé mais maintenant je sais pas/ des fois j'irais mais je pense parfois non vu que y'en a ils portent plainte// on peut pas faire n'importe quoi et tout genre la jambe et tout//

Situation 4 (semble faire écho chez le jeune qui sourit)

- ça me fait rien// mes parents ils m'ont déjà interdit quelque chose à cause des notes mais/ mh/ ça me fait rien//
- ils t'avaient privé de quoi ?
- ils m'ont privé d'ordi et tout ça me faisait rien//
- tu obéissais et ça ne te posait pas de problème ?
- mh/ oui//
- tu n'as jamais essayé de discuter ou de les convaincre de ne pas te supprimer quelque chose ?
- bah non il faut parler ça sert à rien alors je les laisse crier// ça me fait rien qu'on m'enlève des trucs et tout//
- il y a bien quelque chose qui te manquerait si on t'en privait//
- bah non// après je laisse tout chez ma grand-mère comme ça ils peuvent pas les prendre// (rire)

Situation 5 (là aussi, rire de l'adolescent)

- je me le suis déjà fait pris en cours (rires)/
- et tu réagis comment ?
- bah ça me fait rien//
- pourquoi ? C'est quand même quelque chose qui t'appartient/ le fait que le professeur te le prenne//
- bah c'est pas du vol on est en classe donc on n'a pas le droit d'avoir son portable/ mais tout le monde le fait et tout après il faut le faire discret//
- et du coup tu vas le rechercher ici ?
- bah non ils envoient une lettre chez mes parents//
- ils envoient une lettre et du coup tes parents ils te disent quoi ?
- bah ils m'engueulent//
- et ça te fait quoi quand ils crient pour ce genre de choses/ à cause de choses que tu n'aurais pas du faire ?

- ils peuvent plus me joindre pour savoir où je suis et tout du coup ça leur plait pas/ ça m'empêche pas de recommencer je le fais plus discrètement//

Situation 6 :

- mh bah je dis au prof que c'est pas normal//

- pourquoi ?

- parce que y'a toute la classe qui bavarde et y'a que moi qui me fais coller ?//

- et s'il te dit qu'il t'a pris la main dans le sac et que du coup/ il te met quand même cette heure de colle ?/

- bah je la fais pas c'est tout/ quand ça le fait il me renvoie de cours et tout j'ai l'habitude//

- ça t'est déjà arrivé de prendre pour tout un groupe ?

- mh ouais je me souviens plus quand mais ouais souvent//

- vis-à-vis de quelle situation/ il s'était passé quoi ?

- le bordel//

- et du coup//

- on était 5 à se faire virer de cours mais il y avait tout le monde/ c'était pas nous/ c'était du temps de madame L/ avant que ce soit monsieur R/

- et ça a beaucoup changé depuis madame L ?

- mh.

Je te pose la question parce que j'ai consulté ton dossier et j'ai vu que ton comportement avait beaucoup changé depuis la 6^o/ c'est aussi pour ça que je me permets de t'accueillir aujourd'hui/ tu as été renvoyé cette année mais pour des faits moins grave qu'en 6^o et en 5^o/ ça a l'air d'aller mieux, tu l'expliques à quoi /

- bah là depuis le début bah là je me suis pas fait renvoyer de cours je dis plus rien je me tais parce que si je loupe encore une heure ils envoient une lettre au CG et j'ai deux éducateurs au moins tous les jours//

- d'accord/ t'as pas forcément envie que ces éducateurs//

- bah qu'y m'cassent les pieds// j'ai envie qu'on m'laisse tranquille ouais/ donc du coup je vais en cours et je ferme ma bouche//

- tu ne dis rien ?

- mh//

- mais tu dois t'ennuyer si les cours ne te plaisent pas//

- non j'ai les potes que j'ai je parle avec eux en cours// et dans quatre semaines je vais à Saran à la classe relais//

- à la classe relais ?/

- mh ouais ils ont tous dit que je dois y aller alors j'y vais vu que je veux aller en DP6 à Brzeska//

- d'accord// tu as un projet professionnel ?

- heu non je veux juste quitter le collège//

- d'accord// mais en attendant tu ne fais plus de vague/ tu es en cours et tu ne dis rien pour qu'on ne vienne pas te casser les pieds comme tu dis// tu as changé de comportement/ ça fait 2 mois que tu n'as pas été exclu/ tu te souviens de tes exclusions/ comment ça s'est passé/ pourquoi ?

- ouais je sais c'est parce que j'ai dit à un prof qu'il avait pas de cerveau//

- d'accord// pourquoi tu lui avais dit ça ?

- bah heu bah parce qu'il m'avait il m'a posé dix fois la même question//

- la même question/ c'est-à-dire ?

- heu bah t'étais où heu t'étais où pendant que ça a sonné ?/ j'ai dit dans la cour il m'a posé dix fois la même question j'ai répondu dix fois la même chose au bout d'un moment ça m'a saoulé j'ai dit ok t'as pas d'cerveau/

- d'accord/ ok/

- j'ai falsifié le mot de Madame H. pour sortir à 11h30 au lieu de 12h30.

- tu as falsifié le mot de la CPE ?
- mh. i'a eu aussi le vol de portable
- le vol de portable ?
- moi en fait j'ai trouvé bah derrière et je me suis ramené au collège avec//
- et comment les gens ont su qu'il était volé dans ce cas ?
- bah il était a quelqu'un mais j'avais rien fait il était derrière// c'était pas moi mais ils ont dit que je volais et tout du coup j'ai été renvoyé deux jours//
- et tu n'as pas tenté de te défendre de ces accusations ?/ si c'était faux/
- mh bah non j'avais rien fait mais pour eux c'était moi ils ont dit qu'on m'avait vu voler mais mytho les gens disent n'importe quoi//
- d'accord// et tu as déjà eu d'autres exclusions avant d'arriver en 4° non ?
- heu je me souviens plus//
- même en 6°, avec la personne à qui tu as cassé la jambe ?
- je me rappelle plus//
- c'était peut-être en dehors du collège ?
- heu beh il avait continué après après j'ai fini à la fin/ il était au sol et je lui ai tordu la jambe/ je lui ai fait une clé pour lui retourner la jambe// après i'a la police qui sont venus, ils m'ont fouillé et tout//
- quand tu blesses quelqu'un à ce point//
- au pire j'avais juste un porte clé en forme de couteau que heu ils m'ont rien dit// les mini là les petits/ ils ont dit que c'était pas une arme blanche/ de toute façon on peut rien faire avec on peut pas enfoncer quelqu'un/ c'est vrai en plus// un copain au lycée il a une clé heu// une clé à molette de heu qui pèse vingt kilo//
- tu trouves ça normal ?
- pour se défendre/ non mais c'est vrai il s'est fait agressé plusieurs fois// quand tu te fais agresser je sais pas combien de fois pour une cigarette ou un téléphone heu à force t'en as marre je pense heu// moi je fais que me défendre au final de heu quand on m'agresse ou qu'on m'insulte et je prends pour ça et tout c'est pas normal// du coup je vais en cours je me tais vu que parler bah ça sert à rien on me croit pas genre le portable c'est pas normal mais non ils disent tous que c'est moi quand i'a un truc// alors que c'est faux//

KEVIN

- tu sais ce sur quoi je vais t'interroger un peu puisqu'on en a déjà parlé/ c'est à propos de ta perception des punitions et des sanctions au collège// déjà première chose/ je voudrais que tu me donnes des exemples de choses au collège qui pourraient être sanctionnées pour toi/ des choses que t'as pas l'droit de faire//
- de s'bagarrer ?
- se bagarrer d'accord/ tu en as d'autres ?
- non//
- juste se bagarrer
- mh
- j'aimerais que tu me dises qu'est ce qu'un professeur ou un élève pourrait faire ou dire qui te mettrait en colère ou hors de toi/ qui ferait que tu pourrais en venir à le frapper ou lui parler méchamment//
- j'appelle tes parents
- ah ça tu n'aimerais pas pourquoi c'est quoi qui te gêne ?
- bah pasque
- t'aime pas qu'ils soient au courant de ce que tu fais au sein du collège
- non
- et au niveau des élèves ? ça t'es déjà arrivé d'être en conflit avec quelqu'un/ de
- ouais plein de fois
- c'était à propos de quoi ?
- heu pasqu'i voulait taper un aut' gars ?/ qui était plus p'tit que lui ?/
- mh
- heu pasque // après j'veux j'dis un truc comme ça vas-y pour rien pour un r'gard
- parce que pour toi c'était de la provocation en fait ?
- mh ?
- d'accord// alors je vais reprendre les situations dont je t'avais parlé/ je te repose la première parce que je n'avais pas pu l'enregistrer tu te souviens c'était sur un prof qui te met une interrogation écrite surprise alors qu'un contrôle est prévu la semaine prochaine/ et je voulais savoir comment toi tu réagirais ce que tu dirais ce que tu ferais si tu trouves ça normal déjà ? ou//
- ben j'sais pas moi ? après comme t'à l'heure j'ai j'ai eu une interro qu'i avait pas ?/ ben j'l'ai pas faite//
- mais que quelqu'un enfin qu'un professeur te mette une interro comme ça alors qu'il t'a pas prévenu selon toi sans faire appel au règlement ou quoi est-ce que pour toi c'est normal ou pas qu'on fasse ça
- bah oui ?
- pourquoi ?
- ben pasque pour voir si on on/ on apprend les leçons
- pour toi alors c'est légitime qu'on
- mh
- qu'on fasse une interro/ mais et pourquoi tu la fais pas ?
- ben pasque ?/ j'ai pas envie ?/
- juste parce que t'as pas envie tu/
- ouais
- d'accord ok/ mais/ le prof il ne te demande pas pourquoi tu ne la fais pas
- non ?
- non i te dit rien il te prend juste la copie
- non
- ben tiens la dernière fois c'tait mardi quand tu t'es fait renvoyer de cours je sais pas avec qui

c'était et que tu as dit que la prof t'avait pas accepté parce que vous faisiez contrôle et que toi tu ne pouvais pas le faire/ elle t'avait mis dehors ou c'était simplement toi qui a refusé de le faire ça c'était passé comment j'aimerais bien que tu m'expliques ?

- ben j'l'ai en fait elle a fait ben heu c'est un contrôle aujourd'hui après après j'ai fait oh mais moi j'étais pas au courant et é fait oh t'manière heu t'manière/ toi t'vas aller en perm pasque t'es pasque tu bah tu fais pas l'contrôle

- d'accord ok/ simplement comme ça/ tu ne lui as pas demandé pourquoi

- non

- ok alors deuxième petite situation il est midi tu sors à onze heures et demi et ça fait déjà bien un quart d'heure que t'attends pour aller manger et i a une classe qui sort à ce moment là et la surveillante la fait passer avant votre classe alors que ça fait quinze minutes que vous attendez/ comment tu réagis

- bah j'mange pas à la cantine

- ah tu manges pas à la cantine d'accord/ mais imaginons

- imaginons ? bah j'passe ?/ j'passe avec eux

- tu passes quand même et tu et si la surveillante elle s'interpose en disant que ce n'est pas à vous de passer

- bah j'm'en fous moi j'passe ?

- d'accord et même si elle t'interdit ou quoi tu forces le passage/ mais pourquoi

- bah pasque/ ça fait quinze minutes que j'attends pour manger ?

- donc pour toi ce n'est pas normal qu'elle agisse comme ça

- wala

- et est-ce que tu lui expliques

- non

- pour toi la parole c'est important quand il y a une situation de conflit

- mmh non

- et pourquoi ?

- ben pasque//

- // c'est parce que les mots pour toi ne servent à rien ?

- wala

- vaut mieux frapper que parler ?

- mmh

- même si quand tu parles imaginons heu/ par exemple quelqu'un va t'insulter et toi tu vas pas accepter

- je vais l'cogner

- forcément si ça se passe au sein de l'établissement/ ça va te causer des problèmes

- mmh

- et bon même si c'est pas le réflexe premier si on t'insulte et que tu vas voir genre un surveillant et que tu lui dis oui lui i m'a traité de je n'sais pas quoi toi tu ne prendras rien vu que c'est l'autre le responsable

- mmh

- en fait en t'défendant tout seul tu te crées des problèmes/ ça te fait pas réfléchir ça

- nan mais après ja l'gars/ j'arrive à au surveillant après de/ le lendemain i va v'nir encore m'insulter après après heu i a i va quand même m'insulter

- ça t'es déjà arrivé d'aller prévenir quelqu'un parce qu'on t'avait

- non

- jamais ?

- j'ai t'jours tapé

- justement comment tu peux dire dans ce cas que après il va te réinsulter si tu

- ben pasque j'sais ?

- tu penses que les gens régissent tous comme ça
- mmh
- que de toute façon il faut se protéger tout seul ?
- waaala
- d'accord ok très bien / heu alors troisième situation ah bah tiens c'est ce qu'on disait toute à l'heure t'es dans le t'es dans la cour avec tes potes tranquillement tu vous faites votre vie et y'a une ou deux autres personnes qui passent à côté de vous et qui vous regardent et qui commencent à dire des trucs avec l'air de se moquer d'vous// tu réagis comment ?
- c'est d'jà arrivé ça
- ça t'es déjà arrivé/ et dans ce cas qu'est ce que tu as fait
- j'ai pas cherché//
- ah tout de suite ?
- mmh
- t'as heu/ mais tu savais ce qu'il avait dit ou
- non
- il t'avait juste regardé de loin ?
- mmh
- et i t'as dit quoi vous vous êtes cognés simplement comme ça ?
- mouais enfin j'l'ai tapé
- d'accord/ et lui il a fait quoi ?
- il a run fait ?/ il a juste/ arè il a i avait des bleus c'tout
- mais il a trouvé ça normal que tu l'tapes i s'est pas justifié
- j'sais pas moi
- tu te souviens pas du tout comment ça s'est passé
- bah si j'ai fait pourquoi ch'tu r'gardes et tout arè/ après/ après i commence à répondre et tout ?/ après j'attendu quatre heures chus sorti ? arè on s'est battus
- il t'a répondu quoi
- j'sais plus
- d'accord/ mais c'était assez grave pour que tu// d'accord donc si jamais ça se reproduisait que t'étais avec tes amis et qu'on disait un truc de loin/ t'irais// et si c'était un de tes amis qui se faisait insulter spécifiquement dans ton groupe mais qu'c'était pas toi tu t'irais quand même ?
- mmh
- pourquoi ?
- ben pasque c'est mes amis
- parce que c'est tes amis ?
- à part que ça dépend si mon ami il est faible ou il est heu// ça va ?/ si c'est faible j'vais l'aider ?//
- et si il est/ si il se débrouille bien tout seul ?
- ben nan j'y vais pas ?
- très bien alors heu/ ah ça j'aime bien cette situation/ tu rentres chez toi/ tu c'est la fin du trimestre et heu tes parents on reçu ton bulletin sauf que ce bulletin n'est pas terrible et donc du coup ils te disent [kévin] là ça commence à bien faire on a envie que tes notes ça aille mieux quoi// donc pour que ça aille mieux eh bah on va te priver de certaines choses pour que tu puisses te concentrer sur ton travail// tu leur dis quoi ?
- déjà c'est impossible qui m'privent
- ils ne te privent jamais ?/
- non i connaissent pas l'mot priver
- ah comment ça ?
- ben heu i i z'ont jamais privé pour rien// j'avais deux d'moyenne i m'ont pas privé
- mais tu ne penses pas qu'un jour ils pourraient te dire
- non

- et
- si si une fois la essayé ?/ heu trente minutes
- ah elle arrive pas à tenir plus longtemps
- non
- et si un jour elle arrivait à tenir/ déjà quelle est la chose que tu préfères faire/ un truc qui vraiment ça te soulerait qu'on l'enlève
- l'ordinateur
- d'accord/ ah oui c'est vrai que tu restes la nuit dessus toi/ et si tes parents te disaient tu touches pas à l'ordinateur ça y est c'est fini
- ben i en a plein chez moi d'ordinateurs i en a quatre/ moi j'en ai un après un pour tout le monde/ ma sœur elle en a un et ma sœur elle en a un
- ah oui d'accord/ donc même si on te l'interdisait t'irais quand même ?
- ben des fois/ ben des fois ma mère é croit qu'je dors ?/ alors chus dans les toilettes j'attends la lumière et je/ que/ l'joue à l'ordinateur
- ah ouais tu te mets carrément en retrait pour jouer/ ça va loin
- bah c'que des fois/ la nuit heu quand il est vers minuit
- parce qu'elle veut que tu dormes
- mmh
- et donc du coup elle sait pas tu fais ça en cachette/ et donc s'ils te punissaient
- bah ouais ou sinon j'vais au centre/ y'a un centre ou j'habite à côté d'chez moi y'a un centre
- ah d'accord/ oui mais en pleine nuit tu ne peux pas y aller
- non ?/ ça ferme à 22h donc c'est bon
- ah t'y restes jusqu'à 22h et puis/ d'accord/ mais juste imaginons
- juste juste ma télé é fait je internet
- ah oui ?/ avec
- free
- ah oui donc quoiqu'il en soit tu pourrais y aller/ ok mais imaginons ils t'interdisent de sortir ou quoi tu le fais quand même ?
- bah d'jà j'sors pas beaucoup des fois/ j'sors pas ?/
- pourtant tu as des amis ?
- mmh
- tu sors jamais avec tes amis ?
- si j'sors/ mais rare bah j'sais pas en fait si j'sors tous les jours mais j'sors pas trop trop trop tard
- d'accord/mais si heu ils te disaient oui tu rentres après l'école/ tu rentres et puis c'est tout point barre/tu les écouterais ?
- bah non j'reste un peu dehors après j'dis j'vais rater mon bus/ j'ai mal aux pieds j'ai pas pu courir
- ok/ et à la maison tu estimes que c'est tes parents qui décident ou que t'as l'droit de faire ce que tu veux
- bah c'est eux qui décident
- t'as jamais été en conflit avec tes parents/ tu t'es
- non
- non c'est a se passe toujours bien
- mouais
- après tu m'as dis/ t'as deux sœurs c'est ça ?
- mmh ? et un frère
- ils sont plus grands que toi ?
- ouais j'ai une jumelle
- ah c'est vrai ? elle est au collège ?
- non elle est à Condorcet
- ah oui c'est vrai/ pardon j'avais complètement oublié désolée/ et donc deux grands frères ?

- non une grande sœur qui a 22 ans et mon frère qui a 28 ans
- d'accord ok/ ils sont quand même beaucoup plus vieux que toi/ et eux scolairement ça se passait bien ou
- bah ça va
- là ce que je vais te demander est un peu personnel tu peux ne pas répondre/ mais ta place dans ta famille tu la sens comment tu te sens comment
- comment ça
- est-ce que tu te sens bien intégré dans ta famille est-ce que des fois tu te sens pas un peu en retrait ou différent des autres
- non/ bah c'est moi l'chouchou d'la maison
- c'est vrai ?
- j'demande un truc à mes parents d'l'argent/ i m'donnent
- c'est vrai ça les/ des que tu demande un truc tu l'as ?
- bah en fait/ j'demande presque tous les mercredi et sam'dis c'est pour sortir// bah hier j'leur ai d'mandé 60 euro i m'l'ont donné
- 60 euro/ mais tu fais quoi avec 60 euro/
- bah j'ai acheté des vêtements
- ok d'accord/ donc ils te punissent jamais/ jamais ils te privent de quoi que ce soit
- non
- bon toi je sais que t'as un portable donc je peux te poser cette situation-là/ t'es en salle de permanence/ tes avec ton portable t'es en train d'écrire un SMS/ et pas de chance pour toi le surveillant te choppe et te prend ton portable et te met un mot dans le carnet// comment tu réagis ?
- j'm'en fous complètement
- et tu as le rechercher après ?
- bah même pas ?/ si i veut j'laisse là j'aime pas trop
- si on te le retirait ça te manquerait pas ?
- non
- contrairement à l'ordinateur/ et si il te prend ton carnet qu'il veut te mettre une heure de colle ou quoi tu réagis pas tu
- i met une heure
- ça te fait quoi ?
- bah rien
- ça t'énerve pas ?
- non
- eh bien très bien/ et la dernière situation/ oui il y a beaucoup de bruit dans la classe c'est un bazar pas possible/ et le prof vous dit que ça fait plein de fois qu'il vous demande le silence/ et que le prochain qu'il attrape en train de parler il le punira/ et pas de chance pour toi tu te retournes pour demander un truc une gomme n'importe quoi/ donc tu te retournes et tu discutes et le prof te surprend et te dis j'en ai ras le bol [kévin] tu seras collé deux heures// dans cette situation que dis tu que fais tu/ est-ce que ça te semble normal ?
- j'dis rien/dans t'les cas j'viens jamais
- tu viens jamais ?/ tu ne fais jamais tes colles ?/ les surveillants ne disent rien/ pourtant ça doit être marqué dans ton carnet de liaison/
- si c'est marqué/ mais maintenant au lieu de me coller i m'virent un jour/ deux jours
- ok/ mais ça te me pas en colère quand un professeur te
- non
- et même avant dans ton ancien collègue
- dans mon ancien collègue j'men foutais complètement/ d'jà ?/ j'avais pas d'carnet
- d'accord/ et est-ce qu'un adulte arriverait à te mettre hors de toi/ enfin est-ce qu'il y aurait des situations où tu pourrais vraiment sortir de tes gonds/ qu'est ce qui pourrait vraiment t'énerver au

point de te faire péter un câble entre guillemets//

- j'sais pas//
- tu vois pas enfin/ ça t'es jamais arrivé qu'un adulte t'énerve à tel point que tu sois obligé de réagir ?
- dans c'collège ? bah dans c'collège j'sortais d'la classe/ j'rev'nais/ j'vais aux toilettes/ j'vais dans un aut' classe
- de ta propre initiative ou c'était le prof qui t'envoyait ?
- non c'est moi ?
- et les profs ne disaient rien ?
- mmh
- tu sortais comme ça/ mais tu sais bien/ enfin les autres ne le faisaient pas ?
- bah pasque des fois ça m'saoulait le cours
- et ça tu l'as déjà expliqué
- non ?
- tu fais ça comme ça, t'agis toujours par toi-même ?
- mmh ?
- si quelqu'un essayait d'avoir autorité sur toi et te disait non ça s'passe pas comme ça ?
- eh bah j'sors
- tu le fais quand même
- mmh ?
- // mais pourquoi en fait/ normalement à ton âge on se conforme aux règles on
- bah pasque
- voilà moi c'est ça que j'essaie de comprendre un peu aussi/ pourquoi t'ais par toi-même en fait/ et que tu te dis que tu n'as pas besoin d'écouter les autres/ ce n'est pas du tout une critique loin de là hun [kévin]
- bah pasque j'ai j'ai// j'aime pas i dit quoi l'prof ben j'sors/ j'en ai marre j'veux m'arrêter des fois
- d'accord/ c'est pas contre les profs c'est que tu en as marre des cours/ tu as un projet professionnel toi ?
- mmh mmh mécanicien
- d'accord très bien/ et bien il me semble que c'était tout ce que je voulais te demander
- j'peux y aller ?
- ah non une dernière chose/ je sais que tu as déjà été sanctionné mais pour quelles raisons ?
- dans c'collège ou dans l'autre ?
- bah dans les deux tiens
- bah dans l'autre heu/ je/ ah/ heu/ pasque je/ heu bah j'ai fait plein d'trucs dans ce collège/ jouer avec les extincteurs/ j'ai marqué des trucs sur le mur/ j'sautais la grille quand que quand je qu'j'avais pas mon carnet/ y'a eu plein d'trucs
- et t'as déjà été sanctionné pour des faits de violences ?
- taper ?/ dans c'collège ouais
- juste dans ce collège-là ?
- mmh
- avant t'avais pas ces problèmes-là à Condorcet ?
- mmh si
- mais c'est pas pour ça que tu as été renvoyé du collège pour toi
- mmh non

MEDHI

- donc déjà j'aimerais savoir si tu connais le règlement intérieur ou pas/ si c'est quelque chose que tu maîtrises/
- non pas trop
- non pas trop/ est-ce que tu pourrais quand même me donner des exemples de choses qu'on n'a pas le droit de faire au sein de l'établissement// est-ce que tu sais ce qui est pas bien
- bah oui heu/ ne pas respecter les adultes par exemple// pas s'bagarrer heu // (7 secondes) voilà
- d'accord/ et à ton avis/ tu me dis respecter les adultes et ne pas se bagarrer/ pourquoi à ton avis heu/ il est pas bien de se bagarrer/ pourquoi tu me les cites comme exemples
- bah// (5s.) j'sais pas
- c'est parce que tu dis faut pas se bagarrer parce que je vais être puni ou/ alors parce que ça fait du mal aux autres ou/
- ça fait du mal aux autres ?
- c'est pour ça surtout selon toi ?/ d'accord// et au niveau des adultes tu dis en gros faut les respecter c'est parce que il y a une raison ou parce que
- ben faut être respectueux envers tout le monde
- c'est parce qu'on t'a demandé de l'être//donc voilà/ tu me dis que tu ne connais pas le règlement mais tu le connais très bien tu dis qu'il faut être respectueux et qu'il ne faut pas se bagarrer/ tu le connais/je voulais m'en assurer/ heu oui je voulais te demander ça déjà/ et maintenant je voudrais savoir s'il y a des choses que les gens pourraient faire qui pourraient te mettre hors de toi/ quelque chose qu'on te dirait ou qu'on ferait qui t'énervait beaucoup ?//
- heu c'est les insultes envers les parents et tout ça/
- et les insultes envers toi/ si on t'insulte est-ce que ça te fait réagir ou/
- j'peux igno j'peux ignorer
- tu arrives à ignorer
- mh
- ça t'arrive qu'on te manque de respect qu'on vient te chercher ou qu'on
- des fois oui
- avant tu réagissais non ?
- avant j'étais plutôt bagarreur mais maintenant j'ai changé
- pourquoi tu as changé ?
- bah// j'avais envie de changer parce qu'aussi j'ai grandi
- c'est que tu sentais que te bagarrer ce n'était pas la bonne solution/ tu sentais que ça te posait plus de problèmes en fait ?
- mh
- d'accord// alors maintenant je vais te présenter des petites des situations qui peuvent arriver tous les jours au collège/ et j'aimerais que tu m'dises selon ces situations j'en ai six comment tu réagiras si ça arrivait/ ce que tu ferais/ ce que tu dirais si tu as des choses à dire/ ce que tu ressentirais aussi vis-à-vis de ça et voilà
- imaginons première situation/ tu es en classe tu rentres en cours d'histoire et le professeur vous avait dit qu'il y aurait contrôle dans trois quatre jours mais finalement il vous dit de sortir une feuille parce qu'il fait une interro surprise/ que ressens-tu/ qu'est-ce que tu fais/ qu'est-ce que tu dis// (5s.) déjà au niveau de ton ressenti qu'est-ce que ça te fait de savoir ça ?
- étonné un peu
- ça t'énerve pas
- heu plutôt étonné bah je sors une feuille sinon si j'en ai pas bah/ j'demande à un camarade
- et tu du coup tu// tu vas pas demander au prof pourquoi il fait ça/ non/ tu fais simplement/ mais ça t'étonne
- bah// j'sais pas heu/ c'est comme ça heu

- c'est le fait qu'il impose un contrôle alors qu'il en avait déjà prévu un/ d'accord ok très bien/ donc tu/ sors ta feuille tu fais ton contrôle et voilà/ et à part l'étonnement ça t'pose pas plus de/ très bien/ alors deuxième situation heu il est onze heure et demi tu dois passer dans les premiers pour manger au self/ ça fait quinze minutes que t'attends et une autre classe arrive et la surveillante la fait passer avant vous alors que vous êtes en train de poireauter depuis 15 minutes/ qu'est ce que tu fais/ qu'est ce que tu dis/
- bah// un peu/ j'demande pourquoi vous les faites passer alors que nous on attend depuis 15 minutes
- d'accord/ et si elle te répond bah parce que je les ai vu/ enfin elle te répond quelque chose qui t'convient pas/ qu'est ce que tu fais ?//
- (silence 2 s.)
- je juge pas du tout je veux juste que tu me dises ce que tu ferais en temps normal/ voilà pour comprendre
- bah j'm'en fous j'mange pas
- ah tu es externe peut-être ?
- oui
- ah oui du coup le self pour toi/ t'as déjà été demi-pensionnaire
- j'ai déjà été demi-pensionnaire/ des fois j'mangeais pas
- ça t'arrivais de pas manger le midi ?/ t'étais pas fatigué ?/
- non
- d'accord/ donc toi tu lui dirais/ pourquoi vous nous faites pas passer/ tu essaierais de discuter/ tu n'essaierais pas de passer en douce ?
- non
- d'accord ok très bien/ alors troisième situation/ tu es dans la cour avec ton groupe d'amis/ vous discutez vous demandez rien à personne et là y'a des élèves qui passent et qui se mettent à dire des choses sur vous de loin/ et à un de tes amis en particulier/ qu'est ce que tu fais ?/
- bah/ j'le défendrais/ j'rendrais des insultes/ voilà
- et heu/ est-ce que tu essaierais d'en parler à quelqu'un ?
- non
- tu réglerais ça tout seul ?
- oui
- pourquoi tu réglerais ça tout seul ?/
- par habitude
- ça t'es déjà arrivé ça ?/ cette situation
- oui
- et dans ce cas tu vas à la confrontation/ tu réponds/ et ça t'a déjà causé des problèmes de faire ça ou le problème se règle de lui-même
- bah ça s'règle des fois ou c'est l'autre qui répond d'autres insultes/ ça s'finit en bagarre
- ah oui d'accord/ et t'as des t'as beaucoup d'amis au sein du collège ou ?
- oui un peu
- t'es en quelle classe toi déjà ?
- 4°B
- et ils sont dans ta classe ?
- oui
- ok très bien/ alors quatrième situation/ tu rentres chez toi/ fin du trimestre très content parce que le temps avance que l'année est presque finie/ et tes parents t'attendent au pas de la porte avec ton bulletin à la main en disant bon je veux pas dire ton bulletin il est pas terrible du tout alors comme j'en ai marre j'vais te supprimer ce que t'aime bien comme par exemple les jeux vidéo
- ouais (rires)
- comment tu réagirais/ est-ce que ça te semble normal/ est-ce que

- enfin si/ enfin j'dirais c'est bon j'changerais j'frais des efforts/ (rires) donnez moi une chance
- ça t'est d'jà arrivé non ?
- ouais (rires)
- et et/ tu la joues comme ça/ en essayant d'amadouer ?/ et ça marche ?
- bah non (rires)
- jamais ?/ chez certains ça marche on peut toujours essayer// heu quand on te prive de quelque chose comme ça heu/ ça te heu/ qu'est ce que ça te fait qu'on te prive d'un truc que t'aime bien ?
- bah// juste ça m'agace un p'tit peu/ c'est bon
- t'arrive à te passer de certaines choses comme l'ordinateur ?
- oui
- t'as une vraie passion quelque chose qui pourrait te manquer si on t'l'enl'vait ?
- bah// non
- non pas particulièrement ?/ ok très bien donc toi tu discuterai avec tes parents en essayant de négocier un peu/ d'accord ok très bien/ alors cinquième situation/ tu es en salle d'études/ et tu t'ennuies/ alors comme tu t'ennuies tu sors ton portable et t'envoie un message discrètement/ malheureusement le surveillant te surprend/ donc il te prend ton portable et heu/ il te prend ton carnet de liaison/ est-ce que tu trouves ça normal qu'il te prenne ton portable
- ouais ça m'est d'jà arrivé (rires)
- ah d'accord// et dans ce cas là tu fais quoi/ tu réagis comment
- bah pour l'portable du moment qu'j'vais l'r'avoir ça va/ mais j'aime pas m'manger heu/ me prendre des mots dans l'carnet/ j'aime pas m'prendre des mots parce que/ ça fait pas très bien
- parce qu'après i a les parents faut qu'tu t'expliques ?
- ouais aussi
- c'est quoi qui te gêne le plus dans le fait qu'on t'écrit un mot
- ben après j'me fais engueuler/ i vont encore me priver d'sortie ou quoi
- et ce qui te gêne le plus c'est au niveau de tes parents ou au niveau de la vie scolaire
- ben plus les parents
- et donc dernière situation/ donc t'es en classe/ i a beaucoup de bruits/ ça fait au moins quinze minutes que le professeur vous demande de vous taire et il dit oui le prochain que je prends à parler c'est lui qui prend// et pas d'chance pour toi tu te retournes pour demander quelque chose à un camarade derrière et donc le professeur te surprend et du coup il te donne un devoir à faire pour la semaine prochaine
- bah/ j'dis/ j'demandais juste que'qu'chose heu//
- d'accord et s'il ne revient pas sur sa décision et qu'il dit oui si en plus tu réponds je t'exclue du cours
- j'me r'tournerais j'le frais pas
- et tu trouves ça juste qu'il réagisse comme ça si
- bah oui c'est normal il a d'mandé comme c'était il a prévenu heu/ j'me suis r'tourné
- et ça t'est déjà arrivé que/ de prendre comme ça pour tout un groupe ?
- non
- non jamais/ il y a eu des situations des fois qui ont fait que tu t'es crée des problèmes heu au sein de l'établissement
- non
- t'as jamais eu de soucis ?/ pourtant j'ai cru comprendre que tu avais déjà été renvoyé du collège/ est-ce que tu pourrais me dire ce qui s'est passé pour qu'ils en soient venus à te renvoyer ?/
- pasque heu/ j'me suis emporté/ j'ai été violent avec qu'un élève
- qu'est-ce qui c'était passé ?
- heu il avait insulté quelqu'un que j'appréciais// et voilà/ j'me suis emporté j'me suis pas contrôlé / donc voilà// juste après il est parti s'plaindre donc//
- il est parti se plaindre ?/

- il a dit à ses parents et après moi j'me suis excusé et i m'a dit qu'c'est sa mère a qui a app'lé la CPE et heu//
- d'accord// donc toi tu l'avais insulté ?/ tu avais fait quoi ?
- non/
- il avait dit quelque chose qui t'avait pas plu c'est ça ?/ toi t'avais réagi comment ?
- bah j'l'ai frappé (chuchotement)
- ne t'inquiète pas je ne te dis pas que c'est pas bien ou quoi/ je ne suis pas là pour te juger rassure-toi// je me doute bien que si tu as fait ça c'est qu'il y avait une raison ?
- oui c'est parce qu'il a insulté quelqu'un que j'appréciais
- voilà c'est pour ça/ moi je ne jugerais pas dans le sens où on a tous ses raisons pour faire quelque chose/ voilà c'est pour ça je t'interroge/ j'échange avec toi comme ça/ et heu voilà/ i a eu d'autres raisons qui auraient fait que t'aurais pu avoir des problèmes avec d'autres personnes/ ça t'es déjà arrivé de répondre à un prof par exemple ?/
- non jamais jamais
- oulah ça a l'air d'être un/ on y touche pas les profs/ pas bien//
- (rire)
- c'est juste avec les élèves que ça se passe mal des fois// et heu/ pour quelles raisons à ça se passe mal avec les élèves ?
- juste parce que c'est des insultes qui plaisent pas/ qui font mal/ qui blessent et tout ça
- et heu/ quelles insultes te touchent le plus ?
- c'est plus heu// vers ma grand-mère ou ma tante//
- et ça arrive qu'on vise vraiment ce ces gens-là de ta famille ?
- oui des fois
- d'accord/ et tu leur demande jamais pourquoi i font ça/ des fois est-ce que tu cherches à comprendre/ ça ne t'étonne pas plus que ça ne te met en colère
- j'm'emporte très/ j'm'emporte vite/ je demande pas heu// (rires)
- comment ça se fait ?/ pourquoi tu pourquoi tu t'emportes comme ça très très vite ?// (5s.) c'est que tu sens que c'est ce qu'il y a de mieux à faire/
- j'sais pas j'suis énervé/ j'ai envie d'frapper/ parler j'vois pas pourquoi
- et après tu te sens comment ça te
- mieux et en même temps pas trop// (6s.) j'regrette après/
- ouais/ il y a la culpabilité mais en même temps tu es calmé/ c'est comme beaucoup on regrette beaucoup après certaines actions
- c'est que j'essaie de m'contrôler parce que// (5s.)
- et il y a des fois ou tu sais que tu dois te contrôler et que tu n'y arrives pas ?
- i a des fois//

JORDAN

- Alors comme je t'ai dit je m'intéresse à la perception de la sanction// déjà la première chose que je vais te demander c'est si tu peux me donner des exemples de choses qu'on ne doit pas faire au collège/ est-ce que tu peux m'donner des exemples de//
- ben s'bagarrer ?
- ouais
- heu// pas faire d'grosses bêtises ?
- c'est à dire ?
- heu// balancer des cailloux// (7s.) insulter les profs ou wala/ heu en quoi d'autres/ j'sais pas trop/ ouais pas insulter les profs/ pas s'bagarrer// (4s.) pas pas s'échapper du collège quand même/ ouais sinon ben j'crois qu'i a qu'ça
- c'est déjà bien/ heu a ton avis pour toi quelles sont les raisons qu'on interdit de s'bagarrer ou d'insulter ?//
- bah c'est/ bah c'est un collège au début c'pas c'est pour étudier c'est pas pour s'bagarrer ou faire des bêtises ?/ si viennent pour s'bagarrer ou faire des bêtises ça sert à rien
- ok très bien/ je vois que tu as une bonne connaissance du règlement intérieur/ pas tout le monde n'est comme ça// est-ce que tu pourrais me citer des faits enfin quelque chose/ les choses qui pourraient te mettre hors de toi qui f'raient que tu répondrais à quelqu'un ou que tu pourrais en mettre une à quelqu'un pour parler vulgairement ?
- les mensonges ?/ heu// bah s'qui dit alors qu'c'est pas vrai/ ou sinon qui nous insultent nos parents ou not' famille ?/ et sinon ouais i a ça//
- et ça t'es déjà arrivé ?
- ouais si directement/ ouais ça m'est d'jà arrivé
- d'accord et dans ce cas-là ta réaction première c'est quoi ?/
- ben vu qui commence à m'traiter et tout bah j'lui dit arrête et tout et i m'tape donc on s'tape dessus (rires)
- et souvent quand ça arrive tu heu est-ce que ça te crée des problèmes/ est-ce que ça reste sans suite ou//
- des fois ça m'fait des problèmes ?/ j'ai pas eu beaucoup de problèmes et ici à part cette année à part j'en ai eu beaucoup un peu je crée pas beaucoup d'problèmes sinon
- d'accord// et il s'était passé quoi ?/
- y'avait des grands qui nous j'taient des cailloux (rires)/ ils nous avaient j'té ça comme cailloux (montre la pierre massive posée en guise de presse-papiers sur le bureau)
- ah oui d'accord/ elle vient de là
- et madame H. elle a cru qu'c'était nous donc elle nous a/ j'crois qu'elle nous a puni/ enfin j'crois qu'elle nous a accusé qu'c'était nous qu'avaient lancé l'caillou-là/ voilà/ mais non on l'avait pas lancé/ on leur lançait des p'tits cailloux mais eux ils nous ont balancé ça// sinon après i s'moquaient de moi ?/ i s'moquaient d'moi/ ils m'ont tapé à 7 ?/ donc j'l'ai ai tous tapés après ?/ j'l'ai ai tous tapé en même temps ?/ heu y'a eu quoi d'autre/ j'crois qui a eu qu'ça/ j'sais plus très bien
- c'est déjà bien/ mais au moins je vois d'où vient l'histoire du caillou/ ça m'intriguait/ mais vous lui aviez pas dit que c'était pas vous ?//
- on lui avait dit mais elle nous avait pas cru/ elle nous a dit qu'c'était nous
- d'accord/ ça t'a pas semblé injuste
- bah nan après toutes les bêtises que j'ai fait
- tu t'es dit
- bah qu'c'était pas notre faute j'm'en foutais
- ça t'es déjà arrivé d'être accusé injustement ?
- bah l'histoire du caillou/ heu// non j'crois pas/ à part l'histoire du caillou non j'crois pas/

- et ça t'avait pas énervé justement
- bah non pas trop
- d'accord très bien// maintenant je vais te présenter tes situations hypothétiques qui pourraient arriver au collège/ et je voudrais que tu me dises si tu trouves ça normal/ enfin les situations que j'te présente/ ce que tu ressens/ et est-ce que enfin comment dire/ comment tu réagiras/ comment tu parlerais/ est-ce que tu pourrais taper quelqu'un/ enfin pour voir comment tu réagis//
- mmh
- alors la première tu rentres en cours d'histoire/ le prof vous avait dit qu'il y aurait contrôle la semaine prochaine et il décide comme ça de faire un contrôle surprise
- mmh
- tu réagis comment ? Est ce que tu trouves ça normal déjà ?/
- bah ouais c'est normal ?/ c'est l'prof ?/ donc il peut nous donner un contrôle n'importe quand vu qui nous/ vu qui faut réviser dès qu'on fait une leçon donc non c'est pas c'est normal
- même s'il avait prévu un contrôle pour plus tard ?
- bah le prof d'histoire-géo il l'a fait/ c'est pas grave
- dans c'cas-là tu tu tu fais l'contrôle et/
- bah ouais on fait l'contrôle et voilà
- et donc tu lui dis rien tu ne lui dis pas par exemple que ça se fait pas ?
- bah non (rires)/ des fois si mais pas souvent
- et dans ces cas-là il te répond quoi ?
- bah// i nous dit bah vous avez qu'à réviser ou vu qu'on a d'jà révisé vous avez qu'à révisé et tout mais on avait révisé ou sinon heu/ ouais il nous dit qu'ça
- d'accord ok très bien/ alors deuxième situation il est midi donc tu sors pour aller déjeuner et donc ça fait bien quinze minutes que t'attends et une autre classe arrive et le surveillant les fait passer avant vous alors que vous êtes en train de poireauter depuis 15 minutes/ déjà est-ce que tu trouves ça normal ?/
- bah d'jà y'a un ordre pour l'passage/ donc ça va/ sinon des fois on essaie de doubler
- et si jamais le surveillant s'oppose et te dit tu fais quoi là tu passes pas ?/
- bah des fois i voyent rien/ ou des fois i nous disent non vous passez pas/ après on réessaye/ ou des fois sinon dès qu'on y arrive pas qui passent les quatrième après on s'range de chez les quatrièmes
- d'accord/ et heu comment dire/ imaginons que plusieurs classes passent devant vous alors que l'ordre disait que c'était à vous de passer/ donc vous vous attendez là/ vous avez faim
- bah y'en a aussi qui sont pas rangés dans le dans les quatrièmes/ c'est normal aussi qui nous fassent pas passer/ donc après c'est à eux d'voir/ si i veulent manger/
- et donc dans ce cas-là toi tu dis que c'est normal
- bah si vu que heu si tu fais la même taille que les cinquièmes tu passes en cinquième/ sinon si t'es en sixième tu peux pas passer/ donc si t'es en troisième
- d'accord très bien// alors troisième situation/ tu es dans la cour avec ton groupe d'amis et heu// des collégiens passent vous r'gardent et se mettent à vous toiser à rigoler/ à dire des trucs sur vous de loin// tu réagis comment ?
- des fois j'réagis pas/ des fois j'leur d'mande qu'est c'qu'ils veulent et tout/ ou sinon d'habitude j'réagis pas
- et si en fait il s'avère qu'il a insulté un d'tes amis ?
- bah après c'est à lui d'voir avec l'ami ?
- t'entends qu'un d'tes amis est insulté tu te dis pas j'vais aller défendre mon pote ou/
- si mais ça arrive pas souvent qu'on insulte ça arrive pas souvent
- heu quatrième situation tu rentres chez toi c'est la fin du trimestre tu t'dis bon c'est cool un trimestre en moins et tes parents t'attendent sur le pas de la porte avec ton bulletin à la main disant mon fils qu'est ce que c'est qu'est notes/ et comme ils ont envie de redresser la barre ils te disent qu'ils vont te priver de quelque chose que t'aime bien/ et dans ce cas là tu réagis comment ?/

- bah d'habitude j'sors presque pas donc ça va/ mais sinon j'peux m'occuper sans les trucs qui m'interdisent

- ils t'interdisent quoi par exemple ?

- les consoles/ l'ordinateur/ sortir des fois mais ça arrive pas souvent/ sinon i m'punissent de rien d'autre

-et ça t'es arrivé souvent qui t'interdisent des choses comme ça ?

-ouais

- et dans c'cas-là ça t'fait quoi ?/

- après j'vais dans ma chambre et heu/ j'm'amuse comme je peux

- et tu trouves ça normal quand ils te punissent

- bah c'est toi qu'as fait la bêtise donc ouais ?

- et il y a des fois où t'as essayé de parler avec eux d'leur dire/ quand la punition te semblait injuste est-ce que t'as déjà essayé de discuter avec eux

- bah non/ j'monte directement dans ma chambre/

- ok/ donc oui où en étais-je/ je ne retrouve plus mes petites situations/ cinquième situation il n'en reste qu'une/ t'es en salle d'études t'es avec ton portable et heu/ bon/ y'a beaucoup de monde et on voit pas trop

- ah

- et donc tu commences à écrire un texto discrètement

- (rires)

- et pas de bol pour toi le surveillant te choppe/ il te prend ton portable/ il te prend ton carnet et met un mot dessus/ déjà est-ce que tu trouves ça normal qu'on te prenne ton portable ?/

- bah on n'a pas l'droit d'sortir les portables d'jà dans l'collège/ donc c'est donc va/ c'est normal/ si tu t'fais pas prendre ça va/ mais si tu t'fais prendre après/ discute avec lui pour voir si i t'le r'donne

- ça te gêne pas plus que ça/ tu te dis pas

- bah d'habitude j'le sors pas souvent/ dès qu'j'le sors le prof i s'déplace pas si i s'déplace j'le range/ j'me suis fais prendre mon portable une fois pour l'instant/ dans toute l'année

-et dans ce cas tu laisses faire tu laisses faire/ et ce sont tes parents qui vont le récupérer

- ouais ce sont mes parents

- et i disent quoi quand ?//

- i disent f'pas r'commencer mais j'pas recommencé et tout//

- ok d'accord// alors 6° situation t'es dans la classe y'a énormément de bruit/ ça fait plusieurs fois que le prof vous demande d'arrêter/ que le prochain qu'il prend à parler i s'ra puni// et la encore pas d'chance pour toi tu te retournes pour demander une gomme un truc n'importe quoi/ et te dit qu'il te met une heure de colle

- heu// bah soit on fait l'heure de colle et voilà ?/ ou soit sinon on lui dit voilà la prochaine fois tu s'ras puni ou/ sinon on fait l'heure de colle directement (rires)

- et ça t'gêne pas dans ces cas-là de prendre pour toute la classe ?

- si un peu mais/ ça va

- et tu n'essaie de négocier ?

- avec le professeur ?/ non/ i met l'heure de colle et sinon il l'oublie et sinon il la met pas

- et ça t'es déjà arrivé de prendre pour tout un groupe pour des bavardages ?/

- heu// j'crois/ j'sais plus/ ça a du arriver j'crois

- au collège t'as déjà connu tout ce qui est punition et sanction/ est-ce que ça t'es déjà arrivé d'être renvoyé ?

- pendant une semaine/ ouais

- il s'était passé quoi ?

- //(7s.) j'sais plus/ j'crois qu'on s'était tapé avec un copain j'sais plus ?/ ou sinon directement j'suis parti chez la police ?/ pasqu'on avait i avait un cinquième ou un sixième ouais un cinquième j'crois et bah i nous embêtait depuis l'début d'l'année et nous on réagissait pas/ après on l'a tapé à 4/ et donc

après il a porté plainte

- d'accord/ et heu quand vous l'avez tapé et qu'il a porté plainte/ est-ce que tu t'es dit à un moment qu't'aurais pas du faire ça ?/

- bah heu/ on est bien obligé d'se dire on aurait pas du faire ça mais après vu qu'on i est d'jà on doit bien i aller

- et s'il se reproduisait la même chose aujourd'hui comment tu réagirais ?

- si on est d'jà allé chez la police ?

- non si jamais un sixième ou n'importe qui se met encore à vous chercher comme ça ?

- bah j'sais pas sur l'coup/ peut-être de l'insulte voilà/ sinon on l'laisse dire/

- mais heu// voilà pour toi c'était justifié

- bah i nous cherchait tout les 4 et nous on disait rien donc heu/ après ça nous a énervé donc on l'a tapé

CALVIN

- première chose que je vais te d'mander c'est est-ce que tu peux me citer des des exemples de choses qu'on n'a pas l'droit de faire au collège pour toi ?
- bagarre/ jeter des détritrus par terre/ traîner heu dans les couloirs/ et et se esquinter heu l'établissement/
- d'accord/
- enfin oui bagarre pousser les camarades heu// bon je sais aussi qu'on n'a pas l'droit d'laisser les portes ouvertes/ on n'a pas l'droit d'insulter/ heu des bêtises/ on n'a pas l'droit de d'être à l'encontre des professeurs et des surveillants/ du des personnes plus hautes/ heu//
- c'est déjà beaucoup/ par contre je vais te demander/ tu me dis on n'a pas l'droit d'être à l'encontre des surveillants et des gens qui sont au-dessus/ est-ce que tu peux préciser comment ça heu/
- bah j'ai d'jà été à l'encontre d'une personne/ enfin d'un surveillant/ et/ ça a mal tourné j'crois/ ouais j'crois qu'j'me suis pris une journée d'exclusion/
- il s'était passé quoi ?/ pour que/ tu peux être en opposition
- l'histoire c'est que j'avais pas mon sac sur moi ?/ parce que j'devais aller au CDI/ il m'disait que j'devais quand même avoir mon sac sur moi ?/ et j'étais pas d'accord avec lui
- d'accord
- j'lui ai tenu tête
- et tu te souviens de ce que tu lui as dit ou c'était
- heu nan mais j'ai tenu tête jusqu'au bout que/ j'avais pas b'soin d'mon sac/ j'crois qu'on venait d'avoir une récréation/ j'avais étude j'avais eu étude avant et heu/ j'allais au CDI
- d'accord/ c'est pour ça/ d'accord// et ça t'a coûté une journée d'exclusion/ c'était avec un surveillant d'ici ?
- oui/ vous voulez que je vous dise qui ?/
- non non non/ du coup la relation avec lui ça doit être/
- oui pour lui aussi/ c'est vrai y'a des surveillant i sont très bien et les surveillants qui sont arrivés i a pas très longtemps c'est vrai que i sont arrivés ça ça ça s'passe très bien/ i sont vite intégrés on s'est vite pas assemblés mais on s'est fin c'est bon quoi
- vous vous entendez bien/ ça fonctionne correctement
- on discute on blague
- c'est le principal/ après tu ne te fais plus exclure/ c'est bien/ tu me disais aussi on n'a pas le droit d'se bagarrer de s'insulter
- bah les insultes de toute façon on peut rien y faire heu si personne le dit si personne le voit i en a plein qui en profitent// moi-même ça m'arrive de dire des p'tites insultes mais rien d'extravagant//
- c'est à dire ?/ t'inquiète pas c'est pas pour juger hun//
- heu (rire)/ heu des p'tites insultes que certains peuvent dire à tout bout de champ à prendre avec modération parce qu'après on commence à monter à prendre des insultes plus grosses et après ça peut mal tourner/ mais sinon c'est vrai qu'à basse modération ça nous arrive souvent à dire quelques p'tites insultes
- et c'est entre amis ou ça peut être n'importe qui
- souvent entre amis/ personnellement chez moi j'dis pas d'insultes/
- heu si jamais/ enfin/ tu vas accepter certaines insultes des gens/ ou est-ce qu'il y aura un moment où ça va plus passer
- heu// j'ai eu ce genre de problèmes avant// maintenant j'essaie de laisser passer// en même temps quand j'dis insulte c'est pas vraiment des insultes/ enfin pas forcément/ ça peut être des gros mots
- mais t'as des exemples concrètement/ parce que c'est peut-être les mêmes qu'à mon époque je sais pas

- ah oui mais c'est embêtant d'le dire (rires)
- t'as l'impression d'm'insulter moi ? (rires)
- non mais/ c'est des gros mots comme ta gueule/ putain/ enfin des trucs comme ça voyez
- c'est vrai qu'ça r'vient souvent/ surtout au collège/ enfin tu vas m'dire au lycée c'est à peu près pareil/ ça/ après
- au lycée c'est vrai qu'i d'viennent pas tous plus sages/ i gagnent pas tous en sagesse
- non bizarrement non// on pourrait se demander pourquoi d'ailleurs// et puis c'est vrai qu'après les gros mots deviennent systématiques/
- c'est pour ça qu'il faudrait pas les utiliser trop souvent
- quand il nous arrive un truc ça nous échappe
- parfois on dit oh pardon c'est sorti tout seul/ faut retourner plusieurs fois/ sa langue dans sa bouche
- c'est vrai qu'on nous dit ça souvent// oui bon ok tu dis bagarre insultes dégradation des bâtiments
- oui c'est exactement le mot que j'cherchais dégradation
- bah tu connais très bien le règlement intérieur/ moi ça m'bluffe/
- et pourtant j'l'ai jamais lu/ j'ai jamais lu mes règlements intérieurs/ j'ai r'doublé une fois et depuis j'crois depuis la 6° j'ai fait trois collègues j'ai jamais lu l'règlement intérieur
- t'as fait trois collègues ?/
- oui// avant j'étais dans la région de bourgogne/ j'vivais chez ma mère/ mon premier collègue j'étais passé en conseil de discipline/ et ma mère m'a m'a j'ai pas été viré/ mon mère ma mère m'a fait partir du collège/ m'a enl'vé du collège j'suis allé dans un aut' collègue/ heu/ avec des problèmes familiaux/ vu qu'j'suis parti chez mon père/ là j'ai du déménager donc j'ai changé de collègue
- d'accord// et c'est pas trop difficile de changer à tout bout de champ comme ça
- (rires) si// bah en fait depuis qu'chus tout p'tit on a d'jà déménagé une dizaine de fois
- ah ouais
- oui/ une quinzaine de fois à peu près/ c'est/ j'ai/ elle a déjà eu plein de copains chaque fois/ après ça s'finissait mal/ et elle en trouvait un autre/ des fois ça durait plus longtemps que d'autres/ mais sinon des fois aussi pour d'autres problèmes on devait déménager/ et ma mère elle avait déjà déménagé au moins deux fois plus que moi
- pas pratique pour toi
- bah moi l'déménagement qui m'a le plus marqué c'est heu/ à la fin d'année de CM1/ parce que c'était une année de ma vie qui m'a marqué/ parce que dans la classe on était tous copains// on/ on était enfin on faisait tout on s'amusait tous ensemble et c'était une période de ma vie que j'appréciais vraiment beaucoup/ et malheureusement j'ai le 1 mois avant la fin des cours/ j'ai heu/ j'ai eu une méningite/ alors pendant 1 mois j'les ai pas vus/ et à la fin du mois j'lai ai à peine vu moins d'une semaine parce qu'à la fin on venait pas pour faire l'école/ mais on venait on amenait des boîtes de jeux on f'sait des jeux d'société/ après j'ai déménagé/ et donc c'est vrai qu'j'ai pas beaucoup/ i a des copains à moi très proches avec qui j'ai encore des liens/ là i a pas longtemps j'ai un copain qu'j'avais pas vu depuis plusieurs années et j'ai même vu un autre copain que j'avais vu de très longues années j'avais 9 ans quand j'avais l'CM1 et donc c'est vrai que j'avais/ je savais pas quoi dire quand j'les ai r'trouvé/ c'était une émotion forte/ donc heu// ouais donc j'crois qu'on s'éloigne un peu du sujet
- oh mais ça m'intéresse/ c'est vrai que/ disons que j'essaie de voir un peu ton histoire/ ce qui fait que tu es celui qu'tu es aujourd'hui/ mais c'est marrant que ton année de CM1 t'ai autant marqué/ y'en a beaucoup
- bah en fait i a un copain qu'j'ai/ celui qu'j'ai vu mais i avait très longtemps/ j'le connaissais depuis la maternelle/ et l'autre j'le connaissais depuis le CE1/ et i en avait d'autres que j'connaissais depuis l'CP
- et t'arrive à rester en contact alors que vous êtes pas du tout au même endroit j'imagine ?
- bah j'ai les 4/5 où j'ai plus d'contacts/ donc c'est vrai que si j'avais/ si on avait pu changer les choses j'aurais bien aimé/ même si c'est vrai qu'j'les entendais dire ohlala la prof de CM2 i paraît

qu'elle est super sévère et tout/ donc sur l'coup je savais pas quoi penser/ entre le soulagement d'me dire oh j'ai échappé à la professeur et de tout perdre c'est maintenant que je réalise/ vaut mieux quand même devoir subir quelque chose qui va beaucoup nous embêter que devoir subir/ enfin subir un professeur qui nous embête que devoir tout quitter/ au bout de pas mal de déménagement c'est bon on a compris d'accord c'est pas grave mais là/ ça là franchement c'était/ le déménagement que j'me rappellerai/ j'ai une courte mémoire j'me rappelle pas de beaucoup d'choses mais ça par contre j'm'en rappelle

- ça t'a vraiment marqué/ c'était important pour toi/ j'espère que tu vas rester maintenant/ ça fait longtemps que tu es ici ?

- depuis le troisième trimestre de l'année dernière

- presque un an oulalah

- c'était à Champlaignon enfin mon collègue d'avant mon deuxième collège où j'ai fait l'plus/ j'ai fait/ j'suis arrivé en fin de 5° j'ai fait la 4° et deux trimestre de 3°

- eh c'est déjà beaucoup/

- donc j'ai fait deux ans

- d'accord// bon allez je vais revenir à ça parce que je t'ai déjà gardé pas mal de temps mon pauvre et je ne veux pas te faire manquer toute la récréation

- non c'est pas grave parce que j'ai pas grand chose à faire/ i a le CDI mais i a pas CDI/ j'aime bien lire

- ah c'est vrai ?/ tu es très lecture ?/ tu lis quoi ?

- heu personnellement je lis/ j'adore les séries de livres moi en fait/ est-ce que les livres qu'on nous donne pour l'école comme les Victor Hugo des Rousseau des ça j'aime bien/ vraiment j'aime bien mais/ j'préfère des livres/ que j'ai choisis moi/ non j'aime beaucoup les livres fantastiques/ comme heu j'ai lu Eragon 2/ j'ai lu tous les Ulysse Moore/ ah non i m'en manque un i en a un qu'j'ai pas lu/ en fait j'l'ai pas encore lu/ parce que heu ça f'sait longtemps qu'j'avais envie d'relire celui d'avant pour me rappeler de l'histoire/ donc j'me demande si j'vais pas faire comme avec les Hélène/ ah j'sais plus comment ça s'appelle/ Hélène Edgar/ j'crois qu'ça s'appelle comme ça/ i en avait plusieurs qu'j'avais pas lu/ j'les ai tous relus (rires)/ mais heureusement i font juste ça (geste)/ alors qu'les Ulysse Moore i font ça (geste)/ par contre le Eragon 2 c'était ça (geste)

- mais Eragon c'était pas sorti au cinéma ?/

- le 1 oui/ et j'attends avec impatience le 2

- le 1 ça fait un p'tit bout de temps qu'il est sorti/ ça me rajeunit pas// bien bien

- j'aime beaucoup les Star Wars aussi/ j'les ai tous vus

- tu as ta préférence sur lesquels

- aucun j'les aime tous

- c'est vrai qu'ils sont tous différents/ c'est marrant c'est pas ta génération

- bah j'adore moi j'regarde des films en noirs et blancs/ des films muets/ des Louis de Funès/ ah comment il s'appelle/ il a fait le mur de l'Antarctique avec Louis de Funès

- bonne question

- il a une drôle de voix

- tu regardes tout ça ?

- oui j'regarde aussi les Charlie Chaplin/ les Laurel et Hardy/ j'adore les Laurel et Hardy/ et mes grands parents en plus ils ont acheté toute la collection j'crois on les a presque fini/ les Goldorak aussi j'en ai vu 70 il doit m'en rester un peu/ et j'adore les chansons des années 70 80 90 moi des fois

l'mercredi j'regarde génération top 50/ et c'est vrai que ouais/ j'ai même des CD heu/ j'ai l'CD/ heu l'album avec deux CD heu/ génération sexy machine et c'est vrai que j'aime bien (rires)

- c'est marrant ça/ disons que

- sexy machine (rires)

- c'est amusant parce qu'à ton âge vous êtes peu à s'intéresser à ce genre de choses/ enfin à ma connaissance/ c'est agréablement surprenant// du coup je sais même plus où j'en étais avec tout ça

- (rires)
- tu me fais perdre mon discours// voilà je voulais te demander/ rien a voir/ est-ce qu'il y a des choses qui pourraient te mettre hors de toi/ des trucs qu'on pourrait te dire ou qu'on pourrait t'faire -// (6s.) j'me rappelle d'un élève/ bah ça c'est l'année dernière/ mais pas dans c'collège là/ il m'insultait tout l'temps/ et quand au bout d'un moment i voyait qu'j'arrivais vers lui i partait en courant// sauf que l'problème c'est que un jour/ j'lai vu/ lui i m'a pas vu j'ai couru/ mais là j'étais tellement énervé/ j'devais pas être de bonne humeur aujourd'hui/ ce jour-là/ c'ets vrai qu'chus allé super vite j'm'en suis même pas rendu compte/ à la vitesse de l'éclair j'suis arrivé sur lui il a même pas eu l'temps de tourner à peine d'hausser la tête pour me voir/ j'lai poussé il est tombé par terre/ il s'est pris la porte et le par terre/ et j'crois qu'il est allé à l'hopital/ mais là oui c'est vrai que là franchement j'étais pas/ j'étais en colère
- il t'avait cherché depuis longtemps
- ah bah tous les jours à chaque fois qui m'voyait/ à chaque fois qui m'voyait i m'insultait d'loin puis i partait/ ça c'est vraiment agaçant/ et c'qui m'énervé aussi/ c'est les gens qui savent très bien qui font pas l'poids/ à un ou a deux ou a trois i font pas l'poids/ ou à 5 ou à 6/ et i s'mettent autour de toi et i t'insultent/ et t'es obligé d'partir
- et ça t'es déjà arrivé ?
- bah ouais/ et ça vraiment c'est vraiment agaçant/ ils savent très bien qu'ils font pas le poids du coup ils viennent à plusieurs
- et dans ce cas-là tu réagis comment tu
- bah j'm'en vais et on s'reverra (rires)
- ok d'accord// et t'as déjà/ enfin ça t'es déjà arrivé du coup heu/ parce que là tu m'parlais de la personne que t'avais poussé/ ça t'es déjà arrivé de prendre quelqu'un sur le coup en train de t'insulter ou quelque chose heu/ bah du coup lui taper dessus parce que
- ah bah oui ça m'est d'jà arrivé
- et heu quand tu faisais ce genre de chose est-ce que t'avais
- non j'avais pas d'plaisir/ non parce que ça peut être une question à poser/ i en a qui peuvent éprouver du plaisir/ à s'libérer à s'lâcher sur quelqu'un
- justement toi tu me dis j'avais pas de plaisir à faire ça mais est-ce que tu y repensais après ou est-ce que tu te disais
- non/ c'est vrai que j'avais pas non j'avais pas ni remords ni rien enfin/ non c'est c'était j'l'ai fait : maintenant on passe à autre chose// j'ai toujours appris/ ma mère c'est toujours on tourne la page// donc chus parti sur ses bases donc c'est vrai que j'tourne la page oui ça m'arrive de tourner la page sur certaines choses/
- d'accord/ pour toi en plus c'était justifié/ si t'agissais comme ça c'est qu'il y avait une raison
- parce que on dit toujours que ce/ c'est vrai que// moi i a beaucoup de gens qui disent que si i a eu si i t'a frappé/ c'est qu'toi aussi t'a fait quelque chose//
- d'accord
- des fois j'étais pas d'accord avec ça mais c'est vrai que/ oui/ normalement si on est pas fou/ fin pas fou mais/ normalement i a eu quelque chose des deux côtés
- je vois tout à fait ce que tu veux dire/ ce que j'aime bien c'est que
- j'argumente
- oui/ ça aide à comprendre/ à discuter/ du coup je te retiens longtemps mon pauvre
- c'est pas grave/ vous inquiétez pas pour moi
- si bien au contraire/ je te prends de ton temps/ en plus je t'ai fait attendre 5 minutes tout à l'heure
- par contre c'était moyen
- oui ce n'est pas correct/ et je te prie de m'en excuser// donc je vais passer à la suite/ je vais te présenter des situations qui pourraient se passer au sein du collège/ et j'aimerais que tu me dises ce que tu ressens/ si déjà ça te semble normal comme situation/ comment tu réagirais/ si tu dirais quelque chose

- bah déjà vous voyez en espagnol ce matin/ i a une élève qui a mis des choses dans le radiateur : déjà ça/ déjà j'suis pas d'accord
- et tu lui a dit quelque chose ou tu as gardé ça dans ta tête
- oui/ elle s'est même pas retourné mais/ j'suis pas balance mais j'ai dit à la professeur quand même
- d'accord
- pasque des élèves comme ça qui font ça/ en plus elle a pris la boulette du voisin pour faire pareil/ donc heu/ même si la professeur dit rien/ c'est mieux qu'elle arrête quoi/ parce que si elle part déjà à mettre sa boulette à elle alors qu'en sortant elle peut mettre la sienne en plus elle prend celle du voisin donc heu/
- tu t'es dit
- ouais/ pas bien
- c'est étonnant
- c'est extravagant (rires)
- bon j'arrête pas de digresser c'est terrible
- en fait j'crois qu'vous avez plus parlé que moi/
- ça fait déjà 22 minutes/ bon j'arrête de parler et je te pose mes situations// bon première situation : tu es en cours d'histoire et donc le prof vous avait dit que vous auriez un contrôle dans trois ou quatre jours et en fait/ vous arrivez en cours et il vous demande de sortir une feuille/ il fait un contrôle surprise/ comment tu réagis/ est-ce que tu trouves ça normal
- // (5s.) ah bah j'suis pas d'accord/ je proteste/ avec les élèves ce qui est bien c'est qu'tas pas besoin d'protester ils le font pour toi/
- ah/ c'est vrai ?/ comment ça ?
- ouais/ i protestent et si tu mets ta p'tite voix avec c'est d'jà arrivé qu'le professeur dise oui c'est vrai j'avais oublié
- et t'es déjà intervenu tout seul pour
- heu ça m'est déjà arrivé i a longtemps/ enfin très rarement
- et souvent c'est par mouvement de foule
- oui (rires)
- si jamais il renonce pas en disant qu'il maintient l'interro
- bah la professeur d'anglais avait fait ça/ elle nous avait dit quelque chose/ on l'avait tous marqué à cette date-là/ toute la classe// mais la professeur n'était pas d'accord/ elle disait patati patata au bout de 5 minutes on a quand même réussi à la faire changer d'avis/ la majorité a remporté ce duel/ la deuxième manche
- ça veut dire que vous avez un bon pouvoir de persuasion alors
- mmh a fond (rires)
- bon alors je passe à la suite// deuxième situation/ il est midi/ tu sors pour déjeuner/ déjà tu es demi-pensionnaire ou externe toi ?
- demi-pensionnaire
- ah donc c'est bon/ t'attends depuis bien un quart d'heure 20 minutes pour aller manger
- aaaaah
- une autre classe arrive et la surveillante la fait passer avant vous/ logiquement ça aurait été à vous de passer/ est-ce que déjà ça te semble normal ou
- heu// ici/ i a les 4° qui passent en premier les 3° 5° 6°/ par exemple dans mon ancien collège ça m'est d'jà arrivé d'attendre une heure/ i neigeait/ j'étais 1°/ et j'voyais les autres qui passaient/ pour vous dire/
- dans ce cas tu fais quoi concrètement ?
- bah en fait fallait être le plus sage/ donc moi j'bougeais pas (rires)/ j'avais d'jà fait ça/ ça faisait d'jà une heure que j'attendais mais j'bougeais pas (rires)/ j'étais immobile/ j'bougeais pas
- et tu te disais quoi ?
- je regardais les gens passer de temps en temps mais sinon j'bougeais pas/ bon au bout d'un

moment j'suis passé quand même

- et tu t'dis pas au bout d'un moment/ tu t'es pas dit/ bon j'avais essayer de parler

- si i a eu des moments/ justement au début j'ai essayé/ et j'ai vu que ça marchait pas comme ça/ le problème c'est qu'en plus/ le pire/ alors ça je détestais ça i a pas qu'moi qui détestais ça/ les autres i faisaient l'imbécile derrière/ du coup c'est toute la rangée qui était pénalisée/ alors ça alors par contre/ ça m'agaçait

- et pourquoi ça t'agaçait

- bah le fait que nous on est sage les autres i sont pas sages du coup on est pénalisés à cause des autres/ ça les autres ils s'en fichent complètement/ et on est pénalisé à cause des autres ça franchement/ ça m'exaspère/

- mais du coup ces gens-là tu leur disais rien ?

- bah de toute façon on peut rien dire/ ils continuent/ de toute façon on se dit bah heu i sont foutus quoi

- ok d'accord bon bah très bien// troisième situation/ t'es dans la cour avec ton groupe d'amis et heu/ donc ça va te rappeler ce que tu m'disais tout à l'heure/ et y'a des gamins qui viennent vous voir et qui commencent à vous insulter/ est-ce que ça te semble normal ?/ comment tu réagis ?

- non ça me semble pas normal// j'arrive vers celui qu'insulte/ j'lui prends les deux bras derrière le dos/ et j'le prends comme ça/ et j'le fais tomber mais délicatement/ j'le fais mais sur un ami à moi/ mais doucement j'lui fais pas mal/ en plus lui j'ai même pas besoin d'lui prendre les bras il fait comme ça (il me montre le geste)/ je lui prends les bras même des fois j'le mets pas par terre j'le baisse simplement et j'le laisse se rel'ver mais j'veux dire heu/ le fait juste le fait d'le bloquer/ pas besoin d'frapper/j'le bloque

- mais si la personne se débat tu peux pas la bloquer

- ah mais si i a toujours moyen d'la bloquer/ il utilise ses deux mains et ses deux pieds/ on peut toujours utiliser ses deux pieds et ses deux mains//

- d'accord/ donc toi tu ferais ça/ il t'insulte tu le bloques ?

- oui/ je pense/ ben maintenant c'est ce que je ferai/ avant c'est pas c'que j'faisais// avant ça m'arrivait d'aller à l'affront/ d'insulter/ même d'en d'en venir/ aux claquounettes (rires)

- et c'est quoi qui te sembles le plus préférable pour toi ?

- ben le plus efficace c'est/ ou d'le bloquer ou/ toi tu dirais à un surveillant que quelqu'un t'a insulté mais (rires) i va rien faire/ c'ets vrai que/ la meilleure façon c'est ou d'partir/ ou d'lui faire comprendre qu'il faut qu'il arrête/ tu l'bloques et tu commences à serrer un peu plus/ sans le blesser quoi/ pour moi c'est la meilleure façon/ pas d'les élever mais/ de leur apprendre à arrêter/ parce que i a un bout à tout quoi

- et heu du coup tu penses que la plupart des conflits que toi tu vis personnellement/ faut que t'apprennes à les gérer toi-même sans l'aide de personne

- oui pasque depuis mon premier collège/ j'ai appris qu'on pouvait quasiment pas compter/ pour des p'tites histoires ou même des grosses/ on peut pas toujours compter sur les autres//

- qu'est ce qui te fait dire ça ?/ qui est-ce qui t'a appris à te dire ça justement ?/

- heu ben je sais pas/ mais j'ai vécu pas mal de choses dans mon premier collège qui m'ont fait comprendre ça/ et même dans mon deuxième collège j'me souviens d'un surveillant qu'est pas resté très longtemps/ heu/ il a vu/ enfin i avait un problème/ je sais plus c'qui avait eu/ il m'avait pas vu/ enfin je sais plus trop/ par exemple le surveillant i relève la tête/ i avait eu une bagarre en dehors du collège juste devant ?/ il m'avait vu ?/ et il a rien fait// j'le voyais je savais très bien qu'il était là-bas/ donc moi j'me débattais pas j'me disais au bout d'un moment i va v'nir quand même//

- et ça t'a déçu des adultes depuis ce jour-là ?

- ah bah oui j'me suis dit celui-là c'est un vrai/ enfin voilà/ oui là/ i a de quoi être déçu

- oui tu t'attends à une sécurité quelque chose

- bah oui logiquement si i sont dehors c'est pour ouvrir la grille/ après i avait pas besoin c'est surtout pour faire régner la sécurité quoi/ il a pas respecté son rôle/ ce s'rait presque de la/ non aide à la

personne en danger

- je vois tout à fait ce que tu veux dire/ mais du coup enfin/ tu dis que tu as appris à réagir comme ça/ mais imaginons qu'aujourd'hui
- pas pour tout le monde/ i a des surveillants/ je sais que j'peux avoir confiance en eux ?/ mais i a d'autres/ faut apprendre à les connaître/ c'est pour ça qu'il faut aller discuter avec eux/ aller vers eux/ mais voilà faut discuter/ faut parlementer/ faut apprendre à les connaître
- d'accord/ moi je les connais pas bien/ mais j'ai rien contre eux/ mais qu'est ce qui pourrait te permettre dans tes valeurs/ ton ressenti personnel/ de faire plus confiance à l'un ou à l'autre ?// tu dois avoir tes critères/ des raisons/ une attitude chez eux//
- oui par exemple des surveillants qui ont l'air sympathique/ et qu'apprends à connaître/ d'autres surveillants/ d'jà l'autre surveillant qui vient pas m'aider/ qui fait rien/ l'autre je sais pas si i sera aller/ en plus il a un ressenti envers moi qui fait que tout ce qui pourrait m'arriver i fait rien// et aussi j'le vois traîner avec des élèves qui sont pas forcément// enfin c'est mon ressenti pasque par exemple j'm'en rappelle i trapinait avec des élèves/ donc que j'connaissais à peu près/ i en a même qui sont dans ma classe/ personnellement c'est pas l'genre de personnes avec qui j'ai envie d'entraîner// c'est pas que j'les aime bien ou que j'les aime pas mais/ c'est des/ des p'tits délinquants quoi//
- je respecte tout à fait ton opinion/ moi je ne les connais pas
- i a des surveillants/ même au coin d'oeil on peut/ bah non non non
- si si vas-y continue/
- non mais au coin d'oeil pas vraiment mais/ c'est vrai qui a des surveillants déjà on s'dit on va essayer d'se méfier un peu/ on peut pas s'dire ah celui-là il a l'air bien// pasque des fois heu/ heu/ une personne peu en cacher une autre/ faut pas qu'on enfin/ prendre les apparences/ enfin j'sais plus
- d'accord/ donc tu te méfies un peu/ tu attends de voir selon les discours et les attitudes de chacun
- mmh
- ok très bien/ heu/ quatrième situation/ je sais pas si ça t'concerne
- il va tenir aussi longtemps vot' truc ?
- eh c'est le matériel de mon école/ c'est la pointe de la technologie/ je vais parler moins ça devrait le faire//
- (rires)
- alors quatrième situation/ ton bulletin scolaire n'est pas très très bon/ tu rentres chez toi/ et tes parents t'attendent de pied ferme en disant bon écoute heu/ c'est pas tout ça mais moi j'commence à en avoir marre de ces résultats
- oh j'ai l'habitude/
- ah
- (rires)
- tu as l'habitude
- j'ai l'habitude de m'faire crier dessus en fait/ j'les r'garde/ je regarde à côté/ j'les écoute/ presque pas en fait/ en fait j'ai un caractère et une imagination qui font que (rires) même quand/ faudra pas l'dire ça/ quand on m'engueule j'me retourne des chansons ?/ des films ou des dessins animés/ fin plein d'trucs dans ma tête/ la plupart du temps c'est des chansons que j'me r'tourne dans la tête/ c'est vrai que heu/ je sais pas/ quand j'vois les autres s'faire crier dessus et tout ?/ des trucs moi j'dis rien/ mais en même temps j'me mets une chanson dans la tête/ c'ets vrai qu'c'est hallucinant ça presque// même quand i s'passe quelque chose de grave j'ai aut' chose dans la tête//
- ça t'aide peut-être à
- ça m'aide à passer en fait oui
- si tu faisais pas ça
- si j'faisais pas ça/ déception/ stress/ heu : mais c'est vrai que maintenant/ et avant ça m'était d'jà arrivé j'écoutais quand même/ mais maintenant je plonge dedans (rires)/ c'est mieux/ mais bon faut essayer d'écouter un p'tit peu parce que si i t'posent une question après/
- mais quand tes parents ils t'engueulent comme tu dis heu/ c'ets que ça te semble pas normal ?/ c'est

quoi qui t'gêne en fait ?/

- bah normal qui m'engueulent mais bon// mon père c'est vrai qu'il a l'habitude de/ et c'ets bien ce qu'il fait/ il me donne des discours/ il me fait la moral pendant longtemps mais gentiment/ mais au moins c'est gentil/ heu/ c'est pour moi qu'il le fait// ça dure longtemps/ j'écoute quand même// même l'autre fois on était partis sur un sujet/ et après on est partis/ après on a dérivé sur la politique// mais c'est vrai que/ oui/ c'est normal c'qu'il fait//

- d'accord/ donc toi tu reconnais

- mais par contre faut pas venir à crier j'sais pas combien d't'emps/ hausser tellement le ton qui m'fait mal aux oreilles

- dans ce cas-là tu réagis comment ?

- (rires) je reste dans mon monde

- tes parents t'ont déjà puni pour un bulletin ou pour de mauvaises notes/ ils t'ont déjà privé pour quelque chose ?/

- ah bah oui (rires)/ par exemple pour avoir été viré depuis/ bah depuis l'année dernière/ j'ai plus d'ordinateur j'ai plus de DS/ depuis l'année dernière/ mais ça s'passe bien/ même quand ça s'passe bien j'gagne rien (rires)/ normalement un enfant se dirait/ ça s'passe mal i m'ont puni/ ça s'passe bien i vont me rendre mes trucs/ mais non depuis un an j'ai pas l'droit à l'ordinateur familial et j'ai pas l'droit à la DS/ et j'ai pas l'droit de regarder des films le soir non plus/ mais ça c'est bon j'ai passé/ parce qu'avant j'avais pas beaucoup de temps pour lire le soir/maintenant vu que j'prends ma douche le soir maintenant/ ça me laisse plus de temps pour lire le soir// ça me va

- finalement c'est un mal pour un bien

- (rire) ouais// finalement heu/ en plus des fois quand ça s'passait mal j'me disais bah heureusement que j'reste pas avec eux parce que ça se passerait mal alors/ mais bon quand ça s'passe bien heu/ ouais bah d'ailleurs dimanche soir j'avais école ils m'ont laissé regardé un film/ en plus i avait mon frère i avait sa femme/ sa copine parce qu'i sont pas encore mariés/ i avait ma nièce/ i avait heu/ mon demi-frère avec sa petite copine/ nouvelle copine/ en plus c'est la première fois qui nous nous voyait/ heu/ donc c'est vrai qui m'ont laissé r'garder un film heu// enfin ça s'était bien passé/ mais sinon c'est vrai qu'en semaine je regarde pas d'film

- ça te permet de lire/

- et d'argumenter/ c'est vrai que mon demi-frère mon père il lui a dit/ alors qu'c'est pas son fils/ c'est mon demi-frère mais éloigné/ c'est le fils de ma belle-mère/il lui a dit/ tu lis jamais alors t'es nul en orthographe/ c'est vrai quand il nous dit ses résultats en orthographe (rires) même moi j'dis rien parce que je sais que j'vais prendre mais lala/ mais sinon moi j'aime bien les dictées// je suis plutôt bon en orthographe

- ok d'accord/ heu/

- par exemple le pendule de foucault je voulais le lire/ mon père j'y arrivais pas/ mon père i m'a dit i faut attendre un petit peu/ le début j'lai lu deux fois j'y arrivais pas

- faut pas forcer en lecture/ c'est que c'est pas le moment/ un jour t'y reviendra/ la lecture ça se mature

- i a plus de gens qui regardent la télé/ c'est plus facile/ c'est passif

- oui c'est vrai/ alors que la lecture/ faut trouver la bonne position// ahlala/ je reviens à mes situations je me perds dis donc//

- excusez-moi

- non non rassure-toi ce n'est pas toi va/ c'est moi qui parle trop et qui aime discuter// alors je reviens à mes situations/ donc/ situation 5/ tu es en études et tu t'ennuies parce que tu n'as rien à faire

- bah c'est vrai déjà qu'en salle d'études c'est l'bazar/ depuis qu'les nouveaux surveillants i sont arrivés heu/ c'ets un peu mieux ?/ pasque eux i zarrivent/ et i savent que normalement nous on a pas/ d'ailleurs j'lai pas dit/ on n'a pas à parler bruyamment/ même jeter des trucs dans la perm// mais avant les autres surveillants i laissaient passer/ i laissaient couler/ et c'est vrai que quand j'suis arrivé

c'était pfiou// ouais c'était hallucinant// et le bus aussi/ tin/ même pas la fin d' journée tout le matin le soir mais c'est fou le midi le mercredi/ c'est l'horreur/ i sont tous debout i marchent dans l'bus/ le pire le mercredi midi le gars du bus i donne du chocolat et i les laisse fumer devant

- pour toi c'est pas tolérable ?
- ah nan nan nan/ j'en ai parlé chez moi/ i m'dit oh non t'exagère (rire)// j'en ai même parlé à ma mère quand j'avais chez elle/ parler à ma mère et mon beau-père/ alors qu'avant là-bas c'était calme j'étais d'avant tranquille/ quand i avait quelqu'un/ si i avait quelqu'un qui s'levait/ même qui était entre les sièges ou qui s'levait à peine i disait de s'asseoir i s'essayait/ maintenant c'est tous des délinquants (rires)// mais i s'rendent pas compte/ i s'rendent pas compte//
- et quand tu vois ça tu leur dis quelque chose ?/
- bah contre tout un bus/ c'est un coup à mourir/ c'est vrai qu'en plus i a eu un accident d'bus l'autre fois apparemment c'est parce qu'i a un élève ?/ voulait qu'on mette un CD/ heu/ c'est juste pasqu'il a parlé/ ou alors pasque le monsieur a voulu mettre le CD/ ou alors c'est juste parce qu'il lui a parlé/ qu'il a tourné la tête et qui s'est pris l'mur// ce s'rait arrivé avec le bruit qu'i a/ parce que ça arrive que des bouteilles arrivent devant/ il aurait vu la bouteille i se s'rait pris l'mur ça aurait été pareil//
- ouais je comprends
- et ce s'rait encore la faute des autres/ on serait encore pénalisé/ enfin pire que pénalisés/ là voilà/ tous les gens du bis i zavaient été blessés// et encore parce que les élèves i s'étaient mis au fond/ mais sinon là on est étendu dans tout le bus/ donc heu//
- et donc le bruit ça tu remarques bien/ a mon époque c'était pareil// ohlala on dérive encore/
- cette fois c'est de ma faute/ si si si
- mais non// donc je reprends tu es en salle d'étude/ tu t'ennuies simplement
- qu'est ce que je fais
- tu prends ton portable pour envoyer un texto discrètement
- ah non non non
- et le surveillant te surprend/ il te prend ton portable et ton carnet
- je dirais comme ça m'est pas arrivé mais comme j'ai vu des gens à qui c'est arrivé/ après c'était des gens que j'aimais pas trop donc ça m'a fait rigoler (rire)// moi ça m'arrive pas donc heu/ moi mon téléphone maintenant avant j'le faisais plus j'le mettais en silencieux maintenant j'l'éteins carrément au cas ou ?/ mais c'est vrai que/ i a une seule fois/ non en vérité i a eu deux fois/ ou j'l'ai sorti en études ?/ une fois j'avais rien à faire donc j'ai fait un jeu ?/ et une fois j'ai écouté un peu d'musique/ mais sinon non//
- (sonnerie)
- ça a sonné je vais me dépêcher pour pas que tu sois en retard/ 6° situation il y a beaucoup de bruit dans la classe/ le prof a demandé à tout le monde de se taire en prévenant qu'il punira le prochain qu'il prendra a parler/ pas de chance pour toi tu te retourne pour demander quelque chose à un de tes camarades/ le prof te surprend et te donne un devoir maison à rendre pour la semaine prochaine//
- je trouve pas ça normal déjà heu/ bah/ i a pas grand chose à dire dans ce cas là en fait/ le mieux c'est de faire comme moi/ c'est d'être éloigné des gens et être tout seul à une table/ par exemple en histoire géo je suis tout au fond à droite/ tout seul/ tranquille/ sec//
- ok bah très bien j'avais t'laisser là mon pauvre/ moi qui comptait te prendre un quart d'heure je t'ai pris 45 minutes//

Lucie TOLOMELLI

Réurrences langagières d'adolescents repérés pour faits de violence

Résumé :

Le présent mémoire est fondé sur une recherche expérimentale qui étudie de manière longitudinale et transversale six cas d'élèves de 11 à 15 ans repérés pour faits de violence dans leur établissement. Le protocole utilisé pour cette étude s'appuie sur l'entretien semi-directif, les élèves étant interrogés sur diverses situations hypothétiques construites sous les thématiques de la connaissance/perception des lois et de ses applications, de l'injustice et de la relation aux autres (adultes ou pairs). Il s'agira de repérer si des récurrences de langage sont notables dans les discours tenus par les élèves – dans leurs réponses aux situations comme au travers de leur expérience – et si, partant, des catégories – larges – peuvent être établies par l'analyse de ces récurrences. Sont ainsi exposées des hypothèses en termes de principe de fonctionnement, à savoir qu'il existerait des logiques systémiques de langage (en acte ou en distanciation) de comportement (d'expression libre ou de défense) et de valeurs (connaissance/reconnaissance de la loi) qui permettraient de comprendre davantage (sans pour autant prétendre la connaître sous tous ses aspects) l'usage de la violence chez les adolescents.

Mots-clés : violence, élèves, adolescents, école, langage

The use of dogmatic language by teenagers who have violent acts

Summary :

This work corresponds to an experimental search; it studies the speech of six pupils (between 11 and 15) who were dismissed by their school because they had violent acts. The pupils were questioned during free interviews about several hypothetical situations which mention the following themes: knowledge and application of the laws, injustice, relation to the other persons (adults or teenagers). We try to spot if the pupils use a common language (in their answers to hypothetic situation or in their personal life) and if categories can be established thanks to the analysis of this common language. We suppose that there are logics on language (which is of act or think), of behavior (of free expression, or of defense) and values (legitimacy given to the law) which allow a better understanding of the use of violence by teenagers.

Keywords : violence, pupils, teenagers, school, language