Education comparée / nouvelle série, n°2, pp 209-223

Violence des jeunes et violence scolaire. Une étude comparative entre le Brésil et l'Espagne

Concepción Fernández Villanueva,
Universidad Complutense de Madrid
Leila Maria Ferreira Salles,
UNESP Rio, Claro
Joyce Mary Adam da Silva,
UNESP, Rio Claro
Juan Carlos Revilla,
Universidad Complutense de Madrid

RESUME

Dans cet article, nous présenterons les premiers résultats d'une enquête à caractère qualitatif sur la violence scolaire au Brésil et en Espagne à partir d'une évaluation des différentes perspectives d'analyse menées dans chaque pays. La diversité des genres de violence découverts est énorme, que ce soit la violence institutionnelle, le harcèlement scolaire, la violence chez les familles ou la violence liée aux subcultures juvéniles. C'est pour cela que seule une perspective globale peut rendre compte de la complexité du phénomène.

ABSTRACT

In this work, the first results of a qualitative research on school violence in Brazil and Spain are presented, bearing in mind the different perspectives of analysis developed in both countries. A diversity of king of violence has been found, from institutional violence to « bullying », from family violence to violence linked to youth subcultures. That is the reason why only a global perspective can account for the complexity of the phenomenon.

RESUMEN

En este trabajo, se presentan los primeros resultados de una investigación cualitativa sobre la violencia escolar en Brasil y España a partir de la consideración de las diferentes perspectivas de análisis desarrolladas en cada país. La diversidad de formas de violencia encontradas es enorme, de la violencia institucional al acoso escolar, de la violencia familiar a la violencia de

origen subcultural. Por ello, entendemos que solamente una perspectiva global puede dar cuenta de la complejidad del fenómeno.

ZUSAMMENFASSUNG

In diesem Artikel werden wir die ersten Ergebnisse einer qualitativen Umfrage zur Schulgewalt in Brasilien und in Spanien präsentieren, ausgehend von einer Evaluation der verschiedenen Analyseperspektiven beider Länder. Die Unterschiede, die in den Arten von Gewalt aufgezeigt werden konnten, sind enorm, sei es institutionelle Gewalt, Störungen in der Schule, die Gewalt in der Familie oder Gewalt bezogen auf jugendliche Subkultur. Aus diesem Grund kann allein eine globale Perspektive der Komplexität des Phänomens gerecht werden

Introduction

L'étude de la violence scolaire requiert un effort de contextualisation et une clarification de ce que l'on appelle la violence telle qu'elle apparaît dans le milieu scolaire. On y trouve la violence des élèves (en tant qu'agresseurs et victimes), mais aussi la violence institutionnelle et la violence structurale (où les élèves seraient plutôt des victimes). Et parmi les violences des élèves, il y a la violence physique, la violence sociale, la violence contre la propriété, etc.

Le Brésil et l'Espagne représentent deux sociétés largement différentes et les manifestations de violence scolaire en sont un exemple. Les perspectives d'analyse développées dans chaque pays sont aussi diverses. Dans cet article, nous allons présenter une évaluation de ces différences de perspective d'analyse, puis nous situerons la recherche que nous conduisons et nous en présenterons ses premiers résultats.

La violence structurale et institutionnelle

Dans de nombreuses institutions, on a remarqué la difficulté d'obtenir l'égalité des chances au sein du système éducatif, ainsi que la *violence structurale* (Galtung, 1995) qu'induit le traitement différent des élèves en fonction de leur provenance. D'un autre côté, une approche de l'éducation en tant que phénomène global laisse entrevoir qu'il existe toujours une violence inhérente, *une violence*

institutionnelle, puisqu'elle implique une relation asymétrique entre un enseignant et un apprenant, le premier s'appliquant à transmettre des connaissances, des façons d'agir, des attitudes et des valeurs au second.

Au Brésil, la préoccupation est grande de traiter l'exclusion sociale et l'inégalité économique (violence structurale). Le développement économique et technologique des dernières décennies et la globalisation qui a permis l'accès aux biens sociaux à une plus grande partie de la population, ont créé une culture de l'inégalité en promouvant les valeurs de l'individualisme compétitif. Comme l'affirme Tavares dos Santos (2004), citant Hobsbawn, il se produit une rupture du contrat social et des liens sociaux, une décadence des valeurs collectives et la croissance d'une société individualiste où les rapports entre les personnes sont de plus en plus fragiles. L'absence d'un système de réciprocité minimalement efficace produit une inégalité associée à la violence, et productrice de violence. L'impossibilité pour les couches populaires d'accéder aux biens et valeurs largement vantés par les médias engendre des tensions et des haines sociales, renforçant les phénomènes de criminalité (Velho, 2000). L'absence de moyens légitimes pour réaliser de telles aspirations renforce cette criminalité, à laquelle les jeunes sont exposés quotidiennement.

De la même manière, on observe l'accroissement de l'usage de la violence en tant que solution aux conflits au détriment des alternatives qu'offre la négociation. Ce phénomène n'est pas seulement observable au niveau macro-social, mais il se répand dans le quotidien des institutions sociales et des relations individuelles, permettant ainsi la constitution de ce que Tavares dos Santos appelle la violence diffuse.

Cependant, on peut caractériser la violence de l'école comme étant « une violence institutionnelle, symbolique qui s'exprime à travers la manière qu'utilisent l'institution et ses acteurs pour traiter les jeunes (Charlot, 2002, p. 434). Il y a ainsi au Brésil une recrudescence des pratiques autoritaires à l'école, ce qui constitue un facteur productif de violence chez les élèves (Guimarães, 1984).

A l'opposé, l'étude de la violence structurale en Espagne prend une orientation historique qui vise à décrire le processus de sélection en fonction de la classe sociale d'origine des élèves (Lerena, 1976;

Fernández Enguita, 1990; Feito, 1990). Par rapport à la violence institutionnelle, y compris la violence des professeurs, la situation paraît similaire. La préoccupation quant à l'inégalité de l'interaction scolaire et l'abus de pouvoir des enseignants y est moindre. Il est vrai que l'institution scolaire a subi en Espagne un processus de démocratisation en même temps que la société et que la violence physique disciplinaire est sévèrement punie. Ce n'est pas pour autant qu'il s'agit d'un phénomène appartenant au passé et désormais éradiqué, comme c'est le cas dans d'autres pays européens (voir, par exemple, Dubet y Martuccelli, 1996; Olweus, 1999b).

Il n'est cependant pas question ici d'accuser les professeurs d'être responsables de la violence, puisque ceux-ci constituent plutôt le maillon le plus fragile de la chaîne : ils sont ceux qui réalisent le travail visible avec les élèves, mais sans pratiquement posséder de capacité de décision ou de transformation des circonstances où cela a lieu.

La violence des élèves

Le principal objet d'étude et de préoccupation est invariablement la violence des élèves, entre eux ou contre l'institution scolaire. La *violence des élèves* a été étudiée à partir de deux points de vue différents (Revilla, 2002). Le premier, socio-pédagogique, a approché la violence des étudiants à partir d'une vision plus globale, s'intéressant au système éducatif et aux comportements délictueux, tandis que le second, psycho-social, l'a fait d'une façon plus proche de l'expérience des acteurs et a donné lieu à une étude sur le harcèlement scolaire (« bullying »).

Les travaux socio-pédagogiques consacrés à la violence scolaire ont été réalisés à partir d'une perspective globale, en tenant compte de la coexistence de différentes définitions de la violence, ainsi que de différents classements des actes de violence (Debarbieux, 1996). D'autres recherches abordent le comportement anti-social qui engloberait l'opposition à l'activité scolaire, mais aussi le harcèlement entre camarades de classe et les attaques (Baker, 1996). Cette perspective d'analyse découle de deux options et de deux intérêts de connaissances distincts. Le premier, pédagogique, a trait à la préoccupation de gérer l'apparition croissante et éclatée de

comportements violents à l'école, pour essayer de les éradiquer au moyen de différents types d'interventions. Le second, sociologique, essaie d'évaluer l'incidence des comportements délinquants à l'école en tant que premiers délits de futurs délinquants.

Les recherches de type sociologique se sont principalement caractérisées par le souci de quantifier l'incidence de la violence scolaire des élèves sous ses diverses facettes et d'étudier les facteurs causaux qui y sont impliqués. Parmi les facteurs observés, on en trouve certains de niveau global, comme par exemple les moyens de communication ou la société considérée dans son ensemble (Funk, 1997; Gorski et Pilotto, 1993). D'autres sont en rapport plus étroit avec la vie scolaire : la famille (Astor, 1995; Funk, 1997; Gorski et Pilotto, 1993; Hope et Bierman, 1998; Patterson, 1992), l'environnement scolaire (Alexander et Curtis, 1995; Astor, Meyer et Behre, 1999; Baker, 1996; Debarbieux, 1996; Gorski et Pilotto, 1993 ; Hyman et Perone, 1998), l'interaction entre professeurs et élèves (Baker, 1998; Cothran et Ennis, 2000; Dubet et Martuccelli, 1996 ; Noguera, 1995), et le groupe des pairs (Salmivalli et al., 1997; Holmes et Brandenburg-Ayres, 1998).

À partir des années 70, on a développé une perspective psychosociale de l'analyse de la violence scolaire. Nous faisons référence au phénomène de harcèlement entre écoliers, plus connu sous son nom anglo-saxon (« bullying »), nordique (« mobb-n-ing ») ou japonais (« ijime »). Cette perspective part d'une préoccupation de type psychologique, à savoir du bien-être des écoliers qui souffrent en grand nombre des conduites nuisibles de leurs camarades. Dans cette perspective, Olweus (1992) considère que la violence entre les écoliers constitue une affaire de droits démocratiques fondamentaux : tout élève a le droit à une expérience libre d'oppression et d'humiliation.

Dans le harcèlement entre écoliers nous nous trouvons face à une définition très précise de ce que l'on peut comprendre par « bullying »: des conduites aversives répandues dans le temps entre un agresseur et une victime entre lesquels il existe une différence de pouvoir. Grâce à une conception homogène de ce genre, en maintenant certaines limites, il est possible d'évaluer l'effet des interventions. La première surprise est la similitude des résultats obtenus dans diverses études menées à terme dans différents pays, malgré les problèmes de traduction des concepts et des matériaux de recherche.

C'est dans les pays scandinaves que nous trouvons un petit nombre d'étudiants impliqués dans le harcèlement scolaire ; nous parlons alors de victimes, d'agresseurs ou des deux à la fois (Olweus, 1999a, 1999b ; Björkqvist et Österman, 1999). Nous pourrions essayer de situer l'Allemagne (Lösel et Bliesener, 1999), les Etats-Unis (Harachi et al., 1999a), même si leurs données sont moins comparables à celles recueillies jusqu'à présent, ainsi que l'Italie (Fonzi et al., 1999; Baldry et Farrington, 1999) comme étant des pays où le harcèlement les écoliers est supérieur, de l'ordre de 30%, par rapport aux autres pays.

Le harcèlement entre écoliers semble être occulté par la violence scolaire la plus visible, c'est-à-dire, former à part entière un genre déterminé dans la fourchette de conduites agressives des étudiants (Harachi et al., 1999a; Cowie, 2000; Junger-Tas, 1999; Olweus, 1999a). Les agressions contre les biens, les disputes entre de jeunes pairs, les comportements ponctuels, etc., ne sont pas inclus dans la définition de la violence et dans sa considération. Nous pouvons cependant considérer que le harcèlement pourrait être l'antichambre d'autres formes de violence dans le contexte scolaire (contre les professeurs par exemple) et même comme un antécédent de futures conduites délictueuses plus graves (Olweus, 1993; Hazler et Carney, 2000). En tout cas, les liens entre les rapports conflictuels entre écoliers et les autres formes de violence n'ont absolument pas été éclaircis dans la littérature scientifique, dans la mesure où ils constituent dans la littérature deux branches de recherche séparées.

Dans d'autres pays européens, on remarque que les deux perspectives coexistent ou bien que l'on n'avait pas assez étudié le problème jusqu'à son apparition ; c'est alors que s'est imposée la perspective psycho-sociale du harcèlement entre les écoliers.

Même dans ce domaine, les perspectives des chercheurs brésiliens et espagnols sont différentes. En Espagne, comme dans les pays scandinaves, la Grande-Bretagne et le Japon, la violence à l'école s'étudie plutôt depuis la perspective du harcèlement scolaire (Ortega et Mora-Merchán, 1997). Cette perspective a manifesté l'importance d'un phénomène généralement ignoré et qui produit une grande partie de la souffrance des enfants à l'école dans des contextes culturels très divers. Néanmoins, c'est une perspective excessivement psychologique, individuelle, malgré ses efforts pour caractériser les facteurs du milieu scolaire qui facilitent l'apparition du harcèlement.

La recherche au Brésil, comme aux Etats-Unis, au Canada, en France et en Allemagne, adopte la perspective socio-pédagogique, une convergence entre la préoccupation du fonctionnement des écoles, empêché par la présence de la violence, et la préoccupation de la délinquance des jeunes, la violence des quartiers pauvres, quand elle commence à se manifester en milieu scolaire (Zaluar et Leal, 2001; Guimarães, 1990). L'incidence de la violence physique est devenue si importante que l'on a vu apparaître un climat d'insécurité et de peur qui empêche l'observation d'autres manifestations « mineures » de violence (notamment le harcèlement scolaire).

La recherche

Tout ceci n'invalide en rien selon nous les résultats obtenus à partir des deux manières d'aborder ce sujet, car elles décrivent dans un cas comme dans l'autre les phénomènes de la violence des élèves. Cependant, selon notre point de vue, l'étude de la violence scolaire doit tenir compte de toutes les perspectives autour de ce phénomène (violence structurelle, institutionnelle, violence délinquante, harcèlement scolaire) et les mettre en relation. Mais il est aussi important de ne pas négliger d'autres facteurs, qui, partant de l'étude de la violence des jeunes, pourraient nous aider à l'expliquer. Aussi bien en Espagne qu'au Brésil, on trouve des recherches qui se sont intéressées aux aspects subculturels de la violence des jeunes. Il s'agit d'une violence qui se développe en groupes et où les manifestations symboliques sont d'une énorme importance. Bien évidemment, les subcultures présentes au Brésil et en Espagne sont diverses, mais le phénomène est similaire: les subcultures fournissent aux jeunes des éléments idéologiques qui orientent le comportement dans la direction de la violence, ou bien dans d'autres directions (Fernández Villanueva et al., 1998; voir Sposito, 2004). Nous pensons que ces expressions juvéniles sont de plus en plus importantes pour expliquer la violence à l'école, puisque c'est là qu'elles commencent à se manifester.

Ce projet, développé par des chercheurs de l'UNESP (Universidade Estadual Paulista) de Rio Claro (Etat de São Paulo, Brésil) et par l'Université Complutense de Madrid (Espagne), décrit une étude comparative entre le Brésil et l'Espagne sur la violence entre les jeunes

et ses manifestations dans le domaine scolaire. Son principal objectif est d'enquêter sur la perception et l'interprétation des jeunes quant aux différentes formes de violence à l'école, dans la société et dans leur propre vie, et comment ces interprétations se reflètent dans l'interaction quotidienne à l'intérieur du milieu scolaire. Il s'agit d'une enquête à caractère qualitatif qui utilise la méthode d'entretiens de groupes avec des jeunes sélectionnés.

Cet objectif est un moyen de détecter les facteurs spécifiques de la violence des jeunes au sein de leurs milieux social et géographique, dans la ville de Rio Claro, et de capter de cette façon les dimensions les plus remarquables qu'il convient de prendre en compte pour la réalisation postérieure d'une action formative, avec des professionnels et des professeurs qui travaillent dans des écoles en liaison avec la Diretoria de Ensino de Limeira (État de São Paulo, Brésil).

Méthodologie

Nous avons réalisé des entretiens avec deux groupes de jeunes dans diverses conditions qui risquent de favoriser des phénomènes de violence. L'un des groupes est constitué d'élèves qui, d'après les professeurs et la direction de l'école, ont l'habitude de participer activement à des phénomènes de violence. L'autre groupe est constitué de jeunes considérés comme de bons élèves. Dans les deux groupes nous trouvons des jeunes hommes et des jeunes femmes. Huit entretiens en groupe furent effectués (de 6 à 8 participants chacun), quatre comprenant chaque type de jeunes. Lors de ces entretiens, il fut question de la violence en général et également de la violence dans des contextes spécifiques, plus concrètement, dans les contextes scolaire, de loisirs et familial. L'école choisie se trouve dans un quartier central de la ville de Rio Claro, État de São Paulo, et les élèves sont originaires de quartiers périphériques et pauvres de la ville qui possèdent un taux élevé de violence urbaine. Ladite école est réputée comme étant une école violente, puisqu'il y a quatre ans un élève y fut assassiné par quelqu'un qui n'appartenait pas à cette école.

Nous avons opté pour cette méthodologie interprétative car elle permet de recueillir un discours « naturel » des participants. Les chercheurs se déplacent dans l'environnement naturel des jeunes - dans ce cas leur école-, de façon à ne pas requérir leur présence dans

un milieu qui pourrait les intimider. Le principal inconvénient est évidemment dû à la transmission au groupe des modèles inhibiteurs de leur entourage. La réalisation d'une série d'entretiens, quatre pour chaque groupe, facilite l'affaiblissement de l'attitude défensive attendue dans un premier moment. De plus, bien que les différentes séances suivaient une trame spécifique et avaient des objectifs à remplir, nous avons laissé aux participants eux-mêmes le soin de conduire le groupe, dans la mesure du possible.

Toute méthodologie dans les sciences sociales provoque une réaction chez les personnes auprès de qui l'on effectue une étude. Des phénomènes d'apprentissage et d'auto-présentation sont perceptibles, des stratégies de défense sont élaborées et des objectifs propres sont créés, ceux que les participants essaient d'atteindre dans leur propre processus de recherche. L'intention de l'équipe de chercheurs fut de tirer profit de ces conséquences inévitables au profit de leur propre recherche. Ainsi, en ayant comme principal objectif l'analyse du discours de jeunes brésiliens sur la violence, il est d'une importance capitale d'identifier le contexte normatif dans lequel se positionnent ces jeunes. Ce « contexte normatif » est un conglomérat de normes et de valeurs. Prétendent-ils mettre en évidence leur participation dans des incidents violents ? Se positionnent-ils en marge de ces incidents ? Nient-ils l'existence de la violence ? Certains phénomènes leur paraissent-ils naturels ? Essaient-ils de se présenter comme « politiquement corrects » ou comme étant des « jeunes anti-sociaux » ? Parlent-ils avec aisance et crédibilité de leur vie familiale ? Pour identifier ces aspects, il faut leur donner une marge de manœuvre ainsi que du temps, qui ne peut se limiter à une séance prolongée qui, inévitablement, conduirait à la fatigue et à la lassitude. Pour tout cela nous avons considéré que cette méthodologie d'entretiens en groupe répétés avec un même groupe (à deux reprises lors de cette recherche) était la méthodologie la plus adéquate.

Résultats

Nous avons d'abord commencé à analyser la violence scolaire au Brésil, concrètement à Rio Claro (État de São Paulo), bien que la perspective d'interprétation bénéficie des différents paradigmes de

recherche utilisés dans les deux pays. Nous aimerions mettre en relief quelques premiers résultats de l'analyse:

L'école, objet de cette étude, ne présente pas de conditions favorables pour que l'élève puisse la considérer comme un espace propre : a) restriction de l'espace physique, les élèves n'ont aucun activité à réaliser pendant les récréations, moments où apparaissent des situations de provocation et des jeux violents entre eux; b) situation d'abandon de l'école.

On constate chez les élèves un sentiment d'injustice par rapport à leur traitement par les professeurs. Le mot qui définit le concept de violence dans les deux groupes de jeunes interviewés est le « manque de respect ». Le manque de respect pour les élèves est à mettre directement en rapport avec plusieurs faits : ne pas être écoutés, souffrir d'un traitement injuste, ne pas respecter leurs opinions, insulter, offenser. Certains jeunes se sentent stigmatisés (Goffman, 1988) dans les institutions scolaires (parce qu'ils sont noirs, mauvais élèves ou appartiennent à des groupes juvéniles subculturels), malgré les discours officiels qui nient l'existence de la discrimination, en particulier en ce qui concerne la race. Les excès recueillis dans le comportement de l'école sont déclencheurs d'une sérieuse indignation, car ce sont des cas d'injustice alors que ce n'est justement pas ce qu'ils attendaient de cette institution.

Les écoles doivent prendre en compte que ces pratiques sont en rapport avec les interactions sociales et, par-dessus tout, avec des relations de pouvoir qui s'établissent entre les jeunes et le monde adulte. Ces interactions sont souvent modelées par des valeurs, des règles et des principes transmis par les différents professionnels de l'école. Il est important d'analyser les pratiques, les valeurs et les informations qui circulent dans le milieu scolaire en essayant de dévoiler les pratiques de discrimination et d'intolérance qui peuvent générer de la violence entre les adolescents et leurs égaux.

La situation socio-familiale des jeunes interrogés est précaire. Ils continuent à faire confiance à l'institution familiale, puisqu'elle constitue une référence de leur vie future, cependant elle contraste avec une réalité des relations familiales très dure, très compliquée. La famille constitue un milieu où la violence a une présence saillante. Néanmoins, les jeunes semblent continuer à faire confiance à leur famille en tant que garante d'un certain type de sécurité.

Les groupes de trafiquants de drogue ne sont pas absents du milieu scolaire. Les écoliers connaissent le monde des bandes de trafiquants, ils connaissent leurs règles, leurs symboles, leur fonctionnement, ils en arrivent à s'identifier avec certains des groupes en conflit, certains connaissent même personnellement des trafiquants de drogue et ont réalisé de petites affaires pour eux.

On distingue de nombreux cas de harcèlement scolaire entre les étudiants. Ces situations de menace envers des personnes qui se montrent d'une certaine manière différentes, faibles ou simplement non agressives, répondent à un schéma assez généralisé de démonstration de pouvoir entre adolescents. Le caractère groupal des agressions est fortement présent. Nous avons observé qu'il se produit des affrontements entre groupes d'élèves, entre groupes de classes, etc.

On trouve dans les entretiens des références à des groupes subculturels et à une subculture propre des jeunes dans les écoles. Dans les espaces de loisirs, la violence semble faire partie des relations entre les « tribus urbaines » ou les groupes identifiés par leurs préférences musicales ou par les milieux territoriaux où ils développent leurs activités de loisirs, à l'instar de ce qui se passe dans toutes les grandes villes du monde. D'un autre côté, même si il est concédé à l'école une utilité en tant que ressource pour le travail dans le futur, le discours sur l'absence de compromis quant au rendement scolaire demeure très présent.

Il existe de nettes différences entre les deux groupes de jeunes interviewés. Les jeunes impliqués dans des incidents de violence simplifient la réalité de façon à imposer des explications polarisées. Ils constituent un monde où la violence, qui ne génère des nuances que difficilement, a une certaine logique, et si celle-ci n'est pas respectée, il est légitime de punir ou d'assumer cette punition. L'on pourrait dire qu'elle est acceptée en tant que façon d'agir dans un monde traversé par la violence et auquel ils participent. Ils donnent l'impression d'avoir renoncé à essayer de vivre dans une « autre » réalité sociale et dans la réalité à l'intérieur de laquelle ils vivent, l'usage de la violence leur apparaît comme une stratégie quasiment inévitable afin de résoudre des conflits, étant donnée le peu de valeur accordée à d'autres formes alternatives de régulation des interactions sociales, comme par exemple la parole.

D'un autre côté, les participants du groupe qui n'étaient pas impliqués dans la violence introduisent des éléments dans leur discours qui semblent les aider à trouver des assurances qu'ils ne possèdent pas et de surnormaliser ou d'idéaliser une vie qui reflète constamment des symptômes de manque de contrôle et de désorganisation. Les incidents de violence ne sont pas exceptionnels dans leur discours, mais ils sont relatés de telle sorte que le narrateur est situé comme un élément étranger à cette réalité qu'il rejette. Cela révèle clairement la peur à ce qui est inévitable, à ce qui ne peut pas être contrôlé, à cette facette de leur milieu qu´il n´est pas possible d´ignorer et qui peut toucher n'importe qui n'importe quand. Les jeunes non-violents ajoutent l'idée selon laquelle la violence est un processus, et ils détaillent comment celui-ci s'amplifie ou diminue en fonction des caractéristiques des agresseurs ou de la relation entre les acteurs. C'est pour cette raison que cela peut s'éviter, ce qui laisse au sujet plus de marge dans la conduite et de plus grandes possibilités d'agir en évitant ou en résolvant les incidents possibles.

Conclusion

Les premières analyses de notre recherche nous permettent, nous l'espérons, de montrer l'intérêt de la perspective suivie. Les genres de violence que nous avons découverts sont très divers ; aussi seule une perspective globale peut rendre compte de la complexité du phénomène de la violence scolaire. Ainsi trouvons-nous des éléments qui nous renvoient à la violence institutionnelle et qui ont à voir avec le climat scolaire et la relation entre élèves et professeurs. Nous avons trouvé des éléments qui ont à voir avec la violence qui se reflète dans la situation de nombreuses familles des élèves étudiés. Nous trouvons des témoignages qui nous font penser à une importante présence du harcèlement scolaire spécialement développé en groupe. Nous sommes de même surpris par la présence d'éléments propres à la subculture juvénile et qui semblent en rapport avec des explications de la violence. C'est pour cela que nous considérons ces premières analyses comme une confirmation de la perspective d'analyse développée et qui nous place sur la voie d'autres questions qu'il convient d'approfondir, dans la mesure où elles n'ont pas pu être suffisamment explorées jusqu'à présent.

Nous aimerions souligner en dernier lieu les différences et les similitudes de discours et de perspective que nous avons trouvées chez les étudiants mis en rapport avec la violence et chez ceux qui ne l'ont jamais été. L'analyse comparative révèle un vécu bien différent de jeunes qui apparemment sont si semblables, aussi bien en ce qui concerne l'aspect extérieur que les conditions socio-économiques. Ceci nous engage à approfondir les questions générales propres au milieu scolaire, en prenant soin de porter notre regard sur les éléments qui marquent la différence de l'expérience des sujets, plus concrètement : le milieu familial d'origine, la proximité à l'égard de certaines subcultures juvéniles et de loisir, etc.

Références bibliographiques

ALEXANDER, R., & CURTIS, C. M. (1995). A critical review of strategies to reduce school violence. *Social Work in Education*, 17, 2, 73-82.

ASTOR, R.A. (1995). School violence: a blueprint for elementary school interventions. *Social Work in Education*, 17, 2, 101-115.

ASTOR, R.A., H.A. MEYER et W.J. BEHRE (1999). Unowned places and times: maps and interviews about violence in High Schools. *American Educational Research Journal*, 36, 1, 3-42.

BAKER, J.A. (1996). Are we missing the forest for the trees? Considering the social context of school violence. *Journal of School Psychology*, 36, 1, 29-44.

BALDRY, A.C. et D.P. FARRINGTON (1999). Types of bullying among Italian school children. *Journal of Adolescence*. 22, 3, 423-426.

BJÖRKQVIST, K. et K. ÖSTERMAN (1999). Finland, in P.K. Smith et al. (eds.): *The nature of school bullying. A cross-national perspective* (56-67). Londres: Routledge.

CHARLOT, B. (2002). A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Revista Sociologias*. Porto Alegre, ano 4 , 8, 432-443.

COTHRAN, D.J. et C.D. ENNIS (2000). Building bridges to student engagement: communicating respect and care for students in urban high schools. *Journal of Research and Development in Education*, 33, 2, 106-117.

COWIE, H. (2000). Aggressive and bullying behaviour in children and adolescents, in G. Boswell (ed.) *Violent children and adolescents: Asking the question why* (138-150). Londres: Whurr Publishers.

DEBARBIEUX, E. (1996). *La violence en milieu scolaire. État des lieux*. Paris: PUF.

DUBET, F. et D. MARTUCCELLI (1996): *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire.* Paris, Seuil.

FEITO, R. (1990). *Nacidos para perder. Un análisis sociológico del rechazo et del abandono escolares.* Madrid, CIDE, Min. De Educación y Ciencia.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990). *La cara oculta de la escuela: educación y trabajo en el capitalismo*. Madrid: Siglo XXI.

FERNÁNDEZ VILLANUEVA, C., R. DOMÍNGUEZ, J.C. REVILLA et L. GIMENO (1998). *Jóvenes violentos. Causas psicosociológicas de la violencia en grupo*. Barcelona: Icaria.

FONZI, A., M.L. GENTA, E. MENESINI, D. BACCHINI, S. BONINO ET A. COSTABILE (1999). «Italy», in : P.K. Smith et al. (eds.): *The nature of school bullying. A cross-national perspective*, pp. 140-156. Londres: Routledge.

FUNK, W. (1997). Violencia escolar en Alemania: estado del arte. *Revista de educación*, 313, 53-78.

GALTUNG, J. (1995). *Investigaciones teóricas: sociedad y cultura contemporáneas*. Madrid, Tecnos.

GOFFMAN, E. (1988). *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.* Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos.

GORSKI, J.D., & L. PILOTTO (1993). Interpersonal violence among youth: a challenge for school personnel. *Educational Psychology Review*. 5, 1, 35-61.

GUIMARÃES, Á. M. (1984). *Escola e violência: Relações entre vigilância, punição e depredação escolar*. Campinas. 183p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da PUC de Campinas.

GUIMARÃES, Á.M. (1990). *A depredação escolar e a dinâmica da violência*. Campinas. 471 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da UNICAMP.

HARACHI, T.W., R.F. CATALANO et J.D. HAWKINS (1999a). United States, in : P.K. Smith et al. (eds.): *The nature of school bullying. A cross-national perspective*, pp. 279-295. Londres: Routledge.

HAZLER, R.J. et CARNEY, J.V. (2000). When victims turn aggressors: Factors in the development of deadly school violence. *Professional School Counseling*, 4, 2, pp. 105-112.

HOLMES, S.R., & S.J. BRANDENBURG-AYRES (1998). Bullying Behavior in School: A Predictor of Later Gang Involvement. *Journal of Gang Research*. 5, 2, 1-6.

HOPE, T.L., & K.L. BIERMAN (1998). Patterns of home and school behavior problems in rural and urban settings. *Journal of School Psychology*. 36, 1, 45-58.

HYMAN, I.A., & D.C. PERONE (1998). The other side of school violence: educator policies and practices that may contribute to student misbehavior. *Journal of School Psychology*. 36, 1, pp. 7-27.

JUNGER-TAS, J. (1999). The Netherlands, in : P.K. Smith et al.: *The nature of school bullying. A cross-national perspective*, pp. 205-223. Londres: Routledge.

LERENA, C. (1976). *Escuela, ideología y clases sociales en España.* Barcelona: Ariel.

LÖSEL, F., & T. BLIESENER (1999). Germany, in P.K. Smith et al. (eds.): *The nature of school bullying. A cross-national perspective* (224-249). Londres, Routledge.

NOGUERA, P. (1995). Preventing and producing violence: a critical analysis of responses to school violence. *Harvard Educational Review*. 65, 2, pp. 189-212.

OLWEUS, D. (1992). Bullying among schoolchildren: intervention and prevention, in : R. DeV. Peters, R.J. McMahon et V.L. Quinsey (eds.). *Aggression and violence throughout the life span.* Newbury Park, Sage, 100-125.

OLWEUS, D. (1993). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid, Morata, 1998.

OLWEUS, D. (1999a). Sweden, in : P.K. Smith et al., *The nature of school bullying. A cross-national perspective*, 7-27. Londres: Routledge.

OLWEUS, D. (1999b). Norway, in : P.K. Smith et al.: *The nature of school bullying. A cross-national perspective*, 28-48. Londres: Routledge.

ORTEGA RUÍZ, R. , & J.A. MORA-MERCHÁN (1997). Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares. *Revista de educación*. 313, 7-27.