

L'ÉCOLE FACE AUX VIOLENCES : DU BRICOLAGE LOCAL AUX «TENTATIONS DE SAINT-ANTOINE» D'UN SYSTÈME SCOLAIRE EN CRISE

Philippe VIENNE
Centre de sociologie de l'éducation
ULB

Avant de présenter un état des lieux de l'influence des politiques sécuritaires sur les lexiques et rhétoriques politiques en matière d'éducation, je voudrais souligner que sur cette question très précise des rapports entre «toxicomanie» et «école» qui est l'objet de votre journée, un travail de recherche majeur est sans conteste celui de Pascale Jamouille, dans le Hainaut et le Nord de la France. JAMOUILLE a très bien montré que plus l'école perd sa légitimité (comme je l'exposerai ci-dessous) et sa crédibilité auprès des élèves qui fréquentent ces établissements les plus dégradés, au plus deviennent légitimes et crédibles d'autres pratiques, codes et valeurs propres aux jeunes, et parfois antagonistes avec le monde de l'école, et notamment sur les questions de toxicomanie. C'est donc de manière assez complémentaire au travail de Pascale Jamouille que je vais dépeindre ici le portrait d'une école déboussolée face aux désordres, et qui pourrait bien se raccrocher à des politiques sécuritaires, ou à d'autres tentations pour des «recettes-miracle» en matière de réduction de la violence.

Cadre de l'enquête

En 1998, soit quelques années après les premières grandes enquêtes françaises sur les «violences à l'école», Laurette ONKELINX (PS), Ministre de l'éducation en Communauté française de Belgique (CFWB), commandite une série d'enquêtes sur ces violences. Deux études sont confiées à l'Université de Liège, et une à l'Université de Bruxelles. Par la suite, lors de l'arrivée au gouvernement de la coalition suivante, le Ministre de l'enseignement secondaire, Pierre HAZETTE (MR), commanditera une autre enquête, confiée à l'UCL.

Notre étude, dirigée par le Pr. Anne VAN HAECHE (ULB), entendait opter pour une approche *de terrain* des violences à l'école. C'était, par le choix d'établissements reconnus pour être en difficulté ou être confrontés à des situations de violence, d'examiner sur place, durant deux ans, comment naissaient ces violences et comment elles étaient traitées par le personnel scolaire. Les deux établissements qui ont été choisis dans l'enseignement professionnel avec l'aide du comité d'accompagnement, pouvaient être qualifiés d'école de *dernière chance*, car les deux écoles accueillaient un public d'élèves aux trajectoires scolaires typiques d'échec et de relégation. Par *relégation scolaire*, il faut entendre que ces établissements se situent loin en aval sur une circulation en spirale d'élèves, qui par l'échec ou l'exclusion, quittent le général pour le professionnel (ou sortent du primaire sans réussite), et se retrouvent dans des filières qu'ils n'ont généralement pas choisies. Orientés vers le professionnel (puis parfois, vers le «spécialisé»), ces élèves, à la suite de renvois et d'échecs au sein même du professionnel, se retrouvent dans un «peloton de tête» assez limité d'établissements de réputation très dégradée. Des établissements qui acceptent d'accueillir ces élèves aux carrières scolaires désastreuses, alors que d'autres écoles refuseront, par des tactiques de dissuasion, de les accepter, en dissuadant les parents ou les élèves candidats de s'inscrire. Voilà pourquoi ces écoles sont «de dernière chance». L'élève qui y entre peut avoir suivi l'année précédente une formation, mettons, de «travail de bureau», et se retrouver par défaut de choix d'établissement, dans une école qui propose des filières lourdes, industrielles. Le non-choix de départ d'un enseignement professionnel se double donc d'une absence de continuité dans les

enseignements suivis d'une école à l'autre, en raison des trajectoires d'échec. Il est connu depuis les études de Pierre BOURDIEU que la *relégation scolaire* touche particulièrement le public d'élèves des classes populaires, devenus «exclus de l'intérieur» d'un système scolaire qui les *conserve* en son sein dans des filières de relégation sans leur offrir pour autant de chances réelles en matière de diplôme valorisé. Mais au sein même des classes populaires, les descendants d'immigrés sont particulièrement touchés par ces processus de relégation. C'est ce qui explique que mes deux établissements, appelés ici pour des raisons de confidentialité E1 et E2, sont majoritairement (E2) ou essentiellement (E1) composés de descendants d'immigrés Marocains.

L'étude de terrain a été effectuée sur la base d'une *ethnographie scolaire*, par une observation participante où le chercheur endosse des rôles au sein du personnel scolaire. Des rôles de stagiaire surveillant-éducateur, stagiaire assistant social puis enseignant remplaçant en ce qui me concerne. L'observation, durant deux ans, porte sur les situations d'interaction et la communication au sein des groupes qui composent la vie sociale dans l'école : élèves, personnel, parents. Et la première réalité que j'ai découverte est une différence de vocabulaire. Alors que le terme sur lequel reposait l'enquête était celui de «violence», ce dont le personnel scolaire parlait, et ce qui était traité au quotidien, c'étaient des *incidents* : altercations physiques ou verbales, harcèlements, brimades, bousculades, menaces, insultes, etc. Passer deux ans dans un établissement ne va pas sans familiarisation et fraternisation éventuelles. Je me suis surtout fondu dans l'univers quotidien des surveillants-éducateurs, dont l'aide m'a été précieuse pour comprendre (et survivre dans) la vie sociale de l'établissement, souvent éreintante pour le personnel.

Des solutions pour «éradiquer» les violences ?

Et au sortir de ces deux années, il s'agissait de répondre aux attentes du commanditaire : comment surgissent et sont traités les incidents, c'était là une question à laquelle le travail en commun avec les éducateurs ou les enseignants avait permis de répondre. Et notamment en mettant en scène la «phase de test» du nouveau venu dans un établissement scolaire. Le jeune éducateur, l'enseignant remplaçant, sont souvent déroutés par ce qu'ils vont trouver comme univers quotidien dans ces établissements de dernière chance. Et les élèves peuvent leur imposer toute une série de tactiques de déstabilisation bien rôdées afin de *tester* leur autorité. A subir ce test souvent malin, parfois brutal, certains enseignants finissent par «craquer» et fuient l'institution qui est devenue leur «enfer». Un souvenir personnel : la première phrase que m'ont dite mes étudiants de sixième année de professionnel quand je leur ai donné cours était un «On voudrait pas que vous retourniez au chômage, M'sieur»... Voilà pour l'image que les élèves ont (ou veulent donner) de l'enseignant remplaçant.

Mais revenons sur l'intitulé de départ de la commandite ministérielle. Il y était question non pas d'une simple étude des violences, mais de fournir des «solutions» destinées à «éradiquer» les violences à l'école. Ces termes sont assez carrés, mais ils relèvent de l'esprit d'une époque, où les politiques publiques, en France comme en CFWB, visaient autant à «prévenir» qu'à «éliminer» les violences scolaires. Comment la sociologie peut-elle répondre à cette question de l'*éradication* ? La réponse est de fournir une meilleure compréhension des violences à l'école, en soulignant qu'elles sont consubstantielles à un système scolaire à ce jour injuste et inégal, dans sa réalité de relégation. Dans ces établissements de fortune qui accueillent les publics scolaires relégués, la situation en matière de violences est très tendue, à la mesure de trajectoires scolaires désespérées des élèves. Ces derniers ont beaucoup perdu en termes d'espérances scolaires, et plus l'école perd du sens à leurs yeux, plus leurs cultures juvéniles, «cultures de rues» ou autres espaces de socialisation parallèles au monde scolaire prennent de sens et d'importance. Comme l'a soulevé Pascale JAMOULLE, l'école perd du terrain et de la crédibilité, notamment à la mesure de cette relégation, face à des codes, des systèmes de valeurs propres aux jeunes, et parfois antagonistes avec l'univers

scolaire. Aussi, tant que la réalité de relégation perdurera, il sera *impossible*, comme le souhaite parfois naïvement le monde politique, d'«en finir» avec les violences à l'école. La réponse du sociologue est donc un renvoi de responsabilités au pouvoir politique, qui reste responsable de la *structure* du système scolaire : la priorité est de réformer un système qui perpétue les inégalités, et non de se focaliser, notamment par un émiettement des moyens et des dispositifs, sur des croisades locales contre les violences dont les «écoles des caïds» du Ministre Pierre HAZETTE ont été un bon exemple.

Une réponse sociologique : des stratégies, pas des «solutions»

L'autre réponse du sociologue, c'est que s'il est possible de faire quelque chose dans le domaine de l'amélioration des relations enseignants-éducateurs-élèves, ou de prévenir l'apparition d'incidents, il faut qualifier ces tentatives souvent locales de *stratégies* en matière des violences, et non de «solutions» aux violences à l'école. Des stratégies utiles, certes, mais qui ne forment qu'un emplâtre local, tandis que le *système scolaire* continue à reproduire de la violence par ses structures inégales. Bref, les acteurs locaux se battront pour «compenser» à petite échelle ce que le système global continuera à démanteler en perpétuant l'injustice et la souffrance sociale.

... et des bricolages locaux

Les stratégies locales (projets d'enseignants, dynamiques d'éducateurs proposant des activités, notamment sportives, avec les élèves, partenariats avec le secteur associatif, etc.) reposent souvent sur ce que l'on pourrait appeler un *bricolage*. C'est-à-dire que beaucoup d'acteurs du monde éducatif, confrontés aux difficultés d'instruire et de socialiser des élèves en fin de trajectoire scolaire d'échec (avec des lacunes terribles en connaissance du français, lecture et écriture, comme dans d'autres bases du savoir scolaire), inventent et innovent hors de leurs cadres et structures pédagogiques habituels, dans le contact avec ces élèves. Et ces exercices reposent souvent sur une adaptation de l'éducateur/enseignant à un univers, à des codes, à des symboliques propres aux élèves qui ne sont pas au départ familières. Il s'agit de recréer un contact entre le représentant du monde de l'école et l'élève qui ne croit plus beaucoup (non sans raison) à ce que l'école peut lui apporter. Ce travail d'adaptation est aussi une nécessité, pour «survivre» dans un monde où la confrontation et la tension avec les élèves peuvent être intenses.

Le grand retour de la socialisation

Les enseignants comme les éducateurs, pour décrire ce type de travail, intensément fondé sur du «relationnel» avec les élèves, parlent parfois de «sauver les meubles» dans une école en crise, comme le relate une équipe de recherche marseillaise travaillant sur les violences à l'école. C'est un travail de proximité avec les élèves, qui repose sur l'écoute, sur la *compréhension* de leur univers quotidien, travail d'autant plus crucial que la distance sociale entre élèves et enseignants ayant augmenté pour des élèves du monde populaire, les cadres d'une intercompréhension se sont effacés. Il s'agit de parler avec les élèves, de savoir les écouter, des termes qui peuvent sembler triviaux mais qui sont des traverses de tout un travail entamé par Pierre BOURDIEU et ses collaborateurs dans *La misère du monde*, qui révèle le besoin d'être compris et écouté de nombre d'exclus du système social ou même de professions en crise. A «comprendre» et «écouter» il faudrait également ajouter *moraliser* les élèves. Le travail quotidien des éducateurs avec qui j'ai pu travailler consistait souvent à mobiliser leurs bonnes relations avec les élèves, construites sur ces possibilités d'écoute attentionnée, pour les moraliser régulièrement sur les actes qu'ils commettaient dans ou à l'extérieur de l'école. Au point que dans ces établissements de «dernière

chance», la balance entre les deux volets de la socialisation scolaire, instruire et éduquer, avait l'air de pencher de plus en plus vers le volet «éducatif», c'est-à-dire vers la transmission de normes, de systèmes de valeurs, vers l'énonciation ou le rappel de codes non respectés, ceux qu'incarne l'ordre scolaire. Aussi, quand je pointe dans le sous-titre un «grand retour de la socialisation», il faut l'entendre avant tout comme une forme d'adaptation des agents scolaires travaillant avec un public d'élèves pour lesquels les aspects d'instruction sont devenus, en raison des trajectoires d'échec, de plus en plus difficiles à réaliser.

De la question des vigiles à l'ordre sécuritaire

J'en viens à une réalité très spécifique d'un de mes deux établissements scolaires observés entre 1999 et 2001, la présence d'agents de sécurité dans l'établissement. Ces agents (vigiles) d'une compagnie de sécurité privée, peuvent apparaître au départ comme l'incarnation même d'une politique sécuritaire de gestion de l'école. Suite à des intrusions de bandes dans l'école, le Pouvoir organisateur (P.O.) décide de placer ces vigiles en faction à l'entrée de l'établissement, afin de prévenir les intrusions. Les vigiles sont en uniforme, et se tiennent dans le hall de l'école, derrière un petit guichet. Leur introduction dans l'école n'a pas été sans mal, et à la suite de divers échecs, la «politique» de la société de gardiennage privée a été de ne plus envoyer dans l'école que des vigiles de la «même communauté», selon les termes employés par le personnel de l'école, que les élèves descendants d'immigrés Marocains. Pourtant, après cette introduction mouvementée, les vigiles se sont intégrés dans la vie de l'établissement de manière assez inattendue. Contrairement à l'hypothèse que j'aurais faite au départ, celle selon laquelle introduire une «police privée» *en uniforme* dans un établissement où les relations entre autorités scolaires et élèves sont déjà sensibles, provoquerait une confrontation avec les vigiles, les choses se sont passées autrement. Les vigiles se sont mis à participer réellement à la vie sociale de l'école, notamment en donnant un coup de main informel aux éducateurs dans la «moralisation» sur le terrain des élèves, et en incarnant auprès de ceux-ci une autorité *crédible* qu'il faut écouter quand elle fait une remarque, et à laquelle obéir. Le rôle des vigiles s'est transformé en rôle d'éducateur-bis, et alors que le personnel scolaire restait «sur le fil» dans le contact, parfois positif, parfois tendu avec les élèves, les vigiles, un peu sur la frontière de l'école, ni vraiment dedans ni vraiment dehors, ont su trouver un rôle de cheville dans la socialisation des élèves par le personnel. Que les élèves les *respectaient* (et parfois les craignaient) était illustré par les petits rituels du matin dans l'école. A l'entrée des élèves dans le hall, au moment où ceux-ci doivent passer par un goulet d'étranglement humain qui permet de contrôler les intrusions par un travail de reconnaissance «au faciès», les vigiles sont *salués* et les élèves leur serrent la main, alors que ces marques de respect étaient déniées au reste du personnel. La position limitrophe des vigiles, aux frontières du monde scolaire, dont ils ne sont pas représentants, tout en étant une «autorité» *crédible* pour les élèves, est intéressante, car ne relevant pas du monde scolaire, ils n'en sont pas les agents décriés, sur lesquels faire peser une hantise de l'école que les élèves ont développée au fil de leur trajectoire d'échec et d'orientation. Mais on se rend compte aussi que du rôle au départ purement sécuritaire de prévention des intrusions, les vigiles, en *s'adaptant* à leur tour à l'univers de l'école, ont glissé vers un rôle plus complexe d'éducateur.

L'échec du sécuritaire : l'exemple new yorkais

C'est une réalité similaire qu'a décrite JOHN DEVINE, en traitant de la violence dans les écoles publiques sinistrées de la ville de New York. L'auteur, nommé par BILL CLINTON à la tête de la *National Campaign against Youth Violence* après la tuerie de Columbine, a consacré un livre à la question de la rencontre, dans ces écoles publiques de relégation, entre une «culture de rue» des jeunes qui fréquentent ces écoles, issus des minorités américaines ou migrants (vivant la *ségrégation scolaire* qui les conduit vers ces écoles publiques dégradées), et une réponse techno-sécuritaire aux

«violences» commises par les élèves. Cette réponse technologique a pris la forme d'une présence policière dans les écoles, de dispositifs de sécurité *high tech* (détecteurs à main d'armes et portiques de détection, etc.), mais également de l'introduction dans ces écoles publiques gigantesques et surpeuplées (des milliers d'élèves) d'un nouveau personnel public : les «agents de sécurité scolaire» (*school safety agents*). Ces derniers ne sont pas des «vigiles», ce sont des agents publics, rattachés à la Police de la Ville de New York, qui patrouillent en uniforme mais sans armes (à la différence des policiers d'école en patrouille) et sont en charge des incidents et bagarres qui peuvent surgir. Les unions d'enseignants ont en effet mené au fil du temps une politique de retrait des enseignants des questions de discipline, et notamment pour ce qui est de séparer les élèves en cas de bagarres. Pourquoi ? Parce que les assurances refusaient de couvrir le risque pris par un enseignant dans ces mêlées. La politique des unions a été depuis lors un mot d'ordre «bas les pattes !» à leurs enseignants, en déléguant le «sale boulot» de discipline vers les agents de sécurité scolaire. Qui pourraient donc, a priori, comme les «vigiles» dont j'ai décrit l'introduction dans une de mes écoles, apparaître comme le bras sécuritaire de la gestion des désordres scolaires. Or, paradoxalement, les agents de sécurité scolaire ont vu leur rôle se transformer dans ces écoles. Proches des élèves car ils sont comme eux peu scolarisés, issus de minorités, les agents de sécurité scolaire ont créé des liens de proximité réels avec les élèves, en «moralisant» et discutant avec ces derniers. Mais cette proximité peut également prendre des aspects beaucoup plus malsains, comme le relate John DEVINE, quand les agents dissimulent derrière leur activité officielle des trafics de drogue avec les élèves ou nouent des relations sexuelles avec ceux-ci. Les conclusions de DEVINE sur la politique sécuritaire dans les écoles, menée au départ à l'instigation du Maire GIULIANI, sont sans équivoques : cette politique est un échec. Non seulement les agents de sécurité ne sont pas pris au sérieux dans leur rôle de «discipline» (et souvent traités de sous-policiers), et ne surveillent les élèves que s'ils sont eux-mêmes surveillés (c'est tout le propre d'un travail pénible à réaliser, considéré par tous comme du «sale boulot») mais de plus toute la batterie technologique de réponse à la violence ne fait que conforter encore plus la tension et la confrontation avec les élèves. Et donc la réponse techno-paramilitaire, avec ses éléments policiers, contribue à une «culture de la violence» globale qui intègre tant la violence des élèves que celle des systèmes sécuritaires.

Lexiques et diagnostics de l'ordre sécuritaire

Le «sécuritaire», comme ensemble de «diagnostics» sur les désordres sociaux et de «remèdes» pour les «éradiquer», n'est pas resté cantonné au monde nord-américain. Loïc WACQUANT a très bien décrit son passage vers les sociétés et les politiques publiques européennes, notamment via la Grande-Bretagne. En France, le «sécuritaire» a trouvé un terrain fertile dans des recherches ou des rhétoriques politiques qui tournaient autour des questions d'insécurité et de sentiment d'insécurité, un vocabulaire installé depuis la fin des années 1970. A ces lexiques se sont greffés des éléments du vocabulaire «sécuritaire» américain, comme le terme «incivilités» inventé par le politologue français Sébastien ROCHÉ, dans le cadre de ses travaux sur le sentiment d'insécurité. Ou comme la notion de «carreau cassé» (*broken window*), qui soutient que si un «premier carreau est cassé» (entendez : si on ne fait rien pour lutter contre les petits désordres), d'autres carreaux suivront (entendez : on arrive forcément au surgissement de grands désordres). Cette pseudo-théorie de criminologues droitiers américains (qui ne vaut pas plus que l'adage populaire «qui vole un œuf vole un bœuf», dira WACQUANT), s'est largement diffusée dans le monde de la recherche, le monde politique et les médias, en matière de «violences urbaines» et de «violences scolaires». Avec son lot de «solutions» idéales pour lutter contre les désordres, comme la *tolérance zéro* appliquée à New York sous GIULIANI dans le domaine policier, ou comme les partenariats devenus idéaux entre école, police et justice. Que des agences de contrôle comme la police, la gendarmerie, la justice (ou même l'armée, en France) aient été pressenties par les politiques publiques comme des «partenaires» pour l'école devrait poser un certain nombre de questions quant à ce que nous attendons comme *mission* de l'institution scolaire. Car l'école peut glisser insensiblement, notamment sur des questions

comme la toxicomanie, en laboratoire du sécuritaire, et faire rêver certains chefs d'établissements décontenancés par les désordres dans leur école d'opérations «coup de poing» avec chiens renifleurs pour «piéger» les élèves dealers.

Deux tentations pour une politique scolaire : «resocialiser» les élèves et faire de l'école un «bastion»

J'en viens à deux orientations récentes des politiques scolaires, en France comme en CFWB, qui s'inscrivent dans cette institution scolaire déboussolée par la question des désordres, et tentée par le repli sécuritaire. La première est celle de l'essor actuel du terme «resocialisation». Nous avons vu que la question de la *socialisation* des élèves était à l'honneur dans les écoles de relégation, où faute de pouvoir instruire des élèves aux trajectoires scolaires désastreuses, le personnel se rabat bon gré mal gré sur un travail essentiellement éducatif. Mais un lexique psychosocial aux accents de recette-miracle s'est glissé dans la brèche fournie par ces interrogations sur la «socialisation» des élèves aux systèmes de règles, normes et valeurs de la société dominante. A partir du secteur de l'aide à la jeunesse, et de dispositifs qui qualifient leur travail essentiellement éducatif de «resocialisation», sans jamais définir ce qu'ils entendent par-là, la «resocialisation» était arrivée dans le secteur scolaire. Les politiques publiques françaises (Jack LANG) et en CFWB (Pierre HAZETTE) avaient emprunté le chemin d'un plaidoyer pour des dispositifs parallèles aux écoles régulières, et permettant le transit (provisoire) d'élèves jugés problématiques (retard scolaire et discipline) vers ces espaces éducatifs où l'élève se voyait «rescolarisé» mais également «resocialisé». Là, le sociologue se doit de tirer la sonnette d'alarme, et doublement. D'abord parce que le terme «resocialisation» vient à l'origine d'une psychocriminologie du monde carcéral, où l'on «resocialise» les prisonniers et les délinquants sexuels, par exemple. Le déplacement du terme vers les élèves, ou vers les chômeurs, car les agences pour l'emploi commencent également à utiliser ce terme à la mode («resocialiser» les chômeurs récalcitrants), est hautement problématique, à nouveau en termes de missions imparties à l'institution scolaire ou aux agences pour l'emploi. La deuxième raison de tirer la sonnette d'alarme, c'est que «resocialiser» ne veut rien dire... Une personnalité ne se remodèle pas comme si c'était de la plasticine, le «moi» d'un élève (ou d'un chômeur) n'est pas prêt à être dé- puis re-socialisé dans ces espaces éducatifs (et en quelques mois) où il s'agit essentiellement d'éducation qui est en jeu. Un remodelage de la personnalité, perspective plutôt totalitaire, ne se conçoit que dans des institutions très fermées, où la discipline de l'institution combinée à l'enfermement des usagers permettent – en théorie seulement – comme le soulevait le sociologue américain Erving GOFFMAN, d'influer profondément (en le «mortifiant») sur le «moi» des usagers. S'agit-il d'appliquer ces perspectives à un monde scolaire en crise ?

La réponse pourrait être «oui», quand on revient sur les déclarations politiques qui avaient cours il y a quelques années autour de la «resocialisation». Tel président du MR invoquait la nécessité d'*internats de resocialisation* pour les élèves «délinquants», tel Ministre français de l'Éducation nationale (Jack LANG) faisait un plaidoyer pour ces mêmes internats. Cette convergence devrait retenir notre attention, car elle met l'accent sur les formes les plus *fermées* de l'institution scolaire (l'internat) comme «solution» aux désordres qui y règnent. C'est le «grand retour de l'internat», comme j'avais signalé le «grand retour» de la socialisation. Plus globalement, des agences comme l'OCDE ont publié récemment des opuscules où les préoccupations pour la *sécurité* dans l'école mènent à vanter les mérites des formes d'architecture scolaire les plus fermées, celles qui sont jugées les plus contrôlables de l'intérieur et *face* à l'extérieur, face au quartier jugé dangereux, face aux «intrusions». Un de ces modèles de prédilection est l'architecture du couvent médiéval, effectivement très défensive. Toute l'émancipation spatiale des années 1960 et 1970 d'une architecture scolaire plus «ouverte» est ainsi contrée par un regain de préoccupations pour la sécurité, qui impose d'appliquer une fermeture efficace (grillages, murs, caméras, etc.) contre l'extérieur. Et il est plus que paradoxal dans ce cadre qu'une école qui déclare «s'ouvrir» depuis

quelques décennies à son environnement (aux familles, au quartier, à l'associatif, etc.) se *renferme* sur elle-même pour protéger son territoire et mieux contrôler les élèves en son sein. Dans mon ouvrage sur la question des violences, j'ai mis l'accent sur un des contre-effets majeurs d'une telle fermeture «défensive» : la vie sociale dans l'école, tissée de tensions et de confrontations entre élèves et personnel, comme de mortifications des élèves entre eux, sera encore renforcée dans ces réalités par la fermeture. L'école devient un *piège*, une *prison*, dans les propres termes des élèves comme du personnel, et cette vie sociale peut devenir invivable, éreintante, et finir par détruire le moral aussi bien des élèves que du personnel. Quelle école voulons-nous, c'est bien là la question qu'il faut se poser à l'heure du bilan sur les politiques sécuritaires et leur panoplie de technologies et de «partenariats»...

J'en profite pour proposer au lecteur, en conclusion, un numéro de revue (*La matière et l'esprit*, à l'Université Mons-Hainaut) qui va paraître sous ma direction sur ces questions de «violences à l'école», avec les approches très complémentaires de Pascale JAMOULLE, de John DEVINE, et d'autres chercheurs réunis autour d'une approche critique dans ce domaine.

Bibliographie :

BOURDIEU, P., CHAMPAGNE, P., [1992]

«Les exclus de l'intérieur», *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 91-92, pp. 71-75.

DEVINE, J., [1996]

Maximum Security, The Culture of Violence in Inner-City Schools, Chicago, University of Chicago Press.

JAMOULLE, P., [2002]

La débrouille des familles, Récits de vies traversées par les drogues et les conduites à risque, Bruxelles, De Boeck, Oxalis.

VIENNE, PH., [2003]

Comprendre les violences à l'école, Bruxelles, de Boeck.

VIENNE, PH. (DIR.), [A PARAÎTRE]

«Violences à l'école : neuf approches qualitatives», *La matière et l'esprit*, n°2, à paraître pour la rentrée 2005.

WACQUANT, L., [1999]

Les prisons de la misère, Paris, Liber-Raisons d'agir.