

Violence et position subjective
Quand les élèves nous enseignent
Violence and the subjective position
When students teach us
Violencia y posición subjetiva
Cuando los alumnos nos enseñan

Jean-Luc Gaspard, Michel Lapeyre, Thierry Broussole and Maryline Gouinaud

Volume 32, Number 1, Spring 2004

La violence en milieu scolaire

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1079128ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1079128ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (print)

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Gaspard, J.-L., Lapeyre, M., Broussole, T. & Gouinaud, M. (2004). Violence et position subjective : quand les élèves nous enseignent. *Éducation et francophonie*, 32(1), 312–326. <https://doi.org/10.7202/1079128ar>

Article abstract

In a clinical orientation and in reference to psychoanalysis, this study deals with the experiences of violence in a population of cycle III students (8-12 years old) in elementary schools located in low-income neighbourhoods, as well as their relationship with violence and how they face it. The article presents the results of French research done in the priority education zone (PEZ). It allows us to highlight the state of different social relationships (educational, political, religious, etc.), and deduct the stakes for our contemporary society, using the lesson that emerges to suggest an imperative modification of educational practices. On this last point, it is useful to note that only a coherent series of sensitizing and preventive measures taken to deal with different forms of violence, and applied to the whole educational process, could allow all children to engage in becoming ethical and responsible citizens.

Violence et position subjective : quand les élèves nous enseignent

Jean-Luc Gaspard

UFR de psychologie, Université Toulouse II, France

Michel Lapeyre

UFR de psychologie, Université Toulouse II, France

Thierry Broussolle

UFR de psychologie, Université Toulouse II, France

Maryline Gouinaud

Psychologue clinicienne, Université Toulouse II, France

RESUME

Une recherche financée par le Programme ECOS-Nord sur le thème de la violence a été réalisée conjointement par l'*Equipe de Recherches Cliniques* de l'Université Toulouse II (France) et par l'équipe *Sintoma y Lazo Social* de l'Université Antioquia de Medellin (Colombie). Dans une orientation clinique et en référence à la psychanalyse, cette étude porte sur les expériences de violence, les rapports et la prise de position vis à vis de celle-ci d'une population d'élèves de cycle III (8-12 ans) d'écoles primaires situées dans des quartiers défavorisés. Sont présentés ici les résultats de la recherche française effectuée en zone d'éducation prioritaire (ZEP). Ceux-ci permettent de mettre en exergue l'état des différents liens sociaux (éducatif, poli-

tique, religieux, etc.), d'en déduire les enjeux pour notre société contemporaine, de tirer leçon d'une incontournable modification des pratiques éducatives au sein de l'école. Sur ce dernier point, il convient de noter que seul un ensemble cohérent d'actions de sensibilisation et de prévention vis-à-vis des diverses formes de violence, se déclinant sur l'ensemble de la scolarité, pourrait permettre à chaque jeune de s'engager sur les voies de l'éthique et de la responsabilité citoyenne.

ABSTRACT

Violence and the subjective position: When students teach us

Jean-Luc GASPARD, Michel LAPEYRE, Thierry BROUSSOLLE, Maryline GOUINAUD,
University of TOULOUSE II (France)

In a clinical orientation and in reference to psychoanalysis, this study deals with the experiences of violence in a population of cycle III students (8-12 years old) in elementary schools located in low-income neighbourhoods, as well as their relationship with violence and how they face it. The article presents the results of French research done in the priority education zone (PEZ). It allows us to highlight the state of different social relationships (educational, political, religious, etc.), and deduct the stakes for our contemporary society, using the lesson that emerges to suggest an imperative modification of educational practices. On this last point, it is useful to note that only a coherent series of sensitizing and preventive measures taken to deal with different forms of violence, and applied to the whole educational process, could allow all children to engage in becoming ethical and responsible citizens.

RESUMEN

Violencia y posición subjetiva: Cuando los alumnos nos enseñan

Jean-Luc GASPARD, Michel LAPEYRE, Thierry BROUSSOLLE, Maryline GOUINAUD,
Universidad de TOULOUSE II (Francia)

En el cuadro de un enfoque clínico y con referencia al psicoanálisis, este estudio aborda las experiencias de violencia, las relaciones y la toma de posiciones frente a ésta entre un grupo de alumnos de tercer ciclo (8-12 años) en escuelas primarias situadas en barrios pobres. Se presentan los resultados de una investigación francesa realizada en una zona de educación prioritaria (ZEP). Nos permite evidenciar el estado de los diversos planos sociales (educativo, político, religioso, etc.), de deducir los retos para la sociedad contemporánea, de aprender la modificación de las prácticas educativas en el seno de la escuela. Sobre este último punto, es importante apuntar que sólo un conjunto coherente de acciones de sensibilización y de prevención de las diversas formas de violencia, que se conjuguen con el conjunto de la escolaridad, permitirá que cada joven acceda al camino de la ética y de la responsabilidad ciudadana.

Introduction

Le terme de « *violence* » renvoie à une telle multiplicité et diversité de formes qu'il maintient une équivoque, en réalité, inéliminable. En effet, si brute (voire brutale), si traumatisante que se présente la violence comme *fait d'expérience*, celle-ci est indissociable d'une interprétation : laquelle met en jeu la dimension du sens, avec son corrélat de non sens ; laquelle en même temps implique le sujet¹, avec ses déterminations, son histoire, ses accidents, ses failles et ses « choix » ainsi que l'ensemble des moyens dont il peut se soutenir pour la traiter. Ainsi la violence, dans l'éprouvé et le ressenti, comme au niveau du repérage et de la dénomination, est à la fois *absolue* et *relative* : elle dépend de l'existence d'une énonciation qui la reconnaît tout en la dénonçant comme telle, parce qu'elle excède tout ce que le sujet pourrait en dire. Dans nombre de situations, la violence serait donc l'expression « sauvage » d'une singularité plus on moins déniée. Elle pourrait être définie comme « *l'irruption d'un déplaisir qui porte atteinte au sujet dans sa dimension désirante, son intégrité, son identité ou sa dignité* ».

En référence à la psychanalyse, la *violence* se distingue ainsi du *symptôme*. En effet, la définition du symptôme ne se réduit pas à la seule version psychopathologique (répétition d'un déplaisir qui relèverait d'un savoir insu). C'est aussi une solution, la solution singulière qui permet à chaque sujet d'introduire dans le lien social la part d'altérité irréductible dont il est porteur (même s'il méconnaît ou ignore ce qu'elle est) et qu'il se doit d'assumer. Pour aller plus loin, cette part d'altérité irréductible est en même temps ce qui apparaît au sujet comme le plus étranger, soit en tant que « savoir insu » (l'inconscient), soit en tant que part traumatique « impossible à subjectiver ». Et c'est pourtant cette part que le sujet doit traiter pour la rendre tolérable par les autres. Mais pour que le *symptôme*, cette « formation de compromis », puisse trouver à s'inscrire dans le social, encore faut-il que chaque lien (familial, scolaire, social, etc.) ne vienne pas s'échouer sur le roc de la particularité subjective et surtout que la part la plus particulière de l'être du sujet ne se trouve déniée ou dissoute par le lien. En effet, si pour chacun la violence est à situer comme pôle opposé du symptôme, elle est aussi structurellement liée aux modalités et caractéristiques du lien (familial, scolaire, social, etc.) dans lequel le sujet est appelé à trouver logis. De manière plus générale, la violence peut ainsi être ramenée à un *accident du lien social*, lorsque le sujet se trouve contraint à être noyé dans la généralité (anonymat, stigmatisation, etc.), à fondre sa singularité dans diverses formes de regroupement (la masse, le groupe, le clan, la race, etc.), ou à s'en trouver stigmatisé (ségrégation, dérégulation, enfermement, exclusion, etc.).

1. Dans le champ de la psychanalyse, la catégorie de *sujet* est rapportée à l'inconscient et renvoie à l'usage que tout individu est amené à faire de ses déterminations (génétiques, physiques, familiales, sociales, économiques, etc.), de sa dépendance à leur égard : usage qui n'est ni dicté, ni prescrit, ni prévisible, ni programmable. En d'autres termes, il s'agit pour chacun, et c'est ce qui constitue son statut et sa dignité de sujet, de répondre à ces déterminations, de faire valoir cette réponse dans le monde, dans le lien social, au regard des autres et enfin si possible d'en faire savoir, don, œuvre, engagement, création, etc.

C'est du reste cette approche que nous retrouvons dans trois références freudiennes essentielles : « *Malaise dans la civilisation* » (1930), « *Pourquoi la guerre?* » (1932), « *L'homme Moïse et le monothéisme* » (1939). Pour ce corps de doctrine, la violence s'impose comme limite, limite inhérente à chaque discours² (mythique, religieux, politique, éducatif, etc.) et limite rencontrée par chaque discours : « *Ce n'est que dans un espace structuré et contraint par le discours - ses prescriptions et ses proscriptions - que certaines formes d'exercice de la force - contre la nature, l'autre (le semblable, le voisin, l'étranger, la femme ou l'enfant) ou soi-même - peuvent apparaître et fonctionner comme violence.* » (Askofaré et Sauret, 2002, 242). Autrement dit, la violence peut aussi bien être un obstacle au lien social qu'un stimulant pour son développement. Nous défendons l'hypothèse que la violence peut intervenir dans plusieurs cas et à plusieurs niveaux : quand le lien social dans son ensemble se dégrade ou quand l'une de ses formes (discours mythique, religieux, politique, éducatif, etc.) tend à prédominer sur les autres et à s'imposer par la force; comme protestation, révolte, ou comme attaque, critique, vis-à-vis du lien social ou d'un discours; comme production ou renouvellement du lien social ou d'un discours (création ou introduction, modification ou changement, réforme ou révolution).

C'est cette problématique générale que nous avons tenu à mettre à l'épreuve dans le cadre d'une recherche auprès d'une population d'élèves d'écoles primaires, en prenant acte du fait que, par delà leurs témoignages sur ce qu'il en est pour eux de la violence, de leur expérience de la violence dans et hors du champ de l'école, « *la psychologie individuelle est aussi, d'emblée et simultanément, une psychologie sociale* » (Freud, 1921, 123). En effet, si le langage doit être considéré comme au fondement de la subjectivité, si le sujet n'est pas pensable en dehors de son rapport à l'Autre (social, familial, scolaire, etc.), il paraît extrêmement hasardeux de dissocier ce qui relèverait du sujet et ce qui relèverait du rapport aux autres, distinguo parfois marqué des termes « d'intra-psychique » et « d'inter-subjectif ».

Modalités de recherche et méthodologie

Durant l'année scolaire 1998-1999, une étude préliminaire du CeRF-IUFM (Toulouse) portant sur « *les comportements de harcèlement et de brimades dans les écoles primaires* » a été réalisée auprès de l'ensemble des élèves d'une école primaire située en ZEP (zone d'éducation prioritaire), quartier difficile qui connaîtra une émeute extrêmement grave (suite au décès d'un jeune – blessé par la balle d'un policier – dans des conditions qui feront la une des quotidiens régionaux et nationaux). En référence à une orientation de recherche développée dans les universités nord-américaines, européennes (Norvège, Grande-Bretagne) et australes (Australie, Japon), cette étude s'appuyait sur la notion de « *bullying* », défini comme une vio-

2. La catégorie de « discours » renvoie aux travaux du philosophe Michel Foucault. Dans une orientation freudienne, nous tenons comme équivalentes les catégories de « *lien social* » et de « *discours* », le discours étant à entendre comme un « lien social fondé sur le langage », plus précisément comme une substitution du Droit (religieux, politique, éducatif, etc.) à la force.

lence d'attitudes exercée pour un ou plusieurs auteurs à l'encontre d'élèves plus faibles ou jugés comme tels. Ces élèves font l'objet d'atteintes physiques et/ou morales (harcèlement, mises à l'écart du groupe, brimades répétées) portant préjudice à la communication et à la relation entre pairs. A partir d'un questionnaire composé de sous-échelles validées, il s'agissait de chercher les liens entre violences d'attitudes et rapport aux apprentissages chez des élèves de cycle III pour étayer une réflexion au sein des équipes pédagogiques sur les problèmes d'incivilités dans le cadre scolaire ainsi qu'à la sortie des écoles (recherche action). La passation de l'autoquestionnaire³ du CeRF- IUFM devait permettre d'évaluer les éléments des sphères psycho-affective et comportementale. Il se composait d'une centaine de questions regroupées autour de trois thématiques :

- *l'image de soi* (dépressivité, plaintes somatiques, satisfaction scolaire, etc.)
- *les conduites à risques* (racket, conduites violentes, absentéisme, etc.)
- *le contexte relationnel* particulier et les *incidences* indexées aux situations de violence d'attitudes et de harcèlement.

Sur le terrain, les répercussions ont été importantes : cette action permettant de lancer dans l'établissement concerné une réflexion d'équipe pour améliorer les conditions d'exercice pédagogique et de vie des élèves (Brandibas et al., 2000)⁴. A sa suite, l'administration scolaire donnera son accord pour qu'une recherche intitulée « *Violence ressentie et violence exprimée : Etude sur les comportements de harcèlement et de brimade en milieu scolaire* » puisse concerner l'ensemble des écoles de la circonscription, soit 1335 élèves. Tirant expérience de l'étude préliminaire, un accord général s'est dégagé pour que, dans un second temps, les élèves volontaires puissent bénéficier d'un espace de parole sur le thème général de la violence⁵. Cette proposition a reçu un large écho auprès des élèves. Ainsi, sur l'ensemble des questionnaires

3. Adapté aux élèves de cycle III (CE2, CM1, CM2) des écoles primaires, ce questionnaire est composé comme suit :

- Le *Peer Relations Questionnaire* de Rigby et Slee (1995), Université de Flinders (Australie), traduction de Brandibas, Jeunier, Gaspard et Morcillo, 1999. Il permet de repérer et de qualifier le comportement de Bullying, notamment avec une échelle de victimisation et une échelle évaluant la tendance à être auteur de brimades vis-à-vis de ses pairs.
- *L'échelle de la dépression* et le *questionnaire sur l'absentéisme*, utilisés en France dans l'enquête nationale sur les adolescents par l'INSERM en collaboration avec le Ministère de l'Education nationale (Choquet et Ledoux, 1994).

L'auto-questionnaire est anonyme (sauf pour les élèves souhaitant rencontrer un membre de l'équipe ERC). La passation collective dure 45 minutes environ pour les élèves du primaire. Ceux-ci sont informés (lecture successive et explicitée des questions) par des aide-éducateurs (en présence d'un personnel de santé, assistante sociale scolaire ou psychologue scolaire). Aucun membre de l'équipe pédagogique ou du personnel administratif n'est présent lors de la passation. Cette précaution permet de rassurer les élèves quant à la confidentialité de leurs réponses. La sincérité des réponses est encouragée par les consignes présentes dans le questionnaire.

- 4. Parallèlement, une autre recherche portant sur un échantillon de 507 élèves des collèges belges (région de Mons) et français (banlieue de Toulouse) a été lancée conjointement en France par l'équipe du CeRF-IUFM (Toulouse) et, en Belgique, par celle de l'INAS (Université Mons-Hainault). Elle devait permettre de valider sur un public scolaire de collège la méthodologie adoptée (Brandibas et al., 1999).
- 5. Concrètement, la possibilité de rencontrer, dans le cadre d'un entretien clinique, l'un des chercheurs psychologues se trouvait notifiée en fin de chaque autoquestionnaire.

dépouillés, plus de 300 d'entre eux ont souhaité cette rencontre⁶. L'Equipe de Recherches Cliniques de l'université Toulouse II (ERC) a pris en charge, avec sa méthodologie propre, le recueil et le dépouillement de ces entretiens. Parallèlement, cette dernière étude, financée par le programme ECOS-Nord, a trouvé un débouché international en Colombie dans le cadre de l'Equipe *Sintoma y Lazo social* de l'université Antioquia de Medellin auprès d'élèves de même âge dans un quartier soumis à la loi de gangs et d'une milice.

Les entretiens cliniques semi-directifs auprès des élèves volontaires visaient à aborder leurs rapports avec les expériences de violence rencontrées dans et hors du milieu scolaire. La grille d'entretien prévue à cet effet présentait des items susceptibles de fournir des indices (directs au indirects) en relation avec les hypothèses de l'équipe de recherche : caractéristiques et impact du lien social, attitudes de l'élève vis-à-vis de l'école, ses initiatives et interventions éventuelles en regard de la violence perçue ou rencontrée. La grille comportait cinq points : les *raisons de la demande d'entretien*, la *présentation du sujet* par lui même, la mention des *faits de violence* (à l'intérieur et/ou à l'extérieur de l'école), le *rapport à l'école et au savoir*, la *définition* que donne l'élève de *la violence*. Les entretiens semi directifs (enregistrés sur cassettes audio), menés dans une orientation clinique, tenaient aussi compte de l'attitude de l'enfant vis-vis de la situation d'entretien, du type de relation établie avec l'interviewer, de l'usage qu'il en faisait. Il s'agissait de ne pas faire obstacle au transfert ni à son maniement et, néanmoins, d'introduire les thématiques de la grille, sans contrevenir à l'éthique exigée par la rencontre.

A partir des enregistrements retranscrits, deux types d'analyses ont été effectuées : une analyse de contenu aboutissant à des vignettes cliniques et, pour une minorité, à des constructions de cas, un traitement automatique et informatisé de l'ensemble des entretiens (logiciel ALCESTE) :

- *Les vignettes cliniques* consistent en un travail de réduction et de contraction des énoncés recueillis lors des entretiens. Par exemple : la prise de position affichée ou trahie par l'enfant; son rapport déclaré ou manifesté vis-à-vis de la violence; les phénomènes et la dynamique du transfert; le mode de discours dominant lors de l'entretien. L'objectif dans la réalisation de ces vignettes est de permettre un recueil de la diversité des réponses individuelles et de contribuer à élaborer une théorie générale sans gommer la singularité des cas (nous proposerons un exemple de vignette clinique en Annexe).
- *Les constructions de cas* n'ont concerné qu'un nombre restreint d'élèves, notamment ceux qui parvenaient au cours de l'entretien à faire état de leurs symptômes. Outre l'importance que leur confère leur rareté, elles présentent un intérêt évident, puisqu'elles s'appuient sur des fragments de savoir fournis par des enfants capables d'élaborer sur eux-mêmes et d'affirmer leur prise de position. Certains en effet ont su et pu pousser la situation d'entretien jusqu'à ce

6. Certes, le refus de certains parents contactés comme le changement d'avis de certains élèves (dû vraisemblablement à un effet de groupe lors de la passation collective ou à une incompréhension de la consigne) ont diminué le nombre d'entretiens prévus. Fin 2002, la recherche effectuée en France a permis la retranscription intégrale et l'analyse de 116 entretiens.

point : à la fois du fait de la conduite de celui-ci par l'interviewer, du fait du transfert instauré, et du fait de leur propre engagement. C'est dans ces quelques cas qu'ont pu être dégagées des traces de l'activité fantasmatique et, parfois, le témoignage de la mise en cause de celle-ci.

Si les *vignettes cliniques* fournissent des données relatives aux phénomènes de la violence vécue et reconnue comme telle par les enfants (leur nature, leur nombre, leur diversité, les conceptions à se faire selon eux des origines ou des remèdes), les *constructions de cas*, quant à elles, concernent davantage le registre de l'énonciation comme de l'inconscient. Elles nous enseignent plus précisément sur les causes que les sujets sont amenés à se faire pour adopter et tenir telle ou telle position vis-à-vis de la violence, mais aussi dans la vie, à l'égard des autres (les pairs, les adultes), voire envers la société.

Parallèlement, l'ensemble des entretiens ont été soumis à une *Analyse informatisée de discours*. Dans cette voie, nous avons retenu, pour effectuer cette *analyse sémiotique*, le traitement informatique des données textuelles ALCESTE (*Analyse des Lexèmes Cooccurents dans les Énoncés Simples d'un Texte*)⁷. Notre intérêt pour cette méthode d'analyse est à la fois d'ordre théorique et technique puisque celle-ci a été conçue, d'une part en référence à la *structure tridimensionnelle* de toute énonciation (référence aux champs du symbolique, de l'imaginaire et du réel) et, d'autre part, en reconnaissant l'importance du *cycle de la répétition* (oscillations signifiantes par lesquelles passe et repasse chaque énonciation). Tout indique, en effet, que le *tres-sage de sens* qu'autorise tout engagement dans l'acte de parole relève d'une ronde à trois pas en référence à l'alternance de trois postures possibles de l'énonciateur : celle de témoin (fibre imaginaire), celle d'acteur (fibre du réel) et celle de patient (fibre du symbolique). Comme le souligne fort justement Reinert (2000) : « Il y a trois énonciateurs liés aux trois postures précédentes : celui qui croit dire quelque chose, celui qui sait qu'il rate l'essentiel de ce dire et celui qui sent bien que, de toute façon, ce qu'il dit a depuis toujours été dit et donc que c'est un Autre qui parle à travers lui ».

A cet effet, deux niveaux essentiels de structuration du discours sont pris en compte par la méthode ALCESTE : le mouvement propre de l'énonciation à partir d'un découpage formel des énoncés en *unités de contexte* (u.c) mettant en exergue des éléments du répertoire et, d'autre part, les caractéristiques situationnelles et les accidents dans la production discursive (répétitions, silences, rires, etc.). Le corpus est présenté sous la forme d'un tableau avec en lignes, les énoncés simples⁸ (ou *unités de contexte élémentaires*) et en colonnes, les formes réduites (ou *lexèmes*). Une classification *hiérarchique descendante* permet de distinguer certaines classes d'unités de contexte en regard d'une distribution différenciée du lexique utilisé. Par l'at-

7. Pour une présentation détaillée de cette méthode d'analyse sémiotique conçue comme une technique *abductive* (construction d'hypothèses) de traitement de données textuelles, nous renvoyons notamment aux articles suivants : Reinert (1986, 1990).

8. Le classement des énoncés (ou unités de contexte) d'un corpus s'effectue statistiquement en prenant appui sur les *lexèmes* (ou formes réduites) qui entrent dans la composition des énoncés. Le découpage préalable du texte en *unités de contexte* (délimitation du segment) vise à souligner le mouvement même du procès d'énonciation tandis que la *punctuation* (coupure entre deux segments) modélise l'absence transitoire du sujet.

tention portée aux caractéristiques et co-occurrences lexicales, aux répétitions de séquences comme aux divers marqueurs situationnels et connecteurs logiques, ce traitement statistique peut alors dégager une « cartographie » du discours (Reinert, 1998) qui suit les traces du sujet de l'énonciation pour en révéler ses *mondes lexicaux* (Reinert, 1993; 1997)⁹. L'usage de la méthode ALCESTE permet donc de souligner que, dans tout procès d'énonciation, le sujet ne fait donc que rater l'objet visé par ses énoncés. Autrement dit, nous échouons sans cesse à atteindre par l'énonciation ce que nous cherchons à dire, d'une part par impossibilité de pouvoir Tout dire de ce que nous voulons dire et d'autre part, ne pouvant mesurer ce que l'autre entend et reçoit de ce que nous venons de dire. Par ce double constat, la méthode ALCESTE nous détourne ainsi de la confusion classique entre intention de signification et univocité du procès de communication (logique binaire de type émetteur – récepteur), comme celle entre « énoncé » et « énonciation » telle qu'elle transparait dans d'autres techniques d'analyse du discours (Ghiglione et Blanchet, 1991)¹⁰. C'est, du reste, ce qui fait toute la pertinence de cette méthode dans le champ de la recherche clinique (Noël-Jorand et al., 1997; Capdevielle, 1997; Zapata, 2001).

Présentation des résultats

Les analyses effectuées sur les entretiens dépouillés en France comme en Colombie, à l'aide d'une mise en série et d'une comparaison des analyses de contenu et de l'analyse informatisée, nous autorisent à proposer une *typologie de positions subjectives* par rapport à la violence :

- Catégorie 1 : *Ceux qui dénie la violence*
- Catégorie 2 : *Ceux qui vont armés à l'école*
- Catégorie 3 : *Ceux qui restent en marge*
- Catégorie 4 : *Les enfants dans la norme*
- Catégorie 5 : *Les questionneurs*
- Catégorie 6 : *Ceux qui s'interrogent sur eux-mêmes*
- Catégorie 7 : *Les responsables*

Catégorie 1 : Ceux qui dénie la violence

La première position est celle des enfants, rares en France et nombreux en Colombie, qui vivent au milieu de bandes, dans un environnement et un quotidien de violence, éprouvent de la difficulté à en parler, soit par peur, soit par impossibilité

9. L'inscription des *unités de contexte* en lignes dans le tableau de données renvoie à la fibre du réel. Le relevé en colonnes des mots pleins permet de modéliser le sens dans sa fibre imaginaire. La représentation statistique formelle obtenue par le tableau (lignes et colonnes) rend compte dans sa distribution du parcours du sujet dans l'énonciation (fibre du symbolique).

10. Ces auteurs présentent une méthode informatisée d'analyse de contenu appelée *Analyse propositionnelle du Discours (A.P.D)* mais s'inscrivent « dans une perspective psychosociale qui privilégie le parleur dans ses buts, ses stratégies, eu égard à ses savoirs, compétences et représentations de tous ordres » (1991, 54), omettant - selon nous - de prendre en compte ce qu'il en est du sujet de l'inconscient (lapsus, accidents d'énonciation, oublis de mots, etc.).

à se la représenter. Pour eux, « il n'y a pas de violence » ou ils la banalisent, car ils ne peuvent rien en élaborer. Leur position ou absence de position est marquée par une certaine impuissance et une logique de « survie ».

Catégorie 2 : Ceux qui vont armés à l'école

Les enfants de cette deuxième catégorie vivent l'enceinte scolaire soit, comme un terrain d'affirmation et de leadership où il faut impressionner les pairs, soit comme le lieu « de toutes les menaces » que celles-ci soient réelles ou imaginaires (risque de racket, de bullying). En France, l'arme semble tenir plus souvent du « fétiche » (jouet, compas, petit canif, etc.). La violence reste inscrite dans sa logique binaire : « lui ou moi » et dans l'affrontement rivalitaire.

Catégorie 3 : Ceux qui restent en marge

Ces élèves, malgré leur désir de témoigner, mettent à mal la situation d'entretien et de rencontre, troublent l'échange, voire font obstacle au lien selon deux modalités principales : l'inhibition ou l'expression de toute-puissance. Certains semblent tétanisés par l'enjeu et l'impact émotionnel attaché à une prise de parole sur la question de la violence. D'autres paraissent devoir présentifier par leurs comportements quelque expression brute de celle-ci, quitte à compromettre la tenue de l'entretien, parfois à l'interrompre brutalement, en provoquant la rupture des semblants de la conversation (jeu des questions-réponses, politesse, etc.).

Catégorie 4 : Les enfants dans la norme

Les enfants de cette catégorie sont soumis aux figures de pouvoir et d'autorité dominantes. Ils se réfèrent à la loi et à ses agents, en France (école, police, état) et aux imagos paternelles tyranniques, en Colombie (milice, guérilla, paramilitaires, bandes). Dans la nostalgie infantile du père, ils en appellent à un Autre qui serait susceptible de répondre. Ces élèves se présentent comme bien installés dans le lien social, intégrés dans un ordre et un système : ce sont des « *petits œdipiens presque parfaits* ». Ils sont en fait en phase avec les discours dominants et les discours de la domination. Ils font référence exclusivement à l'exercice du pouvoir et à l'utilisation du savoir pour empêcher ou réprimer la violence. Leurs explications tournent souvent court, outre le fait qu'ils ne s'y impliquent guère. Le maintien de la relation au père paraît être leur préoccupation essentielle, au principe de leur témoignage comme de leur position subjective.

Catégorie 5 : Les questionneurs

Ces élèves semblent prendre la violence comme une énigme plus ou moins indéchiffrable. Elle les pousse à s'interroger, mais aussi à retourner le questionnement à l'envoyeur, à l'autre, à l'interviewer. Ordinairement, ils ne remettent pas en cause la situation d'entretien, mais ils apostrophent souvent explicitement, l'interview, l'interviewer et les questions posées : parfois d'ailleurs en renversant les rôles, parfois en résistant quelque peu, parfois en se butant carrément, enfin quelques fois en mettant eux-mêmes un terme logique (une conclusion) à la rencontre. Dans cette

hystérisation du discours, il y a une interpellation de l'Autre (à l'occasion violente et virulente), mais qui n'engage pas encore véritablement le sujet. Ce qui domine, c'est la protestation et la révolte contre l'impuissance et la démission de l'Autre face à la violence.

Catégorie 6 : Ceux qui s'interrogent sur eux-mêmes

Les enfants de cette catégorie ne sont pas des protestataires, des révoltés se contentant d'interpeller l'Autre et de dénoncer son impuissance ou sa démission réelles ou supposées. Ils sont au fait du défaut de l'Autre, voire de son manque (ils se sont mis au parfum, s'ils ne sont pas déjà tout à fait avertis et avisés). Ils se sont faits à la nécessité d'y pallier par eux-mêmes, d'y mettre du leur de toutes les manières. Ce sont des demandeurs appliqués, ils vont jusqu'à faire état spontanément de leurs symptômes (ce qui n'est, comme on le sait, ni fréquent, ni spontané, ni aisé, de la part d'un enfant). Ils sont à mi-chemin entre une certaine résignation et une véritable acceptation. S'ils incriminent la violence aux défaillances de l'institution et de l'autorité, ils se montrent prêts à élaborer et à participer à une recherche de solutions dans le cadre scolaire. Selon eux, il faut user tous les recours pour que chacun s'y mette, y mette du sien pour se confronter à la violence. De même, il s'agit de faire face si nécessaire à l'autre (même menaçant ou violent) et de se lier si possible à lui par la parole. C'est parmi ces enfants qu'on trouve ceux qui s'interrogent sur les relations à l'autre sexe et sur l'amour.

Catégorie 7 : Les responsables

Beaucoup plus rares, presque des exceptions, et plus étonnants encore sont les quelques enfants de cette dernière catégorie. Ils mettent explicitement en cause non pas la parole elle-même mais son emploi et ses modes d'emploi comme étant sans garantie, puisqu'ils savent qu'elle peut être un instrument d'agression et d'exclusion. Du coup, ils s'interrogent sur la responsabilité du sujet comme tel quand il prend la parole. Ou bien, sans dénier l'utilité et sans récuser l'usage du discours, ils sont assez au fait et assez proches de leur propre solitude pour mesurer que le lien social et le collectif ne peuvent être effectifs et efficaces sans la décision de chacun de ceux qui s'en emparent et s'y engagent. Pour eux, on n'arrête pas la violence tant que chacun ne reconnaît pas la sienne propre jusqu'à s'expliquer avec elle, sur elle et y faire face comme si ces enfants avaient déjà, ne serait-ce qu'en guise d'intuition et à titre d'ébauche, l'idée d'une *logique collective*.

Liens cliniques

La mise en perspective de ce travail de dépouillement et d'analyse permet de poser un premier ensemble de conclusions, depuis les plus triviales jusqu'aux plus paradoxales, concernant l'articulation du sujet et du social, de l'individuel et du collectif. Elles ont trait à *la logique* qui sous-tend le rapport de chacun à la violence avec ses impasses, ses issues, ses solutions, ses moments de mutation. Tout d'abord, l'ex-

périence de la violence chez les enfants, que celle-ci soit à l'intérieur de l'école ou dans le quartier, est une occasion propice, on s'en doute, de faire appel à l'Autre (social, scolaire, familial, parental, etc.), comme à son *autorité* et à son *pouvoir*. Dans le même mouvement, nombre d'enfants n'hésitent pas à remettre en cause aussi bien les failles inévitables de l'Autre (et de ses avatars), que les fautes éventuelles de ses représentants. Certes, les dominantes d'adresse à l'Autre diffèrent entre la Colombie et la France, là où la famille, l'école et l'Etat n'ont ni la même place ni la même importance. Mais, l'enfant tend à exagérer - dans une sorte d'incantation pour qu'il se manifeste - son *adresse à l'Autre*, là où celui-ci brille par son absence ou ses carences (exemple de l'Etat en Colombie). Sur l'autre plan, la *remise en cause* de l'Autre varie en fonction des formes et figures de ce dernier. Quand elle se produit, l'accusation se porte là où la faillite de l'Autre est la plus patente, mais (et c'est une précieuse indication) à la mesure même de ses prétentions et de sa prégnance. Dans notre échantillon français, par exemple, certaines familles et parents s'attirent les foudres et les reproches que leur vaut leur trop de présence.

Le deuxième point concerne l'école. Présentée comme un espace et un temps de contrainte, de contention, l'école est aussi reconnue comme le lieu avec sa propre temporalité d'élaboration et de transmission. *Pouvoir* et *Savoir*, en tant que tels, sont généralement considérés comme les mieux à même de traiter la violence. L'école est ainsi comprise entre exercice du pouvoir (visée de domination) et, dans une dynamique du lien social, logique collective. Elle se présente pour une majorité d'élèves comme intermédiaire (sorte de formation de compromis) entre *institution* (l'autorité et la hiérarchie, l'instruction et l'éducation) et *association* (les pairs et la coopération, l'échange d'informations et de connaissances).

Ainsi, trois éléments déterminant dans les étapes nécessaires à la *subjectivation de la violence*, à son *traitement* sont mis en exergue par cette recherche : le *type d'Autre* (parental, familial, scolaire, social) et le mode de rapport à lui, le poids respectif de *fonctions antagonistes de l'école* (pouvoir – savoir), la modalité *de prise de position du sujet vis à vis de la violence*.

Dernier aspect enfin, la relation, dont attestent les témoignages des élèves les plus au clair et les moins mal à l'aise avec la violence, entre *la reconnaissance*, l'assomption par le sujet de sa propre violence et *le savoir y faire avec la violence* dont il est capable et susceptible de faire montre tant dans la relation à l'autre, dans ses pratiques et actes que dans son effort pour en faire un savoir transmissible. Et comme illustration la plus immédiate, on relève, à titre de constante, que le témoignage de l'enfant sur la violence, dans le cadre de l'interview, apparaît d'emblée ou se révèle à l'usage, comme une amorce de traitement de la violence. En effet, il y a un rapport très net entre la vivacité, voire la pugnacité de l'engagement de l'enfant dans sa prise de parole, l'effort qui est le sien pour s'expliquer avec et sur la violence, et ce qu'il fait ou pas, là comme ailleurs, de sa violence, voire de celle qu'un autre peut lui opposer, déjà dans et par l'énonciation elle-même.

Il y a un rapport très net entre la vivacité, voire la pugnacité de l'engagement de l'enfant dans sa prise de parole, l'effort qui est le sien pour s'expliquer avec et sur la violence, et ce qu'il fait ou pas, là comme ailleurs, de sa violence, voire de celle qu'un autre peut lui opposer, déjà dans et par l'énonciation elle-même.

Conclusion

La recherche que nous sommes en passe de conclure permet de déboucher sur trois perspectives essentielles :

La violence dépend de l'état des différents liens sociaux mais aussi des décisions des sujets, toujours impliqués, d'une manière ou d'une autre, dans celle-ci, mais plus ou moins engagés dans le fait d'y et d'en répondre. En effet, quel que soit le rapport à l'Autre qui a été ménagé à l'enfant, le sujet est responsable de la position qui s'en déduit et qu'il se doit d'assumer. Mais, sur un plan plus général, la violence, dans le champ social et scolaire, renvoie aussi à l'état de la fonction d'autorité qui prévaut et domine dans le groupe, l'institution, la communauté, la société. D'où cette interrogation : est-il possible d'inventer et de développer une forme et un exercice de l'autorité qui soient tels que les sujets ne soient pas tentés de lui substituer un pouvoir « autoritaire » (qui force et fausse l'autorité parce qu'il ne fait pas autorité) mais qu'ils soient plutôt poussés à y chercher et y trouver une limite du pouvoir et une chance de limitation de ses abus?

Deuxième perspective : notre étude fait apparaître, en France comme en Colombie, que la norme dominante (les P.O.P.P., « petits oedipiens presque parfaits ») est moins un aboutissement, un terme, un achèvement, qu'une sorte de carrefour. Pour une société donnée, ce sera le reste de la population et la manière dont il pèsera ou non, qui donne une idée de l'orientation globale présente et des directions à venir du lien social : soit vers un Autre appelé à devenir d'autant plus tyrannique qu'il sera et restera en faillite ou défaillant; soit vers un Autre amené à s'effacer peu à peu pour laisser au sujet sa place et sa responsabilité, à charge pour ce dernier de s'en saisir ou de s'abstenir. C'est dire que rien n'est joué d'avance, de même que rien n'est jamais acquis.

D'où – ce sera notre dernière proposition – l'importance pour l'avenir de nos démocraties modernes d'un nécessaire développement, au sein de l'école, des pratiques d'expression citoyenne (telles que médiation scolaire, parlements d'enfants, petits conseils, etc.). Ainsi, seul un ensemble cohérent (et non dépendant du seul degré de mobilisation et de motivation des divers intervenants scolaires) d'actions de sensibilisation et de prévention vis-à-vis des diverses formes de violence (harcèlement, incivilités, maltraitance, abus sexuels, etc.) peut permettre à chaque élève de s'engager sur les voies de l'éthique et de la responsabilité. Quitte, pour ce faire, à ce que l'institution lui laisse le temps et l'accompagne dans la modification, voire la rectification d'une position subjective par trop attachée à l'Infantile.

Références bibliographiques

- Askofare, Sidi; Sauret, Marie-Jean. (2002). « Clinique de la violence. Recherche psychanalytique. ». *Cliniques Méditerranéennes*, 66, pp. 241-260.
- Brandibas, Gilles; Gaspard, Jean-Luc; Jeunier, Benoît; Fouraste, Raymond. Comportements de harcèlement et de brimade dans les écoles secondaires. Communication orale au 5^e Congrès International de International Society for Adolescent Psychiatry, Aix-en-Provence, 4-7 juillet 1999.
- Brandibas, Gilles; Gaspard, Jean-Luc; Jeunier, Benoît; Fouraste, Raymond. Violence scolaire : conceptualisation et opérationnalisation dans le cadre d'une recherche-action. Communication orale au 43^{ième} Congrès de la Société Suisse de Psychiatrie-Psychothérapie de l'Enfant et de l'Adolescent, Lausanne, 5-8 avril 2000.
- Capdevielle, Valérie. (1997). *Incidences psychologiques du diagnostic prénatal sur la place de l'enfant à naître*. Thèse pour le doctorat nouveau régime sous la direction de Colette Laterrasse. Université Toulouse II.
- Choquet, Marie; Ledoux, Sylvie. (1994). Adolescents : Enquête nationale. *Analyses et Prospectives*, Gap, Paris : INSERM, Documentation Française.
- Freud, Sigmund. (1981). « Psychologie des foules et analyse du moi » (1921), dans *Essais de psychanalyse*, Paris, Payot, pp. 117-218.
- Freud, Sigmund. (1971). *Malaise dans la civilisation* (1930). Paris : PUF
- Freud, Sigmund. (1985.). « Pourquoi la guerre? » (1932), dans *Résultats, idées, problèmes*, II, Paris : PUF
- Freud, Sigmund. (1986). *L'homme Moïse et la religion monothéiste* (1939). Paris : Gallimard.
- Ghiglione, Rodolphe; Blanchet, Alain. (1991). *Analyse de contenu et contenus d'analyse*. Paris : Dunod.
- Noel-Jorand, Marie-Claude; Reinert, Max & al. (1997). A new approach to discourse analysis in psychiatry, applied to a schizophrenic's speech. *Schizophrenia Research*, 25, Elsevier Science, pp. 183-198.
- Reinert, Max. (1986). « Un logiciel d'analyse lexicale [ALCESTE] ». *Cahiers de l'analyse des données*, pp. 471-484.
- Reinert, Max. (1990). « Une méthode d'analyse des données textuelles et une application : Aurélia de Gérard de Nerval ». *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, IRESCO, Paris , 26, pp. 24-54.
- Reinert, Max. (1993). « Les mondes lexicaux et leur logique à travers l'analyse statistique d'un corpus de récits de cauchemars ». *Langage et société*, 66 , pp. 16.

- Reinert, Max. (1997). « Les mondes lexicaux des six numéros de la revue « Le surréalisme au service de la révolution », dans *Mélusine, Cahier du Centre de recherches sur le surréalisme*. « Culture et contre-culture », Publié sous la direction de Behar H., 26, pp. 271-302.
- Reinert, Max. *Processus catégorique et co-construction des sujets et des mondes à travers l'analyse statistique de différents corpus*. Conférence au colloque de Cerisy « Linguistique et Psychanalyse », Cerisy, septembre 1998, inédit.
- Reinert, Max. *La tresse du sens et l'analyse des « Rêveries du promeneur solitaire »*. Conférence Université Toulouse II, mai 2000, inédit.
- Zapata, Luz-Mery; Sauret, Marie-Jean. « Analyse du discours et méthode psychanalytique : La question du style dans la clinique des névroses ». *Revue Française de Psychiatrie et de Psychologie Médicale*. T. V, n° 49, octobre 2001, pp. 57-65.

Annexe

Exemple de vignette clinique

« L'otage de la honte »

NOKTARIA (9 ans) - CAS N° 47 – Catégorie 4

Noktaria demande à la psychologue si elle n'a pas peur lorsqu'elle voit des enfants, « *parce que moi, quand je vois des enfants, j'ai honte* ». Elle a honte parce qu'ils lui disent des « trucs » méchants. Elle est otage de la violence sous la forme de la honte. Quand elle a honte, elle ne parle pas. Elle nous parle beaucoup de bagarres à l'école et nous dit quelque chose de son fantasme : elle a peur d'être prise en otage. Elle nous livre encore une formule surprenante en décrivant une scène de bagarre : « *je me suis frappée par* ». Elle a peur de la mort : « *je me dis parfois dans ma tête comment ça se fait qu'on va être mort, on va être enterré plein de gens autour de nous* ». La violence l'entoure, elle y est immergée au quotidien. Elle est en plein dans le champ social sans médiation : si on la frappe, elle frappe. Sa crainte, c'est que la violence autour d'elle l'enterre, la prenne en otage. Pour elle, tout est violence et la seule régulation possible, c'est l'école. On a ici affaire à un déficit du lien social et l'école est alors comme territoire le seul lieu possible de contention et de défense : à l'intérieur on est protégé. Elle appelle à la contrainte, à l'ordre. C'est un sujet oedipien modèle, en pleine « crise » autour de la question de la violence, sans aucun symptôme. Face à la violence, elle répond par le fantasme : elle est soit enlevée soit battue. Avec Noktaria, nous restons dans l'évènement, dans un énoncé des faits de violence dont elle reste l'otage. C'est assez inquiétant pour le lien social : elle est dans un discours défait qui ne tient que par la force.