

L'école connaît la violence qu'elle mérite

Complément sociologique¹

Fernand Fehlen

Le titre volontairement provocateur de cette contribution ne veut nullement nier l'existence de violences à l'école, qu'elles soient verbales, matérielles ou physiques. Les incivilités, les larcins, les chahuts, les rackets, les bagarres entre élèves existent, tout comme le harcèlement moral et des formes de violence plus insidieuses souvent oubliées, même par les études sur la violence scolaire. Avec cet intitulé paraphrasant la formule célèbre de Durkheim disant que la société a les crimes qu'elle mérite, nous voulons insister dès le début sur les causes sociales de la violence scolaire qui sont à chercher dans le fonctionnement de l'école même et surtout dans le rôle que celle-ci joue dans la reproduction de l'espace social. Un enjeu essentiel du phénomène est son interprétation par les différents acteurs sociaux (politiques, journalistes, enseignants etc) et la transformation de faits concrets en un " problème de société ".

1. Trois notions en question

Science jeune, science quasi absente du Luxembourg, la sociologie, et a fortiori le sociologue, se sent souvent obligé de se justifier et toujours contraint d'expliquer la spécificité de son approche². Son objet est l'homme en société et les faits sociaux qui sont à considérer " comme des choses " qu'il faut, d'après Durkheim, expliquer par d'autres faits sociaux. Paradoxalement, la difficulté principale de la sociologie provient de la trop grande " familiarité " que tout un chacun entretient avec la réalité qui l'entoure. Tout un chacun se voit volontiers en sociologue spontané et ignore que ses représentations des faits sociaux, entre autres sa perception de l'insécurité, sont des constructions sociales, souvent des préjugés, des fausses évidences, des " prénotions ", dans la terminologie de Durkheim, avec lesquels il faut rompre pour accéder à la connaissance

¹ Ce texte a été publié dans le cadre d'un avis émis par la *Cellule de Recherches sur la Résolution de Conflits - C.R.R.C.* (un organe consultatif du Ministère de l'enseignement supérieur) sur la violence dans les lycées luxembourgeois (avis 2004.1, pp. 326-349).

² La sociologie connaît différentes traditions nationales et différentes écoles. L'approche proposée ici se réclame de la sociologie classique dans la tradition de Weber et Durkheim telle qu'elle a été développée par Pierre Bourdieu. Pour commencer voir Bourdieu (1980a), Bourdieu et Wacquant (1992) ou Champagne (1998), pour entrer dans le domaine spécifique de la sociologie de l'éducation, voir Zagefka (1997).

scientifique de la société. Voilà résumé, trop brièvement, le programme de la sociologie qui rend cette science au moins aussi hermétique au grand public que les mathématiques ou la physique des particules, qui, elles au moins, ne sont pas confrontées à l'illusion de la connaissance immédiate de leur objet.

Pour résumer la démarche scientifique Bachelard a forgé la formule : “ Le fait scientifique est conquis, construit, constaté ”³. Ne pouvant pas présenter une étude sociologique exhaustive de la “ *violence à l'école au Luxembourg* ”, nous allons nous limiter principalement à la première étape de la démarche : la rupture avec les prénotions qui précède la construction proprement dite d'un modèle et son appréhension empirique. Nous proposons dans ce qui suit quelques pistes de réflexions, notamment en ce qui concerne les termes “ violence ” et “ école ”, accessoirement “ jeunesse ”. Nous aborderons les mécanismes du “ discours sécuritaire ” avant de nous pencher sur le problème méthodologique de la “ mesure ” de la violence et de sa mesure dans le contexte luxembourgeois.

1.1 La “ violence ”

Loin d'être en contradiction avec d'autres sciences sociales, la sociologie sait jouer la complémentarité avec elles, par exemple avec l'histoire pour montrer que les faits qui nous apparaissent les plus naturels, les plus évidents sont le résultat d'un long processus. Contre la naturalisation elle mobilise l'historisation, une des méthodes les plus puissantes pour contrecarrer “ l'amnésie de la genèse individuelle et collective d'un donné qui se donne toutes les apparences de la nature ” (Bourdieu 1997 : 217), méthode qu'il faut aussi appliquer non seulement à la notion même de la violence, mais aussi à l'émergence de la violence des jeunes comme problème de société.

1.1.1 La violence dans son contexte historique et social

Sur le long terme, le rapport de la société à la violence a profondément changé. Dans la *Civilisation des mœurs*, Norbert Elias a montré que les sociétés modernes sont basées sur le refoulement de la violence. Les conflits qui s'exprimaient encore au Moyen Age dans des confrontations sanglantes se règlent aujourd'hui de façon plus policée. À l'autocontrôle des pulsions au niveau de l'individu, s'ajoute une dimension externe par les normes et lois de la société dont l'État moderne est le garant et c'est aussi à lui que revient le

³ La citation de G. Bachelard renvoie à l'ouvrage classique *Métier de sociologue*. (Bourdieu, Chamboredon & Passeron 1968). Pour une introduction à la méthode sociologique plus abordable, consulter les deux manuels : Quivy & Van Campenhoudt (1995) et Champagne et al. (1990).

monopole de la violence légitime (Max Weber). Pour la sociologie, le crime est considéré comme un phénomène social “ normal ” (Durkheim 1897).

La tolérance par la société de comportements marginaux ou franchement criminels se justifie par les fonctions objectives que ces comportements déviants remplissent. Ainsi les espaces de déviances tolérées, surtout pour les jeunes, s’expliquent par le fait que la transgression occasionnelle et plus ou moins ritualisée des règles fait partie intégrante de leur apprentissage. Faut-il toutefois rappeler que le bizutage qui faisait partie “ de tout temps ” du folklore étudiant est mis hors-la-loi en France par une loi spécifique ?

La “ violence des jeunes ” est un sujet récurrent – qui ne se rappelle les blousons noirs qui défrayaient les chroniques des années cinquante? – mais l’importance qu’il occupe aujourd’hui dans les médias et le discours des hommes politiques est assez récente. Si la presse se focalise surtout sur des gestes spectaculaires apparemment gratuits, le sociologue tente de comprendre le phénomène dans son contexte social et historique, qui est indubitablement l’exclusion du monde du travail d’une partie importante des jeunes de milieux défavorisés et la concentration de cette frange défavorisée de la population dans des ghettos urbains.

Même s’il y a un discours commun qui est favorisé par la globalisation des médias et dans une bien moindre mesure par des études commanditées par des institutions internationales comme l’OCDE ou l’UE, le problème de la délinquance juvénile et de la violence à l’école doit être situé dans des réalités nationales spécifiques. En France, il faut surtout prendre en compte la discrimination de jeunes Français issus de l’immigration maghrébine. En Allemagne, deux aspects se conjuguent sur fond de chômage de masse: d’abord les effets d’une immigration non-assumée⁴, ensuite la réunification des deux Allemagnes et surtout l’effondrement de toute la société de la RDA avec ses valeurs et ses hiérarchies.

La situation du Luxembourg est d’abord caractérisée par le boom économique induit par le développement de la place financière et la pénurie généralisée de main-d’œuvre locale suite à l’augmentation de l’emploi intérieur (291.546 personnes en mars 2003 selon l’IGSS, soit une augmentation de plus de 40% pendant les 10 dernières années). Même si le Luxembourg connaît aussi une augmentation du nombre des chômeurs (l’ADEM comptabilisait 7049 chômeurs à la fin du mois de juin 2003, dont 1198 avaient moins de 26 ans) ; des jeunes, surtout s’ils maîtrisent les “ trois langues usuelles du pays ”, ne rencontrent pas

⁴ La plupart des jeunes issus de l’immigration turque n’ont pas la citoyenneté de leur pays de naissance qu’est l’Allemagne suite à la loi restrictive sur la nationalité, mais sont les citoyens d’un pays où ils ont mis le pied dans le meilleur des cas pendant les congés payés de leurs parents.

de grandes difficultés à entrer sur le marché du travail (Fehlen 1999). Se distinguant des pays limitrophes par sa situation économique, tout en partageant d'autres traits communs (par ex. le nombre élevé d'immigrés de la première ou de la deuxième génération), le Luxembourg pourrait faire figure de laboratoire social pour vérifier l'importance des causes sociales dans l'émergence des violences scolaires. Voilà une étude sociologique qui attend d'être réalisée et qui devrait faire la distinction entre deux aspects distincts : 1) la description de la violence réelle – nous reviendrons dans la deuxième partie de notre contribution aux difficultés inhérentes à cette entreprise – et 2) la problématique socialement construite de la violence à l'école comme objet du débat politique. Le lien dynamique entre ces deux aspects devrait prendre en compte la dépendance de l'opinion publique du petit pays ouvert qu'est le Grand-Duché des médias internationaux, surtout allemands dont les Luxembourgeois sont grands consommateurs.

1.1.2 Typologie de la violence

Comment définir la notion de violence dans le contexte scolaire ? D'après le *Robert* "faire violence" est: "agir sur qqn ou le faire agir contre sa volonté en employant de la force ou de l'intimidation". Pour approfondir cette définition on peut poser trois questions : qui sont les auteurs ? qui sont les victimes ? De quelle type de violence s'agit-il ?

À lire l'abondante littérature sur la violence à l'école on remarque que sa définition est en constante extension et qu'elle est pratiquement toujours perpétrée par des élèves. Aux violences physiques s'ajoutent les violences verbales et d'autres contraintes à caractère plus subtil comme p.ex. des pressions morales ou psychiques résumées sous l'appellation de harcèlement moral. Même de banals comportements en décalage avec les attentes des institutions (c'est-à-dire des personnes qui les incarnent, donc la direction et les professeurs s'identifiant le plus à celles-ci) qui sont résumés par le terme générique des incivilités sont définis comme des violences. La guerre des boutons d'antan, les blagues de potaches et autres gamineries de notre jeunesse apparaissent aujourd'hui comme des comportements déviants.

Pour préciser ces considérations générales, nous allons utiliser à titre illustratif des chiffres issus d'un instrument de recueil des actes de violence à l'école, créé en France par le Ministère de l'Education Nationale et appelé SIGNA, outil informatique qui permet de suivre l'évolution de la violence scolaire en France dans le primaire, le collège et le lycée pratiquement en temps réel.⁵ Il est en

⁵ Nous nous limitons à la première livraison de statistiques portant sur les mois de septembre et octobre 2001 (Houllé & Rondeau 2002).

quelque sorte la traduction opérationnelle de la discussion théorique et méthodologique menée en France. Déjà la définition des actes à prendre en compte montre le dilemme de toute étude sur la violence.

*“ Seuls les faits graves sont désormais recensés, à savoir:
– ceux dont la qualification pénale est évidente, ceux qui font l'objet d'un signalement à la police, à la justice, aux services sociaux du Conseil général ou qui ont donné lieu à un dépôt de plainte
– ceux qui, sans présenter les caractéristiques précédentes, ont eu un retentissement important dans la communauté scolaire. ”* (Comité national de lutte contre la violence à l'école 2002)

On perçoit clairement le glissement qui s'opère des délits *dont la qualification pénale est évidente* aux faits produisant un *retentissement dans la communauté scolaire*. Terme assez flou qui ouvre la porte à l'arbitraire et à l'appréciation de l'administration scolaire locale.

Mais même avec cette définition floue le nombre d'évènements reste limité. Les 5.500 lycées et collèges participant déclarent pour une période de 2 mois le nombre de 16.382 actes qui semble a première vue faramineux et qui cependant se relativise, si on le rapporte au nombre d'élèves concernés : il s'agit de 3,5 événements par 1000 élèves. Les violences physiques sans arme viennent en première place avec 30,4%, suivies des insultes ou menaces graves avec 23%. En troisième place se tiennent les vols ou tentatives de vol (constituant 10% des actes recensés) dont les auteurs contrairement aux deux catégories précédentes, restent inconnus à 40%. Les élèves sont les victimes principales des violences physiques sans armes (97%) et des vols ou tentatives de vol (80%) tandis que les insultes ou les menaces visent le personnel enseignant (74%).

Les 40% des autres faits sont répartis sur 24 catégories (voir tableau 1) que nous ne pourrions pas passer en revue, parmi lesquelles se trouvent par exemple 259 *violences physiques à caractère sexuel* dont 83% des victimes sont des filles, 309 cas de consommation de stupéfiants et 31 cas de trafic de stupéfiant. Il s'agit bien entendu de faits rapportés par l'autorité scolaire et on peut légitimement supposer que la présence des drogues illicites est plus importante que ces chiffres ne le laissent présumer.

TABLEAU 1 : Répartition des actes signalés, par ordre d'importance

Actes signalés	%	Total
1 Violences physiques sans arme	30,4	4 985
2 Insultes ou menaces graves	23,1	3 790
3 Vol ou tentative de vol	10,4	1 707
4 Racket ou tentative, extorsion de fonds	3,6	583
5 Dommages aux locaux	3,2	517
6 Autres faits graves	2,9	479
7 Intrusion de personnes étrangères à l'établissement	2,9	475
8 Jet de pierres ou autres projectiles	2,7	441
9 Tags	2,7	441
10 Violences physiques avec arme ou arme par destination	2,3	372
11 Fausse alarme	2,2	353
12 Consommation de stupéfiants	1,9	309
13 Injures à caractère raciste	1,8	303
14 Dommages aux véhicules	1,8	291
15 Violences physiques à caractère sexuel	1,6	269
16 Dommages au matériel autre que le matériel de sécurité	1,5	246
17 Port d'arme autre qu'arme à feu	1,1	177
18 Dommages au matériel de sécurité	0,8	129
19 Trafic de stupéfiants	0,8	126
20 Dommages aux biens personnels autres que véhicules	0,6	105
21 Tentative de suicide	0,6	91
22 Bizutage	0,4	62
23 Tentative d'incendie	0,4	58
24 Trafics divers autres que de stupéfiants	0,2	31
25 Incendies	0,2	28
26 Port d'arme à feu	0,1	11
27 Suicide	0,0	3
Ensemble	100,0	16 382

Source : Houllé 2002 tableau 2

Dans la majorité des cas les victimes sont des élèves. Les enseignants ou autres personnels de l'institution scolaire, tout comme les bâtiments et le matériel peuvent aussi être " visés ". D'après l'enquête citée, le personnel serait victime dans 3998 cas. Dans 95% c.-à-d. 3790 cas il s'agit d'insultes et de menaces graves. Quant aux violences physiques et aux vols (6692 actes recensés en tout) le nombre de victimes appartenant au personnel scolaire est pratiquement nul. D'autres études indiquent que ce qui rend la vie dure aux enseignants dans les lycées difficiles, ce ne sont pas les agressions physiques absolument marginales, mais plutôt les obstructions à l'institution: "refus scolaire, absentéisme chronique et lourd, retards, destruction de cahiers d'appel, perte de cahiers de liaison, refus de punitions (retenue) " (Charlot 1997 : 376), comportements que l'on peut résumer par " violence des élèves contre l'institution ".

1.1.3 La violence institutionnelle

Les auteurs de violences en milieu scolaire ne sont pas seulement les élèves. L'outil de recensement des violences utilisé en France identifie pour 50 des 16382 actes recensés un auteur appartenant au personnel scolaire. La violence physique, comme les gifles et les coups de règles, n'étant plus considérée comme un moyen pédagogique légitime, devrait aujourd'hui être marginale dans nos pays ; ce qui est confirmé par SIGNA. Mais ne faudrait-il pas appliquer – et ne serait-ce que par esprit d'équité – la même définition extensive de la violence en vigueur pour les élèves quand il s'agit d'enseignants et d'autres acteurs scolaires ? À l'instar des *incivilités* des élèves, ne faudrait-il pas considérer toutes les *humiliations et autres expressions de non-respect* comme des violences ? Cette question montre bien que la définition même de la violence est le principal enjeu du discours sur la violence à l'école.

Dans une logique de rupture avec une approche sécuritaire qui vise à stigmatiser les élèves, certains auteurs appellent "*violence institutionnelle*" toutes les contraintes qui ne s'inscrivent pas dans une démarche pédagogique favorisant l'apprentissage et l'épanouissement des élèves.

D'après Charlot (1997 : 6), la *violence institutionnelle* "c'est la violence qu'exerce une société qui ne sait plus accueillir ses jeunes sur le marché du travail, la violence que produit une orientation scolaire souvent ressentie par les jeunes comme injuste. C'est la violence des cours qui ne font guère sens pour les élèves, d'un temps scolaire et post-scolaire interminable, ressenti par beaucoup d'adolescents comme un vol de leur jeunesse. C'est la violence de professeurs qui refusent de ré- expliquer, qui abandonnent à leur sort les traînants et les dévalorisent par des paroles blessantes. C'est aussi la violence que subissent des enseignants niés dans leur fonction et dans leur identité professionnelle par l'absentéisme croissant et par l'indifférence plus ou moins ostentatoire des élèves."

Les enseignants et autre personnel scolaire souffrent aussi de cette violence institutionnelle, car l'école exerce aussi ses contraintes sur eux. Les enseignants subissent les conditions de travail d'une école qui n'est pas adaptée à la massification. S'ils se plaignent des violences (des élèves), c'est aussi pour mettre des mots sur une quotidienneté plus inavouable (Barrère 2002), c'est – surtout s'ils travaillent dans les secteurs les plus défavorisés de l'éducation – pour cacher et se cacher la misère d'une école cruellement inadaptée à sa massification et à la mainmise du néo-libéralisme sur l'enseignement public (Laval 2003). Misère dont ils souffrent autant que leurs élèves.

La *violence institutionnelle* est parfois appelée *violence structurelle*, en écho à la désignation introduite par Johan Galtung dans les sciences (géo-)politiques pour décrire la pauvreté et les souffrances que subissent les pays en voie de développement. En insistant sur les relations d'injustice et d'oppression comme résultat de structures dissymétriques de pouvoir entre les pays, respectivement la distribution de pouvoir asymétrique entre les différents acteurs de l'univers scolaire, la notion de violence structurelle peut inciter à ériger les structures sociales comme entités indépendantes extérieures aux personnes. Pour éviter cette méprise nous préférons la notion de violence institutionnelle tout en rappelant que les institutions ne sont pas indépendantes des personnes qui les représentent⁶.

Pour résumer, et en précisant la définition du *Robert*, nous appellerons *violence scolaire* toute action contraignante sur un élève ou sur un membre du personnel de l'école, qu'elle utilise la force (p.ex. *bullying*), la pression morale (*mobbing*) ou un autre moyen ; que cette action soit le fait d'une personne identifiable ou que le ou les auteurs ne puissent pas être identifiés (*violence institutionnelle*).

1.2 La “jeunesse”

À Luxembourg, lors d'une conférence de presse sur la présentation des statistiques de la criminalité en avril 2003, les responsables ont particulièrement insisté sur la criminalité des jeunes, ce qui leur a valu des manchettes dans la presse sur ce sujet. Exemple : *Jugendkriminalität nimmt besorgniserregende Ausmaße an* (journal 5.4.2003). On apprend ainsi que 37,5% de tous les criminels arrêtés ont moins de 25 ans, pour les vols avec violences ce pourcentage serait même de 67%.

Abstraction faite que la limite de 25 ans est absolument arbitraire, ce discours oublie que les jeunes ne constituent pas une entité sociale homogène, ne sont pas un groupe aux intérêts communs. L'étiquette de “jeunesse” recouvre des réalités fort divergentes qui ont peu de choses en commun. L'adolescence s'étire de plus en plus à cause de l'allongement moyen de la scolarité et semble être un état de grâce dans lequel les contraintes sociales sont sinon inexistantes, du moins suspendues pour un certain temps. Les différences sociales existent cependant bel et bien et leur repérage par les marques vestimentaires et les goûts musicaux est probablement plus prononcé chez les jeunes que chez les adultes. C'est seulement aux yeux de ces derniers que la culture jeune semble homogène parce que différente des repères de leur propre jeunesse. À défaut d'une culture

⁶ Il faudrait introduire ici les notions du *champ* et de la *violence symbolique* pour dépasser les malentendus contenus dans les concepts du langage commun et dépasser une approche moralisatrice qui demande aux “acteurs” des choses impossibles.

populaire, dans le sens de culture des classes populaires, la publicité et les médias font miroiter aux jeunes défavorisés des aspirations mal ajustées à leurs chances réelles, qui leur imposent des désirs de consommations en contradiction avec leur budget réel. (Bourdieu 1980)

Les conditions de vie de la jeunesse dorée – particulièrement nombreuse au Luxembourg suite à la structure particulière de notre société – ont peu de points communs avec celles des enfants issus de classes populaires et ce n'est pas un hasard si les conflits et les violences se manifestent aux endroits où ces deux groupes se rencontrent. À côté des lieux publics comme le Centre HAMILIUS, la plaque tournante des bus de la ville de Luxembourg, ou le grand multiplexe UTOPOLIS pour ne donner que les deux exemples qui ont la plus mauvaise réputation, c'est l'école (respectivement le campus d'école) qui sert de point de rencontre des jeunes. À l'école primaire, la composition sociale correspond à celle des quartiers de leur implantation géographique, grosso modo, car les parents issus de milieux plus favorisés disposent de maints passe-droits pour contourner le verdict de la carte scolaire. Au lycée, elle est accentuée par le partage en trois filières (classique, technique, modulaire) qui se trouvent souvent dans des bâtiments séparés. La ségrégation sociale est la plus manifeste dans les écoles internationales dont l'accès, contrairement à ce que leur nom laisse croire, n'est pas régi par la seule nationalité mais aussi par des critères sociaux (par exemple un minerval élevé).

1.3 L'école

1.3.1 La reproduction

L'école n'est pas seulement un endroit où on apprend un savoir et des compétences culturelles de base, où les enfants sont censés s'épanouir selon leurs capacités et leurs intérêts. L'école est devenue dans nos sociétés l'institution qui distribue des diplômes qui ne sont pas seulement le droit d'entrée sur le marché du travail, mais aussi un facteur essentiel pour le positionnement sur l'échelle hiérarchique et ce surtout dans la fonction publique dont les carrières sont souvent régies de façon mécanique par le diplôme scolaire (comme en témoigne au Luxembourg le long combat mené par les techniciens pour la reconnaissance par leur patron, l'État, d'un diplôme décerné par le même État, patron de l'école publique).

Mais la réussite n'est pas seulement liée au travail et aux aptitudes des élèves comme le voudrait l'idéologie méritocratique, les probabilités objectives de réussite scolaire dépendent fortement de la position sociale des parents comme le montrent les statistiques sur la réussite scolaire. Ceci est vrai aussi pour le

Luxembourg, même si la démonstration ne se fait que de façon indirecte parce que les statistiques publiées par le Ministère de l'Éducation Nationale ne comprennent ni le statut professionnel, ni les catégories socioprofessionnelles. On peut par exemple avoir recours à des indicateurs calculés à partir du recensement, se reporter à des études historiques (MAGRIP) ou à la récente étude PISA. D'après cette dernière, le Luxembourg est un des pays pour lequel le lien entre le résultat au test, supposé mesurer plus au moins ce que l'élève a appris à l'école, et la position sociale des parents est le plus élevé : “ on note une incidence importante du milieu socio-économique sur le niveau de performance et ce malgré un niveau de performance relativement faible.” (Ministère de l'Éducation Nationale 2002 : 82)

Il ne faut pas non plus oublier que la capacité d'encaisser le verdict scolaire et de le détourner dépend aussi de la position sociale. Ceci est vrai particulièrement au Luxembourg pour les étrangers spécialement pénalisés par les exigences linguistiques particulières du système scolaire luxembourgeois (maîtrise des trois langues usuelles du pays et de l'anglais comme première langue étrangère). Selon leur position sociale, ils disposent de différentes stratégies pour contourner l'école luxembourgeoise à l'intérieur du pays en passant par les écoles internationales ou en s'inscrivant dans les régions limitrophes surtout en Belgique.

La deuxième fonction de l'école est plus dissimulée : Les “héritiers”, les enfants issus de milieux favorisés, oublient qu'ils ont reçu de leur famille un capital culturel qu'ils ont incorporé de façon inconsciente dans leur prime jeunesse au point que ces compétences et connaissances leurs sont devenues quasi naturelles. Comme le lien entre position sociale et réussite scolaire est peu ou mal perçu par les élèves et leurs parents, voire les professeurs, les élèves cherchent les causes de leur réussite ou de leur échec dans des propriétés purement individuelles et naturelles. Ainsi l'école ne reproduit pas seulement les hiérarchies sociales, mais elle légitime par sa sélection les élèves issus de milieux culturellement favorisés, tout en proposant des voies de refuge et de court-circuitage des exigences officielles aux élèves des milieux économiquement favorisés. Ainsi elle “transforme ceux qui héritent en ceux qui méritent” (Bourdieu 1970).

1.3.2 Les exclus de l'intérieur

La “démocratisation scolaire” n'a rien changé à cette fonction de sélection sociale de l'école. En faisant accéder un nombre de plus en plus grand d'élèves aux diplômes, ces derniers ont été dévalués. Le nombre des différentes filières a augmenté, le système de sélection est plutôt brouillé que dépassé. Les enfants de milieux économiquement et culturellement défavorisés qui accèdent à

l'enseignement secondaire se retrouvent le plus souvent dans l'enseignement secondaire technique et tandis qu'ils dégringolent d'année en année dans les filières de plus en plus dévaluées offrant peu d'opportunités sur le marché du travail, leurs parents – surtout s'ils sont culturellement démunis et étrangers au Luxembourg, les deux allant souvent de pair – sont impressionnés par leur semblant de carrière scolaire. Il faut déjà bien connaître le système scolaire luxembourgeois pour savoir que la “ filière polyvalente ”, euphémisme inventé par l'administration scolaire, n'est nullement polyvalente et mène tout droit aux métiers manuels de faible technicité.

Sont ainsi créés les “ exclus de l'intérieur ”, ces élèves qui continuent leur parcours scolaire d'échec en échec, tout en ressentant plus ou moins consciemment que les dés sont pipés. Issus de milieux où la force physique et la virilité comptent plus que dans les milieux culturellement favorisés, leur comportement détonne des conduites attendues qui sont automatiquement prises par ceux qui sont plus proches de la culture scolaire. Ce phénomène est encore renforcé par la formation de *peer-groups* qui construisent leur cohésion interne avec des codes propres en opposition avec ceux de l'école dans un effort désespéré de renverser le stigmaté que l'école leur accole.

Au temps où seuls les enfants issus des milieux favorisés avaient accès au lycée, les professeurs n'avaient pas besoin d'explicitement les règles du jeu scolaire à un public, qui dans sa grande majorité, les connaissait de toute façon pour les avoir apprises à la maison dès la petite enfance, les jeunes des autres couches sociales les apprenant par osmose de leurs condisciples surtout parce qu'ils étaient conscients que leur ascension sociale était à ce prix-là. Ceci valait aussi *mutatis mutandis* pour les nouvelles recrues du système éducatif, car durant un siècle l'école était ressentie comme un lieu de promotion sociale, elle jouait le rôle de catalyseur dans la double mutation structurelle profonde que nos sociétés européennes ont connue : d'abord de la société agraire à la société industrielle, puis à la tertiarisation généralisée. Ces deux mutations de l'emploi ont été ressenties au niveau individuel comme une promotion sociale. Entre les fils de cols bleus⁷ qui voyaient déjà leur avenir de cols blancs briller après l'obtention du diplôme, et leurs professeurs qui avaient eux-mêmes connu l'émancipation de la condition ouvrière ou paysanne, s'installait une complicité et les professeurs étaient confrontés à un public plutôt docile et respectueux. Ce qui n'excluait pas le chahut, perçu comme un comportement “ normal ” de potache.⁸

⁷ Nous sommes conscients de grossir le trait pour faire mieux ressortir l'idée centrale qui, certes, mériterait une analyse plus approfondie.

⁸ Testanière (1967) décrit la transformation du chahut traditionnel en chahut anomique. Selon son analyse prémonitoire, le premier servait à intérioriser les normes du système tout en les tournant en dérision, tandis que le chahut anomique qui apparaît avec la massification est l'expression du manque d'intégration des élèves venant de familles de milieux populaires.

Avec l'afflux de nouvelles populations scolaires et l'écart culturel et social se creusant entre maître et élève, les professeurs voient leur rôle mis en cause. Ce n'est plus la seule transmission d'un savoir académique qu'on attend d'eux, mais un vrai travail d'encadrement pédagogique et de motivation ... l'éducation, en somme, que d'aucuns opposent à l'instruction.

Ces réflexions générales demandent des précisions pour la situation luxembourgeoise dont nous relèverons seulement 3 spécificités :

- Grâce au boom économique qui a suivi la création et le développement soutenu de la place financière, l'ascenseur social ne s'est pas encore grippé. Le chômage est toujours faible comparé aux régions voisines. Ceux que nous avons appelés les "exclus de l'intérieur" sont peu nombreux et leur "exclusion" est toute relative.
- Vu le fort taux d'étrangers dans la population et notamment parmi les ouvriers, les problèmes rencontrés par les enfants de milieux socialement défavorisés sont perçus comme des problèmes de nationalité et "d'intégration d'enfants immigrés". Ceci est renforcé par le rôle spécifique que les langues, ou mieux la maîtrise de la compétence légitime multilingue du Luxembourg, jouent dans la sélection.
- Dans une petite société avec peu de différenciations internes, les professeurs de lycée occupaient le sommet de la hiérarchie intellectuelle et culturelle du pays, fait qui était symbolisé par le titre de *professeurs de l'enseignement secondaire et supérieur* qu'ils portaient. Même s'ils continuent à jouer un rôle prépondérant dans la vie culturelle et artistique (surtout littéraire) du pays, la façon dont ils conçoivent traditionnellement leur profession est mise à rude épreuve par la professionnalisation du monde culturel et la création d'une université.

2. Quelques études empiriques

C'est à dessein que nous nous sommes limités à une approche générale, mobilisant seulement le B. A. ba manuelisé de la sociologie. En effet, les études sur le sujet sont légion⁹ et nous n'avons nullement l'ambition de les connaître toutes. N'ayant pas fait d'études empiriques sur le Luxembourg nous nous limiterons dans cette partie à la lecture critique de quelques études.

2.1 Insécurité au Luxembourg

⁹ Pour le monde francophone nous renvoyons à un livre au titre programmatique *Violences à l'école : l'état des savoirs* (Charlot 1997), pour les livres germanophones à Holtappels (1997) et au site de la GESIS (Gesellschaft sozialwissenschaftlicher Infrastruktureinrichtungen) qui fournit une bibliographie commentée sur le sujet de la violence à l'école très complète ; p. ex Artus (2003) avec 114 références pour les seules années 1999-2002

Au Luxembourg, le sujet de l'insécurité, de la violence et plus particulièrement de la délinquance juvénile ou de la violence scolaire prend peu de place dans les médias. Au grand dam de ceux qui sont confrontés à des violences concrètes et qui articulent dans des lettres à l'éditeur leur sentiment de n'être pas pris au sérieux. Au journal télévisé du 29 avril de cette année on a pu entendre comme phrase d'introduction d'un reportage sur une initiative pédagogique de la police à l'intérieur d'un lycée :

“ Laang Joeren war d'Gewalt an der Schoul ganz einfach en Tabouthema par excellence. D'Problematik huet hannert de Mauren vun de Gebeier vegetéiert, ma réagéiert gouf net. ”¹⁰

Si l'on parle beaucoup moins de violence au Luxembourg que dans nos pays limitrophes – aimerait-on rétorquer au journaliste qui se fait probablement le porte parole des organisateurs de la journée de prévention – ce n'est probablement pas parce qu'un tabou dû à la tradition profondément consensuelle des Luxembourgeois pèserait sur le sujet, mais parce que la violence sous toutes ses formes est moins présente dans notre pays.

Hypothèse qu'il n'est pas aisé de vérifier, car les situations dans des pays différents sont difficilement comparables, vu qu'il n'existe pas de critères clairs et uniformes pour mesurer la délinquance et a fortiori la violence. Les statistiques sur la criminalité décrivent plutôt l'activité policière que l'activité des criminels. Une plus forte action policière conduit automatiquement à une augmentation des délits enregistrés. Les traditions administratives et les sentiments des citoyens vis-à-vis des forces de l'ordre étant fort différents selon les pays, nous ne nous engagerons pas dans cette voie, mais nous aurons plutôt recours aux sondages.

Une première indication peut venir de sondages que la sociologie manipule avec une certaine prudence pour ne pas dire appréhension. Ainsi le tableau 2 (issu de l'Euro-baromètre 44,3, la première enquête sur la sécurité publique dans l'Union européenne) montre qu'au moins en 1996 les Luxembourgeois avaient beaucoup moins peur de se trouver agressés dans la rue que leurs voisins.

¹⁰ Pendant de longues années la violence à l'école était tout simplement un sujet tabou. La problématique végétait derrière les murs des établissements, mais personne ne s'en occupait.

Tableau 2: Peur des agressions dans la rue :

pourcentage de la population se sentant peu ou pas du tout en sécurité lorsqu'elles marchent dans leur propre quartier à la nuit tombée (en 1996), dans l'Union européenne et par Etat membre (n=16 235)

Union européenne	32	Danemark	11	Finlande	13	Luxembourg
	18	Pays-Bas	19	Suède	19	Autriche
	20	Grèce	28	Belgique	29	France
	29	Royaume-Uni	31	Italie	32	Allemagne (Ouest)
	34	Portugal	34	Irlande	37	Espagne
	39	Allemagne (Est)	60			

Source : Eurobaromètre 44,3 (van Dijk 1996 : 8)

Connaissant l'écart qui existe entre la violence réelle et la violence ressentie, nous devons éviter le piège de prendre les résultats des sondages d'opinions pour un donné objectif, les écarts présentés sont autant les résultats de différences réelles que du traitement différent des réalités par les médias et par le débat politique etc. ainsi que de la culture particulière du pays. Au moins selon cette étude ponctuelle le Luxembourg fait partie des pays où les citoyens se trouvent le plus en sécurité. Ceci semble d'autant plus étonnant que selon d'autres études comme l'*European Value Study* les habitants du Luxembourg sont parmi les plus méfiants envers leurs concitoyens (Legrand 2002).

Pour décrire la criminalité on a souvent recours à un outil plus spécifique : les enquêtes de victimation réalisées par des sondages auprès d'un échantillon représentatif (Robert et al. 1999). Les personnes interrogées sont priées de détailler les agressions et autres délits qu'elles ont subis indépendamment du fait qu'elles aient donné lieu à une plainte ou non. Une première étude de victimation au Luxembourg commanditée par la police auprès de l'ILReS a été réalisée en 2001¹¹. En général, ces études de victimation appellent deux réserves : 1) même si le questionnaire initial fait la différence entre différents types d'agressions, ceux-ci sont souvent agrégés en cours d'analyse pour fournir à la presse des manchettes qui additionnent les injures verbales aux crimes de sang pour former un nombre élevé de " victimes " ; 2) les abus de biens sociaux, les fraudes fiscales et autres escroqueries ne touchant pas des individus ne sont pas mesurés par cet outil qui contribue ainsi à maintenir l'image d'Epinal que la société se fait de la criminalité.

La méfiance envers les études de victimation qui font les choux gras de tous les marchands de sécurité et autres professionnels de l'ordre est de mise (Mucchieli

¹¹ Pour les détails voir première note de l'annexe.

2002) et l'encart montre que l'étude luxembourgeoise, elle-aussi, surévalue le nombre de victimes. Ce qui ne veut pas dire que de telles études soient superflues. Si l'on prend les indications pour ce qu'elles sont, à savoir non pas une mesure exacte de la réalité, mais la transcription d'une perception de celle-ci, on peut en tirer des conclusions intéressantes, comme le montre un exemple particulièrement parlant.

Tableau 3 : Insécurité et victimation selon l'âge

âge	Sondage Police Grand-Ducale	
	pas victime*	perte de sécurité**
18-24 ans	68%	8%
25-34 ans	75%	22%
35-49 ans	71%	31%
50-64 ans	82%	34%
65 ans +	80%	36%

* n'a pas été victime d'un des 8 délits prévus dans la question S5

** est tout à fait d'accord avec l'affirmation que la criminalité augmente au Luxembourg

Source : ILReS 2001

Comme le montre le tableau 3, le sentiment d'insécurité augmente avec l'âge, même si la probabilité d'être une victime diminue. Les personnes âgées semblent utiliser l'occasion qui s'offre à eux par le biais du questionnaire et de l'intérêt que leur montrent les enquêteurs pour manifester leur désarroi dans une société où leurs repères habituels de comportement et de valeur, acquis dans leur jeunesse, n'ont plus cours¹². Si cette détresse morale est doublée par une fragilisation des moyens physiques, le sentiment d'insécurité ne peut qu'augmenter.

2.2 La violence à l'école luxembourgeoise

L'enquête de l'OMS sur les *comportements de la santé des enfants scolarisés* a été réalisée en 1999 pour la première fois au Luxembourg auprès de plus de 7000 jeunes (Wagener, Petry 2002). Avec une batterie de plus d'une vingtaine de questions sur la violence, elle est la seule enquête quantitative d'envergure à ce jour sur la violence à l'intérieur de l'école¹³.

¹² Tout comme la notion de *champ*, la notion d'*habitus* n'a pas été introduite dans ce texte, nous ne pouvons donc pas utiliser le concept de *l'habitus contrarié*.

¹³ Pour un inventaire exhaustif des enquêtes effectuées au Luxembourg voir la contribution de N. Ewen et G. Steffgen.

Tableau 4 :
Situations vécues pendant les trente derniers jours (n=6883)

nous nous sommes mis ensemble (to bully) contre un élève	9.0 %
je me suis bagarré(e) avec un autre élève	7.1 %
je me suis fait voler (objet ou argent)	6.5 %
plusieurs élèves se sont mis ensemble contre moi	4.2 %
je me suis fait racketter (objet ou argent)	1.8 %
je me suis fait frapper ou gifler par un(e) enseignant(e)	1.6 %
j'ai (ou nous avons) frappé un(e) enseignant(e)	1.3 %

Source : tabl. 89 (Wagener, Petry 2002 : 169)

Tout en sachant que les actes violents seront surévalués, nous pouvons donner quelques exemples : 90,5% de ces jeunes entre 12 et 19 ans disent ne pas avoir été frappés depuis le début de l'année scolaire (l'enquête est effectuée en mai, la question porte donc sur une période d'environ 8 mois). 95% des filles contre 86% des garçons disent ne pas avoir été frappées. (Wagener, Petry 2002 : 165) Avec l'âge, le fait d'être frappé par ses condisciples diminue, la preuve que nous sommes en présence d'un comportement bagarreur, plus que d'une réelle violence. Le tableau 4 donnant la fréquence de différents types de violence confirme que c'est plutôt le *bullying* qui prédomine. 1,3% des élèves prétendent avoir frappé un enseignant au cours du dernier mois. Cela correspondrait à 90 attaques qui relèvent probablement du pur phantasme et qui doivent nous mettre en garde devant une lecture trop naïve et primaire des sondages en général et des études de victimation en particulier. Les gifles que 1,6% des élèves prétendent recevoir des enseignants sont-elles pour autant plus réelles ? Nous ne le savons pas. Mais nous ressentons à travers ces réponses l'expression d'un malaise qui ne peut pas s'articuler d'une autre façon parce que le questionnaire ne propose pas les catégories appropriées. Il suffirait d'introduire parmi les réponses possibles à la question une catégorie "manque de respect de la part de l'enseignant" pour que celle-ci arrive loin devant les autres "violences" (Charlot 1997 : 70).

D'autres chiffres invraisemblables se trouvent dans l'étude HBSC qu'il faut relativiser : 10% des élèves (même 17 % pour les garçons) disent avoir apporté une arme à l'école.

On peut cependant retenir que la violence, mesurée par l'ensemble des questions, est plus présente dans les filières les plus dévaluées de l'enseignement secondaire technique (EST2 = modulaire, régime polyvalent et pratique, régime professionnel) que dans les filières "nobles" de l'enseignement secondaire technique (EST1 = régime technique, régime de la formation de technicien) et a fortiori dans l'enseignement secondaire général (ES). La question suivante constitue une bonne synthèse de ces différences.

Tableau 5 : Sentiment de sécurité selon le type de l'enseignement

Je me sens en sécurité à l'école (N = 7022)	ES	EST1	EST2
rarement ou jamais	5.2%	11.1%	16.9%
parfois	10.9%	19.4%	21.3%
toujours	48.3%	37.6%	35.5%

Source : Tabl. 90 (Wagener, Petry 2002 : 174)

L'étude de l'OMS, ayant été menée dans d'autres pays de l'OCDE, pourrait être un point de départ pour la comparaison internationale. Mais la seule difficulté de traduction du verbe "to bully" fait présager des autres aléas d'une telle démarche¹⁴.

3. Pour conclure

Le sociologue qui se voit confronté à l'objet socialement construit du "phénomène de la violence scolaire" ou à la demande sociale de trouver la panacée pour combattre cette violence, se doit, par réflexe professionnel, de mettre en cause une vue trop monolithique qui derrière une réalité hétérogène et pluricausale voit à l'œuvre les grands maux du siècle : la décadence des temps modernes, le manque de discipline de la jeunesse ...

Il ne tombera pas pour autant dans l'angélisme, en niant les faits réels. Au contraire, il prendra au sérieux les misères des uns et des autres. Sa tâche est de relativiser le discours sécuritaire en le confrontant à la réalité des faits et de contrecarrer d'emblée ceux qui aimeraient en faire leur fonds de commerce politique.

A l'approche sociologique dans la lignée des travaux de Pierre Bourdieu présentée ici, on reproche souvent qu'elle serait trop réductrice, qu'elle rejeterait la violence dans la société et serait ainsi incapable de comprendre ses raisons intra-scolaires. En réaction contre, ce qu'on appelle, le paradigme de la reproduction, s'est créée toute une discipline qui vise à réhabiliter l'action pédagogique contre les déterminismes sociaux,¹⁵ mais qui en fin de compte

¹⁴ Le questionnaire luxembourgeois bilingue utilise "être brimé" en français et "schikanieren" en allemand tout en précisant que "les élèves disent parfois 'se faire emmerder'". (Wagener, Petry 2002 : 246) Autres raisons qui rendent les comparaisons difficiles : les enquêtes ont été réalisées en différentes années, elles ne reprennent pas toutes les questions qui nous intéressent ici et surtout nous ne disposons pas des données de base, mais seulement de tableaux croisés.

¹⁵ Poupeau fait une analyse critique de cette approche et montre notamment qu'un discours qui n'explique l'échec scolaire – et la violence pourrions-nous ajouter – que par des causes scolaires a pour effet de culpabiliser les enseignants. (Poupeau 2003 : 146)

sacrifie les outils analytiques les plus performants par la construction d'une opposition école/société, opposition aussi stérile que d'autres couples tels que individu/société, subjectivisme/objectivisme ; individus/société ; histoire/structure ; liberté/déterminisme.

Contrairement à d'autres sciences humaines, la sociologie a la prétention de trouver des régularités expliquant le fonctionnement des sociétés. Pour terminer nous rappellerons, par deux citations, la loi de la conservation de la violence, sans vouloir pour autant réduire toute l'explication de la violence scolaire aux seuls déterminismes sociaux. Citations qui résument bien l'apport de la sociologie et les perspectives politiques qu'il ne faut pas perdre de vue, si l'on veut trouver des remèdes à la violence à l'intérieur de l'école.

L'analyse sociologique montre que la sécurité absolue est un mythe qui ne deviendra jamais la réalité d'une société très différenciée où tout sépare les styles de vie : seule une société dont tous les membres seraient semblables serait exempte de crimes et délits. Tout renforcement des inégalités, en amplifiant les différences de modes de vie augmente la probabilité d'apparition de pratiques classées comme délinquantes.

Cela s'explique par la loi, découverte il y a un siècle par Durkheim, de la conservation de la violence, qui montre que chaque niveau de violence (délinquance, crimes, mais aussi suicides) atteint, se maintient année après année tant que dure l'état de la société qui l'a engendré. Cette loi implique que la violence des institutions, des décisions politiques, des stratégies économiques, précède et entraîne la violence des comportements individuels. (De Montlibert 2002)¹⁶

Rappelons pour terminer qu'il ne faut certes pas négliger les actions concrètes à l'intérieur et à l'extérieur de l'école, mais que celles-ci restent inefficaces, tant qu'elles ne s'inscrivent pas dans une politique générale. Ou avec les mots de Pierre Bourdieu :

Si l'on veut faire diminuer véritablement la violence la plus visible, crimes, vols, viols, voire attentats, il faut travailler à réduire globalement la violence qui reste invisible (en tout cas à partir des lieux centraux ou dominants), celle qui s'exerce au jour le jour, pêle-mêle, dans les familles, les usines, les ateliers, les commissariats, les prisons, ou même les hôpitaux ou les écoles, et qui est le produit de la "violence inerte" des structures économiques et sociales et des mécanismes impitoyables qui contribuent à les reproduire. (Bourdieu 1996)

¹⁶ Voir aussi de Montlibert (2001) qui analyse *la violence du chômage* dans son contexte social.

4. Annexe :

L'étude de victimation de la police grand-ducale surévalue le nombre des victimes

D'après un sondage sur l'image de la police qui a été réalisé au printemps 2001 par l'ILReS¹⁷ l'insécurité semble grande au Luxembourg : 76% des personnes interrogées ont ressenti une perte de sécurité "ces dernières années". 10% pensent même que le niveau de criminalité est plus élevé au Luxembourg que dans les pays limitrophes.

Sans être une enquête de victimation dans le sens strict du terme, le sondage en comporte des éléments comme cette liste de huit délits qui a été présentée aux enquêtés (principalement vandalisme, vol et cambriolages). 25% de la population luxembourgeoise aurait été victime d'au moins un de ces actes au fil des douze mois précédant l'enquête. Les actes de violences envers les personnes étant traités séparément, il faudrait encore ajouter une partie des 2% se disant victimes d'agressions physiques et des 4% "menacés violemment" pendant l'année, dans la mesure où ils n'étaient pas déjà inclus dans les 25% comme victimes d'un des 8 premiers délits. Plus d'un quart de la population serait donc victime d'un délit au courant d'une année. Ces chiffres sont surestimés de beaucoup comme le montrent deux exemples.

¹⁷ Sondage auprès d'un échantillon de 1200 personnes représentatif de la population résidente (selon la méthode des quotas). Les données ont été mises à notre disposition par l'ILReS avec l'autorisation du commettant. Nous remercions les deux pour leur accueil prévenant. Un deuxième sondage a été publié pendant que nous rédigeons ce texte. La comparaison des deux n'étant pas aisée à cause de changements dans la méthode nous n'aurons pas d'indications sur des changements dans la perception de la violence au Luxembourg. Comme l'échantillon pour la population adulte est beaucoup plus petit (n=663) dans la deuxième étude s'intéressant surtout aux jeunes, nous nous en tiendrons à la première. L'ordre de grandeur des deux exemples que nous étudions dans cette annexe n'a cependant pas changé.

1) La question du sondage “*victime d’un cambriolage chez vous*” pourrait correspondre plus ou moins au “*cambriolage dans une maison habitée*” des statistiques de la criminalité. Aux chiffres pour l’année 2000 qui coïncident pratiquement avec la période du sondage¹⁸, nous ajoutons cependant encore les cambriolages dans les maisons inhabitées, parce qu’une partie de ceux-ci peuvent être perçus par le sondé comme “*cambriolage chez-soi*”. D’après le tableau 6, 16% des cambriolages et seulement 4% des tentatives seraient déclarés. Même si on peut raisonnablement s’attendre à une différence entre la criminalité réelle et celle recensée par les statistiques, l’ampleur des écarts semble fort improbable.

Tableau 6 : Comparaison entre sondage et statistiques de la criminalité

	cambriolages			sondage
	déclarés à la police			
	maison habitée	maison inhabitée	total	
accomplis	1107	974	2081	12900
tentatives	491	379	379	8600
total	1107	1353	2460	21500

Source : nos calculs d’après ILReS 2001 et Ministère de l’INTÉRIEUR 2002

2) Un deuxième exemple montre encore un écart plus flagrant entre le sondage et les statistiques officielles. Ceci est d’autant plus étonnant que nous quittons les statistiques de la police et que nous allons prendre pour étalon les statistiques des accidents qui devraient être assez exhaustives à cause des déclarations préalables nécessaires pour obtenir un remboursement par l’assureur. La liste des délits utilisée dans le sondage comporte aussi le *délit de fuite après une collision de voiture*. 6% des personnes interrogées déclarent avoir “*vécu*” pendant les derniers 12 mois “*une collision de voiture où l’autre conducteur a commis un délit de fuite*”. Ce pourcentage correspond à 25.800 personnes concernées par une collision avec délit de fuite. Nous allons diviser de façon arbitraire par 2 pour faire le lien entre le nombre de personnes concernées répondant à l’ILReS et le nombre de délits de fuite ; ensuite multiplier avec le taux des chauffards prenant la fuite pour arriver au nombre d’accidents selon l’étude de victimation. Le tableau 7 montre les résultats de ces calculs pour trois hypothèses. Dans l’hypothèse moyenne assez pessimiste sur la moralité des conducteurs où un sur dix ferait preuve d’incivisme¹⁹, nous arrivons à un

¹⁸ Effectué au printemps 2001, le sondage portait sur les 12 derniers mois. Nous le comparons aux statistiques officielles pour 2000 (Ministère de l’Intérieur 2001).

¹⁹ Il faut prendre en compte que dans beaucoup accidents les coupables n’ont pas la possibilité de prendre la fuite parce qu’ils sont blessés, parce que leur voiture n’est plus en état de marche, parce qu’il y a trop de témoins.

nombre d'accidents de 129.000 qu'il faut comparer au 8000 recensés par les statistiques.

L'écart énorme entre la perception des personnes sondées et les accidents réellement actés demande une explication qui se trouve probablement dans la mauvaise compréhension de la question, favorisée aussi par un flottement dans le questionnaire qui parle " d'incidents vécus au cours des 12 derniers mois " en sous-entendant la formulation reprise dans les tableaux : " être victime d'un délit ". Ceux qui répondent par l'affirmative parce qu'ils ont eu connaissance par oui-dire d'un délit et qu'ils l'ont vécu, ainsi dire, par procuration sont transformés en victimes.²⁰

Après l'addition de huit situations de menace criminelle dont nous venons de passer en revue seulement deux, un quart de la population se retrouve être victime pendant une année.

**Tableau 7: Accidents de la route:
Comparaison entre les statistiques de la sécurité routière et l'étude de victimation**

personnes qui se déclarent impliquées dans un accident avec délit de fuite	25800
accidents avec délit de fuite	
nombre d'accidents avec délit de fuite (dans l'hypothèse que 2 personnes soient victimes d'un même accident)	12900
estimation du nombre d'accidents	
hypothèse 50% des responsables prennent la fuite	25800
hypothèse 10% des responsables prennent la fuite	129000
hypothèse 5 % des responsables prennent la fuite	258000
accidents pour 2000 selon les statistiques officielles	7794

Source : d'après ILReS (2001) et Ministère du Transport (2001)

²⁰ Dans les enquêtes de victimation on demande en général, si une plainte à été déposée. Cette information nous manque cruellement pour mieux comprendre les écarts rencontrés.

5. Bibliographie

- Artus, H. (2003). *Gewalt in der Schule 2*.
http://www.gesis.org/Information/Themen/Fokus/sch_gew/gewalt_schule_2.pdf.
- Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail. routines incertaines*. Paris: L'Harmattan.
- Beaud, S. (2002). *80% au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*. Paris: La Découverte.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. & Passeron, J. (1968). *Le métier de sociologue : préalables épistémologiques*. Paris: Editions de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales .
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1970). *La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: éditions de minuit.
- Bourdieu, P. (1980). *Questions de sociologie*. Paris: éditions de minuit.
- Bourdieu, P. (1980a). La jeunesse n'est qu'un mot. In P. Bourdieu (1980 pp. 143-154).
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1992). *Réponses*. Paris: Seuil.
- Bourdieu, P. (1996). Die Demokratie braucht Soziologie. *Die Zeit* (Nr. 26).
- Bourdieu, P. (1997). *Méditations pascaliennes*. Paris: Seuil.
- Champagne, P. (1998). *La sociologie*. Toulouse: Milan.
- Champagne, P., Lenoir R., Merliè D. & Pinto L. (1990). *Initiation à la pratique sociologique*. Paris : Dunod.
- Charlot B, Emin J (éd.) (1997). *Violences à l'école : l'état des savoirs*. Paris: La Armand Colin.
- Comité national de lutte contre la violence à l'école (2002). *Présentation du logiciel SIGNA*.
<http://www.education.gouv.fr/presse/2002/violence/jospindp.htm#signa>.
- de Montlibert, C. (2001). *La violence du chômage*. Strasbourg: Presses universitaires de Strasbourg.
- de Montlibert, C. (2002). *La loi de la conservation de la violence*.
<http://raisonsdagir.org/cdm2.htm>.
- Durkheim, E. (1993 1ère éd. 1897). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris: PUF.

- Fehlen, F. (1999). Une petite société en mutation, le Luxembourg entre ouverture et repli. In G. Trausch (Ed.), *Le Luxembourg au tournant du siècle et du millénaire - tentative d'un bilan* (Luxembourg: éditions Schortgen).
- Holtappels, H. G., Heitmeyer, W., Melzer, W. & Tillmann, K. (éd). (1997). *Forschung über Gewalt an Schulen - Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention*. Weinheim: Juventa Verlag.
- Houllé, R. & Rondeau, M. (2002). Recensement des actes de violence à l'école - Septembre 2001 - février 2002. *Note d'information (Education Nationale)*, 23, 1-6.
- Houllé, R. & Rondeau, M. (2002). Recensement des actes de violence à l'école - Septembre/octobre. *Note d'information (Education Nationale)*, 1, 1-4.
- ILReS (2001). *Image de la police*. Luxembourg.
- Laval, C. (2003). *L'école n'est pas une entreprise, Le néolibéralisme à l'assaut de l'enseignement public*. Paris: éditions La Découverte.
- Legrand, M. (éd.) (2002). *Les valeurs au Luxembourg Portrait d'une société au tournant du 3e millénaire*. Luxembourg: éditions Saint Paul.
- Ministère de l'Éducation Nationale de la Formation professionnelle et des Sports (2001). *PISA 2000 Comparaison internationale des compétences des élèves Rapport national*. www.men.lu/edu/fre/rubriques/pisa/PISA-NAT-FR.pdf.
- Ministère de l'Intérieur (2002). *Rapport d'activité 2001*. Luxembourg.
- Ministère du Transport (2002). *Rapport d'activité 2001*. Luxembourg.
- Mucchielli, L. (2002). *Violences et insécurité, Fantômes et réalités dans le débat français*. Paris: La Découverte.
- Poupeau, F. (2003). *Une sociologie d'État, L'école et ses experts en France*. Paris: Raisons d'agir éditions.
- Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris: Dunod.
- Robert, P., Zauberman, R., Pottier, M. & Lagrange, H. (1999). Mesurer le crime. Entre statistiques de police et enquêtes de victimation. *Revue française de sociologie* (2).
- Steffgen, G. & Russon, C. (---). Tackling Violence in Schools: A Report from Luxembourg. <http://www.gold.ac.uk/connect/reportluxembourg.html>.
- Testanière, J. (1967). Chahut traditionnel et chahut anomique dans l'enseignement du second degré. *Revue française de sociologie, numéro spécial*, 17-33.
- Testanière, J. (1967). Chahut traditionnel et chahut anomique dans l'enseignement du second degré. *Revue française de sociologie*, 8.

van Dijk, J. & Toomviit, L. (juin 2003). *Vers un Eurobaromètre de la sécurité publique, Principaux résultats de la première enquête sur la sécurité publique réalisée dans l'Union européenne.*

http://europa.eu.int/comm/public_opinion/archives/eb/ebs_100_fr.pdf.

Wagener, Y. & Petry, P. (2002). *Das Wohlbefinden der Jugendlichen in Luxemburg.* Luxembourg: Ministère de la Santé - Ministère de l'Education Nationale, de la Formation Professionnelle et des Sports.

Zagefka, P. (1997). *Sociologie de l'éducation en Europe depuis 1945.* Fontenay-aux-Roses: Éditions Fontenay Saint-Cloud.