

La violence des jeunes et le drame de la reconnaissance

La violence des jeunes en milieu scolaire est considérée comme absurde, gratuite et donc irritante. On oublie ainsi que le non-sens se produit chez l'observateur et rarement chez l'acteur. On comprend davantage l'expérience de la victime et moins celle de l'agresseur. Pour les jeunes agresseurs, le recours à la violence signifie obtenir la reconnaissance des groupes de pairs. En effet, pour eux, la peur des autres est une manière de s'assurer de leur existence et de leur valeur personnelle dans le regard des autres et, par ce biais, ils obtiennent une reconnaissance qu'ils ne parviennent pas à trouver autrement. Par ailleurs, on observe que le recours à la violence diminue quand on approche des deux dernières années du secondaire. Parmi une multitude de facteurs qui expliquent ce déclin de la violence, un bouleversement de l'importance de l'image personnelle face aux autres apparaît comme décisif dans le discours des jeunes. Autrement dit, la diminution de la violence paraît aller de pair avec la perte de la valeur des identifications spéculaires pour donner place à une autre manière de produire une « identité ». Pour la prévention de la violence, il est central de favoriser ce processus.

MAURICIO GARCIA

Les faits divers de violence parmi les jeunes ne cessent de saturer les médias. La répétition des violences alarme les divers agents sociaux et exige réflexion. Dans plusieurs pays, les morts dans des boîtes de nuit, des pubs, dans la rue ou dans des écoles ont conduit certains à demander l'abaissement de l'âge de la responsabilité pénale. D'autres soutiennent que cette mesure juridique ou d'autres apparentées, comme la pénalisation de la détention de drogue ou le port d'armes, la pénalisation de l'usage d'alcool ou des drogues dans les stades ou sur la voie publique, la vérification d'identité seraient des formes de contrôle qui, bien que légitimes, produisent des spirales de violence, aggravant ainsi la violence dans les écoles. Au Chili en 2004, alors que toutes ces propositions se discutaient, l'association nationale des professeurs et instituteurs a lancé un appel aux autorités pour donner plus de possibilités d'avenir aux jeunes, assorti

d'une invitation à ne pas affronter la violence en stigmatisant la jeunesse — surtout celle des secteurs défavorisés — à travers la détention par suspicion ou en construisant de nouvelles prisons, car la conséquence de ces mesures serait que l'école se transformerait en un véritable « champ de bataille ».

La discussion de ce genre de problématiques est très passionnée, confuse et génératrice d'un tas d'incertitudes. Est-ce la violence dans les rues qui déborde sur l'école ? Ou la violence à l'intérieur des établissements n'est-elle que le symptôme du mécontentement et de la rage produits par la répression de la violence dans les espaces publics ? Et encore : est-il vrai que la violence a augmenté entre les jeunes ou s'agit-il d'une perception construite par la diffusion insistante de ces faits dans les médias ? Chez plus d'un citoyen surgit le doute raisonnable que la supposée « spirale de violence » juvénile n'est qu'une construction idéologique, opportune pour les hommes politiques qui promettent de plus en plus de sécurité à une société pleine de peurs et de fantasmes menaçants, symptômes inévitables des processus de modernisation et de la poussée de l'individualisme, processus sociaux qu'instaurerait une expérience de soi chaque fois plus solitaire et peureuse de l'autre. Si la rencontre de l'autre est déjà assez angoissante, il ne faudrait pas alimenter davantage l'angoisse sur le plan imaginaire.

La complexité de la violence et des logiques à partir desquelles elle est déchiffrée donne raison à Domenach qui dit : « Condamner toutes les violences est absurde ou hypocrite. Faire l'éloge de la violence est criminel. » La recherche et la pensée représentent des tentatives de dépasser ces deux versants, avec l'espoir de contribuer à la prise de position sur ce problème. En ce qui concerne la violence juvénile en milieu scolaire, l'on forme beaucoup — peut-être trop — d'espoirs pour la résoudre et la prévenir.

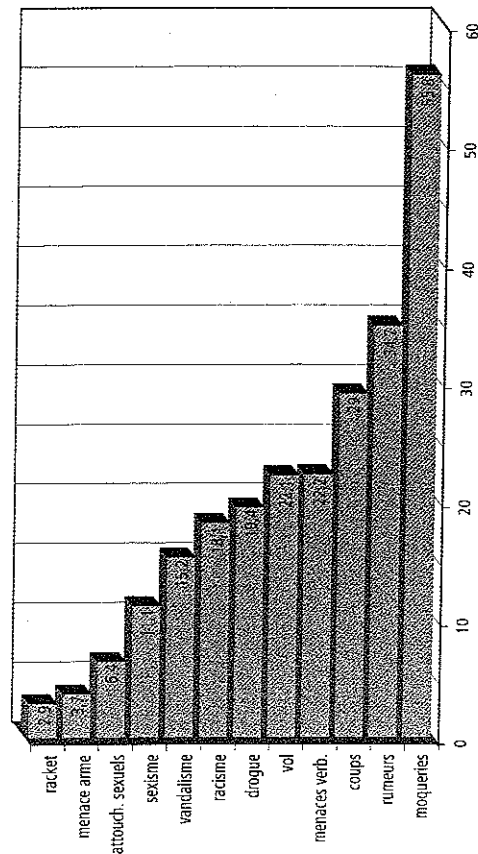
LES STATISTIQUES ET LEURS EFFETS

La mesure des différentes formes de violence à l'école au travers d'enquêtes a produit une connaissance plus serrée du phénomène et en même temps plus de confusion. Il me paraît essentiel d'avoir présent à l'esprit que jusqu'il y a peu, on mesurait la violence à partir des dénonciations, voire des arrestations. Depuis quelques années sont utilisées des enquêtes anonymes qui mesurent le phénomène autrement, à travers des échelles de victimisation, où l'on demande aux étudiants d'une école, ou à un échantillon représentatif, combien de fois ils ont été victimes d'agressions verbales ou physiques, d'humiliations, de vol, de racket, etc. Ces deux manières de mesurer donnent des résultats bien différents. Par exemple, selon la vieille méthode seulement 0,75 % des jeunes Chiliens entre quatorze et dix-neuf ans avaient été interpellés pour vol. En 2003, une enquête de la fondation Paz Ciudadana montre que 14,2 % des élèves entre la première et la deuxième secondaire reconnaissent avoir volé. La différence est énorme et donne lieu à penser que le vol n'est pas assez dénoncé. Mais conclure que le vol est plus fréquent qu'avant est impossible,

car les mesures sont incomparables. Il n'empêche que ces nouvelles données inquiètent les esprits qui ne tiennent pas compte du fait qu'on ne mesure plus les dénonciations ou arrestations, mais les confessions anonymes. Mais rien n'empêche de penser qu'il y a dix ou vingt ans, un pourcentage proche de 15 % des étudiants a commis un vol pendant l'année scolaire. Ces nouvelles données, obtenues avec la logique de la victimisation, doivent être vérifiées dans le temps pour établir des comparaisons pertinentes et tirer des conclusions sur l'accroissement ou le déclin du phénomène.

En Belgique, deux enquêtes ont été menées en Communauté française. Les résultats montrent qu'entre 2000 et 2003, les pourcentages de victimisation restent assez stables. Le graphique ci-dessous montre les résultats de l'enquête de 2003 (Lecocq et al., 2003).

Pourcentage d'élèves victimes de violence au moins une fois dans l'école



Les violences les plus fréquentes sont de type verbal, comme les moqueries et les rumeurs, alors que les formes plus graves de violence, comme le racket, les menaces avec une arme ou les attouchements sexuels, sont nettement moins rapportées et semblent avoir un impact limité. D'ailleurs, par rapport aux taux de victimisation en dehors de l'école, il semblerait que l'école, en Communauté française, est perçue plutôt comme un endroit relativement protégé.

L'intérêt de ce type d'enquête est de mettre en évidence que la « violence » des jeunes en milieu scolaire est loin de correspondre à l'image d'une école envahie par des flambées de violence à la limite de la délinquance. Ce qui majoritairement pose problème au sein de l'école sont des interactions marquées par une certaine incivilité. Il s'agit donc d'un malaise plutôt relationnel fait

de petites tensions quotidiennes entre personnes ou groupes se côtoyant dans l'espace scolaire. Dès lors l'intérêt des enquêtes se porte plutôt sur le contexte où ces interactions se produisent. Mais justement, une question clé pour en rendre compte sont les significations qui y sont mobilisées. Par exemple, pourquoi parle-t-on de « violence », et non plus d'indiscipline pour nommer les incivilités qui caractérisent le malaise dans l'école ? Ce type de question ne peut pas trouver réponse dans les enquêtes. Plus radicalement : est-ce que le sens du recours à la moquerie est si différent de celui des agressions physiques ? Est-ce que le passage aux coups ne révèle pas que ce qui est recherché par les moqueries ou les humiliations n'est pas atteint ? On le voit bien, ce type de question interroge le sens de la violence, ce qui implique une exigence de méthode : se laisser enseigner par le discours des jeunes.

LA VIOLENCE SCOLAIRE, SES DÉTERMINANTS ET SON SENS

Il est nécessaire de différencier les diverses formes de la violence. Ce mot fonctionne souvent comme un joker où l'on fait glisser des phénomènes et des actes de nature très diverse. Lors des recherches, au moment de demander aux écoles la possibilité de faire des entretiens avec des élèves qui avaient été violents ou agressifs plus d'une fois la dernière année, nous avons été surpris de constater qu'on nous dirigeait vers des étudiants qui avaient, par exemple, insulté le professeur ou qui ne prêtaient jamais attention à ses consignes. Pourquoi parle-t-on de violence et pas d'indiscipline dans ce genre de cas ? Et de manière plus générale, pourquoi ne parle-t-on plus de discipline et d'indiscipline dans les écoles et évoque-t-on de plus en plus la violence et la nécessité de promouvoir la coexistence ?

Dans plusieurs pays, les codes de discipline ont été remplacés par des manuels de « coexistence scolaire » (*convivencia escolar*). Ce changement de langage est révélateur d'un diagnostic implicite : la discipline, bien que nécessaire, ne résout pas les problèmes du lien à l'autre qu'on retrouve à l'école. La violence serait un signe d'une mauvaise coexistence et un reflet de la détérioration du lien social, qu'il serait urgent de renforcer ou de reconstruire dans les écoles. Le jeune violent s'inscrirait en faux par rapport au lien social, même plus, pour certains, il serait un « antisocial » qu'il faudrait pénaliser. Ce qu'il y a de vrai dans ce diagnostic implicite, c'est que la violence à l'école a un rapport au social. Mais cela ne veut pas dire qu'elle soit « antisociale », mais déterminée par des besoins et des désirs *humains, trop humains*, tel le désir de reconnaissance.

Quant aux « causes » de la violence scolaire, les études faites au Chili s'accordent à dire qu'elle s'associe significativement avec des facteurs tels que la mauvaise qualité des rapports familiaux, la violence intrafamiliale, des problèmes de santé mentale des personnes proches, l'abus de substances et d'alcool. Quant aux facteurs qui auraient un impact à l'intérieur de l'école, on trouve le manque de normes claires ou l'autoritarisme excessif dans la gestion, des expériences scolaires négatives comme l'échec répété, l'isolement, une piètre

estime de soi... Les jeunes saisissent ces facteurs comme déterminant la violence à l'école et ils en ajoutent bien d'autres : la rivalité entre pairs, les abus de pouvoir, les normes formelles et inflexibles (à propos de l'uniforme, de la longueur des cheveux, etc.), ainsi qu'un tas de provocations directes ou indirectes (Garcia et Madriaza). De plus, ils disent que les bagarres sont régies par des codes de l'honneur *sui generis*, mais opérants. Les regards soutenus, les frictions, bloquer le passage à quelqu'un..., les gestes plus que les paroles sont souvent les déclencheurs de conflits, de rages et d'agressions.

Mais les étudiants pointent des déterminants beaucoup plus surprenants. Par exemple, ils présentent beaucoup d'épisodes d'agression et de bagarre comme une forme de ce qu'ils appellent « se battre pour l'amitié ». Face à une friction avec un copain, qui donne lieu à une série de tensions et de provocations, les jeunes ressentent que le lien peut se casser. L'amitié est en danger. Alors, une « bonne bagarre » serait un moyen de mettre fin au conflit en préservant l'amitié. Paradoxalement dans cette figure de la violence, la bagarre met fin à la violence et elle n'est nullement ce qui l'alimente. Mais il y a d'autres moyens de résoudre les conflits (la médiation scolaire, par exemple), et il est peut-être pertinent de les transmettre, de les installer et de les faire opérer. Il ne faut cependant pas s'aveugler face au fait qu'il y a là un autre sens de l'agression qui n'a pas pour visée de blesser l'autre, mais de le préserver en tant qu'ami.

La recherche scandinave et anglo-saxonne a mis en avant le *mobbing* et le *bullying* comme facteurs déterminants de la violence en milieu scolaire (Olweus, 1998; Colvin, 1998; Whitney, 1993). Ces concepts font référence au harcèlement dont sont victimes un nombre non négligeable d'élèves, hors du regard et du contrôle des professeurs ou des agents disciplinaires. Ces notions ont contribué à rendre plus visible un type de violence à l'école qui ne fait pas de bruit, qui ne paraît pas « grave » et qui, par conséquent, n'a pas une diffusion médiatique. Or, les victimes de harcèlement non seulement souffrent de leur expérience scolaire, mais elles pourraient risquer de passer à l'acte de manière inattendue et parfois excessive. Plusieurs cas de violence grave présentent en effet ce caractère. Un étudiant tire sur ses compagnons. Il ne s'agit pas d'un étudiant agressif ou bagarreur qui riposte aux provocations de ses pairs. Il s'agit souvent d'un jeune plutôt invisible, taiseux, introverti, qui n'avait jamais apporté d'armes à l'école et qui vit une souffrance dont personne ne se rend compte. Les étudiants agressifs que j'ai interviewés percevaient clairement cela. Ils disent que ceux qui arrivent éventuellement à des passages à l'acte graves ne sont pas les jeunes agressifs, car ceux-ci s'expriment et s'extériorisent, ils ne laissent pas « rentrer dedans », ils se font respecter. Les « dangereux » seraient ceux qui endurent, qui gardent tout pour eux, ceux qui ne répondent pas et qui font l'objet d'une escalade croissante de petites provocations, blagues, humiliations, injures ou racket.

JE VEUX DE LA HAINE PLUTÔT QUE DE L'INDIFFÉRENCE

Au-delà des déterminants de la violence et de la diversité de ses manifestations, il importe de comprendre ce que les jeunes agresseurs veulent dire avec elle. Du moins ce qu'ils tentent de dire en recourant aux bagarres et aux passages à l'acte agressifs. Ma recherche me conduit à localiser une dimension centrale : à travers les bagarres, les jeunes cherchent à obtenir, et obtiennent effectivement, de la reconnaissance de leurs pairs. Ce désir de reconnaissance n'opère pas de la même manière envers les adultes.

Le fait de s'engager dans une bagarre est commandé par ce qu'ils appellent « le besoin de se faire respecter », « d'éviter à tout prix qu'on passe sur eux » : il s'agit même de s'imposer aux autres pour se faire respecter. Ils craignent donc l'humiliation de « se laisser faire » et, plus radicalement, ils craignent l'indifférence, l'anonymat, de ne pas avoir une place dans le désir des autres.

Dans son commentaire de la dialectique du maître et de l'esclave de Hegel, Kojève (1947) a montré que l'humain est prêt à risquer sa vie pour obtenir la reconnaissance et que, de ce fait, il est prêt à s'engager dans une lutte à mort avec l'autre, lutte de pur prestige. En effet, Kojève veut rendre compte du fondement de la conscience de soi, propre à l'homme. Il lui paraît raisonnable de penser que cette conscience doit se constituer en rapport à un objet « non naturel ». L'animal est aussi constitué par l'objet de son désir, mais il ne parvient qu'à constituer un sentiment naturel de soi, pas une conscience de soi. Pour dépasser cette constitution naturelle, l'humain porte son désir non sur un objet, mais sur le désir de l'autre. Il désire le désir de l'autre. Il désire donc être reconnu dans son existence par l'autre, sans quoi il ne parvient pas à se constituer en tant qu'humain.

Lacan a situé cette pensée au centre de sa conception du désir, et nous a permis de saisir qu'au fond, l'humain, dans sa constitution, peut supporter toutes sortes de positions subjectives, hormis le fait d'être « décroché » du désir de l'autre. Il préfère donc la haine de l'autre à l'indifférence, car si je suis haï, j'occupe au moins une place dans le désir de l'autre. Ce n'est pas seulement l'amour, l'estime ou les prix qui produisent la reconnaissance. Les jeunes violents nous confrontent avec cette vérité de manière crue. La haine ou la peur de l'autre sont au moins un signe du fait que j'existe pour lui, que j'occupe une place dans son désir, je suis donc reconnu. Au fond, cela n'est pas très loin du vers du boléro : *Odio quiero más que indiferencia!* (« Je veux de la haine plutôt que de l'indifférence ! »).

Ce qui frappe dans le discours des jeunes, c'est que ce désir de reconnaissance n'est pas situé en tant que désir, mais comme un besoin impératif. Mais la reconnaissance recherchée n'est pas tant celle que peut octroyer la victime d'une agression, mais celle des pairs. La bagarre n'a pas de sens, ni d'intérêt pour eux si personne ne la voit. Si l'on est provoqué dans les toilettes et que personne n'est là, alors la bagarre ne se déclenche pas ; cela reste un échange verbal. Ce sont les témoins qui confèrent de la valeur au « fort », à l'audacieux, au meneur, etc.

De ce fait, on peut observer souvent que les mesures disciplinaires, telle que l'expulsion de l'école, n'ont pas les effets recherchés. Pour certains jeunes, chaque expulsion devient une sorte de médaille, qu'ils affichent fièrement face à leurs pairs, comme marque d'un CV intéressant ! C'est cette image de soi qui est recherchée. Le regard de pairs opère comme un miroir où le jeune se voit fort, respecté, indépassable. Ce regard pousse vers l'engagement dans la violence, aussi bien pour les individus que pour les groupes, tout en sachant qu'elle est illégitime. Cela, ils l'ont compris.

Nous pouvons donc deviner à quel point les enjeux narcissiques et spéciaux déterminent le passage à la violence et à l'agressivité. Si on est attentif à cette dimension de la violence, il est évident qu'il ne s'agit pas de punir, ni d'avoir une « tolérance zéro » face à certains actes, mais d'intervenir dans la fabrication des significations imaginaires au sein des groupes de jeunes et dans les classes. C'est la difficulté de faire quelque chose à ce niveau qui alimente les solutions répressives, normatives, juridiques ou pénales, qui, bien que parfois légitimes, ne changent pas les cultures, ni les valeurs, ni le sens, mais n'arrivent qu'à faire fléchir les volontés.

LA RECHERCHE DÉSORDONNÉE D'UN ORDRE

Une deuxième dimension forte quant à ce qui est signifié par la violence des jeunes, c'est que dans les agressions et les bagarres, ils cherchent à établir un meneur, quelqu'un qui est mis dans une position forte. En effet, il y a une logique du pouvoir et de la supériorité qui commande les discours autour de la violence des jeunes. Chaque compagnon entre dans une catégorisation selon qu'il est plus ou moins fort, plus ou moins trouillard, plus ou moins respecté. Ce discours forme à l'horizon une sorte de hiérarchie, pour justement trouver *celui qui mène*. Pourquoi cette nécessité de quelqu'un qui mène la barque ? Est-ce qu'ils n'identifient pas des meneurs légitimes, des autorités, au sein des écoles ? Leur discours nous montre qu'ils perçoivent clairement ce qu'on appelle populairement la « crise d'autorité ». Ils ressentent de manière obscure qu'il y a un certain chaos. Il est un domaine où cette question paraît critique au Chili et dans d'autres pays, c'est le rapport famille-école. En effet, depuis les années nonante a commencé une « réforme de l'éducation ». Entre autres aspects, cette réforme délègue la formation éthique aux écoles, en tant qu'objectif « transversal » du processus éducationnel. La famille a eu une tendance à désinvestir cette tâche qui lui revenait traditionnellement. L'école de son côté, déjà confrontée à un tas d'exigences et de petits salaires, convoque les familles et leur renvoie la balle. Les familles protestent : « Mais nous n'avons pas le temps, c'est pour ça qu'on paye l'école ! » Les jeunes sont des témoins de ce ping-pong infini et marquent le coup : personne ne mène l'affaire.

Sur ce point, il devient évident que, sur la question de la violence dans les écoles, ont une très grande importance les conditions « objectives » du travail — comme le disait Marx — particulièrement les journées à rallonge et les

doubles emplois des parents. Cela reste vrai, même si ce n'est plus à la mode dans la pensée des sciences sociales. Leonor Cariola, prix national d'éducation au Chili, a été interviewé peu avant sa mort sur la réforme de l'éducation. A une question très pertinente, il répondit : « Oui, cette histoire d'objectifs transversaux c'est très bien. Mais le vrai problème de l'éducation chilienne est que les parents passent trop peu de temps avec leurs enfants. » La conclusion s'impose : s'il n'y a pas de temps, il y a de la violence. Cela juste pour indiquer qu'il y a un niveau du problème qui dépend des politiques publiques d'État et pas seulement du travail des techniciens ou des professionnels de l'éducation.

QUE FAIRE ?

Si nous accordons une certaine centralité aux enjeux autour du désir de reconnaissance dans ce qui est dit et recherché dans la violence des jeunes, nous pouvons penser à deux directions de l'intervention : diversifier les modalités de reconnaissance offertes par l'école et modérer le désir de reconnaissance des jeunes. La première direction chercherait à satisfaire autrement les demandes en jeu dans les interactions violentes, alors que la deuxième viserait un travail tendant à favoriser la mise en parole du désir de reconnaissance en tant que tel, sous l'hypothèse que parler de ce désir, l'authentifier dans le discours, l'humaniser et non pas le stigmatiser, aurait comme effet sa modération.

Diversifier les stratégies de reconnaissance. L'école propose certaines formes classiques de reconnaissance : les prix aux meilleurs élèves, aux meilleurs sportifs, aux bons compagnons. L'écoute de jeunes violents fait penser évidemment que ces formes d'octroi de reconnaissance sont insuffisantes, car tout le monde ne s'y retrouve pas. C'est la raison pour laquelle plusieurs acteurs du monde de l'éducation pensent pertinent d'inclure d'autres modalités. Par exemple, insérer dans l'espace de l'école des activités que les jeunes font dehors. Faire venir à la cour de récréation un groupe de rock qui se réunit d'habitude dans les garages permet à certains jeunes de se rendre visibles pour leurs pairs, d'être reconnus comme des rockeurs, musiciens et, du coup, le « besoin » de recourir à la violence diminue. Au fond, il s'agit d'intégrer dans l'école des expressions de la culture juvénile, afin que le plus de jeunes possible y trouvent un espace de reconnaissance : graffitis, jeux de rôles, hip-hop, etc. Dans le même sens, certains proposent d'identifier les leaders négatifs, les meneurs des groupes agressifs, pour que l'école établisse une alliance avec eux et travaille pour les potentialiser comme des leaders positifs. Tout cela produit sans doute des effets. Mais quelle est la limite quant à l'« offre » de possibilités de reconnaissance ? Cela peut déraiper, on le sait, jusqu'au *reality show* où l'on promet une jouissance liée au fait de s'exposer, à se montrer jusqu'aux détails les plus scabreux de l'existence personnelle. C'est là que la psychanalyse ouvre une tout autre voie.

Modérer le désir de reconnaissance. La psychanalyse nous apprend que parfois il suffit de parler d'un désir pour que celui-ci s'apaise et que la poussée à

l'action cesse. Cela repose sur le fait que le désir n'est pas la même chose que le besoin, l'appétit ou la demande. Le désir humain est capable de trouver une réalisation dans le champ des représentations, dans la mise en parole, arrêtant ainsi la poussée à se représenter symptomatiquement. C'est ce qui explique que l'on puisse guérir par la parole.

Par conséquent, une direction d'intervention qui ne chercherait pas à satisfaire les demandes spécifiques et croissantes de reconnaissance, mais à les modérer, en parlant des demandes mêmes et des désirs sous-jacents semble tout à fait pertinente et possible. Au fond, il s'agit d'une tâche clé de l'éducation. En effet, toute éducation implique la production d'un renoncement. Il n'empêche, on ne peut pas s'aveugler face au fait que, puisque le désir de reconnaissance est structuré dans l'inconscient, il ne suffirait peut-être pas d'en parler et de le visualiser : une satisfaction partielle sera dès lors indispensable.

L'idée de modérer le désir de reconnaissance renvoie à modérer une passion que les sociétés contemporaines gonflent jusqu'à l'excès : Lipovetsky, dans les années quatre-vingt, soutient que le capitalisme tardif ne change pas seulement le fonctionnement du marché et de la production, mais modifie significativement l'ordre des échanges sociaux et de la subjectivité. Quand une production hyper-diversifiée s'installe, se massifie, se normalise l'illusion que chacun pourrait satisfaire ses désirs personnels, mener en quelque sorte une « existence à la carte ». Il s'agit du processus de « personnalisation ». C'est dans ce contexte que l'illusion que « tout est possible », présente déjà à l'origine de la science moderne, s'intériorise dans les subjectivités et fonctionne parfois comme un impératif : tout devrait être possible, pour moi, bien entendu... Cela va même jusqu'à l'illusion du *forever young*, alimentée par le recours de plus en plus massif aux chirurgies réparatrices et esthétiques et d'autres technologies du corps. Dans cet ordre d'échanges, la jeunesse devient une valeur forte, mais paradoxalement commence à s'installer dans l'imaginaire comme un groupe qui produit des craintes. C'est là que se situe l'ambivalence la plus radicale de l'attitude contemporaine envers les jeunes.

Ainsi, « le processus de personnalisation, qui généralise le culte de la jeunesse, pacifie les adultes, mais endureit les plus jeunes, lesquels, en conformité à la logique hyperindividualiste, cherchent à affirmer chaque fois plus précocement leur autonomie, matérielle ou psychologique, en faisant recours même à la violence » (Lipovetsky, 1983 ; Gergen, 1991 ; Kristeva, 1993 ; Le Breton, 1990).

Ainsi, la violence des jeunes serait une manifestation de plus de la mutation culturelle postmoderne (ou hypermoderne), qui révolutionne les besoins et désirs sous l'emprise d'une éthique hédoniste, tolérante et pseudodémocratique. « De fait, c'est de la désertion généralisée des valeurs et finalités sociales, amenée par le processus de personnalisation, que surgit le narcissisme » (Lipovetsky, 1983). Appliquée telle quelle aux jeunes, cette proposition est évidemment simpliste, car bien que les jeunes soient porteurs de cette impulsion à être plus autonomes, ils signifient aussi un malaise au fait que personne ne soit en position d'autorité (*que nadie la lleve*, comme on dit au Chili). C'est pourquoi

dans le jeu de la violence, ils cherchent quand même à construire une place d'autorité, le meneur ou le leader, comme s'ils sentaient que l'éventualité que cette place reste vacante ou désertée ne leur convient pas.

Modérer le désir de reconnaissance engage alors à créer des dispositifs qui rendent possible de parler de la vérité des passions narcissiques qu'anime, de manière croissante, la vie contemporaine. Ce n'est pas pour rien que les pathologies du narcissisme prennent tant de place. Parler implique de nommer ces passions, de les reconnaître en soi, de les socialiser, en montrant qu'elles ne sont pas exclusives aux jeunes : tout le monde est plus ou moins marqué par ces passions, et les regarder est peut-être un des moyens privilégiés d'empêcher qu'elles ne nous possèdent ou qu'elles ne se transforment en d'obscures demandes de prestige et de reconnaissance, rendant violent le rapport à autrui.

Démonter, ne fût-ce que partiellement, les aspirations de reconnaissance, implique aussi de déconstruire les images de force, de fierté et de respect qui animent le sujet violent. Cela peut paraître une banalité, mais ce que nous avons décelé dans le discours des jeunes indique qu'il ne s'agit pas de renforcer l'estime de soi. La passion narcissique est déjà assez prégnante chez les jeunes agresseurs. Il ne s'agit pas alors de renforcer leur moi ou leur identité, mais de faire émerger les paroles et les projets qui les font exister en tant que sujets, donc comme un humain qui ne sait jamais tout à fait qui il est, traversé par une opacité qui ne parvient pas à se représenter dans l'univers de l'image. ■

Bibliographie

- Colvin G., Tobin T., Beard K., Hagan S., Sprague J., 1998, « The school bully : assessing the problem, developing interventions, and future research directions », *Journal of behavioral education*, 3 (8), p. 293-320.
- Domenach J.-M., 1981, « La violence », dans *La violence et ses causes*, Paris, Unesco.
- García M. et Madriaza P., 2006, « Estudio cualitativo de los determinantes de la violencia escolar en Chile », *Estudios de psicología*, vol. 11, n° 3, p. 247-257.
- García M. et Madriaza P., 2005, « La imagen herida y el drama del reconocimiento : estudio cualitativo de los determinantes del cambio en la violencia escolar en Chile », *Estudios pedagógicos*, vol. XXXI, n° 2, p. 27-41.
- García M. et Madriaza P., 2005, « Sentido y propósito de la violencia escolar : análisis estructural del discurso de estudiantes de nivel socioeconómico alto », *Psicología (revue de l'université du Chili)*, vol. XIV, n° 1, p. 41-60.
- García M. et Madriaza P., 2005, « Sentido y significado de la violencia escolar. Análisis cualitativo del discurso de estudiantes chilenos », *Psiqué*, vol. 14, n° 1, p. 165-180.
- Gergen K., 1991, *The saturated self*, New York.
- Kojève A., 1947, *Introduction à la lecture de Hegel*, Gallimard.
- Kristeva J., 1993, *Les nouvelles maladies de l'âme*, Fayard.
- Le Breton D., 1990, *Antropología del cuerpo y modernidad*, Nueva Visión.
- Lecoq C., Hermesse Chr., Galand B., Philippot P., Bom M., 2003, *Violence à l'école : enquête de victimisation dans l'enseignement secondaire de la Communauté française de Belgique*, rapport de recherche, <<http://www.psed.ucl.ac.be/travauxnous.htm>>.
- Lipovetsky G., 1983, *L'ère du vide. Essais sur l'individualisme contemporain*, Gallimard.
- Olweus D., 1998, *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*, Madrid, Morata.
- Whitney I. et Smith P., 1993, « A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools », *Educational research*, 35, p. 3-25.