

Des écoles sous haute tension : violence scolaire et crise de l'école publique tunisienne

Schools under high tension : School violence and the crisis of the tunisian public school

BOUYAHYA Oussama

Enseignant chercheur

L'institut supérieur du sport et de l'éducation physique

Université de Gafsa

Laboratoire de recherche ECUMUS (Etat, Culture, et Mutations de Société) Faculté
des Lettres et des Sciences Humaines de Sfax

Tunisie

Date de soumission: 31/10/2025

Date d'acceptation : 15/12/2025

Pour citer cet article :

BOUYAHYA. O. (2025) «Des écoles sous haute tension : violence scolaire et crise de l'école publique tunisienne.», Revue Internationale du chercheur «Volume 6 : Numéro 4» pp : 1492-1513.

Résumé

Cet article analyse l'escalade de la violence scolaire dans les établissements tunisiens, dans le contexte d'une crise plus générale de l'école publique. L'étude est basée sur une enquête qualitative menée auprès de 20 élèves (13 filles, 7 garçons, âgés de 14 à 17 ans) et 10 enseignants de la région de Gafsa, à travers des entretiens semi-directifs. Les résultats révèlent un climat scolaire caractérisé par l'anxiété, des relations conflictuelles et de multiples formes de violence (physique, verbale, psychologique, cyberviolence). Les enseignants soulignent un manque de reconnaissance et des contraintes institutionnelles qui exacerbent les tensions. L'analyse montre que ces formes de violence ne sont pas simplement interpersonnelles mais reflètent une crise structurelle des écoles publiques tunisiennes, liée aux transformations sociales dans le contexte post-2011. L'article discute ces constats à la lumière des travaux de Durkheim sur l'anomie, la théorie de la violence symbolique de Bourdieu et les travaux de Debarbieux sur le climat scolaire. L'article conclut en soulignant la nécessité de repenser les écoles comme des espaces d'intégration sociale et de cohésion civique, au-delà de leur rôle de lieux de transmission des connaissances.

Mots clés : École publique, Tunisie, climat scolaire, violence scolaire, post-révolution.

Abstract

This article examines the rise of school violence in Tunisian institutions, highlighting its connection to the broader crisis of public education. The study is based on a qualitative investigation conducted with 20 students (13 girls and 7 boys, aged 14–17) and 10 teachers from the Gafsa region, through semi-structured interviews. Findings reveal a school climate characterized by anxiety, conflictual relationships, and multiple forms of violence (physical, verbal, psychological, and cyberviolence). Teachers emphasize a lack of recognition and institutional constraints that exacerbate tensions. The analysis shows that these forms of violence are not merely interpersonal but reflect a structural crisis of Tunisian public schools, linked to social transformations in the post-2011 context. The discussion engages with Durkheim's concept of anomie, Bourdieu's theory of symbolic violence, and Debarbieux's work on school climate. The article concludes by stressing the need to rethink schools as spaces of social integration and civic cohesion, beyond their role as sites of knowledge transmission..

Keywords : Public school, Tunisia, school climate, school violence, post-revolution.

Introduction

Depuis l'indépendance, l'école publique tunisienne joue un rôle central dans le processus de modernisation et de démocratisation de la société. Elle est pensée comme un lieu de socialisation, de diffusion des connaissances et d'éducation à la citoyenneté. Néanmoins, à la suite de la révolution de 2011, elle fait face à une crise sévère caractérisée par l'augmentation des comportements incivils, le déclin du climat éducatif et l'apparition de nouvelles manifestations de violence. Non seulement ces situations illustrent des conflits internes au sein de l'établissement scolaire, mais elles révèlent aussi une crise civique et sociale de plus grande envergure, où l'école reflète les troubles de la société tunisienne.

De nos jours, la violence au milieu scolaire représente un phénomène complexe qui doit être systématiquement traité car «la violence est toujours présente ; plutôt que de la condamner d'une manière par trop rapide, ou encore de dénier son existence, il vaut mieux voir de quelle manière l'on peut négocier avec elle » (Maffesoli, 2009). Afin d'aborder l'impact significatif de la violence scolaire sur les victimes, les auteurs et la communauté éducative, il est crucial que les sociologues approfondissent leurs recherches sur les facteurs et les conséquences de ce phénomène, dans le but de formuler des solutions efficaces, d'où vient l'intérêt de notre travail.

Pour cela, plusieurs études se sont penchées sur la question de l'école en employant diverses perspectives : celle de Durkheim mettant l'accent sur le concept d'anomie, Bourdieu et Passeron qui se concentrent sur la reproduction sociale et la violence symbolique, Debarbieux qui traite du climat scolaire, ou encore Foucault qui aborde les dynamiques disciplinaires. Ces recherches positionnent la violence à l'école à l'interface des niveaux macro (changements sociaux et politiques), méso (structure de l'école, rapports école-famille) et micro (interactions quotidiennes entre élèves et professeurs). Pour Durkheim, l'école est une institution sociale dotée d'une fonction : la socialisation. En tant que telle, le système éducatif entretient un lien étroit avec la structure sociale qui lui sert de référence. L'école est ainsi considérée comme un agent de socialisation reflétant l'image de cette structure sociale. Comme le souligne Mohamed Cherkaoui : « En d'autres termes, la socialisation est l'inculcation d'un système d'idées, de croyances et de pratiques religieuses et morales, de traditions professionnelles ou de traditions de classe, bref d'une idéologie. » (Cherkaoui, 1976)

L'importance de l'école en tant qu'une institution sociale importante qui assure des fonctions sociales comme la socialisation et la préparation des individus à la vie en collectivité en

instruisant les normes et les valeurs de la société, « de ce fait, l'éducation contribue de façon décisive à la constitution de l'espace social et à la structure de cet espace fondée sur la différenciation. » (Braz, 2011)

Bourdieu et Passeron eux, considèrent l'école comme un lieu de reproduction sociale mais c'est une reproduction des inégalités et des rapports de dominations et de soumissions déjà existants dans la société, c'est toute cette violence symbolique qui caractérise l'action pédagogique. « L'axiome fondateur de la théorie de Bourdieu et Passeron peut se résumer ainsi : tout pouvoir de violence symbolique ajoute sa force propre aux rapports de force qui lui ont permis de se manifester comme tel. » (Van Haecht, 2006)

En Tunisie, comme partout dans le monde, l'école est souvent mise en question, surtout dans les moments de crise et plus précisément lors des périodes de transition, comme celle de la période post-révolutionnaire qu'a connue la Tunisie « il s'agirait d'une véritable crise du lien social qui se manifesterait d'abord par la montée des incivilités, des actes de délinquances et du sentiment d'insécurité. C'est ce que Sébastien Roché (1996) appelle « la société incivile » et qu'il définit comme « ruptures de l'ordre en public, dans la vie de tous les jours, et de ce que les gens ordinaires considèrent comme la loi. » (Dubar, 2012)

On parle du changement, car dès l'indépendance en 1956, l'éducation était un défi majeur pour les dirigeants politiques et toute une stratégie a été fondée sur l'idée de bâtir la nouvelle Tunisie indépendante et moderne par l'instauration d'un système éducatif qui assure la transmission des nouvelles valeurs de la république. Cela a conduit à la construction de l'école publique gratuite accessible pour tout le monde mais aussi obligatoire par la force de la loi¹, c'est la même qu'en France post-révolutionnaire surtout avec la célèbre citation de Jules Ferry « la république a fait l'école, l'école fera la république. »²

Mais l'école contemporaine fait face à de nombreux défis qui ont conduit l'institution à traverser une véritable crise. Cette crise a suscité l'intérêt des sociologues, qui interrogent le rôle de l'école et cherchent à répondre aux questions qu'elle soulève. Après janvier 2011, on a observé une montée de la violence scolaire : l'école est devenue un lieu de haute tension, marqué par des relations tendues entre enseignants et élèves, mais aussi entre enseignants et familles. Durant cette période, la société tunisienne a connu non seulement des transformations politiques, mais aussi un changement du regard porté sur l'école, avec l'imposition d'un nouveau système de valeurs.

¹ Loi n° 58-118 du 4 novembre 1958 (21 rabia II 1378), relative à l'enseignement

² Loi de 16 Juin 1881 établissant la gratuité absolue de l'enseignement primaire dans les écoles publiques.

Les flambées de violence à l'intérieur et à l'extérieur des écoles, sont un phénomène particulièrement préoccupant, exigeant une réflexion sur le phénomène. L'environnement social et éducatif sera également touché. Le développement de l'agressivité individuelle dépend de plusieurs facteurs personnels, familiaux et environnementaux (Bowen & Desbiens, 2011).

La crise de l'école reflète celle de la société, car le rôle de l'école ne se limite pas à la transmission des savoirs : il consiste aussi à former l'être social, à maintenir l'équilibre social et à assurer la pérennité de la société. Dans son livre « L'invention de la violence scolaire », Béatrice Mabilon-Bonfils propose un modèle sociologique pour expliquer la violence scolaire, depuis les débuts de la sociologie historique jusqu'à la sociologie critique de l'école. En s'appuyant sur les travaux de Durkheim, Bourdieu, Passeron, Dubé, Foucault, Elias et autres, l'auteur retrace l'évolution de la pensée sociologique sur la violence scolaire. Elle montre comment la violence dans les écoles est liée à la violence dans les établissements d'enseignement, qui imposent des normes sociales et culturelles aux élèves et reproduisent les inégalités sociales. Elle propose également une analyse politique de la violence scolaire, la replaçant dans le contexte de la crise du contrat républicain et interrogeant la légitimité de l'école comme lieu d'intégration et d'émancipation. Elle nous invite à repenser la violence scolaire comme symptôme d'une crise civique collective et d'un malaise civilisé. (Mabilon-Bonfils, 2005)

Autrefois, la violence scolaire était un tabou social en raison de l'image idéalisée de l'école. L'institution a longtemps toléré une certaine forme de violence exercée par l'enseignant comme moyen de correction et d'imposition de la discipline, visant à conformer les élèves aux règles « Ce n'est pas la première fois, à coup sûr, que le corps fait l'objet d'investissement si impérieux et si pressant ; dans toute société, le corps est pris à l'intérieur de pouvoirs très serrés, qui lui imposent des contraintes, des interdits ou des obligations. » (Foucault, 1961). Dans ce sens, la violence était légitimée (par l'État, via l'une de ses institutions) et faisait partie intégrante de l'action éducative. Elle ne posait donc pas de problème, car un compromis existait entre deux institutions sociales contribuant au processus de socialisation : la famille d'une part, l'école d'autre part. Cette complémentarité s'est transformée en conflit et la relation entre enseignants et parents est devenue tendue « le sanctuaire scolaire est brusquement devenu le lieu de toutes les violences et de toutes les crises. » (Dubet, 1998)

Dans ce contexte, la présente étude cherche à explorer les perceptions de la violence scolaire chez les élèves ainsi chez les enseignants des établissements publics tunisien, bien précisément dans la région de Gafsa, en mettant en lumière les formes identifiées, leurs effets sur le climat scolaire et leur articulation avec la crise plus générale de l'école publique.

La question de violence et des comportements agressifs et même d'incivilité qui caractérisent les élèves de l'école publique en Tunisie nous pousse à rechercher les causes et les impacts.

La violence à l'école peut être définie comme un comportement intentionnel offensant et/ou menaçant, dont le but ou le résultat est d'infliger des blessures ou des dommages à une autre personne ou à ses biens et peut être définie comme physique, psychologique et Elle peut prendre de nombreuses formes, telles que / ou sexuelle. Il a été démontré que la violence à l'école est une cause majeure de préoccupation, avec des résultats mitigés, y compris des conséquences à court et à long terme.

La violence à l'école se produit à des degrés divers, du commérage à l'agression physique grave, et est associée à d'autres problèmes. Des études ont montré que les victimes de violence à l'école avaient des résultats inférieurs à la moyenne à l'école et avaient une satisfaction scolaire globale inférieure et même qui poussent les élèves à quitter l'école comme l'a montré le rapport réalisé par le Forum Tunisien pour les droits économiques et sociaux en 2014, dans ce rapport et comme l'une des causes de déscolarisation en Tunisie, 80% des élèves qui ont quitté l'école ont déclaré qu'ils ont subi une violence à l'école. De plus, d'autres recherches montrent que les victimes de violence à l'école sont plus susceptibles de : Les brimades et la violence à l'école sont des problèmes majeurs dans les systèmes éducatifs du monde entier. Les conséquences de la violence à l'école peuvent être graves et avoir des effets à long terme sur la santé physique, émotionnelle et mentale des élèves et des enseignants.

Dans cette logique notre problématique de recherche peut ainsi se résumer comme suit :

Comment les élèves et enseignants d'écoles publiques tunisiennes perçoivent-ils la violence scolaire, quelles formes identifient-ils et comment relient-ils ces violences à la crise plus générale de l'école publique ?

Pour répondre à cette problématique et mener à bien notre étude, nous avons construit notre investigation autour de deux objectifs de recherche. Le premier objectif postule que la principale source de violence en milieu scolaire est de nature interpersonnelle, non seulement entre élèves et enseignants, et entre les élèves eux-mêmes, mais aussi entre enseignants et familles d'élèves. Le deuxième objectif de recherche postule que le système éducatif lui-

même traverse une véritable crise, en raison de programmes et de méthodes qui n'ont pas su accompagner les changements ni s'adapter à la nouvelle réalité. Cette situation a détérioré le climat scolaire et placé les acteurs de l'éducation dans des rapports conflictuels.

1. Méthode et Matériels

Cette étude privilégie une approche qualitative pour appréhender les perceptions de la violence scolaire dans les institutions publiques en Tunisie. On justifie l'adoption de cette méthode par le besoin de comprendre les expériences et les perceptions des acteurs, au-delà des simples chiffres.

Concernant la population et le territoire, notre étude a été réalisée dans la zone de Gafsa, à l'intérieur de divers établissements secondaires publics. Elle a impliqué deux groupes d'acteurs directement touchés par la question :

Vingt élèves (13 filles et 7 garçons), ayant entre 14 et 17 ans, provenant de divers niveaux d'études. Ce choix est justifié car c'est l'âge de l'adolescence « conçue comme une période marquée par des tensions et des conflits inévitables ou encore par des perturbations et inadaptations qui, bien que transitoires, sont considérées comme absolument indispensables à l'équilibre ultérieur. » (Taborda-Simões, 2005)

10 enseignants, représentant une variété d'ancienneté et de matières, nous somme on s'est intéressé à leurs expériences en tant qu'enseignants mais aussi comme accompagnateurs³

Le choix des participants Des enseignants et des élèves ont été sélectionnés sur la base du volontariat, avec l'autorisation des responsables d'établissement. L'objectif était de constituer un échantillon varié afin de confronter différentes perspectives.

Concernant la collecte des données, celles-ci ont été obtenues par le biais d'entretiens semi-structurés, effectués entre mars et mai 2025. Chaque entrevue a duré approximativement 45 minutes et a été enregistrée avec le consentement des participants, puis intégralement retranscrite. Les interviews se sont déroulées dans des lieux scolaires assurant la confidentialité.

Pour l'analyse des données, les transcriptions ont été passées par une analyse thématique inductive, effectuée en trois phases. Initialement, un codage ouvert a conduit à l'identification des thèmes en plein essor. Par la suite, un codage axial a été utilisé pour rassembler les

³ Le terme « accompagnement » est souvent utilisé dans la formation professionnelle ou l'éducation pour décrire une fonction d'aide et de soutien pour le stagiaire ou l'apprenant. Cette fonction comprend le suivi et l'accompagnement de l'individu au cours du processus d'apprentissage, l'aidant à identifier ses objectifs, à développer ses compétences et à résoudre les difficultés rencontrées.

catégories et définir des relations entre elles. Finalement, un codage sélectif a permis d'identifier les dimensions clés (types de violence, ambiance scolaire, vision du système éducatif). Toute l'analyse a été réalisée manuellement, en incluant une vérification croisée pour garantir la crédibilité des résultats.

La recherche a respecté les principes éthiques fondamentaux. Le consentement éclairé a été obtenu auprès des élèves, de leurs parents et des professeurs. Des pseudonymes ont été utilisés pour les citations et les données ont été anonymisées. Les déclarations recueillies ont été protégées et les enregistrements sauvegardés. Enfin, un accord institutionnel a été obtenu auprès des directions d'établissement. Cette démarche garantit la rigueur scientifique de l'étude tout en tenant compte de la sensibilité du thème et de la vulnérabilité des participants.

Tableau N°1 : Distribution des élèves selon le sexe

Sexe	Garçons	Filles
Nombre	07	13
Total	20	

Source : travail du terrain

Tableau N°2 : Distribution des élèves selon l'âge

Age	14-15 ans	16-17 ans
Garçon	5	2
Fille	9	4
Total	14	6
20		

Source : travail du terrain

Tableau N°3 : Distribution de l'échantillon selon le degré d'ancienneté des enseignants

Années d'ancienneté des enseignants	[2 ,4 ans]	Supérieur à 11 ans
Nombre d'enseignants	6	4
Total	10	

Source : travail du terrain

2. Résultats et discussion

2.1 Relations conflictuelles et logiques de domination

Les élèves décrivent un climat marqué par l'anxiété et le malaise. Plusieurs témoignages évoquent un sentiment d'insécurité et de tension permanente, « À l'école, je ne sens pas que je suis en sécurité, je me sens toujours sur mes gardes » (Souhaila, 14 ans).

Des questions ciblées ont été posées aux élèves interviewés, portant sur la nature des relations entre collègues ainsi qu'avec le corps administratif et pédagogique. En réponse à la question « As-tu des amis ou des ennemis à l'école ? », nous avons obtenu les résultats suivants.

Tableau N°4 : as-tu des amis ou des ennemis à l'école ?

	Filles	Garçons
Amis	7	4
Ennemis	6	3
Total	13	7

Source : travail du terrain

Parmi les vingt élèves interviewés, neuf pensent qu'ils ont des ennemis à l'école, c'est-à-dire presque la moitié se sent en conflit et pas en interaction avec les autres élèves. L'école dans cette logique s'est transformée d'un lieu d'interaction à un lieu du conflit « Les conflits entre élèves deviennent habituels et presque tous les jours, on ne peut plus les éviter » (Mourad, 15 ans).

L'école publique en tant que lieu d'échange social est devenu de plus en plus un lieu non attractif, et en posant la question comment tu te sens à l'école ? la majorité des réponses étaient négatives. 8 élèves ont répondu « je me sens mal à l'aise ou bien anxieux » et 5 ont répondu « je ne me sens pas bien », donc 13 élèves interviewés sur 20 ne se sentent pas bien à l'école, Souhaila (14 ans) m'a répondu que « l'école d'après moi n'est pas un lieu d'éducation mais plutôt un lieu de problèmes, à chaque fois que je vais à l'école c'est pour faire des problèmes. » Cette anxiété et ce malaise ressenti à l'école peuvent infecter les relations et intensifier les tensions déjà existantes.

La même perception des relations conflictuelles au sein de l'école était clairement exprimée par les enseignants dans leurs réponses. L'un d'eux a déclaré : « Je constate de nombreux actes violents au sein de cette école, notamment la violence physique. Celle-ci se manifeste

par des échanges de coups entre deux élèves ou davantage, ce qui peut entraîner des blessures. » (enseignant, 5 ans d'ancienneté)

Les réponses obtenues révèlent une volonté de dominer les autres et de se présenter comme le chef du groupe. Selon les élèves, en particulier les garçons, manifester sa faiblesse n'est pas apprécié par les autres. La violence, ou plutôt les agressions entre élèves, ont une logique selon eux. Les agresseurs, par leurs actes, se sentent plus forts et mieux protégés. Selon eux, c'est une stratégie de défense préventive, selon Mourad (15 ans) « si tu te montres faible et impuissant et si t'appartient pas à un groupe qui peut te protéger, tu seras la victime et la cible des agresseurs. Donc je préfère être agresseur qu'agressé surtout pour moi en tant qu'homme, car dans mon quartier la bagarre est fréquente pour les règlements des comptes entre hommes. Être un homme c'est avant tout une question de force. »

Les entretiens mettent en évidence une polarisation marquée des relations entre les élèves : amis contre ennemis, groupes rivaux, démonstration de virilité. Cela peut s'expliquer par l'image sociale de l'homme, souvent associée à la virilité. C'est « une manière de répondre aux attentes dites « légitimes » du système social envers eux, en termes de comportements et d'attitudes, notamment dans le monde scolaire, par un autre langage qui leur est propre, celui de la force physique et l'exaltation de la virilité. » (Vienne, 2008)

Mais lors de nos entretiens, il est apparu que le recours à la violence par les élèves, sous ses différentes formes, ne se limite pas uniquement aux garçons. Deux filles parmi les treize interviewées ont déclaré franchement, avec une sorte de fierté, qu'elles aiment provoquer les autres filles et ensuite les agresser. La seule différence par rapport aux garçons est que les filles préfèrent le faire en cachette, loin des regards curieux, que ce soit des élèves ou du cadre administratif et pédagogique. Les vestiaires lors des séances de l'éducation physique et les toilettes, sont les endroits préférés par les filles pour pratiquer la violence, car d'après Hind (16 ans) « une fille qui se bagarre est mal vue par la société, car une fille est normalement éduquée pour être douce et docile, une fille violente et agressive peut être considérée comme un garçon manqué ».

Pour les enseignants, eux aussi croient que la qualité des relations s'est dégradée avec le temps, surtout après 2011, ils soulignent un déficit de respect et de reconnaissance : « Les élèves ne nous écoutent plus : ils ont leurs propres modes de communication et leurs codes, et ils nous perçoivent comme des ennemis. » (enseignant, 12 ans d'ancienneté).

Lors des périodes de crise ou de transformations sociales, lorsque le contrôle social se relâche et que les liens sociaux s'affaiblissent, l'anomie tend à s'installer au sein de la collectivité.

Dans ce contexte, un enseignant a déclaré : « Dans cette école, je crois que la société est la principale cause de la violence chez les élèves », ajoutant que « le manque de respect est le principal facteur expliquant les actes violents » (enseignant, 10 ans d'ancienneté).

Ces témoignages illustrent comment la désorganisation normative et la dégradation des relations interpersonnelles peuvent favoriser l'émergence de comportements agressifs, ce qui invite à analyser conjointement les facteurs structurels et les interactions quotidiennes pour mieux comprendre et prévenir la violence scolaire.

Au cours des dernières années, la place de l'école, en particulier publique, ainsi que l'image du cadre pédagogique ne sont plus les mêmes qu'avant 2011. Selon les enseignants, la cause de la violence à l'école réside dans la société. Par « société », on entend le système social avec l'ensemble des institutions qui le composent, notamment la famille, considérée comme la plus importante puisqu'elle constitue l'agent de socialisation primaire. Ce système social, en proie depuis quelques années à des dysfonctionnements, a conduit à une situation d'anomie. Durkheim décrit l'anomie comme une absence de régulation sociale où les normes ne parviennent plus à orienter efficacement les conduites individuelles ; cet affaiblissement des limites morales permet l'expression sans frein de désirs humains, perçus comme intrinsèquement illimités, et engendre ce que l'auteur qualifie de « mal de l'infini ». Il considère cette anomie comme une pathologie des sociétés modernes, liée à l'incapacité des institutions à s'adapter suffisamment vite aux transformations économiques et industrielles rapides. Sur le plan empirique, l'anomie se traduit par une instabilité sociale et une augmentation des comportements déviants. Ces constats soulignent la nécessité d'un réajustement des normes et des structures institutionnelles pour restaurer la régulation sociale et prévenir ses conséquences délétères. (Durkheim, 1897).

La logique de la violence chez les élèves repose sur l'idée de défier un système qui leur semble étranger. Lorsque les règles sont perçues comme injustes ou déconnectées de leur réalité, les élèves sont davantage enclins à les transgresser. Le chahut et les comportements violents peuvent ainsi constituer des modes d'opposition à l'autorité, exprimant un rejet des normes établies (Tastet, 2018).

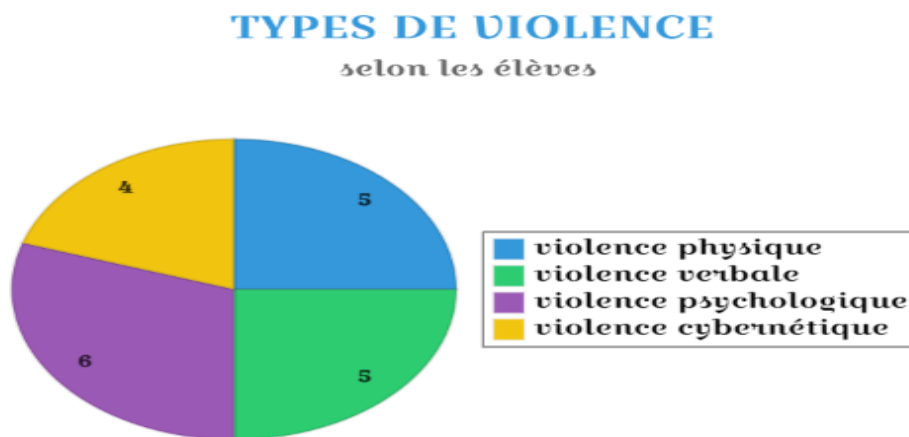
Les enseignants eux ont une autre logique, ils décrivent parfois un climat de désordre où les règles sont constamment bafouées. Ce contexte anémique nourrit la violence, comme le montrent des études sur les enseignants du secondaire confrontés à des agressions ou à des jets de projectiles (Llobet, 2011).

2.2 Formes de violence identifiées

Il faut noter ici que nous avons rencontré des difficultés pour obtenir des réponses, surtout à la question « As-tu déjà été victime ou témoin de violence à l'école ? » Mais après un effort pour établir une relation de confiance entre nous et les élèves, nous avons obtenu des réponses plus ou moins significatives. La question de la violence représente encore un tabou pour certains, bien qu'il y ait des élèves qui assument et ne trouvent aucun problème à en parler.

D'après les réponses on peut dire que les types de violence les plus répandus sont comme le montre ce graphique :

Figure N°1 : types de violence selon les élèves



Source : travail du terrain

- La violence physique caractérisée par les bagarres, coups de poing, cette violence physique peut être individuelle ou bien collective. Parmi les réponses d'un élève « j'étais l'auteur d'une violence avec mes amis, dans notre groupe nous sommes solidaire l'affaire de l'un est l'affaire de nous tous ».

Généralement ce type de violence on peut l'observer entre les élèves, mais entre élève et enseignant souvent ce dernier qui s'impose dans un rapport de domination en faisant appel à une violence-symbolique- souvent considérée légitime et faisant partie de l'éducation correctionnelle même si les enseignants interviewés n'ont pas déclaré franchement leur recours à la violence à l'égard de ses élèves. Cependant, dernièrement, on a observé des actes de violences commis par des élèves contre des enseignants. Concernant notre enquête, nous n'avons pas recensé de cas parallèles, mais en novembre 2021, un élève de 17 ans a agressé

son enseignant avec un long couteau. Cet incident a fait la une des médias tunisiens et a suscité des débats sur la dégradation des relations entre les acteurs du système éducatif.

Cette transformation de la violence à l'école démontre l'ampleur de sa crise et remet en question le rôle de cette institution en tant que lieu d'échange et d'éducation.

- La violence verbale, selon les élèves, ils sont les cibles de ce type de violence de la part du cadre administratif, précisément les surveillants qui sont en contact direct avec eux. Aymen, âgé de 17 ans, a déclaré : « Nous sommes constamment maltraités par les surveillants sans raison. Nous comprenons bien leur rôle d'établir l'ordre dans l'école, mais cela ne justifie pas qu'ils nous insultent devant tout le monde. Je n'accepte pas qu'on me manque de respect, surtout en présence des autres. »

Cette opinion est partagée par tous les élèves interviewés, tout comme Nouha âgée de 15 ans qui a dit « je n'oublierai jamais de ma vie la façon dont le surveillant m'a parlé devant mes amies, c'est plus dur que la violence physique. »

On peut expliquer cette violence verbale par la qualité de la communication au sein de l'établissement scolaire. Le défi consiste à maintenir l'ordre tout en montrant la fermeté de la direction. Cependant, la manière de transmettre le message peut entraîner des conséquences irréversibles et inattendues. Cela peut transformer l'école d'un espace d'interaction en un espace de conflits et de tensions.

- Violence psychologique, le harcèlement et la brimade sont les formes les plus fréquentes de violence psychologique à l'école. Elles font partie du « non-dit », car les agressés ne peuvent pas se défendre face à ces attaques qui marquent leur personnalité. Dans beaucoup d'établissements scolaires, il n'y a pas d'écoute active pour les élèves qui ont des problèmes ou des soucis. Ils sont laissés à eux-mêmes. Ces violences sont très graves, tant à court terme qu'à long terme.

- Violence cybernétique, à l'ère des nouvelles technologies et des réseaux sociaux, gagne de plus en plus de terrain. On peut dire qu'elle englobe et rassemble les autres types de violence, car par la violence cybernétique, on peut causer des maux par des textes, des menaces, du harcèlement, mais dans un monde virtuel où l'agresseur bénéficie d'une protection d'impunité grâce à l'anonymat. Parmi les vingt élèves interviewés, quatre filles ont déclaré qu'elles étaient la cible de violence cybernétique via un réseau social. Un élève a répondu : « La violence ne se limite pas à la cour, elle persiste sur Facebook ». (Hind, 16 ans).

Ces constatations attestent que la violence en milieu scolaire va au-delà du cadre spatial de l'école et s'inscrit dans un continuum social plus vaste.

En réponse à la question « Pourquoi n'as-tu pas déposé une plainte ou autre ? », les quatre élèves ont donné une réponse identique : « Je préfère que les choses restent à ce niveau et ne se dégradent pas davantage. »

2.3 Rôle du système éducatif

Cette deuxième partie sera consacrée à démontrer que les causes de la violence au milieu scolaire ont pour origine l'école publique elle-même en tant qu'institution. Son climat est devenu de plus en plus moins attractif non seulement pour les élèves, mais aussi pour leurs parents. On peut constater cela par l'augmentation du nombre d'établissements scolaires agréés en Tunisie. Selon un rapport du ministère de l'Éducation, 684 écoles primaires et 546 lycées et collèges privés ont été recensés pour l'année scolaire 2023/2024, et ces effectifs ont augmenté en 2024/2025 pour atteindre 701 écoles primaires et 573 lycées et collèges privés. Du point de vue économique et selon une logique marchande, on peut dire qu'il y a une demande croissante pour l'enseignement privé malgré le coût économique élevé par rapport au pouvoir d'achat en Tunisie. La question qui se pose ici est la suivante : comment l'école, en tant qu'institution, peut-elle être une source de violence ?

Notre deuxième objectif porte sur le rôle de l'école, à travers ses méthodes et son climat, dans l'augmentation de la violence ; nous avons tenté de le démontrer par nos entretiens. La majorité des réponses aux questions sur l'école étaient négatives, que ce soit en ce qui concerne l'apprentissage, les méthodes d'enseignement, le sentiment d'appartenance, la solidarité ou les actions mises en place pour prévenir et lutter contre la violence scolaire — en somme, l'ensemble du climat scolaire.

2.3.1 Un climat scolaire perturbé

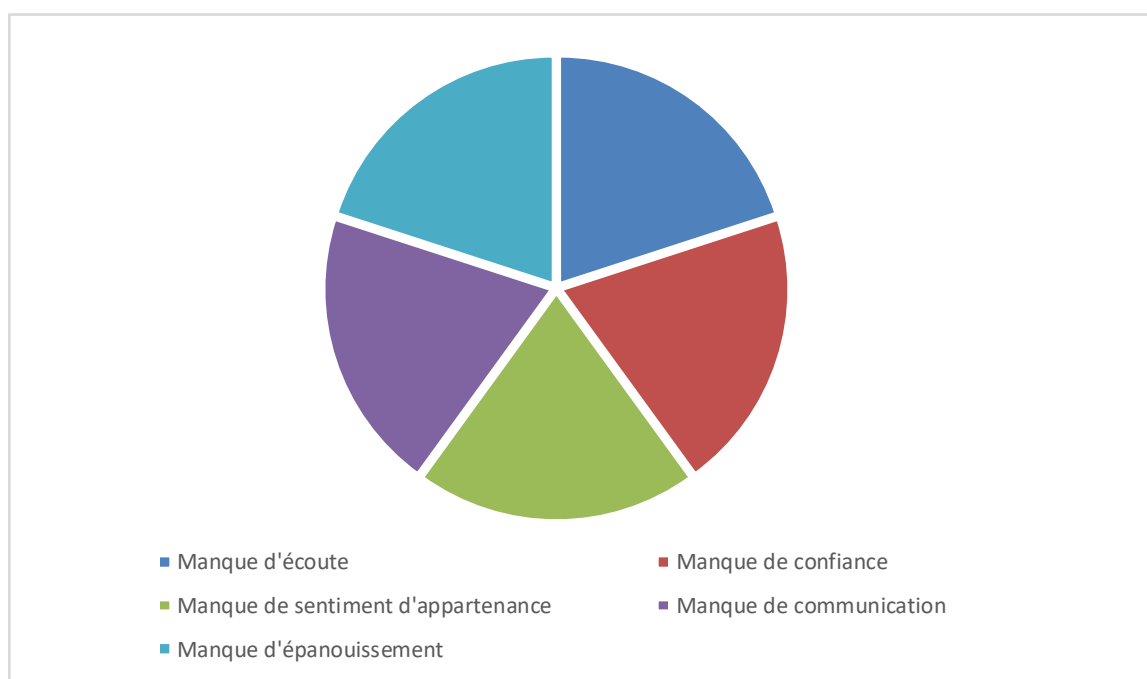
L'une des missions essentielles de l'école est de créer un climat encourageant l'épanouissement de l'élève, de le mettre en valeur, de l'aider à atteindre sa zone proximale de développement cela nécessite un bon encadrement par le corps pédagogique.

Le parcours scolaire d'un élève est généralement affecté par plusieurs facteurs. La mobilisation intellectuelle peut différer selon le milieu social et le contexte éducatif. Par exemple, les ressources disponibles, l'environnement éducatif, le soutien parental et les attentes sociétales peuvent tous avoir un effet sur le parcours éducatif de l'individu. Il est

crucial de reconnaître ces éléments et de tenter de créer un environnement éducatif uniforme pour tous.

Comme on l'a mentionné auparavant, parmi les élèves interviewés, certains ne se sentent pas bien à l'école et éprouvent un sentiment d'anxiété chaque fois qu'ils sont là-bas. Le mot clé dans les réponses de tous les élèves est « manque ». D'après eux, il y a un manque de respect envers eux à l'école (caractérisé par une mauvaise communication), un manque d'écoute, un manque de motivation, un manque de confiance et, par conséquent, un manque de sentiment d'appartenance à cet établissement.

Figure N°2 : Représentation du climat scolaire selon les élèves



Source : travail du terrain

Ce manque exprimé par les élèves interviewés nous donne une idée sur le climat scolaire existant. D'après Cohen, McCabe et alii (2009), le climat scolaire se compose de cinq éléments : les relations, l'enseignement et l'apprentissage, la sécurité, l'environnement physique et le sentiment d'appartenance. On trouve tous ces éléments présents dans le manque exprimé par les élèves.

Dans un climat scolaire perturbé et conflictuel, l'élève rencontre plusieurs difficultés, que ce soit au niveau de l'apprentissage ou de son intégration dans ce milieu. Cela fait de l'école un lieu où la violence peut se développer facilement, malgré les procédures disciplinaires mises en place par l'administration. Ces mesures n'ont pas réussi à lutter contre la violence ou tout

autre dérapage, car la punition, selon les élèves, n'est pas une solution si elle ne traite pas les véritables causes. Selon eux, ces causes résident dans l'école elle-même, à travers ses méthodes, ses programmes et sa structure. « J'ai été puni une fois par un renvoi de quelques jours, mais personnellement, je ne pense pas que ce genre de punition puisse nous corriger. Je n'aime pas l'école, je poursuis mes études juste pour rendre ma famille heureuse, mais je ne trouve aucune satisfaction là-bas », nous a répondu Chedi, 17 ans. Pour certains élèves, la punition contribue à forger l'image du 'bad boy', qui est souvent appréciée au sein de la communauté des élèves.

Pour d'autres élèves, même s'ils sont punis, le sentiment de protection de la famille vide la punition de sa valeur et de son efficacité. Cela nous conduit à la relation qui est devenue conflictuelle entre le corps éducatif d'une part et la famille d'autre part. Cela représente une autre problématique qui affecte gravement l'environnement scolaire.

Debarbieux (2015) discute de la définition du climat scolaire, de ses effets et des politiques publiques. Il a souligné que le climat scolaire n'est pas seulement une question d'accumulation de bonheur individuel, mais qu'il a aussi un aspect collectif qui prend en compte les relations humaines. Cohen, McCabe et al. (2009) écrivent : « Le climat scolaire renvoie à la qualité et au style de vie à l'école. Le climat scolaire repose sur les modèles qu'ont les personnes de leur expérience de vie à l'école. Il reflète les normes, les buts, les valeurs, les relations interpersonnelles, les pratiques d'enseignement, d'apprentissage et de management, ainsi que la structure organisationnelle incluse dans la vie de l'école. »

2.3.2 Une école résistante aux changements

Depuis sa création, l'école tunisienne a connu diverses réformes, que ce soit en termes de programmes ou de régimes d'études. Cependant, ces changements n'ont pas beaucoup modifié la réalité de l'éducation en Tunisie. L'école publique est devenue de moins en moins séduisante et attractive pour la nouvelle génération, une génération immergée dans un monde digitalisé et connecté à divers types de technologies modernes. Cette génération se trouve face à un système éducatif qui semble coincé dans une époque historique qui leur est étrange, ce décalage total conduit à des malentendus et des conflits dans le milieu scolaire.

L'école publique, par ses méthodes, ses acteurs et la qualité de ses interactions, constitue un milieu propice à la violence. Hind, une élève de 16 ans, nous a exprimé que la dégradation de la relation entre elle et un enseignant est due à la méthode de travail qui favorise des études supplémentaires à l'extérieur de l'école « Je ne ressens pas le besoin de ces études

supplémentaires et je trouve que les études à l'école devraient être suffisantes, car beaucoup d'élèves n'ont pas les moyens de suivre ce type d'étude. Dès que le professeur a su que je ne pouvais pas assister, il m'a renvoyé m'asseoir au fond de la classe et j'ai ressenti du mépris à travers ce geste. » Pour les enseignants, le recours aux cours de soutien ne se comprend pas uniquement sous l'angle financier ; il est devenu une nécessité pour une grande partie des élèves en raison de l'ampleur du programme et des conditions de travail. « On nous demande de gérer des classes de 35 élèves en moyenne, parfois 40, sans soutien et avec des programmes trop longs » (enseignant, 8 ans d'ancienneté).

On peut dire que le manque d'épanouissement à l'école, exprimé par les élèves, est en grande partie dû à des méthodes d'enseignement inadaptées. Cela renvoie à la question de la formation des futurs enseignants. Pour l'école de demain, il faut non seulement des enseignants préparés aux défis contemporains, mais aussi un cadre pédagogique et administratif qui parle le même langage que les élèves. À l'ère de l'intelligence artificielle, le rôle de l'enseignant doit évoluer, passant de transmetteur de savoirs à facilitateur, coach et concepteur d'expériences d'apprentissage, ce qui rend indispensable une formation initiale et continue pour maîtriser les outils d'IA, repenser les pratiques pédagogiques et prendre en charge les enjeux éthiques (Abiodoun et al., 2025).

La réalité éducative est si complexe qu'aucune intervention ou simple réforme ne peut la changer d'un coup de baguette magique. En effet, dans de nombreuses écoles, le minimum nécessaire n'existe pas. Dans des écoles où l'eau potable n'est pas fournie, où certaines commencent l'année scolaire sans enseignant, et où de nombreux autres problèmes existent que nous ne pouvons pas tous citer ici, il est difficile de parler d'enseignement et d'objectifs.

Une autre manifestation de la résistance de l'école et du système éducatif face aux changements est la conservation de la même conception de l'école qui privilégie les résultats plutôt que la formation et l'apprentissage, ou bien la quantité plutôt que la qualité. On peut constater cela chez les élèves du primaire, dont les dos sont alourdis par des cartables remplis de livres et de cahiers, comme s'ils portaient un fardeau chaque jour pour aller à une école qui ne répond pas à leurs attentes. Une école sans activités extrascolaires, grâce auxquelles on pourrait développer certaines intelligences chez les élèves et renforcer leur sentiment d'appartenance à leur école et, par la suite, à la société.

Il est certain qu'une autre conception de l'école de demain pour les nouvelles générations ne peut pas éradiquer la violence dans nos écoles, mais elle peut certainement apaiser les

tensions et créer un environnement plus propice à des interactions conduisant à de meilleurs résultats.

Grâce à nos résultats, qui nous ont fourni les raisons de l'aggravation du phénomène de la violence dans le milieu scolaire et de ses effets sur le système éducatif et la société en général. Les politiques éducatives, l'orientation scolaire et la répartition géographique des établissements produisent des conséquences qui peuvent être interprétées comme des violences institutionnelles. D'après Duru-Bellat, la méritocratie dans le système éducatif instaure un standard de succès qui peut se transformer en une pression psychologique intense, ressentie comme une violence par certains élèves. Selon Duru-Bellat, la ségrégation entre les établissements accentue les problèmes rencontrés par les élèves défavorisés, générant un contexte scolaire plus susceptible d'engendrer des tensions et de la violence (Duru-Bellat, 2009).

A la suite des résultats, l'école est devenue un espace de conflit plutôt que d'interaction entre les acteurs, qu'il s'agisse des relations entre élèves, entre élèves et enseignants, ou entre élèves et le cadre éducatif chargé de superviser les établissements. Nous avons constaté aussi que l'exacerbation de la violence scolaire avait un impact social, car la tension sociale reflétait négativement la réalité de l'école publique. Celle-ci est devenue presque en rupture avec d'autres institutions sociales, telles que la famille, alors qu'elles avaient longtemps été en interaction et en intégration. Cette articulation avait contribué à la réussite de l'école dans l'exercice de son rôle éducatif et social, puisqu'elle représentait un véritable ascenseur social pour de nombreux groupes. Ce rôle a diminué et s'est rétréci aujourd'hui, et nous le constatons à travers les représentations sociales de l'école, qui sont devenues plus négatives. Par exemple, dans le même contexte, la Tunisie s'est classée au 113^e rang mondial dans le rapport « World Happiness report »⁴ sur 143 pays. Bien que la violence ait des raisons structurelles spécifiques au système éducatif, ignorer la dimension sociale influente est arbitraire et injuste dans l'analyse et la compréhension de la réalité de l'établissement éducatif.

L'école publique en Tunisie a perdu son symbolisme qui la distinguait et en a fait une partie des éléments du pouvoir dans la construction de l'État moderne, en particulier après l'indépendance. Ce qui a contribué au niveau élevé de violence dans l'espace scolaire est le déclin du statut de l'école et du système éducatif parmi les priorités de l'État, et nous avons remarqué qu'après la révolution de 2011, l'attention était dirigée vers la construction démocratique et le travail politique et la marginalisation du rôle de l'école à cet égard.

⁴ Selon le rapport de 5 Décembre 2025

Comme la négligence du rôle de l'école dans la construction d'un État post-2011 a conduit à l'entrave du chemin démocratique et à la consolidation supplémentaire de l'éloignement entre la nouvelle génération et tout ce qui symbolise l'État, la violence, selon ce que nous avons atteint au cours de la recherche sur le terrain, est l'expression d'un état d'anxiété sociale et de manque de confort avec un sentiment d'absence d'appartenance, comme l'a considéré Bourdieu que l'école naturalise des hiérarchies sociales et légitime des rapports de domination, générant humiliation, perte d'estime et réactions hostiles chez les élèves marginalisés (Bourdieu, 1997).

L'école est devenue un espace aliénant et un climat tendu pour les élèves. Les taux élevés d'abandon scolaire représentent un indicateur de l'incapacité de l'école publique à suivre le rythme des changements en cours. Ces changements nécessitent un autre regard à l'école pour développer des nouvelles stratégies qui peuvent aboutir à une école nouvelle

Conclusion

Cette étude démontre que la violence en milieu scolaire dans les institutions publiques de Tunisie est un phénomène aux multiples facettes. Elle se présente sous différentes formes - physiques, verbales, psychologiques et numériques - et se développe dans un environnement scolaire caractérisé par l'anxiété, le manque de confiance et les conflits. Les étudiants considèrent l'école davantage comme un lieu de confrontation que de socialisation. De leur côté, les professeurs manifestent un sentiment d'insuffisante reconnaissance et de restrictions institutionnelles qui exacerbent ces tensions.

Des problèmes structurels (programmes, classes surchargées, insuffisance de ressources) sont détectés par les professeurs.

La violence en milieu scolaire semble être le miroir d'une crise plus vaste de l'école publique tunisienne, liée aux évolutions sociales post-2011.

Cette recherche apporte une contribution à la sociologie de l'éducation en contextualisant la violence scolaire dans le cadre tunisien post-révolutionnaire. Elle mobilise des concepts classiques — anomie, climat scolaire, violence symbolique — pour éclairer des données empiriques locales.

Sur le plan des limites, l'étude repose sur un échantillon restreint (20 élèves, 10 enseignants) et localisé (région de Gafsa). Elle ne recourt ni à une triangulation méthodologique ni à des données quantitatives complémentaires. Ces contraintes invitent à la prudence quant à la portée et à la généralisation des résultats.

Recommandations

- Améliorer l'ambiance scolaire en intensifiant les initiatives sportives et culturelles.
- Mettre en place un soutien psychosocial pour les élèves et les enseignants.
- Accroître l'implication de la communauté et des familles dans la vie scolaire.
- Valoriser l'école publique en tant que lieu d'intégration sociale et de cohésion civique.

En somme, la violence en milieu scolaire ne se limite pas à des actes isolés : elle est le reflet d'une crise structurelle de l'école publique en Tunisie. Il semble donc essentiel pour l'action publique de reconsidérer l'école comme un espace de citoyenneté et de solidarité.

BIBLIOGRAPHIE

- Abiodoun, et all. (2025). L'école a-t-elle besoin d'un nouveau paradigme à l'ère de l'intelligence artificielle ? <https://doi.org/10.5281/zenodo.17600835>
- Bonfils, M. (2005). L'invention de la violence scolaire. Toulouse, érès. collection pratiques du champs social .
- Braz, A. (2011). Bourdieu et la démocratisation de l'éducation. Paris, Presses universitaires de France.
- Bourdieu, P. (1997). La domination masculine. Paris, Seuil.
- Bowen, F & Desbiens, N. (2011). La violence chez l'enfant : approches cognitive, développementale, neurobiologique et sociale. Solal, Marseille.
- Cherkaoui, M. (1976, Avril, Mai, Juin). Socialisation et conflit: les systèmes éducatifs et leurs histoire selon Durkheim. Paris.
- Debarbieux, É. (2015). Du « climat scolaire ». Éducation & formations, 2015, Climat scolaire et bien-être à l'école, 88-89 (01), p.11-27. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-03534742>
- Dubar, C. (2012). la crise des identités l'interprétation d'une mutation. Paris, Presses Universitaire de France.
- Dubet, F. (1998, Avril, MAi, Juin). Les figures de la violence à l'école, Revue Française de pédagogie .
- Durkheim, E. (1897) Le Suicide, étude de sociologie, PUF, Paris.
- Duru-Bellat, M. (2009). Inégalités sociales à l'école : du constat aux politiques. Paris, PUF.
- Foucault, M. (1975). Surveiller et punir. Paris, Gallimard.
- Haecht, A. V. (2006). L'école à l'épreuve de la sociologie, la sociologie de l'éducation et ses évolutions. Bruxelles, édition De Boeck.
- Llobet, A. (2011). Les enseignants du secondaire face au désordre scolaire : entre silence et résistance(s). In D. Laforgue & C. Rostaing (éds.), Violences et institutions. Paris, CNRS Éditions. <https://doi.org/10.4000/books.editions-cnrs.21522>
- Maffesoli, M. (2009). Essais sur la violence banale et fondatrice. Paris, CNRS éditions.
- Mucchielli, V. L. (2009). la violence des jeunes en question. Nîmes, champ social éditions.
- Piloz, L. (2007). Maîtriser la violence à l'école. Bruxelles, De Boeck.
- Taborda-Simões, M. d. (2005), L'adolescence : une transition, une crise ou un changement ? <https://www.cairn.info/revue-bulletin-de-psychologie-2005-5-page-521.htm>
- Tastet, R. (2018). Anomie. <https://doi.org/10.3917/tele.053.0021>



Vienne, p. (2008). comprendre les violences à l'école. Bruxelles: De Boeck.

Loi de 16 Juin 1881 établissant la gratuité absolue de l'enseignement primaire dans les écoles publiques. Loi dite « Jules Ferry » et « Bert Paul ». <https://www.legifrance.gouv.fr>

<https://www.pist.tn/jort/1958/1958F/Jo08958.pdf> . (1958, Novembre 4).

Rapport : Déscolarisation phénomène et causes (2014, Septembre 10),

https://ftdes.net/rapport-descolarisation-phenomene-et-causes_trashed/

http://www.edunet.tn/article_education/statistiques/stat2024_2025/education_ar.pdf