

Valérie CAILLET

## SENTIMENT D'INJUSTICE ET VIOLENCE SCOLAIRE

**Résumé :** Cet article analyse les rapports entre sentiment d'injustice et violence scolaire. A l'aide d'entretiens réalisés auprès de collégiens et de lycéens, il s'interroge sur la manière dont l'injustice ressentie par les élèves peut favoriser le passage à la violence. Traversant les situations scolaires les plus ordinaires, telles que l'évaluation, les décisions d'orientation, le sentiment d'injustice résulte d'attentes normatives déçues et fait subir aux élèves de nombreuses frustrations ; les plus exposés d'entre eux tentent alors d'y faire face en adoptant des comportements violents. Il s'agit donc d'identifier les mécanismes de formation de l'expérience d'injustice et les conséquences qu'elle entraîne sur la subjectivité des élèves et sur leurs relations à autrui. Seront ainsi abordés les principes de justice qui sont à l'origine du sentiment d'injustice et les facteurs qui favorisent la conversion du sentiment d'injustice en violence.

**Mots clés :** sentiment d'injustice, expérience scolaire, principes de justice, comportements violents, reconnaissance, institution scolaire.

Quel lien peut-on établir entre le sentiment d'injustice des élèves et la violence scolaire ? Cette réflexion s'appuie sur les résultats d'une recherche menée sur la construction du sentiment d'injustice chez les collégiens et les lycéens (Caillet, 2001)<sup>1</sup>. Ce travail montre que les élèves éprouvent un sentiment d'injustice massif et que, face aux injustices ressenties, ils développent différentes formes de résistance personnelle. Parmi elles, l'utilisation de la violence apparaît pour certains élèves comme un moyen de défense, une réponse possible au mépris ressenti dans l'institution scolaire.

Cette enquête intéresse notre propos car elle nous informe sur la dynamique normative et les enjeux de justice à l'œuvre dans le passage à la violence. Cet article vise ainsi à introduire la question de la justice du point de vue des élèves dans l'appréhension des phénomènes de violence scolaire et tente de retracer l'expérience subjective de celui qui ressent l'injustice et qui utilise la violence pour rétablir la justice bafouée. Connaître le point de vue des élèves sur les injustices et les inégalités est d'autant plus nécessaire que ce qui paraît injuste aux yeux des adultes et du

---

<sup>1</sup> Cette étude a donné lieu à une thèse de sociologie et a reposé sur une importante enquête dans plusieurs collèges et lycées publics de Bordeaux et de sa banlieue. Cent vingt entretiens ont été recueillis, majoritairement auprès des élèves, mais aussi des enseignants, du personnel éducatif et du personnel de direction.

chercheur ne l'est pas nécessairement aux yeux des élèves. Et c'est précisément en raison de ce décalage que la prévention et la compréhension des faits de violence s'avère souvent difficile. Par ailleurs, on s'intéresse peu aux attentes de justice des élèves et à leurs effets sur l'expérience scolaire elle-même.

Mais en quoi les récits d'élèves peuvent-ils nous aider à appréhender le passage à la violence scolaire ? Quelle valeur accorder à leur parole ? Il ne s'agit pas de considérer les propos des élèves comme objectifs ou comme « vrais » mais de les prendre au sérieux afin de saisir l'origine de leur sentiment et d'identifier les étapes qui structurent son apparition. « Quand les hommes considèrent certaines situations comme réelles, elles sont réelles dans leurs conséquences »<sup>2</sup>, dit le fameux théorème de Thomas si essentiel pour les sciences sociales. Il rappelle ainsi que les individus réagissent non seulement aux caractères objectifs d'une situation mais aussi, et parfois surtout, à la signification qu'ils lui donnent. Il en est de même pour le sentiment d'injustice : la perception que les élèves ont des événements est susceptible d'entraîner des conséquences sur leurs relations aux autres, notamment aux adultes de la communauté scolaire.

Pour l'heure, il semble plus prudent de parler de corrélation entre le sentiment d'injustice et la violence que de rapports de cause à effet. Empiriquement, il est en effet difficile de démontrer l'existence d'un lien direct car l'expérience d'injustice est un processus qui s'élabore à partir d'une succession de situations vécues comme injustes et qui varie selon différents facteurs, tant individuels que contextuels, tels que la position scolaire, l'âge des élèves ou encore l'établissement au sein duquel ces derniers sont scolarisés. Cela signifie que la perception d'injustice ne se transforme pas systématiquement en comportements violents et que, face à une même expérience d'injustice, les élèves ne réagissent pas de manière identique. L'analyse de la formation du sentiment d'injustice permet néanmoins d'identifier des principes et des mécanismes communs à la perception des injustices chez les élèves et offre ainsi des repères quant à la prévention de certaines violences.

### DE L'EXPERIENCE D'INJUSTICE...

Avant d'aborder le lien entre expérience d'injustice et violence, voyons dans quelles situations les élèves ressentent de l'injustice<sup>3</sup>. Différents types d'injustices ont pu être identifiés et regroupés selon deux grands domaines : celui des jugements scolaires (les notes et les décisions d'orientation) et celui de la vie commune (les

---

<sup>2</sup> In : R. K. Merton (1965) *Éléments de théorie et de méthode sociologique*. Paris : Plon (p. 140).

<sup>3</sup> Les exemples qui vont servir d'illustration à cet article sont extraits de ma thèse. Ils ne sont pas exhaustifs. Ils ont été produits à l'aide d'entretiens individuels. De nombreux élèves, de la 6<sup>ème</sup> à la Terminale (en lycée général et en lycée professionnel), ont accepté de me décrire les sentiments d'injustice qu'ils avaient pu éprouver au cours de leur expérience scolaire. Ces entretiens semi-directifs ont duré une heure en moyenne. Par ailleurs, j'ai réalisé des entretiens de groupe autour de scénarios présentant des problèmes concrets de justice scolaire, par exemple l'attribution d'une sanction, un conseil de discipline, une décision d'orientation dans un conseil de classe. Si les entretiens individuels visaient à recueillir du déclaratif, des récits d'injustices, les seconds avaient pour but d'identifier les jugements de justice des élèves dans plusieurs registres scolaires (justice entre égaux, justice distributive, etc.).

relations entre pairs et la relation pédagogique). Ils font appel à des problèmes et des principes de justice bien distincts.

Le sentiment d'injustice traverse tout d'abord l'ensemble des jugements scolaires élaborés au quotidien par les enseignants, qu'il s'agisse de la remise des copies, des appréciations sur les bulletins trimestriels ou encore des décisions d'orientation lors des conseils de classe. Les élèves décrivent des situations où le mérite ou l'égalité sont menacés. Par exemple, de nombreux élèves ont le sentiment que leur effort n'est pas suffisamment reconnu, ce qui vient rompre l'idéal de « l'équivalent travail » (Dubet, 1997) selon lequel la note est censée refléter le mérite de chaque élève. « *Quand vous travaillez cinq heures par jour comme un fou et que vous vous retrouvez avec trois de moyenne, vous craquez, vous vous retrouvez en bac pro* » ; « *des fois on fait des efforts et c'est pas reconnu, on en a marre, on sature et on est dégoûté de travailler* ». Ces propos de collégiens et de lycéens évoquent le possible décalage entre le temps de travail fourni et la rétribution objective. D'ailleurs, certains élèves réclament une sorte de note minimale récompensant leur investissement et leur « métier d'élève » (La Borderie, 1991). Par ailleurs, l'égalité peut être menacée par différentes inégalités de traitement, notamment par les préférences de l'enseignant, par la figure du chouchou. Un élève de 3<sup>ème</sup> explique : « *toi, tout le monde le sait, tu es mon chouchou ! La prof a pas le droit de dire ça, un prof doit pas avoir de chouchou ; elle doit les voir tous pareil, or elle, elle le montre ! Moi je suis pas là pour être le chouchou d'un prof, je suis là pour apprendre* ». De même, toutes les distinctions faites entre élèves (les classes de niveaux, la hiérarchie entre les filières, certaines SEGPA) sont accusées de remettre en cause une égalité ontologique. Une élève de Terminale S raconte : « *y'a des profs pour certaines classes et d'autres profs pour d'autres classes, ça se voit. Par exemple, les terminales STI et STT auront jamais le même prof d'anglais que ceux de L ; et comme par hasard c'est les plus mauvais profs qui sont en STI* ».

Dans d'autres cas, c'est la confusion entre le mérite et l'égalité qui fait émerger le sentiment d'injustice. Ainsi, selon les élèves, certains enseignants sont amenés à dévaloriser les plus faibles et à privilégier les meilleurs ; cela peut se traduire par des remarques ou des comparaisons blessantes à l'encontre des élèves ou des classes, par des phrases de découragement, ou même, plus grave encore, par de l'indifférence. « *L'injustice à l'école, c'est qu'on donne pas à tous les élèves les mêmes possibilités de réussir. Selon les profs, ils vont favoriser les bons élèves, je le ressens comme ça, ils aident pas ceux qui sont en difficulté. Y'a ceux qui se débrouillent et qui avancent avec le groupe et ceux qui sont largués* », déclare une élève de 1<sup>ère</sup> L. Dès le collège, beaucoup d'élèves en difficulté ou en échec scolaire vivent cette tension entre égalité de traitement et différences de mérite comme une épreuve particulièrement humiliante et destructrice. « *Les profs nous respectent pas, des fois ils font des réflexions, des sous-entendus. Je sais pas si c'est parce qu'on est en lycée professionnel... Si on est là déjà, c'est qu'on a redoublé, qu'on a pas le même niveau que les autres ; je sais pas si pour eux on est des cas désespérés* ». En fin de compte, cette élève de lycée professionnel adresse cette critique au nom du respect que chaque enseignant doit à ses élèves, mettant en avant la nécessité de séparer les

registres de justice entre eux, de manière à préserver la personne et la dignité de l'élève du poids de jugements scolaires trop souvent négatifs.

Dans le domaine de la civilité ensuite, ce sont les relations entre égaux mais aussi celles entre inégaux, à savoir la relation pédagogique, qui sont traversées par les sentiments d'injustice. La relation pédagogique est un terrain particulièrement exposé aux critiques des élèves, aussi bien au collège qu'au lycée. Un élève de 3<sup>ème</sup> déclare par exemple à propos des relations aux enseignants : « *ils ont le droit de parler. Eux, c'est les maîtres, nous, on a le droit de rien faire ; nous, nous sommes disciples, eux, ils ont tous les droits.* Cette logique binaire d'opposition « Eux/ Nous » structure très souvent les relations enseignants-élèves (Debarbieux, 2000) et souligne ici l'importance de la norme de réciprocité dans les attentes de justice des élèves, réciprocité qui intervient comme une sorte de protection contre l'arbitraire et l'irrespect<sup>4</sup>. « *Moi, je connais pas le nom de mes profs, sauf les plus terribles, comme les profs retiennent les noms des élèves les plus terribles* », dit un élève de 4<sup>ème</sup>. En réagissant en miroir, cet élève s'indigne contre le mépris ambiant et montre l'influence du regard et de l'attitude de l'enseignant sur le comportement des élèves.

Qu'est-ce que ces récits nous apprennent sur le sentiment d'injustice et sur la manière dont il se forme ? Tous les entretiens mettent en lumière l'existence d'une « polyarchie des normes de justice » au sein même de l'institution scolaire<sup>5</sup>. Cette pluralité des « sphères » de justice (Walzer, 1997) rend particulièrement délicate la conciliation entre égalité et mérite et développe des tensions au sein des pratiques les plus ordinaires. De façon générale, le sentiment d'injustice naît d'un décalage entre les attentes normatives de justice et la réalité, produisant ainsi déception et frustration. La formation de ce sentiment nous informe aussi sur le fonctionnement même du système scolaire actuel et sur le modèle de justice qu'il défend. Les caractéristiques et les contradictions de l'école démocratique de masse ont été largement décrites par F. Dubet<sup>6</sup>. Dans ce contexte, l'expérience d'injustice chez les élèves apparaît précisément comme le produit de la massification, laquelle exacerbe inévitablement les problèmes de justice et expose les acteurs scolaires à de véritables dilemmes. Les enseignants se demandent notamment comment différencier les élèves tout en les respectant ou comment tenir compte du mérite dans l'évaluation. Quant aux élèves, leur sensibilité aux injustices ne cesse de s'accroître en raison de leurs fortes croyances dans l'égalité des chances. Les entretiens montrent d'ailleurs qu'en dépit des injustices subies, les élèves continuent de croire dans une école juste (Lerner, 1986). Reprenant la pensée de Louis Dumont, D. Martuccelli rappelle que « l'individualisme moderne désigne alors inextricablement à la fois un agent empirique et un sujet normatif »<sup>7</sup>. L'expérience scolaire n'échappe pas à cette évolution,

---

<sup>4</sup> Sur la manière dont les élèves perçoivent l'autorité de l'enseignant, cf. A. Barrère (2002).

<sup>5</sup> Cf. Dubet F. (1999) « Sentiments et jugements de justice dans l'expérience scolaire » — in : D. Meuret (éd.) *La justice du système éducatif* (177-193). Bruxelles : De Boeck.

<sup>6</sup> Cf. notamment Dubet F. (1992) « Massification et justice scolaires : à propos d'une paradoxe » — in : J. Affichard et J.-B. de Foucault *Justice sociale et inégalités*. Paris : Ed. Esprit.

<sup>7</sup> Martuccelli D. (2002) *Grammaires de l'individu*. Paris : Folio.

ce qui explique pourquoi les émotions et les réactions des élèves sont traversées par des revendications de justice.

Mais les élèves ne sont pas également exposés à l'injustice et ne gèrent pas cette complexité normative avec la même aisance. Elle peut conduire les plus vulnérables d'entre eux à adopter certaines formes de violence.

### ... À LA VIOLENCE SCOLAIRE

Comment expliquer le passage du sentiment d'injustice à la violence ? Les entretiens réalisés auprès des enseignants ont mis en avant le rôle du sentiment d'injustice dans l'émergence de comportements agressifs.

Pour comprendre cette transformation, il faut observer de près ce que le sentiment d'injustice produit sur la subjectivité et la personne des élèves. On remarque en réalité que l'expérience d'injustice est ambivalente : elle est à la fois positive et négative, elle construit autant qu'elle détruit, c'est pourquoi il est particulièrement difficile d'anticiper ses effets sur les élèves<sup>8</sup>. Pour l'heure, je m'intéresserai à sa « face sombre », c'est-à-dire à la manière dont elle peut miner et affecter profondément certains élèves qui vont alors éprouver de la colère, de la révolte et de l'indignation. Le sentiment d'injustice semble produire chez certains une forme de ressentiment, c'est-à-dire un sentiment diffus de haine associé à la « sensation d'être impuissant à exprimer de façon positive ces sentiments »<sup>9</sup>. Et c'est l'expérience renouvelée de cette hostilité qui va fonder ce ressentiment. R. K. Merton oppose cette réaction à la rébellion dans la mesure où elle ne tend pas vers un véritable changement des valeurs. Ce que dit Merton à propos du ressentiment rejoint tout à fait un des résultats de ma recherche qui montre que la violence a plus de chance de s'exprimer lorsque le sentiment d'injustice n'a pas pu être dit et pris en compte. Cela s'explique notamment par la faiblesse des ressources de protestation mises en place dans l'institution scolaire, empêchant ainsi l'organisation d'une contestation collective. Les entretiens décrivent notamment un apprentissage difficile à la citoyenneté. Par exemple, les élèves jugent le système de délégué comme inefficace et décevant. « *Etre délégué, on essaye, on prend tout dans la gueule, et, de toute façon, ça sert à rien ; en plus, on perd notre crédibilité vis-à-vis des profs et du conseil* » ; « *délégué, c'est pas une fonction importante pour le reste de la classe parce qu'on n'a pas la parole en conseil* ». Ces déceptions décrivent une plainte impossible qui enferme les élèves dans un statut de « petit » et de soumis. Notre enquête montre par ailleurs que les élèves méconnaissent les origines structurelles des injustices vécues. Aussi, ces obstacles cognitifs les conduisent à interpréter les situations d'injustice en terme de problèmes relationnels – c'est telle personne qui va être accusée d'être

---

<sup>8</sup> Le sentiment d'injustice peut être considéré comme en partie positif dans la mesure où il est nécessaire aux élèves pour se construire et se distancier du monde des adultes ; il les aide ainsi à grandir et à devenir autonome ; cf. F. Dubet, *ibid*, p. 190 et suiv.

<sup>9</sup> R. K. Merton, *ibid*, p. 188. Dans cet ouvrage, Merton décrit les différents types d'adaptation individuelle à la structure sociale et s'intéresse au décalage entre les aspirations à la réussite sociale présentes dans les sociétés modernes et la réalité des inégalités sociales qui n'offrent pas les moyens d'y parvenir.

injuste – et personnels, ce qui nuit bien évidemment à la généralisation de leur expérience de l'injustice, en réalité fort commune.

Le sentiment d'injustice varie selon les élèves, les classes et les établissements. Un certain nombre de variables joue sur le degré d'intensité du sentiment, sur sa force et sa gravité et détermine aussi l'adoption de conduites d'opposition. Nous n'évoquons ici que deux d'entre elles : le niveau scolaire et l'origine ethnique. Le niveau scolaire de l'élève est sans doute le plus influent. En fonction de leur position dans la hiérarchie scolaire, les élèves vont se sentir plus ou moins victimes d'injustice. Chez ceux en échec scolaire, les tensions normatives vont être exacerbées : leurs mauvais résultats scolaires font que leur mérite est au plus bas et les rend destinataires du mépris et de l'indifférence des enseignants. Comme il leur est difficile de compenser un principe de justice par un autre, ils vont invoquer le respect et la reconnaissance de leur personne (Honneth, 2000).

Par ailleurs, il me semble intéressant de considérer le poids de l'origine ethnique sur la construction du sentiment d'injustice. De nombreux élèves issus de l'immigration sont en échec scolaire dès le collège et connaissent la spirale du redoublement, des sections d'adaptation, des orientations scolaires précoces vers les filières techniques. Ils sont alors tentés d'interpréter leur sort comme le résultat d'une sélection sociale ou d'une discrimination ethnique. Cette perception les conduit à adopter une position de victime et à accuser le système scolaire et les enseignants d'être injustes, racistes. On a ainsi affaire à de véritables figures d'« enrégés », dont la sensibilité est à fleur de peau et l'estime de soi particulièrement entamée. On pourrait sans doute élargir cet effet de l'origine ethnique à un « effet banlieue ». F. Dubet et D. Lapeyronnie (1992) observent que les quartiers les plus violents se trouvent proches des villes les plus riches. On voit donc que l'existence d'une distance sociale, couplée à une logique ethnique, accélère le processus de victimisation et renforce la sensibilité aux injustices.

C'est bien la conjonction de ces différents facteurs qui, dans un certain contexte, à un moment donné, va expliquer le glissement du sentiment d'injustice vers la violence. De façon générale, les élèves les plus susceptibles de recourir à des comportements violents sont sûrement ceux qui ne parviennent pas à se distancier de l'institution scolaire ; en fait, ils y adhèrent trop car ils ont l'impression de n'être définis que par elle, en négatif. Leur vision de l'école s'oppose ainsi à la construction d'un « quant à soi » salvateur, d'une subjectivation en dehors de l'univers scolaire. La multiplication des « petits boulots » (Ballion, 1994), l'absentéisme de certains lycéens favorisent d'une certaine façon une prise de distance. Les élèves de 3<sup>ème</sup> en grande difficulté scolaire, dont le passage en seconde générale est compromis, ont sans doute une marge de manœuvre plus réduite pour se défaire du stigmate.

### CONCLUSION

La violence scolaire n'est pas seulement un acte de transgression, elle est aussi une réaction à des perceptions, des émotions et des sentiments. Aussi la notion de « sentiment d'injustice » apporte-t-elle un éclairage différent pour penser le recours à la violence. Parce que ce sentiment provient d'un manque d'adéquation entre les idéaux de justice et la réalité, il peut conduire à utiliser des moyens illégitimes pour les faire valoir. La violence est alors utilisée comme une ressource pour obtenir réparation ou plus exactement, pour réclamer une reconnaissance de soi. Le passage à la violence prouve surtout que le sentiment d'injustice n'a pu être dépassé, digéré ; il concerne davantage les élèves en échec scolaire qui ne reçoivent plus ni gratifications, ni encouragements. Parmi les facteurs déclenchants de la violence, l'impossibilité de se plaindre apparaît centrale. A ce sujet, la question du droit de se plaindre mérite d'être intégrée à toute réflexion sur la violence car c'est bien l'impression de subir qui peut amener les jeunes à des logiques de démission ou de violence scolaire.

Cette lecture de la violence scolaire via le sentiment d'injustice fournit également une approche cohérente et intégrée de toutes les formes de violence anti-scolaires, qu'elles soient dirigées contre les enseignants ou contre les bons élèves. Cette réflexion montre aussi l'intérêt qu'on doit manifester à l'égard des questions de justice car les jeunes y sont très sensibles et sont en mesure d'exprimer de réelles attentes de justice pouvant déterminer leurs comportements face aux adultes.

A partir de cette analyse, il est possible de réfléchir à des moyens de prévenir les phénomènes de violence scolaire. Plusieurs niveaux d'intervention peuvent être envisagés.

Premièrement, il paraît utile de prendre en compte le point de vue de ceux qui se déclarent victimes d'injustice et, pour cela, de ne pas sous-estimer les signes d'expression de l'injustice chez les élèves, ses premières manifestations et réactions (émotions, vexations, contestation individuelle ou collective, refus de travailler...). Le travail consiste alors à déconstruire le plus tôt possible ces perceptions et à établir un dialogue avec les élèves et ce aussi bien au sein de la classe que tout au long de l'année dans le cadre d'un travail collectif. On peut notamment veiller à la création d'espaces de parole permanents favorisant l'écoute entre enseignants et élèves et où les jugements scolaires ne seraient plus en jeu, en présence d'acteurs extérieurs aux éventuels conflits (CPE, chef d'établissement ou médiateur). La mise en place de véritables espaces démocratiques permettraient également d'initier une meilleure socialisation des émotions des élèves (Montandon, 1992).

Deuxièmement, ce travail ne devient pertinent que s'il s'accompagne d'une réflexion en amont sur la réalisation d'une justice scolaire car la justice des pratiques scolaires est garante de la paix scolaire. S'il incombe bien sûr aux politiques de penser les conditions d'une « école juste »<sup>10</sup>, les établissements scolaires ne sont pas exempts d'appliquer localement une meilleure justice en tentant de combiner au

---

<sup>10</sup> Cf. Dubet F. (2004) *L'école des chances, Qu'est-ce qu'une école juste ?* Paris : Le Seuil. En conclusion, l'auteur souligne notamment l'importance du débat sur la culture commune.

V. CAILLET

mieux les différents principes de justice, sans privilégier l'un au détriment de l'autre, en veillant à préserver le respect et le bien être de chaque élève.

**Valérie CAILLET**  
IUFM de Versailles  
Lapsac – Bordeaux 2

**Abstract :** This article analyses the relationship between the feeling of injustice and violence at school. Using interviews conducted with junior and senior secondary school pupils, it investigates the way in which the injustice felt by pupils can induce the move to violent acts. Through the most banal of school situations such as evaluation and vocational counselling, the feeling of injustice results from thwarted normative expectations and leads pupils to experience numerous types of frustration. The most vulnerable pupils then try to cope with these frustrations by turning to violent behaviour. The mechanisms underlying this feeling of injustice are examined, as is its impact on the pupils' subjectivity and their relationships with others. The article goes on to discuss the principles of justice that subtend the feeling of injustice and the factors favouring the transposition of this feeling into violence.

**Key Words :** Feeling of injustice, school experience, principles of justice, violent behaviour, recognition, school institution

### **Bibliographie**

- BALLION R. (1994) *Les lycéens et leurs petits boulots*. Paris : Hachette.
- BARRÈRE A. (2002) « Un nouvel âge du désordre scolaire : les enseignants face aux incidents » — *Déviance et Société* 26, 1.
- CAILLET V. (2001) *Le sentiment d'injustice à l'école*. Thèse de doctorat en sociologie, Université Bordeaux 2.
- DEBARBIEUX É. (2000) *La violence en milieu scolaire, Le désordre des choses* (tome II). Paris : ESF.
- DUBET F. (1999) « Sentiments et jugements de justice dans l'expérience scolaire » — in : D. Meuret (éd.) *La justice du système éducatif*. Bruxelles: De Boeck.
- DUBET F. (1997) « Le travail comme équivalent démocratique du jugement scolaire » — in : J. Ion et M. Peroni *Engagement public et exposition de la personne*. Paris : Éd. de l'Aube.
- DUBET F. & LAPEYRONNIE D. (1992) *Quartiers d'exil*. Paris : Le Seuil.
- FAVRE-PERROTON J. (2000) « Les dimensions ethniques de l'expérience scolaire » — *L'Année Sociologique* 2, 50.
- HONNETH A. (2000) *La lutte pour la reconnaissance*. Paris : Cerf.
- LA BORDERIE R. (1991) *Le métier d'élève*. Paris : Hachette.
- LERNER M.-J. (1986) « Le thème de la justice ou le besoin de se justifier » — *Bulletin de Psychologie* 39, 374 (205-210).
- MARTUCCELLI D. (2002) *Grammaires de l'individu*. Paris : Folio.

*SENTIMENT D'INJUSTICE ET VIOLENCE SCOLAIRE*

- MERTON R. K. (1965) *Éléments de théorie sociologique*. Paris : Plon.
- MONTANDON C. (1992) « La socialisation des émotions : un champ nouveau pour la sociologie de l'éducation » — *Revue Française de Pédagogie* 101 (105-119).
- WALZER M. (1997) *Sphères de justice. Une défense du pluralisme et de l'égalité*. Paris : Le Seuil.