

Cécile CARRA
Alix GARNIER
Christophe COL
Béatrice CARNEL
Michel MAS

LES VIOLENCES À L'ÉCOLE PRIMAIRE VUES PAR LES ÉLÈVES : UNE FACE PEU CONNUE DU PHÉNOMÈNE

Résumé : Cet article a pour objet de livrer les premiers résultats d'une recherche quantitative portant sur la violence en école primaire. Ce phénomène est appréhendé à partir de trois grands indicateurs : la perception qu'ont les acteurs du niveau de violence dans leur école et des formes qu'elle prend, les victimations déclarées et la violence auto-reportée. L'objectif des auteurs est de rendre compte du point de vue des individus, en l'occurrence ici des élèves, en s'appuyant sur les fondements de la sociologie des interactions, particulièrement pertinente pour étudier le quotidien scolaire qui apparaît marqué par des interactions heurtées entre pairs, quelles que soient les écoles et leur classement, même si c'est déjà selon ce dernier que le phénomène varie. On peut cependant repérer des « effets école ».

Mots clefs : perception de la violence, victimation, violence auto-reportée, école primaire, élèves, approche interactionniste.

Cet article a pour objet de livrer les premiers résultats d'une recherche quantitative¹ portant sur la violence en école primaire², violence dont on parle de plus en plus mais, au mieux, sur quelques bribes de données (point 1). Notre approche théorique-méthodologique s'appuie sur les fondements de la sociologie des interactions ; en rendant compte du point de vue des acteurs (point 2), elle contribuera à dévoiler

¹ Nous tenons à remercier tous les participants à l'enquête, élèves et enseignants ainsi que l'Inspection académique du Nord qui a contribué à sa réalisation grâce aux moyens logistiques mis à notre disposition.

² Carra C. (Dir.) et al. *Violences scolaires. Enquête de victimation dans les écoles élémentaires du Nord*. Cette recherche est financée par l'IUFM du Nord-Pas-de-Calais et le CESDIP (CNRS – Ministère de la Justice). Elle regroupe une équipe constituée d'une dizaine de membres. L'équipe a la double particularité d'être à la fois interdisciplinaire (EPS, français, mathématiques, philosophie, sociologie, sciences de l'éducation et STAPS) et interinstitutionnelle (IUFM du Nord-Pas-de-Calais, CNRS, universités de Lille 2 et Lille 3).

les contours que prend ce phénomène pour des enfants âgés de 7 à 12 ans. L'enquête, qui comporte un volet enseignant, est en cours d'exploitation. Les résultats que livrerons ici s'articuleront autour de trois pôles : la perception qu'ont les élèves du niveau de violence dans leur école et des formes qu'elle prend, le vécu des enfants qu'ils s'estiment victimes ou/et qu'ils se déclarent auteurs de violence, l'ampleur du phénomène et la répartition selon les écoles³.

LES CONNAISSANCES SOCIOLOGIQUES SUR LA VIOLENCE EN ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE

Un passage en revue de la littérature sociologique montre l'aspect prolifique des études dans le secondaire sur ce sujet qui est tout autant un phénomène scientifique qu'objet d'étude lui-même (Clémence, 2001.) La violence en milieu scolaire, et plus précisément en collège ou en lycée, est en effet devenue un phénomène social que les chercheurs ne cessent de « décortiquer »⁴, que les acteurs de terrain affrontent dans l'exercice de leur pratique, que les politiques interrogent au travers de plans et de rapports⁵ et modélisent en concepts aussi larges que celui de l'insécurité. En revanche, force est de constater la rareté des travaux sociologiques portant sur le primaire, rareté qu'il convient d'interroger.

Une pénurie de travaux

La conjugaison de plusieurs facteurs, que nous n'aborderons pas ici de manière exhaustive, permet de comprendre le déficit de travaux sur la violence en primaire. D'une manière générale, peu de travaux sociologiques portent sur l'enfance et ses déviances, comparativement à l'adolescence, la construction de l'enfance en objet d'étude apparaissant de fait comme spécifique aux différentes approches psychologiques. Il convient aussi de ne pas sous-estimer les difficultés sur le plan de la méthodologie d'enquête, en particulier lorsqu'elle prend la forme de questionnaires. C'est d'ailleurs l'un des obstacles qu'il nous a fallu surmonter.

Si la tradition scientifique contribue à délimiter un champ de recherche, le contexte idéologique apparaît tout aussi important pour faire d'un phénomène social un objet de recherche et c'est particulièrement significatif en matière de violence à l'école. La forme dominante qu'ont pris les travaux alliant production de connaissances et propositions d'orientations à donner à l'action (Peignard et al., 1998), y compris dans des pays qui n'y étaient pas ou peu habitués à l'instar de la France, met ainsi à jour l'importance du rôle de la demande sociale convoquant, finance-

³ Un grand merci à D. Faggianelli pour ses critiques constructives.

⁴ Sur l'évolution de l'état des lieux, cf. Carra et Sicot (1996) et Carra et Faggianelli (2003).

⁵ Le premier rapport sur ce sujet conjoint deux points : la délinquance et l'école. Ce rapport fut présenté au Conseil de l'Europe en 1971. Il s'agit du rapport Sélosse et al. *Le rôle de l'école dans la prévention de la délinquance juvénile*. Citons ensuite le rapport Tallon (1979) *La violence dans les établissements scolaires du premier cycle du second degré*, Inspection générale de la Vie Scolaire ; suivirent depuis 1992 des plans (Lang, Bayrou, Allègre...). Pour un rappel des grandes étapes de la lutte contre la violence à l'école, cf. Carra et Faggianelli (2002) et le site du Ministère de l'Éducation Nationale.

LES VIOLENCES À L'ÉCOLE PRIMAIRE VUES PAR LES ÉLÈVES

ments à l'appui, les scientifiques comme partenaires dans la lutte contre un phénomène désigné et défini en dehors d'eux. Si l'un des facteurs constitutifs des représentations sociales de la violence met en avant l'implication d'individus de plus en plus jeunes, ce sont cependant les adolescents qui restent associés aux dangers, tant est forte l'association entre « jeunes » et délinquance.

Des pistes à approfondir

Dans l'exercice et le souci de production scientifique, nous pensons pouvoir asseoir nos réflexions sur la littérature existante. Or les productions dans le primaire font défaut. Et nous pouvons nous demander dans quelle mesure les connaissances portant sur le secondaire seront pertinentes, tant au niveau descriptif qu'au niveau explicatif. La violence dans les écoles primaires se révélera-t-elle autre et spécifique, mettant en exergue des particularismes (gestion, âge des enfants, corps des professeurs des écoles, implication des familles, etc.) ? La première enquête statistique à visée scientifique qui livre quelques données sur la violence à l'école primaire est celle de Debarbieux et de ses collaborateurs Garnier, Montoya, Tichit (1996)⁶. Quelques uns des grands points qu'elle dégage pourront être utiles à notre réflexion :

- L'équipe relève une différence de perception de l'école entre le public scolaire du primaire et celui du secondaire : vision d'excellence pour le premier tant sur le plan de la perception de la violence, que sur les indicateurs relationnels. Quelques explications sont avancées : taille réduite des établissements, unicité du maître en école primaire. L'écolier ne serait pas dans le même rapport à l'école que le collégien ou le lycéen. Il conviendra donc d'interroger ce rapport à l'école dans la construction d'un sentiment de violence.

- Le rapport à la règle chez l'enfant n'est pas le même chez l'adolescent ; il semblerait qu'il soit fonction du rapport entretenu avec l'enseignant. Plus l'enfant grandit, plus ses relations avec l'enseignant sont perçues dans la négative mais ce facteur semble fortement corrélé avec le changement de structure. Le facteur « âge » en revanche n'interviendrait pas dans l'explication d'une détérioration relationnelle et de perception. Nous questionnerons alors les processus de socialisation et d'interactions de l'enfant dans son école.

- La violence de l'enfant serait ségréguée (Withing 1990) ; Debarbieux parle de « *brutalité sexuée* ». Nous interrogerons la construction identitaire de l'enfant au travers de ses rapports sociaux à l'autre (Dubar 1996).

- L'enquête relève une répartition inégale des violences scolaires (écoles rurales/écoles urbaines) avec des correspondances inattendues par rapports à leur descriptif social et fait donc apparaître des « effets établissement ». La recherche d'« effets établissement » est au centre de notre démarche ; elle nous permettra d'interroger la problématique du « handicap socio-violent » (pour reprendre la termino-

⁶ Debarbieux E. et al. (1996) *La violence en milieu scolaire : perspectives comparatives portant sur 86 établissements*, rapport de recherche MEN-DEP/IHESI. Les auteurs analysent principalement la violence dans les collèges et les lycées. Ils interrogent également 33 écoles primaires essentiellement situées en Aquitaine. L'équipe de Debarbieux a, depuis, recueilli des données complémentaires sur la violence à l'école primaire.

logie de Debarbieux) et de comprendre pourquoi certaines écoles « échappent » à la violence.

Le school-bullying

La perméabilité de la sociologie à d'autres disciplines, en particulier les sciences de l'éducation, la criminologie, ou encore la psychologie, amène à se pencher sur d'autres travaux qui pourraient là aussi s'avérer profitables à notre réflexion. Ainsi en est-il des recherches de Olweus (1993) qui ont permis d'approfondir le phénomène de *school bullying*. Cette terminologie peut se traduire approximativement par l'idée de brimades répétées entre élèves ou de harcèlement entre pairs. « Ces actes négatifs peuvent prendre diverses formes : contacts physiques, injures, grimaces et gestes grossiers, mais aussi rumeurs courant sur la victime ou exclusion d'un groupe. Les brimades sous-entendent aussi un déséquilibre des forces entre les tyrans et leur victime, ce que les spécialistes appellent un pouvoir asymétrique » (Olweus, 78 & 93). Si cette notion apparaît particulièrement pertinente pour catégoriser un certain nombre d'interactions entre élèves, elle met sur le devant de la scène uniquement la violence entre élèves, laissant de côté le rôle que peuvent jouer les personnels et l'environnement socio-éducatif (cf. *infra*)⁷.

**UNE APPROCHE THÉORICO-MÉTHODOLOGIQUE
RENDANT COMPTE DU POINT DE VUE DES ACTEURS**

Pour une définition de la situation par l'acteur lui-même

Le quotidien scolaire expose à d'innombrables écarts de conduite, du bavardage en classe entre élèves à la bagarre de cour de récréation, du refus de travailler aux insultes, de l'absentéisme à l'agression physique... Ces ruptures de l'ordre quotidien ne paraissent pas d'égale gravité ; pour autant, elles peuvent être vécues comme autant de violences (Charlot et Émin 1997). Ce jugement est opéré en vertu de normes socioculturelles mais aussi du contexte local et des enjeux de la situation. C'est ce qui rend l'opération de définition de la violence à l'école si malaisée : elle est loin de pouvoir s'appréhender uniquement à travers une réaction sociale s'actualisant par une sanction (cf. Durkheim à propos du crime). C'est pourquoi les statistiques policières et judiciaires ne peuvent permettre d'approcher cette réalité. Il est alors nécessaire d'élargir le spectre de cette définition, mais, en l'élargissant, l'objet se dérobe à l'analyse. C'est que normes et violences forment un couple indissociable. Il convient donc de prendre acte de la dimension relative, subjective et normative de la violence. Nous définirons donc comme violence, ce qui est qualifié comme telle par les acteurs concernés. C'est à cette condition que nous pourrions appréhender leurs perceptions et tout particulièrement celles d'élèves du primaire, mal connues ; sait-on en effet aujourd'hui les réalités que recouvre précisément ce phénomène pour ces derniers, si tant est qu'un sens lui soit toujours donné ?

⁷ Notons cependant que cette notion est aussi utilisée, dans les travaux de Pain, pour les adultes et le rapport de l'institution aux acteurs

LES VIOLENCES À L'ÉCOLE PRIMAIRE VUES PAR LES ÉLÈVES

Parce qu'elle permet de rendre compte du point de vue des différentes catégories d'acteurs, d'accéder à une expérience sociale « vue de l'intérieur », « à la définition de la situation » par l'acteur lui-même, nous construirons notre analyse en nous inscrivant dans une approche interactionniste. L'expérience subjective de l'individu est ici conçue comme la résultante d'interactions avec autrui, la violence étant l'aboutissement d'un processus interactif, envisagé trop souvent par sa seule manifestation. Ce processus de construction de la violence tout comme de déconstruction, l'évolution des représentations, qu'elle porte sur les formes de la violence ou son ampleur, s'alimentent des logiques d'action des différents acteurs. Ces logiques s'inscrivent dans un contexte spécifique, le milieu scolaire, lui-même en interaction avec son environnement proche, le lieu dans lequel il est implanté. Il convient donc d'approcher ces logiques d'action à travers à la fois les motivations des individus participant à la construction de la situation et les caractéristiques des écoles. C'est donc les dimensions contextuelle, situationnelle et interactionnelle que nous tenterons d'appréhender dans cette recherche. Cette perspective nous permettra notamment de comprendre l'émergence éventuelle d'une perception de la violence scolaire dans la confrontation des perceptions enfants/adultes. L'expérience scolaire de l'enfant se confronte aux jugements normatifs de l'adulte, qui imposent à la conscience de l'enfant, dans ce décalage de perception, l'idée d'une réalité de la violence.

La question du rôle des contextes

L'analyse de ce « contexte proche » (le contexte immédiat de l'action) ainsi que la prise en compte du « contexte lointain » (le contexte structurel, c'est-à-dire, pour reprendre les propos de Strauss (1990, 10), « *les conditions globales et générales qui pèsent sur l'action et les stratégies d'interaction comme le temps, l'espace, la culture, le statut économique, technologique...* ») contribueront à donner sens à l'action. On connaît désormais bien le poids du contexte lointain qu'expriment tout particulièrement les liens des violences scolaires avec l'exclusion socio-économique (Debarbieux et son équipe), ou encore avec les inégalités face à l'école (Meuret dir. 1999). Nos données nous conduisent cependant à questionner le poids traditionnellement attribué à ces variables sur le phénomène de violence à l'école lorsqu'il est appréhendé sous l'angle de la victimation.

Faut-il alors penser que le contexte proche, que l'on qualifiera d'environnement socio-éducatif, et tout particulièrement le climat scolaire sont plus déterminants pour la qualification par l'acteur de son vécu ? La littérature critique existante souligne que des établissements aux caractéristiques comparables du point de vue de leur implantation et du recrutement social des élèves peuvent avoir des taux de « victimation » (cf. *infra*) sensiblement différents. On parle alors d'« effet établissement », le plus souvent caractérisé à partir d'une recension empirique de facteurs « protecteurs ». Les travaux de Janosz et de son équipe (2002) constituent une tentative d'améliorer la clarté conceptuelle et opérationnelle de la mesure de l'environnement scolaire. A l'instar de cette équipe, nous conceptualisons la notion de climat

scolaire à partir de grandes composantes⁸, conçues ici comme résultant des logiques d'action des différentes catégories d'acteurs. Comment participent-elles à la configuration normative de l'école ? Comment pèsent-elles sur la définition de la situation ? Comment contribuent-elles à donner sens à l'action ? Telles sont quelques unes des grandes questions auxquelles nous tenterons de répondre, un des enjeux de cette recherche étant de pouvoir faire émerger les composantes discriminantes dans la variation de ce phénomène à l'école. Les données commençant à être exploitées, nous nous limiterons dans cet article au dévoilement du visage que prend la violence à l'école élémentaire pour les élèves et de dégager quelques pistes de travail.

Sentiment de violence, victimation et violence auto-reportée

Face à la dépendance de la définition de la violence du point de vue des acteurs, nous avons eu recours à une méthodologie qui prend acte de leurs perceptions, et plus particulièrement à une enquête qui s'inscrit dans la double logique de la victimation et de la délinquance auto-reportée⁹. La dimension subjective inhérente à ces enquêtes permet de rendre compte de la relativité de la notion de violence. La déclaration des phénomènes repose en effet sur l'appréciation des individus sur les faits/situations perçus ou vécus comme violents. C'est donc à partir de trois grands indicateurs : perception de la violence, victimation et violence auto-reportée que nous appréhenderons le phénomène de violence dans cette recherche.

L'enquête porte sur un échantillon représentatif des écoles élémentaires du département du Nord de la France. L'échantillon a été construit en fonction de trois grands critères : le classement ou non des écoles (« ordinaire », « éducation prioritaire », « zone violence »¹⁰), leur taille et leur répartition géographique. Le choix des écoles à investiguer intègre des couples significatifs offrant l'opportunité de comparaisons d'écoles pourvus des mêmes critères discriminants. Cet échantillon comprend 31 écoles. La passation des questionnaires a été réalisée lors du deuxième semestre de l'année scolaire 2003-2004 auprès d'élèves du CE1 au CM2 et de leur enseignant. Nous avons ainsi recueilli plus de 2000 questionnaires élèves et une centaine de questionnaires enseignants. Seuls seront ici exploités les questionnaires élèves.

⁸ A l'instar de Janosz (2002), nous avons distingué quatre composantes du climat scolaire : « relationnel », « sécurité », « justice », « éducatif », interagissant avec un sentiment plus ou moins important d'« appartenance ».

⁹ N'assimilant pas la délinquance à la violence, nous préférons parler de violence auto-reportée. Alors que dans l'enquête de victimation, il s'agit de demander à l'enquêté s'il a été victime de violence, dans le cas de la violence auto-reportée, l'individu est amené à déclarer s'il a été auteur de violence.

¹⁰ Les écoles en zone violence peuvent être aussi en éducation prioritaire.

PREMIERS RÉSULTATS

Une perception contrastée de la violence

A la question « *Y'a-t-il de la violence dans ton école ?* », 34,2 % de répondants déclarent percevoir peu ou pas de violences¹¹, contre 33,4 % qui disent en ressentir beaucoup ou énormément¹². Ajoutons à ces pourcentages 21,7 % d'élèves déclarant percevoir un niveau moyen de violence dans leur école et 10,8 % des enfants qui répondent ne pas savoir. Notons également que pour 33,9 % des élèves, il s'agit essentiellement de « bagarres », pour 25,5 %, de « coups », pour 13,6 % d'« insultes ». Ces violences impliquent quasi exclusivement des élèves. Pour autant, 40 % des enfants qui disent percevoir beaucoup de violences sont ceux qui entretiennent de mauvaises relations avec les adultes. Il conviendra donc de s'interroger sur le rôle de ces derniers, si ce n'est dans la production de la déviance, au moins dans les processus de régulation et plus largement dans leurs interactions avec les élèves¹³. Pourquoi les perceptions des élèves sont-elles aussi contrastées ? Quelles sont les variables qui pourraient expliquer ces différences de perception ?

En nous ancrant dans un débat traditionnel sur la construction du sentiment d'insécurité, nous allons explorer une première piste. C'est à partir des questions sur les pratiques d'évitement relatives à des lieux et des personnes et les raisons qui en sont données que nous allons tenter d'appréhender l'actualisation d'un sentiment d'insécurité et plus largement l'une des composantes du climat scolaire, le climat de sécurité¹⁴. A la question « *Dans ton école, y a-t-il des lieux où tu n'aimes pas aller ?* », 33,5 % des élèves répondent « aucun » ; c'est le pourcentage le plus important. 27,6 % répondent le « bureau du directeur », 23,6 % la « cantine », 22,3 % les « toilettes » et, loin derrière, la « cour ou le préau » avec 8,7 % des répondants suivi des « couloirs » : 5,3 %, ces deux derniers lieux étant les lieux les plus fréquents de violences subies et commises. Si on pouvait émettre l'hypothèse que les lieux évités correspondaient aux lieux où l'on craignait de subir les violences énoncées ci-dessus, force est de constater que ce type d'explication est finalement insuffisant. Un lien apparaît cependant tout particulièrement en terme de réaction institutionnelle aux déviances, les élèves répondant qu'ils n'aiment pas aller dans le bureau du directeur, pour 46 % d'entre eux, de peur de se faire punir. La cantine, quant à elle,

¹¹ 23 % des élèves répondent « pas beaucoup », 11,2 % « pas du tout ».

¹² Ils sont respectivement 16,6 % et 16,8 % à dire qu'il y a « énormément » et « beaucoup » de violences.

¹³ Nous interrogerons certains modes « privilégiés ou spécifiques » de relations grâce notamment à des questions portant sur la présence de « chouchous » et de « bouc-émissaires » dans la classe. Nous nous demanderons si cette perception, le cas échéant, d'une différenciation relationnelle engendre un sentiment d'injustice et contribue au développement d'une perception de la violence. Plus largement, il conviendra d'étudier le rôle du climat de justice dans la production d'un sentiment de violence.

¹⁴ Si nous nous référons aux définitions du Larousse 1997 : Sécurité du latin *securitas* de *securus* qui veut dire sûr, par définition, n'être exposé à aucun danger, à aucun risque d'agression physique, accidentel, de vol, de détérioration. La définition de sécuriser renvoie à la notion de fiabiliser. La notion de sentiment vient de sentir et évoque l'idée d'une connaissance plus ou moins claire donnée d'une manière immédiate. C'est une sensation, une impression. C'est également un état affectif complexe et durable lié à certaines émotions ou représentations. Sentir vient du latin *sentire* qui veut dire percevoir.

apparaît comme un lieu où l'on ne mange pas bien (réponses regroupant 31 % des élèves) et les toilettes comme un endroit qui n'est pas propre (53.4 %). Les lieux semblent ainsi fortement identifiés aux personnes et/ou à leur fonction et renvoient à des codes sociaux. On voit ainsi émerger le rapport à l'autorité lorsque le bureau du directeur est mentionné ou encore la vision hygiéniste des élèves lorsqu'ils évoquent les toilettes.

Au-delà des violences physiques que les enfants disent percevoir, apparaît ici ce qui pourrait relever de violences territoriales ou symboliques dans la rupture des codes sociaux ou l'exercice du pouvoir. Parmi les 16.5 % des élèves qui disent éviter des adultes, 59.5 % argumentent leur déclaration en évoquant des raisons en rapport avec l'exercice de l'autorité, ce qui nous conduit à approfondir cette piste de la violence symbolique ou institutionnelle : « *ils nous engueulent tout le temps* », « *parce que j'ai eu un avertissement de sa faute* », ou encore « *parce qu'ils donnent beaucoup de punitions* ». Pour autant, ce sont déjà leurs pairs qu'ils évitent (41.6 %) et principalement pour des raisons relatives à leur sécurité (45.5 % des répondants) : « *parce qu'ils me tapent et qu'ils m'évitent aussi* », « *parce que j'ai peur* », ou encore « *ils sont méchants* », « *elles me tapent à chaque fois* ». Notons que 45.4 % des enquêtés disent n'éviter personne.

Le sentiment d'insécurité, s'il repose pour partie, sur l'expérience de victimation comme on peut l'entrevoir ici à travers les pratiques d'évitement de personnes¹⁵, apparaît aussi lié à une interprétation d'un ensemble de problèmes particuliers à l'école et plus encore à son lieu d'implantation comme permettent de le mettre en exergue les questions sur ce que les enquêtés aiment le moins dans leur école et son environnement : bruit, odeur, hygiène, dégradations, délinquance... Confortant cette première analyse, le croisement entre perception de la violence et classement des écoles montre une dépendance très significative que l'on peut visualiser clairement sur l'analyse factorielle des correspondances (AFC) dans la dernière partie.

Un vécu marqué par des interactions entre pairs bien souvent heurtées

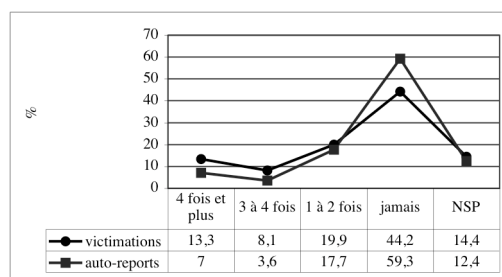
- Un taux de victimation élevé

A la question « *Cette année, dans ton école, quelqu'un a-t-il été violent avec toi (élève ou grande personne) ?* », 44.2 % des élèves répondent par la négative alors que 41.3 % déclarent avoir été victimes au moins une fois de violences. 14.4 % répondent ne pas savoir. On retrouve les mêmes tendances si l'on étudie les résultats concernant le traitement de la question sur la violence auto-reportée¹⁶, même si les élèves sont bien plus nombreux à répondre qu'ils n'ont jamais fait subir de violence à quelqu'un dans leur école (59.3 %). Notons que le pourcentage d'élèves disant ne pas savoir est, quant à lui, un peu inférieur (12.4 %), et que les élèves qui répondent avoir fait subir des violences à d'autres « *entre une et deux fois* » est quasi équivalent (17.7 %).

¹⁵ Et surtout la dépendance très significative que fait apparaître le croisement entre perception de niveaux de violence et fréquences de victimation (cf. infra).

¹⁶ « *Cette année, est-ce qu'il t'est arrivé d'être toi-même violent dans ton école ?* »

LES VIOLENCES À L'ÉCOLE PRIMAIRE VUES PAR LES ÉLÈVES



Victimation et violences auto-reprotées

La violence prend ainsi sens pour des élèves de primaire à travers leur propre expérience, y compris pour les plus jeunes (ils se distinguent peu ou pas par la réponse « *ne sait pas* », celle-là regroupant respectivement 15.4 % et 12.5 % des CE1). Ils distinguent par ailleurs les postures victimes/auteurs, la première semblant plus « avouable » que l'autre, comme le fait entrevoir le taux plus élevé d'élèves qui répondent ne jamais avoir été auteurs de violences ou acceptant de le reconnaître ponctuellement. Nombreux dans ce cas sont les élèves qui vont euphémiser leurs actes (contrairement aux discours tenus lorsqu'ils se placent dans la position de victimes) ou utiliser des stratégies de justification : « *J'étais en colère* », « *J'ai bousculé un garçon parce qu'il me disait des gros mots* » ou encore « *Je voulais m'amuser avec mais je l'ai frappé* ». L'expérience scolaire des enfants apparaît ainsi marquée par le sentiment de vivre des situations de violence. On peut donc dire aujourd'hui que ce vécu a été largement sous-estimé par les adultes, qu'il s'agisse des enseignants, des représentants institutionnels¹⁷ et des politiques, réduisant la violence à l'école primaire aux interactions douloureuses vécues par les enseignants avec les élèves et plus souvent les familles¹⁸.

- Une violence massivement physique

Si les enquêtes menées en collège montrent l'importance des violences verbales et d'une manière plus générale le « manque de respect » (Carra et Sicot 1997) dans la construction d'un sentiment de victimation chez les collégiens, le rôle des « micro agressions » (Debarbieux *et al.* 1997), la violence physique ne constituant qu'un aspect minoritaire (sur le plan statistique) du problème du désordre ou du malaise scolaire, le phénomène de violence pour des élèves de primaire apparaît sous un tout autre visage. C'est ce que permet de mettre en évidence le traitement de la question suivante : « *La dernière fois que quelqu'un a été violent avec toi dans ton école, que s'est-il passé ?* ». La question était ouverte et les répondants avaient toute latitude pour signifier les faits subis qu'ils considéraient comme des violences¹⁹.

¹⁷ On peut se souvenir de tel responsable académique de formation qui refuse la proposition d'un stage de « prévention des violences en milieu scolaire » au motif qu'« à évoquer un phénomène, on le génère ».

¹⁸ Dubet F. (dir) (1997) *École Familles : le malentendu*. Paris : Textuel.

¹⁹ Nous n'avons pas la place ici de faire un développement sur les difficultés d'ordre méthodologique rencontrées, que l'on peut cependant « deviner » pour partie lorsqu'il s'agit de faire remplir un ques-

Nous avons construit les catégories *a posteriori*, ce qui évitait de plaquer nos propres catégories de pensée et donc de risquer de sur ou sous-estimer certains faits.

Les trois catégories les plus représentées sont les « coups »²⁰ (46.5 % des déclarations des victimes), les « insultes » (19.5 %) et les « bagarres » (15.4 %)²¹. Si l'on additionne les « coups » et les « bagarres », nous obtenons un pourcentage de 61.9 %. Les réponses à la question « *La dernière fois que tu as été violent avec quelqu'un dans ton école, que s'est-il passé ?* » donnent une place encore plus importante à la violence physique, les coups arrivant en tête et loin devant les autres réponses (54 %), suivi des bagarres (23 %), les insultes ne représentant plus que 5.6 % des violences auto-déclarées. Le vécu de la violence, subie ou commise, s'actualise ainsi déjà par une brutalité physique. On peut donc dire que la distribution de coups participe de la construction de l'expérience scolaire des enfants, qu'ils se déclarent victimes ou auteurs, surtout quand il s'agit d'élèves de sexe masculin.

Les protagonistes impliqués dans ces violences concernent quasi exclusivement des élèves²². Est-ce pour cette raison qu'elles émergent peu dans les discours des adultes ? Une autre explication peut être trouvée dans les formes traditionnelles de la sociabilité infantine et donc perçues pour le moins comme inévitables ou normales par les adultes²³, et ce d'autant plus que l'école se situe en milieu populaire. Certains des commentaires des enfants contribuent à étayer cette thèse : « *Les maîtres de service s'en fichent tout le temps, ils disent que ça passera avec le temps et qu'après on sera amis, ce qui nous est jamais arrivés* ».

- *Victimes et victimiseurs : quelles relations ?*

Autre résultat qui permet d'aller à l'encontre des représentations dominantes sur la violence et pourtant connu depuis longtemps en criminologie : le lien entre victimes et victimiseurs. Le croisement des questions sur la victimation et la violence auto-reportée fait apparaître une corrélation très significative entre victimes et victimiseurs et tout particulièrement pour les élèves déclarant avoir fait subir des violences « *plus de 4 fois* » et les élèves s'estimant avoir été victimes « *plus de quatre fois* » (23.3 %). S'agit-il de victimes de *school bullying* et ces victimes seraient-elles aussi, dans près d'un quart des cas, des *bulliers* ? En étudiant le phénomène de violence comme une interaction et non comme la rencontre d'individus « violents » et de victimes « en soi », nous pourrions comprendre comment les individus peuvent être à la fois auteurs et victimes.

tionnaire à des élèves du primaire.

²⁰ La catégorie « coups » regroupe les réponses du type : « *il m'a donné un coup de pied* », « *il m'a frappé* » ; la mention de réciprocité fait entrer les réponses dans la catégorie « bagarres ».

²¹ Suivies des « bousculades », « disputes », « sévices », « menaces », « racket » et « vols ». Ces catégories seront affinées grâce à l'ensemble des questions permettant d'appréhender la situation ; les pourcentages peuvent donc encore légèrement bouger tout particulièrement pour le racket qui est ici sous-estimé, le premier classement reposant sur les termes utilisés par les enfants.

²² Avec une sur représentation des garçons qui augmente avec la fréquence des victimations. 41.9 contre 57.3 % de jamais, la différence la plus significative étant pour les victimes « 4 fois et plus » : 59.6 % de garçons contre 38.2 % de filles.

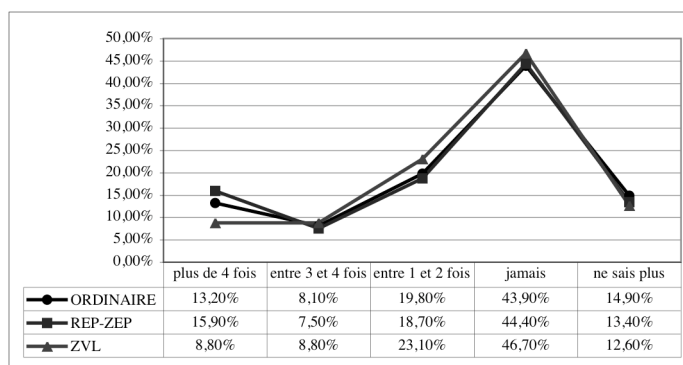
²³ ... à partir du moment où l'espace de violence n'est pas la classe.

LES VIOLENCES À L'ÉCOLE PRIMAIRE VUES PAR LES ÉLÈVES

Le poids de l'environnement socio-éducatif dans l'appréhension du phénomène de violence

- Des taux de victimation n'apparaissant pas en relation avec les caractéristiques socio-économiques du public scolarisé...

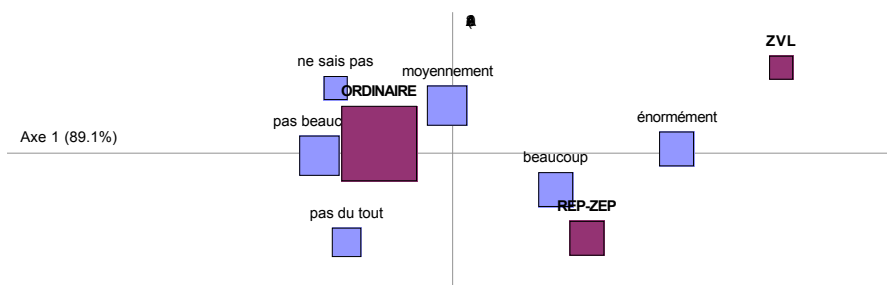
Nous avons appréhendé les caractéristiques socio-économiques des publics scolarisés, notamment à partir du classement des écoles (ordinaire, éducation prioritaire, zone violence). Étonnamment, à première vue, le croisement victimation/classement des écoles ne montre pas de dépendance. Si la répartition de la victimation varie en fonction des écoles, nous relevons non seulement qu'elle ne varie pas selon leur classement, mais, plus encore, que la distribution des fréquences est quasi identique. C'est ce que met en évidence la superposition des courbes sur le graphique ci-dessous.



Fréquence des victimations selon le classement des écoles

... *Contrairement à la perception du niveau de violence*

Cette variable, en revanche, pèse de tout son poids dans la variation du phénomène appréhendé sous l'angle de la perception. Le croisement perception/classement des écoles montre une dépendance très significative que permet de visualiser l'AFC ci-dessous. C'est dans les écoles « ordinaires » que les niveaux de perception de la violence sont les plus bas (14.2 % des élèves estiment qu'il y a « énormément » de violence dans leur école), alors qu'ils sont les plus élevés dans les zones violences (27.1 % de « énormément »), les écoles en éducation prioritaire ayant une position intermédiaire (20.8 %).



*- Une différenciation des faits de violence
en fonction de l'environnement socio-éducatif*

Si nous avons vu plus haut l'importance des problèmes particuliers que rencontre l'école en son sein et dans son environnement dans la construction d'une perception d'un niveau de violence, la victimation, quant à elle, sera fonction d'une sensibilité au phénomène tel qu'il se construira selon les normes socio-scolaires du contexte local. Les faits violents tels que les éprouvent les élèves diffèrent ainsi au bout du compte en fonction du classement de l'école. Si, comme nous l'avons déjà mentionné, la violence à l'école primaire apparaît déjà comme de la violence physique à la différence du collège où elle apparaît plus verbale, nous constatons de fortes disparités selon le classement des écoles. Nous relevons en effet un accroissement de violences de type verbal à mesure que l'on passe des écoles classées en zone violence aux écoles de zone « ordinaire ». Alors que dans les premières ce sont les bagarres qui sont proportionnellement les plus nombreuses (49,3 % contre 32,4 %), c'est dans les secondes que l'on relève des taux plus élevés d'insultes (15,9 % contre 10,7 %) :

- L'existence d'« effets école »

Si, au bout du compte, le phénomène de violence varie en fonction des caractéristiques socio-économiques des publics scolarisés confortant la thèse du lien, démontré dans le secondaire, entre violences scolaires et exclusion, des écoles échappent à cette tendance. Autrement dit, malgré le poids du contexte macro-social dans la production et la répartition du phénomène, l'analyse du contexte proche nous apprend qu'un certain nombre d'écoles évoluent au-delà de tout pronostic. Les déclarations des élèves montrent que des écoles en zone « ordinaire » apparaissent durement confrontées à ce phénomène alors que des écoles en éducation prioritaire semblent parvenir à mieux s'en préserver. On voit ici toute l'importance d'étudier désormais finement l'environnement socio-éducatif de ces écoles.

CONCLUSION

Le vécu quotidien des élèves, tel que permettent de l'appréhender leurs déclarations, apparaît ainsi marqué par des interactions heurtées entre pairs, quelles que soient les écoles et leur classement. Pour autant, c'est cependant cette dernière variable qui pèse le plus sur la variation de la violence selon les écoles. Le croisement perception de la violence/classement des écoles est particulièrement significatif à cet égard ; la construction d'un indice synthétique des trois indicateurs à partir desquels le phénomène de violence est appréhendé ici – perception de la violence, victimation, violence auto-reportée – confirme le poids déterminant de cette variable. Autrement dit, la violence à l'école primaire, à l'instar du secondaire, est étroitement liée à la relégation socio-économique ; elle semble se développer avec l'accroissement des inégalités sociales. Il conviendra de nous interroger sur les processus, les mécanismes à l'œuvre. Sont-ils de même nature que dans le secondaire ? Des écoles se distinguent cependant des autres en ce sens que le point de vue des

LES VIOLENCES À L'ÉCOLE PRIMAIRE VUES PAR LES ÉLÈVES

élèves ne fait pas apparaître le phénomène tel qu'on pouvait s'attendre à le voir compte tenu des caractéristiques socio-économiques des publics qui y sont scolarisés. Il existe donc des « effets école » que nous étudierons dans la suite de cette recherche. Il s'agira plus précisément de dégager les variables discriminantes de l'environnement socio-éducatif sur la variation de l'objet étudié et de tenter de formaliser théoriquement ces nouvelles connaissances empiriques.

Cécile CARRA

IUFM Nord-Pas-de-Calais
CESDIP (CNRS – Ministère de la Justice)

Alix GARNIER

Université Charles de Gaulle – Lille 3
PROFEOR

Christophe COL

Doctorant EHESS

Béatrice CARNEL

Université Lille 2

LEI

Michel MAS

IUFM Nord-Pas-de-Calais

Abstract : The aim of this article is to present the first results of a quantitative research dealing with violence in primary schools. This phenomenon is approached from three main directions ; the perception that all involved have of the level of violence in their school and of the forms it takes, declared victimizations and self-reported violence. The authors' goal is to convey the point of view of the individuals, namely, in this case, of the pupils, with reference to the foundations of the sociology of interactions, especially relevant to the study of daily schoollife. This seems marked by conflictual interactions between peers whatever the schools and their ranking, even if the latter does affect the phenomenon. We can, however, discern « school effects ».

Keywords : perception of violence, victimization, self reported violence ; primary school, pupils, interactionist approach.

Bibliographie

- BERGER P. & LUCKMAN T. (1986) *Construction sociale de la réalité*. Paris : Méridiens-Klincksieck.
- CARRA C. & FAGGIANELLI D. (2003) « Violences à l'école, tendances internationales de la recherche en sociologie » — *Déviance et Société* 27, 2 (205-225).
- CARRA C. & FAGGIANELLI D. (2002) *École et violence*. Paris : La Documentation Française.

C. CARRA, A. GARNIER, C. COL, B. CARNEL et M. MAS

- CARRA C. & SICOT F. (1997) « Une autre perspective sur les violences scolaires : l'expérience de victimation » — in : B. Charlot et J.-Cl. Émin (coord.) *Violences à l'école. Etat des savoirs* (61-82). Paris : A. Colin.
- CARRA C. & SICOT, F. (1996) « Perturbations et violences à l'école » — *Déviance et Société* 20, 1 (85-97).
- CASANOVA R. (dir.) (2005) *Situations violentes à l'école : comprendre et agir*. Paris : Hachette.
- CHESNAIS J.-C. (1981) *Histoire de la violence*. Paris : Hachette.
- CLEMENCE A. (2001) « Violence et incivilités à l'école : la situation en Suisse » — in : É. Debarbieux et C. Blaya (dir.) *La violence en milieu scolaire*, tome III : *Dix approches en Europe* (183-200). Paris : ESF.
- COUSIN O. (2000) « Politiques et effets-établissements dans l'enseignement secondaire » — in : A. Van Zanten *L'école. L'état des savoirs* (139-148). Paris : La Découverte.
- DEBARBIEUX É. (1996) *La violence en milieu scolaire. Tome I : Etat des lieux*. Paris :ESF.
- DEBARBIEUX É., GARNIER A., DUPUCH A. & MONTOYA Y. (1997) « Pour en finir avec le handicap socio-violent » — in : B. Charlot et J.-Cl. Émin (coord.) *Violences à l'école. État des lieux* (17-40). Paris : A. Colin.
- DUBAR C (1996) *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : A. Colin.
- DUBET F. (1998) « Les figures de la violence à l'école » — *Revue Française de Pédagogie* 123 (35-46).
- DUBET F. & MARTUCELLI D. (1996) *À l'école*. Paris : Le Seuil.
- JANOSZ M., BOWEN F., BÉLANGER J. & MORIN A. (2002) « Violence perçue et vécue dans les écoles secondaires canadiennes-françaises : état de situation et variations liées à l'environnement scolaire » — *Communication au 8e colloque de l'Association Internationale des Criminologues de Langue Française : Délinquances et milieux de vie*. Liège.
- MEURET D. (dir.) (1999) *La justice du système éducatif*. Bruxelles : De Boeck.
- OLWEUS D. (1993) *Bullying at school : what we know and what we can do*. Oxford : Blackwell Publishers.
- OLWEUS D. (2001) « Les brimades à l'école : s'attaquer au problème » — Centre de Recherche pour la Promotion de la Santé. Université de Bergen, Norvège.
- PAYET J.-P. (1995) *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*. Paris : Méridiens-Klincksieck.
- PEIGNARD E., ROUSSIER-FUSCO E. & Van ZANTEN A. (1998) « La violence dans les établissements scolaires britanniques : approches sociologiques » — *Revue Française de Pédagogie* 123 (123-151).
- STRAUSS A. (1990) *Basic of qualitative research : grounded theory : procedures and techniques*. Newbury Park, CA : Sage (avec Juliet Corbin).