



HAL
open science

Violences à l'école élémentaire

Cécile Carra

► **To cite this version:**

Cécile Carra. Violences à l'école élémentaire. Questions pénales, 2009, XXII (5), pp.1-4. hal-00564334

HAL Id: hal-00564334

<https://hal.science/hal-00564334v1>

Submitted on 9 Feb 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Questions Pénales

CESDIP

Centre de Recherches
Sociologiques sur le Droit
et les Institutions Pénales

UMR 8183

www.cesdip.fr

Violences à l'école élémentaire. Les difficultés de construction d'un ordre scolaire

Cécile CARRA, enseignante-chercheuse (IUFM du Nord-Pas-de-Calais, école interne de l'Université d'Artois et CESDIP), mène depuis plusieurs années des recherches sur les déviances scolaires. Elle rend compte ici des principaux résultats de ces derniers travaux sur les violences à l'école élémentaire.

La recherche que nous présentons a pour objectif de comprendre le phénomène des violences à l'école à partir de la manière dont elles sont vécues et perçues par les enseignants et les élèves. Dans ce qui suit, la qualification éventuellement violente des actes est laissée aux enquêtés. Ce qui apparaît violent aux enseignants et aux élèves marque alors une différence radicale avec ce qui est enregistré par les outils statistiques du ministère de l'Éducation nationale. Par exemple, les vols n'apparaissent que très rarement dans les actes relevés comme violences par les enquêtés alors qu'ils pèsent fortement dans la violence enregistrée par les logiciels SIGNA puis SIVIS¹. Il s'agit ainsi de rendre compte de ce qui est qualifié comme violences par les enquêtés et d'appréhender la place que prend cette dimension dans l'expérience scolaire et professionnelle. On verra alors que l'on est tout autant éloigné de la représentation d'une école assise que de celle d'une école comme havre de paix (point 1).

Méthodologie

L'enquête porte sur un échantillon représentatif des écoles primaires de l'une des plus importantes académies de France, celle de Lille. Cet échantillon a été construit en fonction de trois grands critères : le classement des écoles (« ordinaire », « éducation prioritaire », « zone violence »²), leur taille et leur situation géographique. Il comprend 31 écoles, parmi lesquelles douze offrent une proximité sur ces critères permettant des comparaisons par binômes. La passation des questionnaires a été réalisée par les membres de l'équipe auprès d'élèves du CE1 au CM2 et de leurs enseignants, ces derniers étant alors déchargés de leur classe pour pouvoir remplir les questionnaires. Les questionnaires élèves regroupent 74 questions et les questionnaires enseignants en rassemblent 125. Les questions portent non seulement sur les violences subies, commises ou perçues depuis le début de l'année scolaire, leurs circonstances et conséquences, mais vise aussi au recueil de données sur le climat de l'école. Des critères relatifs au lieu d'implantation des écoles et au recrutement social des élèves ont été intégrés aux questionnaires.

Plus de 2000 questionnaires élèves ont été exploités ainsi qu'une centaine de questionnaires enseignants. Des taux de violence ont été calculés par école à partir des réponses des enquêtés sur les violences subies, commises et perçues. Ces taux ont permis la répartition des écoles au sein de trois groupes : un premier identifie les écoles aux taux significativement plus élevés que la moyenne (« écolesviolentes+ »), un autre réunit les écoles aux taux significativement moins élevés que la moyenne (« écolesviolentes- »), le troisième rassemble les autres écoles (« écolesviolentes= »). Des indices synthétiques ont été constitués à partir des réponses des enquêtés à un ensemble de questions se rapportant aux différentes composantes du climat d'école afin de faire émerger celles qui pèsent le plus sur la variation des violences d'une école à une autre. Ils ont donné lieu au calcul de scores dont trois apparaissent très significativement corrélés aux taux de violence : le score de travail, le score de justice et le score éducatif. Le climat éducatif repose sur la place donnée aux sanctions négatives, des comportements ou des résultats scolaires et sur la perception qu'ont les élèves du type de relations instaurées par les enseignants, en termes d'égalité de traitement. Le climat de justice est étroitement lié au climat éducatif : il permet de savoir si les élèves estiment être traités personnellement avec justice sur le plan tant des sanctions du comportement que sur celui des évaluations scolaires. Il s'en distingue cependant dans la mesure où les élèves relevant l'existence de favoris ou de boucs émissaires ne considèrent pas forcément cette inégalité comme injuste. Le climat de travail permet d'appréhender à la fois l'estimation qu'ont les élèves de leur valeur scolaire et la perception de cette valeur par les enseignants.

Cette approche quantitative s'articule à une démarche permettant l'introduction d'une dimension diachronique et l'adjonction de données qualitatives supplémentaires. Des données ont ainsi été recueillies de manière systématique pendant trois ans auprès des élèves et des enseignants avec l'ajout de la population des parents, dans une même école, classée en éducation prioritaire. Les données qualitatives ont été recueillies par observation *in situ* dans l'école durant et hors temps de classe et par entretiens menés avec des élèves et chacun des enseignants. Les données quantitatives ont été obtenues par l'administration d'un questionnaire aux parents et aux élèves. L'année 3 coïncide avec la campagne de passation de ce questionnaire à l'échantillon d'écoles de l'académie. Une autre école de l'échantillon, appartenant au même réseau d'éducation prioritaire que l'école étudiée et ayant donc un public scolaire aux mêmes caractéristiques sociales mais significativement plus touchée par le phénomène de violence, a été positionnée en binôme de cette dernière. Le recueil de données a été complété les deux années suivantes.

¹ L'objectif de SIGNA était de « recenser, de manière exhaustive, les actes « graves » de violence survenus à l'école et à ses abords » (Note d'information 06-30, DEP-BED, MEN). Un recentrage sur les faits vraiment graves doit être opéré avec SIVIS. La nouvelle nomenclature comporte 14 postes (au lieu de 26 dans SIGNA) se répartissant en trois rubriques : atteintes aux personnes, atteintes aux biens et atteintes à la sécurité.

² Les écoles classées en zone de prévention de la violence sont dans la très grande majorité des cas aussi des écoles classées en réseau d'éducation prioritaire. Ce classement réalisé par le ministère de l'éducation nationale regroupe les écoles accueillant les élèves issus des milieux socio-économiques les plus défavorisés.

Si nombre de recherches s'arrêtent à la seule comptabilité d'actes, il s'agit ici de dépasser la mesure des violences pour faire émerger les modalités de définition et d'identification, de gestion et d'utilisation des violences relevées par les acteurs. Pour ce faire, c'est non seulement le point de vue de la victime qui a été recueilli mais aussi celui de l'auteur, aussi bien chez les écoliers que chez leurs enseignants. Étudier au sein d'une même enquête victimes et auteurs oblige alors à rejeter l'interprétation dominante de la réalité sociale les opposant. Les frontières entre victimes et auteurs ne résistent en effet pas aux données de la recherche (point 2). Même en adoptant le point de vue des écoliers et de leurs enseignants pour définir la violence, les taux de violence obtenus par écoles à partir des déclarations des enquêtés, montrent de fortes variations. Les caractéristiques sociales des publics scolarisés sont corrélées aux violences, ce qui permet d'arguer que les causes du phénomène sont externes. Pourtant, à caractéristiques sociales similaires,

les écoles peuvent avoir des taux de violence très différents, ce qui oblige à étudier le climat d'école (point 3). La monographie d'une école se réclamant de la pédagogie Freinet montre combien ce climat d'école repose sur un fonctionnement d'équipe capable d'instaurer un ordre scolaire reconnu (point 4).

La violence comme part significative de l'expérience des enseignants et plus encore des écoliers

Le traitement des réponses à la question : « Depuis le début de l'année scolaire, y a-t-il de la violence dans ton (votre) école ? » fait apparaître un résultat *a priori* surprenant : le niveau de violence perçu par les écoliers dans leur école est plus important que la perception qu'en ont leurs enseignants : 33,3 % des élèves voient en effet « énormément » et « beaucoup » de violence dans leur école, ce qui n'est le cas que pour 8,6 % de leurs enseignants.

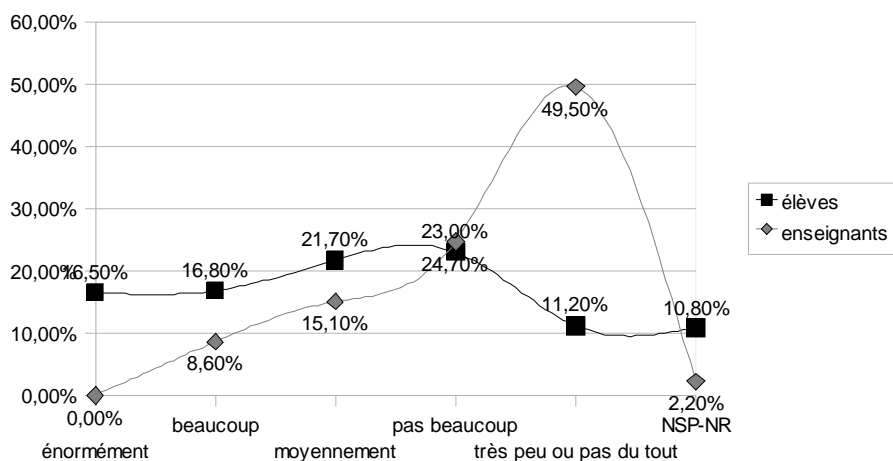
contestation d'une décision de l'enseignant – note ou punition – concernant leur enfant. Ce qui fait finalement violence pour l'enseignant, c'est essentiellement ce qui est interprété comme une mise en cause de l'autorité enseignante, fortement corrélée au sentiment d'un manque de reconnaissance professionnelle et à une perception négative des élèves.

Des victimes qui se déclarent également auteurs de violences

Cette mise en cause de l'autorité enseignante et plus largement les écarts de comportement des élèves conduisent des enseignants à adopter des réponses que 13 % d'entre eux qualifient de violentes : « J'ai attrapé un élève par les vêtements et je l'ai jeté dehors avec force », « un enfant particulièrement difficile de ma classe avait dépassé les bornes en frappant la main d'un camarade avec sa règle : je lui ai refait la même chose ». Certains estiment que cette violence est une réponse nécessaire à la violence des enfants. Un professeur dit ainsi qu'il a « stoppé deux élèves qui se battent » parce que : « Il faut bien arrêter, les petits boxeurs ou karateka qui veulent faire la loi comme chez eux ! ». Les réactions apparaissent comme des stratégies pour faire face et sauver la face : « un enfant a fait une crise lors de la cantine. J'ai essayé de le contenir, de le calmer par une attitude ferme et posée mais sans effet. J'ai donc dû le porter de force, dans la classe pour finalement avoir le "dessus" et récupérer la situation ». Notons que plus du quart des enseignants victimes se déclarent également auteurs de violence.

Parmi les élèves victimes, 48 % se déclarent aussi auteurs de violence (les auteurs sont plus de 70 % à déclarer également des victimations). Nombre de récits mettent en scène une réciprocité des coups ou des insultes. Les violences apparaissent comme des réponses aux provocations des pairs : « il a commencé à m'énervé, je l'ai frappé ». Ces défis, qu'ils soient d'ailleurs physiques ou affectifs (ce qui est souvent le cas chez les filles⁴), permettent de se mesurer. Ils doivent être relevés, surtout s'il y a des témoins, cas fréquent, sous peine, en perdant la face, de perdre sa place dans les rapports sociaux de cour. À la question « Comment as-tu réagi ? », « Je me suis défendu » constitue la réaction qui apparaît de loin la plus fréquente chez les écoliers ayant déclaré avoir subi des violences, regroupant près de 41 % des réponses. Répondre à l'agression doit aussi mettre fin à une potentielle récidive. À défaut de la connaissance d'autres moyens de régulation au sein de l'école ou d'une reconnaissance de leur efficacité, les coups constituent un moyen de se protéger en se défendant : « Il a failli me racketter pour mon goûter mais finalement il n'a pas fini sa phrase ».

Perception du niveau de violence selon les élèves et les enseignants



À la question : « Cette année, dans ton école, quelqu'un a-t-il été violent avec toi (élève ou grande personne) ? », les écoliers sont par ailleurs 41,3 % à répondre positivement. À la question « Cette année, est-ce qu'il t'est arrivé d'être toi-même violent dans ton école ? », 28,2 % des écoliers répondent par l'affirmative. Le pourcentage d'élèves répondant à cette dernière question en disant ne pas savoir s'élève à 12,4 % ; il est de 14,5 % pour la victimation. Ces déclarations révèlent ainsi une dimension de l'expérience scolaire des élèves s'inscrivant dans le registre de la violence, dimension largement laissée dans l'ombre dans le débat public – qui y voit l'action d'une poignée d'enfants, d'un noyau dur –, mais aussi dans les travaux sociologiques francophones sur la violence à l'école. Les réponses des écoliers aux deux questions suivantes : « La dernière fois que quelqu'un a été violent avec toi dans ton école, que s'est-il passé ? » et « La dernière fois que tu as été violent avec quelqu'un dans ton école, que s'est-il passé ? », permettent de rendre compte de la nature des actes que les élèves (victimes et auteurs) rapportent comme des violences : les coups et les bagarres impliquant les pairs prédominent largement.

Cette inscription des coups et bagarres dans le registre de la violence remet largement en cause l'idée de pratiques qui seraient anodines.

La violence à l'école prend de tous autres contours pour les enseignants : elle se construit dans la relation aux élèves et surtout aux parents (les enseignants qui se déclarent victimes de violence mettent en cause dans 29 % des cas les élèves et dans 59 %, les parents³). Les situations qui sont qualifiées de violentes et incriminant un élève apparaissent très majoritairement en réaction à une demande de l'enseignant : « un élève qui se débat fait des gestes violents alors qu'il refuse de quitter la classe comme je le lui ai demandé (à cause de son intolérable comportement) » ou encore : « un élève a refusé catégoriquement de m'obéir, a créé un véritable tapage à l'extérieur de la classe ». Lorsque les situations impliquent les parents, la violence prend alors la forme de relations conflictuelles. Les conflits avec les parents portent sur la

³ Les amis d'élèves et la hiérarchie représentent chacune 6 % des autres mis en cause dans la violence subie par les enseignants.

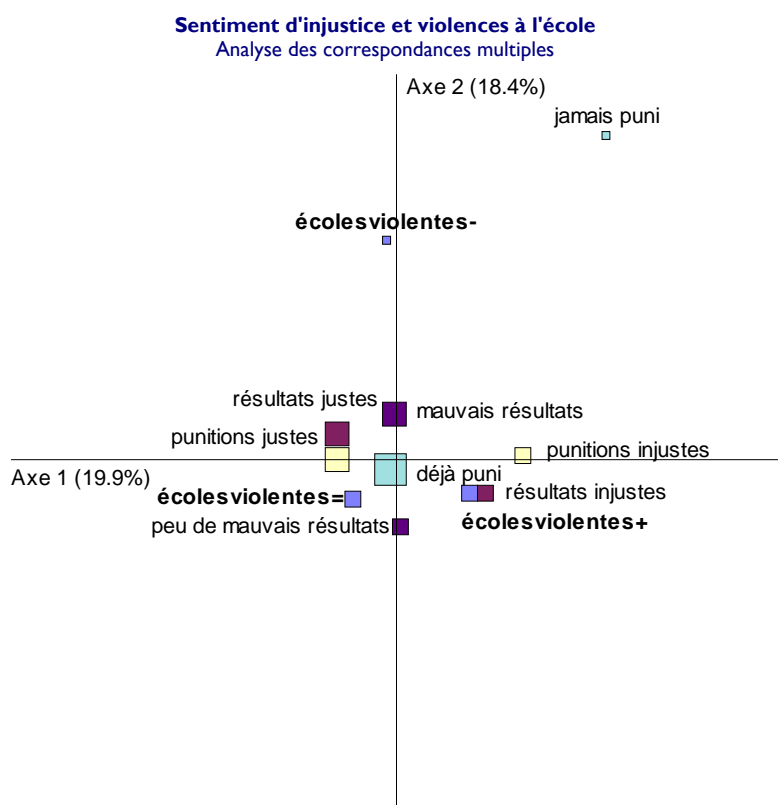
⁴ Les filles représentent plus de 46 % des élèves qui ont déclaré avoir subi des violences et 37 % parmi les écoliers qui ont indiqué avoir commis des violences.

Un climat scolaire pesant sur la variation des violences selon les écoles

En revanche, l'expérience de violence est liée à l'expérience de la relégation sociale chez les élèves, et cela, dès le primaire. Le groupe réunissant les écoles obtenant un taux de violence significativement plus élevé que la moyenne concentre ainsi les élèves issus des milieux populaires les plus précarisés. La violence déclarée par les élèves se caractérise par une prégnance de la brutalité physique, une perpétration fréquente en groupe et une multivictimation. Les conflits aboutissent ainsi plus souvent qu'ailleurs à des coups et des bagarres de cour de récréation. Dans ce groupe d'écoles, 38,3 % des victimations déclarées sont en effet des bagarres, 28 % des coups ; les insultes représentent, quant à elles, 14,6 % des victimations déclarées (respectivement 26,5 %, 21,1 % et 11 % dans le groupe d'écoles aux taux de violence les moins élevés) ; en revanche les disputes et les bousculades sont sur-représentées dans le groupe d'écoles aux taux de violence les plus bas. Ce qui tend aussi à distinguer l'expérience de violence des écoliers dans ce groupe d'écoles est l'expérience de multivictimation. Brimades répétées, harcèlement entre pairs émaillent le quotidien sco-

laire. La violence perpétrée en groupe de plus de quatre individus est significativement plus fréquente (plus du quart des élèves déclarent avoir été aux prises avec plus de quatre auteurs ; ils sont 9,2 % dans les écoles aux taux de violence les moins élevés).

La ségrégation sociale affecte le climat d'école. Pour autant, à caractéristiques sociales similaires, l'expérience de violence des élèves peut différer fortement d'une école à une autre, y compris au sein d'un même réseau d'éducation prioritaire ou au sein d'une même zone de prévention de la violence. Des écoles qui ne font l'objet d'aucun classement institutionnel se distinguent également par des taux de violence très différents : elles représentent presque la moitié des écoles que l'on retrouve dans le groupe aux taux de violence les plus élevés. Dans les écoles qui apparaissent les plus violentes, le sentiment d'arbitraire et d'injustice des élèves est aussi le plus développé ; ce sentiment d'injustice est très significativement corrélé aux sanctions, non seulement celles qui portent sur les comportements des élèves mais aussi celles qui concernent les résultats scolaires. C'est ce que montre la proximité spatiale de ces variables sur le graphique suivant.



La carte montre les positions des 11 modalités.
38,3 % de la variance est expliquée par les deux axes représentés.

Le traitement statistique montre alors l'importance d'une configuration éducative dans l'atténuation ou l'exacerbation d'une expérience de violence. Elle repose sur trois composantes du climat : travail, éducatif et justice. La corrélation entre taux de violence et score de travail est la plus forte. Elle est intrinsèquement scolaire. Les élèves dans les écoles aux taux de violence les

plus élevés se voient renvoyer l'image de mauvais élève sans perspective de progression et qui ne méritent pas un soutien de l'enseignant. Le score de travail est lui-même significativement corrélé au score de justice et au score éducatif, eux-mêmes significativement corrélés au score de violence.

A contrario, plus les enfants se sentent traités comme des élèves capables de progresser et méritant le soutien de l'enseignant dans une école où chacun semble bénéficier d'un traitement équitable et juste, moins ils relatent une expérience de violence et plus l'adhésion aux normes scolaires semble importante. C'est finalement la question de la légitimité des normes scolaires qui est soulevée, légitimité reposant d'une part, plus sur les pratiques de l'enseignant que sur son statut, et, d'autre part, plus sur les fonctionnements internes locaux que sur l'école comme institution. Cette légitimité se construit en situation, qui ne fait pas de la socialisation des enfants un pré-requis aux apprentissages scolaires mais qui place ceux-ci en son centre.

La co-construction d'un ordre scolaire autour d'un objectif central

Le climat distingue ainsi les écoles entre elles. Il provient parfois d'une politique éducative réfléchie et volontaire menée par l'équipe enseignante comme dans l'école étudiée dans ces travaux et se réclamant de la pédagogie Freinet. Avant l'arrivée de la nouvelle équipe se réclamant de cette pédagogie, l'école est fuie et menacée de fermeture. Située dans la banlieue lilloise, elle accueille des enfants des milieux populaires les plus précarisés la situant au cinquième rang de l'échantillon sur des critères sociaux (la première concentrant les élèves des milieux les plus précarisés). L'école témoin, située dans le même réseau d'éducation prioritaire, arrive en sixième place. Trois ans plus tard, la mauvaise réputation de l'école s'est renversée, la violence n'apparaît plus comme un problème endémique alors que les résultats scolaires s'améliorent significativement. Si l'école Freinet se situe alors dans la moyenne, l'école témoin, en revanche, se distingue par l'un des taux de violence les plus élevés (5^e sur les 31 écoles de l'échantillon).

La comparaison, année 3, avec les autres écoles de l'échantillon, montre un profil particulier de l'école Freinet. Les élèves de cette école déclarent subir moins de coups et d'insultes et, plus de deux fois plus de bousculades et de disputes, ces deux dernières catégories apparaissant plus souvent en milieux favorisés. Les différences apparaissent plus significatives si l'on s'arrête à la perception qu'ont les élèves des violences dans leur école. Nous leur demandons : « Y a-t-il de la violence dans ton école » et « Si oui quelles sortes de violences ? ». La catégorie « bagarres » fait apparaître une différence de près de 20 points entre les élèves de l'école Freinet et ceux du reste de l'échantillon (respectivement 20,2 % et 39,8 %). Le traitement des questions ouvertes sur les trois années montre une évolution de la nature des faits qualifiés de violents – des coups et des bagarres aux bousculades, des insultes aux disputes. Parallèlement, le pourcentage des non-réponses et des « Je ne sais pas » diminue, montrant ainsi que la notion de violence se voit donner un sens pour un nombre

croissant d'élèves. On peut donc dire qu'il y a une évolution des représentations de la violence repérable à travers la lecture de la situation par l'élève tant dans la perception que dans la qualification des faits.

Le fonctionnement des « conseils d'enfants » contribuent à l'appropriation par les élèves d'une nouvelle grille de lecture des situations et de nouvelles modalités de régulations. Ce dispositif réunit l'ensemble des élèves et l'enseignant qui délibèrent des affaires de la classe et des problèmes rencontrés dans la réalisation du travail scolaire et les comportements. Chacun peut alors, pour répondre aux difficultés, faire des propositions soumises au vote. Cet espace constitue un lieu de socialisation où se construisent de nouvelles compétences sociales pour réguler la vie scolaire. Le principe de ce système est de voir la règle résulter non plus d'un rapport de pouvoir inscrit dans la relation maître-élève mais émaner d'une décision collective des individus que la règle contraint. La participation effective et continue des élèves à la régulation de la vie scolaire, l'application des règles qu'ils votent se traduisent par un sentiment de justice particulièrement fort dans cette école.

Le climat de travail est particulièrement bon. Selon les réponses apportées aux questionnaires à la question « *Comment trouves-tu ton école ?* », les élèves répondent massivement « *bien et géniale* », en expliquant : « *j'aime bien l'école. On apprend bien* » ou encore « *J'aime bien ce qu'on fait en classe avec les maîtres. Les activités. On apprend des choses* » ; ils aiment y venir et partagent le sentiment que l'on y apprend bien ainsi que l'illustrent les extraits précédents. Outre par ces évaluations positives, ils se distinguent aussi de l'ensemble de l'échantillon, année 3, lorsqu'on leur demande ce qu'ils préfèrent dans leur école, par une sur-représentation très significative de la catégorie « *activités scolaires* » (63,4 % à l'école Freinet contre 43,3 % pour l'ensemble de la population enquêtée) : « *on apprend de belles choses comme le village au Moyen Age* ». Si l'on ajoute la catégorie « *travail* », l'écart passe à 27 points avec respectivement 82,9 % et 55,7 %. Cet écart s'accroît encore si l'on compare cette école aux autres classées en éducation prioritaire. La régulation des déviations ne passe pas par un traitement individuel des élèves « *difficiles* » qu'il conviendrait de socialiser pour pouvoir les instruire (tendance qui s'exprime fortement dans certaines

écoles d'éducation prioritaire) mais par les productions scolaires et le collectif classe.

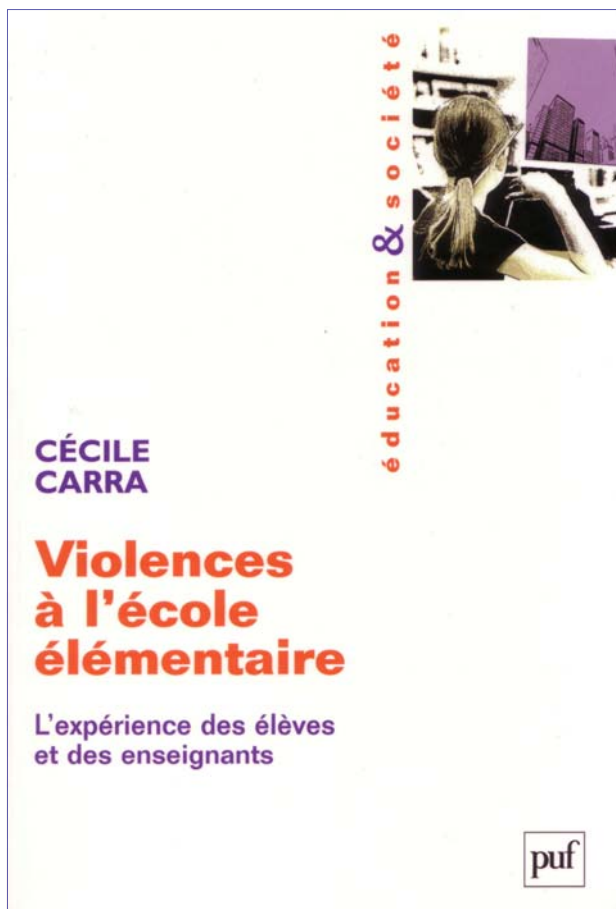
L'organisation des relations au sein de l'école et avec l'environnement, repose sur un projet d'école, auquel chacun des enseignants adhère, et s'accompagne d'une mobilisation d'équipe importante. Cette mobilisation aboutira à la construction d'une « *norme* » d'établissement permettant une forte cohérence des pratiques pédagogiques se centrant sur les apprentissages.

Plus globalement, la comparaison des écoles de l'échantillon montre que les pratiques professionnelles, à partir desquelles s'instaure un climat d'école propice à faire de la violence une dimension moins prégnante de l'expérience des écoliers et des professionnels, s'inscrivent dans une dimension plus collective du travail enseignant. Elles reposent également sur un rapport au métier et aux élèves, qui s'attache moins à une grandeur perdue du métier qu'à la relation aux élèves. La tâche est conçue comme devant conjuguer socialisation et instruction alors que les situations éducatives doivent pouvoir faire progresser les élèves.

Cécile CARRA

(cecile.carra@lille.iufm.fr),

Récemment parus



ISBN : 978-2-13-057529-0

Diffusion : CESDIP : Isabelle Pénin
 Imprimerie : *Techniplan* - 21 rue Albert Calmette - 78350 Jouy-en-Josas
 Dépôt légal : 4^e trimestre 2009 ISSN : 0994-3870
 Reproduction autorisée moyennant indication de la source et l'envoi d'un justificatif.

CESDIP - UMR 8183

Immeuble Edison - 43, boulevard Vauban - F-78280 Guyancourt
 Tél. : +33 (0)1 34 52 17 00 - Fax : +33 (0)1 34 52 17 17

Directeur de la publication

Laurent Mucchielli

Coordination éditoriale

Isabelle Pénin (conception et maquette)
 Bessie Leconte (relecture)



ISBN : 978-2-35371-069-0

Comité de rédaction

Bruno Aubusson de Cavarlay
 Corinne Balmette
 Emmanuel Blanchard
 Thierry Godefroy
 Fabien Jobard
 René Lévy

Christian Mouhanna
 Laurent Mucchielli
 Sophie Névanen
 Geneviève Pruvost
 Renée Zauberman