



HAL
open science

Bagarres de cours de récréation, socialisation enfantine et régulation des violences

Clémence Boxberger, Cécile Carra

► **To cite this version:**

Clémence Boxberger, Cécile Carra. Bagarres de cours de récréation, socialisation enfantine et régulation des violences. *Enfances & Psy*, 2014, Les bêtises, 63 (2), pp.38-49. 10.3917/ep.063.0038 . hal-01249450

HAL Id: hal-01249450

<https://hal.science/hal-01249450>

Submitted on 27 Apr 2022

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.

BAGARRES DE COURS DE RÉCRÉATION, SOCIALISATION ENFANTINE ET RÉGULATION DES VIOLENCES

[Clémence Boxberger](#), [Cécile Carra](#)

Érès | « [Enfances & Psy](#) »

2014/2 N° 63 | pages 38 à 49

ISSN 1286-5559

ISBN 9782749241944

DOI 10.3917/ep.063.0038

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2014-2-page-38.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour Érès.

© Érès. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.



Clémence Boxberger
Cécile Carra

Bagarres de cours de récréation, socialisation enfantine et régulation des violences

*Clémence Boxberger, doctorante
en sciences de l'éducation,
Laboratoire RECIFES,
Université d'Artois.*

*Cécile Carra, professeure
en sociologie, Laboratoire LEM,
Université d'Artois.*

ACCÉDER À L'UNIVERS ENFANTIN

Les relations enfantines et adolescentes qui se déploient notamment dans les cours de récréation font l'objet d'une méfiance grandissante, comme en attestent les recherches de Yan Bour : « quelques années ont suffi à placer la cour de récréation et la sociabilité adolescente au cœur du débat social et politique inhérent à la “société du risque” » (2007, p. 635). Daniel Gayet évoque également une attitude de défiance à l'égard du groupe enfantin : « Le point de vue des familles et celui de l'école convergent : il faut surveiller étroitement le groupe enfantin et plus encore le groupe adolescent, perçus comme en danger permanent de dévoiement » (2008, p. 165). La cour apparaît comme l'univers de déconstruction des apprentissages que les adultes s'échinent à transmettre aux enfants. Les relations entre pairs prendraient un caractère contre-éducatif, gouvernées par la fameuse *loi du plus fort* (Rubi, 2005), sans cesse combattue dans la classe au profit de valeurs démocratiques et citoyennes. Les relations entre pairs, fortement opaques, seraient ainsi propices à une sorte de retour à l'état sauvage dévoilant l'animalité de l'enfant, dont il conviendrait non seulement de se méfier mais qu'il faudrait également combattre par l'exercice d'un contrôle constant de l'enfant. Non sans rappeler les foisonnants débats philosophiques du XVIII^e siècle sur la nature humaine, cette représentation de la nature des relations enfantines justifierait ainsi cette volonté de contrôle des activités de l'enfant, les espaces-temps de liberté qui lui sont concédés s'étant considérablement réduits au cours

de ces dernières décennies : « ... ce qui le (l'enfant) caractérise est au contraire de l'ordre de l'irresponsabilité et donc de la nécessité d'une maîtrise et d'un contrôle permanent de l'extérieur, en l'occurrence du monde adulte » (Roucous, 2006, p. 236).

L'un des rares espaces peu contrôlé reste cependant la cour de récréation. Spécificité française, les adultes y interviennent souvent peu, lorsqu'ils estiment qu'il y a danger physique pour l'élève (Carra, van Zanten, 2011 ; Rayou, 1999) ; le contraste est en effet important entre l'encadrement strict des élèves dans la classe et la faible régulation des espaces hors de la classe dans lesquels les élèves sont censés produire des formes autonomes d'organisation. Que donne à voir cet espace où se développent les relations enfantines ? Quelles sont les pratiques qui dominent ? Quelles sont celles qui sont vécues comme des violences par les élèves ? À quelles logiques répondent-elles ? Que révèlent-elles des modalités de socialisation enfantine ? La sociologie de l'enfance permet d'accéder à cet univers. Plaçant l'enfant comme un véritable acteur social capable de s'ajuster au cours de ses interactions et disposant de stratégies multiples, la sociologie de l'enfance entend rompre avec toute attitude adultocentrique en appréhendant l'enfant comme un être au présent, et en le délestant de sa dimension développementale (Turmel, 2006). Cette perspective implique d'appréhender la violence scolaire comme un type d'interaction sociale possible en se plaçant du point de vue des enfants eux-mêmes. Il s'agit par conséquent de se garder de tout point de vue normatif, afin d'approcher au plus près l'expérience enfantine et la construction d'un éventuel rapport à la violence. La violence sera donc celle qui sera qualifiée comme telle par les acteurs qui sont au cœur de notre questionnement, à savoir les élèves.

Pour étudier cet univers enfantin, nous nous basons sur les données recueillies selon une double approche méthodologique : une approche quantitative s'inscrivant dans la double veine de l'enquête de victimation et de délinquance auto-déclarée et une approche ethnographique. Un questionnaire a été administré à plus de 2000 élèves de 31 écoles de l'académie de Lille, représentatives sur les critères de classement institutionnel (zone prévention violence, éducation prioritaire, sans classement) et ceux de taille de l'école et de densité urbaine. En cohérence avec notre approche, les catégories de violence ont été constituées *a posteriori*, à partir du récit des violences que les élèves ont fait, en tant que victime et/ou auteur (voir Carra, 2009).

Ces données quantitatives sont complétées par des données issues d'une recherche qualitative relevant d'une démarche ethnographique, laquelle avait déjà permis à David Lepoutre (1997) ou encore à Yan Bour (2007) d'appréhender au plus près les réalités de la sociabilité juvénile. Les observations ont reposé sur deux contraintes : d'une part, une observation directe dans la cour de récréation a permis de s'emparer directement des situations impliquant des groupes de pairs. D'autre part, il était nécessaire

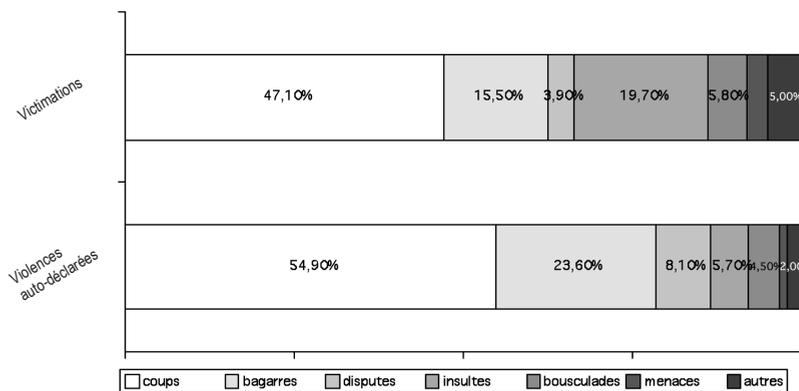


de systématiser les observations afin de créer un climat de confiance avec les enfants et d'effacer progressivement la double dissymétrie inhérente à la relation chercheur-acteur et adulte-enfant (Delalande, Danic et Rayou, 2006). Une relation nouvelle s'est ainsi nouée entre les élèves et le chercheur, ouvrant la voie à un climat de confiance propice à la récolte de données. Ces données qualitatives ont été recueillies dans une école élémentaire de banlieue d'une ville moyenne de Bourgogne, de janvier à juillet 2012, pendant les moments de récréation du matin, de la pause déjeuner et de l'après-midi, à raison de deux jours par semaine (voir Boxberger, 2012).

AU CŒUR DE LA VIOLENCE VÉCUE PAR LES ÉLÈVES, LES CONFRONTATIONS PHYSIQUES ENTRE PAIRS

À la question : « Cette année, dans ton école, quelqu'un a-t-il été violent avec toi (élève ou grande personne) ? », les écoliers sont 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 enquêtés répondent par l'affirmative. Les réponses des élèves 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 ? » font apparaître une violence qui s'actualise majoritairement par des coups et des bagarres, ces deux catégories regroupant à elles seules 62,6 % des victimations et 78,5 % des violences auto-déclarées (voir graphique 1). Pour les élèves d'école élémentaire, la violence prend ainsi essentiellement la forme de confrontations physiques.

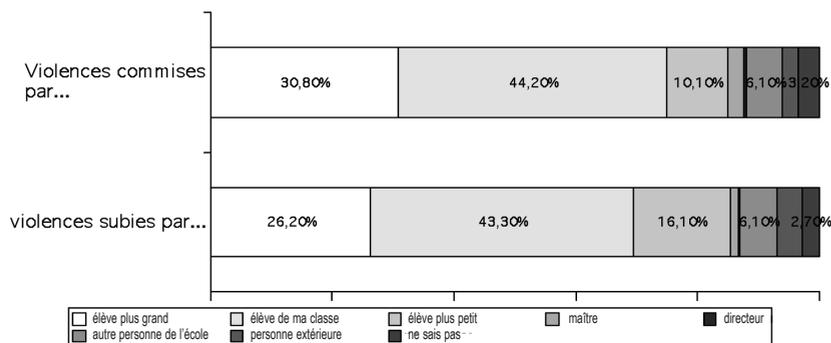
Répartition des élèves victimes ou auteurs selon la catégorisation des faits vécus



Lecture : parmi les élèves se déclarant victimes de violence, 47,1 % disent avoir subi des coups ; parmi les élèves se déclarant auteurs de violence, 54,9 % disent avoir infligé des coups.

Les violences entre pairs, si elles peuvent avoir lieu entre enfants d'âges différents, impliquent majoritairement les élèves d'une même classe. Ainsi, parmi les élèves se déclarant victimes de violence, 44,2 % mettent en cause un élève de leur classe ; parmi les élèves déclarant être auteurs de violence, 43 % disent avoir agressé un élève de leur classe (voir graphique 2).

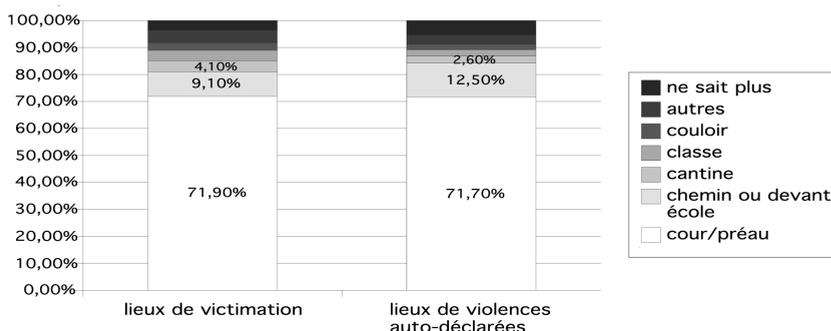
Les protagonistes impliqués selon les auteurs et les victimes



Lecture : parmi les élèves se déclarant victimes de violence, 44,2 % mettent en cause un élève de leur classe ; parmi les élèves déclarant être auteurs de violence, 43 % disent avoir eu pour victime un élève de leur classe.

Ces violences se manifestent plus fréquemment dans les cours de récréation. Parmi les élèves se déclarant victimes de violence, 71,9 % disent ainsi que les faits se sont déroulés dans la cour ou sous le préau de l'école ; parmi les élèves déclarant être auteurs de violence, 71,7 % disent avoir commis leurs actes en ces mêmes lieux (voir graphique 3).

Répartition des élèves victimes ou auteurs selon les lieux de violence



Lecture : parmi les élèves se déclarant victimes de violence, 71,9 % disent que leur victimation a eu lieu dans la cour ou sous le préau de l'école ; parmi les élèves déclarant être auteurs de violence, 71,7 % disent avoir commis leurs actes dans la cour ou sous le préau de l'école.



Ces déclarations révèlent ainsi une dimension de l'expérience scolaire des élèves s'inscrivant dans le registre de la violence. Soulignons que cette dimension de l'expérience scolaire est présente dans toutes les écoles de l'échantillon, même si son amplitude diffère d'une école à l'autre (nous y reviendrons). Ce constat fait apparaître les limites d'explications renvoyant à des facteurs d'ordre purement extrascolaire de nature psychologique – les troubles du comportement – ou sociale – le déficit de socialisation ou le défaut d'intégration. Il convient alors de saisir les logiques d'action qui poussent les écoliers à s'engager dans des confrontations physiques.

SE MESURER POUR SE FAIRE RECONNAÎTRE PAR LES PAIRS

Loin d'une violence « gratuite » ou pathologique, les observations en cours de récréation et les entretiens réalisés avec les enfants font apparaître les enjeux sous-jacents aux confrontations physiques tout en dévoilant une socialisation enfantine avec ses normes et ses valeurs.

La bagarre pour rire... Et pour affirmer sa grandeur

L'interdiction des bagarres par les enseignants est régulièrement transgressée en toute connaissance par les garçons : « Bah en fait c'est pas autorisé de se battre mais on le fait quand même. » (Joshua). Les jeux de combat, (appelés aussi « taper pour rigoler » ou encore « bagarre pour rire ») auxquels s'adonnent régulièrement certains garçons sont ainsi proscrits par les adultes mais ont régulièrement cours à l'abri des regards indiscrets. De nombreux enfants font part de l'existence de ces combats. Ainsi, Bob, enfant très friand de ces pratiques, explique l'importance du savoir-faire dans ces jeux de combat : « Mais après quand tu tapes contre lui, il tape pas bien, il sait pas encaisser bien les coups, il sait pas esquiver et tout... » De même, ces combats semblent régis par des règles que les enfants s'imposent à eux-mêmes : « Bah on se met des coups de pied, des p'tits coups de poing là, mais pas dans la tête et pas dans l'estomac par exemple... On fait gaffe quoi. » (Bob). « En fait, on se donne des coups au ralenti et le premier qui abandonne ou qui tombe et bah il a perdu. En fait c'est de la bagarre pour rire. » (Joshua).

Les motifs invoqués par les écoliers pour justifier de telles pratiques rappellent, d'une part, les travaux de Yan Bour (2007) : l'ennui, mais également la multiplication des interdits dans la cour semblent justifier de tels jeux : « Bah style, nous dans l'école on n'a quasi rien le droit de faire. Que des petites bêtises et tout bah nous, on a envie, et après voilà on se défoule. On sait pas trop quoi faire d'autre... » « Quand y'a rien à faire des fois on fait ça. » (Bob, évoquant les jeux de combat). Les pratiques ludiques mettant en jeu les corps même des écoliers apparaissent ainsi d'une part comme des réponses à l'ennui, mais également comme des « réponses adaptatives au rétrécissement de l'espace récréatif [...] ainsi qu'à l'interdiction d'introduire des objets de jeu en ce lieu. Là où la pos-

sibilité de créer, de recréer se restreint, le ludisme change donc de forme et se radicalise » (Bour, 2007, p. 634).

Ces jeux de combat entre garçons, s'ils ressemblent sous de nombreux aspects aux combats de catch, répondent aussi à des enjeux sociaux définissant les grandeurs de chacun au sein de la cour à partir de certaines valeurs spécifiques. Ainsi, Bob explique l'importance du savoir-faire dans ces jeux de combats au cours d'un entretien :

« Mais après quand tu tapes contre lui, il tape pas bien.

– C'est-à-dire ?

– Ça veut dire qu'il sait pas encaisser bien les coups, il sait pas esquiver et tout... Parce que moi un jour je me suis tapé contre lui parce qu'il était en train d'insulter et moi j'ai tapé et il m'a mis aucun coup de poing et moi j'en ai mis un ou deux et après il a dit : "C'est bon j'arrête" ».

Il faut ainsi « savoir taper » correctement, le but du jeu étant de ne pas tomber ou de ne pas abandonner, comme l'explique Joshua lors d'une discussion dans la cour. Abandonner revient à céder sa place à l'autre, en admettant la supériorité physique de l'autre. Ces combats visent par conséquent à savoir qui est le plus fort, comme l'explique Bob : « Après comme moi je suis le plus fort, tu vois, je bats toute l'école quasi, et bah du coup s'il tape un plus petit que lui, Moussa, et bah le plus petit il vient vers moi et il me le dit et après moi je vais voir Moussa et je lui fais : "Tu retouches un gamin, et je te tape, OK ?" ». S'autoproclamant comme le plus fort de l'école, Bob est en effet envisagé comme un être populaire, parfois redouté par ses camarades. Ces combats lui ont permis de faire preuve d'une force qui lui confère une respectabilité. Pratiqués exclusivement entre enfants du même âge, ils permettent ainsi de redéfinir les grandeurs de chacun au sein du groupe. Les jeux de combat entre enfants du même âge offrent ainsi à certains la possibilité de se « tailler une réputation » et d'asseoir leur autorité : « Si la violence d'une cour de récréation est par certains enfants uniquement subie, elle est pour d'autres un atout qui leur permet de se mettre en valeur et d'établir une réputation au détriment des premiers. Certains asseyent leur autorité sur des démonstrations corporelles... » (Delalande, 2001, p. 148).

Toutefois, les jeux de combat avec les plus petits ne sont pas valorisés par les écoliers, tant les états de grandeur semblent évidents par essence : « Ce que j'aime pas quand on tape les plus petits que soi, parce que c'est comme des victimes, ça fait victime les gamins, ça craint de taper les plus petits c'est pas juste. » (Bob) ; « – Bah ça craint de taper les plus petits ! Ils sont plus petits que nous, ça se fait pas ! – Et pourquoi ça se fait pas pour toi ? – Bah ils sont trop mignons, ils sont plus petits que nous, on va pas les taper quand même ! » (Shaina).

Si ces corps à corps s'actualisent de préférence entre pairs d'une même classe d'âge (comme le montre également le graphique 2 ci-dessus), ils



apparaissent pour certains écoliers, notamment les garçons, comme un moyen de se positionner dans les rapports sociaux de cours et de groupes d'âge autour de valeurs centrales telles que la force physique et la résistance à la douleur : les expériences de combats participent ainsi à la construction des grandeurs enfantines au sein d'une même classe d'âge (voir aussi Lepoutre, 1997).

Se battre et souffrir pour appartenir à un groupe

Nous avons pu observer le rôle d'épreuves corporelles pour pouvoir appartenir à un groupe, ces épreuves s'apparentant à des rituels initiatiques mobilisant le corps des écoliers. Sania, Clara, Anna, Shaina et Karishma racontent ainsi un nouveau « jeu » consistant à gratter la main d'un camarade avec l'ongle tout en disant l'alphabet. Le partenaire doit donner un mot qui commence par chacune des lettres de l'alphabet. Si celui-ci abandonne, alors il reçoit une claque : « Quand on a gagné, c'est que ça saigne un peu et qu'on est allé jusqu'au bout de l'alphabet. C'est une fille du collège, Cindy qui l'a fait. En fait, y'a une fille qui lui a fait et après, Cindy elle l'a fait à Moussa. Moussa il l'a fait à Bob et ça a circulé dans toute l'école, après. Mais juste chez les grands, les petits ils ont vu, mais ils l'ont pas fait » (Sania). « Et Cynthia elle dit que si on le fait pas, on est des tapettes. » (Shaina). Cette pratique s'apparente à une véritable mise à l'épreuve de chacun, visant à manifester sa volonté d'adhésion à un groupe, renforçant simultanément l'unité collective. « Le marquage corporel permet à l'ensemble d'une collectivité comme à chacun de ses membres d'exprimer la spécificité d'une identité collective ou individuelle. Par son intermédiaire, la personne manifeste son appartenance à une ethnie, un village... » (Bonte, Izard, 2002, p. 449). Réaffirmant une identité collective de groupe, cette mise à l'épreuve permet également d'estimer la grandeur de chacun au regard de certaines valeurs telles que la vaillance et la résistance à la douleur. Sania a par exemple été honorée, étant allée jusqu'à la lettre Z sans une seule larme comme l'a confié une de ses camarades. (Voir aussi Rubi, 2005).

Si les modalités diffèrent entre garçons et filles, l'enjeu et les valeurs liés à ces confrontations physiques demeurent : la reconnaissance par les pairs, par la résistance à la douleur et la vaillance. Les confrontations physiques collectives, loin d'être dénuées de sens, ne répondent pas à un accès de « sauvagerie » ou à un simple besoin de défoulement : non plus anémique, la violence prendrait une forme : « signifiante, codifiée, contrôlée et mise en forme, en somme une violence cultivée. » (Lepoutre, 1997, p. 20). Les confrontations physiques convoquent en effet des valeurs spécifiques et recouvrent des enjeux structurants dans la socialisation enfantine.

Si la violence obéit à une logique de domination pour se positionner dans les rapports sociaux de cour, elle relève aussi de la cohésion. Cette logique réfère aux liens d'amitié, de solidarité, de soutien que les enfants développent entre eux (Montandon, 2006) : « Je l'ai frappé parce qu'il frappait

ma copine ». L'attaque d'un ami, ou d'un petit, constitue une mise à l'épreuve de la solidarité enfantine et peut, en ce sens, justifier les coups donnés. Ainsi, la violence, loin d'être anarchique, est habitée par des valeurs morales spécifiques et contribue à préserver le groupe et à renforcer la cohésion par des marques de soutien. Les discours des écoliers et les pratiques enfantines témoignent ainsi d'une solidarité régulièrement mise à l'épreuve et d'un souci constant de cohésion de groupe, le corps étant mis à contribution pour faire la preuve de son appartenance.

RÉGULATION DES VIOLENCES ET PRATIQUES PROFESSIONNELLES

La violence à l'école élémentaire apparaît comme la forme émergente des jeux et enjeux de pouvoir entre écoliers au sein des univers enfantins. Les régulations internes sont privilégiées pour faire respecter les normes de la socialisation enfantine et défendre les valeurs sur lesquelles elles reposent. Ceux qui s'en éloignent sont alors rejetés faisant apparaître la nécessité de régulations institutionnelles.

Des régulations internes privilégiées...

Qu'ils y participent ou qu'ils soient témoins de bagarres, les enfants tendent à ne pas informer les adultes : « Bah non, j'ai pas envie de me faire engueuler par mes amis, parce que si c'est mes amis ils seront plus mes amis... et puis ça fait balance » (Clara). Au cours des entretiens, le terme de « balance » (ou de « poucave ») apparaît de façon récurrente dans les discours enfantins, pour désigner ceux qui demandent l'aide des enseignants dans la cour. Si les petits de CP, de par leur jeune âge, sont en droit de solliciter les enseignants, il est particulièrement malvenu d'agir de la sorte en CM2 : « *C'est pas bien de balancer*. Enfin nous on n'a jamais aimé. C'est plutôt les petits qui vont dire : "Oh maîtresse il m'a fait ça" » (Sanja). « Je vais voir les maîtresses. Mais c'est pas très bien vu. Ils disent que je suis un poucave » (Wahel). La figure du « rapporteur » fait l'objet d'un rejet de la part des enfants : agissant comme un « petit », il devient alors assimilable à un CP, et perd ainsi toute grandeur, en entravant le principe supérieur d'autonomie constitué progressivement par les grands CM2. Soucieux de se distancer des adultes et de gagner en autonomie, les CM2 répugnent à solliciter les enseignants. La grandeur dans la cour se constitue alors non seulement par l'âge, mais également par une attitude autonome. Rapporter reviendrait à renoncer à sa propre grandeur et à briser la volonté d'autogestion des groupes de pairs telle qu'elle se manifeste chez les plus âgés. Par conséquent, le verdict est sans appel pour les « balances » : dénoncés par la population enfantine, ils font l'objet d'un mépris et d'une stigmatisation, devenant parfois la cible de certaines violences, si l'on en croit Joshua : « Nous on est pas des balances. Celui qui va toujours balancer, il se fait taper ».

Les enfants ne semblent par ailleurs pas faire confiance aux adultes pour gérer les conflits : « Mais non, mais nous on va pas voir les profs, ça sert



à rien, ils disent qu'ils ont pas vu... » (Killian), « Un jour je suis allé vers les enseignants et ils m'ont dit : "OK c'est bon, je vais lui dire qu'il aura une punition" et en fait ils font rien, ils ont même pas une punition... » (Bob). Plus encore, les élèves des écoles aux taux de violence significativement plus élevés que la moyenne, sont plus nombreux à estimer que les punitions qu'ils reçoivent sont injustes (35 %), punitions qui y sont aussi significativement plus fréquentes (61,8 % disent avoir déjà été punis ; dans le groupe d'écoles aux taux de violence significativement moins élevés, ils sont 38,6 % à le déclarer).

Ce sentiment d'injustice s'accompagne d'un sentiment d'arbitraire dans l'application du règlement, règlement qui, soulignons-le, apparaît connu aussi bien qu'ailleurs (61 % disent « bien » et « très bien » connaître le règlement d'école et 69,8 % disent « bien » et « très bien » connaître le règlement de classe). Le traitement des élèves leur apparaît plus inégalitaire ; à la question : « Si les élèves ne sont pas punis de la même manière pour la même bêtise, est-ce que tu trouves que c'est juste ? », « Pourquoi ? », 50,4 % d'entre eux répondent par la négative (ils sont 42,9 % dans les écoles aux taux de violence significativement moins élevés que la moyenne), les argumentations s'appuyant sur les notions de justice, d'égalité et de légalité : « C'est pas juste », « C'est illégal », « Il faut faire pareil que le règlement », « Ils ont fait la même bêtise, ils doivent avoir la même punition », « On est pareil et il n'y a pas de raison qu'un autre élève soit puni plus ou moins sévèrement que moi ». Dans ce groupe d'écoles, les élèves sont en outre significativement plus nombreux à déclarer l'existence de « chouchous » (46 % contre 38,1 % pour l'ensemble de l'échantillon). Le sentiment d'injustice et d'arbitraire est ainsi plus élevé chez les élèves de ce groupe d'écoles, décrédibilisant le règlement et le recours à l'adulte.

... qui victimisent les enfants transgressant les normes de la socialisation enfantine

La socialisation enfantine constitue un moment d'apprentissage de règles spécifiques régissant le rapport aux pairs même si elle est difficilement assimilable à une « socialisation entre égaux », la logique de domination étant fortement présente. Les prescriptions qui en émanent apparaissent tout aussi contraignantes que celles des socialisations familiales ou scolaires, les sanctions qui accompagnent les déviances pouvant être tout aussi fortes. La situation de Caroline, élève de CM2, est révélatrice à cet égard.

Isolée dans la cour, cible d'attaques verbales multiples et sujet de conversation favori au cours des entretiens, Caroline est rapidement apparue comme une enfant stigmatisée, faisant l'objet d'un harcèlement de la part des autres filles : « Ils m'insultent et ils critiquent ma personnalité. Ils disent que je suis grosse alors que c'est pas vrai et ils disent "sale italienne" parce que j'suis un tout petit peu italienne. Oui, et ils disent aussi que je suis contaminée. Que si quelqu'un s'approche de moi ou qu'il me touche, il attrape une maladie. » (Caroline). En recueillant les points de vue de chacun à son sujet,

Caroline semble cumuler les entraves aux règles établies entre pairs, et ne pas adhérer aux valeurs présentes dans la cour : « Elle arrête pas de tricher et de faire des histoires, du coup nous on dit qu'elle est contaminée » (Clara). Selon Bob, Clara, Miléna, ou Shania, Caroline « les cherche » : « Même un jour le maître il a dit que Caroline c'était une mère à histoires. Parce qu'elle fait que des histoires, des fois on est tranquille et des fois elle vient nous chercher alors nous on l'aime pas. » (Clara). Certains expliquent également qu'elle insulte les parents de certains camarades, attitude fortement réprouvée par le groupe : « Moi je tape les autres s'ils insultent ma mère, quoi, je les tape, on a pas le droit » (Joshua). « Un jour, Caroline elle a insulté mon père, un truc grossier, donc après du coup j'ai été vers elle et du coup je l'ai tapée. » (Sania). Seuls Miléna et Wahel prennent en partie sa défense, expliquant qu'elle est également parfois victime d'attaques gratuites et que, dès son arrivée à l'école l'année dernière, elle avait eu des difficultés pour se faire accepter.

Au cours de l'entretien, les réponses de Caroline entrent effectivement en contradiction avec nombre de normes enfantines énoncées par les autres élèves. À la question : « Comment réagiras-tu si tu apercevais une de tes amis se bagarrer avec un autre élève ? », Caroline est la seule à répondre : « Bah j'irais voir un adulte parce qu'après si c'est moi qui leur dis d'arrêter c'est moi qui vais me prendre un coup alors j'irais vite courir voir les adultes. Et je lui dirai qu'il y a un tel qui se fait taper par un tel et la maîtresse elle réglerait le problème. » (Caroline). Laissant les adultes prendre en charge la situation, Caroline commet une double entrave aux normes de justice enfantines : elle ne tient pas son rôle de « grande » en refusant de gérer seule la situation et n'assure pas elle-même la protection de ses amis : solidarité et autonomie, valeurs largement évoquées par l'ensemble de la communauté enfantine, ne sont pas partagées par Caroline, son attitude faisant par conséquent l'objet d'une dénonciation de la part des autres écoliers.

La triche, les histoires, les insultes de la famille sont autant d'éléments largement réprouvés par les enfants : la stigmatisation et le harcèlement dont Caroline semble victime constitueraient une réponse à une menace de l'ordre établi, visant également à renforcer les normes de socialisation enfantines, laissant ainsi à la vue de tous, les conséquences possibles d'une entrave à ces valeurs. Simultanément, cette réaction des autres élèves permet d'asseoir les rapports de domination entre pairs, contribuant à la victimisation de certains d'entre eux. Une telle situation ne relève pas de l'exception et soulève la nécessité de régulations institutionnelles. En effet, comme Caroline, 11 à 12 % d'écoliers français sont victimes de harcèlement (Debarbieux, 2011).

Des régulations institutionnelles nécessaires

Quelle que soit l'étendue de la violence au sein des écoles, les réponses au questionnaire montrent que le règlement est bien connu par les élèves et que les sanctions sont, pour le moins, très présentes. Ces résultats invali-



dent les discours communs renvoyant les explications de la transgression du fait de la méconnaissance des règles par les élèves. Si l'ordre scolaire est entendu par les élèves, encore faut-il que cet ordre soit vécu comme juste et équitable, et c'est là une caractéristique essentielle pour les élèves. Leur participation effective à l'élaboration du règlement et leur rôle dans son application apparaissent comme deux éléments importants dans le degré d'appropriation et d'utilisation du règlement. Plus la participation à l'élaboration des règles est alimentée par un exercice réel de la production de la règle et plus les transgressions normatives punissables diminuent et plus les brutalités se réduisent. Donner un rôle aux élèves dans l'application du règlement permet de leur reconnaître une capacité d'autonomie pour gérer les relations quotidiennes au sein de l'école, autonomie dont nous avons vu qu'elle participe à la définition de la grandeur pour l'enfant.

Différents dispositifs existent au sein des écoles contribuant à reconnaître un rôle aux élèves dans la gestion de la vie scolaire. Le conseil coopératif, qui s'est aujourd'hui répandu dans les écoles, en est un bon exemple. Il réunit une à deux fois par quinzaine les élèves pour échanger sur l'organisation de la vie de classe, les projets, le travail ou encore les conflits. L'élaboration et la proposition de règles ou de sanction se déroulent lorsqu'un problème se pose, une demande émerge, une idée est partagée, ou encore lorsque les règles existantes n'apparaissent plus adaptées. « Dans ce type de dispositif, le règlement, sa procédure de construction et sa mise en place contribuent à la construction d'un espace de normes définissant les responsabilités de chacun devant des principes communs à tous (élèves comme adultes). Cet espace, sa constitution, son fonctionnement, le rôle et la place de chacun, tendent à réduire l'arbitraire des obligations fixées par les règles tout en montrant leur utilité pour la vie scolaire » (Carra, Faggianelli, 2011, p. 117).

EN GUISE DE CONCLUSION

Accéder à l'univers enfantin permet de découvrir une socialisation enfantine dont l'enjeu est la reconnaissance sociale. L'école, son fonctionnement, les enseignants, leurs pratiques, peuvent contribuer à la production de cette reconnaissance en s'appuyant sur certaines des valeurs sur lesquelles repose cette socialisation – la justice tout particulièrement, et les grandeurs qui contribuent à définir la place de l'enfant dans les hiérarchies enfantines – l'autonomie notamment, pouvant alors favoriser une régulation plus pacifiée des relations enfantines.

BIBLIOGRAPHIE

- BONTE, P. ; IZARD, M. 1991. *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*, Paris, Puf.
BOUR, Y. 2007. « Jeux dangereux entre adolescents, culture juvénile, institution scolaire et société du risque », *Ethnologie française*, Volume 37, p. 631-637.
BOXBERGER, C., 2012. *Les logiques de justice enfantines dans la cour de récréation à l'école élémentaire*, Mémoire de Master 2 recherche non publié, Université lumière, Lyon.
CARRA, C. 2009. *Violences à l'école élémentaire : l'expérience des élèves et des enseignants*, Paris, Puf.
CARRA, C. ; FAGGIANELLI, D. 2011. *Les violences à l'école*, Paris, Puf, coll. « Que sais-je ? ».

- CARRA, C. ; VAN ZANTEN, A. 2011. « Violences scolaires », dans M. Marzano (sous la direction de), *Dictionnaire de la violence*, Paris, Puf, coll. « Quadrige », p. 398-402.
- DEBARBIEUX, E. 2011. *Une enquête de victimation et climat scolaire auprès d'enfants du cycle 3 à l'école élémentaire. À l'école des enfants heureux, enfin presque...*, Bordeaux, Unicef.
- DELALANDE, J. 2001. *La cour de récréation, pour une anthropologie de l'enfance*, Rennes, Pur.
- DELALANDE, J. ; DANIC, I. ; RAYOU, P. 2006. *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes, objets, méthodes et terrains de recherches en sciences sociales*, Rennes, Pur.
- GAYET, D. 2008. « L'éducation par les pairs », dans R. Casanova, A. Vulbeau (sous la direction de), *Adolescence : entre défiance et confiance*, Nancy, Pun, p. 163-173.
- LEPOUTRE, D. 1997. *Cœur de banlieue : codes rites et langages*, Paris, Odile Jacob.
- MONTANDON, Cl. 2006. « De l'étude de la socialisation des enfants à la sociologie de l'enfance : nécessité ou illusion épistémologique ? », dans R. Sirota (sous la direction de), *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, Pur, p. 41-49.
- RAYOU, P. 1999. *La grande école, approche sociologique des compétences enfantines*, Paris, Puf.
- ROUCOUS, N. 2006. « Loisirs de l'enfant et représentation sociale de l'enfant acteur », dans R. Sirota (sous la direction de), *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, Pur, p. 235-244.
- RUBI, S. 2005. *Les crapuleuses, ces adolescentes déviantes*, Paris, Puf.
- SIROTA, R. 1998. « L'émergence d'une sociologie de l'enfance, évolution de l'objet, évolution du regard », *Éducation et société*, n° 2, p. 9-33.
- TURMEL, A. 2006. « De la fatalité de penser la maturation en termes de développement : quelques réflexions », dans R. Sirota (sous la direction de), *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, Pur, p. 63-72.

RÉSUMÉ

La cour de récréation est souvent perçue comme un lieu de violence gratuite où règne la loi du plus fort. Les données empiriques recueillies par observation de la cour de récréation, et directement auprès d'écopiers, par entretiens et questionnaires, conduisent cependant à une autre analyse. La violence à l'école élémentaire apparaît alors comme la forme émergente des jeux et enjeux de pouvoir entre écopiers au sein des univers enfantins. Elle relève à la fois d'une logique de domination et d'une logique de cohésion, dont l'enjeu est celui de la reconnaissance sociale par les pairs. Le fonctionnement scolaire peut contribuer à la production de cette reconnaissance en s'appuyant sur certaines des valeurs qui fondent la socialisation enfantine et qui contribuent à définir la place de chacun dans les hiérarchies enfantines (volonté d'autonomie, exigence de justice...). La prise en compte de la spécificité des logiques de justice enfantines pourrait alors favoriser une régulation plus pacifiée des relations enfantines.

Mots-clés :

Violences à l'école élémentaire, cour de récréation, socialisation enfantine, reconnaissance sociale, régulations, sociologie de l'enfance.

SUMMARY

The playground is often seen as a place of gratuitous violence where the law of the jungle rules. Empirical data collected by observing the playground and also from schoolchildren leads however to another analysis. Primary school violence appears then as a form emerging from the games and power struggles between schoolchildren within the child universe. It pertains to both a logic of domination and one of cohesion where the stakes are those of peer group recognition. The working of the school can contribute to this recognition by building on certain of the values at the basis of child socialization and contribute to defining the place of each one within child hierarchies. By taking into consideration the specificity of the logic of child justice a calmer regulation of child relations could be facilitated.

Key words :

Violence at primary school, playground, child socialization, social recognition, regulations, child sociology.