

## VIOLENCES À L'ÉCOLE PRIMAIRE. LES EXPÉRIENCES DES ENSEIGNANTS ET DES ÉLÈVES

*Cécile CARRA, enseignante-chercheuse (IUFM du Nord/Pas-de-Calais – CESDIP), mène depuis plusieurs années des recherches sur les déviances juvéniles. Elle rend compte ici des principaux résultats d'une recherche quantitative qui s'est déroulée de 2003 à 2006 dans les écoles du département du Nord sur la question des violences en milieu scolaire.*

**L**es violences à l'école élémentaire souffrent d'un déficit de connaissances alors que se propage une lecture inquiète selon laquelle le phénomène se développerait aussi dans le primaire, impliquant des "auteurs de plus en plus jeunes". Subventionnée par l'IUFM du Nord/Pas-de-Calais et le CESDIP, la recherche a regroupé une équipe à la fois pluridisciplinaire (EPS, français, mathématiques, philosophie, sociologie, sciences de l'éducation) et interinstitutionnelle (IUFM du Nord/Pas-de-Calais, CNRS, Universités de Lille II et Lille III), constituée d'une dizaine de membres.

### Une approche quantitative rendant compte du vécu des enquêtés

Mises en œuvre pour la première fois au sein du système scolaire français en 1994<sup>1</sup>, les enquêtes de victimation consistent à appréhender les violences, non plus du point de vue des institutions, mais de celui de l'un des acteurs principaux, longtemps ignoré, la victime, en l'interrogeant sur les faits qu'elle a vécus. C'est dans cette veine – constituant déjà une véritable tradition au CESDIP – que s'inscrit cette enquête quantitative. Sa particularité est toutefois de s'articuler à une enquête de violence auto-reportée : nous avons aussi demandé aux enquêtés s'ils avaient été auteurs de violences. Ces deux dimensions, conjuguées à leur perception de la violence dans leur école, constituent les trois indicateurs de cette recherche pour appréhender le phénomène de violence. Cette démarche permet de saisir sans les dissocier une perception, un acte et son vécu par les individus. Si elle comporte le risque d'étendre la définition de la violence à toute atteinte à un ordre normatif, une telle démarche permet de rendre compte de la dimension relative, subjective et contextuelle de la violence. Par ailleurs, elle est en cohérence avec l'approche théorique de la sociologie des interactions ; en rendant compte du point de vue des acteurs, elle contribue à dévoiler les contours que prend ce phénomène pour des enfants âgés de 7 à 12 ans et des enseignants du premier degré.

L'enquête porte sur un échantillon représentatif des écoles primaires du département du Nord, construit en fonction de trois grands critères : le classement des écoles ("ordinaire", "éducation prioritaire", "zone violence"), leur taille et leur situation géographique. Cet échantillon comprend 31 écoles, parmi lesquelles douze sont suffisamment proches pour permettre des comparaisons entre elles. La passation des questionnaires a été réalisée par les membres de l'équipe en avril et mai de l'année scolaire 2003-2004 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 aussi sur la perception du climat de l'école. Des critères relatifs au lieu d'implantation des écoles et au recrutement social des élèves ont été intégrés aux questionnaires. Ces derniers rassemblent des questions fermées et ouvertes, lesquelles ont donné lieu à une analyse de contenu permettant de construire les catégories de violence. Plus de 2000 questionnaires élèves ont été analysés ainsi qu'une centaine de questionnaires enseignants.

### Une violence entre élèves largement ignorée par les statistiques officielles

Si l'on se réfère aux statistiques existantes, celles de l'Éducation nationale (données "Signa", construites à partir des signalements des responsables d'établissement), les faits signalés à l'école primaire sont de l'ordre d'un incident pour mille élèves. Par ailleurs, ils sont essentiellement constitués de violences verbales et sont surtout le fait des élèves et de leur famille à l'encontre des enseignants. Or, dans notre enquête, à la question "Cette année, dans ton école, quelqu'un a-t-il été violent avec toi ?", 41,3 % des élèves répondent

<sup>1</sup> CARRA C., SICOT F., 1997, Une autre perspective sur les violences scolaires : l'expérience de victimation, in CHARLOT B., EMIN J.C., (dir.), *Violences à l'école. État des savoirs*, Paris, Armand Colin, 61-82.

positivement. D'autre part, à la question "Cette année, est-ce qu'il t'est arrivé d'être toi-même violent dans ton école ?", un tiers répondent par l'affirmative.

Les réponses 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 du contenu des actes que les élèves (victimes et auteurs) nous rapportent comme étant des violences. Dans l'ordre de ces représentations, les coups et les bagarres prédominent largement.

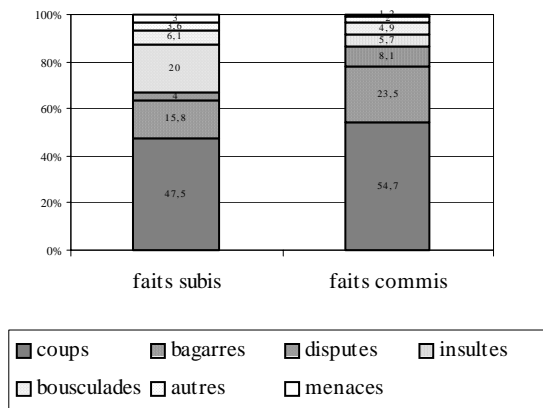


Figure 1 : Répartition des élèves victimes ou auteurs selon la catégorisation des faits vécus

L'analyse des déclarations des élèves fait apparaître les logiques sous-jacentes à de telles confrontations : montrer sa supériorité, régler un désaccord (en particulier sur le déroulement de jeux), répondre à une agression verbale, réagir à une règle de vie bafouée (frapper un petit). Ce qui est en jeu bien souvent c'est l'appartenance à un groupe qui implique de montrer l'adhésion à ses normes et la défense contre ce qui est considéré comme une intrusion extérieure : "J'ai reçu des coups de pied parce que je jouais au foot et que les autres ne voulaient pas". Mais c'est aussi sous l'impulsion de la colère, l'énerverment que l'on rend coup pour coup, insulte pour insulte : "j'ai frappé des élèves de ma classe parce qu'elles m'embêtaient, elles me disaient n'importe quoi" ou encore "il a commencé à m'énerver, je l'ai tapé".

Au contraire de ce que les enfants perçoivent, la "bagarre", la "confrontation physique" dans les cours de récréation ont tendance à ne pas être vues comme des violences par les adultes. Elle sont tenues pour des formes traditionnelles de la sociabilité enfantine qui ne nécessitent pas, tant qu'il n'y a pas un danger évident, d'intervention de leur part. Certains des commentaires des enfants en témoignent : "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 arrivé". Toutefois, la fréquentation de l'école par des élèves de milieux populaires encourage la qualification en violences par les enseignants. Si la proportion d'élèves estimant qu'il y a "beaucoup" de violences n'augmente que de 4,6 points dans les écoles en "éducation prioritaire" par rapport aux écoles "ordinaires", il existe un écart de 11,8 points chez les enseignants.

Les caractéristiques des élèves se déclarant auteurs de violences sont le sexe masculin, l'appartenance à une famille monoparentale ou recomposée, une fratrie de quatre frères et/ou sœurs, un âge égal ou supérieur à 11 ans. Ces mêmes critères sont partagés par les élèves disant avoir été victimes, ce qui indique la proximité entre victimes et auteurs. Le croisement des questions sur la victimation et la violence auto-reportée fait apparaître une corrélation très significative entre victimes et auteurs déclarés et tout particulière-

ment pour les élèves déclarant avoir fait subir des violences "plus de quatre fois" et les élèves s'estimant avoir été victimes "plus de quatre fois" (23,3 %).

Chez les enseignants également, victimes et auteurs déclarés de violence sont, pour partie, les mêmes personnes, mais ils attribuent à la violence qu'ils déclarent une nature totalement différente de celle qu'ils subissent (comme on va le voir). L'exaspération, l'épuisement sont les principales raisons données par les enseignants qui se sont déclarés auteurs de violence. L'un d'entre eux explique ainsi par la "saturation" son comportement qu'il relate de la manière suivante : "j'ai attrapé un élève par les vêtements et je l'ai jeté dehors avec force". Certains estiment que leur 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 !".

### La violence subie par les enseignants : les parents au cœur du danger professionnel

Un tiers des enseignants déclarent avoir subi au moins une violence, avec une surreprésentation des jeunes enseignantes. Excepté un cas de violence physique déclaré ("Une élève qui ne voulait pas travailler ni changer de place m'a frappée, pincée, insultée et menacée"), il s'agit de violences verbales provenant, pour la plus grande part, de parents d'élèves.

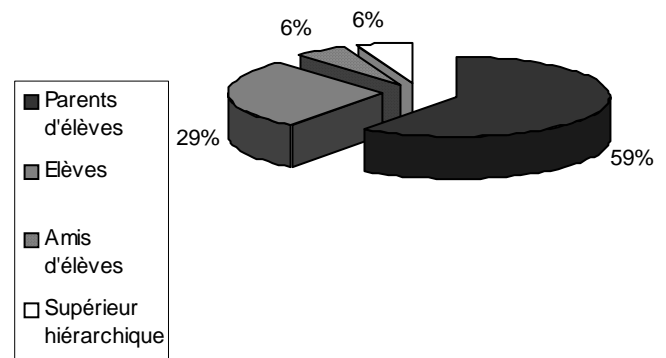


Figure 2 : Les auteurs des violences subies par les enseignants

Les violences subies par les enseignants de la part des parents prennent très largement la forme de relations conflictuelles, beaucoup plus rarement celle de menaces ou d'insultes. Elles sont construites majoritairement sur une atteinte au statut de l'enseignant quand est contestée une décision professionnelle concernant l'enfant. Les récits de violences subies sont à ce titre significatives : "j'ai donné une observation à une élève. La maman l'a très mal pris. Elle n'était pas d'accord !" ; "Une maman a trouvé que j'étais injuste avec son fils" ; "Conflits avec un parent d'élève soutenant l'enfant (le premier trimestre)" ; "Des altercations verbales avec des parents qui n'étaient pas d'accord et nous en ont fait part, en direct ou au téléphone" ; "Mère d'élève mécontente au début de l'année et frustrée de l'échec de son fils en CP avec la collègue de l'an passé". Il s'agit là d'une lecture des conflits de territoire opposant parents et enseignants sur le registre de la violence, ce que montrait Dubet il y a déjà 10 ans<sup>2</sup>. La "paix armée" sur les limites des domaines d'intervention de chacun des acteurs, décrite par

<sup>2</sup>DUBET F., (dir), 1997, *École, familles : le malentendu*, Paris, Les Éditions Textuel.

le chercheur, tend pour certains des enseignants à s'actualiser en guerre ouverte, rejetant le parent du côté de la violence et, par là, de l'illégitime.

Les enseignants qui se disent victimes de violence sont significativement plus nombreux que les autres à déclarer que leur métier est mal considéré ; ils sont aussi plus nombreux à avoir une perception négative des élèves (élèves au comportement difficile avec un faible niveau scolaire et aux capacités limitées de progression). L'enseignement est ce qu'ils disent préférer dans le métier alors même qu'ils jugent que le rôle de l'école est de socialiser les enfants. Contradiction entre ce qu'ils valorisent dans le métier et ce qu'ils peuvent et doivent faire dans son exercice, contradiction également entre la forte valeur sociale qu'ils lui attribuent (l'utilité sociale est revendiquée deux fois plus que pour les maîtres non victimes) et le peu de reconnaissance qu'ils ressentent de la part du public. Les enseignants se sentent dans la position difficile où le sentiment du retrait du mandat<sup>3</sup> qui leur a été confié mettrait en danger leur constitution en profession. La disparition de ce mandat, en d'autres termes de leur reconnaissance, et les atteintes à la licence, c'est-à-dire à l'autorisation d'exercice de leur métier, leur apparaissent comme autant d'agressions. La dénonciation de la violence peut alors contribuer à recouvrer la reconnaissance par la société, en s'érigant en "dernier rempart d'une République assiégée".

### Une vulnérabilité différentielle des écoles à la violence

Pour tenter de faire émerger les processus à l'œuvre dans la construction du sentiment de violence des enquêtés et les taux différentiels de violence entre écoles, l'environnement socio-éducatif des écoles a été étudié en distinguant effets contextuels subis (effectifs, recrutement social des élèves et caractéristiques du lieu d'implantation de l'école) et effets construits (le climat d'école, dépendant de son fonctionnement et de sa configuration normative).

Debarbieux, qui appréhende le phénomène à partir de trois grandes séries d'indicateurs – indicateurs de victimation et de délits, indicateurs de climat scolaire et indicateurs d'insécurité – montre depuis longtemps que les établissements du secondaire les plus touchés par le phénomène de violence sont les collèges de milieu populaire<sup>4</sup>. Le primaire se révèle-t-il aussi sensible que le secondaire à cette violence sociale ? La corrélation qu'observe Debarbieux n'est vérifiée que sur une seule variable dans notre recherche, celle de la perception qu'ont les enseignants du niveau de violence dans leur école. Le niveau de violence perçu au sein de l'école est en effet plus élevé en "éducation prioritaire" et en "zone violence" qu'en "milieu ordinaire". Par ailleurs, si la distribution des faits déclarés par les élèves est identique avec une forte prédominance des violences physiques, on peut cependant relever plus de coups et de bagarres en "zone violence" et en "éducation prioritaire", et d'insultes dans les autres écoles. L'ampleur du phénomène, en revanche, évalué à partir des victimations et de leur fréquence, est peu influencée par le classement social des écoles alors que les disparités peuvent être très fortes d'une école à une autre.

### L'importance du climat d'école

Le phénomène de violence en primaire ne varie donc pas mécaniquement avec le classement social des écoles. En comparant les écoles qui présentent des profils analogues mais des phénomènes de violence divergents, on peut faire ressortir l'importance du cli-

mat d'école dans trois de ses composantes : le "climat de travail", le "climat éducatif" et le "climat de justice".

Ce "climat de travail" se mesure par la proportion d'élèves qui ont le sentiment d'obtenir de bons résultats, qui pensent être dans une classe qui travaille bien, classe au sein de laquelle les élèves s'estiment aidés par l'enseignant. Le "climat éducatif" est mesuré, lui, par la proportion d'enfants ayant la perception d'un enseignant au traitement égalitaire (pas ou peu de "chouchous" et boucs émissaires), et qui distribue peu de sanctions négatives (que ce soit au niveau des résultats scolaires ou des comportements). Le "climat de justice", enfin, se mesure par une proportion élevée d'élèves qui s'estiment traités de manière juste. Ces trois composantes sont corrélées de manière très significative avec un climat de violence peu ou pas développé, tant au niveau de la perception de la violence dans son école que de la victimation ou encore de la violence auto-reportée.

L'étude d'écoles comparables du point de vue du lieu d'implantation et des publics accueillis fait ressortir des spécificités en fonction du contexte local. Dans certaines écoles en "éducation prioritaire" apparaît ainsi l'importance d'une autre composante du climat scolaire : le climat relatif au règlement. Entre deux écoles comparables en termes d'effectifs, de classement social et de localisation géographique, le règlement contribue à l'instauration d'un ordre scolaire diffusant des normes explicites à la production desquelles les élèves ont contribué. Le sentiment de violence des élèves s'alimente ainsi du type de relation *pédagogique* instaurée par les enseignants, relation dépendant du rapport de ces derniers à leur métier, aux élèves et aux familles.

Cécile CARRA

cecile.carra@lille.iufm.fr

### Pour en savoir plus :

CARRA C., *et al.*, (dir.), 2006, *Violences à l'école élémentaire, approche quantitative et comparative, le cas du département du Nord*, IUFM du Nord/Pas-de-Calais - CESDIP.

CARRA C., coll. CASANOVA R., 2006, *Violences en milieu scolaire. Nouvelles Problématiques, nouvelles réponses ?*, *Spirale, Revue de Recherches en Éducation*, 37.

CARRA C., FAGGIANELLI D., 2006, *École et violences*, Paris, La Documentation Française, Collection "Problèmes Politiques et Sociaux", 923.

<sup>3</sup> Hugues montre que l'obtention d'une licence (autorisation exclusive à exercer) et d'un mandat (demande de la société à exercer un métier à l'utilité sociale jugée essentielle) conditionne le passage d'un métier à une profession avec le prestige que cela suppose. HUGUES E.C., 1996, *Le regard sociologique*, Paris, EHESS.

<sup>4</sup> DEBARBIEUX É., 1996, *La violence en milieu scolaire. Tome I : État des lieux*, Paris, ESF.

