

VIOLENCES A L'ECOLE ET ORIGINE SOCIALE DES ELEVES

POUR UNE REFLEXION EPISTEMOLOGIQUE SUR L'OBJET « VIOLENCE »

DANIEL FAGGIANELLI¹ ET CECILE CARRA²

¹ UNIVERSITE D'ARTOIS, RECIFES EA 4520, FRANCE

² UNIVERSITE D'ARTOIS, LEM CNRS UMR 9221, FRANCE

RESUME :

Pour les sociologues, la prévalence des violences en milieu scolaire pour les catégories populaires semble acquise. La corrélation est établie et est expliquée par des modèles causaux empruntant en priorité au champ de la déviance et aux recherches sur la classe ouvrière. Pourtant, les enquêtes de victimation à l'école élémentaire dressent une distribution sociale des violences à l'école décalée. L'écart victimaire entre écoliers de milieu populaire et écoliers des classes moyennes ou supérieures apparaît moins net jusqu'à questionner sa réalité brute. Plus qu'à un simple réglage de l'appareil statistique, cette différence appelle à la réflexion sur la construction de l'objet violence.

MOTS CLEFS :

Victimation, violence à l'école, inégalités, variable sociale, socialisation, rapports sociaux.

ABSTRACT :

For the sociologists, the prevalence of violences in school for the popular categories seems acquired. The correlation is established and explained by causal models borrowing in priority from research on deviance and research on the working class. The variation between schoolboys of popular environment and schoolboys of the middle-class or the upper-classe appears less visible until questioning its rough reality. More than with a simple adjustment of the statistical tools, this difference calls with the reflexion on the construction of the violence object.

KEY WORDS :

Victimization, school violence, inequalities, social variable, socialization, social reports.

INTRODUCTION

L'étude de la violence en milieu scolaire, à partir de l'interrogation des comportements des élèves, a établi très tôt une corrélation entre deux variables : comportements et catégorie sociale des auteurs (Testanière, 1967 ; Willis, 1978 ; Woods, 1990). La prévalence de ces comportements au sein de la population d'élèves identifiés comme enfants d'ouvriers ou, de manière plus large dans les appellations, comme appartenant aux « classes populaires » apparaissait l'élément vecteur de la compréhension du phénomène. La corrélation est établie et expliquée par des modèles empruntant en priorité au champ de la déviance, aux recherches sur la classe ouvrière et aux travaux sur l'évolution du système éducatif. Son interprétation s'organise alors sur l'établissement d'un décalage entre des normes propres à l'institution scolaire et celles de la classe ouvrière (Bachmann & Brinis, 1994).

Progressivement, les recherches ont montré les limites de cet éclairage soit parce que des établissements scolaires accueillant une majorité d'enfants d'ouvriers et d'employés affichaient des taux de violence très bas, soit parce que des établissements accueillant des élèves de professions intermédiaires et de cadres n'étaient pas sans montrer des violences en leur sein. Deux thèses se sont alors développées pour expliquer ces résultats. La première s'est attachée à décrire « l'effet établissement » pour montrer que cette corrélation se voyait médiatisée par des variables relatives au fonctionnement propre d'un établissement scolaire (Gottfredson & Gottfredson, 1985 ; Debarbieux, 1996 ; Benbenishty & Astor, 2005). La seconde s'est attachée à souligner l'hétérogénéité croissante des publics et des classes et plus encore l'hétérogénéité des comportements des élèves, rendant possible une généralisation des violences (Barrère, 2002).

Les données de l'enquête nationale de victimation en écoles élémentaires, dont une synthèse a été publiée en 2011 (Debarbieux, 2011), montrent une distribution sociale des violences à l'école plus encore en décalage avec les travaux initiaux sur les violences des élèves. L'écart victimaire entre élèves de milieux populaires et élèves des autres milieux sociaux apparaît moins net jusqu'à questionner sa réalité brute. Ce résultat permet-il de conclure à une transformation de la réalité des violences à l'école, voyant s'effacer la primauté d'un lien avec l'origine sociale des élèves ? Ne renvoie-t-il pas à la nécessité d'interroger les modalités même de la construction de l'objet « violence » et des modalités d'établissement d'une mesure de l'impact de l'origine sociale des élèves ? Nous présenterons les principales thèses sociologiques visant l'explication des violences à l'école à partir de l'origine sociale réinterrogées à

partir des résultats de l'enquête nationale de victimation à laquelle nous avons pris part. Les difficultés d'un soutien direct des résultats obtenus à ces thèses amèneront à questionner, au-delà des apports et limites des enquêtes de victimation, les modalités de construction de l'objet « violence ».

METHODOLOGIE

Pour évaluer la violence à l'école, le point de vue des victimes apparaît aujourd'hui fortement privilégié au niveau international. Il fait l'objet de recueils à grande échelle grâce aux enquêtes de victimation. L'enquête de victimation consiste à appréhender les transgressions ou les infractions du point de vue de la victime. En privilégiant ce point de vue, on se donne les moyens d'accéder également à des aspects importants de la victimation : les circonstances dans lesquelles se sont produits les faits, les réactions des victimes, les conséquences physiques, financières et psychologiques de l'acte subi. Aux États-Unis, les différentes administrations et les chercheurs disposent depuis de nombreuses années de données issues d'enquêtes de victimation au niveau national ou fédéral : la *Safe School Study* est mise en œuvre depuis 1976 par le *National Institute of Education (NIE)* ; la *National Crime Victimization Survey (NCVS)*, du département de la Justice, inclut régulièrement depuis le début des années 1970 des informations sur la victimation des enfants de plus de 12 ans.

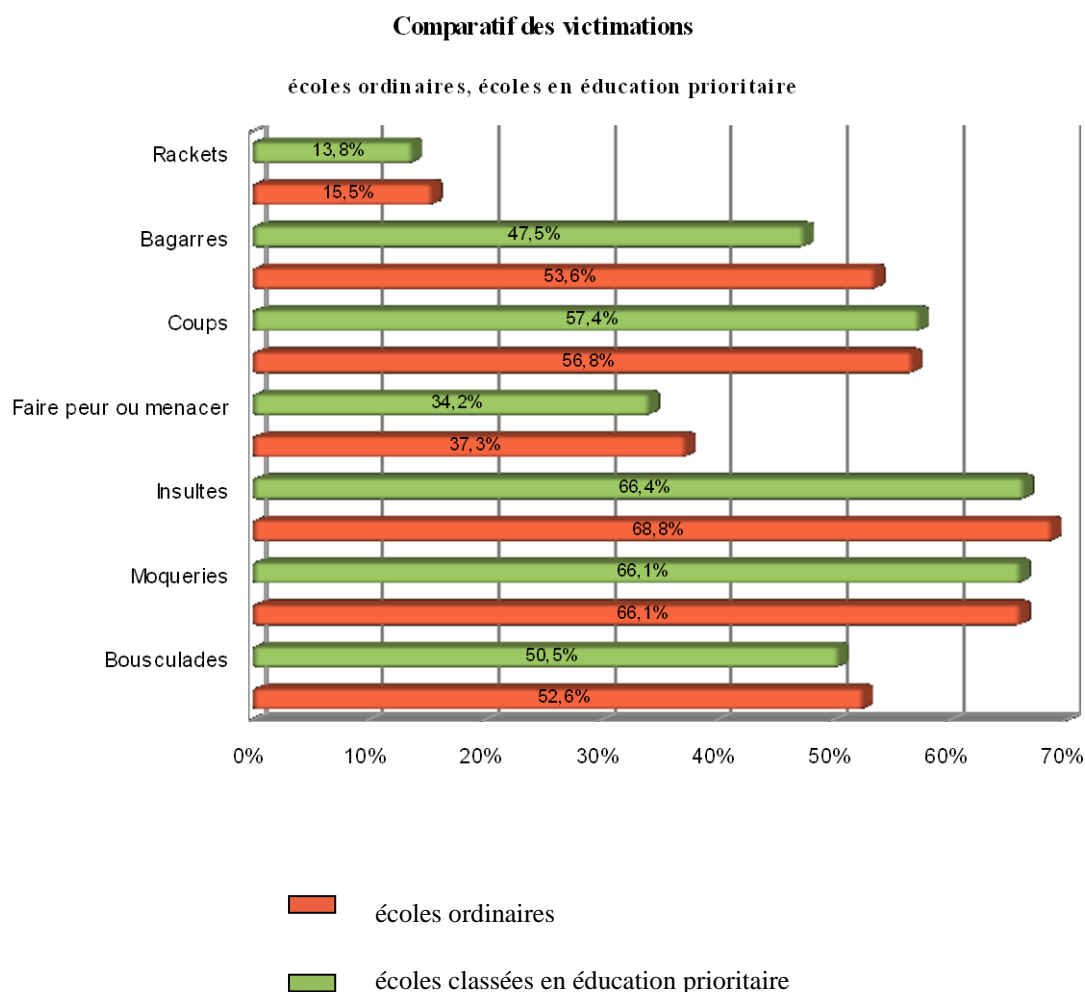
En France, les premières enquêtes de victimation en milieu scolaire sont menées au cours des années 1990 (Debarbieux, 1996 ; Carra & Sicot, 1996). Débutant dans le secondaire, elles se poursuivront à l'école élémentaire (Carra, 2009 ; Debarbieux, 2011). L'enquête nationale de victimation, au centre de cet article, s'inscrit dans cette veine. C'est une définition large de la violence qui y est retenue, non pas seulement celles de type physiques ou les faits relevant du code pénal mais aussi l'ensemble des microviolences (Debarbieux 2001), celles-ci, par leur accumulation, ayant des effets sur les élèves et les professionnels, et au-delà sur le climat scolaire. C'est pourquoi cette dernière question du climat scolaire est incluse dans cette recherche. « Étudier la « violence à l'école » n'est donc pas tenir un simple registre des « coups et blessures » et autres usages de la force. Nous cherchons à savoir quelle est l'intensité de la violence perçue, quels sont les types de victimations subies et quelle en est la répétitivité. Nous pensons que la violence rejaillit dans l'évaluation globale portée sur les établissements et ceux qui y travaillent. Cette évaluation globale est constitutive de ce qu'on appelle « l'ambiance » des établissements. » (Debarbieux, 2011, p. 11-12).

Cette enquête nationale de victimation permettra de discuter les résultats obtenus au regard de notre questionnement sur le rôle de la variable sociale sur les violences à l'école à partir d'un échantillon conséquent et représentatif. 12326 élèves du cycle 3 (enfants âgés de 8 à 12 ans) ont été ainsi interrogés en France dans un échantillon randomisé. Sept laboratoires, dont le nôtre, ont participé à cette recherche coordonnée par Debarbieux. L'échantillonnage réalisé par la DEPP (ministère de l'Education nationale) est contrôlé au niveau de l'âge et du sexe des répondants, l'effectif et le type social des établissements ainsi que leur type urbain ; il est représentatif des huit académies qui le composent. Nous pouvons ainsi distinguer les écoles en éducation prioritaire (EP), qui concentrent les élèves de milieux populaires, des autres écoles. Le classement social a encore gagné en fiabilité avec l'assouplissement de ce qui est appelé en France la carte scolaire, c'est-à-dire la sectorisation du recrutement du public des écoles. Le mouvement de fuite des établissements en éducation prioritaire par les élèves de classes moyennes s'étant encore accéléré (Broccolichi, Ben Ayed & Trancart, 2011). L'exploitation des données a été réalisée à partir du logiciel Le Sphinx.

1. UNE VARIABLE SOCIALE QUI APPARAÎT PEU DISCRIMINANTE

Dans la synthèse des résultats de l'enquête de victimation, Debarbieux écrit : « Les variables liées au profil sociodémographique de la population d'enquête ne sont guère opérantes. Certes le fait d'être dans un réseau de l'éducation prioritaire aggrave les risques mais cette aggravation, bien que statistiquement significative, reste faible » (Debarbieux, 2011, p. 21). Le test du χ^2 fait effectivement apparaître une dépendance significative entre le classement social des écoles et les victimations ; à l'exception du racket et des moqueries où il n'est pas ou peu significatif, sa valeur est comprise entre 4,65 et 20,55 (la bagarre, et nous y reviendrons, obtient en revanche un χ^2 égal à 38,05). Mais la répartition selon les types de victimation apparaît sensiblement similaire. La ventilation de la population des élèves en deux strates (écoles en éducation prioritaire et écoles « ordinaires ») permet en effet de montrer une grande similarité dans les déclarations de victimation des élèves quel que soit le recrutement social de l'école (voir figure 1).

Figure 1



Lecture : 66,4 % des élèves en école ordinaire déclarent avoir été victimes d'insultes contre 68,8 % des écoliers en éducation prioritaire, et ce quelquefois, souvent ou très souvent.

Les pourcentages agrègent les réponses « quelquefois », « souvent », « très souvent » sur les questions :

Est-ce qu'on t'a déjà menacé ou est-ce qu'on a essayé de te faire peur pour essayer de te voler quelque chose ?

T'es-tu bagarré dans cette école depuis la rentrée ?

As-tu été frappé par des élèves dans cette école depuis la rentrée ?

As-tu été insulté depuis le début de l'année scolaire dans cette école ?

Depuis le début de l'année scolaire, dans ton école, est-ce qu'un ou des élèves se sont moqués de toi ?

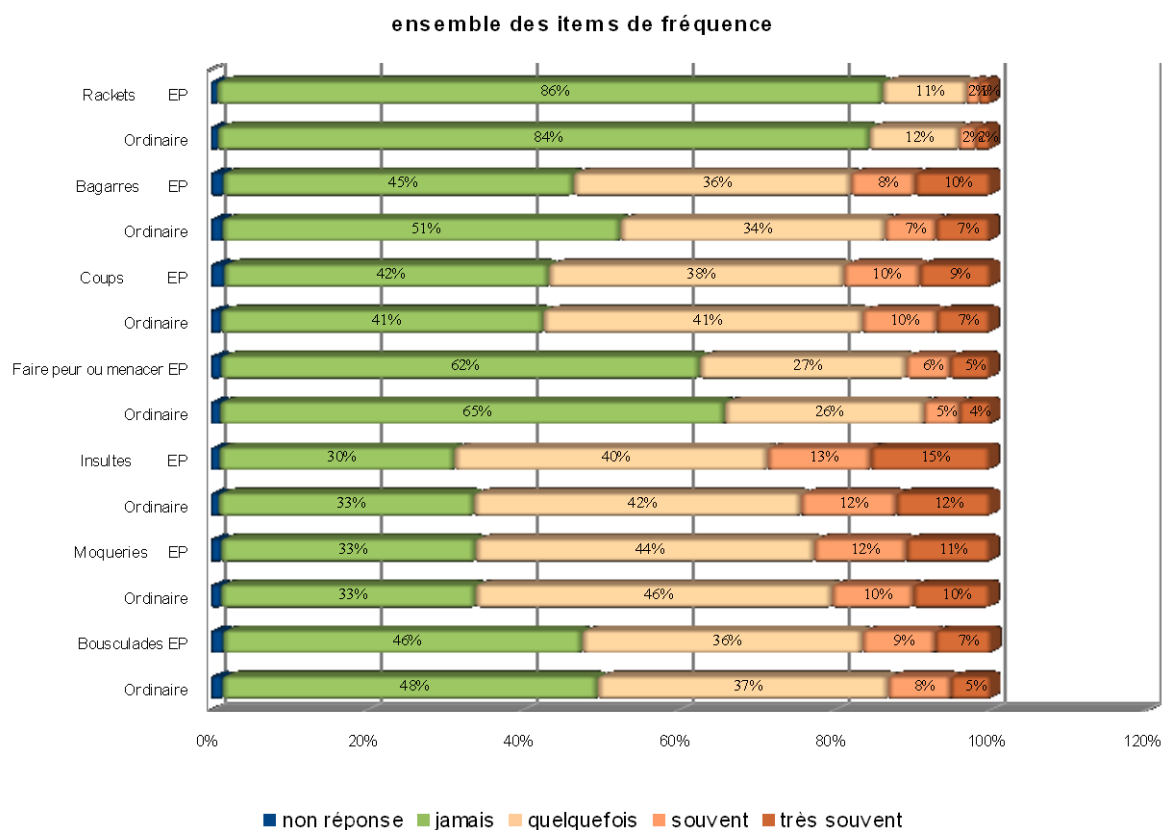
Est-ce qu'un ou plusieurs élèves t'ont bousculé pour te faire mal ?

La proportion d'élèves déclarant avoir fait l'objet de moqueries parvient même à être identique dans les deux catégories d'écoles (66,1 %). Les déclarations de coups en école ordinaire sont même légèrement plus nombreuses qu'en éducation prioritaire : 57,4 % contre 56,8 %. La bagarre même, dont l'importance s'est révélée fondamentale dans les explications d'une prévalence des violences parmi les enfants de milieu populaire (voir

figure 2), fait apparaître l'écart le plus significatif avec une différence de 6 points tout en témoignant de la faiblesse des différences observables. En montrant des élèves exposés dans les mêmes proportions aux différentes formes de violences retenues, quel que soit le classement de l'établissement scolaire, la violence n'apparaît pas différente en nature en fonction de l'origine sociale des élèves. Ce premier argument pourrait se voir discuter par une différenciation de la fréquence d'exposition aux violences. Pour la tester, les fréquences des victimations pour chaque type de violence ont été comparées à partir d'items évaluatifs proposés aux élèves : « jamais », « quelquefois », « souvent », « très souvent ».

Figure 2

Comparaison des victimations entre écoles en éducation prioritaire et écoles ordinaires



Lecture : 11 % des élèves en éducation prioritaire déclarent avoir été victimes quelquefois de racket, 2% déclarent avoir été souvent victimes de racket. 12 % des élèves en école ordinaire déclarent avoir été victimes de racket, 2% déclarent avoir été souvent victimes de racket.

Le graphique 2 permet de visualiser la comparaison des fréquences victimaires entre écoles ordinaires et écoles en éducation prioritaire. Il souligne l'absence de différences importantes en affichant un écart maximal de 4 points pour les items de fréquence (hors « jamais » pour les bagarres) pour un écart moyen de 1,7 point. Ainsi, la variable sociale n'impacte pas non plus la fréquence des victimations.

Comment alors analyser cet écart entre ces résultats et les grandes thèses sociologiques analysant un lien entre violences et milieux populaires ? Chacune des trois parties qui suivent sera constituée de deux sous parties : la première présentant une des thèses, et la seconde qui nous permettra de discuter les résultats de l'enquête au regard de la thèse présentée. Nous verrons que cette discussion conduira à interroger la construction de l'objet violence.

2. UNE LECTURE EN TERMES DE RAPPORTS DE CLASSE

2.1. CULTURE OUVRIERE, FORCE ET VIRILITE

Les travaux sur les violences à l'école mentionnent depuis longtemps une corrélation entre violences et milieu social. Une place explicative importante est réservée à la culture ouvrière, valorisant la force et la virilité et rejetant l'école. On peut rappeler ici les travaux de Willis (1978) qui servent de base à une approche culturelle des différences de taux de violence entre élèves de classes populaires et élèves des classes moyennes et supérieures. Ses analyses visaient à montrer comment les enfants d'ouvriers britanniques s'engageaient dans des processus contraignants d'expérience les enjoignant à « choisir » l'usine en rejetant l'école. « Le rejet du travail scolaire par les “gars” et le sentiment omniprésent qu'ils en savent plus trouvent écho dans le sentiment massivement répandu au niveau de l'atelier et dans la classe ouvrière en général, que la pratique vaut mieux que la théorie, comme l'annonce un grand placard manuscrit, reproduisant le slogan imprimé sur une boîte d'allumettes, et placé dans l'atelier par l'un des ouvriers : “un brin de zèle vaut une bibliothèque de diplômés”. L'atelier abonde en histoires apocryphes sur la bêtise du savoir purement théorique. » (Willis, 1978, p. 54). L'aptitude pratique prime sur toute autre forme de savoir. C'est ainsi le sentiment d'en savoir plus qui permet à ces jeunes hommes un rejet du travail scolaire. Le propos de Willis n'est pas d'analyser les causes des violences scolaires mais d'éclairer comment, à la suite de leurs parents, ces enfants d'ouvriers en viennent à accepter des positions relativement dominées dans le monde du travail. Mais en décrivant ces expériences scolaires empruntées de virilité et d'opposition au « fayot », il décrit une culture « anti-scolaire » fournissant un cadre explicatif aux transgressions de l'ordre normatif de l'école.

L'association des comportements anti-scolaires à la virilité est soulignée par Willis. Les travaux de Bourdieu montraient bien comment cette dimension allait orienter aptitudes et comportements des classes populaires (Bourdieu, 1979). Le lien entre masculinité et virilité va se retrouver mobilisé dans des travaux plus récents comme ceux de Delalande (2003). Les bagarres ludiques de cours d'école mettent en scène à la fois une imitation des figures de la virilité (katas ou coups stylisés) et des affrontements pour le contrôle du territoire : « il s'agit d'une construction culturelle de la masculinité fondée sur une démonstration de la virilité » (Delalande, 2003, p. 117). La masculinité reste liée à l'image de la force physique et sa démonstration s'effectue à travers les affrontements.

On pourrait alors voir dans la disparition progressive de la classe ouvrière un premier élément d'explication au constat de l'absence de corrélation significative entre victimation et milieu social. Disparition de la classe ouvrière, disparition de la culture ouvrière inspirant une culture anti-école et donc diminution des comportements violents afférents. Les spécificités qui apparaissent au niveau des variables coups et bagarres nous invitent cependant à interroger cette affirmation.

2.2. UNE DISTRIBUTION DIFFÉRENTIELLE DES COUPS ET DES BAGARRES A INTERROGER

Si les taux de victimation sont globalement semblables, on peut voir un écart significativement plus marqué sur la variable « bagarres ». Le pourcentage d'élèves en éducation prioritaire ayant déclaré s'être bagarrés est supérieur de 6 points au pourcentage d'élèves d'écoles ordinaires : 47,5 % contre 53,6 %. C'est aussi pour ce type de victimation que la dépendance est de loin la plus forte (voir figure 3).

Figure 3

T'es-tu bagarré dans cette école depuis la rentrée ?

| Bagarres | non | oui | TOTAL |
|--------------------------|--------------|--------------|-------------|
| classement écoles | | | |
| écoles ordinaires | 51,0% | 47,5% | 100% |
| EP | 45,0% | 53,5% | 100% |
| TOTAL | 50,0% | 48,6% | 100% |

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 38,05$, $ddl = 3$, $1-p = >99,99\%$.
 Les cases encadrées en bleu (rose) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.
 Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 12384 observations.¹

¹ Pour présenter les résultats, nous insérons les commentaires tels qu'ils apparaissent avec le logiciel Le Sphinx.

A l'inverse, les élèves en écoles ordinaires vont se plaindre davantage de « coups » : 57,4 contre 56,8 %. C'est même le seul cas où le pourcentage de déclaration de victimation est supérieur chez les élèves d'écoles ordinaires. Nous avons repéré dans notre enquête en écoles élémentaires dans l'académie de Lille une telle spécificité (Carra, 2009). L'analyse des récits de situation a permis de montrer que la lecture d'événements sur le registre de la violence par les élèves — comme par les enseignants (Faggianelli & Carra, 2010) — tend à se scinder en deux expressions positionnant différemment les protagonistes et le sens à donner au déroulement de l'action. La première lecture décrit plusieurs individus en interaction. Sur le registre du jeu ou/et de la confrontation physique se dessinent des « disputes », des « bagarres », des « échanges de coups de pied ». Dans ce cadre, la violence qualifie un type d'interaction, suppose une réciprocité des actes. La seconde lecture répartit les protagonistes entre victimes et coupables, on parlera alors de « coups » subis.

Les écarts identifiables dans les déclarations de bagarres et de coups peuvent alors se comprendre par la distribution différente des lectures de la violence. Plus facilement associé à un effet régulateur et socialisant à une identité sexuée pour les enfants de milieu populaire, les affrontements seront plus fréquemment éprouvés sur le registre de la bagarre en écoles prioritaires qu'en écoles ordinaires. Parallèlement, les élèves associant les affrontements à une agression d'une victime par un coupable expriment plus fréquemment des victimations et vont se reporter sur la catégorie « coups ». Sa présence plus importante dans les écoles ordinaires témoignent, à une « époque où les limites de tolérance à l'égard de la violence se réduisent de jour en jour » (Artinopoulo, 2001, p. 129), d'une disparition plus rapide de l'association violence, régulation, socialisation dans les classes moyennes et supérieures.

3. VIOLENCES SOCIALES, VIOLENCES SCOLAIRES

3.1. VIOLENCES SOCIALES

L'affaiblissement numérique et social de la classe ouvrière dans les pays occidentaux (Dubet, 1987) et sa déconstruction dans les esprits (Beaud & Pialoux, 1999, 2012) ont contribué au retrait de cette entrée pour appréhender les déviances des élèves à l'école. De l'approche culturelle achoppant sur un objet semblant disparaître, on passera alors à une approche territoriale du quartier populaire, visant, somme toute, plus à introduire le concept de dérégulation qu'à évacuer celui de culture. Les violences en milieu scolaire vont alors être envisagées comme le pendant d'une concentration des difficultés économiques et sociales dans certains territoires. Les recherches se portent du

côté des particularités de l'organisation des « banlieues » pour reprendre la terminologie française (Robert, 2000). Ce sont les processus locaux de contrôle social et de socialisation qui sont interrogés. Les deux processus se voient aujourd'hui mis à mal par la précarité des statuts et le chômage. La précarité des personnes hypothèque les possibilités de se projeter dans l'avenir sur une dynamique de progrès de carrière. Ce schéma de vie, posé par certains milieux sociaux comme une normalité favorisée par le travail ou le talent et la volonté individuelle, se révèle inaccessible pour une partie de la population. La fragilité du statut entraîne la fragilité des positionnements dans les réseaux sociaux locaux. Les statuts sociaux dévalorisés et instables concourent au retrait de toute prétention à participer à la régulation du quartier. Les difficultés à transmettre des valeurs pour les individus précarisés se percevant comme un contre-exemple du modèle de réussite sont patents. Ces difficultés ne trouvent pas de solution dans les processus de « socialisation secondaire » puisque ceux-ci tendent à disparaître avec le développement d'un chômage de masse. La précarité des statuts ouvre aussi à une vulnérabilité face aux institutions dont l'école (Carra, 2001). Un phénomène qui rend les jeunes de milieu populaire beaucoup plus accessibles à la police, à la justice, au travail social que les jeunes des quartiers résidentiels. Ce qui se joue dans ces territoires ne se résume donc pas à la pauvreté, mais trouve son origine dans les rapports sociaux entre classes.

Ce contexte local est propice au développement de logiques de comportements oscillant entre le jeu viril, la révolte et les stratégies économiques déviantes. Comportements qui hésitent dans leurs objectifs entre l'obtention d'un statut supérieur au sein du quartier, la volonté de sortir d'un quartier perçu comme une impasse, voir simplement des tentatives erratiques de faire bouger les situations. Dans les zones les plus reléguées, le sens de la violence qui s'y manifeste a été appréhendé à travers le sentiment de *rage*, de *haine* des jeunes, qui renvoie au refus du destin qui leur paraît réservé : celui de marginal, d'assisté ou de délinquant (Carra, 2001). Cette révolte, a pu longtemps rejoindre un cadre collectif. Elle fut utilisée ou rendue utile par des partis politiques. Aujourd'hui, avec l'affaiblissement des partis communiste et d'extrême gauche de ces quartiers, la révolte se retrouve sans réceptacle idéologique (Dubet & Lapeyronnie, 1992). Plus de contenant idéologique et plus d'adversaire social. Le *bourgeois* est moins l'incarnation d'un ordre ancien à renverser qu'un niveau de réussite à atteindre. Sans expression politique, la rage éclate en multiples incidents (Charlot, 2000). Cette violence des dominés apparaît alors comme la reproduction d'une violence sociale de domination. Comportement oscillant entre ludique et tragique (Vienne, 2002). Dans ce cadre explicatif, l'école constitue un des lieux où se manifeste cette violence sociale jusqu'à l'envisager comme une éponge des violences du quartier (Ballion, 1993).

3.2. SOCIALISATION DE CLASSE ET RAPPORTS SOCIAUX DE DOMINATION

Les inégalités sociales n'avaient évidemment pas disparu lors du recueil de données. Bien au contraire, tous les indicateurs convergent pour en montrer un accroissement : le chômage augmente, la pauvreté s'accroît, la ghettoïsation se durcit faisant des « écoles de la périphérie » (van Zanten, 2001) des établissements qui concentrent les incidents (Carra & van Zanten, 2011). La virilité, l'honneur conjugués à une rage, une humiliation de classe — qui s'ignore en tant que telle — pèsent sur les spécificités de la socialisation en milieu populaire. Un indicateur permet de faire émerger cette dimension grâce à la question suivante : « Est-ce qu'il t'arrive de taper à l'école ? ». Les écoliers avaient le choix entre quatre réponses : « ça m'arrive quand je ne suis pas d'accord ou que je me dispute avec mes camarades » (apparaissant dans les deux figures suivantes avec l'item conflit), « ça m'arrive quand on se moque de moi ou que l'on m'insulte » (insultes), « ça m'arrive même quand je ne veux pas » (involontaire), et « ça ne m'arrive pas » (jamais). Comme le montre la figure 4, le croisement avec la variable sociale fait apparaître une corrélation très significative ($\chi^2 = 51,79$).

Figure 4

Dans quel cas t'arrive-t-il de taper à l'école ?

| Taper | conflits | insultes | involontaire | jamais | TOTAL |
|--------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|-------------|
| classement écoles | | | | | |
| écoles ordinaires | 23,7% | 44,2% | 9,4% | 45,1% | 100% |
| EP | 30,0% | 49,1% | 9,9% | 38,4% | 100% |
| TOTAL | 24,7% | 45,1% | 9,5% | 43,9% | 100% |

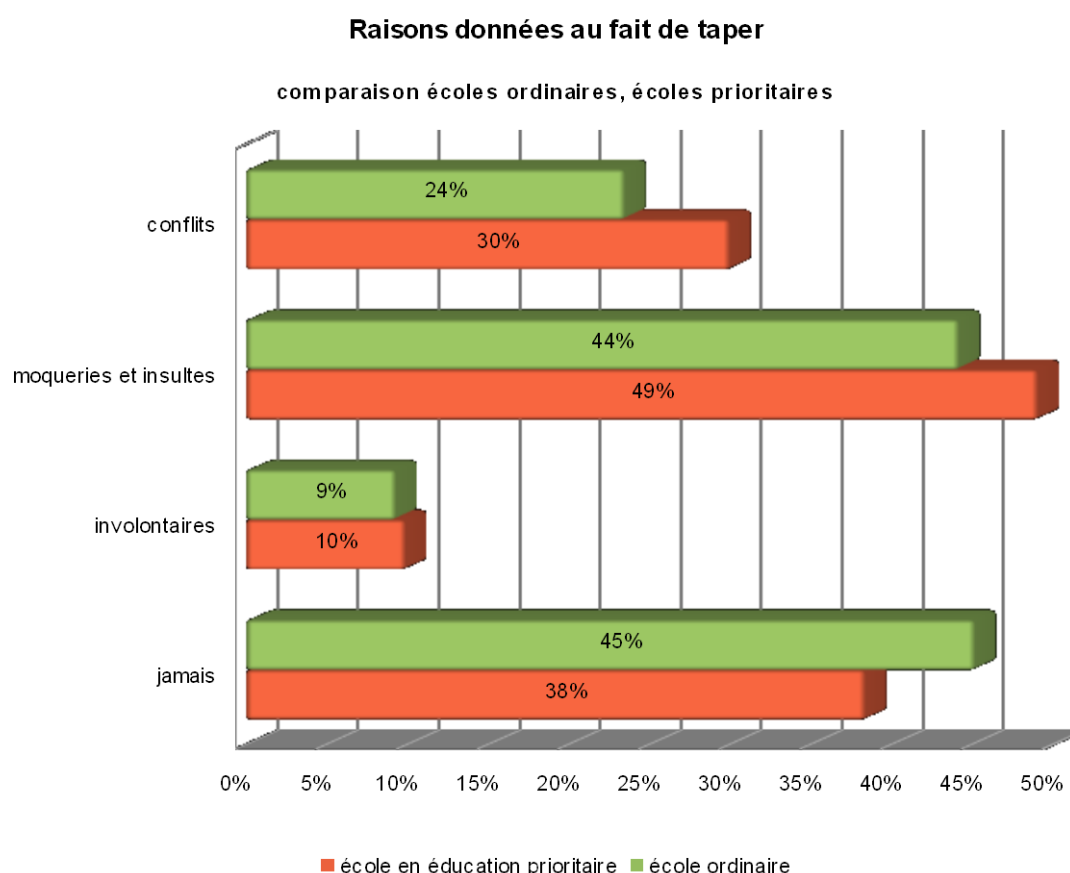
La dépendance est très significative. $\chi^2 = 51,79$, ddl = 3, 1-p = >99,99%.

Les cases encadrées en bleu (rose) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

Le χ^2 est calculé sur le tableau des citations (effectifs marginaux égaux à la somme des effectifs lignes/colonnes).

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 12384 observations.

Figure 5



38 % des élèves d'écoles ordinaires indiquent qu'il ne leur arrive jamais de « taper » contre 45 % en écoles prioritaires ; l'écart est donc de 7 points. Les élèves en éducation prioritaire sont 30 % à déclarer taper en cas de conflits (« ça m'arrive quand je ne suis pas d'accord ou que je me dispute avec mes camarades ») contre 24 % en écoles ordinaires, soit 6 points d'écart. Près d'un élève sur deux en éducation prioritaire déclare « taper » quand « on se moque de moi ou que l'on m'insulte » contre 44 % en écoles ordinaires. La gestion des incidents passe ainsi plus souvent par la confrontation physique en milieu populaire. Cette confrontation physique relève d'une socialisation de classe, produit des rapports sociaux de domination.

4. INEGALITES SCOLAIRES ET EFFETS SUR L'IMAGE DE SOI

4.1. LES INEGALITES SOCIO-SCOLAIRES

Le développement des analyses précédentes laisse pointer la possibilité de mobiliser les rapports de classes, leurs enjeux et leurs conséquences comme cadre explicatif, structurant d'abord, puis comme modèle de compréhension des interactions au sein des écoles. L'entrée par la massification du système scolaire français et ses conséquences sur les publics est privilégiée. La massification promettait la réduction des inégalités de destin en fonction de l'origine sociale grâce à l'école. Promesse d'autant plus visible en France qu'elle prétendait à réaliser son projet républicain (Dubet, 2002). Mais la démographisation de l'école n'a pas eu les conséquences espérées sur la distribution des places à la sortie de la scolarité. Bourdieu et Passeron évoquaient en leur temps, les déguisements de la reproduction sociale, l'opacité du système éducatif. La dissimulation semble aujourd'hui se lever dans l'affichage des multiples offres scolaires (Berthelot, 1993). Les élèves « ont alors moins le sentiment d'être confrontés à des choses opaques ou occultes, que celui de se trouver dépourvus de ressources pour agir face à un système scolaire qui déploie devant eux un échantillon d'options aussi large que fermé » (Martuccelli, 2004, p. 475).

Lorsque l'élève n'est pas performant, sa trajectoire se déroule sous les annonces de ses insuffisances, de l'incompétence de sa famille et de la mauvaise influence de son quartier. Ceux qui échouent dans la compétition sont engagés de plus en plus longtemps dans des processus d'étiquetage cadencés par les appréciations, les notations, les orientations... Rythme des sanctions auquel il réagit par des attitudes oscillant entre rejet et intégration de l'étiquette. Refus agressif des verdicts scolaires, dégradations... Il s'agit ici de violences anti-scolaires (Dubet, 1998), violences tournées vers l'institution et ses représentants. L'attribution de la mauvaise note devient ainsi un lieu d'affrontement privilégié : « une mauvaise note est la goutte d'eau qui fait déborder le vase de la relégation scolaire. Perçue comme une atteinte personnelle, et non plus un jugement objectif sur le travail, dans un contexte où l'élève se sent globalement incompris par l'institution, elle devient le déclencheur de l'incident » (Barrère, 2002, p. 8). Une confusion est donc établie entre jugement sur la production et jugement sur la personne de l'élève. Ce mécanisme se renforce de la dépendance que peut établir l'élève entre résultat scolaire et qualité de l'enseignant. Cette dépendance est plus ou moins

marquée selon les caractéristiques de l'élève. Plus il appartient aux mauvaises classes, des mauvais établissements et plus il rend dépendant son niveau scolaire de l'enseignant (Dubet & Martucelli, 1996). Si les inégalités peuvent avoir une certaine visibilité pour les élèves (présence d'élèves du même quartier dans des écoles à la mauvaise réputation, dans une filière dépréciée...), les causes structurelles des inégalités vécues ne sont encadrées par aucun discours. Les élèves y voient alors des *questions de personne*, des problèmes relationnels entre élèves et personnels. Les critiques vont alors porter sur les qualités professionnelles ou le sens de la justice d'un enseignant. Le sentiment d'injustice s'alimente de la perception d'un décalage entre les idéaux affirmés par l'institution et le cursus de l'élève. Ces récriminations peuvent alimenter des conflits producteurs de violences mais, en elles-mêmes, ces critiques peuvent être appréhendées comme des violences par les professionnels (Faggianelli & Carra, 2010).

4.2. LE DEBUT DE L'INTEGRATION D'UNE IMAGE NEGATIVE DE SA VALEUR (SCOLAIRE)

Nous pouvons examiner ici, les variables qui apparaissent déterminantes dans le rôle des inégalités scolaires sur les violences à l'école si l'on se réfère à la thèse qui vient d'être rappelée : les relations avec les enseignants, la qualité de l'enseignement, les résultats scolaires, le sentiment de justice face aux punitions et les adultes de l'école que les écoliers disent ne pas aimer. Mais, comme sur la quasi-totalité des variables retenues dans le questionnaire, la similarité est grande entre déclarations des élèves d'écoles ordinaires et d'écoles en éducation prioritaire. 11,3 % des élèves en écoles ordinaires déclarent avoir de « pas très bonnes » ou « mauvaises » relations avec leur enseignant ; ils représentent 10,9 % des élèves en éducation prioritaire. Finalement, ils sont 48,3 % des élèves en écoles ordinaires et 49,3 % des élèves en éducation prioritaire à bien aimer tous les adultes de l'école. Pas de différences non plus pour le jugement sur les qualités de l'enseignement puisque seuls 4,9 % des élèves en écoles ordinaires estiment qu'on n'apprend « pas très bien » ou « pas bien du tout » contre 5,5 % des élèves en éducation prioritaire. Le sentiment d'injustice paraît également partagé. S'ils sont 25,4 % des élèves en écoles ordinaires à dénoncer l'injustice des punitions, 24,6 % des élèves en éducation prioritaire partagent ce sentiment. Les seules différences apparaissent au niveau des réponses à la question suivante : « Cette année, est-ce que tu penses que tes résultats sont : très bons (++), plutôt bons (+), plutôt faibles (-), plutôt très faibles (--). La dépendance est très significative. Le chi2 est égal à 41,88 (voir figure 6).

Figure 6

Cette année, tu penses que tes résultats à l'école sont :

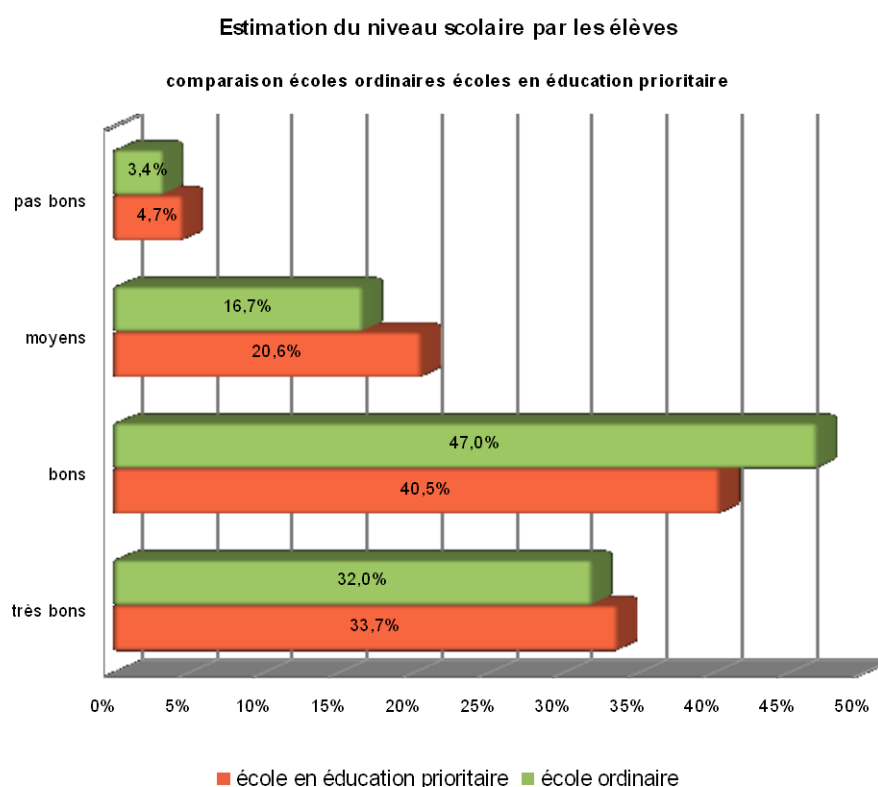
| Evaluation niveau scolaire | ++ | + | - | -- | TOTAL |
|----------------------------|--------------|--------------|--------------|-------------|-------------|
| classement écoles | | | | | |
| écoles ordinaires | 32,0% | 47,0% | 16,7% | 3,4% | 100% |
| EP | 33,7% | 40,5% | 20,6% | 4,7% | 100% |
| TOTAL | 32,3% | 45,8% | 17,4% | 3,6% | 100% |

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 41,88$, ddl = 3, 1-p = >99,99%.

Les cases encadrées en bleu (rose) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 12384 observations.

Figure 7



25,3 % des élèves en écoles prioritaires disent penser avoir des résultats moyens ou pas bons contre 20,1 % des élèves en écoles ordinaires. 40,5 % des élèves en éducation prioritaire disent penser avoir de bons résultats contre 47 % en école ordinaire. On voit ainsi se dessiner le début du processus de la construction du jugement de sa valeur scolaire, qui bientôt deviendra jugement

sur la valeur de sa propre personne, valeur qui s'évaluera à l'aune des notes puis, plus tard, à celles des orientations scolaires. Pour autant, et comme indiqué ci-dessus, on ne voit pas encore apparaître de différence au niveau des autres variables et notamment pas de corrélation avec un sentiment d'injustice

qui se construirait sur les sanctions, sentiment d'injustice qui constitue un moteur dans la production de violences (Caillet, 2006 ; Meuret, 1999).

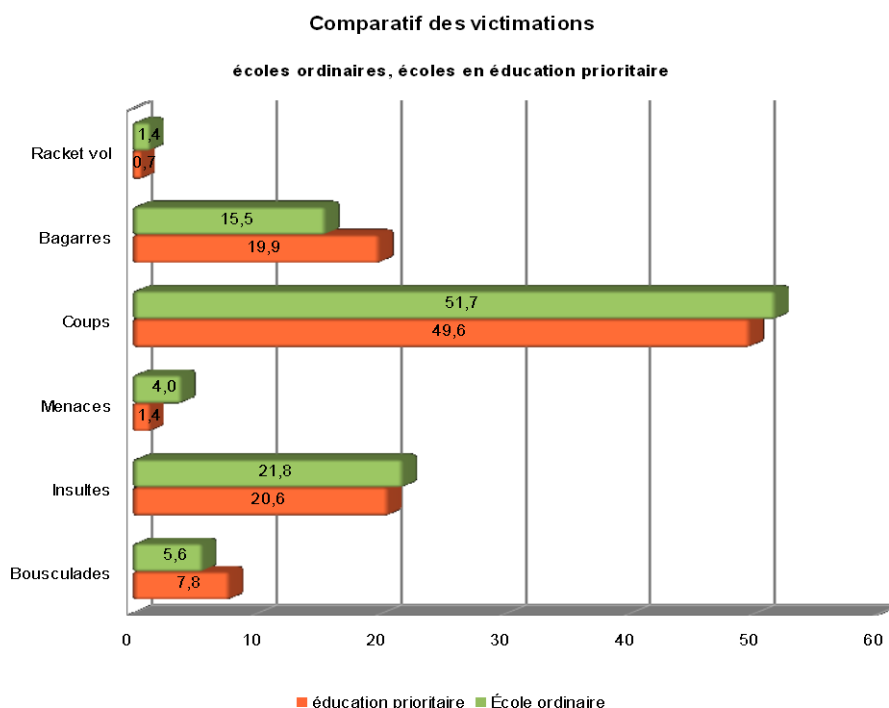
5. LES MODALITES D'INTERROGATION DE LA VARIABLE SOCIALE DANS LES ENQUETES DE VICTIMATION

La thèse du poids des inégalités socio-scolaires sur les violences à l'école est-elle invalidée par de tels résultats ? Le consensus fort chez les chercheurs sur ces résultats et les processus à l'œuvre, conduit bien plutôt à déduire que les déclarations de victimation, à elles-seules, ne permettent pas d'éclairer cette dimension du phénomène. On peut estimer qu'il y a écrasement du poids de la variable sociale lorsque l'étude du phénomène repose sur une comptabilisation des victimations.

5.1. LA VICTIMATION COMME DIMENSION SIGNIFICATIVE DE L'EXPERIENCE SCOLAIRE DES ECOLIERS

Nous n'avons pas constaté de corrélation entre victimations et recrutement social des écoles dans notre dernière enquête portant sur plus de 2000 écoliers de l'académie de Lille (Carra, 2009), mais là encore, une grande similarité dans la répartition des pourcentages (voir figure 8).

Figure 8



Graphique construit à partir des données de l'enquête de victimation menée dans le Nord en écoles élémentaires (Carra, 2009)

Les proportions dissemblables par rapport aux tableaux précédents s'expliquent par une construction différente des catégories de victimation dans les deux enquêtes : les catégories de violence sont ici construites *a posteriori* à partir des récits de victimation réalisés par les élèves enquêtés. En revanche, la comparaison entre écoles ordinaires et écoles en éducation prioritaire révèle les mêmes enseignements avec des différences faibles et un même mouvement sur les catégories « bagarres » et « coups ».

La victimation des élèves a cette particularité de se produire de manière privilégiée dans la cour de récréation et de faire référence à la socialisation enfantine, aux interactions entre pairs. Si des caractéristiques sont transversales, comme les rapports de genre, la violence est dénoncée en référence à une micro-communauté, celle de l'école où sont accueillis les élèves, et à ses normes et leurs transgressions. Toute communauté, même enfantine, produit ses normes et ses déviances autour d'enjeux qui, eux, sont récurrents : se faire reconnaître par les pairs, se positionner dans les rapports de cour. Même si elles sont dénoncées, les confrontations physiques et verbales apparaissent alors comme une modalité de régulation des interactions horizontales. L'intensité des conflits dans la cour de récréation s'explique aussi, en France, par le contraste 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 (Rayou, 1999). On comprend alors que l'analyse de la victimation, si elle est riche d'enseignements pour appréhender ce que vivent les élèves, ne peut permettre de rendre compte du poids de la variable sociale sur des déclarations de victimation.

Au contraire, elle a pour effet de faire apparaître la victimation comme une dimension significative de l'expérience scolaire des élèves quel que soit le recrutement social de l'école où ils sont inscrits. Dans l'enquête de victimation de l'académie de Lille, il apparaît que 41,2 % des élèves des écoles ordinaires déclarent avoir été victimes de violence au moins une fois depuis le début de l'année scolaire. Du côté des écoles en éducation prioritaire, 41,8 % des élèves font la même déclaration. Dans aucune de ces deux recherches, la fréquence des victimations ne modifie réellement cette proximité entre élèves de catégories sociales différentes. C'est que, dans la déclaration de victimation, le vécu est aussi important que le fait, le fait pouvant quant à lui, derrière l'objectivité apparente qu'il donne, recouvrir une nature et un sens bien différents selon la classe sociale d'appartenance des enfants. Il faut alors ouvrir la boîte noire pour y accéder et réinscrire ces déclarations dans les rapports sociaux.

5.2. UNE CORRELATION TRES SIGNIFICATIVE APPARAISSANT AVEC UNE CONSTRUCTION DIFFERENTE DE L'OBJET VIOLENCE

En France, l'importance des micro-violences et de leur répétition a été mise en lumière par les travaux de Debarbieux. Les réponses aux questionnaires administrés dans les établissements scolaires en 2003 montrent que le climat scolaire s'est en moyenne peu détérioré depuis 1995. La violence que les chercheurs sont amenés à analyser est une violence de faible intensité, en deçà du seuil pénal, soulignant simultanément la rareté des faits graves. On assiste cependant, indique l'auteur, à un creusement de la « fracture sociale » avec une augmentation du sentiment d'insécurité et une détérioration des relations jeunes/adultes et du climat dans son ensemble dans les établissements défavorisés. Nos propres travaux montrent également cette corrélation très significative y compris dans le primaire. Or ces résultats relèvent d'une construction d'objet ne se limitant pas à la prise en compte des seules victimations.

Debarbieux, appréhende ainsi dans ses autres enquêtes, le phénomène à partir de trois grandes séries d'indicateurs : victimation et délits, climat scolaire et insécurité. Les établissements dans l'enquête de 1996 sont répartis en cinq classes égales suivant un « indice de précarité scolaire » : établissements très favorisés, favorisés, moyens, défavorisés, très défavorisés. Les réponses aux deux questions suivantes : « Y a-t-il de la violence dans ton établissement scolaire ? » et « Y a-t-il de l'agressivité entre les élèves », font apparaître une corrélation très significative avec l'indice de précarité sociale comme permet de le visualiser la figure 9 (Debarbieux, Dupuch & Montoya 1996, p. 31).

Figure 9

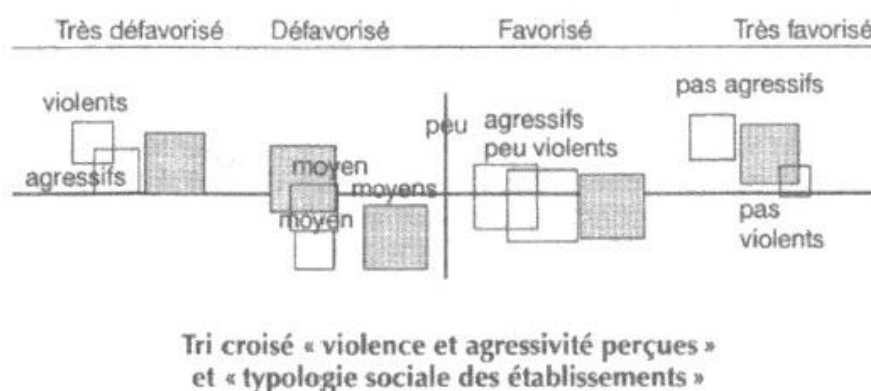


Schéma tiré de Debarbieux, Dupuch & Montoya 1996, p. 31.

Dix ans plus tard, Debarbieux note : « Plus la population accueillie est une population souffrant d'exclusion, plus la violence scolaire est présente, aussi

bien pour les témoins de cette violence que pour ses victimes ou ceux qui la perpétuent » (Debarbieux, 2007, p. 9).

Figure 10

Comparaison des violences perçues, subies, produites en fonction de l'origine sociale

| | Violence forte perçue | Victimes racket | Racketteurs autodéclarés |
|-----------------|------------------------------|------------------------|---------------------------------|
| Non ZEP | 15 % | 5,3 % | 5,3 % |
| ZEP | 34 % | 7,6 % | 7,9 % |
| Sensible | 37,5 % | 8,7 % | 10,3 % |

Taux d'élèves témoins, victimes ou acteurs de la violence dans les collèges situés en ZEP, ZEP sensible et non classés – échantillon fusionné 1999-2003 – Debarbieux (2007).

Ces données portent essentiellement sur le collège mais nous retrouvons une corrélation y compris en primaire. C'est ce que met en évidence notre enquête dans les écoles élémentaires du Nord. Dans cette enquête, nous appréhendons la violence à partir des trois séries d'indicateurs : outre la victimation, nous avons pris en compte la violence auto-déclarée et la perception de la violence. Un score violence est construit à partir de ces trois indicateurs. Pour tester l'hypothèse d'un lien entre recrutement social et violences, nous avons réparti les écoles dans trois groupes en fonction de leur score de violence : les écoles aux scores de violence significativement plus élevés que la moyenne constituent le groupe dénommé « écoles violentes+ » ; le groupe « écoles violentes- » rassemble les écoles aux scores de violences significativement moins élevés que la moyenne ; le dernier : « écoles violentes= », réunit les autres écoles. Le croisement du score social avec le score violence montre alors une corrélation significative.

Figure 11

Une corrélation significative entre violence à l'école et milieu social des élèves

Tableau des moyennes

| écolesviolence3classes | SCORE social |
|-------------------------------|---------------------|
| écolesviolentes- | 1,45 |
| écolesviolentes+ | 1,92 |
| écolesviolentes= | 1,82 |
| TOTAL | 1,76 |

Les valeurs du tableau sont les moyennes calculées sans tenir compte des non-réponses.
 Les noms des critères discriminants sont encadrés.
 Les nombres encadrés correspondent à des moyennes par catégorie significativement différentes (test t) de l'ensemble de l'échantillon (au risque de 95%).
 n = 2073
 Données tirées de l'enquête de victimation menée dans le Nord en écoles élémentaires (Carra, 2009)

Le groupe d'écoles aux scores de violence les plus élevés obtient un score social significativement plus élevé que la moyenne : le score s'élève à 1,92. Autrement dit, les écoles de ce groupe concentrent les élèves issus des milieux sociaux les plus précarisés. Si la victimation est ainsi inséparablement un fait et son vécu, la violence est à la fois un écart à la norme ou sa transgression et sa perception.

EN GUISE DE CONCLUSION : VICTIMATION ET CONSTRUCTION DE L'OBJET VIOLENCE

Les principales thèses en sociologie se développant sur la prévalence des violences dans les établissements scolaires implantés dans les quartiers populaires, bien qu'avançant différemment sur les définitions de l'objet violence, tendent à y intégrer fondamentalement la description d'un comportement transgressif. Essentiellement celui de l'élève, et de l'élève de milieu populaire, ce qui pousse à la mobilisation explicative des rapports de pouvoir et/ou des caractéristiques culturelles dans une école où ces dimensions ont été le théâtre de transformations (massification du secondaire, modification de l'organisation institutionnelle et de ses objectifs). L'enquête de victimation tend, de son côté, à entrer dans le questionnement du phénomène de violence par le point de vue de l'acteur. Un acteur qui ne mobilise guère les catégories objectives du chercheur pour définir les situations qui l'ont engagé. Un renvoi explicatif au peu de « sens social » de l'élève de primaire ne peut être satisfaisant comme le montre les travaux aux résultats identiques sur l'expérience de violence des enseignants (Faggianelli, 2014). L'explication de ces écarts de résultats relève alors fondamentalement d'une construction d'objet qui peine à se décliner méthodologiquement sur la base d'une définition de la violence entre point de vue et normes que préconisait déjà Michaud en 1986.

BIBLIOGRAPHIE

Artinopoulo, V. (2001). La violence scolaire en Grèce : vue d'ensemble des recherches et stratégies d'intervention. In É. Debarbieux & C. Blaya (éds), *La violence en milieu scolaire, tome 3 : Dix approches en Europe* (pp. 129-146). Paris : ESF Éditeur.

Bachmann, C. & Brinis, O. (1994). Sur la haine de proximité : l'école et les apprentis casseurs. *Migrants-formation*, 97, 125-131.

Ballion, R. (1993). Les lycées "sociaux": la "reprise en main". *Migrants-formation*, 92, 86-99.

Barrere, A. (2002). Un nouvel âge des désordres scolaire : les enseignants face aux incidents. *Déviance et société*, 26, 1.

Barrere, A. & Martuccelli, D. (2001). Le désordre de la sanction scolaire. *Cahier Alfred Binet*, 3, 21-22.

Beaud, S. & Pialoux, M. (2012). *Retour sur la condition ouvrière*. Paris : La Découverte.

Benbenishty, R. & Astor R. A. (2005). *School violence in context: Culture, neighborhood, family, school and gender*. New York : Oxford.

Berthelot, J.-M. (1993). *École, orientation et société*. Paris : PUF.

Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris : Editions de Minuit.

Broccolichi, C., Ben Ayed, C. & Trancart, D. (éds.) (2011). *École : les pièges de la concurrence. Comprendre le déclin de l'école française*. Paris : La Découverte.

Carra, C. (2000). *Délinquance juvénile et « quartiers sensibles »*. *Histoires de vie*. Paris : L'Harmattan.

Carra, C. (2008). Violences à l'école élémentaire. Une expérience enfantine répandue participant à la définition du rapport aux pairs. *L'Année sociologique*, 58, 2, 319-336.

CarrA, C. (2009). *Violences à l'école élémentaire : l'expérience des élèves et des enseignants*. Paris : PUF.

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. (2011). *Violences et école*. Paris : PUF, coll. Que sais-je ?

Carra, C. & Sicot, F. (1996). Pour un diagnostic local de la violence à l'école : enquête de victimation dans les collèges du département du Doubs. Recherche commanditée par l'Institut des Hautes Etudes de la Sécurité Intérieure (Ministère de l'Intérieur) et la Direction de l'Evaluation et de la Prospective (Ministère de l'Education Nationale), LASA-UFC, Université de Franche-Comté. 177 p.

Carra, C. & Zanten Van, A. (2011). Violences scolaires. In M. Marzano (éd.), *Dictionnaire de la violence* (pp. 398-402). Paris : PUF.

Caillet, V. (2006). Sentiment d'injustice et violence scolaire. *Spirale*, 37, 63-71.

Charlot, B. (2000). Violences à l'école. La dimension « ethnique » du problème. *VEI Enjeux*, 121, 178-189.

Clemence, A. (2001). Violence et incivilités à l'école : la situation en suisse. In É. Debarbieux & C. Blaya (éds.). *La violence en milieu scolaire* (pp. 183-200). Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur.

Debarbieux, É. (éd.) (1996). *La violence en milieu scolaire*. Paris : ESF Éditeur.

Debarbieux, É. (2007). *Evolution et mesure de la violence à l'école en France : 1966-2006*, Rapport annuel de l'Observatoire National de la Délinquance – 2007. Paris : Editions CNRS.

Debarbieux, É. (2011). *Au pays des enfants heureux... enfin presque, Une enquête de victimation et de climat scolaire auprès d'élèves du cycle 3 des écoles élémentaires*. Observatoire international de la violence à l'école, UNICEF.

Debarbieux, É., Dupuch, A. & Montoya, Y. (1997). Pour en finir avec le « handicap socio-violent ». In B. Charlot & J.-C. Emin (Eds), *Violences à l'école. État des savoirs* (pp. 17-40). Paris : Armand Colin.

Delalande, J. (2003). *La récré expliquée aux parents*. Paris : Audibert.

Dubet, F. (1987). *La galère : jeunes en survie*. Paris : Fayard.

Dubet, F. (1998). Les figures de la violence à l'école. *Revue Française de Pédagogie*, 123, 35-45.

Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.

Dubet, F. & Lapeyronnie, D. (1992). *Les quartiers d'exil*. Paris : Seuil.

Dubet, F. & Martuccelli, D. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil.

Faggianelli, D. (2014), *La violence à l'école perçue par les enseignants de primaire : rapports au métier et lectures des situations scolaires. Thèse de doctorat*. Arras : Université d'Artois.

Faggianelli, D. & Carra, C. (2011). *Le carrousel des violences à l'école*. Arras : APU.

Faggianelli, D. & Carra, C. (2010). Violences à l'école élémentaire : victimations et déclassements. *Déviance et Société*, 34, 1, 115-131.

Gottfredson, G. & Gottfredson, D. C., (Dir.) (1985). *Victimization in Schools*. New York : Plenum Press.

Perrenoud, Ph. (2000). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF Editeur.

Martuccelli, D. (2004). Figures de la domination. *Revue française de sociologie*, 45-3, 469-497.

Meuret, D. (dir.) (1999). *La justice du système éducatif*. Bruxelles : De Boeck Université.

Michaud, Y. (1999). *La violence*. Paris : PUF.

Rayou, P. (1999). *La Grande école : approche sociologique des compétences enfantines*. Paris : PUF.

Robert, Ph. (2000). Les territoires du contrôle social quels changements. *Déviance et société*, 24, 3, 215-235.

Testaniere, J. (1967). Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement du second degré. *Revue française de sociologie*, 8(1), 17-33.

Vienne, P. (2002). Contextualisation et traitement des violences à l'école. *Le point sur la recherche en éducation*, 22, 6-7.

Wieviorka, M. (1999). *Violence en France*. Paris : Seuil.

Willis, P. (1978). L'école des ouvriers. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 24, 1, 50-61.

Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris : Armand Colin.

Zanten Van, A. (2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : PUF.