

A L'ECOLE DES ENFANTS HEUREUX... ENFIN PRESQUE.

Une enquête de victimation et climat scolaire auprès d'élèves
du cycle 3 des écoles élémentaires

Rapport de la recherche réalisée pour l'UNICEF-France

Enquête réalisée avec le soutien technique du Ministère de l'Éducation Nationale, de la jeunesse et de la vie associative, D.E.P.P.

OBSERVATOIRE INTERNATIONAL DE LA VIOLENCE A L'ECOLE
Université Victor Segalen Bordeaux 2
3 ter Place de la Victoire
33000 Bordeaux

Mars 2011

Auteur du rapport : Eric Debarbieux

Coordination de la recherche :

Eric Debarbieux et Georges Fotinos, Observatoire International de la Violence à l'École.

Équipes associées à la recherche :

Laboratoire RECIFES (EA 4520) – Université d'Artois

Laboratoire de recherche PAEDI (EA n°4281). Groupe de recherche en éducation à la santé en milieu scolaire. Université Claude Bernard – Lyon 1-IUFM et Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand.

Institut de Recherche sur l'Education : Sociologie et Economie de l'Education. IREDU. UMR 5225 CNRS / Université de Bourgogne

LACES (EA4140). **Observatoire International de la Violence à l'école.** Université Bordeaux Segalen.

LISEC (EA 2310) – Université de Nancy.

Equipe CIREFT- REV – (EA 43-84). Paris Est – Créteil

Laboratoire de Psychologie Cognitive et Sociale (EA 1189) – Université de Nice-Sophia Antipolis.

Chercheurs associés à la recherche :

Equipe RECIFES :

Cécile CARRA, PR en sociologie, Recifes, Université d'Artois

Anne-France CHAPUIS, Doctorante, Cirel-Recifes, Université d'Artois

Brigitte CHARRIER, MCF en sciences de l'éducation, Recifes, Université d'Artois

Catherine COUTURIER, MCF en mécanique, Recifes, Université d'Artois

Daniel FAGGIANELLI, Doctorant, Crehs-Recifes, Université d'Artois

Monique FOURDIN, MCF information et communication, Recifes, Université d'Artois

Haimo GROENEN, MCF en STAPS, Sherpas-Recifes, Université d'Artois

Sophie NECKER, MCF en STAPS, Sherpas-Recifes, Université d'Artois

Bruno PERRAULT, MCF en sciences de l'éducation, Recifes, Université d'Artois

Sabine THOREL, MCF en sciences de l'éducation, Recifes, Université d'Artois

Marie-Laure VIAUD, MCF en sciences de l'éducation, Recifes, Université d'Artois

Equipe LISEC, Nancy :

Annette Jarlégan (MCF 70)

Emmanuel MANGIN, Charline VOLTZ , étudiants de L3

Sarah MAIRE, Diane DEMOLLIÈRE, Laura FABRY, étudiants de M1
Amélie WINIGER, Elkhilil DAH, étudiants de M2 Recherche
Benoit DEJAIFFE (docteur en Sciences de l'éducation, chercheur associé au LISEC)
Anne FLYE-SAINTE-MARIE (MCF, 70^e)
Youssef TAZOUTI (MCF, 16^e)
Jean-Luc DESHAYES (MCF, 19^e)

PAIDI. Equipe de recherche "Education et santé", Université Claude Bernard -Lyon 1-IUFM et Clermont-Ferrand

Dominique BERGER, Psychologue, MCF en Sciences de l'éducation, UCB-Lyon1, Université de Lyon

Lela BENCHARIF, Docteur, Chargé de mission, Réseau UNIRÉS

Sandie BERNARD, Doctorante, LEPS, MCF, UCB-Lyon1, Université de Lyon

Jean-Pierre CARDOT, Doctorant, UBP-Clermont-Ferrand 2

Sameh HRAIRI, MA, ISECF, Université de Tunis,

Abdel-Majib NACEUR, Psychologue, MA, ISECF, Université de Tunis

Crane ROGERS, Ingénieur d'études, Chargé de mission, Réseau UNIRÉS

Jean Claude ROCHIGNEUX, Doctorant, UBP-Clermont-Ferrand 2

François WAFO, Doctorant, UBP-Clermont-Ferrand 2

Didier Jourdan (Pr. 70)

Frank Pison (Dr.70)

Equipe IREDU, Dijon :

Catherine Blaya (Pr. 70, Université de Bourgogne)

Halim Benacer (Pr.70, Université de Bourgogne, IUFM))

Equipe LACES, Bordeaux :

Eric Debarbieux (Pr.70)

Yves Montoya (MCF 70)

Jean-François Bruneaud (MCF 70)

Stéphanie Rubi (MCF 70) (antérieurement Nancy, LISEC)

Muriel Favre (Master 2 Recherche)

Nadine Gruault, Observatoire International de la Violence à l'école

Stéphanie Chassaing, Observatoire International de la Violence à l'école

Equipe CIREFT- REV - Paris Est – Créteil :

Benjamin Moignard (MCF, 19)

Martine Kherroubi

Marie-Pierre Mackiewicz

Laboratoire de Psychologie Cognitive et Sociale - Nice-Sophia Antipolis.

Isabelle Negro (MCF 16^e), LPCS – Université de Nice

Autre chercheur :

Georges Fotinos (Dr. en géographie, Observatoire International de la Violence à l'école)

N'oubliez jamais comment bat le cœur d'un enfant qui a peur

Janusz Korczak

COPIE DE TRAVAIL

Introduction	6
« Prendre en compte » les victimes.....	6
Une évolution de l'opinion publique et de l'éducation nationale face aux enquêtes de victimation en milieu scolaire	8
Des alliances pour la recherche	10
1 : Méthodologie et échantillon	12
Vers l'enquête de victimation.....	12
Le questionnaire « Écoles élémentaires »	15
La question de la définition de la violence	15
Choix des thèmes et des questions.....	17
Mode de passation – difficultés rencontrées	19
Échantillon	21
2 : Des enfants heureux ?	25
Un climat scolaire largement positif	25
Des victimations plutôt limitées.....	29
La violence entre pairs.....	30
La victimation par les adultes	34
3 : La violence répétitive en école élémentaire	39
L'oppression quotidienne	39
Victimation et climat scolaire	48
4 : Conclusions	52
Résumé des principaux résultats	52
Remarques finales	55
Références	60

Introduction

La recherche qui va être ici présentée est exceptionnelle en France, par son sujet, son ampleur (12326 élèves du cycle 3 interrogés dans un échantillon randomisé), la manière dont elle a été rendue possible, et d'abord par ses résultats. En effet jamais un tel échantillon d'élèves français du premier degré n'avait été interrogé pour mieux cerner l'expérience éventuelle de victimation subie à l'école élémentaire par des élèves âgés de 8 à 12 ans, malgré des enquêtes importantes, tentées par l'observatoire en Aquitaine, à Marseille et en Ile de France (Debarbieux, 1996 ; Debarbieux, Montoya et alii, 2003) mais également par d'autres équipes dans le Nord (Carra, 2009) ou dans les académies de Lyon et Clermont-Ferrand, il est certain qu'un élargissement des échantillons était nécessaire, rendant possible une vision plus complète et sans doute plus fiable du problème.

« Prendre en compte » les victimes

Cette recherche est basée sur une certitude partagée par toutes les équipes qui y sont associées, et par les membres de notre observatoire (voir par exemple Benbenishty et Astor, 2005) : celle de l'importance de la mesure scientifique du phénomène. La position de l'Observatoire International de la Violence à l'École quant à la nécessité d'une mesure du phénomène « violence à l'école » est en effet constante depuis plus de 15 ans maintenant : cette mesure est importante pour se prémunir du risque d'exagérer cette violence en entraînant des dérives sécuritaires outrées. Mais tout autant il convient de se méfier du déni de la réalité de cette violence avec son oubli des victimes : la « violence » peut être de bas bruit, mais sa répétition peut entraîner des troubles importants pour ceux qui en pâtissent et pour l'environnement scolaire. **Ni exagération, ni négation**, il est nécessaire d'asseoir rationnellement l'action publique – tant au niveau national qu'aux échelons locaux et intermédiaires. Il faut connaître les types de violence principaux et leur fréquence, les expériences des victimes et les conséquences de leur victimation pour éviter de se faire happer par le fait-divers, l'exceptionnel qui recouvre de son bruit la parole des victimes ordinaires.

Pour les auteurs des plus importantes recherches quantitatives sur le sujet, qui produisent annuellement aux U.S.A. les Indicateurs de la délinquance et de la sécurité à l'école (Dinkes

et alii, 2006) les buts de ces recherches sont ainsi présentés : « Les écoles de notre pays doivent être un havre de paix pour l'enseignement et l'apprentissage, libre du crime et de la violence. Même si les élèves sont moins sujets à être victimes à l'école qu'hors de l'école, chaque cas de crime ou de violence à l'école affecte non seulement les individus mais peut aussi perturber le processus éducatif et affecter les témoins, l'école elle-même et la communauté environnante. Autant pour les élèves que pour les enseignants la victimation à l'école peut avoir des effets durables. En plus de connaître solitude, dépression et difficultés d'adaptation, les enfants victimes sont plus portés à l'absentéisme, à une faible performance scolaire et à des comportements violents. Pour les enseignants, les incidents de victimations peuvent conduire au désenchantement professionnel et même à l'abandon du métier. Pour que les parents, les équipes scolaires et les décideurs puissent faire face efficacement au crime à l'école ils ont besoin d'une connaissance précise de l'étendue, de la nature et du contexte du problème. Cependant, il est difficile de mesurer la réalité de la violence et du crime à l'école étant donné la grande attention portée à des incidents isolés de violence extrême à l'école. Mesurer les progrès vers des écoles plus sûres nécessite de posséder de bons indicateurs de l'état actuel du crime et de la sécurité dans le pays et de périodiquement mettre à jour ces indicateurs. Ceci est notre but. »

Le premier rôle de la quantification de la violence est donc un rôle critique : il est déconstruction de l'émotionnel et du fait-divers, et c'est un droit d'information du public. Plutôt que de partir sur des négations ou sur des fantasmes, ce type d'enquêtes permet de mieux orienter l'action.

Le deuxième rôle de la quantification de la violence est de donner la parole aux victimes. Au sens propre du terme, il s'agit de les prendre en compte. C'est une manière de les connaître et de pas les nier dans leur souffrance. Bien sûr, les victimes de la violence ne sont pas les seules sources d'information. Il n'empêche qu'en ce qui concerne la violence à l'école ces « informateurs privilégiés » que sont les victimes sont aussi majoritairement les enfants et les jeunes. Nous pouvons souscrire à cette belle phrase de Geoffrey Canada (2001) : « les enfants sont les meilleurs experts en violence. » Ils sont ceux qui connaissent où, quand et comment ils sont en danger dans un établissement. Le rôle de la recherche sur la violence est aussi d'amener cette expertise en pleine lumière. Les célèbres travaux anglais d'une enquête présidée par Lord Rodney Elton (Elton, 1989) ont d'ailleurs bien montré – avant les grandes campagnes de sensibilisation au harcèlement à l'école – que pour la majorité des

enseignants cette brutalité était considéré comme un élément normal, voire souhaitable dans la socialisation des enfants, contribuant à leur « forger le caractère ». Il n'est pas certain que les enfants victimes en soient persuadés !

Le troisième rôle de la quantification de la violence est un rôle à la fois diagnostique et évaluatif. Ce diagnostic peut être individuel, à l'échelle d'une école, et à celui d'un pays. C'est aussi une possibilité d'évaluer cette action : l'amélioration du climat scolaire, la diminution du nombre de victimes et de la dureté des agressions peuvent être mesurées si l'on dispose du diagnostic préalable, sinon on restera dans la foi, pour les partisans des actions mises en place ou dans le doute, pour leurs adversaires comme pour les fatalistes. Il en va de même au niveau national : savoir où faire porter l'action et la prévention, comprendre l'évolution du problème et savoir informer le plus objectivement possible sur la réalité du phénomène sont trois nécessités politiques. Là encore la mesure régulière, scientifique et indépendante est indispensable pour pouvoir évaluer dans la durée l'efficacité des politiques publiques, pour pouvoir les corriger, éventuellement dans leurs effets-pervers.

Une évolution de l'opinion publique et de l'éducation nationale face aux enquêtes de victimation en milieu scolaire

L'administration, les politiques au pouvoir, les écoles elles-mêmes sont d'abord très méfiantes quant à ce type d'enquêtes qui peuvent révéler des faits désagréables, qui seraient bien mieux cachés ou tus, tant ils sont à risque pour la réputation d'une école, d'une institution ou d'un parti en charge des affaires. C'est vrai pour les enquêtes en population générale, c'est au moins aussi difficile pour le système scolaire tant la victimation des enfants se connote d'affectivité, de compassion et de peurs. Les enquêtes de notre observatoire (Debarbieux et alii, 1999 ; voir aussi Blaya 2006), avec quelques autres (par ex Carra et Sicot, 1997 ; Carra, 2009) ont eu un caractère pionnier, et elles se sont faites « avec les moyens du bord », souvent extrêmement restreints, même si ces enquêtes ont parfois eu un grand retentissement et des échantillons importants. Leur systématisation reste aléatoire et il est surprenant de constater que malgré l'intérêt public il soit si difficile d'effectuer de telles enquêtes sur des bases régulières. Fort heureusement, une inflexion nette est perceptible, puisqu'une vaste enquête de victimation en collèges est menée au moment où s'écrit ce rapport par l'Éducation nationale, avec le concours de l'Observatoire National de la

Délinquance et en liaison avec notre propre observatoire. C'est un des engagements qui a été pris par le Ministre de l'éducation nationale à l'issue des « États Généraux de la Sécurité à l'École », en mars 2010. Un groupe a travaillé pendant plus de trois ans, sous la coordination d'Eric Debarbieux (pour l'OIVE et l'OND) et Clotilde Lixi (pour la DEPP) pour la mise au point de cette enquête et on peut penser qu'enfin la France pourra disposer de chiffres réguliers pour la connaissance de l'évolution du phénomène dans les collèges publics. Toutefois, cette enquête ne couvrira pas l'ensemble du second degré, ni le premier degré. Il y a donc un déficit de connaissances à combler.

De plus, le choix de faire porter l'enquête sur le collège est représentatif de la recherche française, comme des « plans anti-violence » qui se sont succédé depuis 1992. Il correspond bien à l'urgence ressentie et à la détérioration constatée dans les collèges des quartiers les plus sensibles. Pourtant d'autres pays ont largement étudiés ces problèmes auprès d'enfants plus jeunes et les politiques de prévention précoce y sont beaucoup plus répandues qu'en France, même si, dans notre école publique, l'existence déjà ancienne de certains personnels et de certaines structures spécialisées sont une manière de prendre en compte non seulement les difficultés d'ordre scolaire, mais aussi, parfois les difficultés de comportement qui peuvent générer de la violence. A l'heure de la « globalisation des savoirs » (Farrington, 1999) sur la délinquance, celle-ci est souvent considérée comme étant lentement construite à partir de l'enfance. En ce sens la répression ne pourra jamais être en soi efficace pour faire diminuer la violence, puisqu'elle s'attaque par principe aux « faits de violence » qui ne sont jamais que le résultat tardif de cette lente émergence. Agir efficacement, c'est aussi agir précocement, et attendre le collège pourrait bien se révéler très insuffisant.

Notre choix de faire porter l'enquête sur l'école élémentaire est donc aussi un choix clair pour donner des bases plus sûres à la prévention précoce, qu'on ne confondra évidemment pas avec le déterminisme simpliste du fichage de prédélinquants en culottes courtes. Disons le tranquillement : cette enquête n'a pas pour but de détecter des individus « à risque », de les entrer dans une quelconque base de données et si nous pensons que la violence se construit précocement c'est en refusant tout simplisme du type « violence naturelle » ou innée, toute réduction déterministe. De même bien entendu, la confidentialité s'étend aux écoles elles-mêmes et à leurs personnels. Ce rapport et notre base de données ne sauraient donner lieu à la fiction destructrice d'un « palmarès » des écoles élémentaires.

Des alliances pour la recherche

Vu le sujet de cette recherche on comprendra aisément l'intérêt qu'elle a revêtu pour l'UNICEF-France, désirant agir également sur le territoire national. Ce fut notre premier allié et en décembre 2009 nous avons signé une convention nous permettant de réaliser cette recherche grâce à un financement de 30 000 euros¹ apporté par l'entreprise NUTRISET et par l'intermédiaire de l'UNICEF-France. Cette entreprise est spécialisée dans la fabrication de barres vitaminées pour faire face aux problèmes de malnutrition grave en Afrique et est particulièrement soucieuse d'éthique. L'éducation nationale, par l'intermédiaire initial de la Direction de l'Évaluation de la Prospective et de la Performance, a elle aussi aidé la réalisation de cette recherche, non pas financièrement mais par le tirage initial de l'échantillon et par l'aide à l'ouverture des terrains en adressant un courrier via les Recteurs et la chaîne hiérarchique aux directeurs des écoles concernées.

Outre ces alliances, l'originalité de notre démarche a été de rassembler quelques unes des principales équipes travaillant sur le sujet en France, ou de motiver quelques autres collègues pour un échantillon le plus large possible d'académies. Si la concurrence scientifique entre les chercheurs est certainement une bonne chose pour éviter de s'enfermer dans des chapelles théoriques il n'en reste pas moins que la collaboration interuniversitaire réalisée ici a permis une réactivité considérable et la mise en place même provisoire d'un réseau efficace dont c'est la première réalisation commune. Ce rapport présente la première étape de l'analyse des données, mais il sera suivi dans l'année qui vient de deux numéros spéciaux de revues scientifiques à comité de lecture international où chaque équipe apportera ses analyses spécifiques et ses différentes problématiques, avant que des articles en nom propre soient ensuite publiés : on n'épuise pas un échantillon de près de 13000 élèves interrogés en quelques publications, la richesse du matériau recueilli ne saurait se limiter à ce seul rapport.

Ce rapport est organisé de la manière suivante : présentation de la méthode et de l'échantillon, présentation des résultats portant sur le climat scolaire, présentation des résultats portant sur la victimation des élèves, résultats autour du problème spécifique du

1. 15000 euros ont été apportés par les fonds propres de l'observatoire.

« harcèlement et de l'intimidation » à l'école et résumé final des acquis de cette recherche avec indication de quelques directions stratégiques saillantes, même si le but de ce rapport n'est pas d'être prescriptif mais descriptif, dans une tentative d'amener en lumière avec la richesse et les limites d'une méthode quantitative l'expérience victimaire d'un échantillon significatif d'enfants des écoles élémentaires françaises.

COPIE DE TRAVAIL

1 : Méthodologie et échantillon

En introduction, nous soulignons la nécessité d'aborder de manière critique la représentation habituelle de la violence à l'école. En France, comme dans bien d'autres pays, la violence à l'école est d'abord un problème social et politique, une inquiétude majeure, très relayée par les médias. Se dégager des représentations et passions communes est une nécessité scientifique et une nécessité pour l'action.

Vers l'enquête de victimation

Cependant admettre la nécessité de recenser les faits de violence à l'école est une étape, savoir comment procéder en est une autre. La France est un des rares pays à tenter de relever ces faits de violence en utilisant un signalement par les chefs d'établissements et les directeurs des faits graves de violence qui se sont produits dans leur école, leur collège ou leur lycée. Il n'y a pas au niveau national depuis au moins 10 ans une volonté de « cacher les faits », au contraire. Cependant, la critique la plus importante des relevés administratifs, qui ont pourtant leur intérêt, est que ce type de statistiques minore le nombre d'incidents et a fortiori le nombre de victimes. Prenons simplement un exemple dans le cas français celui de la consommation de stupéfiants, exemple volontairement décalé de la « violence », mais qui se pourrait compléter d'autres catégories. Dans un état fourni par le relevé informatique concernant les établissements du second degré, l'administration de l'éducation nationale (Houllé, 2007) signale pour la consommation de stupéfiants dans les établissements du second degré -durant l'année 2006- 1311 cas soit 0.024% des élèves. Cependant toutes les enquêtes montrent une prévalence forte de ce type de conduite à risque chez les adolescents dès 13-14 ans. L'enquête ESCAPAD 2000-2002 (enquête sur la santé et les consommations lors de l'appel de préparation à la défense) révèle qu'à 17 ans l'usage régulier du cannabis est de 54,6% chez les garçons et 17,7% chez les filles. L'âge moyen d'expérimentation est de quinze ans. Environ 25% des consommateurs expérimentent le cannabis à l'intérieur d'un établissement scolaire...

Ceci ne signifie pas que les données administratives sont sans valeur. Elles sont mêmes indispensables et croiser les types de relevé permet de mieux appréhender la réalité en

multipliant les regards. On peut penser que par elles certains des faits les plus graves sont bien repérés et enregistrés : tentatives d'homicides, agressions physiques contre les enseignants et les personnels, incendies volontaires. Les statistiques administratives sont de plus en assez bonne corrélation tendancielle avec la délinquance réelle (Cusson, 1990). Mais elles ne peuvent pas rendre compte de l'expérience victimaire. Elles ne montrent que l'aspect le plus visible du phénomène. On sait bien que les statistiques officielles de la délinquance recouvrent un « chiffre noir » entre faits signalés et victimations subies, surtout en ce qui concerne les agressions mineures, même répétées. C'est d'autant plus vrai quand les adultes ne prennent pas au sérieux les victimations mineures. L'enquête administrative néglige ces faits, qu'elle ne peut jamais rattacher à leur continuité. Au niveau des écoles élémentaires le relevé administratif est à cet égard très représentatif de ce décalage. En effet si l'on suit le relevé de l'année 2008/2009 livré au moment où se déroule sur le terrain notre enquête (MEN/DEPP, enquête SIVIS 2008/2009) « les personnels sont les principales victimes des atteintes aux personnes » puisque si « les enseignants et les directeurs d'école représentent environ 5% des personnes présentes en établissement du premier degré » ils cumulent les trois quart des incidents commis sur autrui, qui sont cependant assez rares, puisque « le niveau observé des violences à l'école s'établit à un niveau très faible » (soit 105 incidents pour 10000 élèves dont seuls 26 incidents environ concerneraient les élèves, soit un risque de *victimation observée et rapportée* de 0,26%...). Mais la victimation observée et rapportée par les adultes ne prend pas en compte les victimations de faible niveau soit parce qu'elles ne sont pas connues ou prises au sérieux soit parce qu'elles ne sont pas perçues dans leur répétitivité. Elles ne prennent probablement pas en compte des victimations plus importantes mais totalement ignorées des équipes enseignantes et administratives car les victimes ne témoignent pas par peur, la loi du silence accompagnant la loi du plus fort qu'est la violence, ou parce qu'elles ne bénéficient pas d'une écoute suffisante.

Pour pallier les difficultés et les insuffisances intrinsèques du relevé administratif, se sont développées des enquêtes dites de victimation (Killias, 1991), d'abord hors de l'école, puis spécifiques à la violence et à la délinquance en milieu scolaire. La « délinquance enregistrée » mesure les activités et la connaissance des institutions. A l'inverse, l'approche par l'enquête de victimation permet que transgressions et infractions soient appréhendées du point de vue de la victime, considérée comme un informateur privilégié (Zauberman & Robert, 1995). Le principe en est très simple : il s'agit de demander à un échantillon de population donnée ce

qu'elle a subi comme acte de violence et de délinquance (les victimations). Ces enquêtes montrent le décalage entre la connaissance institutionnelle du phénomène et la réalité des agressions subies. Ainsi, les premières enquêtes américaines de ce type (Reiss, 1967) montraient que la victimation était plus de cinq fois supérieure aux chiffres policiers. En ce qui concerne le milieu scolaire, ce type de méthodologie est devenu plus fréquent en Europe et dans le monde, constituant des bases de données importantes qui permettent de mieux mesurer l'importance et l'évolution de la violence scolaire, mais ces enquêtes n'ont pas été régulières, par manque de moyens et de suivi politique. Seuls les Etats-Unis ont été jusqu'au bout de la logique en créant de larges enquêtes en milieu scolaire menées annuellement auprès d'échantillons contrôlés de 70 000 élèves (NCVS, enquête annuelle) ou de 60000 enseignants et membres du personnel de direction (*School and staffing survey*, depuis 1993) ou encore de 11 000 à 16 000 élèves pour le *Youth Risk Behavior Survey*, depuis 1993, et depuis 1995 des échantillons de environ 9000 élèves pour le *School Crime Supplement*.

Croiser les sources et multiplier les regards est une base méthodologique constante pour toute enquête en sciences humaines. On sait depuis longtemps qu'aucun indicateur ne peut se suffire à lui seul et que seule leur multiplicité peut permettre d'approcher l'objet de l'enquête. Il en est ainsi pour la violence à l'école. Aussi d'autres types d'enquêtes peuvent être utilisés, de manière complémentaire (voir Gottfredson, 2001 par exemple) : rapports par les parents, les enseignants, enquêtes de délinquance auto-déclarée en milieu scolaire. Beaucoup d'enquêtes considèrent également important de mesurer en même temps que la victimation le climat scolaire, tant celui-ci fait partie du sentiment d'insécurité et est corrélé avec le risque de victimation. Actuellement une des enquêtes les plus prometteuses est appliquée de manière large aux USA et en Israël. Il s'agit du questionnaire de victimation et climat scolaire créé par une équipe de Los Angeles et repris par Astor et Benbenishty (fortement primé aux USA, leur livre *School Violence in Context* (2005) est probablement un des meilleurs sur le sujet). Pour notre part nous utilisons depuis 1993 une enquête de Victimation et Climat scolaire passée auprès de plus de 50000 élèves en France et appliquée dans de nombreux pays, en Afrique, en Amérique latine ou au Canada, et dans des pays européens ou africains. C'est cette enquête que nous avons adaptée et améliorée pour la recherche en écoles élémentaires. Bien entendu tout cela n'est pas exclusif d'enquêtes et d'observations de longue durée sur le terrain, aucune méthode n'est en soi suffisante (Devine, 2001 ; Rubi, 2005 par exemple).

Le questionnaire « Écoles élémentaires »

Faire une enquête sur la violence à l'école n'est pas pour nous simplement travailler sur les faits relevant du code pénal, même si nous travaillons aussi sur ces faits. La « violence » à l'école recoupe une large gamme de faits qui sont très souvent en deçà du délit caractérisé et de peu d'importance apparente : les nommer comme « violence » peut paraître excessif. Cependant tout change lorsqu'on considère le caractère cumulatif des victimations mineures répétées.

La question de la définition de la violence

La « violence en milieu scolaire » est un phénomène multiforme dont la définition même fait parfois encore débat en France, entre partisans d'une définition restreinte aux catégories pénales – qui du coup replient la « violence » dans le champ de la délinquance – et ceux, plus nombreux, qui en donnent une définition large. Pour l'Organisation Mondiale de la Santé la violence se définit comme : « *L'usage intentionnel de la force physique, du pouvoir sous forme de menace ou d'action contre soi-même, autrui ou un groupe ou une communauté dont la conséquence réelle ou probable est une blessure, la mort, un traumatisme psychologique, un mauvais développement ou encore la précarité* » (WHO, 1995). Toutefois, si cette définition est admissible, il n'en reste pas moins que du côté des victimes la violence peut être ou non une violence intentionnellement produite (cas des violences commises sous l'influence de psychotropes ou sous l'effet de la maladie mentale par exemple). Un consensus apparaît désormais dans la littérature internationale avec une extension de cette définition à un large spectre de faits, plutôt que dans sa restriction aux violences physiques ou aux seuls faits relevant du code pénal. Ainsi, pour Hurrelmann (in Vettenburg, 1998) : « *La violence à l'école recouvre la totalité du spectre des activités et des actions qui entraînent la souffrance ou des dommages physiques ou psychiques chez des personnes qui sont actives dans ou autour de l'école, ou qui visent à endommager des objets à l'école* ».

Nous admettons depuis longtemps une définition large de la violence qui inclut violences physiques et verbales, atteintes aux biens et harcèlement, et tout ce que Maurice Cusson nomme des « péri-délits » (Cusson, 2000, p.120). Nous insistons particulièrement sur la prise en compte des « microviolences » (Debarbieux, 2001 et 2006 pour le débat sur la définition

de la violence) qui ne sont que très rarement pénalisées mais dont la masse peut générer des difficultés importantes pour ceux qui les subissent. Entendons-nous bien : ces faits mineurs ne sont pas, si on les examine isolément dramatiques ; on pensera bien sûr que ces petits faits n'ont guère d'importance, et que les prendre en compte comme violence est une surqualification de ces faits, qu'il s'agit là d'un « éternel enfantin » sans gravité. C'est le cas le plus souvent sans aucun doute. Ce n'est pas parce que deux enfants se battent dans une cour de récréation que ce sont des prédélinquants – et ce n'est pas pour cela qu'il faut les laisser faire. Ce n'est pas parce qu'un élève explose de colère parce qu'il est fatigué qu'il faut l'inclure dans un fichier des délinquants présents et à venir ! Mais tout change lorsqu'il y a répétition de ces petits « faits », lorsque ce sont toujours les mêmes personnes qui en sont victimes ou qui les perpétuent.

Nous insistons donc sur l'idée que la répétition de violences mineures est particulièrement importante. Cette répétition a des effets sociaux connus : le repli sur soi, par angoisse, par déception vis à vis des pouvoirs publics, casse toute prise en charge collective et communautaire de l'ordre commun, la civilité si l'on veut. Cette répétition a aussi des effets en termes de santé mentale très étudiés. Le stress causé par la victimation et le harcèlement peut être un stress cumulatif, et par là bien difficile à prendre en charge tant il s'installe profondément dans la structuration psychologique des sujets. Les tendances dépressives, voire suicidaires, se combinent avec de forts effets sur l'insuccès scolaire et le décrochage pour les élèves et cause un véritable décrochage professionnel chez les adultes (Royer, 2005). La violence se construit dans la répétition oppressive de « la loi du plus fort » (Debarbieux et alii, 2003 ; Rubi, 2005). La loi du plus fort n'a pas besoin pour s'imposer de la fiesta sanglante qui marque l'opinion. Une pression continue, une répétition tyrannique sont au moins autant efficaces pour qu'elle s'impose.

C'est pourquoi nous incluons également la question du climat scolaire dans l'étude de la violence à l'école. Nous sommes tout à fait d'accord avec François Dubet (Dubet, 1991), qui dans son étude sur les lycéens considère la violence, lorsqu'elle existe comme "un climat d'indiscipline (...) paradoxalement plus précis que les sentiments qui le fondent". 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 rejaille 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. Ce qui nous a amené en 1996 à proposer la construction d'un indice de climat scolaire (ICS, cf. Debarbieux, 1996, idée ensuite reprise et approfondie sur d'autres bases par Fotinos, 2006)².

De nombreuses enquêtes ont permis d'établir le lien entre climat des établissements scolaires et victimation : dès 1985 ce lien a été mis en évidence par les Gottfredson (Gottfredson & Gottfredson, 1985) et vérifié depuis par de nombreuses recherches dont les nôtres. C'est une des directions de recherche les plus prometteuses dans la criminologie spécialisée. Plusieurs équipes sont en pointe dans le domaine: pour le domaine américain, celle de Denise C. Gottfredson, à l'université du Maryland, mais aussi celle de Furlong, en Californie, dont sont directement issues les recherches internationales de Ron Astor et Rami Benbenishty en Israël et aux USA (Benbenishty & Astor, 2005).

Choix des thèmes et des questions

Suivant donc ces prérequis notre enquête par questionnaire³ auprès des élèves des écoles élémentaires s'est d'abord organisée autour de 11 questions sur le climat scolaire et particulièrement sur la qualité des interrelations entre élèves, entre élèves et adultes, ainsi que sur le sentiment de sécurité ressenti. Ces questions sont des questions à échelle en quatre points qui utilise des échelles déjà testées comme échelles d'intervalle ce qui doit nous permettre l'élaboration de moyennes sur les principales notations quant au climat scolaire et également de construire un Indice de Climat Scolaire significatif de la qualité perçue de ce climat.

2 Rappelons que nous ne sommes pas les premiers à tenter de mesurer le climat des établissements scolaires, et nos choix méthodologiques profitent de voies déjà anciennement explorées aux Etats-Unis et en Angleterre (pour une synthèse des travaux français sur cette notion voir Grisay, 1990 et Duru-Bellat / Van Zanten, 1992). Les premiers travaux de ce type semblent avoir été mené à Chicago, dès 1963 (Halpin et Croft, 1963 cités in Van Zanten, 1991, 115). Ils portaient plus précisément sur le modèle d'interactions sociales entre adultes, ce qui était dénommé "*Organisational Climate of Schools*". La méthode utilisée avait été celle du questionnaire. Élargissant le recueil de données aux élèves, une équipe de Liverpool, sous la direction de D.S. Finlayson a tenté d'appliquer la méthode au climat général d'une dizaine d'écoles (Finlayson, 1973).

3 Voir le questionnaire en annexe.

Les victimations subies sont ensuite testées dans leur fréquence et dans une série qui va des violences apparemment les plus banales aux violences les plus graves: violences verbales et symboliques diverses (surnom, moqueries, rumeurs, ostracisme, insultes, menaces, racisme), violences physiques (pincements et tirage de cheveux, bousculades, coups, bagarres collectives, jets d'objet), vols et dommages contre les biens (dont racket), violences à connotation sexuelle (voyeurisme dans les toilettes, déshabillage forcé, baiser forcé). Chacune de ces questions demandaient des précisions sur les lieux, les auteurs, sans omettre le plus souvent la possibilité que ces auteurs puissent être des adultes, sauf en ce qui concerne les violences à connotation sexuelle, non par angélisme éludant de possibles tensions pédophiliques mais pour éviter tout risque de dérapage traumatisant pour ces jeunes élèves.

On notera que l'ensemble de ce questionnaire a été soumis aux fédérations de parents d'élèves qui ont approuvé leur rédaction, et a également été l'objet de discussions avec les syndicats d'enseignants du premier degré. Le même souci déontologique a été présent quant au choix des variables indépendantes : aucune question ne pouvait permettre d'identifier directement ou indirectement le répondant : pas de nom ni de prénom, nous n'avons pas établi de fichier permettant d'identifier sa classe précise, aucune question ne concernait la situation familiale, les parents ou la fratrie.

Ce questionnaire ne comprend pas de questions directes sur le « harcèlement », l'intimidation ou le *school bullying*. En effet, une question directe sur le harcèlement n'aurait guère de sens ni de précision suffisante. Nous pourrions approcher le harcèlement, c'est-à-dire la répétition victimaire, en voyant comment se combinent les différents types et fréquence de victimations et non pas en partant d'une définition unique et illusoire de cette répétition des agressions et microagressions.

Les variables indépendantes choisies pour expliquer ces victimations ont été peu nombreuses au niveau des questions directement posées aux enfants (genre, âge). Nous avons cependant recueilli les données générales socio-démographiques de l'école d'appartenance grâce aux renseignements fournis par la DEPP : appartenance à une Zone Urbaine Sensible (ZUS), classement Réseau Ambition Réussite (RAR), Réseau de Réussite Scolaire (RRS), type urbain (taille de la ville ou du village, rural-urbain etc.)

En tout 62 questions ont été posées aux élèves interrogés. Nous faisons le choix d'un questionnaire court, accessible, adapté au jeune âge des enfants interrogés. Le but est qu'il soit renseigné en une vingtaine de minutes, pour éviter les effets de la fatigue.

Mode de passation – difficultés rencontrées

Une lettre signée par la DEPP a été envoyée à toutes les écoles tirées au sort pour participer à l'enquête. Cette lettre devait transiter par les Rectorats via les Inspections d'Académie, les Inspections de l'Éducation Nationale puis les directions d'école. Mais la « pyramide » de notre Éducation nationale ne fonctionne pas parfaitement et dans certains cas les échelons intermédiaires n'ont pas été prévenus, ce qui a causé quelques difficultés, vite résolues après explication. Il pouvait en effet arriver qu'un directeur d'école soit au courant de l'enquête sans que son IEN en soit avisé, ce qui est bien évidemment délicat dans la culture hiérarchique de l'éducation nationale. Généralement l'accueil des établissements a été excellent. Cependant – et c'était la première fois pour nos enquêtes- quelques peurs ou réticences se sont fait jour ici ou là du fait de l'ouverture des terrains par l'administration centrale de l'éducation nationale : peur d'être mal notés, peur d'une utilisation abusive de l'enquête contre la réputation d'une école et de ses enseignants, peur du « fichage » des élèves. Mais finalement très peu d'écoles ou d'enseignants ont refusé de jouer le jeu, une fois clairement expliqué les enjeux de ce type d'enquête et bien cadrées les précautions déontologiques nécessaires. Il est certain que plusieurs questions peuvent inquiéter, particulièrement celles qui portent sur une possible victimation des élèves par les professeurs. Il fallait préciser que notre but n'est certainement pas d'alimenter le fantasme du « mauvais » prof contre le « gentil » élève mais bien de faire justement la part des choses entre le réel et le fantasmé. On verra d'ailleurs dans les résultats publiés plus loin que les enseignants du premier degré auraient tort de se croire désaimé par leurs élèves ou considérés comme de vieux sadiques agressifs envers les enfants qu'ils ont en charge !

Une lettre en direction des parents a été distribuée par l'intermédiaire des écoles, les informant de l'enquête et de ses buts et de la possibilité de refuser que leur enfant y participe, précaution nécessaire certes mais en réalité nous n'avons pas essuyé de refus de la part des parents ou des élèves, qui au contraire aiment beaucoup ce questionnaire et la possibilité d'expression qu'il leur offre. A ce propos on notera que le questionnaire est un outil bien adapté aux enfants ayant des difficultés à s'exprimer, particulièrement lorsque ces

enfants sont victimes, ou tout au moins repliés sur eux-mêmes dans une introversion qui les empêche de confier leurs difficultés. Contrairement à ce qu'on affirme parfois, le questionnaire loin d'être un outil « quantophrénique » est un outil qui favorise la parole pour les enfants que leur milieu culturel, les acquis scolaires et parfois les handicaps gênent dans des situations d'entretien ou dans des prises de parole en groupe où l'habitus langagier des élèves à la locution facile domine le groupe de pairs. C'est pour les mêmes raisons que nous avons après bien des tentatives fait le choix de questions uniquement fermées afin de ne pas surdéterminer nos analyses par la parole des « bons » élèves.

La passation du questionnaire elle-même a lieu par classe entière, avec deux enquêteurs par classe, l'un des enquêteurs pouvant circuler afin d'aider un élève en difficulté, calmer ou rassurer si besoin s'en fait sentir. Les enfants sont en principe séparés par une table, et la passation s'effectue sauf rare exception hors de la présence de l'enseignant ou d'un adulte de l'école, pour éviter tout biais quant aux questions portant sur l'éventuelle victimation par ces adultes. Un temps d'explication précède l'administration du questionnaire lui-même, où sont rappelés les buts de l'enquête, la confidentialité absolue et la possibilité de refuser de répondre. Généralement les enfants souhaitent avoir quelques précisions sur la personne de l'enquêteur (son âge, si il (elle) est marié(e) a des enfants etc.). Nous avons également mis à disposition des enfants qui pourraient souhaiter parler de faits très difficiles, y compris hors de l'école, comme une maltraitance familiale le numéro d'enfance en danger et consigne est donnée aux enquêteurs d'être à l'écoute pour aiguiller si besoin était un enfant vers un personnel capable de les accueillir pour une écoute supplémentaire. Le questionnaire est distribué et rempli en auto administration par les répondants. Cependant en cas de grandes difficultés de lecture (surtout en Ce2) le questionnaire peut être lu par l'enquêteur à l'ensemble de la classe. Dans le cas d'enfants handicapés, l'auxiliaire de vie scolaire pouvait les aider. La présence de deux enquêteurs par classe (parfois 3) permet de gérer le groupe de ceux qui ont terminé de remplir leur questionnaire sans gêner les répondants plus lents. C'est le protocole standard que nous avons suivi depuis 1993, auprès de plus de 2000 classes et qui est suivi par d'autres équipes en France et à l'étranger.

Échantillon

Nous avons demandé à la Direction de l'évaluation, de la Prospective et de la Performance du Ministère de l'éducation nationale de nous aider à constituer un échantillon représentatif des écoles élémentaires de 9 académies. Cependant finalement seules 8 académies ont été enquêtées, par abandon d'une des équipes d'enquête, dont le responsable venait d'être nommé dans un autre pays. Le projet de départ était d'interroger 10 000 élèves, dans 150 écoles nous avons dépassé ce projet en interrogeant 12326 élèves au total dans 157 écoles (sur un total tiré dans les 8 académies de 200 écoles soit un taux de 78,5%). Dans les écoles tirées au sort tous les élèves du cycle 3 ont été interrogés, plutôt que de tirer au sort un échantillon de ces élèves, nous avons privilégié l'exhaustivité – ce dont il faudra éventuellement tenir compte pour des redressements ultérieurs.

Académie	Nb. cit.	Fréq.
Aquitaine	1801	14,6%
Clermont	1613	13,1%
Dijon	954	7,7%
Lille	1538	12,5%
Lyon	2190	17,8%
Nice	816	6,6%
Nancy-Metz	1528	12,4%
Paris	1886	15,3%
TOTAL CIT.	12326	100%

Tableau 1 : Description de l'échantillon : Académies représentées.

Le choix des académies n'est pas aléatoire, il correspond à l'implantation des différentes équipes s'étant mobilisées pour le projet et donc aussi à des impératifs financiers et des impératifs de temps. Nous ne pouvons donc prétendre à une représentativité nationale parfaite. Cependant la massivité des résultats, malgré la variété des situations nous laissent penser que l'ajout de nouvelles académies n'apporterait sans doute pas grand-chose. Par contre à l'intérieur des académies le tirage a été aléatoire de manière à assurer une représentativité régionale, avec pour seule limite la non-inclusion des écoles à classe unique ou à deux classes, pour des raisons de faisabilité. Cependant bien des écoles de campagne, et de la campagne profonde ont été enquêtées, obligeant les équipes à des déplacements parfois étonnants. En bref les types urbains sont les suivants :

Catégorie urbaine	Nb. cit.	Fréq.
Rural	1266	10,3%
<5000 h	913	7,4%
5000 à 9999 h	628	5,1%
10000 à 19999 h	683	5,5%
20000 à 49999h	906	7,4%
50000 à 99999 h	967	7,9%
100000 à 199999 h	585	4,8%
200 000 et plus	4492	36,4%
Agglomération parisienne	1886	15,3%
TOTAL CIT.	12326	100%

Moyenne = 6,09 Ecart-type = 2,72

Tableau 2 : Description de l'échantillon : catégories urbaines

Les écoles de l'échantillon sont situées de manière représentative aussi bien en zones urbaines sensibles et relevant de l'éducation prioritaire qu'en zone banale, favorisée ou non.

EP/ RAR/RRS	Nb. cit.	Fréq.
Non EP	10243	83,1%
EP	2083	16,9%
TOTAL CIT.	12326	100%

Tableau 3 : Description de l'échantillon : appartenance à un dispositif de l'éducation prioritaire (E.P.)

Les écoles ont des effectifs d'élèves variés, depuis la petite école d'un regroupement rural comportant une cinquantaine d'élèves à la grosse école urbaine de plus de 350 élèves.

EFFECTIF regroupé	Nb. cit.	Fréq.
350 et plus	1237	10,0%
300 à 349	1399	11,4%
250 à 299	1920	15,6%
200 à 249	2455	19,9%
150 à 199	2255	18,3%
100 à 149	2389	19,4%
50 à 99	671	5,4%
TOTAL CIT.	12326	100%

Tableau 4 : Description de l'échantillon : effectif total des écoles

Les élèves interrogés sont de manière équilibrée des garçons ou des filles.

sexe	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	44	0,4%
un garçon	6228	50,5%
une fille	6054	49,1%
TOTAL CIT.	12326	100%

Tableau 5 : Description de l'échantillon : genre des répondants

La pyramide des âges est représentative des enfants du cycle 3, que ceux-ci soit « à l'heure », en avance ou en retard.

âge c	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	73	0,6%
13	10	0,1%
12	307	2,5%
11	2491	20,2%
10	4392	35,6%
9	3512	28,5%
8	1507	12,2%
7	34	0,3%
TOTAL CIT.	12326	100%

Tableau 6 : Description de l'échantillon : âge des répondants⁴

On notera le faible taux de non-réponses sur ces variables personnelles. Ce faible taux de non-réponses est commun à l'ensemble des questions de notre enquête, ce taux se situant généralement entre 0,5% et moins de 2% des réponses et n'augmentant pas avec le déroulement du questionnaire, ce qui montre que nous avons évité les effets liés à la fatigue des répondants en fin de protocole.

En bref, même si cet échantillon ne couvre pas l'ensemble du territoire national il est contrôlé au niveau des variables telles que l'âge et le sexe des répondants, l'effectif et le type social des établissements ainsi que leur type urbain⁵ et représentatif des académies qui le compose. Sa randomisation a été assurée par une structure non liée aux concepteurs et réalisateurs de l'enquête, et disposant des données les plus élaborées quant à la connaissance des caractéristiques des établissements scolaires français et de leur environnement. Il nous permettra de tester dans quelle mesure ces variables descriptives de

4 On pourra bien sûr s'interroger sur la pertinence de questionner des enfants aussi jeunes. N'y aurait-il pas un tel conformisme enfantin que les réponses en seraient forcément biaisées ? Nous avons répondu à cette objection il y a maintenant plus de 10 ans en montrant que l'effet de structure (être en collège plutôt qu'en école élémentaire) est nettement plus important que l'effet de l'âge : si vous avez 11 ou 12 ans en collège ou en école élémentaire vous n'avez pas la même vision de l'enseignant et de l'école. Plutôt que d'alourdir le texte nous reproduisons en annexe un extrait du rapport d'enquêtes précédentes menées pour la Fondation de France (Debarbieux, 2001).

5 Il a également été contrôlé par la DEPP en termes de ZAUER 1999 (Zonages en aires urbaines et en aires d'emploi de l'espace rural réalisés avec les données du recensement 1999).

notre échantillon sont aussi explicatives de différences dans les réponses apportées à notre questionnaire. Nous pourrions ainsi tester, au niveau des écoles élémentaires, si le genre des répondants et leur âge, si les variables démographiques des établissements scolaires sont corrélées à une vision différente de la qualité du climat scolaire et à une baisse – ou une augmentation – des victimations subies par les élèves.

COPIE DE TRAVAIL

2 : Des enfants heureux ?

Loin du catastrophisme affolé qui s'est emparé des représentations communes de l'école française, notre enquête livre un regard très positif des élèves sur leur établissement, leurs enseignants et les relations avec leurs camarades. A cette perception d'un bon climat scolaire correspond une victimation somme toute assez restreinte. En bref notre première approche est plutôt revigorante ! Si bien sûr nous nous attarderons sur les enfants victimes il n'en faut pas moins garder en toile de fond cette donnée rassurante et qu'il est étonnant peut-être de rappeler : oui les enfants sont le plus souvent heureux dans leur école.

Un climat scolaire largement positif

La toute première question posée aux enfants est simple, et teste l'impression de bien-être personnel qu'ils ressentent dans leur école. Ce sont les modalités positives qui l'emportent très clairement puisque 52% disent qu'ils se sentent tout à fait bien et 36,9% plutôt bien, même si un nombre d'élèves non négligeable (environ 11%) disent y être plutôt mal à l'aise (8,4%) ou « pas bien du tout » (2,7% des élèves).

Bien être école	Nb. cit.	Fréq.
tout à fait bien	6383	52,0%
plutôt bien	4526	36,9%
pas très bien	1032	8,4%
pas bien du tout	326	2,7%
TOTAL CIT.	12267	100%

Moyenne = 1,62 Ecart-type = 0,75

La question est à réponse unique sur une échelle.

Les paramètres sont établis sur une notation de 1 (tout à fait bien) à 4 (pas bien du tout).

Les calculs sont effectués sans tenir compte des non-réponses.

Le tableau est construit sur 12326 observations.

Les pourcentages sont calculés par rapport au nombre de citations.

Tableau 7 : Réponses à la question : Es-tu bien dans ton école?

Il faudra bien sûr s'interroger sur les raisons du mal-être de cette minorité d'enfants et en particulier sur les liens éventuels avec des processus de victimation. Mais en attendant on ne peut que noter la vision très positive de toutes les dimensions du climat scolaire vu par les élèves, les proportions restant les mêmes sur l'ensemble des questions et en particulier sur

les relations avec les enseignants qui sont réellement plébiscitées : près de 89% des élèves estiment ces relations très bonnes (55,2%) ou bonnes (33,5%). Ce n'est pas uniquement un effet de l'âge faut-il le rappeler mais bien un effet « maître référent » puisque dans nos enquêtes précédentes (Debarbieux, 2000) les élèves de collège ayant 11 et 12 ans et donc comparables aux élèves du même âge encore scolarisés dans une école élémentaire n'étaient que 15% à estimer « géniales » leurs relations avec les enseignants contre 43,8% des élèves scolarisés en école élémentaire (la formulation ni l'échelle n'étant les mêmes nous ne pouvons comparer stricto sensu les deux enquêtes).

Relations enseignant(e)	Nb. cit.	Fréq.
très bonnes	6750	55,2%
bonnes	4098	33,5%
pas très bonnes	975	8,0%
mauvaises	408	3,3%
TOTAL CIT.	12231	100%

Moyenne = 1,60 Ecart-type = 0,78

Tableau 8 : Réponses à la question sur Les relations avec ton maître (ta maîtresse)

Là encore nous constatons qu'une minorité d'enfants de l'ordre de 11% sont insatisfaits, et il faudra s'interroger sur le lien éventuel avec la victimation par les pairs mais aussi par les enseignants. En attendant s'il est possible que ce soient les qualités relationnelles de certains enseignants qui sont mis en cause, ce n'est pas leurs compétences didactiques puisque les élèves sont cette fois quasi unanimes (95%) à estimer que ceux-ci enseignent bien ou tout à fait bien.

Qualité enseignement	Nb. cit.	Fréq.
tout à fait bien	7709	63,0%
plutôt bien	3920	32,0%
pas très bien	488	4,0%
pas bien du tout	123	1,0%
TOTAL CIT.	12240	100%

Moyenne = 1,43 Ecart-type = 0,62

Tableau 9 : Réponses à la question sur la qualité de l'enseignement dispensé dans l'école

La bonne qualité de cette relation aux enseignants est étendue en général à la direction ou aux autres adultes, cependant les élèves hiérarchisent leurs préférences ou leurs rejets,

puisque si effectivement un groupe de 11% des élèves dit ne pas aimer le maître ou la maîtresse et dans une proportion identique (12%) la direction, ce sont 24% des élèves qui disent ne pas apprécier vraiment le personnel de la cantine.

Cet engouement pour les adultes ne se reporte pas totalement sur la chose scolaire puisqu'une proportion plus importante d'élèves (27,8%) déclare ne pas aimer aller en classe ce qui n'est pas le cas de la cour de récréation, fort appréciée en général, et qui n'est refusée que par environ 6% des enfants. Cela signifie tout de même que si les enfants en général apprécient l'école, leur maître ou leur maîtresse dont ils ne remettent pas en cause les qualités enseignantes, ils sont quand même plus d'un quart à affirmer un certain désinvestissement vis-à-vis des études, ce qui ne signifie pas bien sûr qu'ils soient en échec scolaire. Il est vrai cependant que plus les élèves déclarent dans notre questionnaire aimer la classe, plus ils se déclarent de bon niveau scolaire comme un simple tri croisé nous le révèle (tableau 11)

Appréciation classe	Nb. cit.	Fréq.
j'adore	3603	29,5%
j'aime bien	5229	42,8%
je n'aime pas beaucoup	2158	17,7%
je n'aime pas du tout	1232	10,1%
TOTAL CIT.	12222	100%

Moyenne = 2,08 Ecart-type = 0,93

Tableau 10 : Réponses à la question Est-ce que tu aimes aller en classe?

Appréciation classe	j'adore	j'aime bien	e n'aime pas beaucoup	je n'aime pas du tout	TOTAL
Evaluation niveau scolaire					
plutôt très bons	42,5%	38,8%	11,1%	7,7%	100%
plutôt bons	24,5%	48,4%	19,1%	8,1%	100%
plutôt faibles	21,1%	39,2%	25,1%	14,7%	100%
plutôt très faibles	19,4%	23,5%	21,9%	35,3%	100%
TOTAL	29,6%	42,7%	17,6%	10,1%	100%

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 980,23$, ddl = 9, 1-p = >99,99%.
% de variance expliquée (V de Cramer) : 16,28%

Tableau 11 : Tri croisé entre l'évaluation du niveau scolaire et l'appréciation portée sur l'envie d'être en classe

Appréciation récréation	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	62	0,5%
j'adore	9292	75,4%
j'aime bien	2215	18,0%
je n'aime pas beaucoup	550	4,5%
je n'aime pas du tout	207	1,7%
TOTAL CIT.	12326	100%

Moyenne = 1,32 Ecart-type = 0,64

Tableau 12 : Réponses à la question : Est-ce que tu aimes aller en récréation?

Les relations entre pairs sont également évaluées positivement avec 83,5% des élèves qui estiment ces relations positives (bonnes ou très bonnes).

Les autres espaces/temps qui rythment la vie des écoles élémentaires sont moins investis que la récréation. Ainsi la cantine recueille parmi les 77% d'élèves qui la fréquentent 42% d'opinions négatives et l'étude du soir recueille parmi les 44% d'élèves qui la fréquentent 29% d'opinions négatives – semblables en cela à l'appréciation sur la « classe ».

Autre élément qui intervient dans l'évaluation du climat scolaire : le sentiment de justice quant à l'application de la discipline et en particulier des punitions (Rappelons que pour une recherche menée par Soule et Gottfredson, (2003) le sentiment de justice à l'école est, lorsqu'il est dégradé, un des principaux facteurs de risque corrélé à une augmentation des victimations). Là encore les opinions des élèves sont majoritairement positives puisque 75% estiment les punitions justes ou plutôt justes contre 25% qui pensent le contraire (dont 9,7% qui les trouvent très injustes).

Enfin le sentiment de sécurité exprimé par les élèves est en moyenne plutôt fort puisque 61% des enfants disent n'avoir jamais eu peur dans leur école mais 7,6% affirment avoir eu peur souvent (4,3%) ou très souvent (3,3%) il faudra bien sûr croiser ce sentiment de sécurité et les victimations rapportées.

Peur?	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	59	0,5%
jamais	7546	61,2%
quelquefois	3788	30,7%
souvent	528	4,3%
très souvent	405	3,3%
TOTAL CIT.	12326	100%

Moyenne = 1,49 Ecart-type = 0,73

Tableau 13 : Depuis le début de l'année scolaire, est-il arrivé que tu aies peur dans ton école?

Nous ne pouvons ici que répéter ce que nous notions dans nos enquêtes précédentes sur l'école élémentaire : même s'il existe une minorité d'élèves insatisfaits, les élèves des écoles élémentaires, dans une très forte majorité, adressent un satisfecit à ses personnels, éprouvent le sentiment d'être en sécurité, et de bien apprendre dans leur école. Bien peu de services publics et d'institutions pourraient se targuer d'un tel degré de satisfaction chez leurs usagers.

Des victimations plutôt limitées

La bonne qualité du climat scolaire décrite plus haut repose aussi sur un niveau de victimation assez limité en moyenne. Ce n'est pas une image de brutalité terrifiante que notre enquête donne des cours de récréation en France, mais ce n'est pas non plus une image irénique.

Pour mesurer ces victimations nous avons choisi 23 types de faits : les moqueries, les surnoms, les rumeurs et médisances, l'ostracisme, les insultes, le racisme, les menaces, les coups, les bagarres générales, les pincements et tirage des cheveux, les bousculades, les jets d'objet, le voyeurisme dans les toilettes, le déshabillage forcé, le baiser forcé, le vol d'objets personnels, le vol d'argent, le vol de fournitures scolaires, le vol de goûter, le racket simple, le racket en réunion, et enfin le fait de jouer à des jeux dangereux (jeu de la canette, jeu du foulard)⁶. La plupart de ces questions ont été accompagnées de questions sur la fréquence

⁶ Nous n'avons pas ici choisi de faire une enquête complète sur ces jeux dangereux, bien plus nombreux et de créations continues, parfois éphémères dans leur nomination. Nous avons cependant tenu à garder deux de ces jeux parmi les plus connus tout en n'expliquant pas aux répondants ce dont il s'agissait laissant l'opportunité de répondre « je ne sais pas ce que c'est ». Il nous semblait toutefois important de pouvoir croiser ces deux types de jeux avec les autres questions de victimation, faisant l'hypothèse d'un lien entre harcèlement scolaire et participation à des jeux dangereux.

de ce type d'événements et sur les agresseurs, enfants ou adultes. Dans un premier temps nous étudierons la violence par les pairs avant de nous pencher sur la violence par les adultes.

La violence entre pairs

Cette première approche sera divisée classiquement en violences verbales (ou symboliques, comme l'ostracisme), physiques, sexuelles et d'appropriation. Le tableau suivant résume les violences verbales ou symboliques subies (Tableau 14) avant que nous ne livrions les résultats quant aux violences physiques, aux violences à connotation sexuelle, aux violences d'appropriation et aux jeux dangereux.

	jamais	quelquefois	souvent	très souvent	TOTAL
Moqueries	33,1%	46,0%	10,8%	10,1%	100%
Surnom	56,9%	26,9%	7,5%	8,7%	100%
Rejet par élèves	47,1%	38,6%	8,1%	6,3%	100%
Insultes	32,6%	42,1%	12,5%	12,8%	100%
Racisme par élève	80,0%	13,3%	3,4%	3,4%	100%
Menaces	64,9%	26,0%	4,8%	4,3%	100%
Ensemble	52,4%	32,1%	7,8%	7,6%	100%

Tableau 14 : Violences verbales entre pairs : Moqueries, Surnom, Rejet par élèves, Insultes, Racisme par élève, Menaces.

On peut sur ce tableau mesurer la fréquence des victimations homogènes subies, mais il ne dit rien sur l'association de ces victimations. On notera que si les violences verbales ou symboliques sont assez répandues elles sont plus rarement, mais malgré tout à des taux assez importants répétées. Cette répétition de victimations homogènes a des conséquences sur la vision du climat scolaire chez les victimes : ainsi par exemple pour quelque chose d'aussi courant que le fait d'avoir un surnom 70% de ceux qui n'ont pas de surnom n'ont jamais peur à l'école contre 44% de ceux qui ont souvent ou un très souvent un surnom. Nous réservons cependant une étude plus poussée des effets de la répétition pour les développements ultérieurs sur l'importance du harcèlement par victimations hétérogènes, car en fait, nous le verrons, rares sont les victimations qui ne sont pas associées à d'autres

victimations. Il en sera de même pour les violences physiques dont le tableau suivant montre la répartition.

	jamais	quelquefois	souvent	très souvent	TOTAL
Coups	42,0%	41,0%	9,7%	7,4%	100%
Bagarres	50,8%	34,8%	6,9%	7,6%	100%
Pincements / tirage cheveux	48,4%	37,8%	8,1%	5,7%	100%
Bousculades	48,5%	37,6%	8,3%	5,6%	100%
Jets	67,5%	24,5%	4,6%	3,4%	100%
Ensemble	51,4%	35,1%	7,5%	5,9%	100%

Tableau 15 : Violences physiques entre pairs Coups, Bagarres, Pincements / tirage cheveux, Bousculades, Jets.

Concernant les violences à connotation sexuelles, nous avons suivi dans le choix de nos indicateurs les suggestions de Benbenishty et Astor (2005) qui ont proposés d'étudier celles-ci par le biais de violences assez banales : l'atteinte à la pudeur, quand on est regardé dans les toilettes, le déshabillage forcé, de l'enfant qu'on force à retirer un ou des vêtements et le baiser forcé. Impossible pour des enfants de cet âge d'aller au-delà de ces faits, mais le taux d'élèves rapportant ceux-ci est assez important.

	Non réponse	oui	non	TOTAL
Voyeurisme toilettes	1,0%	20,3%	78,7%	100%
Déshabillage forcé	1,3%	14,1%	84,7%	100%
Baiser forcé	1,1%	20,0%	78,9%	100%
Ensemble	1,1%	18,1%	80,8%	100%

Tableau 16 : Violences « sexuelles » : Voyeurisme dans les toilettes, Déshabillage forcé, Baiser forcé.

	Jamais	quelquefois	souvent	très souvent	TOTAL
Vols objets personnels	79,7%	16,0%	2,3%	2,0%	100%
Vols matériel scolaire	49,6%	38,1%	6,8%	5,6%	100%
Vols argent	92,6%	5,0%	1,0%	1,3%	100%
Vols goûter	83,6%	12,2%	2,0%	2,2%	100%
Extorsion par élève	85,9%	10,9%	1,7%	1,5%	100%
Extorsion par groupe	94,8%	3,9%	0,7%	0,7%	100%
Ensemble	81,0%	14,3%	2,4%	2,2%	100%

Tableau 17 : violences d'appropriation : Vols objets personnels, Vols matériel scolaire, Vols argent, Vol du goûter, Racket par élève, Racket par groupe.

Le vol n'est donc pas une victimation aussi fréquente que l'insulte ou la moquerie, sauf en ce qui concerne le vol de fournitures scolaires (dont en outre on peut penser qu'il est parfois une simple perte de matériel plus qu'un vol).

	Non réponse	oui	non	e ne sais pas ce que c'est	TOTAL
Jeu du foulard	1,9%	10,0%	64,3%	23,8%	100%
Jeu canette	1,8%	4,8%	28,2%	65,2%	100%
Ensemble	1,9%	7,4%	46,3%	44,5%	100%

Tableau 18 : participation à des jeux dangereux : Jeu du foulard, Jeu de la canette.

L'enquête nous livre donc une vision de l'importance d'un jeu de non-oxygénation parmi les plus connus. Si un peu moins de 24% des élèves disent ne pas le connaître, c'est quand même un élève sur dix qui dit l'avoir expérimenté, ce qui est une prise de risque conséquente pour une minorité.

Il est certain que certaines attitudes ici désignées comme victimations peuvent sembler de très peu de gravité (les moqueries, l'emprunt de la trousse), même si elles sont évidemment répréhensibles. Cependant il n'y a pas non plus à minimiser les cas rapportés : bien sûr il est rassurant de constater que l'immense majorité des enfants par exemple n'est pas victime de phénomènes d'extorsion répétée : 96,8% n'ont jamais ou rarement été victimes d'extorsion par un élève, 98,7% n'ont jamais ou rarement été victimes d'extorsion par un groupe. Mais il n'est pas pour autant à minimiser le fait que 3,2% ont été victimes d'extorsion par un autre élève et 1,4% par un groupe. Si les écoles sont sûres pour la majorité, il n'empêche que pour une minorité des victimations fréquentes existent : on se moque fréquemment de 20% des élèves, près de 7% disent être souvent ou très souvent insultés de manière raciste, près de 17% déclarent être fréquemment frappés par leurs pairs et 14% avoir été l'objet de déshabillage forcé. Plus préoccupante encore la proportion importante (10%) d'enfants déclarant avoir joué au jeu du foulard, un jeu de non-oxygénation dont les conséquences peuvent être dramatiques.

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 (par exemple il y a 18% de victimes de moqueries en éducation prioritaire vs 15% ailleurs ou encore 18,5% de victimes de coups en éducation prioritaire en EP vs 16,5% ailleurs).

Ces facteurs ne sont pas vraiment explicatifs en ce qui concerne la victimation des élèves par leurs pairs en école élémentaire du moins. Par contre Le profil des pairs agresseurs et des victimes montre une violence en partie genrée mais de manière inégale suivant les types de victimation. Il est commun d'attribuer aux filles une violence plus verbale, de moqueries et de médisances et aux garçons une violence plus brutale. Notre enquête permet au moins de nuancer le tableau. Ainsi au niveau des moqueries il y a peu de différences au niveau des victimes (65% des garçons en sont victimes vs 67% des filles), et aucune au niveau des surnoms méchants (43% des filles comme des garçons). Par contre les garçons sont nettement plus nombreux (53% des auteurs) que les filles (23%) ou des groupes mixtes (24%) à donner ces surnoms méchants. Les filles sont plus souvent victimes de rumeurs et médisances (55% des filles) mais 49% des garçons sont également victimes. Là encore les auteurs de ces rumeurs sont majoritairement des garçons (44% des auteurs) contre 23% de filles et à 33% des groupes mixtes. 56% des filles disent avoir été rejetées par certains élèves contre 49% des garçons. Mais ce sont les filles qui excluent le plus les filles (65% des auteurs d'exclusion de filles) et les garçons des garçons (65% des auteurs d'exclusion de garçons). On exclue dans son genre. Les garçons sont significativement plus nombreux à être insultés (71%) que les filles (63%) et les garçons pratiquent beaucoup plus l'insulte (47% des insulteurs sont des garçons) que les filles (23%) ou des groupes mixtes. Les insultes racistes concernent de manière égale les filles et les garçons comme victimes tout autant que les menaces, à peine plus nombreuses contre les garçons. Par contre les auteurs de menaces sont des garçons à 66,5%, des filles à 21% et des groupes mixtes à environ 13%. Autrement dit les garçons sont sur le plan verbal nettement plus agresseurs et victimes que les filles aussi bien dans le cas de menaces et d'insultes que de moqueries ou de surnoms méchants. Les filles sont légèrement plus victimes de médisances mais les médisants sont des garçons plus que des filles (44% des auteurs contre 32% pour les filles et 24% en groupes mixtes). Dans plusieurs cas (l'ostracisme par exemple) les pratiques sont identiques chez les filles et les garçons et les agressions verbales sont parfois le fait de groupes mixtes.

Au niveau de la violence physique, celle-ci touche plus nettement les garçons (63% vs 53% des victimes), plus souvent d'ailleurs fréquemment victimes (21% vs 13%) et largement plus agresseurs (67% des agressions physiques sont le fait de garçons dont la moitié en groupe contre 20% par des filles et 12% par des groupes mixtes). 24% des garçons disent ne « jamais taper » contre près de la moitié des filles (49%). Les pincements et tirages de cheveux atteignent plus les filles (57% des filles vs 44% des garçons), mais les bousculades concernent à peu près la moitié des filles et des garçons. Les garçons sont beaucoup plus nombreux (71% des agresseurs) que les filles (16%) ou des groupes mixtes à lancer des objets pour blesser quelqu'un. Enfin les garçons sont plus victimes d'extorsion par d'autres élèves (16% vs 13%), dont d'extorsion répétée (3,9% vs 2,5%).

En ce qui concerne la violence « sexuelle », le voyeurisme aux toilettes touche un peu plus les filles (21%) mais peu significativement par rapport au 19% de garçons. Les garçons et les filles sont autant auteurs les uns que les autres puisque ces faits sont commis à 48% par des garçons contre essentiellement des garçons (71% des victimes garçons) et à 46% par des filles (dont 69% des victimes sont des filles). Ce sont les garçons qui sont les plus souvent forcés de se déshabiller (15% des garçons vs 13% des filles). Les auteurs de ces déshabillages sont à 62% des garçons et à 30% des filles (8% sont des groupes mixtes). En ce qui concerne le baiser forcé, les filles sont plus victimes (22% des filles vs 19% des garçons) et les garçons plus auteurs (54% des auteurs vs 44% de filles et 2% de groupes mixtes). Mais les garçons obligent d'abord les filles (89% des cas qui concernent des filles) mais aussi d'autres garçons (15% des cas qui concernent les garçons) tandis que les filles obligent les garçons (83% des cas) et d'autres filles (9% des cas).

Il faut donc dire que nos résultats rejoignent largement la recherche internationale (voir résumé in Royer 2010) sur la prédominance des garçons à la fois comme victimes et comme agresseurs. Elles montrent qu'y compris dans les catégories des surnoms méchants, de la rumeur ou de la médisance ils sont plus souvent agresseurs que les filles, ce qui permet au passage de tordre le cou à la naturalisation de la violence « sournoise » des filles contre la violence plus brutale (virile ?) des garçons...

La victimation par les adultes

Notre enquête, nous l'avons dit, n'a pas voulu faire l'impasse sur une possible victimation par les adultes. Pour des raisons déontologiques nous n'avons pas posé de questions sur les faits

liés aux violences sexuelles par les adultes et à la pédophilie. Par contre nous avons pris comme indicateurs le sentiment d'être rejeté par l'enseignant, les insultes, le racisme, les coups.

Sentiment rejet par adulte	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	190	1,5%
oui	1619	13,1%
non	10517	85,3%
TOTAL CIT.	12326	100%

La différence avec la répartition de référence est très significative. $\chi^2 = 15241,23$, $ddl = 2$, $1-p = >99,99\%$.

Tableau 19 : Est-ce que tu penses que tu as été rejeté par un maître (ou par une maîtresse) ou par ton maître (ou par ta maîtresse)?

Un peu plus de 13% des répondants estiment avoir été rejetés par un enseignant (pas forcément l'enseignant de leur classe d'ailleurs.) Ce rejet peut s'exprimer verbalement parfois et parmi ceux qui les ont insultés figurent parfois les adultes de l'école. Cependant qu'on ne s'y trompe pas, les élèves sont d'abord directement insultés par leurs pairs comme le montre le graphique suivant.

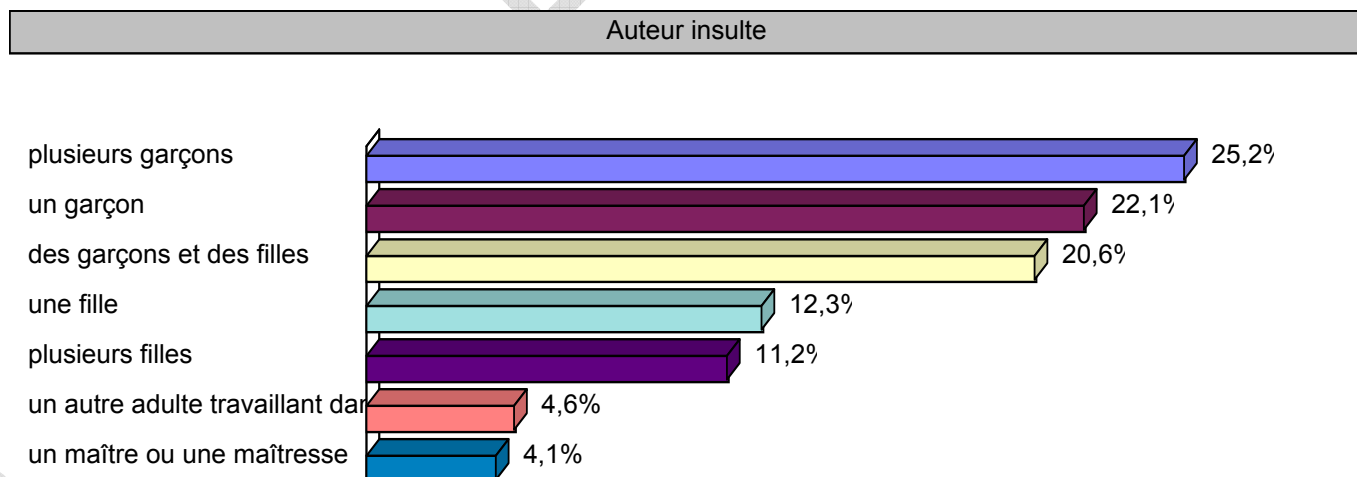


Tableau 20 : Auteurs des insultes contre les élèves

Bref entre 95 et 96% des enfants estiment ne pas avoir été insultés par leurs enseignants ou un autre membre du personnel de l'école. Cependant 4,6% des élèves s'estiment victimes de racisme de la part d'un adulte dans leur école, selon la réponse à la question : « Est-ce qu'un adulte t'a insulté ou s'est moqué de toi dans ton école à cause de la couleur de ta peau ou de ton origine? ». Cependant c'est surtout au niveau des non-enseignants que cela est attribué :

62% de ceux qui déclarent un « racisme » des adultes l'associent à un personnel autre que les enseignants.

La proportion d'élèves disant avoir été frappés par un adulte de l'école est là encore plutôt faible, même si le taux de non-réponses un peu plus élevé que pour les autres questions peut laisser croire à une prudente non-déclaration chez certains élèves.

Auteur coups adulte	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	441	3,6%
jamais	10997	89,2%
quelquefois	680	5,5%
souvent	102	0,8%
très souvent	106	0,9%
TOTAL CIT.	12326	100%

Tableau 21 : As-tu été frappé par un adulte travaillant dans cette école depuis la rentrée?

Les châtiments corporels⁷ semblent effectivement plutôt rares dans l'ensemble, même s'ils existent encore à l'école élémentaire, comme l'avait bien montré il y a quelques années Douet (Douet, 1987, p. 102) (14, 7 % des maîtres de son échantillon disaient donner des fessées et 44,2% savent que cela se pratiquait dans leur école, 95% des élèves de CP et 34% des élèves de CM2 déclaraient avoir été témoin de telles scènes). Le châtiment corporel n'est plus la pratique ordinaire telle qu'elle pouvait encore être décrite naguère. Il n'empêche que 5,5% des élèves déclarent avoir été frappés occasionnellement et plus préoccupant sans doute 1,7% souvent ou très souvent. Rappelons que les textes ont été constants à cet égard depuis au moins l'arrêté du 18 janvier 1887 (modifié en 1918 et en 1922) portant sur la discipline dans les écoles primaires, et qui sera élargi aux écoles maternelles et aux classes enfantines (Règlement type de 1922 par exemple): en maternelle les seules punitions permises sont la privation pour un temps très court du travail et des jeux en commun et le retrait des récompenses, en primaire « *les seules punitions dont l'instituteur puisse faire usage sont : les mauvais points, la réprimande, la privation partielle de récréation, la retenue*

⁷ On pourra penser que le terme de « châtiment corporel » est ici excessif et qu'on devrait parler de « correction » ou de fessée par exemple, mais derrière la légèreté souhaitée du vocabulaire pointe alors le « droit de correction » cette fiction commode. Il ne s'agit pas de culpabiliser l'enseignant « qui craque », mais de poser un problème, qui n'est sans doute plus répandu mais qui continue à faire débat dans l'opinion française. Éclairer ce débat c'est aussi en donner l'importance quantitative.

après la classe sous la surveillance de l'instituteur, et l'exclusion temporaire ». Sont explicitement prohibées les pensums (les fameuses lignes), le piquet, les châtiments corporels. Et notre enquête de victimation montre que si cette application n'est pas parfaite la fessée ou la paire de claques magistrales sont devenues réellement rares. Ce qui ne peut que nous amener à nous intéresser au profil des élèves frappés par les adultes.

Le premier trait est que beaucoup sont des élèves eux-mêmes plus souvent que d'autres « bagarreurs » : par exemple 60% de ceux qui sont très souvent frappés par des adultes avouent aussi se bagarrer souvent contre 6% de ceux qui ne sont pas frappés. En fait et confirmant des travaux antérieurs menés par un membre de notre observatoire (Ayrals, 2011) la punition, s'exprimant ici par le châtiment corporel est très « genrée ». Si le châtiment corporel touche une minorité de garçons (9,5%) il n'empêche que 72,1% des élèves se déclarant souvent ou très souvent frappés par un adulte de l'école sont des garçons. L'âge est significativement corrélé, les élèves de 12 et 13 ans qui sont donc en retard scolaire, sont plus souvent frappés que les autres élèves (15% le sont contre 7,5% en moyenne). Cependant ce ne sont pas que des enfants qui sont en échec scolaire qui font l'objet de l'ire magistrale : 33% de ceux qui sont frappés déclarent un très bon niveau scolaire.

Indépendamment des caractéristiques des élèves il y a des écoles où le risque d'être frappé est plus important. Ainsi si un grand nombre d'écoles n'ont aucun élève répondant avoir été souvent ou très souvent frappé certaines écoles ont des taux de châtiment corporel fréquent plus important, le plus important étant de 14,7%. Si l'on cumule les élèves ayant déclarés avoir été « quelquefois frappés » et « souvent ou très souvent », seules 7 écoles sur 157 n'ont aucun élève déclarant n'avoir pas été frappé. Le taux d'élèves frappés oscille entre 0% dans ces 7 écoles et 33% dans l'école la plus « frappeuse ». Cette pratique « pédoplogique » (Prairat, 2001) n'est pas plus fréquente dans les établissements populaires que plus favorisés. Les variables explicatives classiques comme le niveau socioéconomique (ici résumé par l'appartenance à un réseau de l'éducation prioritaire) ne sont guère corrélées à une différence dans le taux de châtiment corporel: 7% des élèves qui sont dans des établissements ordinaires se disent frappés contre 9% de ceux qui sont dans l'éducation prioritaire et si le rural isolé est un peu plus « frappeur » que la moyenne avec 9,9% il a quasiment le même taux que Paris, avec 9,1%. L'effectif global de l'école n'a aucune influence. Rappelons pour finir sur ce point que 92,5% des élèves disent ne jamais avoir été

frappés par un enseignant ou un adulte de l'école dans l'ensemble de l'échantillon. La faiblesse relative du niveau de châtement corporel et la disparité de celui-ci selon les écoles montrent en tout cas que ce n'est pas une pratique « ordinaire », qu'elle repose sur un choix pédagogique archaïque ou sur des fragilités personnelles plus que sur une idéologie globale qui serait permissive quant à cette pratique. Cependant, dans la mesure où presque aucune école n'échappe totalement au problème cela montre certainement la nécessité de le poser, sans hypocrisie.

COPIE DE TRAVAIL

3 : La violence répétitive en école élémentaire

Somme toute de nos résultats on pourrait tirer une leçon d'immobilisme. Très satisfaits, et à juste titre, d'un climat scolaire plutôt apaisé et d'une affection marquée des élèves pour leurs enseignants on en pourrait conclure que tout va pour le mieux dans le meilleur des mondes scolaires possibles. On noterait que certes il y a de-ci de-là des enseignants qui perdent patience et s'oublient à gifler leurs élèves, que dans les cours de récréation ce n'est pas si grave et que les enfants s'ils se morniflent parfois ne font que reproduire l'éternel enfantin d'une guerre des boutons saine et normale. Mais il nous reste à examiner, comme c'était notre projet initial si et comment se combinent ces violences somme toute banales⁸ dans un groupe d'enfants pleins de vie. Il nous reste à savoir si les victimes de ces microviolences sont des victimes qui cumulent ces violences dans un harcèlement et une maltraitance qui peut avoir pour eux des conséquences importantes.

L'oppression quotidienne

Dans un livre antérieur (Debarbieux et alii, 2002) nous rappelions que la violence peut être conçue comme une suite de faits, voire de délits isolés, erratiques, sans forcément de liens logiques entre eux. En ce cas, évidemment, pour la victime, le trauma peut être fort. L'expérience de victimation peut rester unique, ce qui ne veut pas dire qu'elle ne nécessite pas parfois un suivi post traumatique. A l'inverse, la situation de victimation peut être répétée. La violence n'est pas toujours, ni même souvent, un événement isolé, imprévisible, accidentel : au moins une partie de *la violence se construit, et elle se construit dans le ténu et le continu* (Debarbieux & Blaya, in Baudry & alii., 2000). On ne peut rien comprendre à la violence si on ne tient pas compte de ce caractère répétitif, ce que nous nommons depuis longtemps « l'oppression quotidienne ».

Cette oppression peut se nouer autour d'agressions qui n'ont pas besoin d'être de grande brutalité mais qui sont plutôt du genre de ce que nous décrivons comme « microviolences ». Ces microviolences peuvent être homogènes (un seul type de victimation mais répété

⁸ Bien entendu disant cela nous ne disons pas que les adultes doivent les accepter et ne pas intervenir...

plusieurs fois) ou hétérogènes (association de plusieurs types de victimation). Nous allons donc étudier maintenant ces combinaisons répétitives et comment elles organisent l'expérience victimaire.

Pour ce faire nous allons construire 3 types d'associations : l'association des violences verbales et symboliques, celle des violences physiques, et l'association de ces violences verbales et physiques. Nous pourrions ainsi voir comment elles s'associent entre elles, et également avec d'autres formes de violence (sexuelle, d'appropriation) et avec l'évaluation des différentes dimensions du climat scolaire. Autrement dit nous cherchons à savoir combien d'enfants sont victimes de différentes sortes de harcèlement, si ces différentes sortes de harcèlement se cumulent et quels sont les liens entre ces formes de harcèlement et les représentations de l'école.

Un rappel méthodologique s'impose ici. Nous avons évalué les victimations subies en proposant aux répondants pour ces différentes victimations une échelle de fréquence en quatre échelons : jamais ; quelquefois ; souvent ; très souvent. Nous avons bien conscience du caractère subjectif et imparfait de cette quantification ; « souvent » pour certains répondants peut être limité à deux ou trois occurrences récentes, quelquefois à des occurrences banalisées dans l'expérience victimaire. En même temps où situer la limite ? C'est-à-dire aussi le souvenir de la victimation. Quel enfant (quel adulte) peut compter en toute objectivité le nombre d'insultes qu'il a reçu dans une année – dans un temps vécu que nous voudrions en toute rigueur objectif mais qui ne peut s'extraire d'une comptabilité interne dont la précision reste à prouver ? Nous assumons cette imperfection : la violence est une expérience qui a sa part de subjectivité, elle est un phénomène, « elle est ce qui m'arrive et que je décrypte comme tel » (Debarbieux, 1989). Nos échelles mesurent de l'expérience, de l'interprétation de cette expérience. Nous ne sommes pas derrière le dos de chacun des répondants avec notre chronographe victimaire qui compterait les points, à chaque coup, à chaque insulte. Aucune méthode, fort heureusement, ne pourrait avoir un tel cynisme.

La première étude, qui servira de modèles aux études suivantes, portera donc sur l'association des violences verbales à travers 5 des indicateurs les plus fréquents ; surnoms méchants, moqueries, rejet par d'autres élèves, insultes et menaces. A partir de ces 5 indicateurs nous construisons de manière simple un Indice de violence verbale et symbolique (résumé sous le sigle IVV dans les tableaux). Cette indice est construit à partir du score que

les enfants donnent à leur expérience de victimation ; par exemple sur la catégorie « surnoms méchants » le répondant a le choix entre 4 réponses : Jamais (1 point), quelquefois (2 points), souvent (3 points) et très souvent (4 points). Cette échelle est la même pour toutes les autres catégories de victimation. Il suffit alors d'additionner les points correspondant à la fréquence rapportée puis de les diviser par le nombre de victimations concernées pour obtenir cet indice de victimation. Prenons pour exemple le cas d'un enfant répondant qu'il a été souvent (3 points) affublé de surnoms méchants, très souvent (4 points) objet de moqueries, souvent (3 points) rejeté par d'autres élèves, très souvent insulté (4 points) et quelquefois (2 points) menacé, soit une somme de $3+4+3+4+2 = 16$ points pour 5 types de victimation verbale soit un Indice de Victimation Verbale de $16/5 = 3,2$. On comprendra que l'Indice minimum est de 1 (5 réponses « jamais ») et l'indice maximum est de 4 (4 réponses très souvent)⁹.

Si l'on combine donc les cinq victimations précitées, voici la répartition obtenue dans l'ensemble de notre échantillon :

IVV_C	Nb. cit.	Fréq.
de 1,00 à 1,50	4971	40,3%
de 1,50 à 2,00	3074	24,9%
de 2,00 à 2,50	2503	20,3%
de 2,50 à 3,00	787	6,4%
de 3,00 à 3,50	663	5,4%
3,50 et plus	325	2,6%
TOTAL OBS.	12326	

Tableau 22 et 22 bis : Répartition de l'Indice de Violence Verbale

⁹ Nous avons également dans nos tâtonnements statistiques visant à analyser notre corpus procédé à des classifications automatiques, plus complexes, avec des résultats identiques. Nous optons finalement pour la méthode que nous venons de décrire essentiellement parce qu'elle est plus à la portée du nom statisticien. Il suffit de savoir calculer une moyenne. Nous aurons sans doute dans les recherches ultérieures des méthodes plus « élégantes » mais la robustesse de celle-ci suffit aux propos de ce rapport qui n'est pas destiné à un public de spécialistes.

Ces tableaux mettent en lumière 6 catégories de répondants quant à la violence verbale, depuis la catégorie 1 qui représente les élèves non ou très occasionnellement victimes aux élèves hautement victimes de violence verbale à répétition. Dans la mesure où la moyenne des réponses est située à 1,79 avec un écart-type de 0,67, on pourra considérer que les deux premières catégories soit un peu plus de 65%, près de deux tiers des élèves recouvrent des enfants qui ne sont pas ou très peu concernés comme victimes par la violence verbale répétée. Sur les 35% restant, on peut considérer comme victimes fréquentes ou très fréquentes d'un harcèlement verbal environ 8% des répondants. Les autres étant très modérément (20,3%) ou modérément (6,4%) victimes.

En bref on peut considérer que le nombre de victimes de harcèlement verbal ou symbolique peut être estimé à 14,4% des élèves, compris entre 8% d'élèves victimes d'un harcèlement sévère à assez sévère et 6,4% d'élèves soumis à un harcèlement modéré.

On notera que contrairement aux recherches habituelles sur le *bullying* où l'on classe très nettement les répondants en « victimes » ou non-victimes, notre recherche permet une classification plus nuancée, qui nous permettra ensuite d'étudier l'effet de la différence dans la gradation de la fréquence des victimations et ce suivant les types de victimation. En bref est-ce qu'une victimation même très modérée a déjà des conséquences sur par exemple les représentations du monde scolaire ou est-ce que seules les victimations de niveau plus fréquent induisent ces changements ?

Au niveau de la violence physique répétée, nous utiliserons là encore les cinq victimations les plus fréquentes : les coups, les bagarres, les jets d'objet, les bousculades et les pincements ou tirage de cheveux.

IVP_C	Nb. cit.	Fréq.
de 1,00 à 1,50	5616	45,6%
de 1,50 à 2,00	3226	26,2%
de 2,00 à 2,50	2216	18,0%
de 2,50 à 3,00	618	5,0%
de 3,00 à 3,50	447	3,6%
3,50 et plus	185	1,5%
TOTAL OBS.	12326	

Tableau 23 et 23 bis : Répartition de l'Indice de Violence Physique

La même gradation que la précédente nous permet de dire que la première catégorie représente 45,8% des élèves non concernés ou très peu concernés par la violence physique auxquels on pourra joindre les élèves de la catégorie 2, également victimes plutôt occasionnelles, soit 71,8% des élèves, près des trois quart, qui ne sont pas victimes de violence physique répétées ; 18% sont des victimes occasionnelles, 5% des victimes modérées. 5,1% sont victimes d'un harcèlement physique sévère (3,6%) ou très sévère (1,5%).

On en conclura que le taux de victimes de harcèlement physique à l'école peut être estimé à 10,1% des élèves, compris entre 5,1% d'élèves victimes d'un harcèlement sévère à assez sévère et 5% d'élèves soumis à un harcèlement modéré.

La question se pose ensuite de voir comment se combinent ces deux types de harcèlement. Pour cela nous construirons un Indice de Harcèlement Global (IHG) qui concernera les élèves à la fois victimes de harcèlement physique et de harcèlement verbal, et ce à partir des mêmes indicateurs que ceux que nous venons d'utiliser.

IHG classé	Nb. cit.	Fréq.
de 1,00 à 1,50	4662	37,8%
de 1,50 à 2,00	4121	33,4%
de 2,00 à 2,50	2110	17,1%
de 2,50 à 3,00	825	6,7%
de 3,00 à 3,50	420	3,4%
3,50 et plus	186	1,5%
TOTAL OBS.	12326	

Tableau 23 et 23 bis : Répartition de l'Indice de Harcèlement global

La même gradation que les précédentes nous permet de dire que la première catégorie représente 37,8% des élèves non concernés ou très peu concernés par le harcèlement global auxquels on pourra joindre les élèves de la catégorie 2, également victimes très occasionnelles(33,4%), soit 71,2% des élèves, près des trois quart, qui ne sont pas victimes de violence physique ou/et verbale ; 17,1% sont des victimes plutôt occasionnelles, 6,7% sont des victimes modérées. 4,9% sont victimes d'un harcèlement physique et verbal sévère (3,4%) ou très sévère (1,5%).

On en conclura que le taux de victimes d'un harcèlement qui cumule violences répétées physiques et verbales à l'école peut être estimé à 11,7% des élèves, compris entre 4,9% d'élèves victimes d'un harcèlement sévère à assez sévère et 6,7% d'élèves soumis à un harcèlement modéré.

Il faut bien noter en effet combien le fait d'être victime d'un type de harcèlement est souvent associé à l'autre type de harcèlement : les victimes de harcèlement verbal sont aussi beaucoup plus fréquemment victimes de harcèlement physique.

IVV_C	IVP_C	de 1,00 à 1,50	de 1,50 à 2,00	de 2,00 à 2,50	de 2,50 à 3,00	de 3,00 à 3,50	3,50 et plus	TOTAL
de 1,00 à 1,50		75,0%	18,8%	5,3%	0,5%	0,4%	0,0%	100%
de 1,50 à 2,00		41,6%	36,8%	18,0%	2,4%	1,1%	0,1%	100%
de 2,00 à 2,50		19,1%	34,1%	33,4%	8,6%	3,7%	1,1%	100%
de 2,50 à 3,00		12,2%	23,8%	37,4%	15,0%	8,1%	3,6%	100%
de 3,00 à 3,50		5,3%	16,2%	31,5%	19,8%	19,2%	8,0%	100%
3,50 et plus		1,2%	5,0%	19,5%	17,7%	34,1%	22,6%	100%
TOTAL		45,6%	26,2%	18,0%	5,0%	3,6%	1,5%	100%

Tableau 24 : Croisement de l'Indice de Violence Verbale et de l'Indice de Violence Physique

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 6930,10$, ddl = 25, 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. % de variance expliquée (V de Cramer) : 33,53%. Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 12307 citations.

En bref 75% de ceux qui ne sont pas victimes de violence verbale ne sont pas non plus victimes de violence physique répétée, et quasiment aucun n'est victime d'un harcèlement sévère ou modéré. A l'inverse plus on est victime de violence verbale, plus le risque de violence physique augmente (la réciproque étant vraie). Près de 60% des enfants soumis à un harcèlement verbal sont victimes d'un harcèlement physique sévère ou très sévère. Séparer violences physiques et verbales est donc en partie artificiel : quand les violences se répètent elles se mêlent dans une spirale où l'expérience victimaire touche tant le corps que la psyché, du moins à l'âge considéré.

En fait cette association peut être étendue à toutes les autres formes de violence. Ainsi des violences à connotation sexuelle. On pourrait penser par exemple tout à fait banal ou occasionnel le fait d'être l'objet de voyeurisme dans les toilettes. Il n'en est rien : plus le

harcèlement augmente plus cette attaque contre la pudeur augmente, avec une régularité remarquable.

Voyeurisme toilettes	oui	non	TOTAL
IHG classé			
de 1,00 à 1,50	7,9%	92,2%	100%
de 1,50 à 2,00	18,6%	81,4%	100%
de 2,00 à 2,50	32,9%	67,2%	100%
de 2,50 à 3,00	43,3%	56,7%	100%
de 3,00 à 3,50	52,2%	47,8%	100%
3,50 et plus	70,3%	29,7%	100%
TOTAL	20,5%	79,5%	100%

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 1449,91$, ddl = 5, $1-p = >99,99\%$. % de variance expliquée (V de Cramer) : 34,30%. Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 12205 citations.

Tableau 25 : Croisement entre l'Indice de Harcèlement Global et la question « Un élève t'a regardé quand tu étais aux toilettes? »

Moins de 8% des élèves qui ne sont pas harcelés disent avoir été victimes de voyeurisme vs plus de 70% de ceux qui sont victimes de harcèlement très sévère et 52% de ceux qui sont victimes de harcèlement sévère.

Ce qui frappe également est à quel point toute augmentation du taux de harcèlement augmente ce voyeurisme subi. Il en est de même sur les autres formes de violence sexuelle. Ainsi 3,6% des élèves qui ne sont pas harcelés disent avoir été victimes de déshabillage forcé vs près de 60% de ceux qui sont victimes de harcèlement très sévère et 45,4% de ceux qui sont victimes de harcèlement sévère. 10% des élèves qui ne sont pas harcelés disent avoir été obligés d'embrasser quelqu'un vs plus de 60% de ceux qui sont victimes de harcèlement très sévère et près de 45% de ceux qui sont victimes de harcèlement sévère. Sans jouer les Pères-la-pudeur il est difficile de rapporter cela à un mignon marivaudage.

On peut en dire autant des formes de violence d'appropriation. Moins de 1% (0,6%) de ceux qui ne sont pas victimes de harcèlement sont fréquemment victimes de vol d'objets personnels vs 45% de ceux qui sont soumis à un harcèlement sévère.

Même pour quelque chose d'aussi apparemment banal que le vol de matériel scolaire cette relation est spectaculaire : 1,3% des non victimes de harcèlement déclarent avoir souvent été victimes de ce type de vol vs 48% des victimes de harcèlement très sévère et 28% des victimes de harcèlement sévère.

Cela reste vrai pour le vol du goûter ou pour le vol d'argent, et bien sûr pour le phénomène de l'extorsion répétée, le racket. 0,2% des élèves non victimes de harcèlement physique et verbal sont victimes de racket par un autre élève tandis que les victimes de harcèlement sévère le sont à 26% et très sévère à plus de 50%. C'est encore vrai pour le racket en groupe : Près de 23% des victimes de harcèlement très sévère et 19% des victimes de harcèlement sévère en sont victimes contre 0,2 % des non-victimes de harcèlement. Si l'on veut faire image on dira que le risque d'être victime d'un racket en groupe est 95 fois plus élevé chez les victimes d'un harcèlement sévère et 115 fois plus pour les victimes d'un harcèlement très sévère que pour les élèves non victimes de harcèlement.

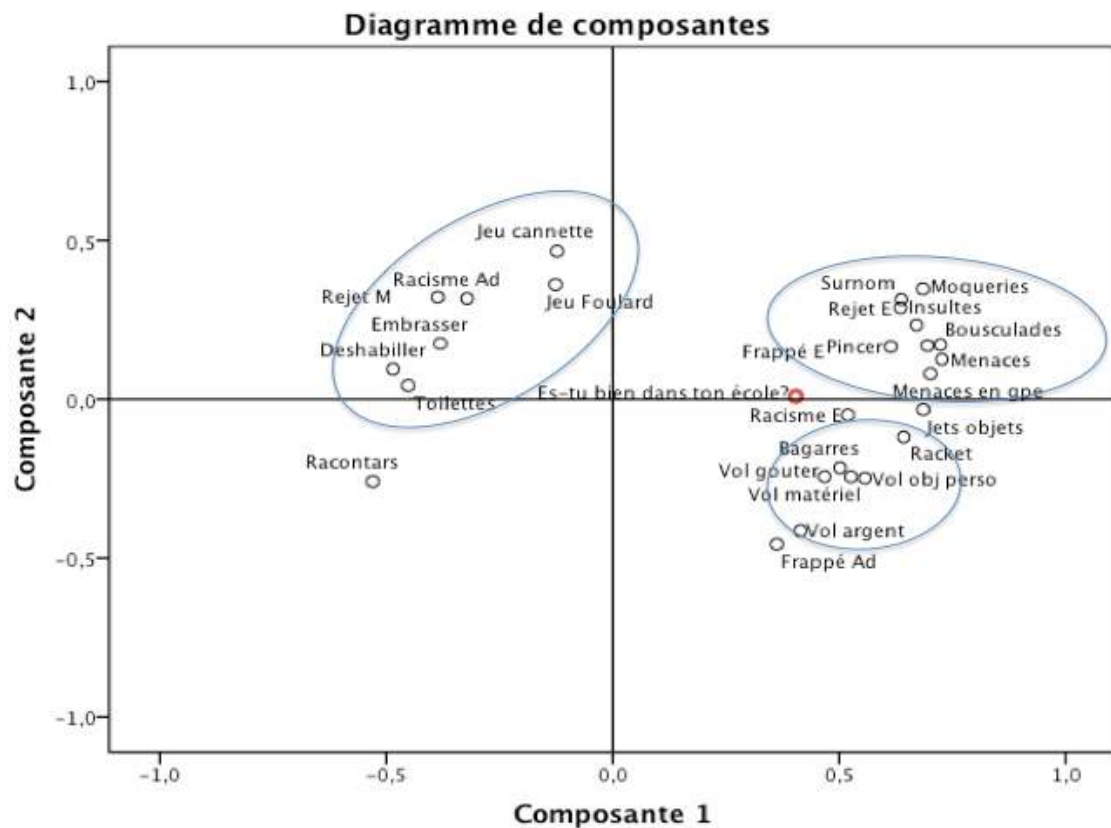
Un des traits du harcèlement est en effet qu'il est souvent agi en groupe, et très souvent contrairement à la croyance à une spécialisation strictement genrée du harcèlement en groupe mixte. Contrairement aux élèves pas ou peu victimes de harcèlement la victimation de ceux qui sont auteurs de harcèlement sévère ou très sévère est le plus souvent le fait de groupes mixtes : c'est vrai pour le surnom, pour les rumeurs et médisances, pour l'ostracisme, pour les menaces, pour les coups et pour les jets d'objet. Il n'y a guère de recours dans l'autre genre pour les victimes à répétition.

Plus le taux de harcèlement augmente plus celui-ci est agi par un groupe : à chaque catégorie de victimation correspond pour le harcelé une universalisation de cette victimation. Par exemple chez les élèves non victimes de harcèlement 0,2% sont victimes de menaces par un groupe de garçons et de filles, contre 23% de ceux qui subissent un harcèlement sévère ou très sévère. Il y a dans toutes les catégories un critère aggravant pour le harcelé : sa victimation est beaucoup plus fréquemment agie en réunion.

Enfin et c'est sans doute la première fois qu'un tel lien peut être établi aussi clairement, le risque lié aux jeux dangereux augmente avec le harcèlement : 6% des non-victimes disent avoir joué au jeu du foulard contre plus de 38% des victimes de harcèlement sévère.

Il en va de même du jeu de la canette ou de ce qui s'appelle encore parfois le « petit pont massacreur ». Ce jeu consiste à jouer à shooter dans une canette métallique (ou un pot de Yaourt etc.) celui qui est touché par la canette se voit pris dans une mêlée qui peut être brutale, recouvert par l'ensemble du groupe. Cette canette ne tombe pas au hasard : elle touche les boucs-émissaires 10 fois plus que les autres...

Ce caractère massif du harcèlement n'empêche pas les nuances et plusieurs profils peuvent être dégagés, qui seront affinés dans nos publications ultérieures. Une analyse en composantes principales réalisée par Dominique Berger indique cependant quelques pistes



L'ACP ci dessus montre clairement les 3 regroupements de variables. Les sujets ont tendance à répondre de la même façon : ceux qui sont le plus menacés en groupe sont aussi ceux qui sont le plus menacés par des individus, bousculés, pincés, frappés par des élèves, rejetés par les élèves, insultés, surnommés méchamment et insultés. On trouve un deuxième groupe de sujets ceux qui sont souvent victimes de bagarres sont aussi les plus rackettés et victimes de vols divers et ont tendance à être plus frappés par les adultes. Ce ne sont pas les mêmes qui ont ces deux types de difficultés (ils sont de l'autre côté de l'axe horizontal). Ces deux groupes d'élèves sont également ceux qui se sentent le moins bien dans l'école (en rouge) . A l'opposé (de l'autre côté de l'axe 2 vertical), on retrouve les sujets qui n'ont pas été confrontés au racisme des adultes qui n'ont pas été rejetés par les maitres qui n'ont pas subi de violence à connotation sexuelle et qui ne connaissent pas le jeu de la cannette ni du foulard et ne sont pas victimes de racontars.

Les variables structurant le plus l'axe 1 (horizontal) sont : les menaces en groupes, les menaces individuelles, les bousculades, le racket, les insultes, les rejets, les moqueries et les jets d'objets. On devra se demander si les deux premiers profils ne correspondent pas aux victimes d'un côté et aux victimes/agresseurs de l'autre dont le « style de vie » les expose à plus de violence par les pairs, car ils en agissent eux-mêmes nettement plus. Il conviendra d'affiner les différents profils et de mieux comprendre la co-morbidité des différents types de violence entre pairs.

Face à ces violences, le recours est-il du côté des adultes travaillant dans ces écoles ? Pas toujours. Car là encore plus le harcèlement augmente plus les répondants se disent rejetés, sinon victimes des adultes de leur établissement scolaire.

Sentiment rejet par adulte	oui	non	TOTAL
IHG classé			
de 1,00 à 1,50	5,4%	94,7%	100%
de 1,50 à 2,00	12,0%	88,0%	100%
de 2,00 à 2,50	20,6%	79,4%	100%
de 2,50 à 3,00	27,6%	72,4%	100%
de 3,00 à 3,50	34,4%	65,6%	100%
3,50 et plus	50,5%	49,5%	100%
TOTAL	13,3%	86,7%	100%

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 874,30$, $ddl = 5$, $1-p = >99,99\%$. % de variance expliquée (V de Cramer) : 26,63%. Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 12135 citations.

Tableau 26 : Croisement entre l'Indice de Harcèlement Global et la question Est-ce que tu penses que tu as été rejeté par un maître (ou par une maîtresse) ou par ton maître (ou par ta maîtresse)?

De même si le racisme exprimé par les adultes est en moyenne très rare, rappelons-le, il touche préférentiellement les élèves harcelés souvent ou très souvent (22,5%) plutôt que les non-harcelés (1,5%). Cela est vrai des coups donnés par les adultes (29,4% vs 2,1%).

Victimation et climat scolaire

Une des conséquences clefs des victimations répétées est l'effondrement des représentations de l'école chez les victimes ; en effet les victimes de harcèlement perçoivent différemment le climat scolaire, dans absolument toutes ses dimensions. Pour résumer cet effondrement nous utiliserons un type d'analyse que nous n'avons pas encore utilisé, mais qui mettra en évidence la globalité de cette chute du rapport à l'école.

Les variables nous servant à mesurer le climat scolaire sont des variables à échelle, dont les échelons s'étagent de 1 à 4. Par exemple pour savoir comment sont jugées les relations avec les enseignants, les répondants ont le choix entre des réponses réparties entre 1 (Très bonnes) et 4 (Très mauvaises). Chacune des variables utilisées peut donc faire l'objet d'un calcul de moyennes, ces moyennes étant ensuite croisées avec les niveaux de harcèlement révélés dans la partie de victimation de notre enquête telle que nous l'avons présentée plus haut. Ainsi nous croiserons avec le harcèlement global subi (IHG classé de 1,00 valeur faible à 3,50 et plus, valeur forte) avec les critères d'évaluation suivants du climat scolaire : Bien être à l'école, Ambiance entre élèves, Relations élèves-enseignant, Qualité de l'enseignement, Justice de la punition, Peur de se rendre à l'école, Appréciation de la classe, Appréciation de la récréation (les échelles sont ici inversées : plus forte est la notation – par exemple 4= valeur très injustes vs 1= Justes – plus basse la qualité des variables climatiques mesurées).

IHG classé	Bien être école	Ambiance élèves	Relations enseignant(e)	Qualité enseignement	Justice punition	Peur?	Appréciation classe	Appréciation récréation
de 1,00 à 1,50	1,37	1,62	1,44	1,33	1,82	1,27	1,94	1,27
de 1,50 à 2,00	1,62	1,83	1,58	1,43	2,04	1,47	2,11	1,30
de 2,00 à 2,50	1,80	2,00	1,76	1,51	2,15	1,67	2,18	1,34
de 2,50 à 3,00	2,00	2,17	1,85	1,59	2,32	1,95	2,27	1,45
de 3,00 à 3,50	2,21	2,31	1,89	1,72	2,44	2,11	2,38	1,60
3,50 et plus	2,65	2,64	2,20	1,88	2,67	2,47	2,53	1,70
TOTAL	1,62	1,83	1,60	1,43	2,02	1,49	2,08	1,32

Tableau 27 : Tableaux de moyennes croisées : variation du climat scolaire en fonction du degré de harcèlement entre pairs (Indice de Harcèlement Global)

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%).

Résultats du test de Fisher :

Bien être école : $V_{inter} = 162,71$, $V_{intra} = 0,50$, $F = 326,75$, $1-p = >99,99\%$

Ambiance élèves : $V_{inter} = 116,14$, $V_{intra} = 0,52$, $F = 222,42$, $1-p = >99,99\%$

Relations enseignant(e) : $V_{inter} = 65,68$, $V_{intra} = 0,57$, $F = 114,41$, $1-p = >99,99\%$

Qualité enseignement : $V_{inter} = 31,41$, $V_{intra} = 0,37$, $F = 84,33$, $1-p = >99,99\%$

Justice punition : $V_{inter} = 87,86$, $V_{intra} = 0,85$, $F = 103,65$, $1-p = >99,99\%$

Peur? : $V_{inter} = 162,64$, $V_{intra} = 0,47$, $F = 347,47$, $1-p = >99,99\%$

Appréciation classe : $V_{inter} = 43,48$, $V_{intra} = 0,85$, $F = 51,16$, $1-p = >99,99\%$

Appréciation récréation : $V_{inter} = 17,18$, $V_{intra} = 0,40$, $F = 42,72$, $1-p = >99,99\%$

Bien être école, Ambiance élèves : Les paramètres sont établis sur une notation de 1 (tout à fait bien) à 4 (pas bien du tout).

Relations enseignant(e) : Les paramètres sont établis sur une notation de 1 (très bonnes) à 4 (mauvaises).

Qualité enseignement : Les paramètres sont établis sur une notation de 1 (tout à fait bien) à 4 (pas bien du tout).

Justice punition : Les paramètres sont établis sur une notation de 1 (très justes) à 4 (très injustes).

Peur? : Les paramètres sont établis sur une notation de 1 (jamais) à 4 (très souvent).

Appréciation classe, Appréciation récréation : Les paramètres sont établis sur une notation de 1 (j'adore) à 4 (je n'aime pas du tout).

Ce tableau montre bien la régularité de la chute des représentations du climat scolaire. Les représentations de tous les éléments étudiés dépendent de l'augmentation du degré de harcèlement. Il est sans doute inutile de dichotomiser totalement entre « harcelés » stricto sensu et « non harcelés » : dès que s'enclenche le processus de victimation répétée, même très modéré, s'affaisse la qualité du rapport à l'école et à ses acteurs.

Ce processus est global, d'ailleurs très lisible sur la figure suivante, qui n'est qu'une représentation du tableau précédent, montrant la progressivité du processus.

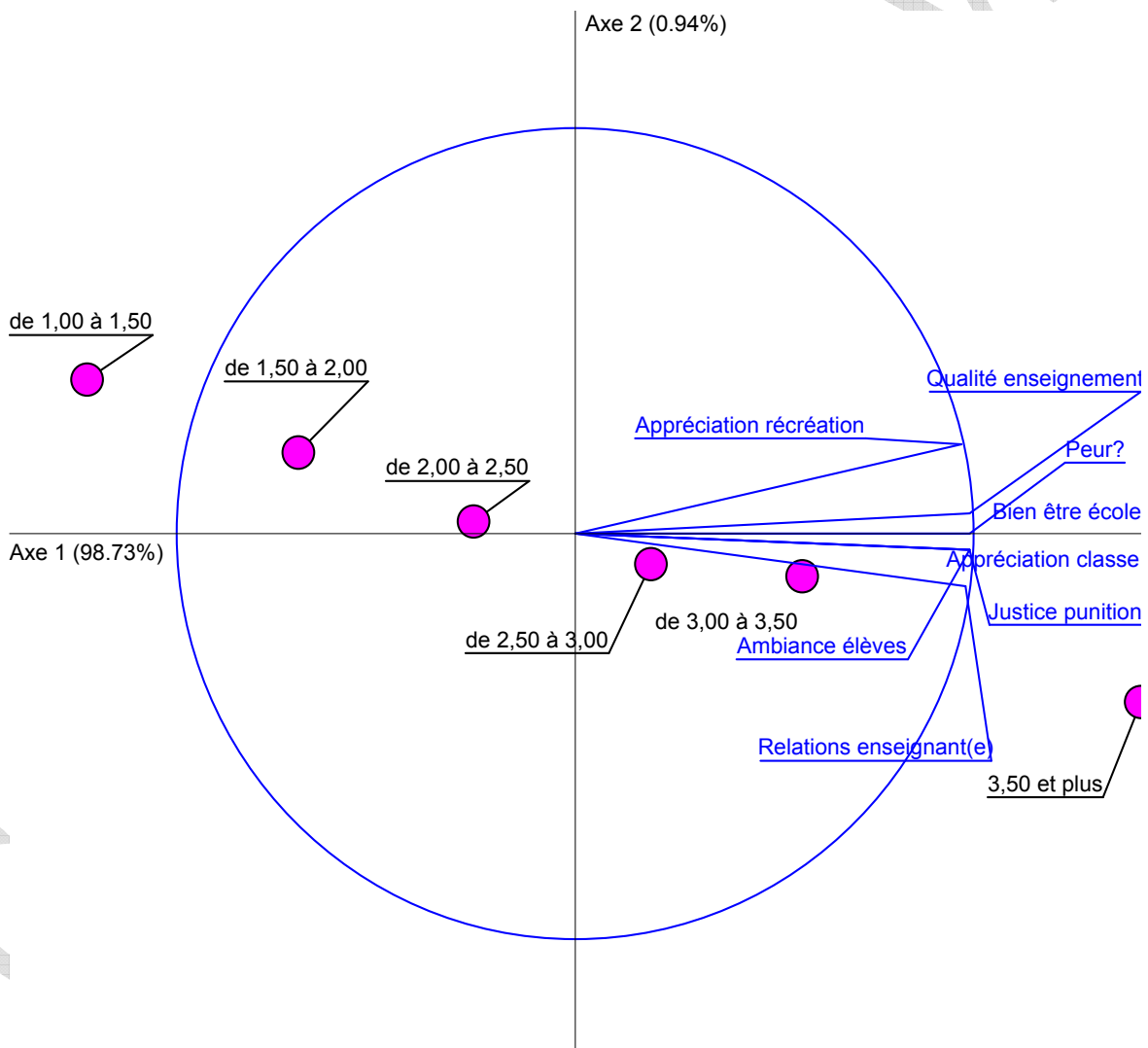


Tableau 28 : Analyse en composantes principales sur moyenne : variation du climat scolaire en fonction du degré de harcèlement entre pairs (Indice de Harcèlement Global)

Les éléments composant le climat scolaire en école élémentaire sont très corrélés. Un critère baisse, les autres baissent aussi. Dans cette figure l'axe 1 représente la quasi-totalité de la variance. Les petits cercles représentent le taux de harcèlement subi. Plus ces cercles sont à gauche plus les critères du climat scolaire satisfont les répondants. Or comme cette figure le rend visible il y a une régularité terrible dans ce taux d'appréciation du climat scolaire suivant le degré de harcèlement subi.

Et cet effondrement du rapport à l'école est augmentation fréquente de l'angoisse et de la peur d'être élève. Si un nombre important de victimes fréquentes (plus du tiers) disent n'avoir jamais peur le tableau suivant montre malgré tout que si 2,2% des non victimes disent avoir peur souvent ou très souvent, plus de 47% des victimes de harcèlement très sévère sont dans ce cas. 21 fois plus.

Peur?	jamais	quelquefois	souvent/très souvent	TOTAL
IHG classé				
de 1,00 à 1,50	76,4%	21,5%	2,2%	100%
de 1,50 à 2,00	59,8%	35,3%	4,9%	100%
de 2,00 à 2,50	48,1%	41,1%	10,8%	100%
de 2,50 à 3,00	38,2%	39,2%	22,6%	100%
de 3,00 à 3,50	38,6%	29,5%	31,9%	100%
3,50 et plus	34,2%	18,5%	47,3%	100%
TOTAL	61,5%	30,9%	7,6%	100%

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 1812,55$, ddl = 10, 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.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 27,12%

Tableau 29 : Tri croisé entre le taux de harcèlement subi et la question « Depuis le début de l'année scolaire, est-il arrivé que tu aies peur dans ton école? ».

4 : Conclusions

En conclusion nous allons d'abord résumer les principaux acquis actuels de cette recherche, débarrassés des soucis démonstratifs et méthodologiques qui ont été nécessaires pour assoir ces résultats puis nous indiquerons quelques pistes à creuser pour la recherche et pour l'action.

Résumé des principaux résultats

1 : Sur le climat scolaire en général

A l'école élémentaire, l'impression de bien-être personnel ressenti dans leur école est clairement affirmé par la majorité des enfants : 52% disent qu'ils se sentent tout à fait bien et près de 37% plutôt bien, même si un nombre d'élèves non négligeable (environ 11%) disent y être plutôt mal à l'aise (8,4%) ou « pas bien du tout » (2,7% des élèves). Cette impression de bien être s'appuie sur un véritable plébiscite en faveur des enseignants : près de 89% des élèves estiment ces relations très bonnes (55,2%) ou bonnes (33,5%). Cet amour pour l'école n'est pas forcément amour pour la chose scolaire : ¼ des répondants disent ne pas aimer aller en classe, alors que seulement 5% disent ne pas aimer aller en récréation. Toutefois la qualité de l'enseignement est perçue comme bonne ou très bonne par 95% des élèves. De même la relation entre pairs est perçue positivement par 83,5% des élèves. Plus souvent cependant, même minoritairement, le personnel non enseignant est remis en cause.

2 : Sur les différentes catégories de victimation par les pairs

En moyenne les victimations sont plutôt limitées et on notera que plus de 9 élèves sur 10 déclarent ne pas avoir peur dans leur école. Cependant les chiffres montrent l'existence de victimations répétées homogènes (c'est-à-dire la répétition de victimations de même type) non négligeables. Par exemple un peu plus de 16% des enfants répondent avoir été affublés souvent ou très souvent d'un surnom méchant, 25% avoir été injuriés souvent ou très souvent et 14% avoir fait l'objet de rejet de la part d'autres élèves. Le racisme fréquent est rapporté par 7% des répondants. En ce qui concerne les violences physiques 17% disent avoir été frappés par d'autres élèves souvent ou très souvent, et les bagarres fréquentes sont rapportées par 14% des répondants, comme les bousculades volontaires ou des attitudes

comme les pincements ou tirage de cheveux. Les violences entre pairs à connotation sexuelle ne sont pas rares : 20% des élèves disent avoir été regardés aux toilettes, 14% forcés de se déshabiller et 20% forcés d'embrasser un autre élève. Les vols apparaissent moins fréquents puisqu'à part la catégorie « vol du matériel scolaire » (fréquente pour 11% des élèves) les autres catégories de vol ne sont fréquentes que pour des minorités de répondants (entre 2 et 4% selon les catégories de vol). Cependant 3,2% ont été victimes d'extorsion répétée par un autre élève et 1,4% par un groupe.

Si le fait d'être dans un réseau de l'éducation prioritaire aggrave les risques, cette aggravation reste faible. Les garçons sont sur le plan de la violence verbale nettement plus agresseurs et victimes que les filles aussi bien dans le cas de menaces et d'insultes que de moqueries ou de surnoms méchants. Les filles sont légèrement plus victimes de médisances mais les médisants sont des garçons plus que des filles (44% des auteurs contre 32% pour les filles et 24% en groupes mixtes). La violence physique touche plus nettement les garçons (63% vs 53% des victimes), largement plus agresseurs (67% des agressions physiques sont le fait de garçons dont la moitié en groupe contre 20% par des filles et 12% par des groupes mixtes). Les garçons sont plus victimes d'extorsion par d'autres élèves.

En ce qui concerne la violence à connotation sexuelle, le voyeurisme aux toilettes touche un peu plus les filles (21%) mais peu significativement par rapport au 19% de garçons. Les garçons et les filles sont autant auteurs les uns que les autres. Ce sont les garçons qui sont les plus souvent forcés de se déshabiller (15% des garçons vs 13% des filles). Les auteurs de ces déshabillages sont à 62% des garçons et à 30% des filles (8% sont des groupes mixtes). En ce qui concerne le baiser forcé, les filles sont un peu plus victimes (22% des filles vs 19% des garçons) et les garçons plus auteurs (54% des auteurs vs 44% de filles et 2% de groupes mixtes).

Nous devons noter la prédominance des garçons à la fois comme victimes et comme agresseurs, y compris dans les catégories des surnoms méchants, de la rumeur ou de la médisance.

3 : Sur la victimation par les adultes

Un peu plus de 13% des répondants estiment avoir été rejetés par un enseignant. Entre 95 et 96% des enfants estiment ne pas avoir été insultés par leurs enseignants ou un autre membre du personnel de l'école. Cependant 4,6% des élèves s'estiment victimes de racisme de la part d'un adulte dans leur école, plus souvent les personnels de la cantine que les

enseignants. 5,5% des élèves déclarent avoir été frappés occasionnellement par un adulte de l'école dont 1,7% souvent ou très souvent. 72,1% des élèves se déclarant souvent ou très souvent frappés par un adulte de l'école sont des garçons. Dans seulement 7 écoles sur 157 il n'y a aucun élève déclarant avoir été frappé. Il existe des écoles où le risque d'être frappé est plus important. Le taux d'élèves frappés oscille entre 0% dans certaines écoles et 33% dans l'école la plus « frappeuse ». Cette variation n'est pas liée à l'appartenance de l'école à l'éducation prioritaire. 92,5% des élèves disent ne jamais avoir été frappés par un enseignant ou un adulte de l'école dans l'ensemble de l'échantillon.

4 : Sur la victimation répétée :

Le nombre de victimes de harcèlement verbal ou symbolique peut être estimé à environ 14% des élèves, compris entre 8% d'élèves victimes d'un harcèlement sévère à assez sévère et 6% d'élèves soumis à un harcèlement modéré.

Le taux de victimes de harcèlement physique à l'école peut être estimé à 10% des élèves, compris entre 5% d'élèves victimes d'un harcèlement sévère à assez sévère et 5% d'élèves soumis à un harcèlement modéré.

Le taux de victimes d'un harcèlement qui cumule violences répétées physiques et verbales à l'école peut être estimé à 11,7% des élèves, compris entre 4,9% d'élèves victimes d'un harcèlement sévère à assez sévère et 6,7% d'élèves soumis à un harcèlement modéré. Toutes les catégories de victimation apparaissent fortement liées : une victime d'un quelconque type de harcèlement (Verbal, symbolique, physique) est bien plus souvent victime de violence d'appropriation ou à connotation sexuelle. Moins de 1% (0,6%) de ceux qui ne sont pas victimes de harcèlement sont fréquemment victimes de vol d'objets personnels vs 45% de ceux qui sont soumis à un harcèlement sévère. Près de 25% des victimes de harcèlement très sévère sont victimes de racket en groupe contre moins de 1,5% en moyenne. Le harcèlement est souvent agi en groupe, et très souvent en groupe mixte. Un lien peut être établi entre harcèlement et jeux dangereux : le risque lié aux jeux dangereux augmente avec le harcèlement ; 6% des non-victimes disent avoir joué au jeu du foulard contre plus de 38% des victimes de harcèlement sévère. Si le racisme exprimé par les adultes est en moyenne très rare, il touche préférentiellement les élèves harcelés souvent ou très souvent (22,5%) plutôt que les non-harcelés (1,5%). Cela est vrai des coups donnés par les adultes (29,4% vs 2,1%). Il y a un lien entre harcèlement subi de la part des pairs et victimation par les adultes, tout autant qu'au niveau de la qualité de cette relation.

5 : Victimation répétée et climat scolaire :

Les victimes de harcèlement perçoivent plus négativement le climat scolaire, dans toutes ses dimensions. Par exemple si 2,2% des non victimes disent avoir peur souvent ou très souvent, plus de 47% des victimes de harcèlement très sévère sont dans ce cas. Si 2,6% des non-victimes ne se sentent pas bien à l'école ce mal être augmente avec l'augmentation de la répétition victimaire (58% des victimes de harcèlement sévère disent ressentir ce mal-être).

Remarques finales

Quelles que soient les difficultés multiples révélées par notre enquête pour une minorité d'enfants, il convient de noter, vu du côté des élèves, une encore grande solidité de l'école élémentaire, y compris dans les quartiers sensibles. Il n'est pas sûr que ces résultats soient les mêmes que ceux que nous pourrions tirer des réponses des enseignants auprès desquels nous lançons une enquête concernant leur propre victimation et leurs perceptions du climat scolaire. En effet si l'on en croit la recherche nord-américaine (Gottfredson et Gottfredson, 1985) la victimation des professeurs seraient beaucoup plus liée aux données sociales que celle des élèves.

Mais il est en tout cas périlleux de parler d'un effondrement de l'école élémentaire, quand sont affirmés aussi fortement le bien-être de près de 9 élèves sur 10 et la qualité de leurs relations aux enseignants. Il nous semble difficile, comme nous l'avons déjà souligné dans un rapport plus ancien à la Fondation de France (Debarbieux, 2000) de penser à une inéluctable crise de la « forme scolaire de socialisation », selon une locution mise à l'honneur il y a déjà une trentaine d'années par Guy Vincent (cf. Thin 1998), ou à une disparition de l'école comme institution. L'école élémentaire institue encore largement¹⁰. Et elle institue avec une brutalité magistrale qui est maintenant rare : bien peu d'élèves se plaignent d'avoir été frappés par leurs enseignants, même si cela n'a pas disparu, nous sommes loin de la banalité des coups de maîtres « enivrés en leur colère » comme les décrivait Montaigne ou d'une éducation collectivement basée sur « l'école de la violence » que plusieurs historiens ont étudiés au XIXème siècle (Crubellier, 1979, Caron, 2002). Le châtement corporel nous est

¹⁰ Nous ne discuterons pas ici une interprétation de cet « amour » pour l'école en termes de violence symbolique, d'acquiescement des dominés à la violence qui les assujettit, nul doute que cette interprétation sera discutée au sein de notre groupe, mais nous voulons ici plus décrire et produire des données sûres qui serviront à des modèles interprétatifs différents qu'imposer ces modèles interprétatifs.

apparu dans notre enquête être plus le fait de choix ou de fragilités personnelles qu'un arrière-plan brutal répandu. Les victimations verbales par les enseignants sont également peu rapportées 96% des élèves déclarant n'avoir jamais été injuriés par ceux-ci. On pourrait bien sûr penser à d'autres « violences » symboliques, celles du classement et de la notation par exemple, mais ce n'est pas le sujet de notre étude empirique.

Les relations entre enfants et le climat scolaire dans son ensemble sont là encore vues d'une manière positive. On rappellera ainsi que 83,5% des élèves jugent les relations entre pairs bonnes ou très bonnes. Ces bonnes relations sont corrélées à un taux de victimation somme toute restreint puisque plus de 7 élèves sur 10 peuvent être considérés comme jamais victimes ou victimes très occasionnelles de tous les types de violence, et 15 % comme victimes très modérées.

Cependant notre enquête livre des résultats beaucoup plus difficiles pour une minorité d'élèves assez importante. Nous estimons à environ 11-12% le taux d'élèves harcelés, ce harcèlement pouvant monter à 14% pour le seul harcèlement verbal et symbolique. Il convient de se rappeler les conséquences psychologiques, les conséquences en termes de santé mentale et les conséquences scolaires de ce ou ces harcèlements telles qu'elles ont été mises en évidence par la recherche internationale (voir par exemple Smith et alii, 1999 ; Blaya, 2006) ; décrochage scolaire (Blaya, 2010), absentéisme, perte d'image de soi, tendances dépressives et suicidaires de long terme. On comprendra alors combien notre enquête montre l'importance quantitative de cette violence cachée, qui n'avait pas jusqu'ici été mesurée avec autant de précision.

Elle confirme donc aussi le fait que s'attaquer à la violence c'est s'attaquer à une série d'agressions de bas niveau, mais de grande répétition où s'associent, malgré des profils différents un nombre importants de victimations hétérogènes. Ce qui est aussi frappant c'est que dès qu'un enfant est victime, même de manière modérée, alors sa représentation de l'école devient plus négative. Nous noterons également comme une confirmation importante la surreprésentation des garçons parmi les victimes et parmi les agresseurs, y compris au niveau des violences verbales et symboliques. En France, comme dans d'autres pays (voir synthèse in Royer, 2010) les problèmes liés au décrochage scolaire, aux difficultés de comportement et à l'échec scolaire sont fortement genrés et, notre enquête le montre, de manière précoce. La domination masculine n'est pas très efficace pour les garçons eux-mêmes. La construction du machisme ordinaire par l'oppression quotidienne du harcèlement

entre pairs à l'école est un pouvoir dérisoire où perdent tout autant les victimes (parfois elles-mêmes agresseurs) et les agresseurs.

Il faut donc bien insister sur les conséquences de ce harcèlement. Blaya a démontré en France, en interrogeant longuement des jeunes accueillis dans un centre spécialisé dans la prise en charge des tentatives de suicide que décrochage scolaire, absentéisme, harcèlement et tentatives de suicide étaient fortement reliés (Blaya, 2010). Cela est congruent avec de nombreuses autres études par exemple en Corée (Kim et alii, 2005) ou au Japon (Morita, 2001). Hawker et Boulton (2000), en tentant une revue systématique d'un grand nombre d'études ont montré que le *bullying* est très fortement reliée à la dépression. Les études rétrospectives avec les adultes suggèrent l'impact possible de la victimisation dans l'enfance et indiquent que certains effets peuvent être de long terme. Le rôle de victimes reste plus fréquent, une faible estime de soi et des tendances dépressives beaucoup plus fortes pour les adultes ayant été harcelés autrefois.

Ces effets de long terme ne touchent pas que les victimes. Ils touchent aussi les agresseurs. Certes, une grande partie de ceux-ci ne deviennent pas des délinquants ou des harceleurs de long terme. Toutefois, d'après Olweus, une forte corrélation semble exister entre le fait d'être un *bully*, un maltraitant durant les années passées à l'école et connaître des problèmes avec la loi en tant qu'adulte. Dans son étude, 60% de ceux qui étaient caractérisés comme maltraitants à l'école ont été appréhendés au moins une fois pour un fait délinquant à l'âge de 24 ans (Olweus, 1993). Les maltraitants chroniques semblent avoir plus de difficultés à développer des relations humaines positives une fois adultes (Oliver, Hoover, & Hazler, 1994). Enfin, le harcèlement subi à l'école semble jouer un rôle important dans les *school shooting*, comme le montre une recherche nord-américaine (Vossekuil et alii, 2002). Cette recherche, publiée dans un rapport du FBI en 2000 porte sur les tirs meurtriers dans les écoles entre 1974 et 2000 . Elle prouve que 75% de tous les *school shooters* avaient été victimes de maltraitance entre élèves. D'après ce rapport le tireur s'était souvent senti persécuté, harcelé, humilié, attaqué ou blessé avant l'événement. « Beaucoup avaient souffert d'un *bullying* sévère et de long terme et avaient été harcelés, ce que plusieurs agresseurs décrivent comme un tourment. » La peur développée par l'élève agressé et humilié est une des raisons principales invoquées pour se rendre armé à l'école (Canada, 2001).

Notre recherche n'a pas été réalisée dans un but prescriptif : elle ne vise pas à donner des « solutions » contre la violence, mais à la décrire. Cependant tout nous conduit à une préconisation massive : centrer la lutte contre la violence à l'école par une action en profondeur sur le harcèlement entre pairs est primordial. Son coût en termes de santé publique mais aussi en termes de sécurité publique est important. Une étude longitudinale très ambitieuse menée par l'Université de Cambridge sur 411 garçons suivis de l'âge de 8 ans à l'âge de 48 ans (Farrington & Ttofi, 2011) a récemment montré par exemple comment le bullying était directement relié chez les agresseurs à une vie marquée par la violence, la délinquance et finalement l'échec personnel. Comme le disent Ttofi et alii en conclusion d'un autre article (2011) : « dans tous les cas les harceleurs à l'école (*school bullies*) sont des enfants dans le besoin. Les stratégies d'intervention ayant pour but de mettre hors jeu le harcèlement à l'école et de promouvoir des communautés scolaires sûres sont un impératif moral ». Intervenir dès le plus âge non pour ficher et punir mais pour aider et prévenir est un droit des enfants : contre les effets de long terme du harcèlement entre pairs, il est nécessaire d'établir et d'appliquer des politiques publiques et des programmes efficaces : il s'agit d'interrompre la construction d'une victimation continue et celle d'une carrière sinon délinquante du moins violente. La recherche a d'ailleurs bien montré que les programmes de prévention précoce du harcèlement étaient à la fois plus efficaces et coûtaient beaucoup moins chers en termes de dépenses de santé, d'assistance sociale et de maintien de l'ordre que les dispositifs ultérieurs de répression ou de traitement (Cohen and Piquero, 2009). De même quand on sait combien sont reliés décrochage scolaire et harcèlement à l'école on ne peut s'empêcher de penser aux évaluations canadiennes (Hankivsky, O., 2008)¹¹ qui ont calculés le coût de ce décrochage, établi à plus de 300 000 dollars par décrocheur et estimé en coût annuel global à par exemple 24 milliards de dollars quant aux seules dépenses de santé, ou à 1,1 milliards de dollars en assurance-emploi. Dans ce pays, et avec de tels chiffres on comprendra que l'intelligence politique et économique a été de miser sur la prévention.

11 Disponible en ligne : <http://www.ccl-cca.ca//pdfs/OtherReports/CostofdroppingoutHankivskyFinalReport.pdf>

Le véritable pragmatisme politique et la morale peuvent ici se rejoindre au service des jeunes et des enfants en difficulté.

Il est bien évident que disant cela il faut encore préciser qu'il ne faut pas confondre prévention précoce et répression précoce ou fichage des « *bullies* ». Pour se garder de toute tentation rappelons qu'une recherche menée pour le FBI quant au possible profilage précoce des jeunes délinquants aboutit à un refus de celui-ci (Vossekuil et alii, 2002) : Le FBI pense que profiler des élèves n'est pas un remède efficace. Il inclurait environ 25% des élèves, qui auraient les mêmes caractéristiques sans que pour autant la plupart entrent dans une quelconque carrière criminelle. Il n'y a aucun déterminisme qui tienne, et c'est d'ailleurs pour cela que l'action est possible. Le rapport du FBI est précis: le profilage comporte un risque de sur-identifier les élèves et de stigmatiser des populations, augmentant finalement la violence réactionnelle à cette stigmatisation. Dont acte. Le problème de la victimation répétée est aussi un problème qui ne peut se traiter par la clôture des établissements (par exemple Moignard, 2010) ou un traitement externalisé de cette forme de violence (par exemple par la police, quel que soit par ailleurs l'utilité d'un partenariat avec cette institution) mais bien par une action interne quant à cette relation de domination ordinaire qui est au cœur de la vie des établissements scolaires.

Pour autant affirmons qu'il est nécessaire de penser des programmes de sensibilisation (en population générale, avec l'aide des médias, des ONG, des institutions), de mettre en place des actions de formation pour reconnaître le harcèlement à l'école. Il est tout aussi juste de vouloir adapter aux réalités locales et culturelles des programmes spécifiques de haute qualité et reposant sur des standards scientifiques qui visent à développer des compétences sociales chez les enfants (en particulier l'empathie). Ces actions nécessitent un consensus dans les établissements scolaires : l'amélioration du climat scolaire et comme le disent les Espagnols de la *convivencia escolar* est fortement relié à une baisse des victimations. Ce consensus doit aussi se faire jour sur le plan politique et sociétal : le harcèlement à l'école ne peut significativement diminuer qu'avec des actions de très long terme : violence en continu, il nécessite une action qui sache elle aussi prendre son temps. Elle ne saurait être soumise à un calendrier électoral.

Références

- BAUDRY P., BLAYA C., CHOQUET M., DEBARBIEUX E., POMMEREAU X. (2001), *Violences et souffrances à l'adolescence : qu'en penser ? Que faire ?*. Paris : ESF.
- BENBENISTHY, R. & ASTOR, R.A. (2005), *School Violence in Context: Culture, Neighborhood, Family, School and Gender*. New York: Oxford University Press.
- BLAYA, C. (2006). *Harcèlement et maltraitance en milieu scolaire*. Paris : Armand Colin.
- BLAYA, C. (2010). *Décrochages scolaires: l'école en difficulté*. Bruxelles : De Boeck.
- CANADA, G. (2001) . *ETATS-UNIS: des enfants et des armes*. Traduction française Blaya (C.) et Mancel (C.). Paris: ESF, collection Confrontations.
- CARON, J.C. (1999). *À l'école de la violence. Châtiments et sévices dans l'institution scolaire au XIXe siècle*. Paris, Éditions Aubier.
- CARRA C. (2009). *Violences à l'école élémentaire. L'expérience des élèves et des enseignants*, Paris, PUF.
- COHEN M.A., PIQUERO, A.R. (2009) New evidence on the monetary value of saving a high risk youth. *Journal of Quantitative Criminology* 25: 25–49.
- CRUBELLIER, M. (1979). *l'enfance et la jeunesse dans la société française*. Paris : Armand Colin.
- CUSSON, M. (1990), *Croissance et décroissance du crime*. Paris, PUF.
- CUSSON, M. (2000), *Criminologie*. Paris, Hachette.
- DEBARBIEUX, E. (1989). *La violence dans la classe*. Paris, ESF.
- DEBARBIEUX, E. (1996), *La violence en milieu scolaire - 1- Etat des lieux*. Paris, ESF
- DEBARBIEUX, E. (2000). *Le climat des écoles élémentaires : évolution 1995-2000. Rapport réalisé pour la Fondation de France*. Exemple dactylographié.
- DEBARBIEUX, E., BLAYA, C., BRUNEAUD, J.F., COSSIN, F., MANCEL, C., MONTOYA, Y., RUBI, S. (2002). *L'oppression quotidienne. Recherches sur une délinquance des mineurs*. Paris : La documentation française.

DEBARBIEUX, E., MONTOYA, Y., BLAYA, C., DAGORN, J., RUBI, S. (2003). *Micro-violences et climat scolaire : évolution 1995-2003 en écoles élémentaires et en collèges*. Rapport au Ministère de l'éducation nationale. Février 2003.

DEBARBIEUX, E. (2008). *Les dix commandements contre la violence à l'école*. Paris : Odile Jacob, 2008.

DEVINE (J.) (2001), « Le marché de la violence scolaire », in Debarbieux E. et BLAYA C. (2001), *Violences à l'école et politiques publiques*, Paris, ESF.

DINKES, R., CATALDI, E.F., KENA, G., AND BAUM, K. (2006). *Indicators of School Crime and Safety: 2006* (NCES2007-003/NCJ 214262). U.S. Departments of Education and Justice. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

DOUET (B.), 1987, *Discipline et punitions à l'école*, Paris, PUF.

DUBET F. (1991). *Les lycéens*. Paris : Seuil

ELTON, R. (1989). *Discipline in schools. Report of the Committee of Inquiry chaired by Lord Elton*. DES- HMSO. London. Disponible en ligne, <http://www.dg.dial.pipex.com/documents/docs1/elton00.shtml>

FARRINGTON, D.P.(2000). Explaining and preventing crime: The globalization of knowledge – The American Society of Criminology 1999 presidential address, in *Criminology*, 38, 1. 8-26.

FARRINGTON, D. P. et TTOFFI M.M. (2011). Bullying as a predictor of offending, violence and later life outcomes. *Criminal Behaviour and Mental Health* 21: 90–98 (2011). Published online in Wiley Online Library(wileyonlinelibrary.com) DOI: 10.1002/cbm.801

FOTINOS, G. (2006). *Le climat scolaire des écoles primaires. Etat des lieux, analyse, propositions*. MGEN, MAIF.

FOTINOS, G. (2006). *Le climat scolaire des lycées et collèges. Etat des lieux, analyse, propositions*. MGEN, CASDEN, FAS-USU

GOTTFREDSON (G. D.) & GOTTFREDSON (D.) (1985), *Victimization in schools*, New-York : Plenum Press.

GOTTFREDSON, (D.C.) (2001). *Schools and delinquency*, Cambridge: University Press.

HAWKER, D. S. J., BOULTON, M. J. (2000) Twenty years research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 41, 441-455.

HOULLE, C. (2007). Les actes de violence recensés dans le milieu scolaire par SIGNA en 2005/2006. *Direction de l'évaluation, de la Prospective et de la Performance du Ministère de l'Éducation Nationale. DEPP B3*. Paris : MEN, INHES/OND. Note thématique.

KILLIAS, M. (1991), *Précis de Criminologie*. Berne, Staempfli Cie.

KIM Y.S., KOH Y-J, LEVENTHAL B. (2005), School Bullying and Suicidal Risk in Korean Middle-School Students. *Pediatrics* vol. 115, n°2, février 2005 pp. 357-363

MOIGNARD B. (2010). "Il faut sanctuariser les établissements scolaires. Regard sur le traitement social de la violence à l'école", in Ben Ayed C., *L'école démocratique : vers un renoncement politique ?*, Armand Colin, 2010, pp. 54-68

MORITA, Y. (2001). Violence a l'école : l'approche japonaise. In DEBARBIEUX E. et BLAYA C. (2001), *Violences à l'école et politiques publiques*, Paris, ESF. Trad. Anglaise Elsevier, Paris, 2001 et portugaise, UNESCO, Brésil, 2003.

OLIVER, R., HOOVER, J. H., & HAZLER, R. (1994). The perceived roles of bullying in small-town Midwestern schools. *Journal of Counseling and Development*, 72 (4), 416-419.

OLWEUS, D., (1993), *Bullying at school: what we know and what we can do*, Oxford: Blackwell.

PRAIRAT, E.(2001), *Sanction et socialisation, idées, résultats et problèmes*. Paris, PUF.

REISS A., (1967) *Studies in Crime and Law Enforcement in Major Metropolitan Areas*. President's Commission on Law Enforcement and Administration of Justice, Washington, DC, U.S, Government Printing Office.

ROYER, E. (2005). *Comme un caméléon sur une jupe écossaise ou comment enseigner à des jeunes difficiles sans s'épuiser*. Québec : École et comportement.

ROYER, E. (2010). *Leçons d'Éléphant à l'usage des garçons*. Québec : École et comportement

RUBI S. (2005). *Les Crapuleuses. Délinquance et déviance des filles de quartiers populaires*. Paris : PUF.

SMITH P.K., MORITA Y., JUNGER-TAS J., OLWEUS D., CATALANO & SLEE P. (ed), (1999), *The Nature of school bullying, a cross-national perspective*, London: Routledge, 1999.

SOULE, D.A., GOTTFREDSON, D.C (2003), « When and Where are Our Children Safe? An exploratory study on Juvenile Victimization and Delinquency". *The American society of criminology 55th annual meeting*. Denver, Colorado.

THIN , D. (1998), *Quartiers populaires : l'école et les familles*. Lyon, Presses universitaires.

VETTENBURG, N. (1998) *Violences à l'école: sensibilisation, prévention, répression*. Rapport du Symposium tenu à Bruxelles (Belgique), 26-28 novembre 1998. Editions du Conseil de l'Europe.

TTOFI, M.M., FARRINGTON, D.P., LÖSEL F. and LOEBER, F. (2011). The predictive efficiency of school bullying versus later offending: A systematic/meta-analytic review of longitudinal

studies. *Criminal Behaviour and Mental Health* 21: 80_89 (2011). Published online in Wiley Online Library (wileyonlinelibrary.com) DOI: 0.1002/cbm.808.

VOSSEKUIL, B., FEIN, R., REDDY, M., BORUM, R., & MODZELESKI, W. (2002). *The Final Report and Findings of the Safe School Initiative: Implications for the Prevention of School Attacks in the United States*. U.S. Department of Education, Office of Elementary and Secondary Education, Safe and Drug-Free Schools Program and U.S. Secret Service, National Threat Assessment Center, Washington, D.C..

ZAUBERMAN, R. & ROBERT, P. (1995). *Du côté des victimes. Un autre regard sur la délinquance*. Paris, L'Harmattan.

COPIE DE TRAVAIL