



POUR UNE APPROCHE CONTEXTUELLE DE LA VIOLENCE LE ROLE DU CLIMAT D'ECOLE

CARRA CECILE, IUFM DU NORD/PAS DE CALAIS-UNIVERSITE D'ARTOIS, CESDIP-CNRS

ABSTRACT

L'expérience de la relégation socio-scolaire apparaît constitutive de l'expérience de violence des écoliers scolarisés dans les écoles concentrant les enfants des familles les plus vulnérables des milieux populaires. Le climat d'école pèse cependant sur les processus de construction-déconstruction de cette expérience, l'exacerbant ou au contraire l'atténuant. L'analyse met en évidence l'importance de trois composantes du climat d'école – le climat de travail, éducatif et de justice – sur le climat de violence montrant simultanément les liens étroits entre rapport au travail scolaire et à l'école d'une part et rapport aux autres et aux normes scolaires de comportement d'autre part.

MOTS-CLES

Violences à l'école primaire, Contextes de scolarisation, Climat d'école, Enquête de victimation, Enquête de violence auto-déclarée, Expérience des écoliers, Climat éducatif, Climat de justice, Climat de travail.

Le phénomène de violence à l'école s'est constitué en problème social dans les années 1990, en France mais aussi dans les pays occidentaux. Avec la circulaire n° 2006-125 du 16-8-2006, la lutte contre la violence en milieu scolaire devient une priorité gouvernementale. La préoccupation publique se déplace désormais sur l'école primaire, avec la représentation d'auteurs de plus en plus jeunes et de plus en plus violents. Rares sont cependant les recherches sociologiques sur cet objet à ce niveau du système éducatif. Cette zone d'ombre se double d'un point aveugle : celui des écoliers. C'est en effet massivement à travers le prisme de l'adulte que se construit une représentation des violences en milieu scolaire. Une autre dimension nécessite d'être approfondie tant les différences entre écoles peuvent être importantes : le rôle du contexte local dans la production de violences en milieu scolaire. Si les effets « subis », ceux relevant en particulier des caractéristiques du lieu d'implantation des écoles et des publics qui y sont scolarisés pèsent sur la construction d'une expérience de violence, l'analyse de l'expérience des écoliers conduit cependant aussi à interroger le fonctionnement scolaire local et les pratiques éducatives. Nous faisons l'hypothèse que cette expérience est médiatisée par le climat d'école, l'atténuant ou l'exacerbant. Il convient donc d'interroger le rôle de ce climat dans la co-production du phénomène de violence.

Dans son acception commune, le climat relève de l'impression, de l'impalpable. Nous le considérons ici comme un indice du fonctionnement scolaire et des pratiques professionnelles. Pour l'appréhender, ont été distinguées différentes dimensions déterminant la perception du contexte proche (Strauss, 1990) matérialisées par des scores – indices synthétiques. Le climat de violence est ainsi appréhendé à partir d'un « score violence » constitué à partir des réponses aux questions sur la violence perçue, la victimation et la violence auto-déclarée. Ce score permet ainsi de comparer les écoles sur cette dimension du climat. D'autres dimensions du climat sont distinguées. Ces dimensions, si l'on se réfère à la littérature spécialisée (Gottfredson et Gottfredson, 1985 ; Janosz et *al.*, 1998 ; Gottfredson, 2001 ; Debarbieux, 2006) sont susceptibles d'influer sur les attitudes des élèves mais aussi sur les performances scolaires, l'hypothèse étant que les deux aspects sont étroitement liés. Ont été ainsi construits des scores pour appréhender : le climat relationnel, le climat relatif au règlement, le climat éducatif, le climat de justice et le climat de travail. Le score social constitue un indice du milieu social d'appartenance des élèves (voir *infra*).

Le climat relationnel permet de connaître la perception qu'ont les élèves de la qualité des relations entre pairs, entre écoliers et enseignants et entre élèves et autres adultes de l'école. Le climat relatif au règlement prend la mesure de la connaissance et de la reconnaissance du règlement (d'école et de classe), de son application et de la part prise par les élèves à son élaboration.

Le climat éducatif repose sur la place donnée aux sanctions négatives, que ce soit au niveau des comportements ou des résultats scolaires et sur la perception qu'ont les élèves du type de relations instaurées par les enseignants, en termes d'égalité de traitement. Le climat de justice est étroitement lié au climat éducatif en ce sens où il permet de savoir si les élèves estiment être traités personnellement avec justice tant sur le plan des sanctions relatives au comportement qu'à celui des évaluations scolaires. Il s'en distingue cependant, les élèves déclarant l'existence de « chouchous » ou de boucs émissaires ne le considérant pas forcément comme étant injuste. Le climat de travail permet d'appréhender à la fois l'estimation qu'ont les élèves de leur valeur scolaire et leur perception du rapport des enseignants à leur travail. Les écoles pourront ainsi être caractérisées par des configurations éducatives spécifiques dont il conviendra d'étudier le rôle dans les processus de construction-déconstruction de la violence.

Le climat scolaire, ainsi conçu, oblige donc à interroger l'expérience des acteurs, et en particulier leur expérience de violence. Pour y parvenir, il convient d'être au plus près de leur vécu, c'est pourquoi nous définissons comme violence, ce qu'ils qualifient comme tel. C'est à cette condition que leurs perceptions peuvent être appréhendées et tout particulièrement celles d'élèves du primaire, mal connues. En rendant compte ainsi de leur point de vue, il s'agit d'accéder à une expérience sociale « vue de l'intérieur », « à la définition de la situation » par l'acteur lui-même. L'expérience subjective de l'individu est ici conçue comme la résultante d'interactions avec autrui, la violence étant l'aboutissement d'un processus interactif – envisagé trop souvent par sa seule manifestation. Le processus de construction/déconstruction de la violence, l'évolution des représentations – qu'elles portent sur les formes de la violence ou son ampleur –, s'alimentent des logiques d'action des différents acteurs, ces logiques s'inscrivant dans un contexte spécifique, le milieu scolaire, lui-même en interaction avec son environnement proche, le lieu dans lequel il est implanté. La recherche sur laquelle repose cet article s'est efforcée d'approcher ces logiques d'actions à travers à la fois les motivations des individus participant à la construction de la situation et les caractéristiques des écoles et de leur lieu d'implantation. Si elle tente par conséquent d'appréhender les dimensions contextuelle, situationnelle et interactionnelle (Carra, 2009), cet article mettra surtout l'accent sur la première dimension, la dimension contextuelle.

Face à la dépendance de la définition de la violence du point de vue des acteurs, nous avons adopté une méthodologie prenant acte de leurs perceptions, et plus particulièrement une enquête s'inscrivant dans la logique de l'enquête de victimation. Mises en oeuvre pour la première fois au sein du système scolaire français en 1994 (Carra, Sicot, 1997), les enquêtes de victimation consistent à appréhender les violences, non plus du point de vue

des institutions, mais de celui des victimes, en les interrogeant sur les faits qu'elles ont vécus. C'est dans cette veine que s'inscrit cette enquête quantitative. Sa particularité est toutefois de s'articuler à une enquête de violence auto-déclarée : nous avons aussi demandé aux enquêtés s'ils avaient été auteurs de violences. Ces deux dimensions, conjuguées à leur perception de la violence dans leur école, constituent les trois indicateurs de cette recherche pour appréhender le climat de violence. Cette démarche permet de saisir sans les dissocier une perception, un acte et son vécu par les individus.

Les questionnaires comportent ainsi des questions portant non seulement sur les violences subies, commises ou perçues depuis le début de l'année scolaire, leurs circonstances et conséquences, mais aussi sur le climat de l'école. Des critères relatifs au lieu d'implantation des écoles et au recrutement social des élèves ont été intégrés aux questionnaires et complétées par ailleurs auprès de l'académie ou des mairies. Les questions ouvertes ont donné lieu à une analyse de contenu permettant de construire les catégories de violence et de comprendre la perception des enquêtés sur le climat de leur école. Plus de 2000 questionnaires élèves ont été ainsi analysés de même qu'une centaine de questionnaires enseignants. Les écoles retenues constituent un échantillon représentatif des écoles primaires du département du Nord, construit en fonction de trois grands critères : le classement institutionnel des écoles (« éducation prioritaire », « zone violence » et « ordinaire » (pour celles qui ne font l'objet d'aucun classement de la part de l'institution scolaire), leur taille et leur situation géographique. Cet échantillon comprend 31 écoles, intégrant des couples permettant des comparaisons d'écoles pourvues des mêmes critères discriminants. Cette enquête quantitative s'est articulée à une enquête qualitative lors de laquelle des données ont été recueillies par entretiens et observations pendant trois années auprès des élèves et de leurs enseignants dans des écoles implantées dans un même réseau d'éducation prioritaire de l'agglomération lilloise. Certaines de ces données seront exploitées ici pour mettre en perspective celles recueillies par questionnaires et dégager, le cas échéant, des processus dans la construction d'une expérience de violence.

RELEGATION SOCIALE, SENTIMENT D'INJUSTICE ET VIOLENCES A L'ECOLE

L'étude du phénomène de violence à partir des déclarations d'écoliers âgés de 7 à 12 ans fait apparaître la prégnance de la violence dans leur expérience scolaire. A la question « *Cette année, dans ton école, quelqu'un a-t-il été violent avec toi (élève ou grande personne) ?* », les écoliers sont ainsi 41,3 % à répondre positivement. A la question « *Cette année, est-ce qu'il t'est arrivé d'être toi-même*

violent dans ton école ? », 28,2 % des enfants répondent par l'affirmative. Le pourcentage d'élèves répondant à cette dernière question en disant ne pas savoir s'élève à 12,4 % ; il est de 14,5 % pour la victimation. A la question « *Y a-t-il de la violence dans ton école ?* », 37,2 % des écoliers répondent « *énormément* » ou « *beaucoup* ». La violence prend ainsi sens pour des élèves de primaire à travers leur propre expérience. Elle prend la forme archétypale des *bagarres* et des *coups*¹.

Des écoles obtiennent cependant un score de violence significativement différent de l'ensemble de l'échantillon, quelle que soit la catégorie d'acteurs – élèves ou enseignants – à partir de laquelle les scores sont calculés². L'inégalité sociale des écoles face à la violence est mise en exergue depuis longtemps dans les travaux portant sur la violence dans les collèges et lycées. Cette variable sociale est-elle aussi déterminante dans la production du phénomène de violence à l'école élémentaire ? Le classement institutionnel (écoles classées – ou pas – en éducation prioritaire) constituant une variable grossière pour appréhender la ségrégation sociale, les données de l'enquête sociale – devant permettre de recueillir la CSP des parents d'élèves – n'étant pas à jour pour nombre d'écoles, un indice de vulnérabilité sociétale appelé "score social" a dû être calculé à partir des réponses des élèves au questionnaire. Il doit permettre d'appréhender plus finement la composition sociale des publics scolarisés par école. Six variables constituent cet indice : la situation face à l'emploi du père³, celle de la mère, la nationalité du père, celle de la mère, le nombre de frères et sœurs, la morphologie familiale. Pour faire apparaître une éventuelle corrélation nous avons réparti les écoles dans trois groupes en fonction de leur score de violence : les écoles aux scores de violence significativement plus élevés que la moyenne constituent le groupe dénommé « *écolesviolentes+* » ; le groupe « *écolesviolentes-* » rassemble les écoles aux scores de violences significativement moins élevés que la moyenne ; le dernier : « *écolesviolentes=* », réunit les autres écoles (voir figure 3). Le croisement du score social avec le score violence montre une corrélation significative (voir figure 1).

1 Ces résultats sont développés dans Carra C., 2008.

2 Les scores présentés ici sont ceux calculés à partir des déclarations des élèves, déclarations qui seront au centre de l'analyse développée au cours de cet article.

3 Le nombre de non-réponses à la question sur l'emploi occupé ne permet pas d'intégrer cette variable à la constitution de l'indice de vulnérabilité sociétale.

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

Figure 1 : Une corrélation significative entre violence à l'école et milieu social des élèves
Tableau des moyennes

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%).

A l'instar du secondaire (Debarbieux, 1996), les inégalités sociales apparaissent ainsi étroitement corrélées au phénomène de violence dans le primaire. Le groupe d'écoles aux scores de violence les plus élevés concentre les élèves de familles nombreuses (32,8 % des fratries sont supérieures ou égales à 4), monoparentales ou recomposées (ils représentent 20 % des élèves de ces écoles), dont les parents sont sans emploi (père sans emploi : 13 %, mère sans emploi : 42,2 %), autant de caractéristiques des familles les plus vulnérables des milieux populaires. Sur les sept écoles constituant ce groupe, toutes sont situées en milieu urbain dont cinq dans l'agglomération lilloise et roubaisienne.

Dans le groupe d'écoles aux scores de violence les plus élevés, la représentation qu'ont les élèves du lieu d'implantation de leur école est plus négative (17,1 % des élèves le qualifie de « nul » ou « pas terrible ») – les thématiques de l'incivilité et de l'insécurité polarisant les représentations négatives des élèves de ces écoles. Les enfants renvoient en effet l'image de quartiers dangereux, violents, insécures : « il y a des bagarres, des gens qui crient la nuit, des autres qui jouent au foot et qui cassent des fenêtres ou des objets dans des HLM », « il y a beaucoup de racketteurs, il y a des drogues et des tags partout », « parce qu'ils se tiennent mal, ils brûlent les feux rouges, ils font l'incendie dans les feux rouges, ils boivent de l'alcool, ils se droguent, ils fument », « il y a trop de violences, des voitures brûlent », « le quartier est très dangereux ». Les « jeunes » sont désignés comme les principaux responsables de cette situation : « parce qu'il y a des jeunes dangereux », « parce qu'il y des grands qui embêtent les gens et qui font du bruit la nuit », « parce qu'il y des jeunes qui traînent et ça me fait peur » ainsi que les « arabes » : « parce qu'il y a des arabes qui font les fous ». Au delà des processus de stigmatisation/contre-stigmatisation participant à la structuration des rapports entre groupes sociaux, ces discours laissent entrevoir une expérience de violence qui se construit au sein de ces quartiers, dans un quotidien tendu, ponctué de multiples conflits dans lesquels sont pris les enfants : « ils veulent toujours nous taper pour rien », « parce qu'il y en a qui me traitent », « des fois je me bagarre », « on me frappe », « des jeunes de 14-15

ans nous agressent, ils font des tags ». Ces quartiers ont été touchés par les émeutes urbaines de la fin de l'année 2005.

Une autre dimension caractérise l'expérience des élèves du groupe d'écoles aux scores de violence les plus élevés : un fort sentiment d'injustice. L'expérience de la relégation sociale, le sentiment de rage, de haine qu'il entraîne chez les jeunes, refusant la place que la société veut leur imposer, celle de marginaux, d'assistés ou de délinquants (Carra, 2001), s'accompagne aussi d'un fort sentiment d'injustice. Les enfants gravitent autour des groupes d'adolescents et des jeunes adultes dont l'injustice ressentie structure le rapport aux autres et à la société. Ceux qui n'ont pas une sociabilité de rue sont aussi au prise avec les effets de cette relégation sociale ne serait-ce que par leurs conditions de vie et la frustration de ne pas pouvoir participer à la société de consommation. Si les études portant sur les enfants sont rares, elles font cependant apparaître le développement précoce d'un « sens social » chez eux. Zarca (1999) montre ainsi qu'à la fin de l'école primaire, les enfants ont appris à se situer eux-mêmes et à évaluer leurs chances d'occuper telle ou telle position dans l'espace social. C'est aussi dans les interactions entre leurs parents et les représentants de la société (notamment enseignants et travailleurs sociaux) que se construit une conscience de la place occupée par leur famille dans la société. La télévision, les journaux et les films, en permettant la comparaison, participent de la construction de ce sens social tout en favorisant le développement d'un sentiment d'injustice. Ce sentiment trouve ainsi une source dans l'expérience de la relégation. Les processus de stigmatisation qui en sont constitutifs participent de la construction de l'identité sociale des enfants des zones reléguées.

Ce sentiment d'injustice ne repose cependant pas seulement sur l'expérience de la relégation sociale. A l'instar du secondaire (Carra, Sicot, 1996 ; Dubet, 1998 ; Payet, 1998 ou encore Barrère, 2002), il se construit aussi sur les mauvais résultats scolaires et les punitions, plus fréquentes dans ce groupe d'écoles (figure 2).

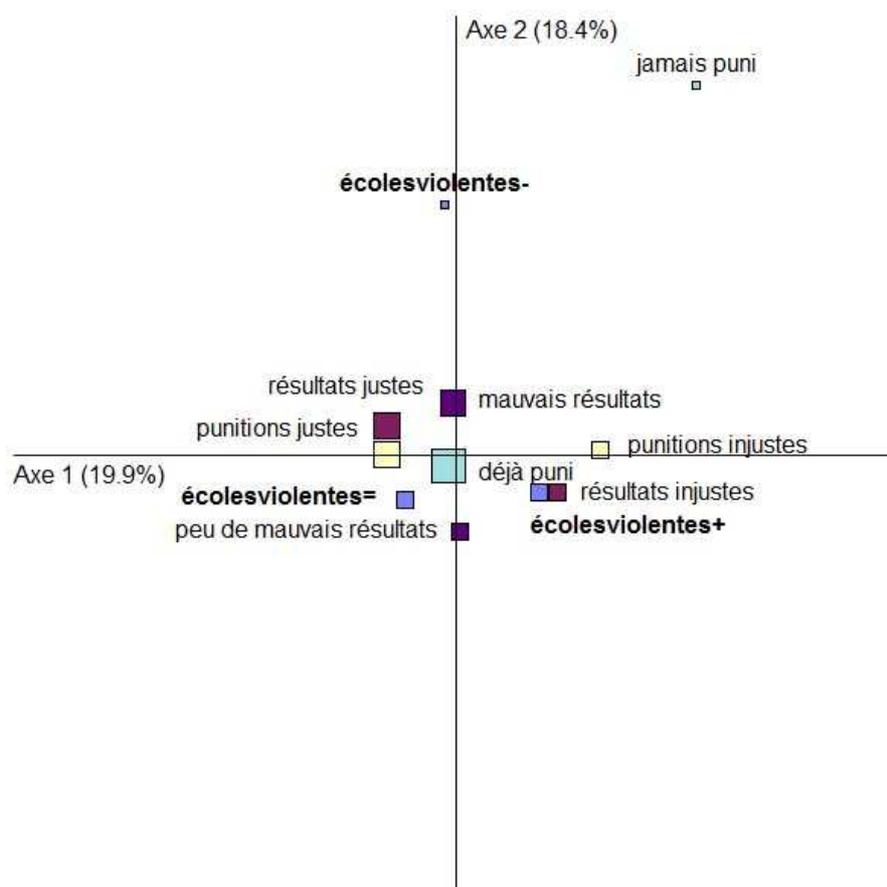


Figure 2 : Sentiment d'injustice et violences à l'école
Analyse des correspondances multiples

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

Près de 30 % des élèves du groupe d'écoles aux scores de violence les plus élevés estiment ainsi que leurs résultats sont injustes (dans les écoles aux scores de violences les moins élevés, ils sont 19 % à le déclarer), ce groupe d'écoles concentrant par ailleurs les élèves qui ont doublé⁴, qui disent avoir souvent de mauvais résultats et un niveau faible. Quand on leur demande comment a réagi leur enseignant à la remise de mauvais résultats, les élèves sont plus nombreux à répondre « rien », et moins nombreux à répondre « il m'a expliqué ». Ils sont aussi plus nombreux à estimer ne recevoir aucune aide en classe. Certaines réactions des enseignants peuvent exacerber ce sentiment d'injustice : « il m'a dit des méchancetés », « elle m'a crié parce que je ne comprenais rien », « il m'a dit assume tes résultats », « Elle ne m'aime pas alors elle ne passe pas son temps pour moi ». Qu'ils estiment leurs résultats justes ou injustes, les élèves les plus en difficulté obtiennent un score de violence significativement plus élevé que les autres quelle que soit le score de violence de l'école.

4 Plus d'un écolier sur cinq a doublé dans ce groupe d'écoles ; ils sont 11,2 % dans les écoles aux scores de violence les moins élevés.

Le sentiment d'injustice se construit aussi sur les sanctions : les élèves de ce groupe d'écoles sont significativement plus nombreux à estimer que les punitions qu'ils reçoivent sont injustes (35 %), punitions qui y sont aussi significativement plus fréquentes (61,8 % disent avoir déjà été punis ; dans le groupe d'écoles aux scores de violence les moins élevés, ils sont 38,6 % à le déclarer). Si « *faire des lignes* » apparaît le type de punition le plus souvent infligé aux élèves quel que soit le groupe d'écoles concerné, ces élèves sont sur-représentés : 43,8 % déclarent ainsi avoir fait des lignes. Les punitions collectives y sont plus fréquentes : « *des élèves faisaient des bêtises, alors on a tous été punis* », « *d'autres enfants parlaient et le maître ne voulait pas savoir qui c'était* », « *c'était à la cantine et ils ne nous ont pas fait sortir à l'heure alors on a eu des punitions* ». Même si le pourcentage est minime, les élèves sont aussi plus nombreux à déclarer : « *Le maître m'a tapé* » (3,5 % pour 1,9 % sur l'ensemble de l'échantillon).

Ce sentiment d'injustice s'accompagne d'un sentiment d'arbitraire dans l'application du règlement, règlement qui, soulignons-le, apparaît connu aussi bien qu'ailleurs (61 % disent "*bien*" et "*très bien*" connaître le règlement d'école et 69,8 % disent "*bien*" et "*très bien*" connaître le règlement de classe). Le traitement des élèves leur apparaît plus inégalitaire : à la question : "*Si les élèves ne sont pas punis de la même manière pour la même bêtise, est-ce que tu trouves que c'est juste ?*", « *Pourquoi ?* », 50,4 % d'entre eux répondent par la négative (ils sont 42,9 % dans les écoles aux scores de violence les moins élevés), les argumentations s'appuyant sur les notions de justice, d'égalité et de légalité : « *c'est pas juste* », « *c'est illégal* », « *il faut faire pareil que le règlement* », « *Ils ont fait la même bêtise, ils doivent avoir la même punition* », « *on est pareil et il n'y a pas de raison qu'un autre élève soit puni plus ou moins sévèrement que moi* ».

Dans ce groupe d'écoles, les élèves sont en outre significativement plus nombreux à déclarer l'existence de « *chouchous* » (46 % contre 38,1 % pour l'ensemble de l'échantillon). 41,7 % d'entre eux (36,9 % pour la moyenne de l'échantillon) considèrent que cette situation est anormale. Les verbatims suivants montrent qu'elle contribue à nourrir un ressentiment portant sur différentes dimensions de la relation enseignante : « *il ne les dispute jamais* », « *il s'occupe d'eux et nous laissent tomber* », « *c'est dégueulasse de leur mettre des bonnes notes* », « *elle a des chouchous, ça veut dire qu'elle nous aime pas ou qu'elle est raciste* », relation pouvant provoquer des réactions de certains élèves à l'encontre du « *chouchou* » : « *c'est pas normal et j'ai tendance à être jalouse et je m'énerve sur elle* ». Dans certains arguments, le rôle de l'enseignant est interrogé : « *ils sont là pour apprendre aux enfants, non pour décider qui est leur chouchou* » et la notion d'égalité, convoquée : « *tout le monde est pareil* », « *un élève est un élève comme les autres* », « *tout le monde doit être égal* », « *tout le monde doit être traité de la même manière* ». Les élèves de ce groupe d'écoles

sont aussi significativement plus nombreux à répondre positivement à la question suivante : « *Y a-t-il dans ta classe des élèves avec lesquels ton maître ou ta maîtresse n'est pas gentil ?* » (61,3 % ; ils sont 50,3 % dans le groupe d'écoles aux scores de violence les moins élevés). Près de 40 % d'entre eux estiment cette situation anormale, ce qui correspond aussi à la moyenne de l'échantillon. Le même type d'argument est employé pour expliquer l'anormalité de cette situation : « *il doit être gentil et méchant quand il faut avec tout le monde* », « *je trouve que c'est injuste qu'avec nous il est gentil et avec eux non* », « *la maîtresse est là pour enseigner et pas adorer ou détester* », « *il doit tous nous respecter comme nous on le respecte* ».

Dans le groupe d'écoles aux scores de violence les plus élevés, le règlement est ainsi aussi bien connu qu'ailleurs et les sanctions pour le moins affirmées, deux dimensions pointées par nombre de chercheurs comme étant importantes pour instaurer un ordre scolaire. Encore faut-il que cet ordre soit vécu comme juste et équitable par les élèves. Or le sentiment d'injustice et d'arbitraire est plus élevé chez les élèves de ce groupe d'écoles, décrédibilisant le règlement et le recours à l'adulte : « *Je l'ai frappé, je ne l'ai pas dit à la maîtresse parce qu'elle s'en fout* », « *il m'a traité et il m'a donné des coups de pied mais moi je lui ai rien fait parce que ça aurait été moi qui me serais fait disputer* », « *il m'a fait vachement mal, il n'a pas été puni* ». Les relations avec les enseignants sont significativement moins bonnes qu'ailleurs : « *Les maîtres crient pour rien* », « *Les profs sont agressifs et nous donnent beaucoup de punitions* ». C'est finalement la question de la légitimité de l'autorité qui est ici soulevée, légitimité qui « ne peut se fonder sur autre chose que sur un sentiment de justice et d'équité qu'elles [les institutions] sont capables de produire et d'étayer, quand elles ne reposent plus sur aucun principe "transcendant" identifié à l'ordre des choses » (Dubet, 1998, 47). Dans un tel contexte, la violence physique, même si elle est dénoncée par un nombre important d'élèves (53,7 % de ces élèves s'en déclarent ainsi victimes), demeure un moyen de régulation entre pairs :

« - Et en plus il est méchant euh Y.
- Il est méchant ? Pourquoi tu trouves qu'il est méchant ?
- Il frappe tout le monde pour rien du tout, il fait ça pour rigoler, par exemple il y en a un dans la cour il court et je sais pas il l'attrape il le frappe.
- Ah oui c'est vrai.
- Et vous allez le dire au maître ça ?
- Oui des fois.
- Des fois, moi, si il me fait ça, je le frappe.
- Pourquoi tu vas pas le dire au maître, parce que le maître il interviendrait ?
- Ben non.
- Non mais le maître il lui fait aucun mal à lui.
- Lui faire mal ça veut dire quoi aussi ?

- Ben oui parce que lui, il m'a fait mal, donc je dois lui faire mal, c'est obligé » (entretien collectif avec des écoliers, école en éducation prioritaire).

La perception d'un traitement inégalitaire est significativement corrélée à une perception négative du règlement, cette perception étant du coup la plus négative chez les élèves du groupe d'écoles aux scores de violence les plus élevés (près d'un quart d'entre eux le qualifie de « nul » ou « pas terrible » ; ils sont 12,9 % à le déclarer dans les écoles aux scores de violence les moins élevés). Cette image plus négative apparaît en outre associée à une moindre participation des élèves à son élaboration, l'absence de participation étant significativement plus élevée dans le groupe d'écoles aux scores de violence les plus élevés (32,3 % ; ils sont 20,6 % à déclarer ne pas avoir participé à l'élaboration du règlement dans le groupe d'écoles aux scores de violence les moins élevés). Cette absence de participation conjuguée à la perception de pratiques enseignantes discriminatoires semble avoir des conséquences sur l'adhésion des élèves au règlement. Ce dernier apparaît comme une tentative d'imposition répressive (« j'ai été puni pour rien du tout, notre maître donne des punitions comme des petits pains ») d'un ordre scolaire arbitraire (« il avait envie de me punir, il était de mauvaise humeur »), contribuant au développement de tensions entre élèves et enseignants, tensions qui se développent avec l'avancée dans la scolarité, le mécontentement exprimé par les écoliers sur le règlement et les sanctions croissant significativement avec les critiques émises à l'encontre des enseignants et du fonctionnement de l'école : « Des fois, je me sens comme dans une prison, mais j'ai beaucoup d'amis que j'aime bien ».

La réponse apportée pour gérer les mauvaises relations entre élèves consiste à imposer un ordre scolaire par l'emploi fréquent de sanctions alors qu'apparaît en filigrane le choix d'enseignants de ne s'intéresser qu'à certains élèves, ceux qui montrent un minimum d'intérêt à leur enseignement et de délaisser les autres. Van Zanten note aussi ce type de logiques, notamment à partir d'observations menées dans des classes de collège durant deux années, montrant que « petit à petit les conflits entre élèves et les stratégies enseignantes qui les exacerbent engendrent un climat favorable aux comportements de repli ou de contestation ouverte à l'institution » (van Zanten, 2000, 386). Certains des comportements peuvent en effet apparaître ici comme contestataires, notamment ceux qui prennent pour cible l'enseignant tentant de le tourner en dérision : « je me suis rigolé de madame M. », « mon copain a tiré, elle est passée à un poil des cheveux du maître », ou qui se présentent comme des refus de se soumettre à ses demandes : « j'ai dit non à un truc où on devait écrire », « j'ai déchiré des pages », « je suis parti de l'école ». Si les comportements de contestation prennent le plus souvent la forme

d'opposition-rigolade, il bascule parfois en chahut anémique dans sa version la plus dure telle que décrit par Testanière (1967) :

« - Ben j'étais énervé, parce que la remplaçante qu'elle était venue pour trois semaines, parce que notre maître il était en stage, ben elle avait pleuré parce que en classe ici [...] Y., il est venu, il faisait tout le tour comme ça.

- Il faisait tout le tour, il s'amusait.
- En fait tout le monde l'avait fait
- Et aussi à la récré, il y a, il y a, il a mis un coup à la dame [...].
- Et aussi il s'est levé, il s'est levé, il a fait tout le tour, il s'est amusé, il faisait tomber les sacs et tout et...
- Une fois il y avait, en plein cours, il s'est levé Y. et il a frappé G.
- C'est ce que j'allais dire oui, il a frappé G., il lui a mis un coup de poing.
- En classe ?
- **Oui en plein classe** » (entretien collectif avec des écoliers, école en éducation prioritaire).

Certains élèves trouvent dans leur résistance à l'ordre scolaire des motifs de prestige devant forcer le respect de leurs pairs. La culture de bande, celle de la cité, du groupe de pairs sont mobilisées comme des ressources culturelles et sociales dans « un retournement du stigmata », la reconnaissance des pairs étant recherchée dans le défi, la force, le courage de s'opposer aux adultes. Ces comportements constituent une manière de résister à l'incorporation des identités négatives que peut imposer l'école (Dubet, 1994). Si tous les élèves sont loin de réagir ainsi, le sentiment d'injustice largement partagé par les élèves du groupe d'écoles aux scores de violence les plus élevés tend à alimenter le processus de construction de l'expérience de violence : d'une part en augmentant le sentiment de violence et son expression et d'autre part, en nourrissant les comportements déviants, se retournant, pour l'essentiel, contre les pairs. Les logiques à l'oeuvre dans la régulation des déviations, mais aussi le rapport des enseignants au travail des élèves tels que ces derniers le perçoivent, contribuent à exacerber ce sentiment d'injustice.

VIOLENCES ET CLIMAT D'ECOLE

La ségrégation sociale influe sur l'organisation scolaire et affecte le climat d'école. Pour autant, à caractéristiques sociales similaires (figure 3), le climat de violence peut différer fortement d'une école à une autre. Dans un même réseau d'éducation prioritaire, les écoles codées en 2.1. et 2.2.⁵ par exemple

⁵ Plus les scores sont élevés, plus ils reflètent une situation vécue négativement par les enquêtés.

appartiennent, pour la première, aux écoles aux scores de violence significativement plus élevés que la moyenne et la seconde est dans cette moyenne. On peut prendre l'exemple de ces deux autres écoles dans une même zone de prévention de la violence, les écoles 3.1. et 3.4. qui elles aussi se distinguent très significativement par leur score de violence ; par un double phénomène d'attraction-rejet, leur score social diffère aussi. L'école 3.4. au score social le plus « mauvais » de l'échantillon obtient un score moyen de violence alors que la première a un score de violence significativement plus élevé que la moyenne. Le plus « mauvais » score social après l'école 3.4. concerne l'école 2.5. qui obtient un score de violence significativement plus élevé que la moyenne.

nom école codé_T	SCORE relations	SCORE justice	SCORE règlement	SCORE travail	SCORE éducatif	Score violence propre	SCORE social
1.8.	6,05	4,43	14,72	9,62	8,83	6,68	1,73
1.12.	6,06	4,60	13,07	9,54	8,60	6,54	1,92
2.4.	5,49	5,51	11,94	9,63	8,99	6,51	1,99
1.4.	4,81	4,96	11,76	9,82	9,71	6,46	1,70
2.1.	5,64	4,74	12,56	9,67	8,41	6,43	2,20
1.17.	4,90	4,82	11,31	9,69	9,24	6,41	2,22
1.14.	5,57	4,34	10,22	10,62	9,78	6,41	2,05
3.1.	4,82	4,24	11,96	9,02	8,51	6,39	1,91
1.9.	5,44	4,03	11,60	8,55	8,34	6,37	1,53
1.11.	5,69	4,31	12,49	9,69	8,57	6,32	1,86
3.3.	4,74	4,39	13,23	9,32	9,32	6,26	1,71
1.15.	5,63	4,98	11,12	9,57	7,98	6,13	2,21
1.13.	5,37	3,35	10,78	9,36	7,25	6,12	1,40
2.2.	6,31	3,14	10,90	8,83	7,19	6,10	2,28
3.2.	5,45	4,66	11,92	9,39	7,64	6,07	2,56
1.6.	5,07	4,67	11,47	8,39	8,30	5,85	1,69
1.20.	4,89	3,98	13,00	9,18	8,50	5,78	1,07
2.3.	4,93	4,22	10,38	9,62	8,17	5,72	2,40
1.5.	4,84	4,46	12,27	9,18	7,86	5,57	1,17
1.22.	4,96	2,81	11,96	7,74	7,30	5,52	1,35
1.19.	4,40	3,82	12,18	8,84	7,56	5,47	1,27
3.4.	4,87	4,48	10,51	9,26	7,75	5,33	2,74
1.10.	4,66	3,38	12,09	8,32	6,79	5,31	1,12
1.1.	5,17	3,87	11,51	8,37	8,15	4,98	1,68
1.2.	5,13	3,49	10,22	8,14	7,35	4,76	1,65
1.21.	5,14	4,27	12,61	8,38	8,29	4,59	0,93
1.18.	5,67	4,15	11,98	9,40	7,44	4,57	1,02
2.5.	4,78	2,96	11,16	7,44	7,38	4,50	2,59
1.3.	5,19	3,52	10,61	9,01	8,32	4,49	1,23
1.16.	4,47	3,35	11,30	8,15	6,89	4,29	1,34
1.23.	5,22	2,95	12,39	8,48	7,00	4,00	1,04
TOTAL	5,23	4,18	11,70	9,09	8,16	5,75	1,76

Figure 3 : Répartition des écoles en fonction des différentes composantes de leur climat
Tableau des moyennes

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%).

Des écoles non classées se distinguent aussi par des scores de violence fortement différents, certains sont significativement plus élevés que la moyenne : elles représentent quatre écoles sur les sept qui ont les scores de violence les plus élevés⁶, deux étant en « éducation prioritaire »⁷ et une en

6 Écoles codées en 1.8., 1.12., 1.4. et 1.14. Les écoles dont le code commence par 1 sont des écoles dites « ordinaires » (ne faisant donc l'objet d'aucun classement institutionnel), par 2, des écoles en "éducation prioritaire" et par 3 en "zone violence".

7 Ecoles codées en 2.4. et 2.1. (voir score de violence dans le tableau des moyennes).

« zone violence »⁸. Non seulement les scores de violence peuvent différer fortement d'une école à l'autre mais elles se distinguent aussi sur les autres composantes de leur climat. La répartition des écoles selon les différentes composantes de leur climat montre en effet des configurations scolaires particulières (figure 4). L'établissement scolaire apparaît donc comme une organisation qui ne peut se définir par les seules contraintes qui pèsent sur lui et lui échappent (en particulier son environnement socio-économique). Il possède des caractéristiques spécifiques internes qui le distinguent des autres établissements et qui contribuent au processus de construction-déconstruction de l'expérience de violence des élèves.

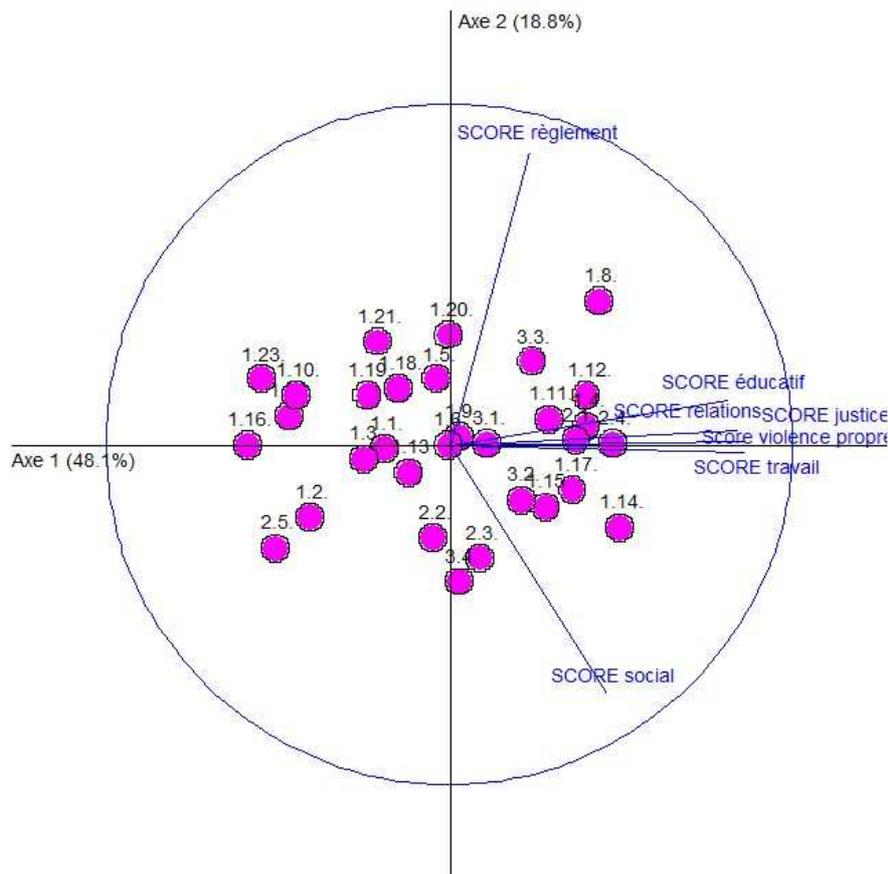


Figure 4 : Répartition des écoles selon les différentes composantes de leur climat
Carte factorielle

Le graphe des relations fait apparaître les corrélations entre les différentes composantes du climat (figure 5). Ce traitement des données oblige à nuancer le poids prêté à certaines d'entre elles sur le phénomène de violence. Ainsi en est-il de la composition sociale du public scolaire. La relation entre score violence et score social n'est pas indiquée, non pas qu'elle n'existe pas mais parce qu'elle ne dépasse pas les 0,5 ; elle s'élève en effet à 0,42. Si la relégation sociale est liée à l'expérience de violence, elle apparaît ainsi fortement

⁸ Ecole codée en 3.1. (voir score de violence dans le tableau des moyennes).

médiatisée par le climat d'école en primaire, plus précisément par certaines de ces composantes comme nous allons le préciser.

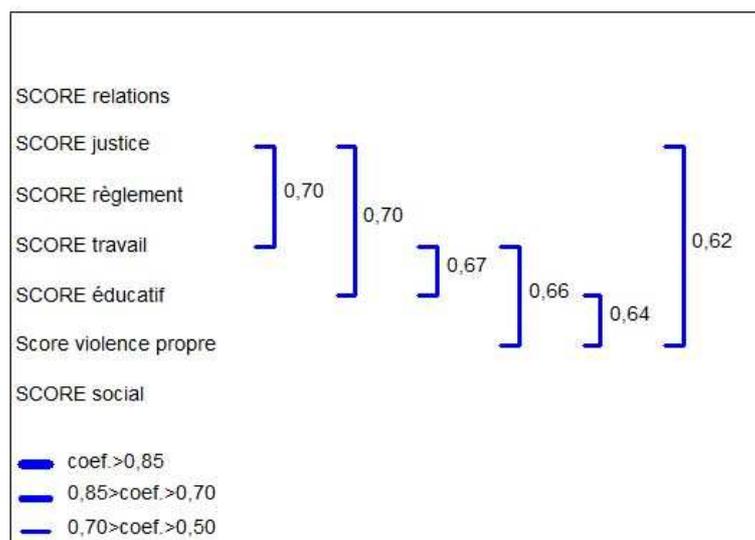


Figure 5 : Répartition des écoles en fonction des différentes composantes de leur climat
Graphe des relations

La corrélation entre le score violence et le score relations n'est pas non plus significative (coef. 0,38). Des relations qui sont qualifiées de moyennes ou mauvaises n'impliquent donc pas mécaniquement un haut score de violence. Ce qui finalement apparaît surprenant au premier abord tant nombre de travaux ont pu prendre cette variable comme révélatrice de problèmes de violence. Elles participent au processus de construction de la violence à certaines conditions, conditions que l'étude des autres dimensions du climat vont permettre d'éclairer. La corrélation entre score violence et règlement est encore plus infime (coef. 0,25) ce qui est encore plus surprenant tant là aussi le règlement, sa connaissance, la contribution de l'élève à son élaboration prennent une place importante et dans la littérature scientifique et dans la littérature professionnelle pour lutter contre la violence. Mais là aussi, ce qui apparaît déterminant ainsi que le montre le traitement précédent des données, c'est que le règlement soit appliqué de la même manière à tous, que chacun bénéficie du même type de relations avec les enseignants (que l'on a évalué avec le score éducatif) et que les sanctions, qu'elles portent sur le comportement ou le travail scolaire, soient perçues comme justes (ce que nous avons appréhendé avec le score justice).

Nous retrouvons l'importance de ces composantes – justice et éducatif – dans la variation du score violence. Le coefficient de ce dernier avec le score éducatif s'élève à 0,64 et avec le score justice à 0,62. Si le sentiment de justice est bien connu dans la littérature pour contribuer à la variation du phénomène de violences en milieu scolaire, elle ne fait pas référence ici aux inégalités face à l'école et dans l'école de par le fonctionnement du système

éducatif mais aux caractéristiques des interactions élèves-enseignants dont certaines relèvent du favoritisme ou du rejet de la part de la communauté éducative et plus globalement d'un traitement de l'élève plus ou moins égalitaire.

La corrélation la plus forte s'élève à 0.66, entre le score violence et le score travail et relève du rapport perçu par les élèves des enseignants à leur travail, de leur propre perception de la qualité non seulement de leur travail mais aussi de celui de leur classe. Cette dimension est centrale mais a peu été approfondie empiriquement alors que son lien avec la violence est bien connu. Elle est centrale aussi parce que c'est à partir du travail que les élèves donnent, ou pas, sens aux activités scolaires. On a sans doute laissé trop de côté cette dimension dans les enquêtes quantitatives tant il est vrai que ce concept est difficile à opérationnaliser.

Les élèves dans les écoles aux scores de violence les plus élevés se voient renvoyer l'image de mauvais élève sans perspective de progression et qui ne méritent pas un soutien de l'enseignant. Cette dimension apparaît centrale dans la construction d'une expérience de violence. Elle est intrinsèquement scolaire. Le score de travail est significativement corrélé au score de justice et au score éducatif, eux-mêmes significativement corrélés au score de violence. Le score éducatif met en évidence le mode privilégié (comparativement aux autres écoles) sur lequel les difficultés rencontrées sont traitées dans ces écoles, celui des sanctions, sanctions qui portent tout à la fois sur le comportement et sur le travail, sanctions perçues par les écoliers, comme étant arbitraires. Le score de justice montre que la perception de pratiques enseignantes discriminatoires est associée à un fort sentiment d'injustice.

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

La légitimité de l'autorité s'élabore au cours des interactions entre acteurs et croît avec l'image positive qui est renvoyée aux élèves. Elle relève donc pour partie d'un effet pygmalion (Rosenthal et Jacobson, 1971), contribuant aux

processus de construction-déconstruction de l'expérience de violence. Cette configuration éducative semble affecter le plus l'expérience sociale et scolaire des élèves scolarisés dans les zones de relégation en médiatisant les effets de la ségrégation socio-scolaire tout en permettant une actualisation de la socialisation scolaire. Il ne suffit donc pas d'être plongé dans un monde social pour que ce monde ait des effets (réels) de socialisation. Encore faut-il qu'un certain nombre de conditions sociales soient réunies rendant effective l'influence socialisatrice des enseignants et de l'école. Elle semble l'être le plus lorsque les pratiques socialisatrices apparaissent aux élèves comme des pratiques à la fois justes et orientées vers le progrès scolaire de chacun, la légitimité reconnue à ces pratiques contribuant alors à une adhésion aux normes scolaires.

CONCLUSION

La construction d'une expérience de violence chez les écoliers ne relève donc pas exclusivement de facteurs extérieurs qui échapperaient en grande partie aux écoles. Des écoles situées dans un même environnement et accueillant le même type de population se distinguent des autres par des scores de violence significativement différents de la moyenne de l'échantillon. Des recherches portant sur le secondaire ont pu montrer l'importance du climat, un « mauvais » climat scolaire caractérisé par un sentiment d'injustice développé chez les élèves étant régulièrement corrélé au phénomène de violence. Cette corrélation, que l'on retrouve dans les écoles non classées (dites ici de milieu « ordinaire ») montre que la violence n'est pas un phénomène surgissant spontanément hors contexte proche des interactions. Il est aussi lié au fonctionnement de l'établissement, à son organisation. Il renvoie à la question de la justice du système éducatif (Meuret, 1999), mais conduit aussi à interroger les fonctionnements locaux d'écoles, les pratiques éducatives et la place donnée aux apprentissages scolaires.

Le climat d'école pèse ainsi sur les processus de construction-déconstruction du phénomène de violence à l'école, l'exacerbant ou au contraire l'atténuant. Son analyse met à jour une configuration éducative qui semble le plus médiatiser les effets de la ségrégation socio-scolaire. Elle met en effet en évidence l'importance de trois composantes du climat d'école – le climat de travail, éducatif et de justice – sur le climat de violence montrant simultanément les liens étroits entre rapport au travail scolaire et à l'école d'une part et rapport aux autres et aux normes scolaires de comportement d'autre part. Le phénomène de violence à l'école ne peut donc s'analyser sans interroger ce double rapport et les pratiques professionnelles qui l'induisent.

BIBLIOGRAPHIE

BALLION R., (1996). Les difficultés des lycées vues à travers les transgressions, *Migrants-formation*, 104, 149-165.

BALLION R., (1982). *Les consommateurs d'école*, Paris, Stock.

BARRÈRE A., (2002). Un nouvel âge du désordre scolaire : les enseignants face aux incidents, *Déviance et Société*, 26, 1, 3-19.

BERGER P., LUCKMAN T., (1992). *La Construction sociale de la réalité*, Paris, Méridiens-Klincksieck, (1966).

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

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

CARRA C., (2001). *Délinquance juvénile et quartiers « sensibles »*. *Histoires de vie*, Paris, l'Harmattan.

CARRA C, FAGGIANELLI D., (2006). *École et violences*, Paris, La documentation française, coll. Problèmes politiques et sociaux, n° 923.

CARRA C., FAGGIANELLI D., (2003). Violences à l'école, tendances internationales de la recherche en sociologie, *Déviance et Société*, 27, 2, 205-225.

CARRA C., SICOT F., (1997). Une autre perspective sur les violences scolaires : l'expérience de victimation in Charlot B., Emin J.Cl. Ed., *Violences à l'école. État des savoirs*, Paris, Armand Colin, 61-82.

CARRA C., SICOT F., (1996). Perturbations et violences à l'école, *Déviance et Société*, 20, 1, 85-97.

CHARLOT B., (1994). L'école en banlieue : ouverture sociale et clôture symbolique, *Administration et Education*, 63, 7-44.

CHARLOT B., EMIN J. Cl. (Ed.), (1997). *Violences à l'école. État des savoirs*, Paris, Armand Colin.

COUSIN O., (1998). *L'efficacité des collèges. Sociologie de l'effet établissement*, Paris, PUF.

DEBARBIEUX E., (2006). *Violence à l'école : un défi mondial ?*, Paris, Armand Colin.

DEBARBIEUX E., (1996). *La violence en milieu scolaire, Tome I : Etat des lieux*, Paris, ESF.

- DUBET F., (1998). Les violences à l'école, *Regards sur l'actualité*, juillet-Août, 41-51.
- DUBET F., (1994). les mutations du système scolaire et les violences à l'école, *Les Cahiers de la Sécurité Intérieure*, 15, 11-26.
- DUBET F., MARTUCELLI D., (1996). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil.
- DURU-BELLAT M., LE BASTARD-LANDRIER S., PIQUÉE C. SUCHAUT B., (2004). Tonalité sociale du contexte et expérience scolaire des élèves au lycée et à l'école primaire, *Revue française de sociologie*, 45, 3, 441-468.
- FÉLOUZIS G., LIOT F., PERROTON J., (2005). *L'apartheid scolaire. Enquête sur la ségrégation scolaire dans les collèges*, Paris, Seuil.
- FOTINOS G., (2006). *Le climat des écoles primaires. Etat des lieux – Analyse - Propositions*, MGEN.
- GALAND B., PHILIPPOT P., BUIDIN G., LECOCQ C., (2004). Violences à l'école en Belgique francophone : différences entre établissement et évolution temporelle, *Revue française de pédagogie*, 149, 83-96.
- GASPARINI R., (2000). *Ordres et désordres scolaires. La discipline à l'école primaire*, Paris, Grasset.
- GOTTFREDSON D. C., (2001). *Schools and Delinquency*, Cambridge, University Press.
- GOTTFREDSON D.C., (1985). *The effective school battery : User manual*, JohnHopkins University, Psychological Assesment Ressources.
- GOTTFREDSON G. C., GOTTFREDSON D. C., (1985). *Victimization in schools*, New York, Plenum Press.
- GRISAY A., (1989). *Quels indicateurs d'efficacité pour les établissements scolaires ? Etude d'un groupe contrasté de collèges "performants" et "peu performants*, Université de Liège, Service de Pédagogie Expérimentale.
- HELLMAN D. A., BEATON S., (1986). The partern of violence in urban public schools : The influence of school and community, *Journal of research in Crime and Delinquency*, 23, 102-127.
- JANOSZ M., GEORGES P., PARENT S., (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu, *Revue Canadienne de Psycho-éducation*, 27, 2, 285-306.
- LEPOUTRE D., (1997). *Cœur de banlieue. Codes, rites et langages*, Paris, Odile Jacob.
- MACBEATH J., (1999). *Schools must speak for themselves*, London, Routledge.

- MERLE P., (2005). *L'élève humilié. Le droit scolaire en question*, Paris, PUF.
- MEURET D., (2000). Etablissements scolaires : ce qui fait la différence, *L'Année sociologique*, 50, 2, 545-556.
- MEURET D. (Ed.), (1999). *La justice du système éducatif*, Bruxelles, De Boeck Université.
- MOOS R. H., (1979). *Evaluating educational environments*, San Francisco, Jossey Bass.
- MOOS R. H., TRICKETT E. J., (1974). *The classroom environment scale*, Palo Alto, CA Consulting psychology press.
- MUCCHIELLI L., (2002). Figures et territoires de la violence. Les facteurs économiques et sociaux de la délinquance, *Etat, société, et délinquance, Cahiers français*, 308, 32-36.
- MUCCHIELLI L., (2001). *Violences et insécurité, Fantômes et réalités dans le débat français*, Paris, La Découverte.
- MURRAY H., (1938). *Explorations in personality*, New York, Oxford University Press.
- PATY D., (1981). *Douze collèges en France*, Paris, La Documentation française.
- PAYET J.-P., (1998). La ségrégation scolaire. Une perspective sociologique sur la violence à l'école, *Revue Française de Pédagogie*, 123, 21-34.
- PINK W. T., (1984). Schools, Youth and Justice, *Crime and Delinquency*, 30, 3, 439-461.
- RECKLESS W. C., DINITZ S., MURRAY R., (1956). Self-concept as an insulation against delinquency, *American Sociological Review*, 21, 744-764.
- ROSENTHAL R., JACOBSON L., (1971). *Pygmalion à l'école*, Paris, Casterman.
- SAMMONS P. et al., (1997). *Key characteristics of effective schools : A review of school effectiveness research*, London, Institute of education and OFSTED.
- SAUVADET T., (2006). *Le capital guerrier. Concurrence et solidarité entre jeunes de cité*, Paris, Armand Colin.
- SIROTA R., (Ed.), (2006). *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, PUR.
- STRAUSS A., (1992). *La trame de la négociation, sociologie qualitative et interactionnisme*, Paris, L'Harmattan.

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

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

VAN ZANTEN A., (2000). Le quartier ou l'école ? Déviance et sociabilité adolescente dans un collège de banlieue, *Déviance et Société*, 24, 4, 377-401.

WILLIS P., (1977). *Learning to labor. How Working Class Lads get Working Class Jobs*, Farnborough, England, Saxon House.

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

ZARCA B., (1999). Le sens social des enfants, *Sociétés Contemporaines*, 36, 67-101.