Zeitschrift: Schweizerische Zeitschrift für Soziologie = Revue suisse de sociologie = Swiss journal of sociology

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Soziologie

Band: 26 (2000)

Heft: 2

Artikel: Le point de vue des enfants sur la construction des liens sociaux : l'exemple de la violence entre élèves

Autor: Montandon, Cléopâtre / Dominicé, Loraine / Lieberherr, Renaud

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-814795

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 08.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Schweiz. Z. Soziol./Rev. suisse sociol./Swiss Journ. Sociol., 26 (2), 2000, 319–344

LE POINT DE VUE DES ENFANTS SUR LA CONSTRUCTION DES LIENS SOCIAUX : L'EXEMPLE DE LA VIOLENCE ENTRE ÉLÈVES

Cléopâtre Montandon, Loraine Dominicé et Renaud Lieberherr[1]
Faculté de Psychologie et des Siences de l'Education, Université de Genève

1. Introduction

En tant qu'acteurs sociaux, les enfants interagissent entre eux ou avec des adultes lors de discussions, activités, échanges, négociations et ajustements, qui contribuent à la construction, perpétuation et transformation de leur monde social (Corsaro, 1992; Mollo-Bouvier, 1994). Ils sont actifs dans la création, maintien ou rupture des liens sociaux avec leurs pairs, comme des liens avec les adultes qui font partie de leur environnement social. Par ailleurs, ils sont bien conscients de ces divers processus et n'ont pas de réticences particulières à en parler. Ce qu'ils disent de leur expérience de ces processus peut apporter un éclairage précieux sur certaines questions sociologiques centrales qui se rapportent à la construction des liens sociaux entre individus ou groupes. Ce texte examine les points de vue des enfants eux-mêmes sur leurs relations avec leurs pairs, plus particulièrement leurs réflexions, sentiments et actions concernant les relations conflictuelles ou violentes dont ils font l'expérience dans le cadre de l'environnement scolaire et de ses contraintes. Il est basé sur une recherche menée auprès d'enfants de 10 à 11 ans, fréquentant l'école primaire genevoise. Après une présentation de l'approche théorique dans laquelle s'inscrit cette étude, à savoir celle d'une sociologie de l'enfance, seront exposés les principaux outils conceptuels et méthodologiques, puis la discussion de certains résultats.

3. L'enfance : un nouveau champ pour la sociologie

A quelques rares exceptions près, les sociologues ont mis du temps pour s'intéresser à l'enfance. Si dans les années 20 quelques sociologues de l'école de Chicago, comme W. I. Thomas et D. Thomas furent des pionniers de l'étude sociologique de l'enfance (Trent, 1987), et si dans les années 30 M. Mauss

1 Nous remercions Anne-Marie Böttinger qui a participé à l'analyse de la recherche, sur laquelle est basée cet article (subside FNRS).

pensait que «a sociologie de l'enfance peut servir à toutes les parties de la sociologie et à la sociologie générale elle-même» (voir Sirota, 1999), la sociologie fut rapidement dépassée par la psychologie (Ambert, 1996). Les deux principales spécialités de la sociologie qui auraient pu entreprendre des travaux sur l'enfance, notamment la sociologie de la famille et la sociologie de l'éducation, n'ont pas été le creuset d'efforts particuliers. Elles se sont davantage intéressées aux pratiques éducatives appliquées respectivement dans les familles et à l'école ainsi qu'à leurs effets sur les enfants plutôt qu'aux actions et aux expériences des enfants eux-mêmes. Elles ont étudié les enfants en tant qu'objets plutôt qu'en tant que sujets de leur socialisation. Certes, ici et là, sans véritable continuité, quelques sociologues anglo-saxons ont travaillé sur les interactions entre écoliers, comme Willard Waller (1932), sur les perspectives et les stratégies des écoliers, comme Woods (1976) et Pollard, (1985). En France, il y a eu aussi quelques rares pionnières : Chombart de Lauwe, (1971), Percheron (1974) et Mollo (1975). Jusqu'à récemment donc, les enfants n'ont pas suscité beaucoup d'intérêt en sociologie.

Depuis une vingtaine d'années, cependant, un nombre grandissant de sociologues semble avoir redécouvert l'enfance et les enfants. Plusieurs facteurs ont contribué à cela. Du point de vue théorique, tout d'abord, il convient de mentionner le retour en force des approches phénoménologiques et interprétatives. A la suite d'une reconstruction du concept de socialisation, considérée non plus comme un processus unilatéral et davantage comme un processus dans lequel les socialisés jouent un rôle actif (Percheron 1974; Denzin, 1977; Mollo 1981; Montandon, 1988), un certain nombre de chercheurs ont travaillé à la construction d'une sociologie de l'enfance. Aux Etats-Unis Oakley publiait en 1980 le livre *Towards a Sociology of Childhood;* Adler et Adler ont joué un rôle important en étant les premiers éditeurs de la revue *Sociological Studies of Child Development*, rebaptisée *Sociological Studies of Children* (Adler et Adler, 1986); Denzin (1977), puis Waksler (1986) ont montré le chemin vers une approche interactionniste et phénoménologique de l'enfance. Au Royaume-Uni Jenks éditait un ouvrage éclectique, mais néanmoins fondamental, intitulé *The Sociology of Childhood* (1982) où étaient soulevées les principales questions épistémologiques de l'étude de l'enfance. Au-delà de la critique des théories classiques de la socialisation que ces approches ont suscitée, elles ont favorisé l'étude des enfants en tant qu'acteurs sociaux. Elles ont contribué à ce que les enfants ne soient plus considérés comme des idiots culturels. Sans doute les enfants se trouvent dans une période de leur vie qui est passagère, mais n'est-ce pas la même chose pour les autres groupes d'âge ?

A noter ensuite des développements sur le plan social, qui ont également éveillé l'intérêt de certains sociologues pour les enfants, notamment les

mouvements militant pour les droits de l'enfant ou certains mouvements féministes qui ont posé un regard nouveau sur les enfants. On a ainsi découvert toute une série d'attitudes contradictoires que les adultes ont à l'égard des enfants, lorsque par exemple ils encouragent leur autonomie, alors même qu'ils ne les prennent pas au sérieux, et que la vie des enfants est de plus en plus régulée et contrôlée. Se vérifie une fois de plus l'observation de Robert Merton, à savoir que les sociologues s'investissent dans un champ à partir de moment où celui-ci commence à être considéré, par un public assez large, comme un problème social ou comme une source de problèmes sociaux.

Au début de cette dernière décennie du vingtième siècle, le mouvement s'est accéléré et étendu à d'autres pays européens (Alanen, 1989; James et Prout, 1990; Qvortrup et al., 1994; Qvortrup, Bardy, Sgritta et Wintersberger (eds) 1994; Mayall, 1994a; Ambert, 1995; Büchner, du Bois-Reymond, Krüger, 1995; Corsaro, 1997; Prout, Jenks, James, 1998). La sociologie de l'enfance qui est devenue une spécialité à part entière pour les sociologues de langue anglaise (Montandon, 1998)[2], commence à se développer dans de nombreux pays de langue française également (Mollo-Bouvier (ed.), 1994; Dandurand, Hurtubise, Le Bourdais (eds), 1996; Colloque Sociétés et cultures enfantines, 2000; Sirota (ed), 1998).

2.1 Thèmes et approches dans la sociologie de l'enfance

Même si la sociologie de l'enfance est encore en plein chantier, certains chercheurs ont déjà tenté de circonscrire les approches principales. Frønes, par exemple, a tenté une première des travaux sur les enfants selon quatre grands thèmes : les relations entre générations, les relations entre enfants, les arrangements institutionnels en ce qui concerne les enfants, les enfants en tant que groupe d'âge (1994, 148). Selon le classement de Frønes, notre étude entrerait dans la deuxième catégorie, celle des relations entre enfants. Tournons-nous maintenant du côté des approches théoriques.

Dans un ouvrage récent, Allison, Jenks et Prout ont identifié quatre principales approches dans l'analyse sociologique des enfants : ils se réfèrent à «l'enfant socialement construit», à «l'enfant tribal», à «l'enfant membre d'un groupe minoritaire» et à «l'enfant socialement structuré» (1998, 26–33). Selon eux

2 L'expression «sociologues de langue anglaise» est préférable à celle de sociologues anglo-saxons car dans cette nouvelle spécialité se trouve un nombre important de chercheurs qui viennent des pays scandinaves, ainsi que d'autres pays européens et d'autres continents. A noter que l'American Sociological Association a une section intitulée Sociology of Children, que l'Association internationale de sociologie a un comité de recherche Sociology of Childhood et qu'il existe une revue américaine, Sociological Studies of Children.

ces distinctions ne sont pas exclusives. Nous les discutons brièvement afin de voir dans quelle mesure elles servent à situer la position théorique de cet article, dans ce champ en plein essor.

Regardons d'abord l'enfant «socialement construit». Les historiens et les analystes des discours ont illustré la perspective sociologique constructiviste. Que le discours et les pratiques sociales qui concernent l'enfant puissent être analysés de la même manière que d'autres phénomènes sociaux, c'est à dire comme des constructions sociales, est un fait bien connu. Mais cela ne signifie pas que l'enfance est une fiction. L'enfance a une réalité sociale aussi bien que sociologique. L'enfance et les enfants existent, quelles que soient les analyses et les interprétations des sociologues (voir Sayer, 1992 pour une approche «réaliste» nuancée). Analyser la construction sociale de l'enfance est un prérequis pour toute recherche dans ce domaine, mais l'enfance et les enfants peuvent aussi être étudiés de points de vue sociologiques plus «matérialistes». Dans l'étude présentée ci-dessous, les relations entre élèves ont été abordées comme ayant une réalité concrète, quand bien même on ne peut ignorer le fait qu'elles relèvent également d'une construction sociale. Cette dernière, cependant, ne constitue pas la problématique centrale du travail.

Tournons-nous ensuite du côté de «l'enfant tribal». Un nombre important de travaux de type ethnographique et autres études qualitatives ont contribué à notre connaissance du monde social des enfants, ceux-ci devenant auprès des chercheurs des informateurs de leur propre enfance (note sur problèmes éthiques), des informateurs de la «tribu» des enfants ou du «peuple» des enfants (Javeau, 1994). Sans doute, ces études, sous-tendues par des approches phénoménologiques et interprétatives, ont souvent été critiquées pour avoir négligé des éléments structurels et matériels. Aujourd'hui cependant, l'opposition macro-micro a perdu de son pouvoir symbolique. Considérer les enfants comme des acteurs sociaux, qui ont leurs propres points de vue, n'empêche pas nécessairement le chercheur de situer leur expérience dans les structures sociales et dans les contextes dans lesquels ils vivent. Présupposer que les points de vue des enfants sont entièrement déterminés par les structures sociales serait tout aussi biaisé que de penser qu'ils sont des acteurs totalement indépendants. Ainsi, la recherche qui a eu lieu à Genève, visait certes à collecter les points de vue des enfants, mais en prenant simultanément en considération la spécificité du contexte social, et plus particulièrement scolaire, dans lequel ils se trouvent.

L'approche de «l'enfant socialement structuré» situe l'enfant dans les structures sociales, l'enfance étant considérée comme un segment de toute société. Les enfants sont considérés comme un groupe, un corps d'acteurs sociaux, voire comme des citoyens avec leurs droits et devoirs (James, Jenks et Prout, 1998, 32–33). Les enfants dans la structure sociale présentent certaines

caractéristiques universelles qui sont liées à la structure institutionnelle de toute société et l'enfance selon cette conception n'est pas une construction sociale. Ici nous rejoignons les auteurs pour considérer les enfants comme constituant un segment de la société, de la même manière que les jeunes ou les personnes du troisième âge. Mais appartenir à un segment de la société ne signifie pas que les enfants ne puissent pas avoir des expériences fort différentes de leur enfance selon leur appartenance sociale ou culturelle, de la même manière que la vieillesse peut être vécue de manière différente suivant les sociétés et les cultures ou suivant des groupes sociaux d'une même société.

Enfin, l'approche de «l'enfant membre d'un groupe minoritaire», s'inscrit davantage dans une ligne politique et peut être comparée à certains travaux sur les genres. Il y a dans cette approche l'idée d'interroger les relations de pouvoir entre adultes et enfants et certains travaux relèvent d'une sociologie *pour* l'enfance davantage que d'une sociologie *de* l'enfance (ibid, p. 31). Il convient de retenir toutefois que les enfants se trouvent dans des relations asymétriques avec les adultes et que le segment sociétal qu'ils constituent peut être analysé comme une «minorité».

En conclusion, l'étude présentée dans cet article ne souscrit à aucune de ces approches exclusivement. On pourrait la situer davantage à l'interface de deux approches de James, Jenks et Prout : celle de «l'enfant tribal» et celle de «l'enfant socialement structuré». La première apparaît dans le désir de découvrir à travers les discours des enfants comment ils définissent eux-mêmes leurs interactions, notamment les violences. On pourrait reconnaître la deuxième dans l'idée d'analyser comment les enfants construisent leurs propres expériences, non pas dans un vide, mais dans le cadre de leurs interactions avec leur environnement social. Les récits des enfants sur leurs expériences peuvent montrer comment ils sont influencés par le contexte social, sur lequel ils agissent d'ailleurs à leur tour, et comment ils sont pris dans les rouages de processus sociaux dont ils ne sont pas totalement ignorants. En fait, cette approche allie une analyse en termes de structures et une analyse interprétative et rallie la conception de la réalité sociale développée par Giddens (1984) ou Mouzelis (1995). Tout en se basant sur l'expérience des individus, telle qu'ils l'expriment, elle ne perd pas de vue sa nature sociale, ni l'influence du contexte social. Cette approche a prévalu dans la recherche décrite ici.

3. Choix conceptuels et décisions méthodologiques

Comment les écoliers définissent-ils les interactions conflictuelles et/ou violentes qui ont lieu entre pairs, comment qualifient-ils ce qui est acceptable et ce qui ne l'est pas ? Quelle est leur expérience de ces interactions et quelles raisons attribuent-ils à ce type d'interactions ? Quel est leur point de vue sur les causes et sur les conséquences de ces interactions ? Dans quelle mesure leur expérience est-elle liée à des contextes sociaux et à des contraintes sociales particulières ? Ce sont là quelques-unes des questions posées par cette étude.

Les psychologues ont mené un grand nombre de travaux concernant la violence entre enfants, la plupart d'entre eux recherchant les caractéristiques des individus violents et leurs conséquences (par exemple Olweus, 1993). D'autres ont étudié les conflits entre enfants, tant dans des contextes expérimentaux que naturels, principalement entre dyades (Shantz, 1987; Hartup, 1992). Le plus souvent, cependant, les psychologues s'intéressent aux effets de ces comportements sur le développement des enfants, et non pas sur ce que ceux-ci ont à dire sur les conflits et les violences. La sociologie n'a pas de longue tradition dans ce domaine, malgré les travaux de Willard Waller (1932) que l'on peut considérer comme un précurseur. Waller a en effet produit des analyses très pertinentes de la vie des enfants dans les écoles et dans les classes, de leurs valeurs, règles, codes, activités, traditions et rituels et il a étudié les conflits entre élèves, de même qu'entre enseignants et élèves. Ces pistes ont été laissées en friche pendant de longues années. Certains sociologues de l'éducation ont revisité cette veine dans les années 70 (Hargreaves, 1967; Woods, 1976; Hammersley et Woods, 1976; Willis, 1977), mais ils se sont le plus souvent intéressés à des adolescents, avec l'idée de voir dans quelle mesure ils se conformaient ou résistaient aux exigences de l'école, plutôt que de comprendre les expériences des élèves en soi. Ce n'est que très récemment qu'un nombre croissant de sociologues se sont mis à examiner comment les enfants perçoivent, font face et gèrent les comportements conflictuels, comment ils construisent collectivement leur expérience de ces conflits (Corsaro, 1985; Rayou, 1999). Le point de vue des enfants sur la violence, toutefois, n'a pas encore reçu beaucoup d'attention de la part des sociologues.

L'idée d'étudier la violence et les conflits du point de vue des enfants, de leur expérience, a entraîné un certain nombre de décisions conceptuelles et méthodologiques. La première décision fut d'opter pour un cadre conceptuel souple, formé de concepts qui figent le moins possible la réalité exprimée par les enfants. Ainsi le concept d'*expérience* qui avait démontré son utilité dans une précédente recherche (Montandon, 1997), a occupé d'emblée une place centrale. Le concept d'expérience permet de capter en une seule notion ce que

les enfants pensent, ressentent et font, de même que la signification qu'ils attribuent à leurs actions. La dimension de l'action est centrale, mais elle est considérée comme inséparable des émotions et de la réflexion. L'expérience est sociale dans le sens que les pensées, les émotions et sentiments, ainsi que les actions sont en grande partie socialement construits. Afin de comprendre l'expérience qu'ont les enfants des conflits et des violences entre camarades, il est nécessaire de l'analyser dans ses trois composantes : les représentations, les émotions et les actions. A travers leurs interactions quotidiennes les enfants construisent leurs *représentations* du conflit et de la violence, le sens qu'ils leur donnent. Ces représentations sont constituées des idées qu'ils se font des objectifs de ceux qui s'engagent dans ces interactions, des «méthodes» utilisées, des réactions des victimes. Elles contiennent aussi leur analyse des conséquences de ces comportements. Mais leur expérience comprend des composantes affectives et émotionnelles. En tant qu'acteurs, témoins ou parfois victimes ils évaluent les interactions conflictuelles ou violentes et en éprouvent des *émotions*. Puis, suivant l'analyse qu'ils font des situations, ils développent des *actions* ou des stratégies afin de réguler ou de gérer ces interactions.

L'expérience des interactions conflictuelles ou violentes s'inscrit selon nous dans le cadre de trois logiques qui sous-tendent généralement les interactions sociales : une logique de *cohésion* qui se réfère à des actions de soutien, de solidarité, de coopération, à des liens d'amitié que les enfants développent avec leurs camarades; une logique de *pouvoir*, qui a trait aux conflits, disputes, bagarres, à différentes sortes d'abus ou de violence; une logique de *régulation* qui se rapporte à la justice, à l'équité, à la loyauté ou à la légitimité. Cohésion, pouvoir et régulation, nous semblent constituer trois importants leviers des interactions amicales ou conflictuelles entre camarades.

L'expérience des conflits ou des violences ne se fait pas dans un vide social, mais dans un réseau d'interactions sociales, elle n'est pas complètement indépendante des structures et de l'organisation de l'école, de la microculture construite par les élèves, ainsi que des structures et du fonctionnement de la société dans son ensemble. La deuxième décision méthodologique fut donc de comparer l'expérience des élèves dans des contextes scolaires différents et plus particulièrement dans quatre écoles primaires différentes, deux appliquant un programme «traditionnel» et deux ayant adopté un enseignement rénové.[3]

3 Rappelons que l'école primaire à Genève est le théâtre d'une importante réforme qui vise à individualiser l'enseignement tout en garantissant l'acquisition des connaissances de base, à établir une culture de la coopération dans les établissements et à placer les enfants au centre de l'action pédagogique. Cette réforme implique entre autres choses une approche moins autoritaire en termes d'enseignement et d'évaluation, une meilleure coopération avec les familles et la création de conseils de classe et d'école qui incluent des représentants des enfants. La recherche a donc profité de cette coexistence d'écoles avec des caractéristiques «traditionnelles» et «modernes».

La troisième décision a touché la conceptualisation des types d'interactions désignées comme conflictuelles ou violentes par certains. Il est habituel dans une recherche de définir l'objet à étudier. Dans le cas des violences, toutefois, il n'est pas aisé d'en délimiter les limites et les degrés. A partir de quel moment, par exemple, un geste brusque devient-il une forme de violence, entre pairs ou entre enseignants et élèves ? A quel moment le langage employé par un élève entre dans le champ des violences ? Il est bien connu qu'un comportement accepté dans un groupe peut être considéré intolérable par un autre. On peut s'attendre à ce que la manière dont les enfants définissent la violence puisse varier selon leur âge, leur sexe, leur origine, de même qu'elle varie parmi les enseignants, les psychologues ou autres personnels scolaires. Par conséquent, aucune définition du conflit ou de la violence n'a été donnée d'avance, le but étant de découvrir celle des enfants en évitant le plus possible une «contamination» de leur vision par les chercheurs. Cette décision n'était pas sans conséquences. Pendant les entretiens les enfants ont été invités à parler de l'école en général, de leur classe, de la cour de récréation et à décrire leurs interactions générales avec leurs pairs, y compris leurs bons copains et meilleurs amis. Leurs définitions et expériences des conflits et de la violence ont donc été abordées graduellement, lorsqu'ils en parlaient spontanément eux-mêmes, ou alors, et cela fut rare, en fin d'entretien.

D'autres décisions, plus techniques, furent également prises. Ainsi les enfants qui ont participé à la recherche provenaient de quatre classes fréquentant des écoles dont la composition sociale était «moyenne», aucune classe sociale n'étant surreprésentée, et qui n'avaient pas de réputation de violences. Les enseignants de ces quatre classes étaient tous des hommes. La principale différence entre ces quatre classes était donc celle des méthodes pédagogiques adoptées. Les entretiens individuels et les entretiens en petits groupes étaient semi-structurés, les questions étant ouvertes. Seul un petit nombre de questions étaient fermées. Des vignettes et des dessins étaient utilisées, entre autres pour rompre le rythme d'un entretien basé uniquement sur des questions. Quelques questions «inhabituelles» étaient posées, par exemple, «Quels sont les gros mots utilisés le plus souvent à l'école ?» Ce type de question, touchant indirectement le sujet de la recherche, a eu du succès auprès des enfants. Tous les entretiens ont été enregistrés, transcrits et soumis à une analyse de contenu.

4. Le point de vue des enfants sur la violence entre camarades

L'analyse des données a produit plusieurs résultats intéressants concernant les trois logiques qui sous-tendent les interactions entre camarades, qu'il s'agisse de la cohésion, du pouvoir ou de la régulation. Elle a éclairé le rôle que joue l'ensemble des relations entre pairs (amicales, conflictuelles, abusives ou violentes), dans la connaissance qu'acquièrent les enfants sur les autres et sur eux-mêmes, qu'il s'agisse de relations symétriques ou asymétriques. Les récits des enfants sur leurs relations avec leurs pairs montrent leur capacité de décrire et expliquer les alliances et les rivalités, les loyautés et les conflits de pouvoir. Ils montrent aussi que les amitiés et les inimitiés entre camarades sont des manifestations de la même réalité mouvante, participant dans la construction et reconstruction des liens sociaux. Les données contiennent autant d'informations sur les relations amicales entre camarades, sur les copains et sur les meilleurs amis, que sur les conflits ou les violences. L'espace étant limité, cet article présente quelques données sur l'expérience qu'ont les enfants de la violence. Nous allons d'abord voir quelle expérience ils ont des comportements conflictuels ou violents, comment ils définissent la violence individuellement et les raisons qu'ils en donnent, ainsi que ce que les discussions en petits groupes rajoutent à ces discours, puis nous allons examiner si les points de vue des enfants varient selon le contexte scolaire particulier dans lequel ils se trouvent.

4.1 L'expérience des comportements «discutables»

En décrivant la vie dans leur classe, les enfants évoquaient spontanément toute la gamme des interactions amicales ou conflictuelles avec leurs camarades. Lorsqu'ils mentionnaient des comportements que certains auraient pu qualifier de plus ou moins violents (coups et atteintes corporelles de toutes sortes, injures, menaces ou dommages aux affaires personnelles), ils étaient encouragés par des relances à en faire le récit de manière plus détaillée, sans que ces comportements soient qualifiés d'une quelconque manière. Ces récits étaient produits par les enfants avant qu'ils ne se soient prononcés individuellement ou collectivement sur la violence et nous avons qualifié les comportements décrits de «discutables». L'analyse de ces descriptions donne à voir comment les enfants se représentent, comment ils ressentent ces comportements, subis ou provoqués, et nous éclaire sur leur manière de les gérer et sur leurs réactions.

Des indices de leurs *représentations* de ces comportements «discutables» sont apparus à travers leurs réponses à la relance : «Et qu'est-ce que tu as pensé de cela ?»

- Certains enfants produisaient d'emblée un *jugement de valeur* sur les comportements évoqués. Ils disaient au sujet d'une bagarre ou d'injures, par exemple, sans expliciter davantage : «c'était idiot» ou «c'était horrible», «c'était méchant», etc.
- Le plus souvent, cependant, ils apportaient davantage d'éléments. Certains mettaient l'accent sur la *relativité* des comportements décrits qui pouvaient à première vue apparaître comme sérieux. Ils considéraient qu'il importait de préciser si c'était intentionnel, si c'était sérieux.
- D'autres évoquaient la *légitimité* des comportements décrits, en essayant d'apprécier s'il s'agissait de provocations ou si les protagonistes avaient de bonnes raisons d'agir de la sorte. En décrivant des situations impliquant des enseignants, notamment lorsqu'ils exigent des élèves de faire telle ou telle chose, exerçant ainsi une violence physique ou symbolique, les enfants ont également parlé de légitimité.

On voit donc que jugements de valeur, mais aussi questionnements sur la relativité et la légitimité de comportements «discutables» font partie des représentations qu'en ont les enfants.

Des *émotions* étaient également mentionnées. Les enfants qui n'en parlaient pas spontanément lorsqu'ils commentaient leurs interactions avec leurs camarades, étaient encouragés à le faire par des relances du type : «Et qu'as-tu ressenti alors ?» Ainsi ils ont donné de multiples exemples de leurs émotions et sentiments, les filles plus facilement que les garçons. Il a été question de la colère dans le cas d'insultes, de la peur et du sentiment d'impuissance lors de menaces, de la tristesse lorsque les autres se moquaient d'eux, de leur anxiété d'être rejetés, de leur embarras lorsque des camarades trahissaient leurs secrets. Ils ont aussi évoqué les sentiments d'injustice en cas d'attaques sans raison ou encore de la frustration de ne pas être assez forts ou assez grands face aux autres. Les émotions suivantes concernent plus particulièrement les descriptions de comportements «discutables».

- L'émotion la plus fréquemment évoquée est la *colère*, dans les cas d'attaque physique subite, mais encore plus d'agression verbale, d'insultes.
- La *peur* vient ensuite, associée à la violence physique. La peur peut être ressentie pour soi, mais aussi pour les autres. Parfois il s'agit de la crainte de représailles, dans le cas de ceux qui ont attaqué un camarade et qui s'attendent à ce que le grand frère intervienne.
- La *pitié* prend différentes formes. Certains enfants ressentent de la pitié lorsque leurs camarades sont blessés après une bagarre, d'autres la ressentent envers leurs propres victimes, lorsque par exemple ils ont eux-mêmes tapé

un camarade. Ils ont aussi mentionné la pitié vis-à-vis de camarades punis pour quelque chose dont ils n'étaient pas responsables.

- La *tristesse*, comme la colère, est liée aux insultes et au fait d'être physiquement attaqué. Elle suit parfois la colère également provoquée dans ces situations.
- Le *sentiment d'injustice* accompagne bien souvent la pitié. Il concerne les situations dans lesquelles un seul enfant est puni pour quelque chose qu'il n'a pas fait lui-même, mais quelqu'un d'autre du groupe auquel il appartient.
- La *culpabilité* a été mentionnée par quelques enfants. Parfois elle accompagne un acte discutable ou violent intentionnel, mais parfois un acte involontaire, comme dans le cas d'un enfant qui dit avoir blessé sans le vouloir un camarade.
- La *honte* est ressentie après avoir attaqué quelqu'un sans que cela soit justifié, comme par exemple cet enfant qui découvre qu'il a fait mal à un camarade pendant qu'il en visait un autre.
- Les enfants parlent souvent du *sentiment de rejet* et des sentiments liés comme la solitude, le chagrin ou l'anxiété. Ils disent combien il est difficile d'accepter l'idée de ne pas être aimé par ses camarades ou de se sentir abandonné. On peut ici se demander si l'exclusion ou le rejet peuvent être considérés comme des violences ou non. Nous verrons plus loin que certains les assimilent à de la violence. C'est par exemple le cas d'une fille qui dit que la violence se cache derrière plusieurs types de comportements, les coups, les menaces, les vols, les exclusions «parce qu'on cherche à faire du mal à l'autre, à lui faire du mal, pas seulement à le faire se sentir mal, mais à le faire souffrir».

Tous les enfants ont parlé de leurs réactions, de leurs manières d'agir lorsqu'ils sont impliqués dans des épisodes plus ou moins violents. L'analyse de leurs récits a révélé différentes stratégies pour gérer ces situations, une série de *schèmes d'action*.

- L'*évitement* a été mentionné souvent, à savoir l'effort de couper court ou ignorer les provocations des autres enfants. Certains disent qu'ils ne veulent pas avoir d'ennuis.
- Les *représailles* constituent aussi une stratégie face à des comportements discutables. Plusieurs enfants disent ne pas vouloir se laisser faire lorsqu'ils sont attaqués. Parfois c'est de la vengeance, parfois c'est qu'ils en ont marre d'être embêtés, parfois ils réagissent après avoir en vain essayé de

résoudre le conflit, parfois c'est après avoir calculé les conséquences, parfois c'est une manière de résister.

- La *régulation* est également tentée souvent par les enfants. Il s'agit d'essayer de discuter, d'argumenter ou de négocier lorsqu'ils sont attaqués. C'est une stratégie utilisée davantage par les filles. Par exemple, un groupe de filles a discuté sur le meilleur moyen d'empêcher les garçons de les harceler. Pour finir, elles ont décidé de régler cela par elles-mêmes en discutant avec les garçons et de ne pas le dire à leurs parents ou à leur enseignant.
- Certains enfants tentent une sorte d'*autorégulation*. Ils disent qu'ils réfléchissent sur eux-mêmes et leurs réactions. Parfois cette réflexion s'articule avec l'évitement, avec la régulation ou avec la décision de demander de l'aide. Mais le contrôle de soi est présent dans ces cas, comme on le voit dans la citation d'un garçon qui a changé d'avis en réfléchissant et a décidé d'éviter ses camarades plutôt que de répliquer : «J'aurais pu faire la même chose qu'eux, mais bon, après on m'aurait accusé tout le temps, et ça ne finirait jamais».
- L'*intervention externe,* à savoir l'appel à l'enseignant ou aux parents pour qu'ils interviennent, est aussi mentionnée par quelques enfants, mais assez rarement.

Les récits des enfants sur les comportements «discutables» entre camarades de classe éclairent leurs représentations, émotions et actions qui caractérisent ces comportements plus ou moins violents et donnent non seulement une première idée de l'expérience qu'ils en ont, mais aussi de leur capacité de l'analyser.

4.2 La fréquence des comportements «discutables»

Après avoir recueilli les récits des enfants sur les comportements conflictuels et plus ou moins violents ainsi que sur l'expérience qu'ils en ont, nous leur présentions une liste de ces comportements afin qu'ils précisent s'ils en avaient déjà subi de semblables durant l'année écoulée. Par la suite, ils reprenaient la même liste pour indiquer si eux-mêmes avaient été auteurs de ce type de comportements. Le tableau suivant donne la répartition de leurs réponses concernant les comportements subis.

Tableau 1
Comportements «discutables» (CD) subis par ordre de fréquence

Types de comportements	Enfants concernés %
Les CD de type matériel	
– quelqu'un prend tes affaires	50%
– quelqu'un salit tes affaires	45%
– quelqu'un vole tes affaires	30%
– quelqu'un refuse de partager son goûter ou autre chose	30%
– quelqu'un fouille dans tes affaires	26%
– quelqu'un gribouille sur tes affaires	10%
– quelqu'un casse quelque chose qui t'appartient	9%
Les CD de type moral	
– quelqu'un t'insulte	86%
– quelqu'un te provoque	60%
– quelqu'un se moque de toi	55%
– quelqu'un rapporte des choses sur toi au maître	46%
– quelqu'un rapporte des choses sur toi aux autres enfants	42%
– quelqu'un te menace	30%
– quelqu'un écrit des choses sur toi sur un pupitre, aux WC	24%
– quelqu'un te fait du chantage	24%
Les CD de type rejet	
– quelqu'un ne veut pas que tu sois avec lui dans son groupe	39%
– quelqu'un t'ignore	25%
Les CD de type physique	
– quelqu'un te donne un coup de pied	70%
– quelqu'un te tape	68%
– quelqu'un te fait tomber	43%
– quelqu'un te donne un coup de poing	39%
– quelqu'un te tire les cheveux	35%
– quelqu'un te pince	34%
– quelqu'un t'oblige à faire quelque chose que tu ne veux pas	29%
– quelqu'un te touche là où tu ne veux pas	10%

Plusieurs enfants ont noté qu'ils ont eu l'expérience de plusieurs de ces comportements «discutables» dans chacune de ces catégories. Certaines différences entre filles et garçons se manifestent : les filles mentionnent légèrement plus de comportements discutables subis que les garçons, notamment en ce qui concerne les cheveux tirés (51% vs 19%), la salissure (54% vs 36%), les moqueries (67% vs 44%), ainsi que les rapportages (54% vs 32%). En revanche, les

garçons évoquent davantage les coups de poing (54% vs 23%). Aucune différence significative n'est apparue concernant les CD de type moral ou les CD de type rejet : filles et garçons y sont à égalité. A noter que les quelques différences observées selon le milieu social ne sont pas significatives. Ces données, qui seront reprises plus loin selon les écoles, montrent qu'une activité conflictuelle et plus ou moins violente est bien présente entre camarades. Les manifestations de comportements «discutables» dans des écoles somme toute «ordinaires», qui ne sont pas des écoles de banlieues chaudes, sont assez fréquentes.

Reste à voir comment elles sont perçues par les principaux intéressés et lesquelles d'entre elles sont considérées comme des violences. Pour cela nous avons procédé en deux temps. Dans un premier temps nous avons demandé aux enfants de préciser ce qu'ils entendent par violence et dans un second temps nous leur avons demandé d'indiquer en se référant à la liste des comportements discutables ceux qu'ils considèrent comme violents.

4.3 La définition de la violence

Vers la fin des entretiens les enfants étaient sollicités pour préciser leurs idées sur la violence tant dans les entretiens individuels que collectifs. En entretien individuel ils ont donné des définitions de la violence en termes généraux, tandis qu'en petits groupes ils ont discuté des origines et des conséquences de la violence dans l'école.

Lors des entretiens *individuels*, après qu'ils aient spontanément évoqué des conflits ou des épisodes violents, on leur demandait : «En fait, selon toi, c'est quoi la violence ?» L'analyse de contenu révèle cinq dimensions principales dans les récits des enfants. La majorité des définitions (95%) fait référence à un type d'*agression physique* : coups de poing, bastons, coups divers. Rares sont les enfants qui définissent la violence sans mentionner explicitement une atteinte à l'intégrité physique, sans parler du danger, de la méchanceté ou de la haine impliqués. Cependant, la majorité également inclut d'autres composantes dans la définition. Un certain nombre d'enfants (35%) mentionnent l'*intention* derrière l'attaque, intention de nuire ou de faire souffrir l'autre, la menace de violence étant inclue. Une minorité (15%) souligne la violence d'ordre moral, plus particulièrement le *langage abusif*, les insultes dégradantes, surtout celles qui touchent la famille. Un petit nombre d'enfants fait référence à une *relation de pouvoir*, en parlant de la violence des plus forts, qu'il s'agisse d'enfants ou d'adultes. Certains enfants ont également évoqué la violence sur un plan *matériel*, comme les vols ou la destruction d'objets. A noter que de manière générale les filles donnent des définitions plus détaillées que les garçons.

La violence c'est se battre, se taper dessus. (garçon)

La violence pour moi c'est les choses qui ne se font pas. La bagarre c'est de la violence, la violence c'est se faire mal, dire ‹il est nul, il est bête, il est con, il est salaud› , c'est de faire mal à quelqu'un, y aller fort avec, ouais ! Ou bien de donner un coup de poing, même s'il n'est pas fort. C'est de la violence, parce qu'on a le geste de le faire, c'est l'intention. ... L'intention de vouloir faire mal à quelqu'un ou de le blesser : par exemple il y a un traître, il fait croire (à quelqu'un) qu'il est son ami, et puis après il le dénonce, par exemple si son ami a fait une bêtise, il dénonce son ami, c'est un traître, pour moi c'est de la violence. Ou il est toujours avec son copain, puis il y a une épreuve, il dit des fausses réponses, exprès pour que l'autre ait des mauvaises notes. C'est de la violence pour moi. C'est l'intention de faire mal, de blesser. (fille)

La violence c'est, il y a un peu deux types, c'est la violence avec les mots et puis, heu, aussi avec les mains, quand on se tape dessus des fois. (fille)

Les définitions fournies spontanément par les enfants contiennent souvent des éléments qui dépassent la simple description. Plusieurs d'entre eux semblent désirer spécifier les différents actes qui peuvent être considérés violents, en disant par exemple que la violence dépend de la *nature* des actes impliqués, de leur force et de leur intensité. Taper ou donner un coup de poing est-ce de la violence quelle que soit la force ? A partir de quel moment un coup devient-il violent, est-ce possible de déterminer des critères ? Est-ce lorsqu'il y a du sang qui coule, lorsque quelqu'un est amené à l'hôpital ou est-ce que l'intention de taper est en soi suffisante pour dire que la violence est présente ? Est-ce qu'un coup intentionnel mais relativement léger contient davantage de violence qu'un gros coup donné juste pour rire ?

Ben, ça dépend, parce que des fois je me bats pour de vrai et pas pour m'amuser, alors je peux pas vraiment dire. (garçon)

C'est se battre, s'insulter très fort, emmener quelqu'un à l'hôpital, et puis voilà. (garçon)

C'est quand on se tape dessus, mais pas par exemple juste un coup de pied ou un petit coup de poing comme ça, en passant, mais c'est vraiment quand ils sont deux, trois, quatre et qu'ils se tapent avec des coups très violents, des coups à faire tomber les autres gens. (fille)

Bon, les copains, quand on se tape dessus, c'est pas vraiment ... enfin, c'est de la violence, mais pas vraiment. La violence, c'est essayer de

faire saigner l'autre ou bien du nez ou bien de la bouche, et puis vraiment essayer de lui faire vraiment mal. Moi je trouve que c'est ça la violence. (garçon)

Taper à mort. Taper jusqu'à ce qu'il arrive plus à bouger, je sais pas. Taper et le laisser par terre. (garçon)

C'est surtout quand on se tape très fort, on se fait très mal, quand on se donne des coups de pied un peu partout, et que ça fait mal. (fille)

Les *conditions relationnelles* des actes impliqués sont également évoquées : est-ce la même chose lorsque la violence touche quelqu'un qu'on aime ? Est-ce pire ? est-ce différent ?

La violence c'est quand deux enfants se tapent. Ce que j'aime pas vraiment, c'est souvent quand c'est deux amis qui se tapent, quand ils sont de la même classe. Quand c'est des gens qui sont pas dans la même classe, je veux bien qu'ils se tapent et tout, mais quand on sait qu'ils sont dans la même classe et puis qu'ils savent comment l'autre il est souvent, heu, chercheur de bagarres, alors ils savent qu'il faut essayer de l'éviter, et puis qu'après ils commencent à taper, ben moi je trouve que c'est pas tellement bien, parce que c'est en plus quelqu'un que tu vois tous les jours en classe et puis que normalement tu dois aimer bien. (fille)

Certains enfants incluent dans leur définition de la violence l'état d'esprit particulier de la personne qui l'exerce : par exemple la haine, la jalousie ou encore l'absence de sens, le caractère absurde. D'autres soulignent dans leur définition la possibilité ou la probabilité d'une *escalade* des actes violents.

La violence c'est quelqu'un qui ne peut pas aimer un autre, c'est quelque chose de lâche, c'est lâche, et puis aussi il y a aucun sens qu'on se bagarre, des choses comme ça. (fille)

C'est un peu la haine ... après on n'est plus amis et on se tape dessus. (garçon)

C'est la jalousie. Parce que des fois quand je suis jalouse, je pleure, puis je m'enferme dans ma chambre et je pleure. (fille)

La violence c'est pas dès que quelqu'un fait un petit coup comme ça, mais dès que quelqu'un après y donne un petit coup, puis après l'autre y rend. (garçon)

Pour certains enfants la violence est la manifestation de *problèmes sociaux* plus larges, comme par exemple le racisme, la guerre, mais aussi l'alcoolisme

et les drogues. Comparé à ces grands problèmes, ce qui se passe dans la classe, dit une fille, ce sont de simples bagarres, pas de la violence.

> *Pour moi la violence ça représente un petit peu la guerre, la guerre qu'on a, la haine. (fille)*
>
> *La violence c'est les bagarres, le racisme. (fille)*
>
> *Pour moi la violence, je ne sais pas pourquoi, mais ça me dit un peu la drogue. La drogue et l'alcool, des choses comme ça, mais dans la classe c'est pas la violence, c'est la bagarre. (fille)*

Des *discussions de groupe* sur la violence ont eu lieu à l'intérieur de 16 sous-groupes (4 dans chacune des 4 classes). La question introductive était la suivante : «Les adultes et les média parlent beaucoup de nos jours de la violence dans les écoles. Comment est-ce dans votre classe ?» De manière générale les enfants ne se sont pas montrés particulièrement inquiets à ce sujet : la violence semble faire partie de la vie quotidienne à l'école, de la vie parmi les camarades. Il est à relever que des comportements que plusieurs adultes qualifient de violents sont considérés par les enfants comme faisant partie d'un jeu, «pour s'amuser». Une fille a déclaré que les enseignants appellent violence certains gestes qu'ils font juste pour rigoler, des coups qui sont donnés pour s'amuser. Un garçon a dit que certaines personnes exagèrent, que certains enfants aussi sont trop sensibles, à l'instar d'une de ses camarades qui ne supportait pas qu'on touche même à ses affaires.

Dans la plupart des groupes de discussion l'origine de la violence était attribuée à la vie en groupe, à la lutte de pouvoir dans les groupes afin de déterminer qui sera le chef ou entre groupes et leurs chefs. La compétition entre élèves a été soulignée, mais aussi la loyauté, lorsque par exemple les enfants d'un groupe prennent parti pour l'un d'entre eux dans le cas de conflit à l'intérieur du groupe ou entre groupes.

Si dans certains groupes de discussion la violence a été principalement attribuée à certains enfants en particulier, le plus souvent le discours fait apparaître des raisons plus complexes liées aux mille et une interactions qui caractérisent la vie d'une classe : les provocations verbales, le manque de respect, les jalousies, le désir de se faire remarquer, les petits conflits qui s'amplifient et deviennent incontrôlables ou les petites chicanes qu'on fait juste pour rire et qui dégénèrent en bagarres. Mais ces multiples explications sont moins fréquemment évoquées que celle qui se réfère aux luttes de pouvoir. Dans un des groupes un enfant a déclaré que la jalousie peut conduire à la fin d'une amitié, mais ne provoque pas nécessairement des bagarres comme les luttes pour le pouvoir.

Le comportement des enseignants est considéré par certains comme responsable de la violence. Celle-ci semble naître parfois directement, lorsque les enfants souffrent de la sévérité ou des exigences élevées de leurs maîtres, et parfois indirectement, lorsque le comportement d'un-e enseignant-e induit des jalousies ou des injustices. Quelques enfants donnent des exemples concrets. D'autres produisent un discours plus général, en disant par exemple que les adultes leur demandent d'éviter certains comportements, par exemple ne pas lancer des injures ou ne pas être violents, quand bien même eux-mêmes ne se gênent pas pour les insulter ou les brutaliser. Ils comprennent que leurs éducateurs puissent avoir de bonnes raisons pour se comporter de la sorte, mais sont très sensibles au fait que certains enseignants vont trop loin : «il n'a pas le droit; il est trop violent».

La violence institutionnelle a également été évoquée. Un enfant a déclaré que la violence est due à l'école et aux règles injustes. Dans un groupe un garçon a expliqué en long et en large comment un de ses camarades qui a été renvoyé de l'école était en fait beaucoup moins impliqué dans des «conneries» qu'un autre élève qui était accepté par les enseignants. «Dans cette école la justice est injuste», conclut-il. La violence institutionnelle est aussi présente sur un autre plan, lorsque les enfants mentionnent l'ennui qui leur donne parfois envie de se payer une bonne bagarre. Il importe en effet de considérer l'aspect spectacle des bagarres et des bousculades. Souvent il arrive que les enfants se mettent en rond autour des protagonistes d'un conflit pour les encourager : «Allez ! une bagarre ! une bagarre !». Un garçon a observé que ceux-là même qui ne veulent pas être impliqués dans des bagarres aiment bien regarder les autres se battre. Et un autre a décrit comment un de ses camarades de classe avait empêché un de ses amis de séparer deux enfants qui se bagarraient. Les bagarres contribuent à rompre la monotonie du programme scolaire, l'ennui de ces longues heures à faire un travail qui n'intéresse pas tout le monde de la même manière.

L'influence de la famille ou de la télévision a été peu mentionnée dans ces discussions. Il est cependant intéressant de noter que lorsque les enfants ont été appelés à discuter, non pas de la violence des élèves de leur classe, mais de la violence à l'école en général, ils ont davantage insisté sur ces aspects-là, en produisant des explications de nature psychologique : imitation des parents, négligence des parents, problèmes personnels, imitation de comportements vus à la télévision. Les enfants sont-ils davantage ouverts aux explications stéréotypées lorsqu'ils parlent des autres de manière générale et est-ce moins le cas lorsqu'ils se réfèrent à leur propre expérience de leurs camarades de classe ?

De même que dans les entretiens individuels, les enfants en petits groupes ont insisté sur le fait que les frontières des comportements sont difficiles à établir, que les bagarres ne sont pas nécessairement synonymes de violence, que ce que certaines considèrent de la violence est en fait souvent un jeu ou encore qu'entre filles et garçons une certaine brusquerie qui peut être interprétée comme de la «violence» par certains, n'est qu'une manière de draguer. Quelques uns disent que les insultes sont plus douloureuses que les coups; d'autres préfèrent les insultes aux coups lorsque ces derniers produisent des bleus ou mènent à l'hôpital. Toutes ces remarques montrent bien que les enfants pensent qu'il faut peser les mots, préciser ce que l'on entend.

Les enfants analysent leurs propres comportements avec beaucoup d'acuité. Concernant les provocations par exemple qui sont considérées comme initiatrices de violences, certains enfants admettent que malgré le fait qu'ils peuvent prévoir les conséquences de leurs actes, ils jouent à provoquer les autres, pour embêter, pour se défouler. D'ailleurs, ceux qui cherchent les bagarres, vont trouver ceux de leurs camarades qui sont les plus susceptibles à réagir : «ce qui est marrant, c'est lorsque l'autre réagit». Un garçon précise : «celui qui se fait battre, l'a recherché». Les filles mentionnent leur propre résistance à s'engager dans les violences. L'une d'entre elles, se sentant plus forte que les autres et réalisant que le plus souvent elle finit par avoir mal, conclut : «eh bien, maintenant je sais que je ne dois pas m'engager dans des bagarres». Les groupes de discussion ont d'ailleurs analysé le fait que la propension à donner des coups est fonction de la force de celui qui les donne. Plusieurs étaient d'accord pour dire qu'un enfant qui n'est pas assez fort ne va pas donner des coups à un autre qui est plus fort et que lorsqu'un enfant qui s'attaque aux plus faibles est placé dans une classe avec des plus grands, son comportement change parce qu'il fait partie des plus faibles.

Les discussions de groupe sur la violence n'ont pas apporté d'informations contradictoires par rapport aux entretiens; elles ont fourni un éclairage complémentaire sur le point de vue des enfants à ce sujet. Elles ont montré que les enfants n'utilisent pas le terme violence à tort et à travers. Cela est également apparu lorsqu'ils ont désigné dans la liste des comportements «discutables» ceux qu'ils considèrent comme violents. La majorité d'entre eux considère que ce sont les comportements «discutables» de type physique (74%), les atteintes au corps, une bonne moitié y inclut les comportements de type moral (54%), les menaces et les insultes qui touchent la famille, les comportements de type matériel, notamment le vol, et de type rejet-exclusion n'étant désignés que par une minorité (24% et 12%). Il est intéressant de noter que la gravité d'un acte ne constitue pas un critère pour la violence impliquée. Ainsi, si exclure un camarade des jeux est considéré comme extrêmement grave par les enfants

(68% d'entre eux), de même que toucher là où on ne veut pas (51%) ou voler un objet (55%), ces comportements ne constituent de la violence que pour quelques-uns. En revanche, les coups caractérisés par une minorité des enfants comme graves (14%), ainsi que les menaces (29%), sont désignés comme des violences. Il est à relever que les enfants ont apporté différents types d'arguments pour expliquer leurs choix. Arguments à connotation morale, qui se réfèrent au bien et au mal, ainsi qu'aux interdits, arguments à connotation juridique, qui font appel aux droits de la personne, arguments à connotation économique, qui font référence à la propriété, arguments qui évoquent l'intégrité personnelle, en relation avec les atteintes au corps (Montandon et Dominicé, 1998).

4.4 L'impact de l'organisation de la classe

Les analyses des enfants diffèrent-elles selon le type de pédagogie à laquelle ils sont exposés ? Les enfants qui se trouvent dans des classes à pédagogie «moderne», qui ont des conseils de classes où sont discutés les conflits et problèmes qui surgissent entre élèves, qui ont des programmes différenciés et favorisent la coopération entre élèves, font-ils une analyse différente de la violence que les enfants qui se trouvent dans des classes à pédagogie «traditionnelle», moins centrée sur l'élève et sur le travail individuel ?

Voyons tout d'abord les résultats concernant la fréquence de comportements «discutables» dans l'ensemble des classes.

Tableau 2
Fréquence de comportements «discutables» subis

	type matériel %	type moral %	type physique %	type rejet %
aucune ou une fois	24	12	6	54
2 à 3 fois	42	37	51	27
4 fois ou plus	34	51	43	19
Total (N = 80)	100	100	100	100

On constate tout d'abord que la fréquence de ces comportements n'est pas négligeable. Ces enfants qui fréquentent comme nous l'avons vu des écoles qui n'ont pas de réputation particulière sur le plan de la violence, semblent bien connaître ces comportements. Si maintenant on différencie selon le type d'école, on s'aperçoit dans le tableau suivant que les enfants des écoles traditionnelles

font l'expérience de comportements «discutables» de type «moral» ou «physique» un peu plus souvent que les enfants des deux écoles à pédagogie moderne. Elle n'est cependant pas absente dans ces dernières. La différence pour les comportements de type «rejet» est très faible et celle concernant les comportements de type «matériel» est inversée.

Tableau 3

Fréquence des comportements discutables suivant le type de pédagogie

	type matériel		type moral		type physique		type rejet	
	tradi-tionnel	moderne	tradi-tionnel	moderne	tradi-tionnel	moderne	tradi tionnel	moderne
	%	%	%	%	%	%	%	%
aucune ou 1 fois	24	24	10	16	12	24	84	89
2 à 3 fois	50	34	33	40	43	37	16	11
4 fois ou plus	26	42	57	44	45	39		
Total (N = 80)	100	100	100	100	100	100	100	100

On pourrait penser que ces données montrent qu'une pédagogie plus démocratique peut avoir des effets pacificateurs sur les enfants, même si les données concernant les comportements discutables de type matériel laissent apparaître une tendance inverse. Cependant, il est intéressant de voir ces données à la lumière de ce que disent les enfants dans les entretiens et les discussions de groupe. En effet, les enfants des écoles «traditionnelles» parlent davantage de violence dans leurs classes que les enfants des écoles «modernes». Ils ont également un discours plus élaboré sur la violence, sur ses origines, sur leur propre responsabilité et sont intéressés à discuter de la gestion de cette violence.

Dans les classes «modernes» les enfants se sont montrés moins éloquents dans la discussion de la violence, semblent moins intéressés, comme si l'existence du dispositif conseil de classe les décharge de toute responsabilité personnelle concernant sa gestion. Il est d'ailleurs intéressant de noter que, contrairement à ce qu'on aurait pensé, lors des entretiens et discussions, les conseils de classe n'ont pas été mentionnés lorsque la question a été soulevée de ce qu'il faut faire contre la violence. Par ailleurs, le rejet de certains enfants était plus fréquent dans les classes «modernes». Dans l'une de ces classes les enfants ont souligné que leur enseignant était toujours prêt à intervenir lorsqu'il y avait la moindre altercation entre les enfants. Celui-ci, très apprécié d'ailleurs, s'était montré préoccupé par les enfants mis à l'écart. Dans l'autre classe à pédagogie moderne l'enseignant était beaucoup moins apprécié et certains enfants

attribuaient à son favoritisme envers certains élèves la raison des comportements violents dans la classe.

Les données ne permettent pas de conclure sur les différences constatées entre les quatre classes. Sans doute les pédagogies étaient différentes, mais il y avait de nombreux autres facteurs qui intervenaient en même temps : la personnalité des enseignants, la durée pendant laquelle les enfants avaient été dans la même classe, le degré de cohésion et de hiérarchisation entre camarades.

5. Comportements «discutables», violence entre élèves, et sociologie de l'enfance

Pourrait-on trouver dans l'histoire de l'école des classes dans lesquelles n'existent ni conflits, ni disputes, ni violences entre les élèves ? Ces comportements sont plus ou moins cachés, plus ou moins spectaculaires, et nombreux sont les chercheurs qui ont tenté de les analyser et de les comprendre. Mais aujourd'hui, ils sont plus que jamais mis en évidence par les spécialistes, ils sont médiatisés, exploités sur un plan politique et idéologique. La violence chez les jeunes est représentée comme un phénomène allant en grandissant. On finit par y croire, d'une part parce que nous sommes plus sensibles à son égard et d'autre part parce que les formes que prennent aujourd'hui les comportements «discutables» sont plus visibles et plus audibles, ce qui choque une bonne partie des citoyens des sociétés vieillissantes qui ne sont pas en contact avec les développements de la culture langagière et corporelle que connaissent les enfants aujourd'hui (à travers la musique, les vidéos, les films, les bandes dessinées, etc.). Dans les écoles certains types de comportements entre élèves qui se situent à la lisière de la violence, qui sont «discutables» et que certains nomment «incivilités», ont sans douté augmenté, et cela peut donner l'impression que la violence a augmenté. Dans les écoles, notamment les écoles primaires genevoises, la majorité des enseignants pense que la violence a augmenté. Il est intéressant de noter que les parents des élèves qui ont participé à l'étude sont moins unanimes comme le montrent les réponses données à un petit questionnaire (quatre sur dix pensent qu'il n'y a pas de changement, quatre sur dix également qu'il y a plus de violence et un sur dix qu'il y en a moins). Quant à l'accroissement présumé de la violence, il est bien souvent attribué par les enseignants aux manquements de l'éducation parentale, et par les parents au laxisme de l'école moderne.

Cet article explore le point de vue des enfants sur le phénomène violence, ainsi que les raisons qu'ils évoquent pour expliquer les comportements violents. D'un point de vue sociologique il n'est pas inintéressant d'investiguer les

raisons que les acteurs attribuent à leurs actes avant d'apporter des explications tautologiques du type «les comportements violents sont le produit d'individus ou de groupes violents». Dans le cadre de la recherche sur laquelle cet article est basé les enfants ont apporté des observations d'une grande acuité. Ils ont montré, comme l'a signalé Maynard (1985), que les phénomènes comme les conflits et les violences entre enfants ne servent pas uniquement des fonctions latentes pour les enfants, à savoir les initier à leur insertion future dans les structures sociales globales.[4] Conflits et violence ont également des fonctions hic et nunc, structurant les relations actuelles des enfants entre eux, produisant l'organisation sociale et politique de la classe (Voir aussi Rayou, 1999).

Les récits des enfants ont montré comment l'environnement scolaire influence les interactions sociales des enfants, ainsi que leur construction de la réalité sociale de la classe. Les enfants, tels des sociologues en herbe, se sont clairement prononcés sur le poids et la violence des contraintes institutionnelles. La recherche a montré que la modification de ces contraintes, notamment l'introduction de méthodes pédagogiques modernes, produit des effets attendus aussi bien qu'inattendus. Les effets attendus sont l'apparente diminution des comportements discutables et violents; les effets inattendus consistent en l'apparente et paradoxale déresponsabilisation des enfants, (qui mérite certes une analyse plus poussée), dans les écoles où des conseils de classe fonctionnent, ainsi que la présence à première vue accrue d'enfants exclus, ceux qui ne correspondent pas à l'image des bons petits citoyens.

Cet article s'inscrit dans le champ de la sociologie de l'enfance, l'une des plus jeunes spécialités sociologiques, à peine sortie de l'enfance. Résultat d'une nouvelle réflexion sur les processus de socialisation ou, au contraire, origine de ce renouvellement, la sociologie de l'enfance, un peu comme la sociologie de la déviance dans les années 60, donne à ceux qui se laissent séduire la possibilité de revoir le rôle du chercheur, de réfléchir sur la norme et sur le danger de l'adultocentrisme, si solidement ancré dans la discipline. Elle permet de mieux comprendre le point de vue d'un acteur longtemps négligé, point de vue qui s'avère très instructif en ce qui concerne la construction sociale de la réalité.

4 Ailleurs nous avons analysé comment les conflits et la violence coexistent avec des interactions plus amicales (Montandon, Dominicé, 1998).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Adler, Peter A et P. Adler (eds) (1986), Introduction, *Sociological Studies of Child Development*, Greenwich : CT : J.A.I. Press, 3–10.

Alanen, Leena (1989), Von kleinen und von grossen Menschen. Plädoyer für eine Soziologie der Kindheit, *Das Argument, Zeitschrift für Philosophie und Sozialwissenschaften*, 173, 79–89.

Alanen, Leena (1990), Rethinking socialization, the family and childhood, *Sociological Studies of Child Development*, 3, 13–28.

Chombart de Lauwe, Marie-José (1971), *Un monde autre : l'enfance. De ses représentations à son mythe*, Paris : Payot.

Conseil Scientifique (éd.) (2000), *Sociétés et cultures enfantines*, Lille : Presses Université de Lille.

Corsaro, William, A. (1997), *The Sociology of Childhood*, London : A Pine Forge Press Publication.

Corsaro, William A. (1985), *Friendship and Peer Culture in the Early Years*, Norwood, N.J. : Ablex.

Cullingford, Cedric (1991), *The Inner World of the School. Children's ideas about schools*, London : Cassell.

Cullingford, Cedric (1997), Parents from the point of view of their Children, *Educational Review*, 49, 1, 47–56.

Dandurand, Renée; Roch Hurtubise et Céline Le Bourdais, eds (1996), *Enfances*, Sainte-Foy : Presses de l'Université de Laval.

Davis, B. (1982), *Life in the Classroom and Playground : the Accounts of Primary School Children*, London : Routledge and Kegan Paul.

Denzin, Norman, K. (1977), *Childhood Socialization*, San Francisco : Jossey-Bass.

Dubet, François (1991), *Les lycéens*, Paris : Seuil.

Dubet, François (1994), *Sociologie de l'expérience*, Paris : Seuil.

Frønes, Ivar (1994), Dimensions of childhood, in : Jens Qvortrup et al. (eds), *Childhood Matters*, Aldershot : Avebury, 145–164.

Giddens, Anthony (1984), *The Constitution of Society*, Oxford : Polity Press.

Hammersley, Martyn et Peter Woods (eds) (1976), *The Process of Schooling : a Sociological Reader*, London : Open University Press & Kegan Paul.

Hargreaves, David H. (1967), *Social Relations in a Secondary School*, London : Routledge & Kegan Paul.

Hartup, Willard W. (1992), Conflict and friendship relations in : C. U. Shantz et W. W. Hartup, (eds.), *Conflict in Child and Adolescent Development*, Cambridge : Cambridge University Press, 186–215.

James, Allison; Christopher Jenks et Alan Prout (1998), *Theorising Childhood*. Cambridge, U.K : Polity Press.

James, Allison et Alan Prout, (eds.) (1990), *Constructing and Reconstructing Childhood*, London : Falmer Press.

Javeau, Claude (1994), Dix propositions sur l'enfance, objet des sciences sociales, *Revue de l'Institut de sociologie*, Université Libre de Bruxelles, 1–2, 15, 19.

Jenks, Chris (ed.) (1992), *The Sociology of Childhood. Essential Readings*, Brookfield, VT : Gregg Revivals.

Matthews, Gareth B. (1994), *The Philosophy of Childhood*, Cambridge MS : Harvard University Press.

Mayall, Berry (ed.) (1994a), *Children's Childhoods : Observed and Experienced*, London : The Falmer Press.

Mayall, Berry (1994b), Children in action at home and school, in : Berry Mayall ed., *Children's Childhoods : Observed and Experienced*, London : The Falmer Press, 114–127.

Maynard, Douglas W. (1985), On the functions of social conflict among children, *American Sociological Review*, 50, 207–223.

Milkie, Melissa A.; Robin W. Simon et Brian Powell (1997), Through the Eyes of children : youths' perceptions and evaluations of maternal and paternal roles, *Social Psychological Quarterly*, 60, 3, 218–237.

Mollo, Suzanne (1975), *Les muets parlent aux sourds*, Paris : Casterman.

Mollo-Bouvier, Suzanne (ed.) (1994), Enfances et sciences sociales, *Revue de l'Institut de Sociologie*, Université libre de Bruxelles, 1–1.

Montandon, Cléopâtre (1988), *De quelques étapes dans l'exploration du concept de socialisation et de sa spécificité en sociologie*, Communication présentée au Colloque de l'AISLF, Genève (document dactylographié).

Montandon, Cléopâtre (1996), Processus de socialisation et vécu émotionnel des enfants, *Revue française de sociologie*, XXXVII, 263–285.

Montandon, Cléopâtre (1995), La socialisation scolaire : de l'expérience des enfants à l'analyse sociologique, *Revue européenne des sciences sociales*, XXXIII, 102, 95–119.

Montandon, Cléopâtre et Françoise Osiek (1997), *L'éducation du point de vue des enfants*, Paris : L'Harmattan.

Montandon, Cléopâtre (1998a), La sociologie de l'enfance. L'essor des travaux en langue anglaise, *Education et Sociétés*, 2, 91–118.

Montandon, Cléopâtre (1998b), Children's perspectives on their education, *Childhood*, 5, 3, 247–263.

Montandon, Cléopâtre et Loraine Dominicé (1998), *La construction du lien social à l'école primaire. Amitiés et abus entre pairs*. Genève, Rapport au Fonds national suisse de la recherche scientifique

Morrow, Virginia (1994), Responsible children ? Aspects of children's work and employment outside school in contemporary UK, in : Berry, Mayall ed., *Children's Childhoods : Observed and Experienced*, London : The Falmer Press, 128–143.

Mouzelis, Nicos (1995), *Sociological Theory : What Went Wrong ?* London : Routledge.

Oakley, Ann (1980), *Towards a Sociology of Childhood*, New York : Schocken Books.

Olweus, Dan (1993), *Bullying at School : What we Know and What we Can Do*, Oxford : Blackwell publishers.

Percheron, Annick (1974), *L'univers politique des enfants*, Paris : Presses de la fondation nationale des sciences politiques.

Peterson, Gary W. et Boyd C. Rollins (1987), Parent-child socialization, in : M.B. Sussmann et J. K. Steinmetz (eds.), *Handbook of Marriage and the Family*, New York : Plenum Press.

Pollard, Andrew (1985), *The Social World of the Primary School*, London : Holt, Rinehart & Winston.

Pourtois, Jean-Pierre et Desmet, Huguette (1989), L'éducation familiale, *Revue française de pédagogie*, 86, 69–101.

Qvortrup, Jens; M. Bardy, G. Sgritta et H. Wintersberger (eds.), (1994), *Childhood Matters. Social Theory, Practice and Politics*, Hants, U.K. : Avebury.

Rayou, Patrick (1999), *La grande école. Approche sociologique des compétences enfantines*, Paris : PUF.

Sayer, Andrew (1992), *Method in Social Science. A Realist Approach*. London : Routledge.

Shantz, Carolyn U., (1987), Conflicts between children, *Child Development*, 58, 283–305.

Sirota, Régine (1994) L'enfant dans la sociologie de l'éducation : un fantôme ressuscité ?, *Revue de l'Institut de Sociologie,* Université Libre de Bruxelles, 1–2, 147–166

Sirota, Régine (ed.), (1998), Sociologie de l'enfance, *Education et Sociétés*, no 2.

Van Haecht, Anne (1990), L'enfance : terre inconnue du sociologue, Bruxelles, *Bulletin AISLF*, 6, 87–97.

Vasquez, Ana et Isabel Martinez (1996), *La socialisation à l'école. Approche ethnographique*, Paris : P.U.F.

Waksler, Frances Chaput (1991), Studying children. Phenomonological insights, in : F. C : Waksler (ed.), *Studying the Social Worlds of Children*, London : The Falmer Press.

Waller, Willard ([1932] 1967), *The Sociology of Teaching*, New York : John Wiley & Sons.

Willis, Paul (1977), *Learning to Labour*, Westmead : Saxon House.

Woods, Peter et Martyn Hammersley (eds.) (1976), *School Experience*, London : Croom Helm.

Woods, Peter (ed.) (1980), *Pupil Strategies. Explorations in the Sociology of the School*, London : Croom Helm.

Adresse des auteurs :
Cléopâtre Montandon
Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education
Boulevard du Pont-d'Arve 40
1205 Genève