

## **CE QU'UNE ENQUÊTE DE VICTIMATION RÉVÈLE DE LA COÉDUCATION. REGARDS SUR LES LIENS ENTRE MEMBRES DE LA COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE**

**SABINE THOREL ET SOPHIE NECKER**

*ESPE LILLE NORD DE FRANCE, F-59000 LILLE, FRANCE*

*UNIV ARTOIS, RECIFES, F-62000 ARRAS, FRANCE*

### **RÉSUMÉ**

Les résultats de l'enquête de victimation menée auprès de 12 326 élèves de cycle 3 durant l'année 2010-2011 montrent un climat scolaire plutôt favorable. Pour autant, l'analyse a mis en évidence d'une part des adultes désaimés par les élèves, et d'autre part des relations difficiles entre élèves. Ainsi, tant du point de vue du climat (relation aux adultes) que des victimations (insultes, coups, rejets, de la part des adultes envers les élèves et entre élèves), il nous a semblé intéressant de discuter ces résultats sous l'angle de la coéducation (instruire et éduquer à travailler ensemble et en commun, à la réalisation d'un projet collectif au sein de groupes) des élèves entre eux et de tous les adultes envers les élèves. Interrogeant la place de chacun au sein de la communauté éducative, cet article met ainsi en perspective les liens intra et inter-sexes, les liens entre élèves (filles et garçons) et adultes, les liens entre adultes, dans un cadre coéducatif.

### **MOTS-CLÉS**

Coéducation, victimations, genre, école, communauté éducative

### **KEYWORDS**

Coeducation, victimizations, gender, school, educational community

## INTRODUCTION

Le projet de coéducation qui sous-tend les actions d'« instruire et éduquer à travailler ensemble et en commun, à la réalisation d'un projet collectif au sein de groupes » (Thorel-Hallez, 2011, 85), ne peut s'envisager sans l'engagement de tous les partenaires de la communauté éducative : enseignant-e-s, élèves et autres adultes de l'école. Si l'enquête de victimation réalisée auprès de 12 326 élèves de cycle 3 durant l'année 2010-2011 mentionne un climat scolaire plutôt favorable, elle a permis également de mettre en évidence des adultes désaimés par les élèves d'une part et des relations difficiles entre élèves d'autre part. En effet, si 48,5% des élèves déclarent « aimer tout le monde », ils sont cependant 32,3% à déclarer que les adultes les plus désaimés sont ceux de la cantine. Si l'on compare ces chiffres avec ceux des 13% des élèves qui « n'aiment pas du tout la cantine » et ceux des 19,7% des élèves qui « ne l'aiment pas beaucoup », on peut s'interroger sur la participation de ces adultes au projet collectif d'éducation des élèves. Seraient-ils isolés au sein de l'institution scolaire ? Leur présence peut-elle se résumer à des fonctions utilitaires ?

Au contraire, les relations des élèves avec les enseignant-e-s sont « très bonnes » pour 55,2% des élèves interrogé-e-s et la qualité de leur enseignement est même jugée « tout à fait bien » pour 63% d'entre eux. Ainsi, si le groupe des enseignant-e-s est plébiscité, c'est peut-être le signe d'une dichotomie, perçue par les élèves, entre deux groupes d'adultes au sein de l'école qui ne se rencontrent pas ou peu. Est-ce dû uniquement au sens légitime de la relation enseignement et apprentissage à l'école ? Les autres adultes (dont le personnel de la cantine) en marge des phénomènes purement scolaires, sont-ils autrement considérés par les élèves et les enseignant-e-s ? Quelle place leur est reconnue au sein de la communauté éducative ? Dans ce contexte de communauté éducative (CE) et, dans la perspective d'interroger le processus de coéducation, nous abordons les relations entre élèves filles et élèves garçons. Ce paramètre permet de prendre en compte la complexité des interactions. Les types de victimations déclarées par les élèves des deux sexes sont alors intéressants à étudier. En effet, les résultats de l'enquête montrent que 65% des auteurs d'exclusion des filles sont des filles et 65% des auteurs d'exclusion de garçons sont des garçons. L'exclusion intra-sexe est-elle plus forte que l'exclusion inter-sexe ? Au sein d'un groupe de sexe, les phénomènes d'exclusion sont-ils relatifs au genre assigné à leurs victimes par les auteurs de victimations ? Si tel est le cas, on peut alors imaginer que les victimations, « les violences du point de vue de la victime [...] les faits vécus comme violences » (Carra et Faggianelli, 2003, 207), sont de nature différente en fonction du genre assigné aux auteur-e-s et aux victimes.

Les recherches menées tant en France qu'à l'étranger (Blaya, 2001) dans l'enseignement secondaire ont mis en évidence l'impact du lien entre élèves et adultes dans la construction de la violence à l'école. En outre, les résultats de l'enquête qui nous occupe, révèlent, au sein même de l'école primaire, une

catégorie d'adultes en marge de l'école. Ce qui ne facilite pas la coéducation entre membres de la CE. Peut-on imaginer que la non-rencontre entre deux groupes d'adultes ait une incidence sur la relation inter- et intra-sexe, dans le sens d'une exclusion ? Ainsi, tant du point de vue du climat (relation aux adultes) que des victimations (insultes, coups, rejets, de la part des adultes et entre élèves), il nous paraît intéressant d'interroger et de discuter ces résultats sous l'angle de la coéducation des élèves entre eux et de tous les adultes envers les élèves. Pour cette raison, nous voulons savoir de quelle manière les résultats de l'enquête permettent de mettre en perspective les liens à la fois au sein des groupes d'élèves et, entre élèves et adultes, dans un cadre coéducatif. Ce qui ouvrira la discussion sur les relations entre adultes.

Dans un premier temps, il s'agit de clarifier et d'appréhender les notions de : coéducation, genre et sexe et, communauté éducative. La méthodologie employée pour analyser les résultats est ensuite explicitée. Enfin, une discussion, assortie des limites des interprétations, est envisagée sur la nature des liens entre membres de la CE. Est ainsi posé le problème de la formation des personnels scolaires pour la reconnaissance effective de chacun-e des membres de la CE en vue d'une coéducation.

## 1. CADRE CONCEPTUEL

### 1.1. COÉDUCATION

La coéducation est une notion qui nous permet d'interroger à la fois la relation entre élèves filles et élèves garçons et, entre élèves et enseignant-e-s. Il s'agit donc d'abord de circonscrire la notion de coéducation à la coéducation des sexes (inter- et intra-sexe). Puis nous verrons en quoi elle est susceptible d'être élargie à la coéducation entre membres de la CE (élèves, enseignant-e-s et autres adultes).

C'est une notion qui n'est pas nouvelle puisque dès 1880, Paul Robin expérimente et théorise la notion en tant qu'« Éducation intégrale » dans le cadre de sa fonction de directeur (de 1880 à 1894) de l'orphelinat de Cempuis (Oise, France). En instaurant de nouvelles règles de vie : la libre circulation dans l'établissement et le partage de toutes les activités tels les exercices physiques, les cours et les récréations, il prône l'idée de grande famille. À ce titre, comme dans une famille, frères et sœurs jouent, mangent et apprennent ensemble. Ainsi, pour Robin, il ne peut y avoir d'éducation réelle sans influences exercées sur l'individu par l'ensemble des êtres qui composent la société.

Aussi, l'idée avant-gardiste pour l'époque, de rechercher la coéducation des sexes en créant les conditions d'une plus grande équité, existe depuis bien plus longtemps que le fait de rassembler dans un même lieu filles et garçons pour qu'ils y suivent le même enseignement. Pour Rogers (2003), la coéducation dès

la fin du XIXe siècle signifiait clairement l'existence d'un réel essai de projet pédagogique autre que la juxtaposition des filles et des garçons dans un même espace. Les tenants de l'École nouvelle ont diffusé ces idées dont nous retenons que : « la coéducation ne peut pas être l'éducation identique pour les filles comme pour les garçons, elle ne se résume pas non plus à leur instruction commune. Tout repose sur l'idée que la coéducation provoquera une influence positive des uns sur les autres, une collaboration de complémentarité » (Raymond, 2003, 68).

C'est cette complémentarité entre membres de la CE et entre filles et garçons qui est ici envisagée. Nous faisons l'hypothèse que si cette complémentarité était perçue par les élèves, elle atténuerait les tensions entre les différents partenaires de la communauté et contribuerait à une plus grande qualité du climat scolaire. Envisager la complémentarité revient à accepter l'idée de poser sur un même plan l'utilité sociale - certes différente mais tout aussi nécessaire - de chacun-e des partenaires. C'est à cette condition que peut s'envisager la coéducation des membres de la CE. Mais la coéducation ne se résume pas à la complémentarité, sinon cela revient à ce que chacun-e des membres de la communauté se replie sur le rôle (de sexe ou de statut) qui lui est assigné. « Ainsi, il est possible de s'enrichir des résultats des échanges amenés par la confrontation des idées et les choix consécutifs à ces échanges. La visée étant l'éducation à une véritable liberté de choix obtenue par interaction des membres d'un groupe, en rapport à des aspirations profondes qui n'osent pas toujours s'exprimer, par éducation » (Thorel-Hallez, 2011, 85). Il ne s'agit pas d'enfermer la CE dans des modèles imposés, sans interactions entre ses membres mais plutôt de faire vivre à chacun-e, des registres de communications, de savoirs et des types de groupements différents.

La notion de CE prend donc sens et ne se réduit pas à la juxtaposition des un-e-s et des autres dans le même lieu. Le bon fonctionnement de cette communauté est plutôt la condition essentielle pour que les élèves aient du plaisir et de l'intérêt à mener un projet scolaire, en toute quiétude. Ainsi, ce projet ne peut réellement se construire que s'il tient compte à la fois des particularités, des possibilités et désirs de chacun-e quel que soit son sexe et son genre et du respect de ce projet par tous les membres de la CE. C'est seulement dans cette situation que les élèves et les adultes peuvent être accepté-e-s dans leurs différences par les autres membres du groupe, ce qui rend ainsi possible une véritable coéducation entre tous les membres de cette communauté. Ce qui pose au minimum deux conditions interdépendantes :

- l'hétérogénéité (statuts, fonctions, sexe, genre...) des membres de la CE pour que la production scolaire soit élaborée à partir de l'influence, des compétences et des conseils de chacun-e ;

- l'homogénéité de sens de la « chose » scolaire entre membres de cette communauté afin que la communication et la collaboration entre ses membres soit possible.

L'hétérogénéité des membres de la CE est examinée sous l'angle de l'hétérogénéité de sexe et de genre lorsqu'il est question des liens entre élèves, de statut lorsque nous nous intéressons aux relations entre adultes et élèves et, entre adultes. Signalons, toutefois, que la nature des données recueillies lors de l'enquête nous engage plus avant dans la compréhension de l'hétérogénéité de sexe et de genre. Nous proposons maintenant d'en approcher les contours.

## 1.2. SEXE ET GENRE

À l'instar de Marro et Vouillot (2004), le concept de coéducation de sexes ne peut occulter une réflexion sur le concept de genre. Si le sexe est la catégorie biologique d'appartenance aux caractéristiques anatomiques des filles et des garçons, il est de coutume de circonscrire la catégorie du genre à une construction sociale des attributs associés au féminin et au masculin comme les attitudes, les valeurs, les rôles sociaux. Parmi les nombreuses définitions qui sous-tendent cette posture, nous retenons celle de Hurtig, Kaïl et Rouch (2002) pour qui le genre est l'ensemble des attributs psychologiques, activités, rôles et statuts sociaux culturellement assignés à chacune des catégories de sexe et constituant un système de croyances, dont le pivot est le principe d'une détermination biologique. En France, les études féministes de Françoise Héritier (1996) en particulier, ont entraîné de nombreux travaux de recherche qui ont mis en lumière cette différenciation des normes de sexe. Ces travaux ont mis en évidence un système hiérarchique de normes de sexe, qui situe l'un par rapport à l'autre, les femmes par rapport aux hommes, les filles par rapport aux garçons à l'école. Chacun-e étant assujetti-e à des tâches et des rôles sociaux différenciés et hiérarchisés au profit du masculin (Duru-Bellat 1995 ; Marro et Vouillot, 2004 ; Mosconi, 1998, 2001). La notion de genre semble être alors une manière de délimiter la notion de sexe à des tâches et à des rôles hiérarchisés dans lesquels le masculin prime sur le féminin dans toutes les fonctions sociales. Au masculin sont associés les rôles prestigieux et utiles, alors qu'au féminin sont associés les rôles subalternes ou futiles.

Les travaux de Théry (2010) par exemple remettent en cause l'approche dominante occidentale qui conçoit le genre comme une construction de l'identité des personnes et des attributs qui leur sont assignés. S'appuyant sur des travaux d'anthropologie comparative et historique, elle invite à comprendre le genre plutôt comme modalité des relations sociales : « ce qui a un genre, autrement dit, ce ne sont pas les personnes elles-mêmes, mais les actions et les relations que ces personnes mettent en œuvre » (Théry, 2010, 104). Ainsi, non seulement ces relations vont changer selon les sociétés, mais elles sont évolutives dans leur contexte. De la lecture des travaux de Théry, nous retenons deux points sans lesquels, à notre sens, il ne peut y avoir de réflexion sur le genre :

- la question du genre est inséparable des conceptions de la personne, nourries par les sociétés et leur système de significations ;

- le genre ne se réduit pas aux rapports hommes-femmes, aux rapports filles-garçons dans le cadre scolaire. Appréhender le genre, c'est l'envisager plutôt comme une éducation à la relation à l'autre.

Savoir que le genre peut ne pas correspondre aux tâches et rôles assignés par la société relayés par les parents et les autres instances de socialisation (école, pairs...), dans l'éducation des filles et des garçons, permet de comprendre en partie les phénomènes d'exclusion inter- et intra-sexe, au sein de l'école. Ainsi, il y aurait des « identités » de genre, qui ne situent pas le féminin et le masculin aux deux extrémités d'un axe mais qui se révèlent dans des situations dans lesquelles certains hommes et certaines femmes libéré-e-s des carcans des normes de sexe, affirment une « identité » de genre particulière (Thorel, 2007). Ces travaux interrogent « l'identité de genre » des individus sous l'angle d'une construction psychologique et culturelle.

Pour étayer notre propos nous prendrons deux exemples : celui des activités sportives parce que celles-ci sont révélatrices de conservatismes sexués et celui des recherches de Rubi (2007) sur la délinquance des adolescentes. Jusqu'à la récente Coupe du monde de football féminin (2011), le football n'est pas typiquement une affaire de filles en France ; même si en 2010, 55 689 jeunes filles sont licenciées à la Fédération Française de Football, soit 3,2% du nombre total de licencié-e-s (Ministère des sports, 2011). Aux États-Unis en 2006 (USA soccer federation), elles étaient déjà 1 670 000 licenciées soit 39,8% du nombre total de licencié-e-s (Kunz, 2007). Ces chiffres montrent l'engouement d'une partie de la population féminine pour cette activité aux États-Unis. En effet, les filles ont vu dans le soccer une manière de réussir (surtout dans le sport de haut niveau), là où les équipes masculines ont échoué, plus intéressées par le base-ball et le football américain, sports de masse par excellence outre-Atlantique. Quelles que soient les raisons qui génèrent les comportements, c'est bien la manière de penser les activités dans un système culturel donné qui détermine la manière sexuée de se comporter dans cette société. Dans ce système culturel, les filles sont encouragées à jouer au football puisque cette activité n'est pas le territoire des garçons. En revanche, les travaux de Robin (2007) en France montrent que si les adolescentes des milieux populaires pratiquent cette activité c'est d'abord pour se faire respecter des garçons. Elles sont conduites à adopter les codes masculins. Elles empruntent aux garçons une manière de se comporter, un langage violent, une violence physique pour intégrer leur « territoire ». L'auteure y voit une stratégie féminine d'émancipation dans l'espace du quartier. Ainsi, si être fille et jouer au football n'a pas la même signification dans les deux systèmes culturels, la participation féminine est néanmoins toujours en rapport à la légitimité donnée par les garçons à cette activité.

Si la notion de genre permet de penser autrement que par les stéréotypes sexués le choix des activités sportives, elle rend possible également une manière de penser les victimations au-delà d'un phénomène purement sexué.

En effet, les résultats de l'enquête de victimation sur les violences à l'école élémentaire en 2010-2011, dont les établissements ont été choisis de manière aléatoire, corroborent, par certains points, ceux des enquêtes nationales dirigées par Debarbieux en 1994-1995, 1998-1999, 2000-2001 sur la violence dans les collèges « défavorisés » (Debarbieux et Blaya, 1999, 2001). Rubi confronte les résultats issus de ses enquêtes ethnographiques menées à Marseille (1998-1999) puis à Bordeaux (2000-2001) à ceux des enquêtes nationales réalisées à la même période. L'auteure s'intéresse d'une part, aux perceptions que les élèves ont de leur établissement et, d'autre part, aux relations des élèves filles et des élèves garçons entre eux ou avec les adultes. Les questionnaires remplis par 7 679 élèves ont alors indiqué que les filles sont tout autant que les garçons exposées aux micro-violences et aux délits. Si le caractère sexué de certains comportements en matière de délinquance a été mis en évidence dans ces études, peut-on en rester à des comportements différenciés des garçons et des filles lors de conduites violentes ? Plus encore, les filles considérées les plus violentes ne feraient-elles que reproduire les comportements violents des garçons ?

C'est ce dernier point que les recherches de Rubi soulignent : « les théories sur la délinquance féminine sont donc toujours construites à partir des modèles pré-existants élaborés suite aux expériences de délinquance masculine » (2003, 3). Mais la catégorie « filles », qui va particulièrement nous intéresser ici, est-elle un groupe homogène ? C'est à partir des enquêtes menées dès 1998-1999 citées ci-dessus que Rubi (2003) isole une strate de filles qui constitue 3 303 observations. Les critères suivants ont permis la répartition des élèves filles en quatre classes. Il s'agit de l'appréciation sur l'ambiance générale, sur les relations entre élèves, avec les enseignants et les autres adultes ; sur la violence, sur le quartier, sur l'agressivité entre élèves et professeurs ; sur la qualité de l'enseignement dispensé, sur la fréquence des punitions reçues. Ainsi 535 filles (13,8%) constituent la première classe, 642 filles (16,7%) la deuxième, 1078 filles (27,8%) la troisième, 1048 filles (27,2%) la quatrième.

Les élèves de la première classe ont une vision très négative à la fois de l'ambiance générale, de l'enseignement, du quartier et des relations entretenues avec tous les adultes de l'école. Elles perçoivent également une agressivité entre enseignant-e-s et élèves et un sentiment de violence important et sont fréquemment punies. La troisième classe est en totale opposition avec la première puisqu'elle regroupe les adolescentes les moins punies, celles qui ressentent le moins de violence et d'agressivité entre enseignant-e-s et élèves. Elles ont une vision très positive des relations entretenues avec tous les adultes de l'école et les élèves, se sentent bien dans leur collège, la culture scolaire est appréciée. Elles ont une appréciation sereine de leur quartier. Si la quatrième classe est proche de la troisième, la qualité des relations entre élèves est moins bien perçue ainsi que l'ambiance générale. Cette classe a une appréciation négative de leur quartier. Dans la seconde classe, on trouve des similitudes avec la première puisque ce sont les élèves les plus fréquemment punies, elles

ont une vision négative de l'ambiance générale et déclarent un taux important de violence et d'agressivité entre enseignant-e-s et élèves. Mais si les relations entretenues avec tous les adultes de l'école sont jugées plutôt négatives, elles ne semblent pas avoir d'implication sur leur perception de la qualité de l'enseignement reçu, contrairement à la classe 1. De même, les relations entre élèves au sein de l'établissement et au sein du quartier sont jugées bonnes. Le groupe des filles ainsi réparti en 4 classes n'est donc pas un groupe homogène, même dans les deux groupes, minoritaires, en opposition à l'institution scolaire (classe 1 et classe 2). Même s'il existe des variations de la présence des filles dans la première classe allant de 0,6% à 6% selon les établissements étudiés, ces résultats donnent de sérieuses indications sur leur genre.

Nous postulons que les victimations sont de nature différente en fonction du genre assigné aux victimes et aux auteur-e-s (indépendamment du sexe d'appartenance) par les élèves et les adultes de la CE, sans que ceux-ci en aient conscience. Le cadre de l'enquête ne permet pas d'investiguer en profondeur cette question puisque les « identités de genre » ne sont pas identifiées au moyen des techniques en usage<sup>1</sup>. Néanmoins, les types de victimations perçues par les élèves des deux sexes sont intéressants à examiner dans le but d'une réflexion sur la coéducation des sexes et plus largement sur la coéducation entre membres de la CE.

### 1.3. COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE

Les pratiques éducatives - en France, comme à l'international - sont de plus en plus le fait de pratiques collectives (Marcel, Dupriez et Perisset Bagnoud, 2007). Des impulsions politiques aboutissant à des textes officiels invitent, enjoignent les acteurs, de façon plus soutenue depuis les années 80, à travailler avec d'autres adultes du même établissement ou, les partenaires de l'école (de l'environnement « extérieur »). Des initiatives locales, par ailleurs, opérant des projets particuliers, ont pu précéder ces injonctions. Ainsi, derrière l'expression générique « autres adultes travaillant à l'école » utilisée dans le questionnaire de notre enquête, il est possible d'identifier : un-e autre professeur-e, les personnels de direction et d'inspection, les personnels de santé, les personnels chargés de l'enseignement des langues, les intervenant-e-s chargé-e-s des activités sportives, des activités artistiques, les personnels des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté, les personnels de la cantine, de l'entretien, les parents... Un groupe formant, avec les élèves, ce(ux) que le Code de l'Éducation définit comme « communauté éducative »<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Voir, notamment : Bem, 1974.

<sup>2</sup> « Dans chaque école, collège ou lycée, la communauté éducative rassemble les élèves et tous ceux qui, dans l'établissement scolaire ou en relation avec lui, participent à l'accomplissement de ses missions. Elle réunit les personnels des écoles et établissements, les parents d'élèves, les collectivités territoriales ainsi que les acteurs institutionnels, économiques et sociaux, associés au service public de l'éducation » (Article L111-3, modifié par Loi n°2005-380 du 23 avril 2005, JORF 24 avril 2005, Code de l'éducation, Partie législative) « Les personnels administratifs, techniques, ouvriers, sociaux, de santé et de service sont membres de la communauté éducative. Ils



Le travail en équipe prend alors des allures formelles ou informelles, passant le filtre des cultures et identités de chacun-e. Il peut être souhaité, imposé, reconnu, légitime ou moins... non-considéré ou mis à mal<sup>3</sup>. En effet, la pluralité des acteurs-trices de/à l'école et le (travail) collectif engagent des adaptations professionnelles, dans les transformations de l'école et des pratiques qu'elles impliquent<sup>4</sup> : nouvelle polyvalence de l'enseignant « chef d'orchestre » (Prairat et Retormaz, 2002), jeu social des interactions (médiations, traductions, négociations, « fausses notes »)<sup>5</sup>, partage de valeurs communes, écriture et respect d'un projet commun... Des conséquences révélant déjà les intérêts et les limites<sup>6</sup> d'une telle façon de travailler, leur poids sur le travail des différents adultes, et leurs relations aux élèves.

Plusieurs travaux questionnent ces relations, sous l'angle de la répartition des tâches. Ils montrent alors les divisions et les logiques sous-jacentes qui tendent à valoriser les activités éducatives, particulièrement celles liées à la transmission des savoirs. Les tâches les plus « nobles », « respectables », sont généralement prises en charge par les enseignants ; le « sale boulot » (Hughes, 1996) par les autres adultes, non enseignant-e-s. En outre, certains domaines éducatifs - relevant pourtant du collectif (de la communauté) - sont délaissés : « Alors que les stimulations institutionnelles pour travailler en équipe prennent le plus souvent comme entrées des projets pédagogiques mono ou pluridisciplinaires ou la réalisation de voyages, l'ordre scolaire dans une classe donnée, objet éducatif de fait commun à l'ensemble des enseignants de cette classe, ne motive que rarement une prise en charge collective » (Barrère, 2002, 221). Il arrive alors que la rencontre entre adultes n'ait pas lieu et que les liens ne s'instaurent pas. S'intéressant à l'école maternelle, Barbier-Le Déroff éclaire les interactions entre adultes de l'école, mais aussi l'intervention des autres adultes auprès des enfants. Elle montre qu'une répartition du travail peu aisée ou claire entre partenaires a des incidences sur l'identité professionnelle des acteurs concernés : « Trouver sa place de professionnel dans une structure demande d'être clairement identifié » (Barbier-Le Déroff, 2007, 656), reconnu.

Levasseur et Tardif (2005), en s'appuyant sur la sociologie interactionniste de Chicago (notamment sur les travaux de Hughes), apportent également des

---

concourent directement aux missions du service public de l'éducation et contribuent à assurer le fonctionnement des établissements et des services de l'éducation nationale. Ils jouent un rôle éducatif en liaison avec les enseignants. Ils contribuent à la qualité de l'accueil et du cadre de vie et assurent la sécurité, le service de restauration, la protection sanitaire et sociale et, dans les internats, l'hébergement des élèves » (Article L913-1, modifié par Loi n°2005-380 du 23 avril 2005, JORF 24 avril 2005, Code de l'éducation, Partie législative)

<sup>3</sup> Baillat, Espinoza et Vincent dressent, au début des années 2000, un état des lieux des pratiques partenariales en écoles élémentaires.

<sup>4</sup> Voir, notamment : Filiod, 2008 ; Marcel, Dupriez et Perisset Bagnoud, 2007 ; Necker, 2008, 2009 et 2010.

<sup>5</sup> Voir, notamment : Devos-Prieur et Amans-Passaga, 2010 ; Filiod 2010 ; Goffman, 1973 et 1975 ; Strauss, 1992.

<sup>6</sup> « dans plusieurs pays, la collaboration est devenue une véritable commande des pouvoirs éducatifs, et non pas une démarche autonome des enseignants. Pourtant, [...] on a pu voir combien la charge de travail des enseignants [...] et l'organisation du curriculum [...] étaient souvent incompatibles avec le modèle idéal du professionnel collaboratif que le discours réformiste s'efforce d'imposer aux enseignants » (Tardif, 2007, 176). Voir aussi : Barrère, 2002 ; Levasseur et Tardif, 2005.

éléments de lecture et de compréhension des relations entre adultes au sein du système éducatif. Ils repèrent les tensions et jeux de pouvoir, de reconnaissance et de légitimité au sein de la CE, entre agents scolaires. Trois dimensions semblent peser sur ces relations : le statut de l'acteur, l'idéologie quant à la finalité de l'action de chacun-e, la légitimité reconnue du service rendu. Les auteurs mettent en évidence un phénomène de hiérarchisation des finalités des différents groupes, en défaveur des acteurs au statut formel le plus faible : « D'un point de vue informel, en coulisses, il existe une hiérarchie symbolique des fonctions et des statuts qui détermine la place que les agents scolaires occupent dans la structure du pouvoir de l'institution. Si la convention collective et la définition officielle des tâches circonscrivent l'étendue du travail de tout agent, si des projets éducatifs engagent l'ensemble des personnels en fonction d'objectifs et de finalités éducatives partagés, la différenciation symbolique du pouvoir de chacun détermine tout autant sa place et son travail dans l'institution » (182-183).

Or, la constitution par les membres de la CE d'une équipe (sens, perception de la communauté et partage de valeurs), sa cohésion, l'entente et le travail collectifs sont facteurs de protection, facteurs positifs de qualité du climat scolaire : « quand le repli sur soi domine, que la vie d'équipe balbutie, ou que les conflits entre adultes minent la vie d'un établissement scolaire, alors celui-ci devient lui-même ce qu'on pourrait appeler "une variable à risques", pour tous ceux qui y travaillent, enfants, jeunes et adultes » (Debarbieux, Garnier, Montoya et Tichit, 1999, 113). L'existence et le fonctionnement d'équipe jouent également sur l'efficacité des actions visant à diminuer les victimations<sup>7</sup>. Ils expliquent alors les différences de victimation d'un établissement scolaire à un autre. La responsabilité collective du climat et de la violence scolaires s'envisage à la fois au sein de l'établissement (à l'interne), mais aussi dans l'environnement élargi de l'établissement. Debarbieux (2008) invite ainsi à penser « le rôle de l'équipe enseignante et de la vie de ses membres dans la construction de la violence scolaire » (95), dans un contexte et une histoire larges. Blaya pointe quant à elle l'importance de la « valorisation de l'implication des personnels » (2001, 175). La prise en charge collective (et cohérente) de la gestion de la discipline, également, contribue à réduire les dysfonctionnements au sein des établissements (Debarbieux, Garnier, Montoya et Tichit, 1999).

La notion de coéducation appréhendée dans cette première partie est un outil théorique idoine pour étudier les liens entre membres de la CE (et dans le cas des relations entre élèves, penser les victimations au-delà d'un phénomène purement sexué). Nous centrons ici notre analyse des résultats sur les relations entre élèves, celles entre adultes (enseignant-e-s et personnels de la cantine) et élèves, avant de mettre en débat celles entre adultes.

---

<sup>7</sup> Plusieurs modèles montrent cette relation, dont celui présenté par Gottfredson (2001).

## 2. MÉTHODOLOGIE D'ANALYSE DES RÉSULTATS

Les questionnaires distribués aux élèves comportaient 60 questions. Ils ont été remplis par 12 326 élèves de cycle 3. Dans le but de cet article, des tableaux croisés sont établis à partir du logiciel Sphinx. « L'effectif théorique est le nombre (non entier) d'observations que l'on devrait trouver s'il n'y avait aucune relation entre les deux variables. Le test du  $\chi^2$  cherche à voir si les effectifs théoriques sont très différents des effectifs réels et si on peut en déduire une relation de dépendance entre les deux variables » (Sphinx, 2003, 145). Les valeurs du tableau, exprimées en pourcentage, sont les nombres de citations de chaque couple de modalités. Dans les tableaux présentés ci-après, les cases colorées en bleu-rose sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (ou inférieur) à l'effectif théorique. En colonnes, figurent les catégories assorties du sexe de l'auteur-e ; en lignes, les résultats des victimations subies assortis du sexe de la victime. Plus le  $\chi^2$  est important, plus la relation est probable.

L'analyse fine, à partir de données quantitatives, implique de choisir les caractéristiques les plus saillantes des résultats en fonction de la question de recherche. Il s'agit de discuter des liens à la fois entre élèves et adultes et au sein des groupes d'élèves dans un cadre de coéducation. Dans un premier temps, nous cherchons à connaître les perceptions des filles et des garçons à propos du climat scolaire. Si la notion de climat, bon climat ou mauvais climat, semble faire sens pour les acteurs de l'école, sa conceptualisation reste hésitante (Carra 2009) au-delà d'une manière de rendre compte d'une agrégation d'indicateurs sur les rapports à l'école. Indicateurs qui nous intéressent directement ici et qui sont appréhendés à partir des questions :

1. *Es-tu bien dans ton école ?* 7. *Depuis le début de l'année scolaire, est-il arrivé que tu aies peur dans ton école ?* 8. *Et-ce que tu aimes aller en classe ?* 9. *Est-ce que tu aimes aller en récréation ?* 10. *Est-ce que tu aimes aller à la cantine ?* 11. *Est-ce que tu aimes aller en étude ?*

Les résultats (tout établissement confondu) indiquent un premier état des perceptions des élèves.

Pour comprendre si la relation aux adultes a une influence sur les relations entre les groupes d'élèves, nous déterminons une seconde analyse à partir de la question 6 : *Quels sont les adultes que tu aimes le moins ?* Puis nous croisons cette question avec celles qui vont permettre de déterminer le lien possible entre les insultes, les coups, le rejet de la part des adultes et ces mêmes phénomènes observés chez les élèves. Qui sont les auteur-e-s élèves des insultes, coups, rejet, (filles, garçons ou groupes). Il s'agit de croiser les réponses aux questions 18 (rejet par les élèves) et 19 (rejet par le maître-maîtresse), 21 (auteur-e d'insultes élèves et adultes) 29 (coups élèves) et 30 (coups adultes). Cette étape consiste à comprendre si la relation aux adultes les

moins aimés par les élèves influe sur les comportements des élèves auteur-e-s de violence. En fonction des questions, l'auteur peut être une fille, un garçon, plusieurs filles, des garçons et des filles, un maître, une maîtresse, un autre adulte travaillant dans l'école.

Pour affiner encore un peu plus, nous avons établi des strates autour de la question 6 (adulte(s) le(s) moins aimé(s)). Sept strates sont ainsi établies :

- Une première strate est établie à partir des réponses des élèves indiquant « ne pas aimer leur maître ou leur maîtresse ». Nous croisons cette première strate avec les auteur-e-s d'insultes (élèves et adultes) et le sexe de la victime.

- Une deuxième strate est bâtie à partir des réponses des élèves indiquant « ne pas aimer un autre adulte » de l'école. Nous la croisons avec les auteur-e-s d'insultes (élèves et adultes) et le sexe de la victime.

- Une troisième strate est construite à partir des réponses des élèves indiquant « ne pas aimer les adultes de la cantine ». Nous la croisons avec les auteur-e-s d'insultes (élèves et adultes) et le sexe de la victime.

- La quatrième strate est construite à partir des réponses des élèves indiquant « ne pas aimer leur maître ou leur maîtresse ». Nous la croisons avec les auteur-e-s des coups (élèves) et le sexe de la victime.

- La cinquième strate est construite à partir des réponses des élèves indiquant « ne pas aimer les adultes de la cantine ». Nous la croisons avec les auteur-e-s des coups (élèves) et le sexe de la victime.

- La sixième strate est construite à partir des réponses des élèves indiquant « avoir été frappé par un adulte » (le questionnaire ne nous permet pas de connaître le statut des adultes). Nous la croisons avec les auteur-e-s des coups (élèves) et le sexe de la victime.

- Enfin la septième strate est construite à partir des réponses des élèves indiquant leur perception d'avoir été « rejeté par leur maître ou leur maîtresse ». Nous la croisons avec les auteur-e-s des rejets (élèves) et le sexe de la victime.

### 3. ANALYSE DES RÉSULTATS

#### 3.1. LE CLIMAT SCOLAIRE PERÇU PAR LES FILLES ET LES GARÇONS

Q1 : Es-tu bien dans ton école ?

Tableau 1

Sexe	Un garçon	Une fille	TOTAL
Bien être Ecole			
Tout à fait bien	48,4%	55,9%	52,1%
Plutôt bien	38,6%	35,1%	36,9%
Pas très bien	9,4%	7,4%	8,4%
Pas bien du tout	3,7%	1,6%	2,7%
<b>TOTAL</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Les filles se sentent mieux que les garçons à l'école. Elles sont aussi moins nombreuses que les garçons à n'y être « pas bien du tout ».

Q7 : Depuis le début de l'année scolaire, est-il arrivé que tu aies peur dans ton école ?

Tableau 2

Sexe	Un garçon	Une fille	TOTAL
Peur			
Jamais	67,4%	55,6%	61,5%
Quelquefois	25,6%	36,3%	30,9%
Souvent	3,8%	4,7%	4,3%
Très souvent	3,2%	3,4%	3,3%
<b>TOTAL</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

En revanche, elles sont plus nombreuses que les garçons dans tous les items à avoir peur dans l'école. À l'item « très souvent » il n'y a pas de différences entre filles et garçons.

Q8 : Est-ce que tu aimes aller en classe ?

Tableau 3

Sexe	Un garçon	Une fille	TOTAL
Appréciation classe			
J'adore	24,9%	34,2%	29,5%
J'aime bien	40,4%	45,2%	42,8%
Je n'aime pas beaucoup	20,1%	15,1%	17,7%
Je n'aime pas du tout	14,5%	5,4%	10,0%
<b>TOTAL</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Les filles sont plus nombreuses que les garçons à aimer aller en classe. L'écart se creuse à l'item « je n'aime pas du tout », où l'on assiste à une surreprésentation des garçons (3 fois plus que les filles).

Q9 : Est-ce que tu aimes aller en récréation ?

Tableau 4

Sexe	Un garçon	Une fille	TOTAL
Appréciation récréation			
J'adore	80,9%	70,5%	75,8%
J'aime bien	14,6%	21,6%	18,1%
Je n'aime pas beaucoup	3,0%	5,9%	4,5%
Je n'aime pas du tout	1,5%	1,9%	1,7%
<b>TOTAL</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Les garçons « adorent » aller en récréation pour 10,4% de plus que les filles. Elles sont plus nombreuses à répondre « j'aime bien » et un peu plus nombreuses à répondre « je n'aime pas beaucoup ». Elles sont peu nombreuses à déclarer qu'elles « n'aiment pas beaucoup » aller en récréation. Dans cet item, les garçons y sont encore moins nombreux. Mais les filles sont toujours plus nombreuses que les garçons à déclarer « ne pas aimer beaucoup » ou « pas du tout » aller en récréation.

Q10 : Est-ce que tu aimes aller à la cantine ?

Tableau 5

Sexe	Un garçon	Une fille	TOTAL
Appréciation cantine			
Je ne vais pas à la cantine	23,1%	22,5%	22,8%
J'adore	20,1%	15,06%	17,6%
J'aime bien	25,7%	28,2%	27,0%
Je n'aime pas beaucoup	17,9%	21,6%	19,7%
Je n'aime pas du tout	13,2%	12,7%	13,0%
<b>TOTAL</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Les garçons sont 20,1% à adorer la cantine contre 15 % des filles. Ils sont aussi 13,2% à répondre « ne pas aimer du tout » contre 12,7% des filles. Les garçons se situent aux extrêmes, il n'existe pas d'homogénéité entre eux. À « j'aime bien », les filles sont 3% de plus à répondre que les garçons et, à « je n'aime pas beaucoup » 21,6% des filles contre 17,9% des garçons. Elles sont à la fois plus nombreuses que les garçons à déclarer qu'elles « aiment bien la cantine » et qu'elles « n'aiment pas du tout ». Il n'existe pas d'homogénéité non plus au sein des groupes de filles.

Q11 : Est-ce que tu aimes aller en étude ?

Tableau 6

Sexe	Un garçon	Une fille	TOTAL
Appréciation étude			
Je ne vais pas en étude	54,7%	57,6%	56,1%
J'adore	16,6%	14,5%	15,6%
J'aime bien	14,5%	16,2%	15,4%
Je n'aime pas beaucoup	7,0%	6,9%	7,0%
Je n'aime pas du tout	7,1%	4,8%	6,0%
<b>TOTAL</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

À l'item « j'adore », les garçons sont plus nombreux ; alors que l'item « j'aime bien » est davantage déclaré par les filles. Il n'y a pas de différence entre sexes à l'item « ne pas aimer beaucoup ». En revanche, les garçons sont plus nombreux à déclarer qu'ils « n'aiment pas du tout » aller en étude.

En conclusion de cette première étape de l'analyse, il semble que le climat scolaire est plutôt bon. Les filles déclarent, davantage que les garçons, être bien à l'école (Q1) et dans la classe (Q8), même si elles déclarent davantage que les garçons avoir peur au sein de l'école (Q7). Concernant la cantine (Q10), les avis sont moins tranchés chez les filles, les garçons aiment davantage la cantine même si nous ne notons pas d'homogénéité par groupe de sexe. La récréation (Q9) est plus appréciée par les garçons. Nous notons ici l'effet de territorialisation de l'espace différencié selon le sexe déjà remarqué par Delalande (2001) et Carra (2009). Par ailleurs, les moments passés à l'étude sont « adorés » par 16,6% des garçons (2,1% de plus que les filles) alors que 16,2% des filles sont plus nombreuses à répondre « j'aime bien ». Mais à l'item « je n'aime pas du tout » ils sont plus nombreux. L'écart entre filles et garçons selon qu'ils « adorent » (2,1% de plus que les filles) ou qu'ils « n'aiment pas du tout » (2,3% de plus que les filles) est sensiblement le même. Les garçons se situent aux extrêmes des réponses donc il n'y a pas d'homogénéité des réponses dans ce groupe de sexe sur cette question. Les réponses des filles semblent plus homogènes puisqu'elles sont moins nombreuses que les garçons à déclarer « j'aime bien » et peu nombreuses à déclarer « je n'aime pas du tout ».

Ainsi, les filles aiment davantage l'espace de la classe. L'extérieur (récréation, cantine) est plus apprécié des garçons. Si les filles aiment moins les lieux extérieurs (la cour de récréation) c'est parce qu'elles ressentent de la peur dans ce lieu de l'école pour la majorité d'entre elles (tableau 2), mais ce phénomène est probablement renforcé par les stéréotypes sexués. La cantine est le lieu où il n'existe pas d'homogénéité des réponses par groupe de sexe. L'étude est un lieu où n'existe pas d'homogénéité des réponses chez les garçons alors qu'il semble se profiler un peu plus d'homogénéité des réponses chez les filles.

### 3.2. INTERACTIONS ENTRE RELATION AUX ADULTES ET COMPORTEMENTS DES ÉLÈVES

La seconde analyse, effectuée à partir de la question 6 : *Quels sont les adultes que tu aimes le moins ?* Croisée avec les réponses aux questions 18 (rejet par les élèves), 19 (rejet par le-a maître-sse), 21 (auteur-e d'insultes élèves et adultes) 29 (coups élèves) et 30 (coups adultes), montre d'une part que les adultes les moins aimés par les élèves sont ceux de la cantine et d'autre part que la relation à ces adultes influe sur le comportement des élèves auteur-e-s de violence.

Mais cette analyse ne nous permet pas de connaître le sexe des victimes. Les sept strates établies à partir de la question 6 approfondissent l'analyse.

### 3.3. INTERACTIONS ENTRE RELATION AUX ADULTES, COMPORTEMENTS DES ÉLÈVES ET SEXE DES VICTIMES

#### Première strate : ceux qui n'aiment pas leur maître ou leur maîtresse

Tableau 7

Sexe	Un garçon	Une fille	TOTAL
<b>Auteur insulte</b>			
Un garçon	22,5%	15,5%	19,8%
Une fille	7,9%	16,0%	11,0%
Plusieurs garçons	26,7%	20,0%	24,1%
Plusieurs filles	7,9%	13,3%	10,0%
Des garçons et des filles	18,7%	22,7%	20,2%
Un maître ou une maîtresse	9,6%	6,0%	8,2%
Un autre adulte travaillant dans l'école	6,8%	6,6%	6,7%
<b>TOTAL</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Parmi ceux qui n'aiment pas leur maître ou leur maîtresse (Q6), les auteurs des insultes (Q21) se trouvent plutôt dans la catégorie « un garçon » insultant d'abord d'autres garçons (22,5%) puis des filles (15,5%). Les filles s'insultent d'abord entre elles (16%). Des groupes de garçons insultent plus des garçons (26,7%) que des filles (20%). Il existe donc un phénomène d'insultes intra-sexe plus important qu'entre groupes inter-sexe. Les insultes des filles sont adressées davantage à d'autres filles qu'aux garçons et plutôt de manière individuelle que groupale. Mais dans l'ensemble, les filles sont plus insultées que les garçons (22,7 contre 18,7%). Les insultes venant du maître ou de leur maîtresse sont plus élevées que celles venant d'autres (quand les élèves n'aiment pas leur maître-maîtresse) et sont plus dirigées vers les garçons (3,6%). Il y a donc bien une relation entre le fait de ne pas aimer son maître ou sa maîtresse et d'être plus insulté par eux.



## Deuxième strate : ceux qui n'aiment pas un autre adulte

Tableau 8

Auteur insulte \ Sexe	Un garçon	Une fille	TOTAL
Un garçon	27,4%	17,6%	22,7%
Une fille	9%	17,5%	13,0%
Plusieurs garçons	32,8%	21,6%	27,5%
Plusieurs filles	9,8%	14,4%	12%
Des garçons et des filles	22,6%	23,2%	22,8%
Un maître ou une maîtresse	6,8%	3,7%	5,4%
Un autre adulte travaillant dans l'école	7,9%	4,8%	6,4%
<b>TOTAL</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Parmi ceux qui n'aiment pas un autre adulte (Q6), les insultes émanant de ces autres adultes sont en effet plus nombreuses que celles émanant des enseignant-e-s et sont aussi plus nombreuses envers les garçons (3,1% d'écart). Les élèves garçons insultent aussi davantage les garçons. Comme précédemment, il existe bien un phénomène d'insultes intra-sexe plus important qu'entre groupes inter-sexe. Les filles insultent davantage les filles, les garçons davantage les garçons.

Dans la première et deuxième strate, il y a corrélation entre le fait de ne pas aimer une catégorie d'adultes et d'être insulté par ces mêmes adultes. Les insultes des adultes sont toujours plus élevées envers les garçons. Mais ne connaissant pas le sexe des adultes insultant filles et garçons, l'analyse ne nous permet pas de connaître la corrélation éventuelle entre sexe des adultes insultant et auteur-e-s élèves d'insultes.

## Troisième strate : ceux qui n'aiment pas les adultes de la cantine

Tableau 9

Auteur insulte \ Sexe	Un garçon	Une fille	TOTAL
Un garçon	21,2%	15,2%	18,4%
Une fille	7,8%	14,4%	10,8%
Plusieurs garçons	27,9%	21,8%	25,1%
Plusieurs filles	7,8%	15,5%	11,4%
Des garçons et des filles	19,5%	21,9%	20,6%
Un maître ou une maîtresse	7,2%	4,2%	5,8%
Un autre adulte travaillant dans l'école	8,7%	7,0%	7,9%
<b>TOTAL</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Ce tableau est construit sur la strate de population « n'aiment pas les adultes de la cantine » et définie par le filtrage suivant : « je n'aime pas du tout ».

Nous supposons que ceux qui n'aiment pas les adultes de la cantine sont les garçons et les filles qui n'aiment pas aller à la cantine (tableau 5).

Le tableau 9 montre que les adultes de la cantine, qui sont les adultes les moins aimés par les élèves selon notre strate, sont les adultes qui insultent le plus les élèves. Ils insultent d'ailleurs plus les garçons que les filles. Il semble y avoir un lien entre le lieu, le « moment », la fonction des adultes et les auteurs adultes des insultes. Les rôles de ces adultes sont déterminés par les espaces-temps : les lieux investis (même dans le cas des insultes adressées aux élèves) et le moment vécu.

Concernant les auteurs d'insultes élèves, on ne note pas de différence significative entre le fait de ne pas aimer leur maître-maîtresse (tableau 7) ou de ne pas aimer les adultes de la cantine (tableau 9). Les insultes sont d'abord intra-sexe. Le pourcentage des groupes de garçons insultant des filles est identique, quelle que soit la catégorie d'adultes non appréciée. Les filles sont encore plus insultées (21,9%) que les garçons (19,5%) par l'ensemble des élèves.

À l'issue de ces 3 exemples, nous constatons que quel que soit le lieu auquel fait référence la fonction (la cantine ou la classe), donc quelle que soit la catégorie d'adultes qui insultent les élèves, les garçons sont toujours les plus insultés. Les filles sont de nouveau les plus insultées par les élèves (21,9% contre 19,5%) des garçons et ceci est encore plus important quand « elles n'aiment pas leur maître ou leur maîtresse » (22,7%) contre (18,7%). Nous postulons pour une relation probable entre le fait « de ne pas aimer le maître ou la maîtresse » et le fait d'avoir été insulté-e par cette catégorie d'adultes ce qui donnerait de la légitimité aux élèves pour insulter encore plus les filles.

#### Quatrième strate : ceux qui n'aiment pas le maître

Tableau 10

Auteur coups \ Sexe	Un garçon	Une fille	TOTAL
Un garçon	36,9%	32,6%	35,2%
Une fille	9,7%	19,6%	13,6%
Plusieurs garçons	34,6%	26,2%	31,3%
Plusieurs filles	7,1%	6,7%	7,0%
Des garçons et des filles	11,6%	14,9%	12,9%
<b>TOTAL</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Parmi les élèves qui n'aiment pas leur maître-esse, les filles frappent plus les filles que les garçons. Les garçons frappent un peu plus les garçons que les filles mais sans différence significative. Dans l'ensemble, les filles sont plus frappées que les garçons (14,9% contre 11,6%) sans distinction du sexe des

auteur-e-s. Quand elles sont en groupe, les filles frappent un peu plus les garçons que les filles.

### Cinquième strate : ceux qui n'aiment pas les adultes de la cantine

Tableau 11

Auteur coups \ Sexe	Un garçon	Une fille	TOTAL
Un garçon	37,2%	30,5%	34,1%
Une fille	9,9%	19,2%	14,2%
Plusieurs garçons	35,2%	26,0%	30,9%
Plusieurs filles	4,9%	8,3%	6,5%
Des garçons et des filles	12,9%	15,9%	14,3%
<b>TOTAL</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Parmi les élèves qui n'aiment pas les adultes de la cantine, les filles sont plus frappées que les garçons (15,9% contre 12,9%), à la fois par des filles et des garçons. Les filles (en groupe ou seules) frappent plus les autres filles.

### Sixième strate : ils sont frappés par un adulte

Tableau 12

Auteur coups \ Sexe	Un garçon	Une fille	TOTAL
Un garçon	8,7%	7%	7,9%
Une fille	6,5%	5,6%	6,1%
Plusieurs garçons	12,6%	8,7%	10,7%
Plusieurs filles	8,2%	6,4%	7,3%
Des garçons et des filles	64%	72,4%	67,9%
<b>TOTAL</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Parmi les élèves qui sont frappé-e-s par un adulte, les filles sont davantage frappées que les garçons (72,4% contre 64%) par les élèves. Des groupes de filles, mais aussi la catégorie « fille », frappent plus les garçons que les filles (comme le montre déjà le tableau 10, « ceux qui n'aiment pas le maître »). Nous postulons pour une relation probable entre le fait de « ne pas aimer le maître ou la maîtresse » et le fait d'avoir été frappé-e par cette catégorie d'adultes. Il n'y a pas d'incidence sur le comportement des garçons qu'ils soient seuls ou en groupe, les garçons frappent toujours plus les garçons que les filles.

## Septième strate : ils sont rejetés par le maître ou la maîtresse

Tableau 13

Auteur rejet \ Sexe	Un garçon	Une fille	TOTAL
Un garçon	3,8%	1,8%	2,8%
Une fille	2,6%	2,9%	2,7%
Plusieurs garçons	10,1%	5,7%	7,9%
Plusieurs filles	6,2%	8,5%	7,3%
Des garçons et des filles	77,2%	81,1%	79,2%
<b>TOTAL</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Parmi les élèves qui sont rejeté-e-s par le-a maître-sse, les garçons, seuls ou en groupe, rejettent deux fois plus les garçons que les filles. Les groupes de filles, seules ou en groupe, rejettent d'abord les filles, et ceci encore plus quand elles sont en groupe. Dans l'ensemble, les filles sont plus rejetées par les élèves que les garçons.

## 4. DISCUSSION

L'objet de la discussion est de revenir sur les principaux résultats concernant la coéducation de tous les adultes envers les élèves et celle des élèves filles et garçons entre eux. Nous ouvrirons alors la discussion sur la relation entre adultes de l'école (statut, rôle) et, considérerons le possible effet miroir entre cette dernière et la relation au sein des groupes d'élèves. Puis, sont envisagés les prolongements scientifiques que ces résultats inspirent.

Nous avons mis en évidence que le fait d'être auteur-e de victimations est corrélé à celui de ne pas aimer une catégorie d'adultes : en particulier ici un enseignant-e ou un adulte de la cantine.

Les relations entretenues entre enseignant-e-s et élèves peuvent contrarier la coéducation entre élèves. Ainsi, quand les élèves n'aiment pas leur maître-sse, ils ont déclaré avoir été rejeté-e-s par ce-tte maître-sse. Les filles sont alors plus rejetées que les garçons par tous les élèves. Pour autant, le rejet intra-sexe (encore plus important dans les groupes de garçons) est plus élevé que le rejet inter-sexe. Nous constatons également une relation entre le fait de ne pas aimer cette catégorie d'adultes et celui d'avoir été insulté-e-s par ces mêmes adultes. D'ailleurs, le pourcentage d'insultes de la part des enseignant-e-s est plus élevé envers les garçons. Concernant les élèves, si le pourcentage d'insultes envers les filles est plus élevé, les insultes intra-sexe sont plus importantes que les insultes inter-sexes. Il existe également une relation entre le fait de ne pas aimer cette catégorie d'adultes et le fait d'avoir été frappé-e-s par ces mêmes adultes. Dans ce cas, les filles sont plus victimes des coups des autres élèves que les garçons. Les coups portés aux autres élèves sont aussi plus nombreux

dans les groupes intra-sexe. En revanche, les filles s'autorisent plus, lorsqu'elles sont en groupe, à frapper des garçons.

De la même manière, les relations qu'entretiennent les adultes de la cantine et les élèves ne favorisent pas l'émergence de la coéducation entre élèves. En effet, lorsque les élèves n'aiment pas un adulte de la cantine, ils ont été insultés par cet adulte. Là encore, les insultes des adultes de la cantine envers les garçons sont plus élevées. De la même manière que précédemment, les insultes entre élèves sont plus élevées intra-sexe mais d'une manière générale les filles sont plus insulté-e-s que les garçons par les autres élèves. Il existe également une relation entre le fait de « ne pas aimer les adultes de la cantine » et d'avoir été frappé-e-s par ces mêmes adultes. Dans ce cas aussi, les filles sont davantage frappées que les garçons par les autres élèves, même si l'on constate également que les coups sont d'abord portés entre élèves du même sexe.

Ainsi, quelle que soit la catégorie d'adultes non appréciée par les élèves, il existe toujours une relation entre le fait de ne pas aimer ces adultes et les actes des élèves. Dans l'ensemble, les filles sont plus victimes que les garçons et les cas de victimations déclarées sont d'abord intra-sexe. Peut-on en conclure une homogénéité du groupe de filles ? Si nous associons le fait qu'elles « n'aiment pas leur maître-esse » et l'action de groupes de filles frappant des garçons, on s'aperçoit que dans cette situation, elles ne sont pas victimes mais auteures de victimations. Ce qui montre un impact plus fort chez certaines filles de la relation « ne pas aimer le maître-esse » et les actes qu'elles peuvent commettre lorsqu'elles sont en groupe. Se sentent-elles autorisées à élargir le cercle de leurs victimes au-delà de leur sexe ? Si c'est le cas, cela montre l'importance des relations des élèves avec leur enseignant-e. Nous rejoignons en partie les conclusions de Rubi (2003) montrant que le groupe « filles délinquantes » n'est pas un groupe homogène et en même temps nous constatons une homogénéité des actes dans certaines situations.

Ces résultats montrent que si la coéducation est encore moins présente dans les relations intra-sexe que dans les relations inter-sexes ils montrent également que ce phénomène est indissociable de la relation que les adultes instaurent avec les élèves.

Pour cette raison, la discussion s'ouvre sur ce que disent les chiffres de l'enquête de la CE. Les résultats de l'enquête questionnent en particulier deux points : l'existence d'une CE et son efficacité « collective » d'une part, la formation de ses membres d'une autre. L'existence d'une CE nécessite la construction du sens de celle-ci et le partage de valeurs communes, tout en reconnaissant une place à chacun-e. Les résultats de l'enquête concernant les relations entre adultes et élèves pourraient en effet laisser penser, à la suite d'autres travaux (présentés dans le cadre conceptuel), un dysfonctionnement de la CE, de la division des tâches, de la reconnaissance éducative de chacun, d'intégration des partenaires. Des dysfonctionnements susceptibles d'avoir des

effets sur l'identité professionnelle des adultes travaillant dans l'école, et bien entendu, les relations entre élèves, enseignant-e-s et autres adultes.

Vienne, à partir des travaux de Marc Augé (1987) et Françoise Héritier (1999), interroge l'usage de « la construction de l'altérité » pour lire les oppositions dans l'école « de multiples "nous" à de non moins multiples "autres" dans des classifications symboliques » (2008, 98). La construction de l'altérité structurerait les relations sociales au sein des établissements scolaires. Elle opérerait comme une « véritable armature symbolique du monde social » (Vienne, 2008, 98). Au sein de la CE, se pose cette question : comment se construit la communauté, et quelles sont les opérations de ralliement et/ou d'exclusion ? Comparant les cultures d'établissement, Gather Thurler (2000) identifie les cultures de « coopération » efficaces. Le partage de valeurs par l'ensemble des acteurs concernés fait la différence. D'autres caractéristiques favorisent les relations, mais pèsent moins : « organisation formelle », « modalités de fonctionnement des réunions », « qualité, cohérence ou continuité des attitudes des uns envers les autres » (86).

Se « former » devient alors un levier de transformation des pratiques, vers des pratiques de coopération efficaces. Se constituer en équipe, mais aussi développer ses compétences et connaissances pour travailler ensemble, agir pour un meilleur climat scolaire et réagir à d'éventuels problèmes de violences. L'étude de Boulton (1994) a montré d'ailleurs que la formation des personnels de la cantine au phénomène de violence à l'école primaire avait participé à une diminution des phénomènes de violence dans la cour de récréation des écoles primaires. Ainsi, le fait d'intégrer pleinement les personnels de la cantine au processus d'identification et de gestion des conflits, implique une formation solide de ces personnels pour « une meilleure estime de soi et améliorer leur statut au sein de la communauté scolaire » (Thomson et Smith, 2010, 152). Ainsi, une réflexion sur le travail d'équipe incluant tous les adultes de l'école devient capitale, d'autant plus que les pratiques collectives « deviennent de plus en plus nécessaires à l'existence de l'ordre scolaire lui-même » (Tardif, 2007, 177).

Alors qu'il rappelle que le manque de formation est l'un des prédicateurs de victimations, que la formation est garante de l'effet positif des programmes de lutte contre les violences, Debarbieux (2008) s'interroge sur les contenus de ces formations. Il propose : des contenus théoriques, la connaissance des effets des programmes, une réflexion sur les valeurs de l'école, le développement des habiletés sociales. Il préconise la forme de pratiques concrètes et souligne l'importance de la formation à l'appréhension collective de la prévention de la violence : « Aucune lutte sérieuse contre la violence n'est possible sans préparation à la communauté scolaire, car comment croire qu'on pourrait lutter avec son seul héroïsme quotidien » (191). Royer (2001) identifie aussi des principes à intégrer dans les politiques de formation des maîtres, afin de mieux prévenir et gérer la violence à l'école. Il encourage l'acquisition, par les

enseignant-e-s en formation, d'aptitudes et de connaissances utiles aux problèmes qu'ils peuvent rencontrer. Une autre composante porte sur le développement de capacités à travailler en équipe. Or, bien qu'il soit souvent question des enseignant-e-s dans ces projets de formation, ces questions touchent les autres adultes travaillant dans l'école.

La constitution des équipes implique à la fois de travailler avec (instaurer une culture de coopération), mais aussi de stabiliser les équipes. Selon Barbier-Le Déroff, des dispositifs tels que les chartes, règlements intérieurs, les débats sur les rôles sociaux de chacun-e, contribuent à cela. Ils « traduisent en termes d'obligations, d'interdits et de recommandations les champs d'intervention des différents professionnels » (2007, 660). Il est donc là bien question de socialisation professionnelle. Gather Thurler propose la prise en compte de la personne et ses relations d'interdépendance, soit d'« affirmer qu'au-delà des enjeux et prérogatives de l'acteur social en tant que personne, celui-ci appartient à une collectivité. Celle-ci ne se réduit ni à une entité abstraite, ni à une collection de personnes, mais se compose bien des interdépendances entre les représentations, rationalités et motivations individuelles » (2000, 87). Aussi l'échelle d'intervention de l'établissement est-elle une voie possible et essentielle. Pour Debarbieux, Garnier, Montoya et Tichit, cette dimension « est la première condition de la prise en charge de la civilité, la meilleure prévention permettant la gestion de crise [...]. Dans la gestion de projets d'établissement, de projets concrets et non généraux, dans des bricolages modestes, mais créatifs, gît une meilleure identification, un sentiment d'appartenance à la CE qui est un des antidotes à la violence anti-scolaire » (1999, 180). Nous partageons avec Debarbieux l'idée que « les programmes les plus prometteurs sont les programmes menés au sein des établissements scolaires. Il n'en reste pas moins que pour être mis en place, ils impliquent une participation effective de l'ensemble de l'établissement scolaire, parfois de la communauté. Agir sur le développement du travail en équipe et du travail partenarial est une nécessité de premier ordre » (176).

Enfin, si ce travail a permis de questionner la notion de coéducation entre élèves filles et garçons et entre adultes et élèves (entre adultes, dans une moindre mesure), plusieurs points nous paraissent limiter l'interprétation des résultats. Nous les appréhendons comme supports de perspectives de recherche. Ainsi, afin de prolonger et affiner nos analyses, nous aurions pu avoir recours à un plus grand nombre de variables indépendantes (choisies pour expliquer ces victimations). Face à la nécessité d'aborder les questions de violences à l'école sous des angles et échelles, approches et méthodes multiples, une étude qualitative, à l'échelle d'un établissement ou d'un groupe d'établissements, pourrait nous permettre d'approfondir les pistes dressées quant aux processus de coéducation. Notamment, pour valider ou invalider nos hypothèses concernant le déficit de travail collectif des adultes au sein de la CE. Plusieurs pistes nous semblent éclairantes. Parmi celles-ci, le fait que plus les enseignant-e-s de primaire se disent victimes de violence, moins ils

souhaitent de travail collectif mais plus ils réclament du collectif, solidarité et soutien : « L'appel à la solidarité des pairs de la part des victimes se retrouve jusqu'à leur conception du projet d'école. Si pour les enseignant-e-s non-victimes, un projet d'école sert en premier lieu à fixer le travail à faire, les enseignants victimes sont trois fois plus nombreux à y voir un moyen d'assurer la cohésion de l'équipe. La cohésion de l'équipe étant séparée, dans le recueil de données, de la cohérence des pratiques professionnelles, c'est bien la recherche de solidarité qui prime la mise en adéquation des pratiques » (Faggianelli et Carra, 2010, 128). Les zones d'ombre évoquées précédemment permettent d'envisager des recherches qui interrogeraient les relations entre adultes. Ce travail soulève en effet la question de la difficulté de travailler entre adultes, la question du statut des adultes, autre qu'enseignant-e-s, et de leur formation mais aussi la question de la formation à travailler ensemble. Ainsi les communications entre les différents adultes de la CE seraient intéressantes à étudier. En effet, « La position des acteurs, des buts, des normes, des ressources, des rôles, des statuts, du rapport institué/instituant, de la relation de pouvoir et d'autorité, donne une existence et une singularité au groupe-classe. Elle détermine un certain type de communication, souvent évolutif, toujours complexe, source également et paradoxalement d'incommunicabilité, basés autant sur des éléments objectifs que subjectifs. L'un d'eux, fondamental, est celui de l'étiquetage et des représentations, fortement déterminés par les éléments non verbaux de la communication » (Casanova, 2004, 35). C'est la qualité des partenariats qui est en jeu. Il est essentiel que les communications s'établissent sur un vocabulaire commun. Enfin la connaissance du sexe et du genre de l'enseignant-e et des autres adultes permettrait d'investiguer à la fois la relation entre les adultes (femmes et hommes) du point de vue de leur genre et la relation entre les élèves (filles et garçons) également du point de vue de leur genre. Ces différents axes de recherche permettraient une meilleure compréhension du poids de la relation entre ces différents groupes sur les actes de violence des élèves et vice versa.



## BIBLIOGRAPHIE

ARTICLE L111-3, modifié par Loi n°2005-380 du 23 avril 2005, *JORF* 24 avril 2005, Code de l'éducation, Partie législative.

ARTICLE L913-1, modifié par Loi n°2005-380 du 23 avril 2005, *JORF* 24 avril 2005, Code de l'éducation, Partie législative.

AUGE M., (1987), Qui est l'autre ? Un itinéraire anthropologique, *L'Homme*, 103, 27, 7-26.

BAILLAT G., ESPINOZA O., VINCENT J., (2001), De la polyvalence formelle à la polyvalence réelle : une enquête nationale sur les pratiques professionnelles des enseignants du premier degré », *Revue Française de Pédagogie*, 134, 123-136.

BARBIER-LE DEROFF M-A., (2007), Des grands dans l'espace des petits. Les agents spécialisés des écoles maternelles, *Ethnologie française*, 4, vol. 37, 655-662.

BARRERE A., (2002), *Les enseignants au travail. Routines incertaines*, Paris, L'Harmattan.

BEM S. L., (1974), The measurement of psychological androgyny, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42/2, 155-162.

BLAYA C., (2001), Climat scolaire et violence dans l'enseignement secondaire en France et en Angleterre, in DEBARBIEUX E., BLAYA C., *Violence à l'école et politiques publiques*, Paris, ESF, 159-177.

BOULTON M., (1994), Understanding and preventing bullying in the junior school playground, in SMITH P. K., SHARP S., *School bullying : Insights and perspectives*, London, Routledge.

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., (2009), *Violences à l'école élémentaire*, Paris, PUF.

CASANOVA R., (2004), *Ces enseignants qui réussissent. Face à la violence dans la classe*, Vigneux, Matrice éditions.

DEBARBIEUX E., (1996), *La violence en milieu scolaire*, Paris, ESF.

DEBARBIEUX E., GARNIER A., MONTOYA Y., TICHIT L., (1999), *La violence en milieu scolaire. 2- Le désordre des choses*, Paris, ESF.

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

- DEBARBIEUX E., BLAYA C., (Ed.), (1999), *La violence en milieu scolaire*, Paris, ESF.
- DEBARBIEUX E., BLAYA C., (Ed.), (2001), *La violence en milieu scolaire*, Paris, ESF.
- DELALANDE J., (2001), La cour d'école, lieu de transmission entre pairs, *Informations sociales*, 93, 22-29.
- DEVOS-PRIEUR O., AMANS-PASSAGA C., (2010), Professeurs des écoles et intervenants extérieurs en éducation physique : nature de la collaboration et incidence sur les contenus enseignés, in TERRAL P., CIZERON M., CARNUS M-F, Ed., *l'intervention en sport et ses contextes institutionnels : cultures et singularité de l'action*, Presses du Centre Universitaire Champollion, 133-138.
- DURU-BELLAT M., (1995), Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales, *Revue Française de Pédagogie*, 110, 75-109.
- FAGGIANELLI D., CARRA C., (2010), Violences à l'école élémentaire : victimations et déclassements, *Déviance et Société*, 31, 1, 115-131.
- FILIOD J-P., (2008), Des artistes dans l'école. Brouillages et bricolages professionnels, *Ethnologie française*, 1, 89-99.
- FILIOD J-P., (2010), Des malentendus, bien entendu ! Partenariat, tensions et innovations discrètes dans un dispositif de "résidences d'artistes en école maternelle", *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ere nouvelle*, 43, 4, 77-94.
- GATHER THURLER M., (2000), *Innover au cœur de l'établissement scolaire*, Issy-les-Moulineaux, ESF.
- GOFFMAN E., (1973), *La mise en scène de la vie quotidienne. 1. La présentation de soi*, Paris, Les éditions de Minuit.
- GOFFMAN E., (1975), *Les rites de l'interaction*, Paris, Editions de Minuit.
- GOTTFREDSON D. C., (2001), *Schools and Delinquency*, Cambridge University Press.
- HERITIER F., (1996), *Masculin/Féminin. La pensée de la différence*, Paris, Odile Jacob.
- HERITIER F., (1999), Séminaire de Françoise HÉRITIER ; De la violence II, Paris, Odile-Jacob.
- HUGHES E. C., (1996), (textes rassemblés et présentés par CHAPOULIE J.-M.), *Le regard sociologique. Essais choisis*, Paris, EHESS.
- HURTIG M.C., KAÏL M., ROUCH H., (Ed.), (2002), *Sexe et Genre*, Paris, CNRS.

KUNZ M., 265 millions d'actifs, *FIFA Magazine*, Juillet 2007, 11-13.

LEVASSEUR L., TARDIF M., (2005), Les rapports professionnels entre les techniciens et les enseignants dans la division du travail au Québec, *Education et sociétés*, 15, 1, 169-188.

MARCEL J-F., DUPRIEZ V., PERISSET BAGNOUD D., (2007), Le métier d'enseignant : nouvelles pratiques, nouvelles recherches, in MARCEL J-F., DUPRIEZ V., PERISSET BAGNOUD D., TARDIF M., *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*, Bruxelles, De Boeck et Larcier s.a., 7-17.

MARRO C., VOUILLOT F., (2004), Quelques concepts clés pour penser et former à la mixité, *Carrefours de l'éducation*, 17, 3-21.

Ministère des Sports, Répartition des licences masculines et féminines par fédération française agréée (hors ATP) en 2010, Données détaillées 2011 ([www.sports.gouv.fr](http://www.sports.gouv.fr)).

MOSCONI N., (1998), *Égalité des sexes en éducation et formation*, Paris, PUF.

MOSCONI N., (2001), Comment les pratiques enseignantes fabriquent-elles de l'inégalité entre les sexes ? *Les dossiers des Sciences de l'Éducation*, 5, 97-109.

NECKER S., (2008), Créer un moment de danse à l'école : les conditions d'enseignement et d'apprentissage dans l'atelier mené par un enseignant et un artiste, *Les sciences de l'éducation - Pour l'ère nouvelle*, 41, 2, 101-124.

NECKER, S., (2009), Monde de l'école et monde de l'art... Quelles pratiques, interactions et, problématiques induites par la présence des danseurs dans les classes ?, *Marges*, 10, 37-51.

NECKER S., (2010), Faut-il danser pour faire danser à l'école ? Le corps de l'enseignant à l'épreuve de la transmission, *STAPS*, 89, 75-84.

PRAIRAT E., RETORMAZ A., (2002), La polyvalence des maîtres en France : une question en débat, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 28, 3, 587-615.

RAYMOND A., (2003). La coéducation dans l'Éducation nouvelle, in ZANCARINI-FOURNEL M., THÉBAUD F., *Clio*, 18, 65-76.

ROBIN A., (2007), *Les filles de banlieue populaire, footballeuses et « garçonnnes » de « cité » : « mauvais genre » ou « nouveau genre » ?* Paris, L'Harmattan.

ROGERS R., (2003), État des lieux de la mixité. Historiographies comparées en Europe, in ZANCARINI-FOURNEL M., THÉBAUD F., *Clio*, 18, 177-202.

ROYER E., (2001), Violence à l'école et politiques de formation des enseignants », in DEBARBIEUX E., BLAYA C., (dir.), *Violence à l'école et politiques publiques*, Paris, ESF, 179-191.

RUBI S., (2003), Les comportements « déviants » des adolescentes des quartiers populaires : être « crapuleuse » pourquoi et comment ? Les recherches sur les conduites violentes des filles, *Travail, genre et sociétés*, 2003, 9, 1, 39-70.

SPHINX (2003), *Manuel de référence*, Tome 2, Chavanod, Le Sphinx développement.

STRAUSS A., (1992), Négociations : introduction à la question », in STRAUSS A., (textes réunis et présentés par BASZANGER I.), *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*, Paris, L'Harmattan, 245-268.

TARDIF M., (2007), Pratiques, collaboration et professionnalisation des enseignants , in MARCEL J-F, DUPRIEZ V., PERISSET BAGNOUD D., TARDIF M., *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*, Bruxelles, De Boeck et Larcier s. a., 171-179.

THÉRY I., (2010), Le genre : identité des personnes ou modalités des relations sociales ? *Revue française de pédagogie*, 171, 103-117.

THOMPSON F., SMITH P.K., (2010), Stratégies contre le harcèlement et la maltraitance à l'école : ce qui se fait et ce qui est efficace, in BLAYA C., *Violences à l'école : recherche et interventions*, *Revue Française d'éducation comparée*, 6, 145-184.

THOREL S., DAVID B., (2005), La mixité en éducation physique et sportive: pluralité des approches, *ejrieps*, 8, 103-121.

THOREL S., (2007), *Vers une coéducation en danse au collège : analyse didactique et prospective des curricula*, Thèse de Doctorat, École nationale supérieure de Cachan.

THOREL-HALLEZ S., (2011), *De la mixité à la coéducation en danse contemporaine au collège. Analyse de l'activité d'enseignant-e-s d'éducation et sportive*, Paris, L'Harmattan.

VIENNE P., (2008), *Comprendre les violences à l'école*, Bruxelles, Groupe De Boeck s.a.