



HAL
open science

Les violences scolaires : les violences à l'école et les violences de l'école

Sonia Morin

► **To cite this version:**

Sonia Morin. Les violences scolaires : les violences à l'école et les violences de l'école. Education. 2013. dumas-00935327

HAL Id: dumas-00935327

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00935327>

Submitted on 23 Jan 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**Universités de Nantes, d'Angers et du Maine
Institut Universitaire de Formation des Maîtres**

Site de Nantes

Année universitaire 2012-2013

LES VIOLENCES SCOLAIRES

les violences à l'école et les violences de l'école

MORIN Sonia

Directeur du mémoire : M. TROGER Vincent

**Master 2 Métiers de l'Enseignement de l'Éducation et de la Formation
Spécialité Enseignement du Premier Degré**

Sommaire

0. Introduction.....	4
Partie 1 : La phase théorique.....	5
1. La violence à l'école : un phénomène absent ou réel ?.....	5
1.1. La violence : un terme difficile à définir.....	5
1.2. Le rapport à la violence : points de vue du personnel éducatif et des élèves.....	8
1.3. Une présence relative de la violence à l'école.....	13
2. Les formes de la violence : du visible à l'invisible.....	21
2.1. Des violences verbales à l'école.....	21
2.2. Des violences physiques à l'école.....	25
2.3. Le harcèlement à l'école : une violence invisible, à la fois verbale et physique.....	28
3. Une reconnaissance de la violence à l'école par la mise en place de conseils d'élèves....	31
3.1. La gestion de la violence à l'école par le conseil d'élèves : illusion ou réalité.....	31
3.2. Un enjeu du conseil d'élèves : construire un rapport à la loi pour combattre la violence.....	33
Partie 2 : L'enquête.....	35
1. La méthode de relevé des données	35
1.1 Le choix d'une méthode qualitative.....	35
1.2 La présentation de l'échantillon.....	35
2. L'image de la violence : une perception singulière ou plurielle ?.....	37
2.1 La difficile question de la définition.....	37
2.2 Les formes de violence : une ou des typologie(s) ?.....	38
2.3 Les profils d'auteur et de victime : du stéréotype à la particularité.....	40
2.4 De la perception synchronique à la perception diachronique : croissance, stagnation ou diminution du phénomène de violences scolaires ?.....	41
3. L'origine du phénomène : des causes théoriques aux causes identifiées.....	43
3.1 Une origine interne : contestée ou reconnue ?.....	43
3.2 Une origine externe : entre facilité et vérité.....	45
4. Des solutions pratiquées aux solutions idéales : une gestion critiquée des violences scolaires.....	48

4.1 Les réponses immédiates à la violence scolaire : une ou des possibilités ?.....	48
4.2 Les solutions idéales et leurs limites.....	49
3. Conclusion.....	52
4. Bibliographie.....	54
5. Annexes.....	59

0. Introduction

« La violence c'est pas toujours frappant mais ça fait toujours mal »¹, proclamait le slogan d'une campagne d'information sur la violence faite aux femmes. Cette formule incarne parfaitement la violence scolaire dont les faits les plus spectaculaires sont propulsés au devant de la scène par les médias, contrairement aux autres qui sont passés sous silence, comme invisibles et qui pourtant semblent tout aussi douloureux.

Depuis plusieurs décennies, des spécialistes (chercheurs en sciences de l'éducation, en sociologie, criminologues) effectuent des enquêtes et mènent des recherches pour mieux comprendre le phénomène de violence à l'école. Des recensements officiels aux enquêtes de victimation, quel sens donne-t-on au mot violence ? L'absence de violence est-elle réelle ou seulement le signe de son invisibilité ? Quelles sont alors les formes de la violence scolaire ? Qui touchent-elles (statut, âge) ? Quelles violences sont légitimement liées à l'école ? Actuellement, comment l'école qui se doit d'assurer la sécurité de ses élèves, fait-elle pour gérer cette violence potentielle ? Ces moyens mis en œuvre ont-ils des limites ?

Pour tenter de répondre à toutes ces questions, je présenterai deux parties complémentaires : une théorique suivie d'une plus empirique. Ainsi, dans une première partie théorique, j'essayerai de donner une signification au mot violence en multipliant les regards (théoriciens, acteurs de l'éducation, médias) pour en dégager aussi les causes éventuelles. J'aborderai ensuite les formes de violence répertoriées à l'école (envers les élèves ou les enseignants) afin de relever ce qui fait l'ambivalence de la violence scolaire, à la fois visible et invisible. Et, dans un dernier temps, j'analyserai d'un point de vue théorique, le dispositif du conseil d'élèves, comme une des réponses possibles à la violence scolaire.

Puis, dans la deuxième partie plus pratique, j'approfondirai les réponses à ces mêmes questions, en actualisant l'étude à travers une enquête sur le terrain pour valider ou non les propos théoriques. Ainsi, cette partie, s'articulera en quatre points : après avoir justifié la méthode d'enquête choisie et ses modalités, j'exposerai les analyses des réponses des élèves et des enseignants à travers trois aspects : définition(s) et perception(s) de la violence scolaire, causes de celle-ci, et enfin solutions apportées ou envisagées pour gérer ce phénomène.

¹ LECLERC Richard 1998 : *Slogan publicitaire de la campagne sur la violence faite aux femmes.*

Partie 1 : La phase théorique

1. La violence à l'école : un phénomène absent ou réel ?

Cette partie va chercher à définir la violence à l'école de manière théorique, pour se centrer sur une définition plus subjective par le personnel éducatif et les élèves. Puis, à partir d'enquêtes, elle présentera les faits/les causes qui font que la violence relève soit d'une absence totale, soit d'une réalité dramatique.

1.1. La violence : un terme difficile à définir

La plupart des chercheurs s'accordent sur le fait que la violence dans le contexte scolaire est un terme très difficile à définir. Ceci pour des raisons très simples à cerner : faut-il avoir une définition restreinte du mot (judiciaire) ou bien un sens large qui prendrait en compte les réalités scolaires ? Il convient alors de définir la violence en dressant en creux des distinctions avec des termes qui lui sont couramment associés ou confondus pour mieux distinguer ce que l'on peut qualifier d'actes violents. Ainsi, la définition du mot *violence* s'accompagnera de celles des termes suivants : *agressivité* et *incivilité*. En effet, l'agressivité est-ce déjà de la violence ? Les incivilités sont-elles des actes violents ou seulement des faits mineurs, loin de cette réalité ? Telles sont les questions auxquelles réfléchissent Pain (2006, p. 15) et Debarbieux (2005, p. 120). De toute évidence, d'autres termes sont associés à la violence à l'école comme les mots conflit, brutalité, intimidation ou encore insécurité. Néanmoins, ceux-ci ne sont pas ou peu confondus avec la violence.

Dans un premier temps, attachons-nous à une définition claire du terme d'*agressivité* pour mieux le comparer au sens du mot *violence* défini ensuite. J'exploiterai tout d'abord l'étymologie du mot pour montrer le caractère positif de celui-ci au départ (les définitions contemporaines reprenant surtout le sens apparu au XIX^{ème} d'un acte visant l'intégrité d'autrui, cf. Annexe 1). *Agressivité* vient donc du latin *ad gradior* : « aller vers, marcher vers... » (Bovay, 2008, p. 29). Cette acception témoigne donc de cette tension de la rencontre, qui semble positive. D'autre part, ce mot tire son étymologie de *adgresse* : « aller de l'avant avec l'esprit belliqueux » (Floro, 1996, p. 27), sens connoté négativement. Pour montrer la complémentarité des deux sens, Pain a apporté une définition du terme englobant les deux aspects : il qualifie l'agressivité comme « une relation réactionnelle d'atteinte

et, simultanément de dégagement, dans la proximité humaine. » (Pain, 2002, p. 2). L'agressivité serait donc une « affirmation vitale de soi » (Pain, 2002, p.2), englobant assertivité et brutalité. A cela, Bovay ajoute que l'agressivité correspond à « une disposition mentale, un état d'esprit, une tendance pulsionnelle qui peut être vécue à la suite d'une frustration qualifiée de constructive ou de destructive et qui vise à l'affirmation de soi. » (Bovay, 2008, p. 31). Dans la continuité de Pain, elle ajoute néanmoins cette notion de pulsion. L'agressivité ne serait donc pas nécessairement consciente. Elle poursuit en expliquant que l'agressivité servirait à définir le territoire de chacun, à faire valoir son droit, en tant que force de construction et de définition de l'individu. On peut alors se demander si l'agressivité est l'expression de la violence, une prémisse à celle-ci ou un état totalement indépendant.

En vue d'une comparaison, il convient de définir dès à présent le mot de violence. Dans un premier temps, considérons l'étymologie du terme pour montrer le point commun entre toutes les définitions que l'on trouve. Ce mot vient du latin *violentia* : « abus de la force » (Bovay, 2008, p. 29) dont l'expression pourrait être positive si elle n'était pas excessive ou employée mal à propos. Encore une fois, ce mot aussi semble désigner une force essentielle à la vie mais qui est trop excessive pour paraître positive. Cette étymologie semble faire converger toutes les définitions de la violence, en évoquant la force, et l'abus qui sous entend alors la contrainte et l'intentionnalité. La distinction à effectuer avec l'agressivité vient donc du fait que la violence « est une atteinte consciente de l'autre [...] elle tend toujours socialement vers la destruction. » (Pain, 2002, p. 2). Comme le pense Prud'homme, la violence ne relève pas de la personnalité de l'individu comme l'agressivité, mais elle est intentionnelle et correspond donc bien à une stratégie pour obtenir quelque chose². L'agressivité relèverait donc d'un maintien de son identité par un comportement assertif répétitif inconscient, tandis que la violence serait une attitude consciente de destruction. L'agressivité ne serait pas une expression de la violence, ni même une prémisse à celle-ci car elle s'incarne dans la personne même et est essentielle, contrairement à la violence qui résulte d'une volonté consciente.

Hors de toute comparaison, la violence donne naissance à des définitions soit restreintes, soit larges. Si l'on s'en tient à Pain, la violence par essence « c'est ce que sanctionne socialement un code pénal » (Pain, 2006, p. 32). D'autres chercheurs (anglo-saxons notamment) élargissent cette acception, en s'inspirant de faits scolaires, ils déclarent alors

2 PRUD'HOMME Diane 2004 : *La violence à l'école n'est pas un jeu d'enfant. Pour intervenir dès le primaire*, Montréal, Éditions du remue-ménage, p. 40. Cité d'après BOVAY 2008 : p. 30-31.

que la violence, c'est « l'abus sous toutes ses formes et en tout lieu » (Pain, 2006, p. 32).

Depuis quelques années, en considérant une définition large de la violence, on tend à y inclure les incivilités, seulement dans le cadre scolaire, si l'on s'intéresse aux propos des enseignants ou des élèves dans les enquêtes (terme désormais très utilisé au pluriel d'où l'emploi auquel j'aurai recours). Mais que désignent-elles ? Elles renvoient à un « ensemble de faits cumulés, pénalisables ou non, de petits délits ou infractions non pris en compte, qui répétés, induisent dans le milieu scolaire, une impression de désordre, un sentiment de non respect. »³. Selon Roché, ces atteintes à l'ordre public sont réparties en quatre catégories : « dégradation et vandalisme, manque de courtoisie et insultes, conflits autour du bruit, comportements perturbateurs et occupation de l'espace » (Bovay, 2008, p. 32). En comparant la définition restreinte de violence à celle d'incivilités, on se rend compte que certaines incivilités seraient des violences mais pas l'ensemble car elles ne sont pas toutes pénalisables. Mais, si on adopte la définition large de violence pour la confronter à celle d'incivilités, on remarque alors que chacune d'entre elles sont des violences. Ainsi, comme le souligne Debarbieux, il est préférable d'adopter une définition plus large de la violence, il propose alors un terme englobant incivilités, harcèlement scolaire, et actes violents : les « micro-violences », elles rassemblent « les délits sans victimes et avec, les violences qui n'apparaissent pas comme des délits » (Debarbieux, 2005, p. 120).

Il semble acceptable de s'attacher à une définition plus large, concernant l'école car les enquêtes depuis 1985, ont montré que les expériences de victimation concernent surtout des actes mineurs (comme les incivilités). Il ne faut donc pas réduire la violence scolaire à la délinquance. En ce sens, la définition que je conserverai pour la suite est la suivante, elle a été proposée par Hurrelmann (et citée à de nombreuses reprises par Nicole Vettenburg) : « La violence à l'école recouvre la totalité du spectre des activités et des actions qui entraînent la souffrance ou des dommages physiques ou psychiques chez des personnes qui sont actives dans ou autour de l'école, ou qui visent à endommager des objets à l'école »⁴.

Ainsi, l'agressivité est à dissocier totalement de la violence si l'on s'en tient aux définitions, même si les enseignants et les élèves ont tendance à prendre l'agressivité pour un

3 BLAYA Catherine et DEBARBIEUX Éric, *La Fabrication sociale de la violence en milieu scolaire*, dans CHOQUET Marie (coord.) 2000 : *Souffrances et violences à l'adolescence*, Paris, Éditions ESF. Cité d'après BOVAY 2008 : p. 32.

4 VETTENBURG Nicole 1998 : *Violences à l'école : sensibilisation, prévention, répression*, Belgique, Éditions du Conseil de l'Europe, p. 33 (citant un discours en Allemagne sur « l'école la plus sûre »). Cité d'après BAUER Alain et SOULLEZ Christophe et al., 2010 : *Mission sur les violences en milieu scolaire, les sanctions et la place de la famille* (rapport remis au Ministère), p. 9.

synonyme de violence. J'adopterai donc une définition large de la violence, en considérant les incivilités comme des actes violents, même non pénalisables. A cet égard, le terme de micro-violence est le plus adéquat car il présente parfaitement la violence comme un phénomène multiforme, sans en rester à la spécificité judiciaire, proprement française. C'est en ce sens là que la violence est présente à l'école.

1.2. Le rapport à la violence : points de vue du personnel éducatif et des élèves

Cette section va montrer à quel point la violence (au sens de micro-violence) sous ses aspects universels reste un phénomène culturel. En effet, ce terme change systématiquement de sens en fonction de la personne interrogée et de l'époque, d'où ses difficultés à être identifiée comme tel. A titre d'exemple, des faits ne sont pas considérés comme violents dans certaines sociétés, ou ne l'étaient pas dans le passé. Le bonnet d'âne porté par le cancre est aujourd'hui considéré comme une violence car il soulignait son échec scolaire et le soumettait à des moqueries de ses camarades ou de l'enseignant. De prime abord, la violence a donc une définition évolutive en raison du changement des représentations de l'enfant et de l'éducation. Elle a surtout un sens différent en fonction du groupe social ou de l'état psychologique de la personne interrogée. La violence est alors dépendante des valeurs, des codes sociaux, et des fragilités personnelles des victimes (Debarbieux, 1996, p. 42).

Si on considère la dernière enquête nationale réalisée sur un échantillon d'élèves du cycle 3 (Debarbieux et al., 2011), on remarque que la définition de violence a été établie au préalable, et l'on s'est basé sur celle-ci pour poser les questions par la suite. Cette enquête tente donc d'objectiver les faits de violence. Néanmoins, quelques années auparavant, Carra avait réalisé une enquête similaire (Carra, 2009) dans des écoles élémentaires (6-11 ans), en ne donnant aucune définition au terme violence, ceci dans le but d'observer s'il y avait une différence de conception en fonction des élèves et des enseignants. Je vais à présent me baser sur cette enquête pour montrer la dimension a priori subjective de ce terme car comme l'avait déjà écrit Pain « la violence c'est ce qui nous fait violence » (Pain, 2006, p. 23), elle relève donc bien de la subjectivité des acteurs sociaux.

Dans un premier temps, on peut se demander si la définition de la violence est la même concernant l'élève ou l'enseignant. En effet, au regard de l'enquête de Carra, on remarque qu'en interrogeant les enseignants et les élèves d'une même classe, on obtient des

réponses différentes. Ainsi, aux questions : « Depuis le début de l'année, y a-t-il de la violence dans ton (votre) école ? », « Si oui, lesquels ? », on observe une forte divergence des réponses selon le statut de l'interlocuteur. Les violences verbales concernent 14 % des violences pour les élèves, contre 1/3 des réponses des enseignants (Carra, 2009, p. 26). Dès lors, contrairement aux élèves, les enseignants distinguent deux types de violence : les « actes violents » (bagarres, disputes, coups, agressions physiques, conflits) et les « discours violents » (insultes, grossièretés, moqueries). Les bagarres n'étant pas dirigées contre les biens ou les personnes de l'institution, ne semblent alors pas ou peu prises en compte par les enseignants. En revanche, ces derniers sont plus vigilants aux insultes ou aux menaces.

De plus, si l'on s'appuie sur l'enquête de Debarbieux, venant confirmer celle de Carra, on remarque que du côté des élèves, seules les violences physiques semblent témoigner du terme de violence, tout du moins chez les plus jeunes. En effet, on observe que plus l'on avance dans la scolarité, plus la violence verbale est prise en compte comme une véritable violence. On perçoit que les formes prioritairement évoquées à l'école et au collège sont les bagarres, à 64 % contre 9% de violence verbale. Tandis qu'au lycée, les bagarres ne représentent plus que 47 % des violences évoquées contre 19% pour les injures. En résumé, l'aspect subjectif des définitions relève non seulement du statut mais aussi de l'âge de l'interlocuteur. Plus l'élève grandit, plus sa perception de la violence s'élargit et se rapproche de celle de l'adulte. Par exemple, une enquête réalisée dans le Pas-de-Calais, auprès d'écoles élémentaires (Carra et al., 2006), en témoigne : 28,1 % des élèves de plus de 11 ans estiment qu'il y a moyennement de la violence contre 16,5 % des 8 ans ou moins. A cet égard, les jeunes élèves restent proche de la définition de Chesnais : « la seule violence mesurable et incontestable est la violence physique, c'est l'atteinte corporelle directe contre les personnes. Elle revêt un triple caractère, brutal, extérieur et douloureux »⁵.

En outre, la perception de la violence peut aussi évoluer en fonction du genre de la personne interrogée : qu'elle soit garçon ou fille, homme ou femme. Ainsi, Debarbieux a démontré qu'une bagarre de récréation n'était pas ressentie de la même façon si l'on était maître ou maîtresse. A ce titre, il écrit : « La bagarre de cour de récréation n'est pas perçue de la même manière par les hommes qui souvent continuent à lui prêter une valeur positive, [...] que par les femmes qui y voient plus souvent une atteinte grave à l'enfant » (De-

5 CHESNAY Jean-Claude 1981 : *Histoire de la violence*, Paris, Laffont. Cité d'après PAIN 2006 : p. 25.

barbieux, 1996, p. 38).

En ce sens, l'impression d'une augmentation de la violence à l'école ne serait-elle pas liée à une féminisation du corps enseignant ? Du côté des élèves, le type de violence perçu en fonction du genre est différent. Par exemple, au regard de l'enquête dans le Nord Pas de Calais, on observe que les garçons (à 39%) sont plus nombreux que les filles (à 28%) à estimer que la violence est beaucoup présente dans leur école. Plus précisément, dans leur globalité, les élèves (filles et garçons) témoignent d'une domination des violences physiques. Cependant, dans le détail, les filles perçoivent surtout une violence par les mots car c'est ce dont elles sont davantage victimes : disputes, insultes, etc. Contrairement aux garçons qui sont plutôt dans de la violence physique.

De plus, la violence semble assez subjective car les perceptions divergent en fonction du statut de victime ou non. A cet égard, si l'on s'attache aux victimes, enseignants ou élèves, on considère que plus on est victime, plus le sentiment de violence dans l'école est important. A cet égard, l'enquête réalisée (du primaire au collège) par Debarbieux en 2003 le confirme. Ainsi, du point de vue des élèves, « si 17,5% des peu victimes perçoivent une violence forte, la perception de la violence croît avec les victimations passant à 54,6% pour les survictimes, soit trois fois plus » (Debarbieux, 2000, p. 134). Ce niveau de violence très perceptible par les enfants est compréhensible, car au primaire, la violence se réalise surtout dans les interactions entre pairs, plutôt qu'avec un adulte⁶. La violence possible du maître n'est pas perçue comme telle car elle est perçue comme nécessaire pour un rétablissement de l'ordre.

D'ailleurs, que l'on soit victime ou auteur, la perception de violence au primaire est synonyme de douleur physique. En effet, regardons les résultats de l'enquête de Carra. Aux questions suivantes : « La dernière fois que quelqu'un a été violent avec toi, que s'est-il passé ? La dernière fois que tu as été violent avec quelqu'un que s'est-il passé ? », l'échantillon de victimes a répondu majoritairement par de la violence physique⁷. Concernant, les auteurs de violence, la réponse est similaire : 54,90% par les coups et 23,60% par les bagarres. On retrouve cette quasi-absence de la violence verbale dans les réponses des enfants de l'école élémentaire.

Enfin, les élèves victimes soulignent les normes qui font qu'il y a violence ou non : par exemple, frapper un plus petit que soi, c'est être violent. En ce sens, une bagarre entre

6 85,1% selon les victimes, 85,6% selon les auteurs, dans CARRA 2009 : p. 51.

7 47,10% par les coups, 15,50% par les bagarres, dans CARRA 2009 : p. 49.

deux individus de même force peut en quelque sorte être perçue comme inscrite dans un processus de socialisation, au moins par les hommes. La violence peut constituer « à l'école élémentaire, une pratique sociale participant à la régulation des rapports sociaux entre pairs » (Carra, 2009, p. 59). Ainsi, les comportements antisociaux ou relatifs aux incivilités sont plutôt de l'ordre des normes adultes. Par ailleurs, les filles ressentent moins de violence par rapport aux garçons et ceci pourrait être expliqué par le fait que les jeux de socialisation des garçons s'inscrivent plus dans une logique de contact que ceux des filles. En ce sens, la violence reste un phénomène dur à percevoir car pour les enfants il peut s'agir d'un jeu, qui apparaît pourtant dangereux à l'adulte !

Du point de vue des enseignants, on a vu que les violences provenant des élèves étaient minoritaires : 29 % environ selon l'enquête de Carra (Carra, 2009, p. 51). Elles se caractérisent par une remise en cause de l'autorité de l'enseignant. En revanche, ils se sentent surtout victimes de violence dans la relation aux parents. Ceci à 60% si on considère l'échantillon de l'enquête de Carra. En effet, les parents porteraient atteinte au statut même de l'enseignant en remettant en cause ses décisions concernant les élèves. Les écrits historiques indiquent que cette relation difficile existe depuis le XIX^{ème} siècle, mais les résultats des enquêtes témoignent d'une accentuation de ces conflits, ceci pouvant être dû à une volonté du gouvernement de faire entrer de plus en plus les parents dans les acteurs de l'École (1989 : communauté éducative). Par ailleurs, l'enquête réalisée dans le Pas-de-Calais, témoigne d'une donnée qui peut intervenir dans la relation aux parents dans la régulation des conflits. Plus les enseignants ont suivi des formations de prévention ou de gestion de la violence, moins ils ressentent de violence, que ce soit de la part des élèves, collègues ou parents. Autrement dit, la formation même de l'enseignant est un facteur qui influe sur la perception qu'il a de la violence.

Enfin, un dernier élément peut éventuellement expliquer les perceptions diverses sur la violence : la culture. En effet, on peut remarquer qu'il y a violence à certains moments car il y a une distance entre culture scolaire et culture familiale (de nature étrangère ou non). En effet, les règles de vie à la maison ne sont pas forcément les mêmes qu'à l'école (règles institutionnelles). L'enfant en passant notamment de la maison à l'école (sans la garderie) doit comprendre que les pairs sont de nouvelles personnes source de socialisation, autre que les parents ou adultes. De plus, les divers types d'éducation parentale ne sont pas toujours en adéquation avec la vie scolaire. Pensons par exemple au style appelé « libéral-

permissif » (Paquin et Drolet, 2006, p. 18) : il consiste à laisser l'enfant faire ce qu'il veut sans aucune conséquence. On voit alors clairement, le problème que cela va poser à l'école où l'enfant n'est plus roi. Les élèves introduisent dans leur établissement des comportements qui sont ceux de leur milieu, de leur culture. A cet égard, on peut souligner que la féminisation du corps enseignant a provoqué ce que De Queiroz nomme « un déficit d'autorité symbolique » (De Queiroz, 1995, p. 85), traditionnellement affecté aux hommes, et plus particulièrement dans les cultures méditerranéennes. Il ne faut donc pas faire si facilement l'amalgame enfant de culture étrangère égal violence. Il est seulement important de comprendre que le rapport à la violence s'apprend.

Ainsi, si une insulte peut ne pas être ressentie comme telle c'est parce qu'elle ne fait pas partie du langage, de la culture de l'enfant, ou au contraire parce qu'elle est assimilée à une familiarité, ou à un code de communication viril. En ce sens, ce qui permet de qualifier une violence en tant que tel, c'est l'affirmation de celle-ci par l'adulte, d'où la nécessité pour l'enfant d'en parler à un tiers (camarade, maître, parents). Ainsi, si le parent n'éduque pas à ce rapport à la violence, il semble important que l'institution le fasse. En effet, « Dans plus de la moitié des cas les victimes déclarent qu'il y a eu une réponse de l'institution scolaire (le maître l'a disputé, le directeur...). Les parents de l'enfant interviennent cependant dans près de 10 % des cas » (Carra, 2006, p. 42). L'enfant se déclarera donc victime si l'auteur a été puni et il s'avouera auteur s'il a été puni.

Ainsi, on observe progressivement que les élèves ont leur propre vision sur la violence, même si en arrière-plan il s'appuie de plus en plus sur les normes du monde scolaire, à travers le règlement par exemple. En résumé, comme Charlot le disait déjà : « Ce qui est caractérisé comme violence et ce qui est posé comme seuil du non-tolérable varie avec les établissements, avec le statut de celui qui parle (enseignant personnel d'éducation, élève, ...), avec son âge et peut-être avec son sexe » (Charlot et Emin, 1997, p. 4). Il souligne ainsi la difficulté à caractériser une violence car chacun en a une vision différente.

Par ailleurs, les définitions mouvantes apportées à ce terme prennent bien en compte une signification large. A cet égard, la violence scolaire comme le soulignait Debarbieux c'est à la fois les crimes ou les délits définis par le Code Pénal, les incivilités définies par les acteurs scolaires (éventuellement le règlement), et le sentiment d'insécurité (Debarbieux, 1996, p. 42) qui découle des deux faits précédents. Ainsi, les deux derniers éléments légitiment que l'on adopte une définition large et variable pour qualifier comme

réelle, la violence à l'école. Le mot même de violence a donc en lui-même un aspect objectif (loi) et subjectif (normes culturelles) qu'il convient de traiter comme un tout.

Par la suite, il m'a semblé intéressant d'observer l'image de violence scolaire véhiculée par les médias pour observer si elle correspondait à celle ressentie par les élèves et les enseignants. Il s'agit là de savoir si les médias nous manipulent ou s'ils cherchent à seulement décrire une réalité accablante.

1.3. Une présence relative de la violence à l'école

De nombreuses personnes ont pris conscience de la violence scolaire grâce aux médias et ceci peut se vérifier par le fait que les exemples apportés par ces personnes proviennent de la télévision ou encore de la presse écrite. Il s'agit alors de se demander quel rôle jouent les médias dans ce phénomène de violence ? Ceux-ci sont-ils le reflet d'une réalité ou en sont-ils une déformation, une amplification artificielle ?

Tout d'abord, je me suis appuyée sur une enquête⁸ à propos de la presse écrite (analyse de quatre grands quotidiens nationaux sur une année : *Libération*, *Le Figaro*, *Le Monde*, *L'Humanité*), pour observer comment le thème de la violence scolaire était traité par celle-ci. Dans un premier temps, ce qui ressort de l'enquête c'est que violence scolaire correspond à violence à l'école (et non violence de l'école). Par ailleurs, les articles témoignent d'une montée de la violence, à 54% pour ceux du *Figaro* par exemple (Mabilon-Bonfils, 2005, p. 20). Puis, ce qui apparaît étonnant c'est que dans ces articles, le nom de chercheurs dans le domaine est pratiquement absent. *L'Humanité* n'en cite aucun. Il faut toutefois considérer que de manière générale, les chercheurs des Sciences de l'éducation (voire les sociologues) sont peu cités. Ceci signifie que la violence scolaire a réellement été popularisée par la télé et la presse, sans pour autant s'appuyer sur des recherches solides. C'est pourquoi certains qualifient la violence d'« objet socio-médiatique » (Mabilon-Bonfils, 2005, p. 21). Celui-ci est construit par les médias dans le sens où les sondages⁹ ne posent pas la question de l'existence de la violence (pour ne pas se heurter à une négation ou une absence de réponse) mais demandent aux sondés de définir ou de choisir parmi des réponses proposées, les causes de celle-ci, comme si la définition de la violence ne posait

8 Enquête réalisée par Mabilon-Bonfils. Méthode : Échantillon composé des quotidiens parus en une année (de juillet 2001 à juillet 2002) : *Libération*, *Le Monde*, *L'Humanité*, *Le Figaro* sélectionnés selon les mots-clés « violence(s) scolaire(s) », présents soit dans leur titre, soit dans le texte de l'article.

9 MABILON-BONFILS 2005 : p. 23-25. Sondages IFOP (2), SOFRES

aucun problème.

Je vais en prendre un en exemple dans lequel les questions étaient tellement guidées qu'il paraissait évident qu'il y avait une violence scolaire inquiétante. La première question était la suivante : « Dans le domaine de l'éducation, quelles doivent être les priorités du ministère de l'Éducation Nationale dans les années à venir ? ». Les réponses proposées étaient : « le soutien aux élèves en difficulté, la lutte contre la violence scolaire, etc ». On remarque que le thème de notre étude arrive en second (choisi par 50% des enseignants interrogés). Puis, le sondage se poursuivait par : « Pour diminuer la violence en priorité, faut-il ... ? »¹⁰. De toute évidence, la seconde question induisait que la réponse à la question 1 était la violence scolaire. Ainsi, il est important de comprendre que les sondages ne sont pas toujours le reflet des pensées de chacun, l'opinion publique étant manipulée par ces sondages ou bien par leurs commanditaires (hommes politiques). Comme l'écrit Mucchielli, « Qu'ils le veuillent ou non, les médias ne présentent pas des faits, ils véhiculent des interprétations ou des non-interprétations dont il faut interroger le sens »¹¹.

Comme nous l'avons dit précédemment, la violence scolaire existait bien avant les années 1990. En effet, dans *Tant qu'il aura des profs* (Hamon et Rotman, 1984, p. 129), on peut lire que « cette criminalité nouvelle est " normale " dans la mesure où les collèges accueillent aujourd'hui des milieux qui en étaient naguère évincés ». Il faut donc comprendre que l'émergence de certaines formes de violences ou d'incivilités provient de la massification de l'enseignement secondaire. Toutefois, la médiatisation de cette violence a poussé davantage les pouvoirs publics à s'emparer du phénomène, pour mieux le gérer. A cet égard, il faut bien comprendre la violence comme un phénomène social qui se situe alors au centre d'enjeux politiques et économiques. Comme la violence à l'école était un objet inconnu, cela a favorisé son exagération par les médias ou son déni, en fonction des intérêts en jeu. Ainsi, lors de campagnes électorales, on peut avoir tendance à être spectateur de phénomènes de violences extrêmes pour montrer à quel point le programme du candidat est essentiel. Ceci étant une réalité (re)construite ! En effet, si on analyse les faits présentés par la télévision ou la presse, on remarque qu'ils décrivent très souvent des actes (en collège) de violence scolaire condamnables par le Code Pénal. Si on prend en exemple l'en-

10 Réalisée du 4 au 7 décembre 2001 par la SOFRES pour La Croix et le ministère de l'Éducation nationale auprès d'un échantillon de 400 enseignants du primaire et du secondaire interrogés par téléphone. Dans MABILON-BONFILS 2005 : p. 24.

11 MUCCHIELLI Laurent 2002 : *Violences et insécurité. Fantômes et réalités dans le débat français*, Paris, La découverte, p. 12. Cité d'après MABILON-BONFILS 2005 : p. 25.

quête réalisé par Charlot au collège (pour rester dans des contextes similaires de description), les acteurs interrogés (enseignants et élèves) citent surtout des violences verbales, c'est-à-dire des incivilités. C'est le cas pour les deux tiers des enseignants interrogés¹². On peut donc dire que les médias ne reflètent pas la réalité de la violence scolaire. Ils ne font que présenter des faits très violents mais qui restent rares. Ceux-ci stimulent la peur, confortent les idées préconçues (comme l'image d'une violence exclusivement en banlieues), et donnent une impression d'extension du phénomène. Ceci explique aussi l'accroissement du sentiment d'insécurité, Debarbieux parlant ainsi de « fantasme d'insécurité » (Debardieux, 2008, p. 97).

En outre, même si on condamne les faits diffusés par les médias, on peut néanmoins considérer que ces derniers s'appuient parfois sur des sondages officiels pour justifier leurs descriptions. Pensons à l'outil SIGNA (2003-2004), où les incivilités étaient pratiquement absentes des critères de violence (sauf les menaces ou insultes). Néanmoins, ce qui apparaît plus inquiétant, c'est que les résultats de SIGNA (devenu SIVIS) sont très éloignés de ceux des enquêtes de victimation sur la même période. Quelles en sont les raisons ? Les établissements échaudés par le passage dans la presse (Revue *Le point*) des résultats de SIGNA qui devaient rester internes ont désormais tendance à ne pas tout déclarer pour ne pas défavoriser la réputation de leur établissement. On peut aussi expliquer cela par le fait que dans les résultats SIGNA, les victimes et les auteurs sont identifiés : ils ressentent alors de la culpabilité, de la peur voire de la honte, contrairement aux enquêtes de victimation qui sont anonymes et donc plus sécurisantes. Toutefois, dans la construction du logiciel SIVIS¹³, on a tenté de prendre en compte les biais liés au dispositif précédent : en demandant des réponses anonymisées (pour éviter tout classement possible entre établissements), en ayant une définition plus réductrice de la violence entre élèves (de 26 à 14 catégories). Ainsi, la violence scolaire peut être acceptée ou niée mais si elle reste invisible dans les sondages (officiels), cela ne veut pas dire qu'elle n'est pas présente.

Après avoir montré que la violence scolaire était bien présente dans les établissements français, mais pas prioritairement sous la forme véhiculée par les médias, je vais entrer dans le détail des enquêtes, pour observer si les préjugés sont fondés. Les médias ex-

12 COSLIN Pierre G, « A propos des comportements violents observés au sein des collèges », dans CHARLOT et EMIN 1997 : p. 186-190 et p. 192-195.

13 Cf. Annexe 5.3 (p. 61-64) : nomenclature des variables du logiciel SIVIS, disponible sur <http://cria.ac-amiens.fr/cria/cria/documentation/fiches-techniques/Documentation%20Utilisateur%20SIVIS%202011-12.pdf>

pliquant ces violences par des approches sociologiques associées à des facteurs de risques : le contexte social (quartier, etc), l'influence des images violentes, l'effet gang, etc. Ces causes sont-elles vraies ?

Dans un premier temps, je me suis demandé si les quartiers dit sensibles étaient réellement les plus violents comme tenterait de le montrer les médias. Pour répondre à mon hypothèse, je me suis appuyé sur l'enquête réalisée dans le Nord-Pas-de-Calais par Carra. Celle-ci a mesurée la fréquence de victimation par rapport au classement de l'établissement (ordinaire, REP-ZEP, ZVL¹⁴). Elle a alors obtenu des scores assez proches entre les divers établissements à 1% près environ, les établissements ordinaires pouvant même parfois avoir des scores supérieurs à ceux situés en REP-ZEP¹⁵. Ainsi, les quartiers qualifiés de sensibles ne semblent pas plus violents que les autres quartiers. Néanmoins, les premiers témoignent plus de violences physiques, contrairement aux autres, ce qui les fait passer pour des quartiers plus violents aux yeux du public. D'ailleurs, si l'on s'appuie sur la perception de la violence en Éducation Prioritaire selon l'enquête réalisée dans le Nord, on remarque que « Si la proportion d'enfants estimant qu'il y a beaucoup de violences n'augmente que de 4,6 points dans les écoles en Éducation Prioritaire par rapport aux écoles ordinaires, les enseignants sont 3 fois et demi plus nombreux à voir beaucoup de violences. » (Carra, 2006, p. 80). En s'appuyant sur les écrits de Dubet, on comprend ce chiffre. En effet, la survie des espaces de violences tolérées dans les écoles, suppose une connivence culturelle entre les acteurs de l'éducation. Or, c'est dans ces zones que l'écart culturel entre les enseignants et les élèves est le plus fort. Néanmoins, tous les chercheurs ne sont pas d'accord sur l'égalité de violence entre zone ordinaire ou sensible. Si Choquet écrit « qu'il n'y a aucune différence significative que l'on soit ou non en zone défavorisée » (Debarbieux, 2005, p. 86), Debarbieux la réfute en repartant des chiffres de l'institution : seuls 6% des établissements, tous situés en ZEP, ont déclaré des faits graves (Debarbieux, 2005, p. 86). Il invite donc à relativiser les résultats qui peuvent être un peu supérieurs par rapport aux établissements hors ZEP, ceci en fonction des méthodes d'enquêtes (cf. Annexe 2 : justification par la théorie de la désorganisation sociale). En comparant les apports des différents chercheurs, j'ai obtenu une réponse relative, loin de celle des médias : certains établissements de ZEP peuvent apparaître en réalité moins violents que d'autres établissements du

14 REP : Réseau d'Éducation Prioritaire (créé en 1999), ZEP : Zone d'éducation Prioritaire (créé en 1981), ZVL : Zone Violence, pas forcément en ZEP ou REP. Dans CARRA 2006 : p. 80.

15 « entre une et deux victimations, le résultat des établissements ordinaires est de 19,80%, contre 18,70% dans les REP-ZEP ». Dans CARRA 2006 : p. 80.

même type ou non. On comprend alors pourquoi Debarbieux avance l'idée de sur-déclaration de violence de certains établissements pour être ou rester classé en zone sensible et obtenir ainsi les moyens et avantages y étant liés.

Puis, si l'établissement n'est pas en ZEP, la violence provient-elle alors de l'augmentation du nombre d'élèves ? Voici la question que je me suis posée, en m'appuyant sur l'argument incessant des classes surchargées véhiculé par les médias. Selon la même enquête (dans le Nord), la taille de l'établissement ne semble pas avoir un effet sur les déclarations de victimation. On remarque même parfois l'effet inverse. Par exemple, les établissements classés entre 134 et 198 élèves, ont 47,6% des élèves qui déclarent avoir été au moins une fois victime contre 36,8% dans les établissements de plus de 198 élèves. Par conséquent, selon cette enquête, il semblerait bien que le nombre d'élèves dans l'établissement n'influe pas sur la violence et que c'est d'autres facteurs qui en sont à l'origine. Encore une fois, les médias n'invoquent pas les causes réelles de la violence.

A ce titre, l'effet établissement est un aspect très souvent évalué dans les enquêtes, pour percevoir ce qui pourrait justifier cette violence. Ainsi, on entend très souvent, cet établissement de ZEP a une équipe constituée de jeunes enseignants qui ne savent donc pas faire face à ce genre de situation. Il est vrai que les différentes enquêtes menées ont montré que les jeunes enseignants ressentaient plus de violence que ceux ayant de l'expérience, ceci pouvant être lié à un manque de formation à ce sujet¹⁶. De plus, la perception de violence au sein de l'établissement semble dépendre de la vision que les enseignants ont du quartier (Carra, 2006, p. 100). Ceux ayant une vision négative sur celui-ci, perçoivent plus de violence. Autrement dit, les facteurs externes peuvent influencer les facteurs internes. En revanche, si on en reste aux causes internes, le règlement et sa rédaction peuvent aussi faire partie des éléments source ou non de violence. Je m'attacherai encore une fois à l'enquête du Nord-Pas-de-Calais pour justifier ma réponse. Elle présente que quelle que soit l'école interrogée, le règlement de la classe est mieux connu à 42,3% contre 40,6 % pour celui de l'école (Carra, 2006, p. 73). D'ailleurs, 55,1% des élèves de l'échantillon affirme avoir participé à l'élaboration du règlement de la classe. Si l'on analyse plus finement la réponse, on remarque que dans les écoles de faible effectif, le règlement de classe semble plus protecteur. Ceci peut s'expliquer par le fait que beaucoup d'élèves ont participé à sa rédaction, ils le connaissent donc mieux et sont un peu plus en accord avec ses principes

16 « Moins de la moitié des enseignants de moins de 30 ans se déclarent victimes et les deux tiers des enseignants entrant dans le métier affirment avoir subi au moins une violence. ». Dans CARRA 2006 : p. 56.

(Carra, 2006, p. 73). Le règlement ou encore le personnel est donc un facteur de risque, d'autant plus important dans les zones sensibles, qui apparaissent plus vulnérables, au vue de la plupart des enquêtes. Concernant l'effet établissement, les médias semblent diffuser une cause valable pour justifier la violence des acteurs scolaires.

En dernier recours, les médias mettent souvent en cause le contexte familial (familles monoparentales, recomposées, grande fratrie). En effet, l'enquête sur laquelle je me base depuis le début souligne avec force cet aspect : « Les enfants appartenant à des familles monoparentales ou recomposées s'avèrent nettement plus enclins à signaler au moins une victimation : 39 % des enfants déclarant vivre avec « papa maman » signalent au moins une victimation contre 47,2 % pour les enfants déclarant vivre avec leur mère seule et 45,9 % pour les enfants déclarant vivre avec leur mère et leur beau-père » (Carra, 2006, p. 39).

On retrouve des statistiques similaires concernant les élèves auteurs de violence (Carra, 2006, p. 49). Il convient donc de s'interroger sur une corrélation entre inégalités sociales et violence (la morphologie familiale étant liée à la catégorie sociale). En effet, « l'origine sociale approximée à partir de la profession du père met en relief la sur-représentation des enfants de cadres dans leurs déclarations de victimation. » (Carra, 2006, p. 45). Cet élément met en exergue une théorie des inégalités. Depuis le XIXème, l'école s'est ouverte à une population toujours plus importante d'élèves, ceci en vue de favoriser l'accès à la connaissance pour tous. Mais, de nos jours l'école semble plutôt être le symbole d'une exclusion sociale. Cette image s'explique selon Baudelot et Establet par le fait que les demandes culturelles de l'école sont différentes de celle des familles, car elles sont seulement en adéquation avec celles des classes dominantes (Gabucci et al, 2006/2007, p. 11). Il y a une fracture entre l'enseignant et l'élève qui sont de milieu différent, mais aussi entre les élèves de milieu différent, cette rupture étant à l'origine de la violence. Toutefois, si cette théorie des inégalités s'applique majoritairement dans le secondaire, ce n'est pas le cas au primaire. En effet, il faut aussi penser que le primaire a toujours accueilli toute la population, contrairement au secondaire qui ne s'est ouvert que depuis le collège unique en 1975. Ainsi, s'il y a une violence nouvelle au primaire, elle ne peut pas être attribuée au changement de public mais plutôt au changement d'exercice de l'autorité (pensons par exemple à l'interdiction de la punition corporelle) et à la féminisation.

Enfin, l'argument récurrent pour justifier la violence dans les écoles c'est l'impact

des images violentes sur les enfants (causalité externe). De toute évidence, l'enquête réalisée dans le Nord (mais ici seulement auprès de CM1/CM2) témoigne déjà d'une réalité, ce n'est pas le fait d'avoir beaucoup de supports vidéos qui est important, c'est surtout l'usage que les enfants en font. Ainsi, les élèves qui affirment ressentir de la violence à l'école, sont ceux qui ressentent le plus de violence dans leurs jeux vidéo. Même si les deux sexes ont des jeux vidéo, les statistiques dévoilent que les garçons sont plutôt portés sur des jeux de combats ou de compétitions sportives. A cet égard, l'enquête souligne que les garçons imitent plus leurs héros de jeux vidéo que les filles (Carra, 2006, p. 91). Dans les visionnages aux heures interdites, les élèves qui ressentent le plus de violence à l'école sont les plus transgressifs. Enfin, l'enquête de Carra amène aussi à percevoir l'idée que les interlocuteurs privilégiés des enfants concernant les programmes télé sont souvent les parents, sauf dans les « zones violences » où ce sont davantage les amis, quand il y a un interlocuteur (Carra, 2006, p. 95). C'est donc la pratique télévisuelle ou des jeux vidéo seul, sans dialogue qui amène à un score de violence élevé, ce qui est un peu en adéquation avec ce que présente les médias, même si ceux-ci ne décrivent pas toujours le contexte.

Enfin, l'effet gang est très souvent décrit par les parents interrogés par les médias : « il n'aurait pas agi seul, il a été entraîné ». Ceci nous fait entrer dans la perspective du harcèlement scolaire où la dimension triangulaire (harceleur, victime, pairs) est essentielle. Si le dispositif SIVIS intègre cet aspect, seule une enquête de victimation sur le primaire (Debarbieux, 2011, p. 22) reprend cet aspect individuel ou groupale de la violence (exclusivement verbale, « les auteurs d'insultes ») On a plusieurs items dont : plusieurs garçons (25,2%), plusieurs filles (11,2%), garçons et filles (20,6%). Autrement dit, 57% de l'échantillon auteur d'insultes agirait en groupe. Ainsi, même si les résultats restent relatifs, les violences de groupe toucheraient autant le primaire que le secondaire.

En résumé, la violence dont parlent les médias existe mais reste exceptionnelle. Il convient de prendre tout autant en compte les incivilités qui semblent prendre du poids au fur et à mesure de la scolarité. Par ailleurs, les facteurs internes ou externes qui paraissent justifier les violences sont à relativiser : les médias construisent très souvent des préjugés. Les enquêtes des chercheurs semblent présenter une sensibilité un peu plus importante à la violence dans les zones sensibles, mais pas autant que les médias le laissent pressentir. Par ailleurs, on ne peut nier une corrélation entre violence et catégorie sociale ou violence et images violentes. Cependant, ce que les médias semblent oublier c'est que la violence dé-

pend de tout un contexte particulier, qu'il convient de bien décrire, pour ne pas en arriver aux préjugés véhiculés aujourd'hui.

On peut en déduire que cette première partie témoigne d'un paradoxe. D'une part, pour certains, la violence à l'école n'existerait peu ou pas, les violences pénalement condamnables étant rares et les rapports de force ne se résumant finalement qu'à des rapports de socialisation. D'autre part, elle serait réelle et il serait même grand temps d'agir, en considérant les différents types de violences (des incivilités au crime, de la violence verbale à la violence physique) et la gravité de certaines. Malgré ce paradoxe, il apparaît possible de concilier ces deux points de vues : existerait-il à l'école des violences « invisibles » ?

2. Les formes de la violence : du visible à l'invisible

En repartant des définitions données dans la première partie, on constate que la violence est plurielle car elle se présente sous différentes formes qui varient et qui ne sont pas toujours visibles, ce qui explique l'absence de violence développée dans le point précédent. Néanmoins, de manière globale, les discours sur les violences (théoriciens, enseignants, élèves) les classent en deux types : verbales et physiques.

2.1. Des violences verbales à l'école

J'ai choisi de m'attacher en premier lieu, aux violences verbales car elles apparaissent souvent comme sans valeur, comme moins graves, autrement dit on pourrait presque les qualifier de violences « visibles-invisibles ».

Au vue des multiples enquêtes, les violences verbales sont de nature diverse. Il m'a donc semblé raisonnable de clarifier la situation. Lorsque la définition de violence verbale n'est pas donnée, les formes citées sont les suivantes : insultes¹⁷, menaces¹⁸ graves, voire disputes¹⁹. D'autre part, si les rubriques sont pré-établies, les chercheurs rajoutent très souvent la moquerie²⁰, le surnom²¹ (méchant), et la rumeur²². Enfin, les autres types de violence verbale évoquée dans ces rubriques relèvent toutes plus ou moins d'incivilités (gestes déplacés, chahut, ostracisme, vandalisme, etc), et appartiennent plutôt au rang des violences verbales symboliques, les mots pouvant en être absents.

Après ce constat, il s'agit dans un premier temps pour moi, d'observer si l'âge a un impact sur le type de violence verbale citée, pour un même statut (élève ou enseignant).

Chez les élèves, les violences verbales semblent se centrer majoritairement sur les insultes (Carra, 2009, p. 49). Ceci explique bien la dimension en partie invisible de ce phénomène, l'enfant ayant tendance par exemple à moins se plaindre s'il est affublé d'un

17 « L'insulte a pour but de porter atteinte à la dignité ou à l'honneur de quelqu'un. Elle peut toucher à l'identité, aux liens de filiation, aux aspirations de l'individu, ou encore à l'apparence physique. ». Dans CATHELIN Nicole 2008 : *Harcèlements à l'école*, France, Albin Michel, p. 23.

18 « Manifestation de violence par laquelle on signifie à autrui l'intention que l'on a de faire du mal ». Menace, dans *Le Trésor de La Langue Française Informatisé*.

19 « Discussion ou débat plus ou moins âpre et violent entre plusieurs adversaires ou plusieurs partis ». *Dispute*, dans *Le Trésor de La Langue Française Informatisé*.

20 « Tourner en dérision, railler (quelqu'un ou quelque chose) ». Moquerie, dans *Le Trésor de la Langue Française Informatisé*.

21 « Appellation familière ou pittoresque que l'on substitue au véritable nom d'une personne ». Surnom, dans *Le Trésor de la Langue Française Informatisé*.

22 « Nouvelle sans certitude qui se répand de bouche à oreille ». Rumeur, dans *Le Trésor de la Langue Française Informatisé*.

urnom déplaisant car il trouve cela « normal ». Les violences verbales ne sont pas toujours visibles non plus par les adultes car elles ne laissent pas de traces. De plus, pour effectuer une comparaison au niveau de l'âge, j'ai aussi consulté une enquête réalisée par Debarbieux au collège (Ministère de l'Éducation Nationale, 2011). Et effectivement, les violences verbales déclarées sont similaires. Les insultes restent citées comme faisant le plus de victimes, puis viennent les surnoms. Cette enquête fait aussi part d'une violence non évoquée dans les enquêtes au primaire : l'humiliation²³. Mais, surtout si les formes citées sont quasi-identiques, au collège, les insultes, surnoms ou humiliations sont subis à 9% à travers des outils technologiques du type Internet ou SMS (Ministère de l'Éducation, 2011, p. 3). Ainsi, si à l'école primaire, la possession d'un portable reste rare, au collège elle se généralise et limite donc la visibilité sur la violence verbale, déjà moins perceptible que la violence physique. En résumé, la violence verbale au primaire serait davantage visible car elle se déroulerait en interne.

Du côté des enseignants, l'âge joue aussi sur les violences perçues. Ainsi, selon une enquête (Jeffrey et Sun, 2006) réalisée sur la violence subie par les enseignants, on remarque que plus celui-ci est jeune plus les violences verbales (déclinées en onze rubriques proposées) subies sont importantes (sur une année). Mais, l'enquête ne montre pas si la forme de violence verbale prioritairement vécue par les jeunes enseignants est la même que celle des plus anciens.

L'âge n'influe donc pas sur les violences verbales directes (insultes, menaces) qui restent toujours citées. En revanche, le champ de ce type de violence s'élargit avec l'âge, en intégrant progressivement les incivilités (regroupant des violences verbales à la fois directes et indirectes). Après avoir repéré l'effet de l'âge sur la perception des violences verbales, il s'agit maintenant pour moi de voir si celle-ci est perçue différemment en fonction du genre.

Du côté des élèves, les enquêtes témoignent du fait que les violences verbales de manière globale sont plutôt propres aux garçons. En effet, l'enquête la plus récente (Debarbieux, 2011, p. 34) souligne la place importante de ceux-ci dans ce type de violence (plus agresseurs et victimes que les filles). En résumé, garçons et filles sont à peu près autant victimes de moqueries, de surnoms méchants et de menaces. De leur côté, les filles sont plus sujettes aux rumeurs tandis que les garçons sont les plus insultés. En revanche,

23 « Rabaisser quelqu'un en le faisant paraître comme inférieur, méprisable, indigne de la valeur qu'on lui portait jusqu'alors ». Dans CATHELINE 2008 : p. 23.

les garçons représentent la majorité des auteurs dans les violences verbales du type insultes, menaces et rumeurs.

Si l'on s'attache aux violences verbales subies par les enseignants (Jeffrey et Sun, 2006, p. 115-119), en conservant les catégories de départ, on remarque que le sexe a une influence aussi. Les femmes ont tendance à se déclarer victimes d'insultes, contrairement aux hommes surtout touchés par des menaces (de coups). En considérant l'ensemble des violences verbales proposées dans l'enquête, les hommes y sont plus sujets. D'où pourrait venir cette réponse : les hommes seraient-ils plus vulnérables, plus agressifs dans leurs comportements ?

Du point de vue du genre, si on remarque que les violences verbales sont reconnues sous leurs formes variées, elles touchent davantage les garçons (élèves ou enseignants). Peut-on donc en déduire que les insultes ou encore les rumeurs font partie d'une pratique de socialisation spécifiquement féminine et alors non considérée comme violente par ces dernières ? De manière générale, la violence verbale (bavardage, perturbation, non respect du règlement, etc.) semble toucher au primaire, surtout les enseignants. Mais, ces attitudes sont-elles toujours perçues comme violentes par l'ensemble du corps enseignant ?

Il semble évident que les jeunes élèves n'ont pas le même rapport à la norme que les adultes. Il apparaît donc normal que le langage considéré comme vulgaire pour un adulte ne l'est pas encore pour un enfant. Celui-ci construisant progressivement son rapport à cette norme. Ainsi, une enquête réalisée au préscolaire et primaire (point de vue des adultes) considère qu'un quart des enfants interrogés de 3 à 9 ans emploient un langage vulgaire pouvant porter atteinte à autrui (Paquet et Drolet, 2006, p. 116). Néanmoins, ce que l'on peut remarquer c'est que le fait d'insulter est davantage propre aux plus âgés de l'échantillon qu'aux plus jeunes (Paquet et Drolet, 2006, p. 116). Ainsi, le langage des plus jeunes fait-il violence ? Si oui, peut-on alors en déduire, que celui des plus jeunes ne vise pas forcément autrui et se classe dans la catégorie des violences symboliques, tandis que le langage vulgaire des plus vieux, dévie vers l'insulte et appartient aux violences verbales directes ? D'un irrespect inconscient pour l'enfant de maternelle, on passerait progressivement à une incivilité consciente. On peut alors se demander à quel âge se construit cette notion d'incivilités et de violence verbale chez l'élève ? Et, surtout à quel moment l'enseignant peut-il évaluer ce langage comme réellement violent pour autrui ou pour lui-même ?

Toutefois, les violences verbales ne renvoient pas qu'à l'âge mais aussi à l'origine sociale. Les milieux défavorisés sont souvent limités d'un point de vue linguistique, à l'usage du registre familial. Ainsi, la réprimande du langage s'apparente chez ces enfants à la violence symbolique (Bourdieu et Passeron, 1970, p. 19), dont parle Bourdieu. Parallèlement à l'impact du milieu social, il faut aussi considérer que cette violence symbolique est, davantage présente chez les plus jeunes, qui sortent tout juste de la sphère familiale et sont donc encore marqués par les pratiques langagières de leurs parents.

Par ailleurs, pour l'enseignant, l'estimation de la violence verbale dont il est victime semble assez difficile. En effet, est-elle finalement dirigée contre l'autorité (par exemple : non respect des règles, que l'on appelle « violence de transgression », Jeffrey et Sun, 2006, p. 16) et donc par ricochet sur l'enseignant qui en est le garant ou bien a-t-elle pour cible la personne même ? Très souvent, les plus anciens enseignants parviennent à faire cette distinction. La violence verbale ressentie par les jeunes enseignants serait-elle alors un amalgame entre une violence contre l'institution et une violence contre l'individu ?

Enfin, même si nous avons vu que les formes de violences verbales étaient a priori moins étendues (trois formes) chez les plus jeunes ce qui expliquerait son invisibilité, d'autres facteurs peuvent-ils expliquer cette imperceptibilité ? Pour trouver une éventuelle réponse à cette question, je me suis intéressée aux lieux des violences verbales. Néanmoins, les enquêtes existantes ne différencient pas les lieux en fonction du type de violences.

Mais, de manière générale pour les élèves, les violences (physique et verbale) se déroulent prioritairement dans la cour de récréation²⁴, ce qui explique la quasi-insivibilité du phénomène : les enseignants ne pouvant pas surveiller de manière précise chacun des élèves, surtout dans les cours constituées de recoins ! De plus, le second lieu évoqué est externe : sur le chemin de l'école ou devant celle-ci.

Au niveau des enseignants, les lieux de violence sont la classe puis les couloirs et enfin la rue (Jeffrey et Sun, 2006, p. 124-125). Ici encore la visibilité est relative. En effet, si on considère que la vision de violence verbale au primaire est surtout perçue par les enseignants, et que l'enseignant est seul maître de sa classe. Alors, s'il ne se déclare pas lui-même victime, dans le cas où il l'est, celle-ci reste peu visible par ses collègues (en cours au même moment).

24 CARRA 2006 : p. 42 (à 72%).

Ainsi, a priori que l'on soit fille ou garçon, enfant ou adulte, chacun est capable de citer une violence verbale directe qu'il a subie ou commise (insulte en tête), il apparaît donc bien que cette violence existe même si on ne la voit pas. Concernant les incivilités rattachées à la violence verbale, ils semblent qu'elles soient spécifiques à chacun : par exemple, un homme qualifiera d'indiscipline ce que nommera incivilités une femme et vice-versa. C'est donc encore une fois la perception et la mise en mots des faits qui relativisent l'existence de la violence. La violence verbale symbolique étant d'autant plus perverse, qu'elle s'effectue dans le non-dit (gestes), voire même dans l'absence de relations (ostracisme). C'est pourquoi, que l'on soit enfant ou adulte, la déclaration de victimation se fait souvent à la suite de multiples situations verbales violentes désormais non-tolérables ou suite à un passage à une violence physique.

2.2. Des violences physiques à l'école

Après avoir analysé ce qu'était une violence verbale pour les élèves et les enseignants, il convient d'examiner le champ des violences physiques. De manière évidente, elles sont plus repérables car elles laissent souvent des traces. De plus, les gestes sont nécessairement plus perceptibles que des paroles, si on considère que les actes se déroulent prioritairement dans la cour. Même si les violences verbales et physiques sont différentes, il est important de voir si elles sont liées. Autrement dit, il s'agit surtout de savoir s'il y a réellement un système de gradation dans la violence : passerait-on forcément de la violence verbale à la violence physique ? L'enquête de Debarbieux (2011, p. 28) démontre que 60% des élèves soumis à des violences verbales répétées sont un jour victime de violences physiques. Il convient donc de ne pas sous-estimer les violences verbales qui peuvent être une prémisse à la violence physique, voir corrélées à celle-ci. On peut envisager la relation dans le sens où SIGNA signale principalement des violences verbales à l'école, contrairement aux élèves eux-mêmes témoignant d'une préexistence de la violence physique par rapport à la violence verbale (Carra, 2006, p. 156).

Dans un premier temps établissons une rapide représentation des violences physiques. Si on examine les enquêtes de victimation, les violences citées sont prioritairement les coups, puis les bagarres, et enfin les bousculades. Déjà, ces éléments nous renseignent sur le vécu des violences. Les bagarres supposant la réciprocité (le couple

victime-coupable n'étant alors plus valable) contrairement aux coups. Néanmoins, le passage de l'un à l'autre peut être très furtif, dans le sens où si une victime se défend, alors les coups se transforment en bagarre. Il devient alors difficile de faire la distinction. A cela, les enquêtes aux rubriques pré-établies ajoutent : les jets d'objets divers dans le but de blesser, le coupage ou tirage de cheveux et le crachat. Suite à ce rapide bilan, il m'importe surtout de savoir si les formes de violence physique diffèrent selon l'âge.

Si l'on considère les élèves de 3 à 9 ans (Paquet et Drolet, 2006, p. 115) : on remarque que les 3-6 ans (garçons) sont un peu plus portés à frapper, donner des coups, voire à pousser (garçons et filles). Une autre enquête menée au Québec sur les 9-12 ans relativise cette réponse. Selon cette enquête, plus les auteurs de violence sont âgés plus ils sont représentés dans toutes les formes de violence physique (Turcotte et Lamonde, p. 24). Mais, ce qui est intéressant c'est d'observer de quelle forme de violence les 9-12 ans sont victimes. Là, on remarque que plus les élèves vieillissent, moins ils sont victimes de violence physique, du type être poussé, ou recevoir des coups (Turcotte et Lamonde, p. 25). Autrement dit, si les élèves du primaire ont tendance à faire preuve de violence physique, avec l'âge, ils en subissent moins.

Cette enquête souligne que la violence physique s'effectue d'abord dans un rapport de force : le plus fort frappant le plus faible, le plus jeune²⁵. La bagarre au contraire supposant un rapport entre élèves du même âge²⁶. Les formes de violence physique vécues ou commises évoluent donc avec l'âge : les plus jeunes subissent davantage les coups, les bagarres et les bousculades. Contrairement aux plus âgés qui commettent ce type de violence (ils en ont donc connaissance) et sont plutôt victimes de bagarres ou de violences verbales de la part des élèves du même âge.

Du côté des enseignants, la violence physique commise (envers les élèves) est très peu évoquée car elle relève du châtement corporel, pratique condamnée aujourd'hui. La seule forme citée reste néanmoins les coups (Debarbieux, 2009, p. 23-24), invoquée comme ultime solution pour régler la violence des élèves (Carra, 2009, p. 42). Cependant, c'est surtout les violences subies qui nous renseignent sur les formes de violences physiques prioritairement reconnues comme telles. L'ensemble des formes de ce type touche majoritairement les jeunes enseignants (Jeffrey et Sun, 2006, p. 163). De manière générale, les violences physiques envers les enseignants s'effectuent sous la forme des

25 CARRA 2009 : p. 53 (cf violence avec élève plus grand ou plus petit).

26 CARRA 2009 : p. 53 (cf violence avec élève de ma classe).

crachats, des jets d'objets ou des bousculades. Les coups apparaissant beaucoup moins présents s'agissant du primaire, à l'exception des garçons de 3 à 6 ans plus amenés à frapper leur enseignant (Paquet et Drolet, 2006, p. 115). Mais, à trois ans s'agit-il réellement de violence ? Frapper pouvant être un moyen de se faire entendre à cet âge-là.

En résumé, si les enseignants et les élèves reconnaissent comme existantes toutes formes de violences physiques évoquées ici, ils ne vivent pas le même genre de violence. Les élèves plus jeunes sont dans des interactions physiques directes, contrairement aux plus âgés qui tendent à s'exprimer sous d'autres formes (verbales). Et, les enseignants, sont peu auteurs de ce type de violence et lorsqu'ils en subissent, elles prennent la forme d'agressions plutôt indirectes (crachat, bousculades, jets). Après avoir compris que l'âge ne jouait pas réellement dans les formes de violences physiques commises mais surtout subies, je me suis demandé si une distinction s'effectuait selon le genre.

Du point de vue des élèves, les violences physiques touchent majoritairement les garçons (victimes ou agresseurs), néanmoins il ne faut pas considérer ce type de violence comme purement masculine, ce sont les formes qui vont être différentes. Ainsi, les garçons ont tendance à plutôt avoir recours aux coups, aux bagarres et aux jets d'objets, tandis que les filles seront plutôt dans le tirage de cheveux. Enfin, garçons et filles se rejoignent sur l'item « bousculades » (Debarbieux, 2011, p. 22).

Au niveau des professeurs, les violences physiques commises sont peu ou pas différenciées selon les enquêtes, les coups étant nommés par les deux sexes. Et, concernant celles subies, il y a très peu d'écarts entre homme et femme, même si les hommes apparaissent un petit peu plus victimes de ce type de violence (jets d'objets cité prioritairement). Ce constat m'amène à me demander si l'expression de la violence physique (plus souvent masculine) plutôt envers le professeur homme ne viendrait-elle pas de l'image virile qu'il représente ? Notre culture n'envisageant pas que l'on frappe une femme ou une fille ²⁷.

Donc, la violence physique est très présente au primaire à travers le récit des élèves (notamment les garçons). Ses formes sont peu variées (coups, bagarres, bousculades, jets d'objets, crachats, tirage de cheveux) et utilisées à tout âge. En revanche, c'est bien le genre qui définit une différenciation dans les formes utilisées : les filles refusant davantage les coups, sauf si les violences se déroulent en groupe mixte.

27 DEBARBIEUX 2011 : p. 35 (les enseignants frappent plus souvent un garçon).

Pour terminer sur ce point, j'ai voulu savoir si la violence physique d'un élève envers lui-même (auto-mutilation, jeux dangereux, tentative de suicide, etc.) pouvait être considérée comme une violence scolaire. Toutefois, les enquêtes classiques (hors harcèlement) ne traitent pas ce type de violence. Elle n'est prise en compte et comprise que dans le phénomène du harcèlement que nous allons analyser dès à présent.

2.3. Le harcèlement à l'école : une violence invisible, à la fois verbale et physique

Pour commencer, quel sens donner au mot harcèlement ? Les définitions sont nombreuses (Bellon et Gardette, 2010, p. 21). Mais, elles ont en commun de souligner la répétition et la longue durée des actes, la disproportion des forces entre l'agresseur et la victime ainsi que la volonté de nuire de l'agresseur. Puis, ce qui semble différencier le harcèlement des autres formes de violence antérieurement évoquées, c'est surtout qu'il se déroule de manière triangulaire et non plus duel. Pour fonctionner, ce phénomène fait intervenir un ou plusieurs agresseurs (effet gang), une ou des victimes et surtout les pairs (en tant que spectateurs, ou acteurs).

Cette définition m'a alors incité à me poser la question suivante : si le harcèlement est un phénomène de groupe, il devrait être plus visible ? Si non, qu'est ce qui empêche sa perceptibilité ? Outre, les lieux de violence déjà évoqués qui justifiaient ceci, le harcèlement semble invisible tout d'abord en raison de « la loi du silence » (Bellon et Gardette, 2010, p. 67). La victime a peur de la réaction du harceleur et des représailles. C'est cette faiblesse de la victime qui invite à la poursuite du phénomène. Pierre Bellon souligne aussi que moins la victime parle, plus elle a une image négative d'elle-même (Bellon et Gardette, 2010, p. 69), jusqu'à en trouver normal les actes violents commis à son encontre. En outre, le harcèlement fonctionne sur le mode du rire (Bellon et Gardette, 2010, p. 71), ce qui fait que les enseignants ne considèrent pas toujours comme violents certains actes (ex : surnom). Ceux-ci pouvant relever d'une simple socialisation. D'ailleurs, si l'on considère que les lieux sont surveillés à tour de rôle sans communication véritable entre les surveillants, les « micro-agressions » (Bellon et Gardette, 2010, p. 71) sont alors perçues comme isolées. Dans ce cas-là, la présence de harcèlement peut-elle aussi s'expliquer par une absence de communication entre les membres de l'équipe éducative ?

Paradoxalement, le harcèlement est souvent découvert lorsqu'il passe à des

violences physiques, même si on a remarqué que les enseignants étaient vigilants aux violences verbales. Néanmoins, les formes de harcèlement sont parfois inclassables dans les catégories de violence purement physique ou verbale. Il semble donc judicieux d'évoquer les incivilités (voyeurisme dans les toilettes, déshabillage forcé, vol vandalisme, racket, ostracisme, etc). A titre d'exemple, prenons l'ostracisme²⁸, cet acte est perçu comme violent pour la victime car elle est exclue de son groupe de pairs, mais du côté des enseignants, cela peut s'apparenter à une distance passagère suite à une dispute. C'est bien souvent une fois l'ensemble des incivilités reconnues que le harcèlement peut être détecté, d'où l'usage de ce mot au pluriel pour souligner la notion de répétition.

Si dans le cas du harcèlement, il y a très souvent une gradation de la violence verbale à la violence physique, chaque genre semble toutefois avoir ces actes de prédilection : violences indirectes (rumeurs, médisances, ostracisme) pour les filles et violences directes (coups, jets de projectiles) pour les garçons (Bellon et Gardette, 2010, p. 48). Par ailleurs, les violences indirectes semblent évoluées avec le temps, et le harcèlement scolaire qui avant était un phénomène interne à l'établissement, tant à se déplacer hors de ses murs. Je me suis alors demandé jusqu'où pouvait-on parler de violence scolaire. En effet, certaines enquêtes prennent en compte les outils technologiques comme moyen de véhiculer une violence. Même si nous avons vu que cela débutait surtout au collège, faut-il prendre en compte ce genre de situation ? Les réseaux internet peuvent être utilisés par les agresseurs, depuis chez eux mais avoir des impacts sur la vie scolaire. Est-ce l'école qui doit sanctionner ce type de harcèlement ? La question reste ouverte.

Toutefois, concernant les violences aux abords de l'école, ils semblent bien qu'elles soient aujourd'hui prises en compte (si l'on s'appuie sur les items des diverses enquêtes), les événements internes et externes étant souvent liés. A titre d'exemple, les élèves affirment souvent se venger (Carra, 2009, p. 57). Enfin, à l'issue du point précédent, je me posai la question de la prise en compte dans les violences scolaires de l'auto-violence. De manière évidente, on étudie celle-ci en corrélation avec le harcèlement dans le sens où la violence que l'enfant se fait à lui-même est dû à ce phénomène. Néanmoins, les enseignants n'ayant pas souvent connaissance du harcèlement, ces actes de la victime ne sont pas considérés comme de la violence au premier abord. Ainsi, un absentéisme, une participation à un jeu dangereux, etc. seront observés comme relevant de la volonté de l'individu. C'est donc bien

28 « Capacité à exclure une personne d'un groupe [...] par une action concertée ». Dans BELLON et GARDETTE 2010 : p. 62.

l'auto-violence qui semble la violence la plus invisible d'un point de vue interne car elle est liée à des causes scolaires tout en provoquant des actes externes à l'école (pouvant aller jusqu'à la tentative de suicide). Le harcèlement faisant d'abord plutôt punir la victime que l'agresseur.

En résumé, la violence à l'école semble devenir de plus en plus invisible avec l'avancée dans la scolarité, dans le sens où les violences verbales dominent les violences physiques, et où les incivilités de manière générale ne sont pas toujours jugées comme telles, voire sous-estimées (notamment chez les plus jeunes considérés comme étant dans un apprentissage de la norme). De plus, les violences à l'école semblent se déplacer vers des actes externes, et ceci d'autant plus quand il s'agit de harcèlement.

Cette première partie a permis de clarifier les types de violences qui peuvent exister (sans pour autant les évoquer tous), et surtout de souligner le caractère pervers de la violence. Celle-ci est un message fort, pas souvent perçue. Toutefois, le personnel éducatif a pour rôle de garantir la sécurité de l'enfant, il se doit donc de prévenir ou tout au moins comme c'est souvent le cas d'agir après coup sur la violence. Quel moyen semble alors le plus adéquat pour gérer cette violence ? Peut-être un dispositif réunissant tous les acteurs de l'école ?

3. Une reconnaissance de la violence à l'école par la mise en place de conseils d'élèves

Dans cette partie, je montrerais que la violence scolaire est de mieux en mieux reconnue, elle est donc la cible de dispositifs comme le conseil d'élèves. Je présenterai les bienfaits et les limites de ce type de conseil pour montrer que la lutte contre la violence à l'école est longue et difficile.

3.1. La gestion de la violence à l'école par le conseil d'élèves : illusion ou réalité.

Les pratiques concernant les conseils d'élèves divergent en fonction des écoles : dans certaines, des délégués sont élus et représentent la classe à chaque conseil, pour d'autres tous les élèves doivent impérativement participer au conseil. Dès lors, cette différence concernant les modalités pose question : la gestion des conflits au travers des délégués est-elle bénéfique ? N'est-il pas plus favorable de laisser la possibilité à tous les enfants d'exprimer leur ressenti ? Si l'on considère les enquêtes réalisées, la plupart prennent en compte des assemblées d'élèves, réunissant donc tous les élèves, la deuxième solution semblerait alors meilleure.

Du point de vue du contenu, une enquête réalisée à la Réunion (Marsollier, 2004) souligne que les conseils traitent majoritairement de thèmes liés à la socialisation, plutôt que de projets pédagogiques. Les conseils servent donc bien à régler ou du moins à gérer les violences entre élèves d'où la fréquence de ce thème. Ceci est d'autant plus prégnant plus les enfants sont jeunes. Toutefois, ce que cette enquête souligne c'est que les enseignants qui pratiquent les conseils régulièrement ont mis en place ce dispositif pour régler les conflits, tandis que ceux qui le réalisent ponctuellement le font plus largement dans le but d'apprendre à leurs élèves à communiquer et à se responsabiliser, et ceci pas nécessairement à travers les conflits (Marsollier, 2004, p. 167). Même si l'initiation du conseil semble être la régulation des conflits, le fait d'arrêter ce dispositif en cours d'année ne désigne en aucun cas l'interruption des conflits. En effet, la principale raison mentionnée est la multiplicité des dénonciations (Marsollier, 2004, p. 229). Autrement dit, le conseil peut avoir un effet pervers, dans le sens où il laisse la liberté d'expression aux élèves et une fois la parole libérée, ceux-ci n'hésitent pas dire tout ce qui leur fait violence, voire même les incivilités.

En outre, les conseils sont très souvent structurés, à travers la constitution d'un

ordre du jour. Ceci éventuellement pour gérer au mieux la résolution des conflits. En effet, multiplier les thèmes abordés, invite à laisser penser que leur résolution reste partielle dans le sens où le temps consacré à chacun d'entre eux est minime. D'autre part, certains enfants témoignent du retour sur certains conflits à tous les conseils. Dans ce cas-là où est la gestion ? Ceci est d'autant plus vrai dans le sens où il ne faut surtout pas que les élèves prennent le conseil comme un « un lieu d'expression de leurs désirs et de leurs plaintes sans en accepter la contrepartie du devoir d'engagement. » (Laplace, 2008, p. 98).

Par ailleurs, la participation à un conseil relève de tout un apprentissage c'est pourquoi, très souvent l'enseignant domine le conseil par sa parole, ce qui va à l'encontre de la gestion des conflits par les élèves eux-mêmes. A ce stade, on peut même observer une possibilité de manipulation au sein du groupe (Laplace, 2008, p. 79) : l'agresseur manipulant les pairs pour les empêcher de le dénoncer. Le conseil mal engagé pourrait alors servir d'outil à l'agresseur pour imposer son contrôle ? Les enquêtes tendent donc à souligner le rôle adéquat que doit avoir l'enseignant : lancer le débat ou le relancer, solliciter l'avis d'un enfant en particulier, évaluer la compréhension des élèves, répéter ou reformuler, et enfin mettre en réseau les échanges (Raimondi-Janner, 2010, p. 29-37). Il doit éviter autant que possible de se manifester pour tout autre type d'intervention, sous peine de rétablir une relation asymétrique trop importante qui bloquait les enfants dans leur dénonciation des conflits.

Ainsi, les conseils d'élèves une fois les règles de déroulement bien établies, semblent être le meilleur moyen pour découvrir des violences cachées, et les résoudre grâce aux acteurs qu'elles touchent en priorité : les élèves. Le conseil paraît être le seul dispositif qui laisse la place à une relation plutôt horizontale entre enseignants et élèves, où la liberté d'expression est favorisée.

Et en ZEP, lieu où il y aurait selon les médias un déferlement de violence, y a-t-il plus de conseils d'élèves ? D'après l'enquête réalisée à la Réunion, on observe qu'il y a moins de conseils de ce type en ZEP ou REP qu'ailleurs (Marsollier, 2004, p. 162). Qu'est ce qui pourrait expliquer cela ? Une absence totale de violence ou bien une incapacité des élèves à discuter entre eux sur des sujets houleux ? La question reste ouverte ! Dans tous les cas, on ne peut pas affirmer que le thème de la violence soit plus présent dans les conseils en ZEP, par rapport à ceux hors ZEP. Mais, de manière générale, le conseil tout contexte social d'école confondu, semble rester prioritairement un lieu de réaction où

chacun dépose sa plainte et évolue très peu vers un lieu de prévention des conflits.

Pour résumer, le conseil d'élèves s'il est assez fréquent permet de suivre l'évolution (et la résolution) des conflits. En revanche, les dérives ne sont pas loin : une stagnation sur certains conflits, une parole trop importante du professeur des écoles qui réduit l'autonomie de ses élèves, une non-participation de l'ensemble des élèves, etc. En ce sens, si au départ, l'enseignant régule le déroulement du conseil, à titre de modèle à suivre, progressivement un élève tiré au sort (hors auteur et victime) devient le régulateur de ce déroulement, et l'enseignant reste présent, mais en tant qu'acteur de l'école, s'autorisant à intervenir en cas de digression trop importante ou de transgressions des règles du conseil. Puis, dans le but d'empêcher les meneurs d'imposer leur loi, le régulateur doit aussi favoriser la parole d'un maximum d'élèves (pas seulement ses copains), même les plus timides, avec un temps de parole assez égal entre tous. Ainsi, le conseil d'élèves idéal semblerait être celui géré entièrement par des élèves, et qui permettrait à chacun de s'exprimer sans peur, et sans blocage sur des conflits. Les élèves doivent comprendre que le conseil n'est pas seulement un outil pour déposer plainte mais surtout un lieu où chaque futur citoyen côtoie la loi.

3.2. Un enjeu du conseil d'élèves : construire un rapport à la loi pour combattre la violence

Le conseil d'élèves pratiqué régulièrement a très souvent pour but de construire un rapport à la loi chez les élèves. En effet, comme nous l'avons vu précédemment, ce contact n'est pas inné. C'est pourquoi le dispositif du conseil semble préparer au mieux ce rapport, dans le sens où la transgression effectuée par un enfant est analysée par l'ensemble des élèves, et non plus réprimée par l'enseignant seul. Ceci permet tout d'abord de comprendre que le règlement n'est pas arbitraire.

Chez les plus jeunes, la mise en place d'un conseil et surtout la compréhension de sa fonction est assez difficile. A titre d'exemple, Claude Laplace souligne que dans les premiers temps du dispositif, chaque élève cherchera à ce qu'on son avis prime, avant de comprendre que c'est le bien être de la communauté qui domine les intérêts particuliers. Ceci est notamment valable dans la recherche de solutions. Au départ, les élèves prennent des solutions radicales avant d'aller vers des compromis. Ils sont donc encore dans une réaction violente au cours des premiers conseils, puis apprennent par la suite à différer et à analyser la situation avec moins de violence.

Par ailleurs, on souligne le bienfait qu'il peut y avoir à élaborer les règles de vie avec les élèves. Néanmoins, le risque est de privilégier la quantité à la qualité : c'est-à-dire de réaliser une liste de règles à ne pas transgresser, au lieu d'en créer moins et d'en expliquer le sens. Ceux qui se contentent de produire une liste sont souvent surpris de voir que leurs élèves ne respectent pas les règles établies. Ces derniers prenant le règlement comme un ensemble de contraintes plutôt que des lois favorisant le lien social. Il semble donc important que les élèves décident des sanctions en ayant en tête les raisons de la mise en place de celles-ci. Par exemple, si un élève se plaint de s'être fait taper pour justifier sa vengeance, il est nécessaire de revenir sur les raisons qui font qu'il ne faut pas se venger : du type c'est un engrenage, avant de mener à une solution concernant le conflit présenté.

Mettre en place un conseil ne suffit donc pas à réduire la violence. Celle-ci diminue une fois seulement que le rapport à la loi est instauré : l'intérêt de l'ensemble des élèves s'étant substitué à la loi du plus fort. Les élèves vont alors évoluer d'un rapport de violence avec autrui vers un rapport soumis à des lois (redécouvrir le sens des règles, voire les remettre en cause et les adapter). Si les élèves ne sont pas capables de cette évolution, on aboutit à un échec car comme il est écrit dans *Éduquer face à la violence, l'école du « coup de boule » au projet* : le conseil est « un outil pour promouvoir le changement relationnel » (Hardy, Franssen et al, 2000, p. 95-97), il invite donc les élèves à pouvoir se remettre en question. Et au regard des enquêtes réalisées cette remise en cause semble ne pas pouvoir s'effectuer réellement avant la GS, classe minimale où la plupart des conseils sont mises en place (Marsollier, 2004, p. 163). On peut alors se demander quels dispositifs sont favorisés dans les classes précédentes ?

Ainsi, le conseil d'élèves, apparaissant souvent a posteriori des faits de violence, est un dispositif qui réunit tous les acteurs de l'école et semble donc un bon moyen pour lutter contre la violence à l'école qui est désormais reconnue. Il permet d'ailleurs aux élèves de construire un rapport à la loi, au règlement pour les amener à devenir citoyen. Néanmoins, il ne faut pas idéaliser ce système qui trouve aussi ses limites.

Partie 2 : L'enquête

Après avoir identifiées les théories sur les violences scolaires lors de mon année de M1, j'ai souhaité approfondir la question en M2, en actualisant le sujet à travers une enquête sur le terrain, afin de vérifier si les hypothèses ou les idées des chercheurs étaient encore vraies aujourd'hui.

Ainsi, je présenterai dans un premier temps la méthode d'enquête que j'ai choisie, pour ensuite analyser les théories, au regard des réponses des élèves et des enseignants, à travers différents thèmes, allant de la définition et de la perception de la violence, aux solutions en passant par l'identification des causes.

1. La méthode de relevé des données

En débutant l'enquête, je me suis posé de nombreuses questions sur les modalités de l'enquête que j'allais devoir mener. Je vais donc vous exposer dans un premier temps les raisons qui m'ont fait choisir la méthode qualitative, pour vous présenter par la suite l'échantillon des sondés.

1.1 Le choix d'une méthode qualitative

Pour commencer, la méthode qualitative, s'est imposée rapidement à moi pour plusieurs raisons :

- D'un point de vue temporel. En effet, avoir recours à la méthode qualitative, me permettait de limiter le nombre de sondés.
- D'un point de vue pratique, dans le sens où le sujet étant particulièrement sensible, il m'était assez difficile de trouver un nombre important de personnes à interroger.

Cette méthode qualitative s'est plus particulièrement déroulée sous la forme d'entretien semi-directif avec les adultes, et de questionnaires auprès des enfants.

1.2 La présentation de l'échantillon

Après avoir choisi le type de méthode le plus adéquat, en fonction de mes contraintes, et de mon sujet, j'ai établi un échantillon de sondés, intéressants à interroger (à propos de sa

perception des violences scolaires). Les profils de cet échantillon, appartenant tous à la même école (même contexte : école rurale, hors-ZEP de 191 élèves) sont les suivants :

- D'une part, on prend en compte les élèves (une classe de CM2 composée de 23 élèves). Au sein de cette classe, on retrouve des sous-catégories (sexe, âge, milieu social, auteur, victime). Cette partie de l'échantillon a été interrogé sous la forme d'un questionnaire (mêlant questions ouvertes et fermées), dans le but d'avoir des réponses comparables, en restant davantage dans la constatation et l'explication de violence, plutôt que dans une analyse approfondie du phénomène.
- D'autre part, on tient compte également des enseignants. Ceux-ci ont des profils différents (statut : titulaire, remplacement, stagiaire ; âge ; sexe ; milieu social ; auteur ; victime). Ces professeurs, présents dans la même école, ont été interrogés sous la forme d'un entretien semi-directif. Cela m'a permis de m'adapter à leurs réponses (par opposition avec les élèves), pour mieux analyser et comprendre leurs perceptions.

2. L'image de la violence : une perception singulière ou plurielle ?

Que ce soit en entretien ou dans les questionnaires, aucune personne n'a jamais affirmé ne pas avoir rencontré de violences scolaires. Il s'agit donc bien d'un phénomène présent, dont il faut interroger le sens, les formes, les profils d'auteur ou de victime, et l'évolution, pour vérifier si les perceptions sur la violence scolaire sont unanimes ou pas.

2.1 La difficile question de la définition

Pour commencer, que ce soit à travers les questionnaires ou les entretiens, aucun sondé, sauf un n'a su me dire ce que signifiait pour lui le terme de violence. La seule définition apportée, par la stagiaire interrogée est la suivante : « à partir du moment où ça porte atteinte à la personne, c'est de la violence » (cf. Annexe 5.4, p. 100). On remarque que ce sens se rapproche de celui proposé par Hurrelmann²⁹ dans la partie théorique. Il s'agira de vérifier par la suite, si les propos des sondés, convergent ou non vers la définition envisagée par cette étudiante en M2.

On peut aussi se demander si cette définition, est du domaine du subjectif, ou de l'objectif (si on considère que sa formation lui a permis d'étudier ce phénomène). Cependant, la subjectivité semble être prédominant dans son entretien, et d'ailleurs la définition commence par un « Pour moi » (cf. Annexe 5.4, p. 100). Cette étudiante envisage donc déjà une pluralité dans les définitions du phénomène.

D'ailleurs, on peut comprendre l'absence d'explication de la part du reste des sondés, car la violence scolaire est un phénomène furtif, et pas toujours visible, comme l'ont souligné avec force l'ensemble des enseignants interrogés. En effet, comment définir un phénomène dont on ne perçoit pas toutes les caractéristiques ?

Ainsi, que l'on soit en présence ou non du phénomène, on aura tendance à le définir par ces manifestations perçues, c'est-à-dire les formes que la violence scolaire prend. Dès lors, je vais analyser les formes observées ou vécues par les sondés.

29 VETTENBURG Nicole 1998 : *Violences à l'école : sensibilisation, prévention, répression*, Belgique, Éditions du Conseil de l'Europe, p. 33 (citant un discours en Allemagne sur « l'école la plus sûre »). Cité d'après BAUER Alain et SOULLEZ Christophe et al., 2010 : *Mission sur les violences en milieu scolaire, les sanctions et la place de la famille* (rapport remis au Ministère), p. 9.

2.2 Les formes de violence : une ou des typologie(s) ?

Du côté des élèves (cf. Annexe 4.2), en fin de primaire, chaque élève interrogé a affirmé avoir ressenti, ou du moins été témoin de violence à l'école, que ce soit sous forme physique ou verbale (cf. Annexe 4.2, p. 69, 72). De ce constat, on peut toutefois établir des distinctions en terme de sexe. En effet, concernant les bagarres, on peut remarquer qu'un seul a répondu qu'il avait observé une bagarre entre filles (cf. Annexe 4.2). D'après cette enquête, on pourrait donc en déduire, que la bagarre impliquerait donc très souvent un garçon, voire deux. Par ailleurs, on peut aussi distinguer que les raisons de bagarres sont absentes, ou mentionnées comme trop lointaines pour s'en souvenir. Ainsi, les coups seraient la seule « marque » inoubliable, qui fait dire aux enfants que c'est une violence, jusqu'à en oublier les causes (la vengeance étant l'une des seules évoquées).

Du point de vue des violences verbales, les enfants estiment qu'il y a davantage de moqueries, et d'insultes que de menaces, quel que soit le sexe. Ainsi, ce type de violence ne serait pas à proprement parler plus féminin, comme les théories le laissent pressentir. Par opposition, aux violences physiques, les violences verbales ont des causes bien établies pour les enfants. En effet, les moqueries, les insultes ou les menaces ont pour cible le physique, l'apparence, la personnalité, ou encore elles permettent à l'auteur d'exprimer un mal être.

On peut donc penser que les garçons seraient davantage en présence de violence, si on considère qu'ils sont plus présents dans les violences physiques, et verbales. Néanmoins, cette constatation peut aussi venir du fait qu'avec l'âge les enfants semblent plutôt avoir recours à de la violence verbale que physique.

Du côté des quatre enseignants (cf. Annexe 5), la perception de la violence est plus éclatée. En effet, si tous affirment avoir été confronté à de la violence, en stage, ou au cours de leur carrière, les typologies de violence évoquées sont diverses. Pour commencer, tous font référence à la violence physique qui se traduit pour eux par : des « bousculades », des « coups » de pied ou de poing, et des « bagarres » ; puis à la violence verbale à travers surtout des « insultes » ou bien des « moqueries ». On peut déjà remarquer que les termes employés correspondent à ceux mentionnés dans le cadre théorique, lorsqu'il n'y a pas de définition donnée, et que les mots correspondent en partie à ceux employés par les élèves.

Si cette typologie (violence physique/verbale) fait l'unanimité, ce n'est pas le cas concernant d'autres formes de violence. Je pense notamment aux violences passant par les

outils technologiques, cités seulement par les enseignants les plus jeunes du panel (cf. Annexe 5, p. 79, 105). De plus, l'enseignante remplaçante, propose une autre typologie, un peu évoquée dans la phase théorique. Parallèlement à la violence entre enfants, elle fait référence à la violence des enseignants envers les élèves (cf. Annexe 5.1, p. 82), témoignant alors d'une véritable analyse critique sur sa posture. Ceci fait écho, aux réponses de certains enfants qui ne se sentent pas protégés par les adultes de l'école. Enfin, à deux reprises, le panel des enseignants fait allusion aux jeux violents qui se déroulent sur la cour (perçus par la stagiaire et le titulaire).

On peut donc déjà noter que des enseignants au sein d'une même école, ne perçoivent pas les mêmes formes de violence. Dès lors, il semble a priori difficile de construire une réaction d'équipe. Cette perception différente paraît néanmoins s'expliquer à travers divers facteurs :

- La classe d'enseignement : par exemple, l'homme titulaire repère davantage les violences physiques, de par sa connaissance des élèves de CP (ayant pour lui peu recours à la parole, en raison de leur âge).
- Le parcours scolaire : ce même titulaire ayant fait des études de psychologie, est plus à même d'analyser ce qui relève des violences psychologiques, comme les jeux violents.
- L'expérience de victimisation : La titulaire, plus âgée que les deux autres femmes, ressent davantage les incivilités (violence sur le matériel, etc.) sûrement depuis qu'elle a subi des violences de la part de ses élèves (l'année dernière).

Ainsi, du point de vue des formes, les élèves interrogés semblent avoir une perception assez homogène sur la violence dans leur école. Pour eux, la violence est surtout physique ou verbale. Par opposition, les enseignants reprennent la même typologie et en proposent d'autres en parallèle. Néanmoins, malgré les multiples expériences des enseignants, les formes et les exemples cités, rejoignent la définition proposée par la stagiaire : une compréhension d'équipe semble alors possible !

Et, du côté des profils d'auteurs ou de victimes, retrouve-t-on des similitudes, ou bien le point de vue des adultes et des enfants divergent-ils encore une fois ?

2.3 Les profils d'auteur et de victime : du stéréotype à la particularité

Le croisement des réponses aux questionnaires, et aux entretiens, a permis de distinguer un écart entre le point de vue des élèves et des enseignants concernant les profils, d'auteur ou de victime de violence chez les élèves. En effet, les enseignants établissent des profils d'auteur ou de victime, un peu plus stéréotypés.

Si l'on s'en tient pour l'instant aux réponses des enseignants, le profil d'auteur qui se répète est l'enfant qui a des soucis familiaux (divorce des parents, violence à la maison, ...). A celui-ci est ajouté, le cas de « l'enfant émotionnellement instable » (cf. Annexe 5.2, p. 88) ou « agité » (cf. Annexe 5.1, p. 80), selon les propos du titulaire ou de la remplaçante. Puis, l'enseignant titulaire ajoute un dernier profil, mentionné par aucun autre : l'enfant brillant qui « utilise la violence pour arriver à ses fins » (cf. Annexe 5.2, p. 88), autrement dit, le meneur.

Toutefois, dans le sens des élèves, la remplaçante et l'étudiante en M2, soulignent avec force que ceux qui sont auteurs deviennent un jour victime et vice-versa. D'ailleurs, la formule de la remplaçante évoque parfaitement cela : « les auteurs de violence sont bien souvent les amis des victimes... » (cf. Annexe 5.1, p. 82) ! Cependant, contrairement aux propos des élèves (cf. partie 2, 2.2), le sexe ou l'âge ne sont pas une caractéristique pour définir le profil d'auteur et comme le dit si justement la stagiaire : « On peut être petit et très violent, et grand et très violent ! » (cf. Annexe 5.4, p. 103).

D'ailleurs, aucun élève n'a semblé gêné pour affirmer qu'il a au moins été un jour auteur de violence, et victime de violence, à l'école. Ceci peut aussi expliquer le fait que ces enfants semblent pour 14 d'entre eux, en parler ouvertement avec leurs parents (cf. Annexe 4.2, p. 74). A cet égard, sur les 23 élèves interrogés, 14 élèves ont déclaré s'être battu, au moins une fois à l'école, et plus précisément 10 garçons, et 4 filles (cf. Annexe 4.2, p.71). Néanmoins, les élèves sont aussi capables d'établir des profils de victime, ou d'auteur. Concernant les auteurs, 12 élèves sur 23 ont exprimé la présence d'élèves l'année passée, vus comme « plus agressifs que les autres » (cf. Annexe 4.2, p. 76), favorisant alors un « sentiment d'insécurité » (Debarbieux, 1996, p. 42), comme le dirait Debarbieux.

Enfin, concernant les caractéristiques d'une victime, les profils évoqués se rejoignent : la victime, qu'on soit enseignant ou élève, le devient en raison d'une personnalité différente (le timide, l'élève très brillant, l'élève en difficulté scolaire...), d'un physique peu avantageux (celui qui porte des lunettes, ...). De manière générale, « la tête

de turc » (cf. Annexe 5.3, p. 96) comme l'a souligné la titulaire, est celui qui se laisse faire sans rien dire, ou qui ne sait pas prendre de distance par rapport aux attaques. Par ailleurs, si les enseignants ont considéré que les profils d'auteur évoluaient en direction majoritairement d'enfants instables (de par la situation familiale, ...), les profils de victime semblent être restés identiques depuis leur enfance, même si ces victimes paraissent se plaindre davantage de nos jours. Ceci s'explique grâce aux réponses des enfants dans le questionnaire (cf. Annexe 4.2) et grâce au discours de la stagiaire, qui considère qu'aujourd'hui il y a un véritable « acharnement » envers les victimes, c'est pourquoi elles finiraient par craquer et tout révéler.

Pour résumer, conformément aux propos théoriques, la violence scolaire est bien un phénomène subjectif : que l'on soit élève ou enseignant, auteur ou victime, enfant ou adulte, fille ou garçon, la perception est différente. Toutefois, les conceptions sur les violences scolaires ne sont pas si éloignées les unes des autres, et des points de convergence existent : d'une part, l'atteinte à la personne semble être alors une caractéristique commune pour définir la violence scolaire, d'autre part, la complexité du phénomène est explicitée par tous les enquêtés à travers la mention de profils interchangeables ou parfois évolutifs, et donc pas si stéréotypés que ça !

2.4 De la perception synchronique à la perception diachronique : croissance, stagnation ou diminution du phénomène de violences scolaires ?

Par la suite, il m'a paru intéressant d'interroger les enseignants sur l'évolution du phénomène depuis leur enfance, afin de valider ou non l'hypothèse de croissance du phénomène, véhiculée par les médias.

Si les enseignants ont des perceptions convergentes concernant la violence scolaire aujourd'hui, il n'en n'est pas de même concernant le passé. En effet, parmi les enquêtés enseignants, on repère deux postures différentes :

- Une première, adoptée par le titulaire, et qui témoigne d'une irrégularité du phénomène. Autrement dit, selon lui, il y aurait globalement autant de violence aujourd'hui que par le passé, même si d'une année sur l'autre, il peut y avoir des montées de violence, en raison je cite de la présence « d'un noyau » (cf. Annexe 5.2, p. 87) d'enfants violents, qui crée des tensions, dans une classe ou une école

entière. Pour lui, la violence serait ponctuelle mais « contagieuse » (cf. Annexe 5.2, p. 87).

- La deuxième posture adoptée par la stagiaire et la titulaire, développe l'idée d'une croissance des violences scolaires, pour des raisons diverses. Pour l'étudiante en M2, il y a impression de croissance, de par la quantité de violence physique perçue, et de par la localisation des stages, plus urbains, contrairement à l'école de son enfance très rurale, et donc moins violente, selon elle (cf. Annexe 5.4, p. 101). Pour la titulaire, cette augmentation, viendrait du fait qu'auparavant les enfants résolvaient leurs problèmes seuls, c'est-à-dire que la violence existait mais était moins visible (ce qui paraît être confirmé par les enfants).

En ce sens, l'enseignante remplaçante, met tout le monde d'accord, en refusant de répondre à cette question, soulignant que la vision d'un adulte, et d'un enfant sont totalement différentes. Ainsi, lorsqu'on devient enseignante, on perçoit davantage de violence dans le sens où c'est notre travail de les détecter, ce qui n'est pas le cas lorsqu'on est enfant et que notre but c'est de jouer, ou d'apprendre. Autrement dit, le phénomène ne s'amplifierait pas nécessairement, mais nous y serions seulement plus attentifs.

Ainsi, il faut faire le deuil d'une définition objective, et unique, le phénomène implique nécessairement du ressenti et donc des définitions plurielles, s'appuyant souvent sur les formes rencontrées. Et, contrairement à la phase théorique, tous les sondés sont d'accord pour affirmer la présence d'une violence scolaire, les enseignants n'hésitant pas à témoigner de leur faiblesse, vis-à-vis de ce phénomène complexe, à la fois visible et invisible. Maintenant que les diverses perceptions (en fonction de l'âge, du sexe, du statut, etc.) sont posées, il s'agit d'identifier les causes de ces violences scolaires : sont-elles internes/externes à l'école ? Quel rôle joue les médias ? Ces causes sont-elles évolutives ?

3. L'origine du phénomène : des causes théoriques aux causes identifiées

Je vais analyser ici les causes citées par les enseignants et les élèves, en les comparant aux causes théoriques identifiées. Ainsi, je reprendrais la même logique que dans la phase théorique : évaluant l'impact des facteurs internes, puis externes.

3.1 Une origine interne : contestée ou reconnue ?

Tout d'abord, il faut être conscient qu'envisager des causes internes pour les enseignants est assez difficile, c'est pourquoi la parole des enfants est importante. D'ailleurs, la seule enseignante qui a reconnue une origine véritablement interne, est la remplaçante, qui passe peu de temps dans cette école, et qui peut comparer davantage, dans le sens où elle enseigne dans divers établissements. En outre, je remarque que les jeunes enseignants ont plus de capacité à remettre en cause leurs postures, ou celles de leurs collègues.

Ainsi, le manque de communication est identifié comme le facteur interne dominant. Il est clairement établi comme une cause par la remplaçante, et induit par les propos des autres enseignants. En effet, la remplaçante mentionne le manque de communication « entre les enfants, entre les adultes et les enfants, entre les adultes et les adultes » (cf. Annexe 5.1, p. 82). A cet égard, le manque de cohésion de l'équipe sur la gestion des violences n'est évoquée que par elle, sûrement en raison du fait que dans une autre école, où elle enseigne, cette cohésion est présente. En ce sens, la théorie rejoint la pratique : le travail d'équipe et l'apprentissage de la communication verbale, sont des facteurs de réduction de la violence scolaire.

Dans le même ordre d'idée, même si un règlement existe dans cette école, il ne semble pas toujours respecté, si l'on considère les réponses des élèves, qui témoignent d'un mécontentement face à des sanctions non prises suite aux faits de violence. Le titulaire exprime aussi cette idée à travers le terme « d'injustice » (cf. Annexe 5.2, p. 90). De plus, ces mêmes élèves ne sont pas toujours d'accord vis-à-vis des sanctions adoptées. Ainsi, la constitution d'un règlement connu des élèves, et des enseignants, avec la présence des règles et des sanctions, paraît bien être un outil indispensable à la gestion des violences. Découle aussi de ce règlement connu partiellement et d'une gestion assez individuelle des violences de cour, la création d'un climat d'insécurité. En effet, les élèves de CM2

interrogés considèrent à 52% (si l'on enlève les non réponses), que les enfants faibles ne sont pas protégés ou pas toujours (cf. Annexe 4.2, p. 76).

En outre, concernant la question de la féminisation du corps enseignant, et de son impact sur le phénomène de violence, il apparaît pour la remplaçante, seule à évoquer ce fait (d'après ses expériences) que la présence d'homme, n'a aucun effet sur la réduction des violences (cf. Annexe 5.1, p. 83).

Pour poursuivre, l'homme titulaire, vient à mentionner un fait important : le nombre d'élèves par classe, et dans l'école favoriserait les violences scolaires (cf. Annexe 5.2, p. 88). Il élabore une explication, provenant de ses recherches en DEUG de psychologie. Selon lui, plus il y a d'enfants sur la cour de récréation, plus ils sont serrés, et donc ce sentiment d'oppression serait à l'origine de violence. Ainsi, la structure des établissements est à prendre en compte dans les gestions des violences. Néanmoins, si cet enseignant conteste les écoles surchargées, il insiste sur l'importance des cours comportant des lieux invisibles. Paradoxalement, il considère que les lieux invisibles, même s'ils favorisent la présence de violence, sont aussi des moyens pour les enfants d'apprendre progressivement à gérer ces conflits de manière autonome (cf. Annexe 5.2, p. 92).

Enfin, les enseignants s'accordent sur le fait que la réaction lente voire absente, ou même exagérée, et ponctuelle de l'institution ne favorise en aucun cas la résolution des problèmes de violence. A plusieurs reprises, les enseignants (cf. Annexe 5) ont mentionnés les campagnes contre le harcèlement, ou encore les politiques visant à rajouter des surveillants (policiers, militaires, etc.) sur la cour. Cependant, ces réactions ont été qualifiés « de mesures pour cacher », voire même de « bricolage » (cf. Annexe 5.2, p. 87). Dans les faits, la titulaire ayant subi des violences, dès le milieu d'année, a dû attendre la dernière semaine de l'année scolaire, pour qu'une solution soit prise par l'institution (l'enfant perturbateur ayant été retiré de l'école). On comprend alors à juste titre, les propos de la remplaçante qui exprime la dure réalité : « les campagnes ne nous atteignent pas... » (cf. Annexe 5.1, p. 79).

Ainsi, il est à espérer que les solutions envisagées soient bien mises en place après une analyse approfondie des causes, puis qu'elles aient un retentissement à tous les niveaux (du national au local), et qu'elles soient mieux adaptées au contexte. En ce sens, concernant les surveillants surnuméraires, l'étudiante en M2, souligne que les éducateurs,

ou du moins les spécialistes de violence seraient plus à même de surveiller et de remédier aux conflits, plutôt que les policiers, placés sur les cours de récréation, pour faire peur (cf. Annexe 5.4, p. 102).

L'origine interne est donc reconnue par les enseignants, même si ceux-ci invoquent plutôt le manque de moyens (classes surchargées, ...) ou les solutions inadaptées de l'institution, plutôt que leurs propres postures. Il convient maintenant parallèlement à l'identification des causes internes véritables, de repérer les causes externes réelles.

3.2 Une origine externe : entre facilité et vérité

Pour les enseignants, il semble plus facile de trouver des causes externes, de cette manière, ils protègent leur posture professionnelle, la remise en cause de leur pratique n'étant pas toujours acceptable !

A cet égard, le nombre de facteurs externes expliquant la violence, est plus prolifique. Mais, une cause externe reste dominante. Les enseignants soulignent que la situation familiale de l'enfant peut favoriser la violence scolaire. A cet égard, les caractéristiques des situations porteuses de violence sont multiples. Pour l'enseignante titulaire, si les parents sont violents, cette violence se répercute dans le comportement de l'enfant (réagit davantage par les gestes que les mots). En ce sens, la remplaçante souligne que : « dans certaines familles, la violence verbale est une façon de communiquer » (cf. Annexe 5.1, p. 80). Pour d'autres familles, elle ajoute que la violence verbale n'est utilisée majoritairement qu'en relation avec l'école, dans le cas où les parents ont un mauvais souvenir de leur scolarité (cf. Annexe 5.1, p. 80). D'autre part, les enseignants expriment que si la situation familiale est instable (divorce, séparation, famille recomposée, ...), l'élève aura tendance à devenir violent. Dans les deux cas, les enseignants précisent que cela touche tous les milieux, et pas nécessairement les plus défavorisés : argument important qui vient déconstruire les préjugés.

Parallèlement d'autres causes plus éparpillées sont identifiées. On retrouve dans les propos de l'étudiante de M2 (cf. Annexe 5.4), l'argument de Carra, concernant l'impact de la télévision sur les comportements des enfants. En outre, cette étudiante mentionne aussi l'influence du climat du quartier, sur le climat de l'école. En ce sens, elle prend l'exemple des ZEP, qu'elle considère comme plus violentes. Pour justifier son point de vue, elle

souligne que les élèves de ces quartiers, « sont souvent livrés à eux-mêmes » (cf. Annexe 5.4, p. 105), sous-entendant certainement, le manque de présence des parents, ou l'absence de structures de loisirs, pour occuper les enfants. Néanmoins, ces causes sont plus ou moins acceptables, dans le sens où la stagiaire n'a jamais effectué de stages en ZEP, et que les autres enseignants (ayant connu des ZEP), ne font pas état de cet argument. Cette jeune stagiaire serait-elle alors soumise aux préjugés, très souvent entendus ? Peut-être pas...

En effet, comme l'ensemble des enseignants, elle invite à se méfier de certains faits spectaculaires décrits par les médias. L'enseignant titulaire, contrairement aux autres, indique l'importance de distinguer les différents types de médias, qui exposent les violences scolaires de manière variable. Ainsi, « les émissions sur France Culture, France Inter essayent d'avoir une vision large ... essayant de cerner le problème, de comprendre les origines », tandis que « les journaux survolent les faits, jouent sur l'émotionnel ! » (cf. Annexe 5.2, p. 87). Et, c'est bien ces derniers que les enseignants critiquent car en en parlant de façon violente, les médias à sensation, favorisent la présence de violence dans les écoles.

Néanmoins, ils estiment qu'une part de vérité est véhiculée par ces médias. Prenons l'exemple de l'effet gang. Il est dépeint à deux reprises, de manière claire par l'enseignant titulaire, et de manière induite par l'étudiante stagiaire. Ainsi, l'enseignant titulaire fait référence à un « clan » (Annexe 5.2, p. 88) où c'est le meneur qui utilise la violence pour conserver son autorité. On peut alors entrevoir que les camarades du meneur subissent de la violence, et en produisent aussi pour rester dans le groupe. La violence selon cet enseignant n'a alors plus de cause réelle, ce serait par ailleurs confirmé par les réponses des élèves de CM2, pas toujours capables d'évoquer les causes de la violence. A cet égard, l'un des élèves a même affirmé, que la cause était « sans intérêt » (cf. Annexe 4.2, p. 70). Puis, on retrouve aussi cette même idée, dans les propos de la stagiaire et du titulaire évoquant les jeux dangereux déjà perçus. Celui-ci précise d'ailleurs, que ces jeux fonctionnaient sous la forme de la roulette russe, les élèves choisissaient des élèves faibles, et après le hasard faisait son œuvre (cf. Annexe 5.2, p. 89). Ainsi, les médias sont pour les enseignants une source d'information sur ce phénomène complexe, qui les amènent à être plus attentifs à certains indices (cas du harcèlement, etc.) ; néanmoins, les enseignants insistent aussi sur le fait qu'il faut rester critique face à cet outil.

Pour résumer ce point, la plupart des causes envisagées dans la partie théorique sont

réelles (excepté la prédominance de violence dans les milieux populaires). Si les enseignants trouvent plus facilement des causes externes, ils n'excluent pas pour autant des causes internes, même s'ils hésitent plus souvent à les évoquer. En effet, remettre en cause sa posture ou son employeur (l'institution), notamment pour les plus âgés reste encore aujourd'hui, un acte embarrassant et douloureux. Ainsi, si les enseignants connaissent l'origine des violences, sont-ils pour autant capables de les gérer ?

4. Des solutions pratiquées aux solutions idéales : une gestion critiquée des violences scolaires

Maintenant que les véritables causes sont établies, il paraît nécessaire de s'intéresser aux solutions, pour voir si les réponses envisagées prennent en compte les origines du phénomène ou non. Ainsi, dans cette partie, j'exposerai tout d'abord les solutions pratiquées pour analyser leurs relations aux causes découvertes, puis dans un deuxième temps, d'autres réponses plus idéales seront présentées, pour montrer la difficile tâche qui incombe aux enseignants.

4.1 Les réponses immédiates à la violence scolaire : une ou des possibilités ?

A propos des réactions apportées (cf. Annexe 6.5, p. 83-84, 91, 97, 106-107) face à la violence scolaire, le personnel enseignant interrogé, estime toujours réagir à chaud, et après coup. Pour certains, les solutions proposées sont peu réfléchies, et souvent individuelles, si l'on s'en tient aux propos de la remplaçante et de la stagiaire, tandis que pour d'autres, elles relèvent quand même d'une cohésion minimum d'équipe. Ainsi, les enseignants titulaires présents le plus longtemps dans l'école ressentent ce travail d'équipe, contrairement aux jeunes enseignantes, qui se sentent seules, pour gérer le phénomène. Ces ressentis soulignent donc que la gestion des violences demande du temps.

Les formes de réponses pratiquées dans l'école interrogée sont les suivantes : selon la stagiaire, l'isolement sur le banc et le copiage de lignes, sont les formes les plus souvent perçues, et considérées comme inadaptées, mais pratiquées par habitude (cf. Annexe 5.4, p. 106). Au contraire, les autres enseignants font référence à des tentatives de dialogue (écoutant à la fois la victime, et l'auteur, cf. Annexe 5, p. 84, 97), à chaud pour gérer les situations conflictuelles. Cependant, la stagiaire évoque aussi ce moyen qu'elle n'a jamais pratiqué ou vu mettre en œuvre, tout en se demandant quoi dire dans ce genre de cas, afin que le dialogue suffise bien à mettre un terme à la violence. En effet, si les titulaires utilisent le dialogue (« on prend du temps dans la classe quand il y a des conflits, de discuter, le pourquoi et le comment faire », cf. Annexe 5.2, p. 92) depuis leur arrivée dans cette école, mais que les violences se poursuivent, alors le dialogue après le déroulement d'une violence, n'est pas la solution ultime.

D'ailleurs, les réponses des élèves témoignent d'un mécontentement vis-à-vis des

sanctions (cf. Annexe 4.2, p. 75). Certains affirment que les enseignants ne sanctionnent pas toujours les élèves qui se battent, et plus précisément l'un d'entre eux, a même précisé que c'est parfois la victime qui est sanctionnée. On retrouve ce paradoxe dans le cas du harcèlement exposé dans la première partie. En effet, j'y avais développé l'idée d'une invisibilité du phénomène, et des réprimandes des enseignants envers plutôt la victime que l'auteur !

Enfin, à propos du conseil d'élèves ou de classe, examiné dans la partie théorique : les enseignants de cette école ne le mettent pas en œuvre actuellement, mais en connaissent les principes. A cet égard, l'enseignante titulaire indique que dans sa carrière, elle a déjà vu mettre en place ce genre d'outil, mais en aucun cas pour régler les problèmes de violence, seulement pour intégrer la parole des élèves dans l'aménagement de la cour, ou le fonctionnement de l'école (cf. Annexe 5.3, p. 98). On peut alors envisager deux arguments possibles qui expliquerait ce refus d'établir un conseil d'élèves ou de classe. D'une part, le conseil d'élèves demande une cohésion d'équipe, ou une longue présence dans l'école, pour établir un projet sur le long terme, on remarque donc que c'est difficile pour des stagiaires ou des remplaçantes. D'autre part, il faut croire en ce dispositif, ce qui n'est pas forcément le cas des titulaires notamment, ayant probablement vu fonctionner ce moyen, mais sans réelle amélioration (sûrement car il agissait après coup).

Il n'y a donc pas une forme de réponse à la violence. Quelles que soient les démarches proposées, elles semblent toutes avoir leurs défauts, même si on peut déjà apprécier les tentatives de résolution avancées. En outre, ces approches ont en commun de survenir après les faits de violence, et d'être peu variées. Ainsi, leurs répétitions n'engendrent pas non plus d'effet bénéfique sur le phénomène. Cependant, si ces solutions sont les plus pratiquées, ou les plus envisagées, les enseignants continuent de réfléchir à d'autres réponses. Quelles sont-elles ?

4.2 Les solutions idéales et leurs limites

D'une part, les réflexions ont porté sur le besoin de moyens pour résoudre ces problèmes de violence :

- Favoriser une communication plus importante avec les parents (cf. Annexe 5.4, p. 105-106) ;

- Avoir moins d'élèves par classe dès la Maternelle, pour leur apprendre à utiliser davantage la parole dans le règlement des conflits, et pour avoir des cours de récréation moins surchargées (cf. Annexe 5.2, p. 88, 92) ;
- Proposer plus d'activités lors des temps inter-classes comme des structures « pour que les enfants puissent s'occuper, au lieu d'embêter l'autre » (cf. Annexe 5.2, p. 92) ;
- Avoir accès à au moins un médiateur spécialiste de violence scolaire, afin de mieux gérer la situation (cf. Annexe 5.4, p. 102).

A cet égard, la remplaçante a affirmé l'année passée avoir eu l'impression d'être plus « CRS » (cf. Annexe 5.1, p. 85) qu'enseignante ! Et, contrairement, à la remplaçante dont la position a été assez ferme, la titulaire estime qu'elle s'est impliquée trop affectivement dans la gestion de ces violences (cf. Annexe 5.3, p. 97). Par conséquent, les moyens financiers, matériels, et surtout personnels permettraient selon les sondés adultes, des réponses plus adaptées aux violences scolaires, d'après les origines qu'ils ont identifiées

D'autre part, les réponses inappropriées, sont dues pour l'ensemble des sondés enseignants à un manque de formation : « clairement, on n'a jamais appris à gérer la violence ni en formation, ni en poste à travers des formations spéciales » (cf. Annexe 5.1, p. 85). Ces propos tirés de l'entretien de la remplaçante, convergent avec ceux de la stagiaire, en formation actuellement, et qui témoignent d'un manque de connaissance à ce sujet. La titulaire vient renforcer cette idée en précisant que « c'est l'expérience qui fait qu'on est plus à même de réagir » (cf. Annexe 5.3, p. 97), sous-entendant par là le déficit de formation dans ce domaine. Elle précise en outre : « on a jamais eu de pistes pour réagir face aux parents, ni aux enfants. On nous a jamais mis face à des cas. Ce qui serait souhaitable pour mieux réagir, je pense et y mettre moins d'affectif » (cf. Annexe 5.3, p. 97).

Ainsi, même si la formation a beaucoup évolué depuis l'école normale (dont est issu la titulaire), il semble qu'elle mette du temps à intégrer les phénomènes un peu tabous comme les violences scolaires. En effet, pour le moment, les sondés avouent se renseigner sur ces phénomènes sous la forme d'initiative personnelle (lecture, conférences, etc). Donc, si les enseignants estiment nécessaire une formation sur la gestion des violences à l'école et dans l'école (à l'IUFM, ou en poste), c'est qu'ils croient encore à une formation

indispensable, permanente et évolutive, au métier de professeur des écoles. En ce sens, une prise en compte de la situation actuelle dans les cours proposés, ou suivis notamment à l'IUFM, redonneraient une image plus favorable à une formation souvent remise en cause !

Et, si dès le Master, les étudiants avaient des notions sur ce phénomène, peut-être mettraient-ils en œuvre une gestion préventive des violences dans les écoles, gestion établie dans d'autres pays, et plus souvent couronnée de succès. Autrement dit, de manière globale, la solution idéale, serait d'agir préventivement, reste encore à définir les formes de cette prévention.

Pour conclure sur ce point, les enseignants s'intéressent beaucoup aux réponses éventuelles, pour gérer la violence scolaire. Les solutions imparfaites, qu'ils mettent en pratique sont celles observées dans leur carrière, ou découvertes dans des ouvrages, ou des conférences. Néanmoins, ces enseignants ne cherchent pas seulement à reproduire ce qu'ont fait leurs aînés, et font preuve d'idées, malgré tout. Mais, ils se sentent actuellement démunis pour résoudre ce phénomène complexe, manquant à la fois de moyens, et de formation.

3. Conclusion

Pour conclure, on ne peut plus nier les violences à l'école aujourd'hui aux vues des divers enquêtes (partie théorique, puis pratique). Celles-ci montrent qu'en tant qu'élève, professeur (ou plus largement membre de l'équipe éducative), voire parents, on y est tous confronté au moins une fois dans sa vie.

Ces enquêtes témoignent aussi du fait que la violence n'est pas uniforme d'où un usage pluriel du mot, qui souligne les multiples définitions ou perceptions que l'on peut en avoir (en fonction du statut, de l'âge, du sexe, etc). Ces diverses définitions et perceptions témoignent du large panel de violences possibles : des violences pénalement condamnables aux incivilités. Toutefois, comme l'a confirmé l'enquête sur le terrain, ce sont les incivilités qui sont les plus représentées à l'école primaire. A cet égard, les typologies du phénomène sont aussi nombreuses que les perceptions. Plus précisément, la plupart des sondés font référence aux formes de violence, en prenant en compte seulement les violences physiques ou verbales. D'autres sondés reprennent cette typologie et y ajoutent les violences via les supports technologiques. Enfin, quelques enquêtés exposent une catégorisation différente, en mentionnant les acteurs du phénomène en premier lieu. Autrement dit, ils décrivent alors des violences entre élèves, puis entre enseignants et élèves.

Par ailleurs, si certaines violences semblent inexistantes, c'est aussi parce qu'elles sont tout simplement invisibles : ceci en raison du lieu de leur déroulement, du sens du mot violence pour la victime ou l'agresseur, de la peur de la victime soumise à loi du silence, ou encore de l'usage de vecteur invisible de violence (téléphone portable et réseaux sociaux principalement).

En ce qui concerne les causes des violences scolaires, il est important d'évaluer l'impact non seulement des origines externes, mais aussi internes, même si les enseignants ont du mal à reconnaître ces dernières. En effet, les causes internes renvoient à la responsabilité de l'institution, voire des enseignants, c'est pourquoi, elles sont plus délicates à aborder. Concrètement, les causes externes vérifiées se réduisent majoritairement à la situation familiale difficile ou instable, l'effet gang, et l'impact des médias, tandis que les origines internes relèvent du manque de communication (entre enfants, entre adultes, etc), des classes surchargées, et enfin d'un règlement mal connu des enseignants ou des élèves.

Néanmoins, mettre au jour les causes, invite également à comprendre la portée limitée des solutions proposées actuellement par les enseignants. C'est pourquoi, ceux-ci

ont un regard critique sur les réactions actuelles, du type conseils d'élèves, et sont en recherche constante de solutions nouvelles. Celles-ci sont essentiellement basées sur la communication avec tous les acteurs de l'école (même les parents), ou encore sur un contact auprès de spécialistes des violences. Ces enseignants souhaitent donc davantage aller vers une démarche de prévention, pour gérer au mieux ce phénomène, qui décontenance encore aujourd'hui, les enseignants des plus jeunes aux plus expérimentés.

Et, si beaucoup d'enseignants ou d'équipes éducatives sont aujourd'hui déstabilisés par ce phénomène, d'autres trouvent des solutions dans les pédagogies alternatives (Freinet, Montessori, Oury, etc.), dont est issu le conseil d'élèves. En effet, ces pédagogies proposent une autre organisation scolaire, insistant sur la parole de l'enfant, et sa socialisation (pratique du débats, du quoi de neuf ?, etc.), c'est pourquoi on peut se demander si elles ne sont pas mieux adaptées à la gestion des conflits (de manière préventive).

4. Bibliographie

- BAUER A., SOULLEZ C. et al. (2010) : *Mission sur les violences en milieu scolaire, les sanctions et la place de la famille* (rapport remis au Ministère). Sur le site de La Documentation Française [en ligne]. Disponible sur <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapportspublics/114000199/index.shtml><http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapportspublics/114000199/index.shtml> (page consultée le 25 février 2012).
- BELLON J-P., GARDETTE B. (2010) : *Harcèlement et brimades entre élèves, la face cachée de la violence scolaire*, France, Éditions Fabert.
- BLAYA C., Debarbieux E. (2000) : *La Fabrication sociale de la violence en milieu scolaire*, dans CHOQUET M. (coord.), *Souffrances et violences à l'adolescence*, Paris, Éditions ESF.
- BOURDIEU P. et PASSERON J-C. (1970) : *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit.
- BOVAY M. (2008) : *La violence faite à l'école, apprendre à vivre ensemble*, Paris, Éditions Fabert.
- CATHELIN N. (2008) : *Harcèlements à l'école*, France, Albin Michel.
- CARRA C. et al. (2006) : *Violences à l'école élémentaire, approche quantitative et comparative (le cas du Nord)*. Sur le site de l'IUFM de Lille [en ligne]. Disponible sur <http://www.lille.iufm.fr/IMG/pdf/violence-2.pdf> (page consultée le 24 février 2012).
- CARRA C. (2009) : *Violences à l'école élémentaire, expérience des élèves et des enseignants*, Paris, PUF.
- CHARLOT B. et EMIN J-C. (1997) : *Violences à l'école, état des savoirs*, Paris, Armand Colin.
- CHESNAY J-C. (1981) : *Histoire de la violence*, Paris, Laffont.
- COSLIN P. G. (1997) : « A propos des comportements violents observés au sein des collèges », dans CHARLOT B., EMIN J-C., *Violences à l'école, état des savoirs*, Paris, Armand Colin, p.186-190 et p. 192-195.
- DEBARBIEUX E. (1996) : *La violence en milieu scolaire, état des lieux*, Paris, Éditions ESF.
- DEBARBIEUX E. (2000) : *Violence à l'école, un défi mondial ?*, Paris, Armand Colin.

- DEBARBIEUX E. (2005) : *Violence à l'école, un défi mondial ?*, Paris, Armand Colin.
- DEBARBIEUX E. (2008) : *Les dix commandements contre la violence à l'école*, France, Odile Jacob.
- DEBARBIEUX E. et al. (2011) : *Une enquête de victimation et climat scolaire auprès d'élèves du cycle 3 des écoles élémentaires*, (réalisée par l'Observatoire International de la Violence à l'École pour l'UNICEF France). Sur le site de l'UNICEF [en ligne]. Disponible sur http://www.unicef.fr/userfiles/UNICEF_FRANCE_violences_scolaires_mars_2011.pdf (consultée le 10 janvier 2012).
- DE QUIEROZ J-M. (1995) : *L'École et ses sociologies*, Paris, Nathan.
- FLORO M. (1996) : *Questions de violence à l'école*, Ramoville, Erès.
- GABUCCI L. et al. (2006/2007), *La violence à l'école, un constat évident mais comment la prévenir pour ne pas la subir ?* Mémoire en biotechnologie non publiée, IUFM du Val d'Oise. Sur le site B2Autre2007. Disponible sur <http://b2autre2007.free.fr/La%20violence%20%E0%201%92%E9cole%20-%20Un%20constat%20%E9vident,%20mais%20comment%20la%20pr%20E9venir%20pour%20ne%20pas%20la%20subir%20ecrie.pdf> (page consultée le 24 février 2012).
- HAMON H, ROTMAN P. (1984) : *Tant qu'il y aura des profs*, France, L'Épreuve des faits/Seuil.
- HARDY P., FRANSSSEN Abraham et al (2000) : *Éduquer face à la violence, l'école du « coup de boule » au projet*, France, De l'atelier, p. 95-97.
- JEFFREY D., SUN F. (2006) : *Enseignants dans la violence*, Canada, Les Presses de l'Université Laval.
- LAPLACE C. (2008) : *Pratiquer les conseils d'élèves et les assemblées de classes*, Lyon, Chronique Sociale.
- LECLERC R. (1998) : *Slogan publicitaire de la campagne sur la violence faite aux femmes*. Sur le site Publiciterre [en ligne]. Disponible sur <http://www.publiciterre.org/prix.html> (page consultée le 15 avril 2012).
- MABILON-BONFILS B. (2005) : *L'invention de la violence scolaire*, France, Erès.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2011) : *Note d'information, résultats de la première enquête nationale de victimation au sein des collèges publics au printemps 2011*. Sur le site du Ministère de l'Éducation Nationale [en ligne]. Disponible sur

http://media.education.gouv.fr/file/2011/49/0/DEPP-NI-2011-14-enquete-nationale-victimation-colleges-publics_197490.pdf (page consultée le 22 décembre 2012).

- Ministère de l'Éducation Nationale, de la jeunesse et de la vie associative (2011-2012) : *Documentation de l'utilisateur de SIVIS*. Sur le site de l'Académie d'Amiens [en ligne]. Disponible sur : <http://cria.ac-amiens.fr/cria/cria/documentation/fiches-techniques/Documentation%20Utilisateur%20SIVIS%202011-12.pdf>
- MARSOLLIER C. (2004) : *Le Conseil d'élèves, pour apprendre à vivre ensemble*, France, L'Harmattan.
- MONTOYA Yves (2012) : *La violence à l'école, des parcours cabossés !*, Nantes (conférence)
- MUCCHIELLI L. (2002) : *Violences et insécurité. Fantômes et réalités dans le débat français*, Paris, La découverte.
- PAIN J. (2002) : *La violence institutionnelle ? Aller plus loin dans la question sociale*. Sur le site des ressources des CEMEA des Pays de la Loire [en ligne]. Disponible sur http://ressources-cemea-pdll.org/La-violence-institutionnelle-Aller?debut_article_actuel=5 (page consultée le 22 février 2012).
- PAIN J. (2006) : *L'École et ses violences*, Paris, Economica.
- PAQUIN M., DROLET M. (2006) : *La violence au préscolaire et au primaire, les défis et les enjeux de la collaboration entre l'école et les parents*, France, Presses de l'Université du Québec.
- PRUD'HOMME D. (2004) : *La violence à l'école n'est pas un jeu d'enfant. Pour intervenir dès le primaire*, Montréal, Éditions du remue-ménage.
- RAIMONDI-JANNER M. (2010) : *Surgissements démocratiques à l'école primaire, analyse de conseils d'élèves*, France, L'Harmattan.
- TROGER V. (2001) : *L'école*, Paris, Le Cavalier Bleu.
- TURCOTTE D., LAMONDE G. (2004) : « La violence à l'école primaire : les auteurs et les victimes », *revue Éducation et Francophonie*, vol. 32, n°1 (revue virtuelle, non publiée). Sur le site Association canadienne d'éducation de langue française [en ligne]. Disponible sur <http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/Laviolencealecole.pdf> (page consultée le 24 février 2012).
- VETTENBURG N. (1998, 2000) : *Violences à l'école : sensibilisation, prévention, répression*, Belgique, Éditions du Conseil de l'Europe.

Le Trésor de La Langue Française Informatisé. (pages consultées le 16 avril).

Dispute. Dans *Le Trésor de La Langue Française Informatisé*. Disponible sur <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=3275518860;>

Menace. Dans *Le Trésor de La Langue Française Informatisé*. Disponible sur <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=3275518860;>

Moquerie. Dans *Le Trésor de La Langue Française Informatisé*. Disponible sur <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/visusel.exe>
[42;s=3275518860;r=3;nat=;sol=1;](http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/visusel.exe?42;s=3275518860;r=3;nat=;sol=1;)

Rumeur. Dans *Le Trésor de La Langue Française Informatisé*. Disponible sur <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=3275518860;>

Surnom. Dans *Le Trésor de La Langue Française Informatisé*. Disponible sur <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=3275518860;>

Violence. Dans *Le Trésor de La Langue Française Informatisé*. Disponible sur <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/visusel.exe?>
[13;s=2857725840;r=1;nat=;sol=2;](http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/visusel.exe?13;s=2857725840;r=1;nat=;sol=2;)

La violence à l'école (2003). Sur le site du Café Pédagogique [en ligne]. Disponible sur http://www.cafepedagogique.org/dossiers/violence/dossier_violence.pdf (page consultée le 18 décembre 2011).

Table des annexes

5.1. Annexe 1 : Les définitions contemporaines du mot « violence » selon <i>Le Trésor de la Langue Française</i>	59
5.2. Annexe 2 : La théorie de la désorganisation sociale.....	60
5.3 Annexe 3 : Nomenclature des variables du dispositif SIVIS.....	61
5.4 Annexe 4 : Le questionnaire.....	65
5.4.1 Le questionnaire proposé aux élèves de CM2.....	65
5.4.2 L'analyse du questionnaire	68
5.5 Annexe 5 : Les transcriptions des entretiens semi-directifs.....	77
5.5.1 Transcription de l'entretien semi-directif avec une remplaçante.....	77
5.5.2 Transcription de l'entretien semi-directif avec un titulaire.....	86
5.5.3 Transcription de l'entretien semi-directif avec une titulaire.....	93
5.5.4 Transcription de l'entretien semi-directif avec une stagiaire de M2.....	99
5.6 Annexe 6 : Fiche d'aide au passage des questionnaires ou des entretiens.....	108

5. Annexes

5.1. Annexe 1 : Les définitions contemporaines du mot « violence » selon *Le Trésor de la Langue Française*

Ces définitions témoignent de la signification prédominante du mot violence depuis le XIXème : acte visant l'intégrité d'autrui, et expliquent aussi les rapprochements qui sont fait entre conflit, agressivité, brutalité et violence.

VIOLENCE, subst. fém.

1. a) Force exercée par une personne ou un groupe de personnes pour soumettre, contraindre quelqu'un ou pour obtenir quelque chose.

- *DR. CIVIL.* Contrainte illicite exercée sur quelqu'un pour obtenir quelque chose avec son consentement.
- *DR. INTERNAT.* Emploi de la force ou d'une contrainte menaçante exercée contre un État pour obtenir de lui un consentement, en rupture avec les principes du droit international.
- *DR. PÉNAL.* , Fait d'agir sans le consentement de la personne intéressée.

b) *POL.* Usage de la force dans la contestation sociale, dans la répression des conflits.

2. *P. méton.*, gén. *au plur.*

a) Acte(s) d'agression commis volontairement à l'encontre d'autrui, sur son corps ou sur ses biens.

- *DR. PÉNAL.*, Acte de rudesse volontairement commis aux dépens d'une personne.

b) *POL.* Ensemble des actions qui témoignent d'un conflit ouvert ; émeute, guerre.

c) Ensemble d'actes, d'attitudes qui manifestent l'hostilité, l'agressivité entre des individus.

En partic. Violences de langage, violences verbales. Excès de langage.

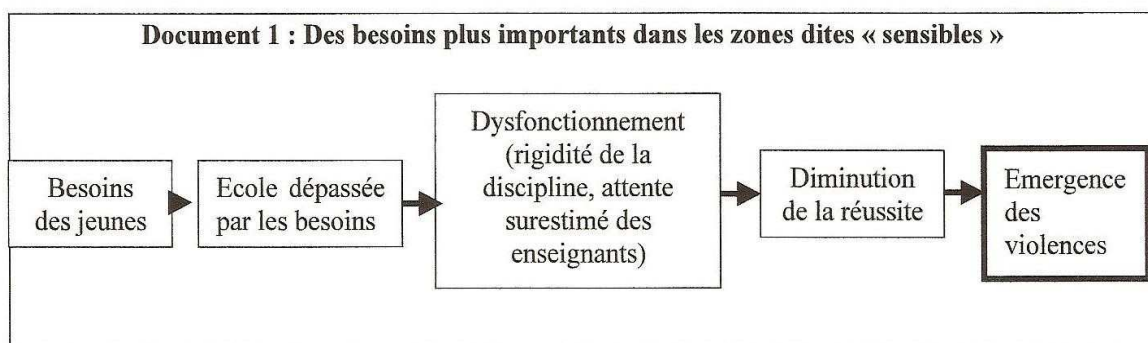
4. Disposition d'un être humain à exprimer brutalement ses sentiments ; le comportement qui la manifeste. *Synon. agressivité, fougue, emportement.*

- Comportement brutal, emporté d'une personne.

B. Intensité d'une conviction ; puissance, force d'un sentiment, d'une pulsion. *Synon. véhémence.*

C. 1. Force excessive, brusque et impétueuse. *Synon. fougue.*

5.2. Annexe 2 : La théorie de la désorganisation sociale³⁰



³⁰ GABUCCI Lydie et al., 2006/2007, *La violence à l'école, un constat évident mais comment la prévenir pour ne pas la subir ?*, p. 12.

5.3 Annexe 3 : Nomenclature des variables du dispositif SIVIS

Type de fait				
Libellé type de fait Code	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011
10	Violence verbale	Violence verbale	Violence verbale (orale ou écrite)	Violence verbale (orale ou écrite)
11	Violence physique	Violence physique	Violence physique	Violence physique
12	Violence sexuelle	Violence sexuelle	Violence sexuelle	Violence sexuelle
13	Bizutage	Bizutage	Bizutage	Bizutage
14	Atteinte vie privée	Atteinte vie privée	Atteinte vie privée	Atteinte vie privée
15	Happy slapping	Happy slapping	Happy slapping	Happy slapping
16	Port d'arme à feu	Port d'arme à feu	Port d'arme à feu (sans violence)	Port d'arme à feu (sans violence)
17	Port d'arme blanche	Port d'arme blanche	Port d'arme autre qu'à feu (sans violence)	Port d'arme autre qu'à feu (sans violence)
18	Vol	Vol	Vol	Vol
19	Racket	Racket	Racket ou Vol contraint (*)	Racket ou Vol contraint (*)
20	Domage aux locaux ou au matériel	Domage aux locaux ou au matériel	Domage aux locaux ou au matériel	Domage aux locaux ou au matériel
21	Domage aux biens personnels	Domage aux biens personnels	Domage aux biens personnels	Domage aux biens personnels
22	Consommation de stupéfiants	Consommation de stupéfiants	Consommation de stupéfiants	Consommation de stupéfiants
23	Trafic de stupéfiants	Trafic de stupéfiants	Trafic de stupéfiants	Trafic de stupéfiants
30	-	-	Intrusion sans violence	Intrusion sans violence
40	-	-	-	Port et/ou consommation

				d'alcool
50	-	-	Port et/ou consommation d'alcool	-
99	-	Autre fait	Autre fait	-

Lieu	
<u>Intérieur de l'établissement</u>	
10	CDI ou salle d'études
11	Circulations
12	Cour de récréation
13	Toilettes
14	Internat
15	Salle de cours ou atelier
16	Vestiaires
17	Restaurant scolaire
18	Locaux administratifs
19	Installations sportives établissement
20	Parking
<u>Extérieur de l'établissement</u>	
50	Abords immédiats de l'établissement
51	Installations sportives hors étab.
52	Transport scolaire
<u>Autre</u>	
99	Autre lieu

Auteur	
10	Élève
11	Groupe d'élèves
12	Surveillant
13	ATOS/ATSEM/Pers. médical, inf. et soc.
14	Enseignant
15	Conseiller principal d'éducation

16	Personnel de direction
17	Famille d'élève
18	Personne extérieure
19	Inconnu
Age auteur	
2 ... 25	2 ans ... 25 ans
50	> 25 ans
60	Inc./S.obj
Sexe Auteur	
1	Masculin
2	Féminin
3	Mixte
4	Inconnu ou sans objet

Victime	
10	Élève
11	Groupe d'élèves
12	Surveillant
13	ATOS/ATSEM/Pers. médical, inf. et soc.
14	Enseignant
15	Conseiller principal d'éducation
16	Personnel de direction
17	Famille d'élève
18	Personne extérieure
19	Inconnu
20	Collectivité
21	Sans objet
Age victime	
2 ... 25	2 ans ... 25 ans
50	> 25 ans

60	Inc./S.obj
Sexe victime	
1	Masculin
2	Féminin
3	Mixte
4	Inconnu ou sans objet

Arme ou objet utilisé comme une arme	
<u>Avant septembre 2009 : arme ou objet dangereux</u>	
0	Sans arme
1	Avec arme (arme autre qu'à feu, arme à feu)
<u>Depuis septembre 2009 : arme ou objet dangereux</u>	
0	Aucune arme
1	Objet coupant
2	Objet contondant
3	Explosif, produit toxique ou inflammable

Suite interne	
10	Aucune suite
11	Conseil de discipline
12	Exclusion hors conseil de discipline
13	Avertissement
14	Blâme

5.4 Annexe 4 : Le questionnaire

5.4.1 Le questionnaire proposé aux élèves de CM2

Identité :

- **De quel sexe es-tu ?** Garçon Fille
- **Quel âge as-tu ?**
- **Quel est le métier de tes parents ?**
 - **Métier de la mère :**
 - **Métier du père :**

Perception de la violence

- **Dans ton école, as-tu été témoin de :**
 - **bagarres :** Oui Non

- **Si oui, le ou les bagarre(s) ont eu lieu entre :**
 - garçons
 - garçons et filles
 - filles

- **Si oui, pour quelles raisons ces enfants se battaient-ils ?**

.....

.....

.....

.....

- **Est-ce que toi-même tu t'es battu à l'école :** Oui Non
- **Si oui, tu t'es battu :**
 - une fois
 - plusieurs fois
 - très souvent

■ **Si oui, pour quelles raisons t'es-tu battu à l'école ?**

.....
.....
.....
.....

■ **Est-ce que dans ton école, les élèves échangent :**

- **des moqueries :**
 - jamais
 - rarement
 - quelquefois
 - souvent
- **des insultes :**
 - jamais
 - rarement
 - quelquefois
 - souvent
- **des menaces :**
 - jamais
 - rarement
 - quelquefois
 - souvent

■ **Si les enfants échangent des moqueries, des insultes ou des menaces, pour quelles raisons le font-ils ?**

.....
.....
.....
.....

■ Est-ce qu'il t'es arrivé d'avoir peur des enfants qui te menaçaient ?

Oui Non

■ Est-ce que les maîtres et les maîtresses sanctionnent les élèves qui se battent ?

Oui Non

■ Si oui, est-ce que tu es d'accord avec ces sanctions ?

- Pas du tout d'accord
- Un peu d'accord
- Pas souvent d'accord
- Toujours d'accord

■ Est-ce que tu racontes à tes parents les bagarres et les insultes qui ont lieu à l'école ?

Oui Non

■ Est-ce que les maîtres et les maîtresses protègent les enfants les plus faibles ?

Oui Non

■ Y-a-t-il des élèves de ton école plus agressifs que les autres ?

.....

.....

.....

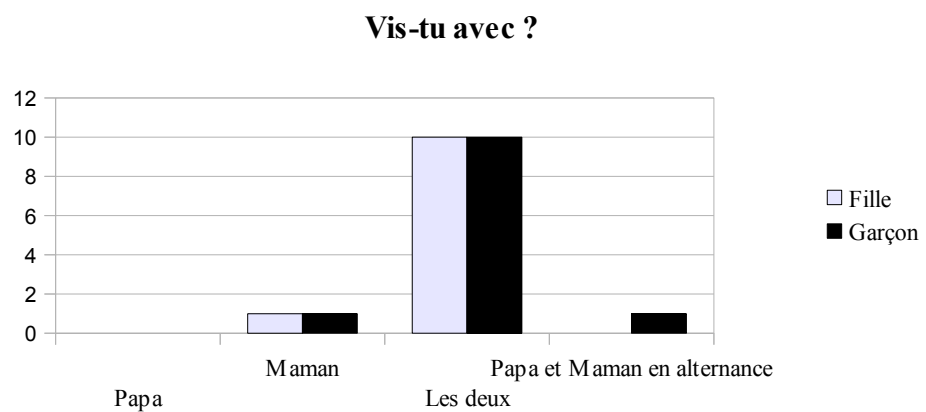
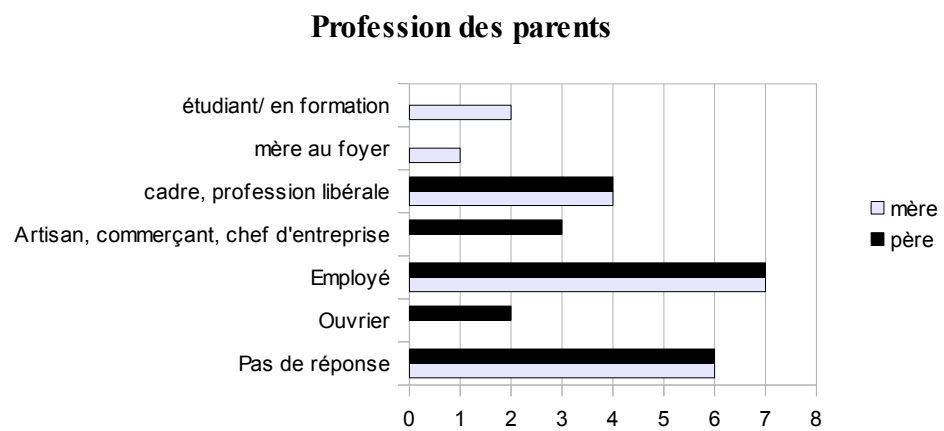
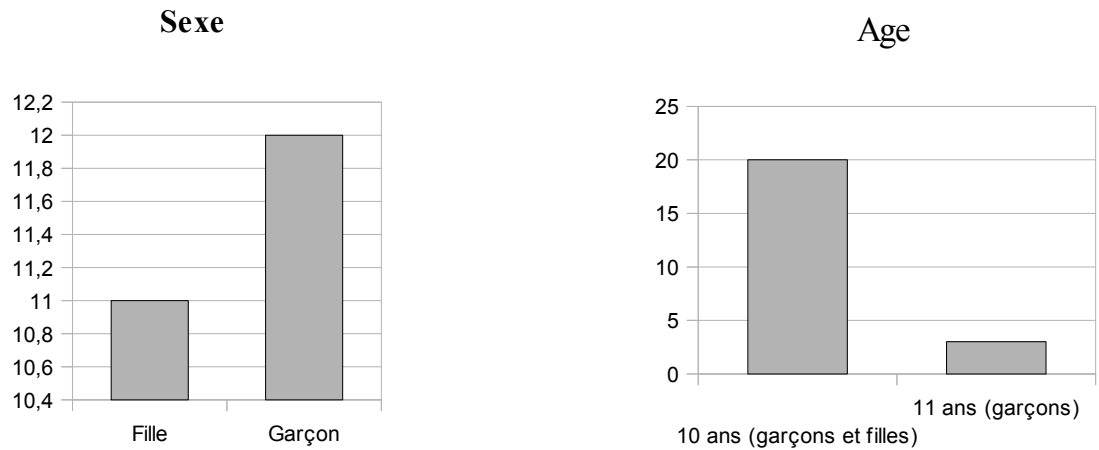
.....

■ Tu habites avec :

- ton papa et ta maman
- ton papa
- ta maman

5.4.2 L'analyse du questionnaire

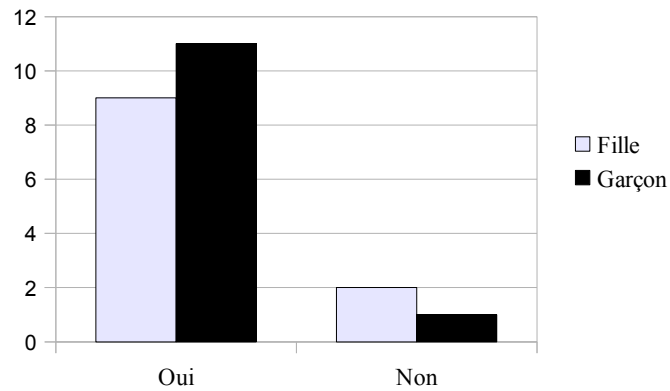
1. Caractéristique du panel de sondés



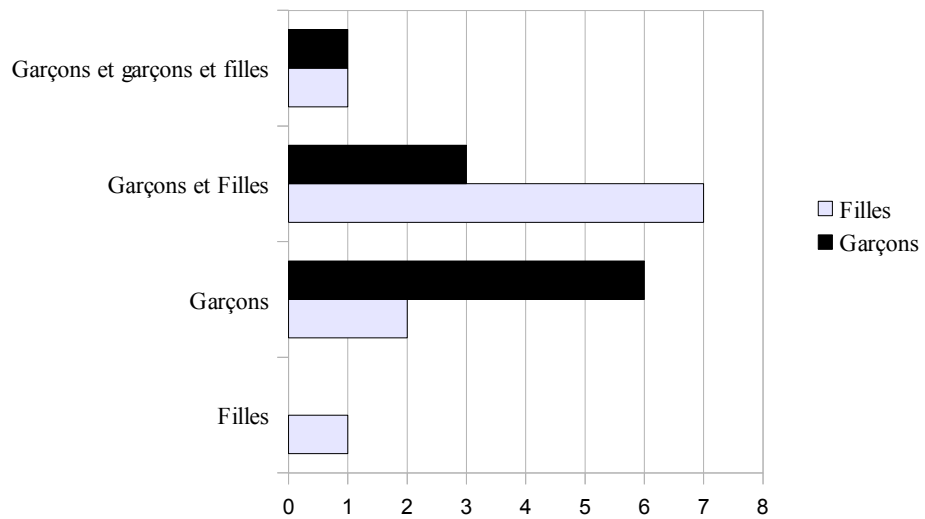
2. Perception de la violence selon les sondés

En position de témoin de violence physique :

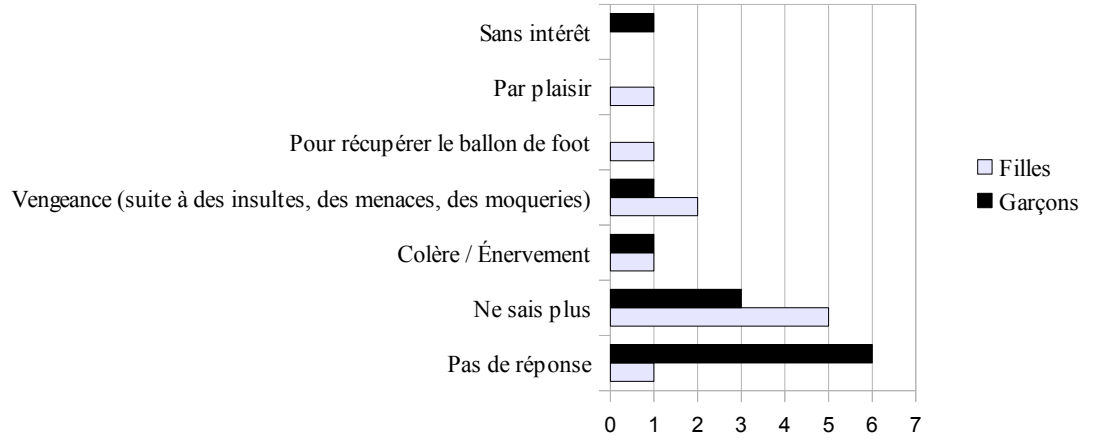
Témoins des bagarres



Bagarres entre (témoin) :

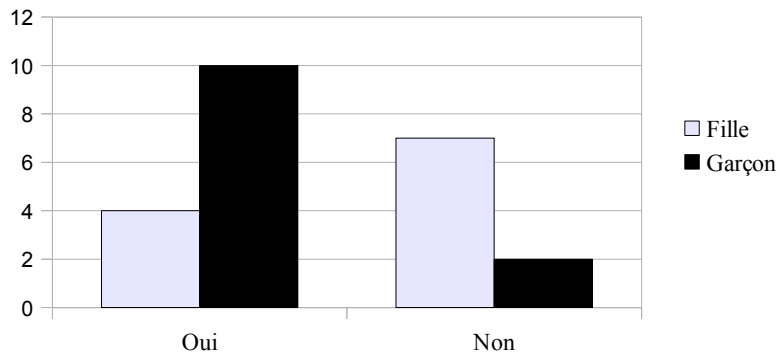


Causes des bagarres (témoin)

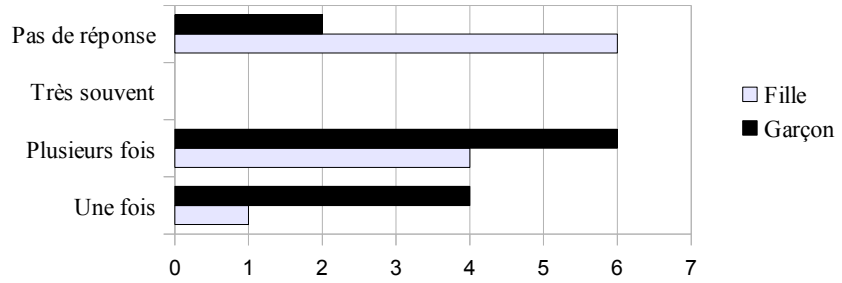


En position d'acteur de violence physique :

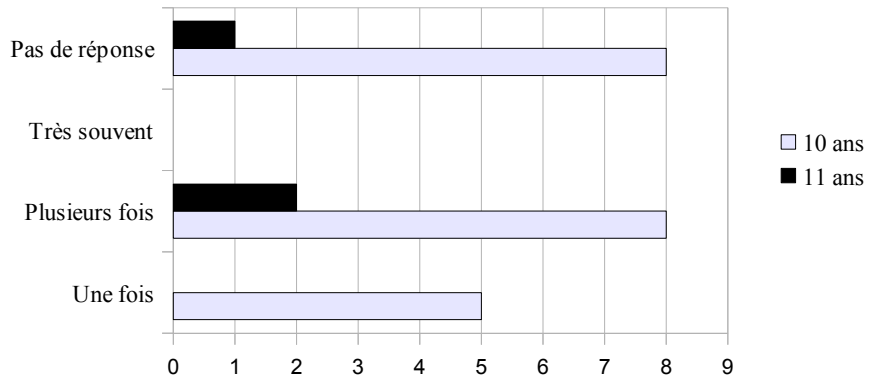
T'es-tu battu à l'école ? (auteur)



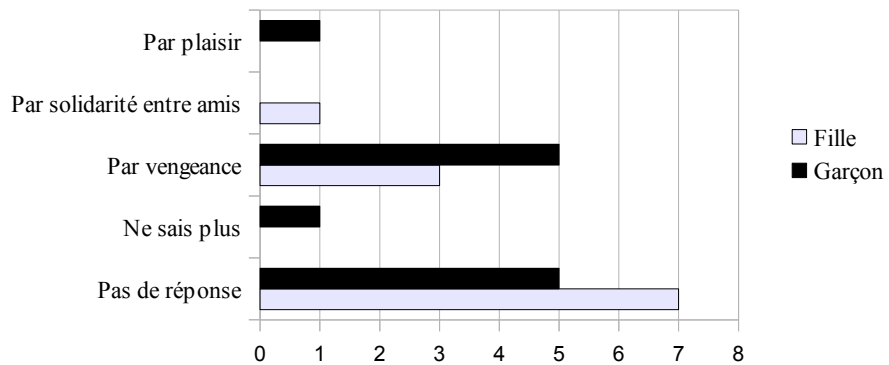
Combien de fois t'es-tu battu ? (auteur)



Combien de fois t'es-tu battu ? (auteur)

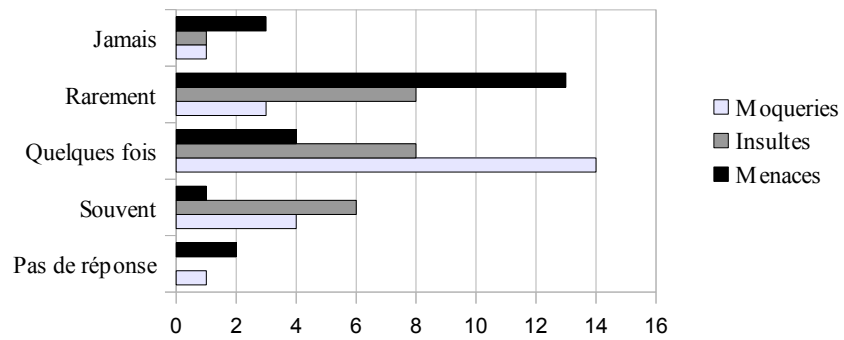


Causes des bagarres (auteur)

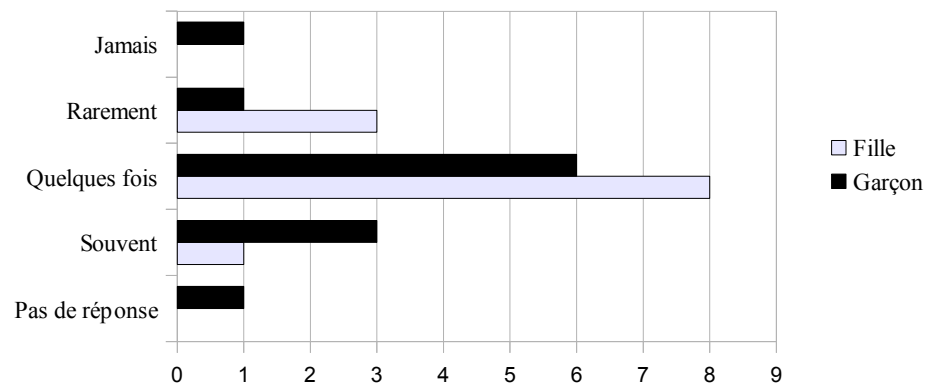


En position de témoin ou d'acteur de la violence verbale :

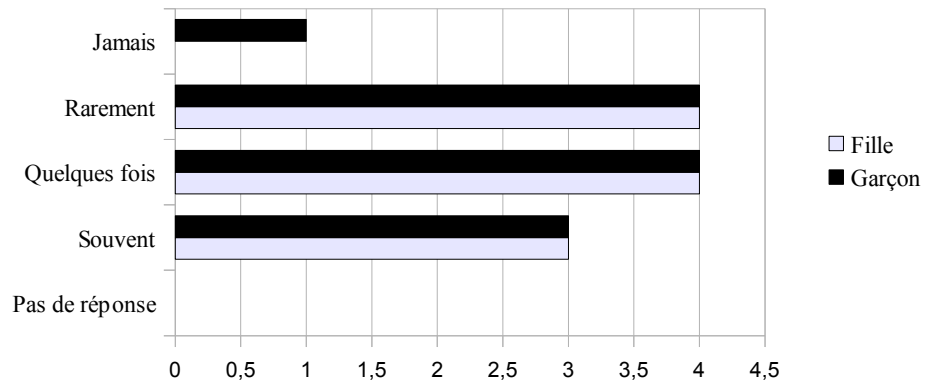
Violences verbales échangées entre élèves



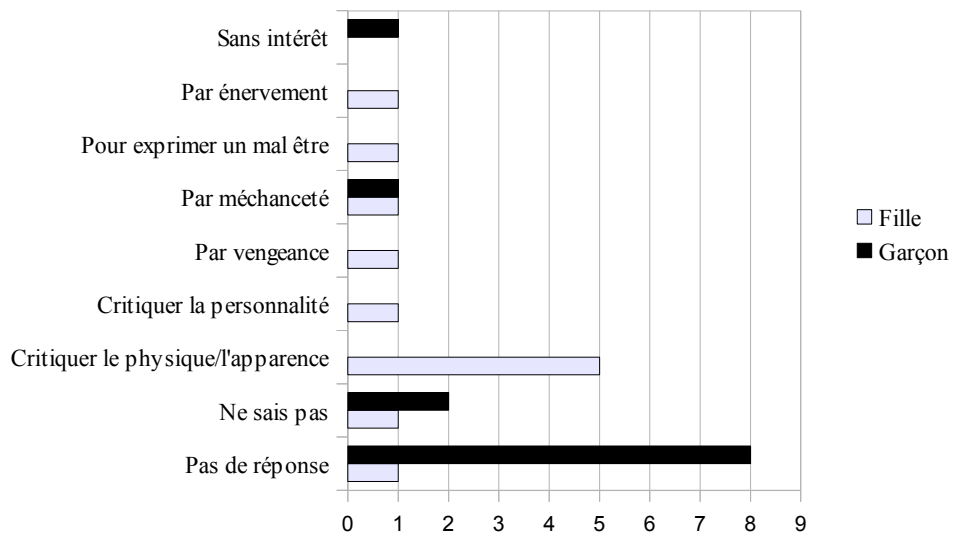
Moqueries échangées entre élèves



Insultes échangées entre élèves

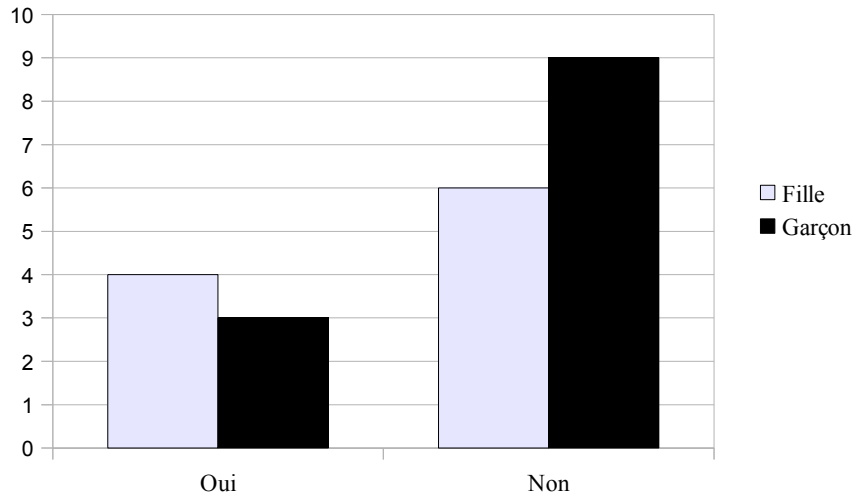


Causes des violences verbales échangées

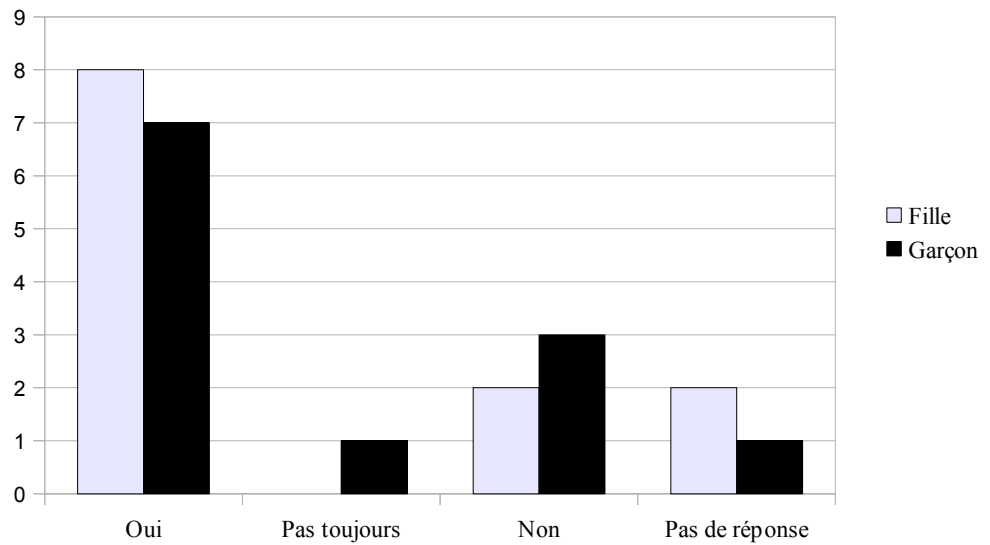


Le ressenti des élèves :

As-tu déjà eu peur des enfants qui te menaçaient ?

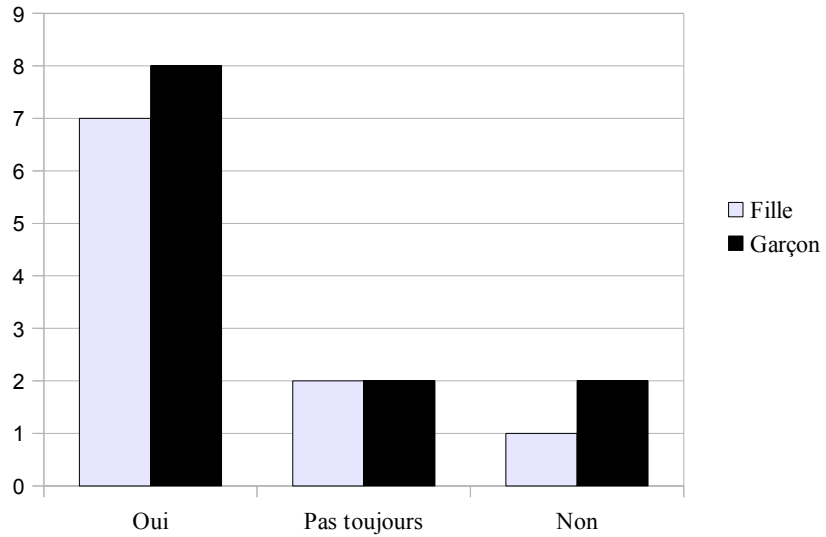


Est-ce que tu racontes à tes parents les violences qui ont lieu à l'école ?

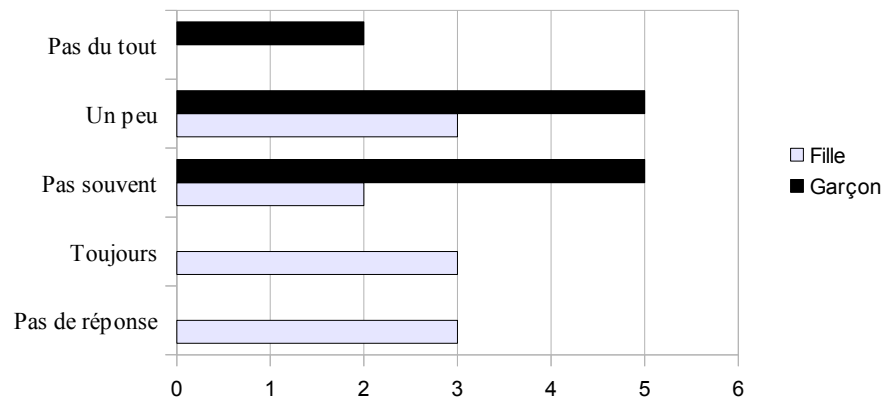


Les réponses des enseignants aux violences, selon les élèves :

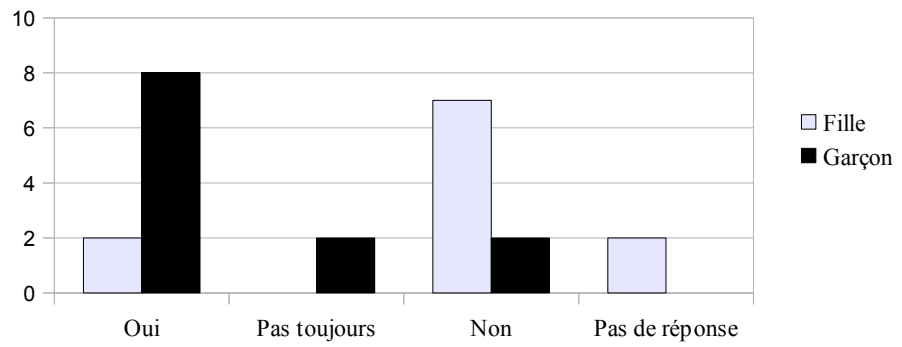
Les enseignants sanctionnent-ils les élèves qui se battent ?



Es-tu d'accord avec ces sanctions ?

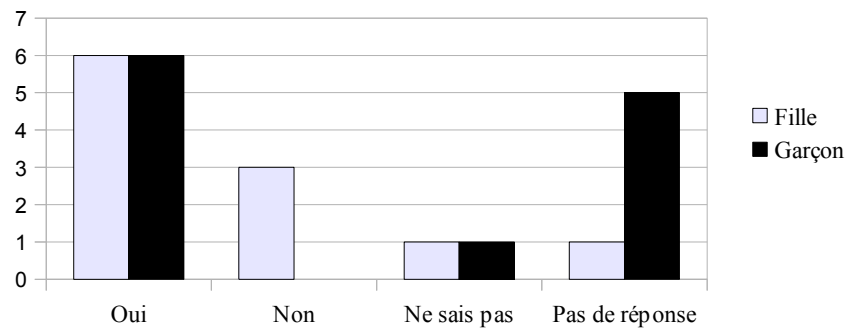


Est-ce que les enseignants protègent les enfants les plus faibles ?



Un profil d'auteur éventuel :

Y-a-t-il des élèves de ton école plus agressifs que les autres ?



5.5 Annexe 5 : Les transcriptions des entretiens semi-directifs

5.5.1 Transcription de l'entretien semi-directif avec une remplaçante

Entretien	Signalétique
<p><u>Date de l'entretien</u> : 17 / 01 / 2013</p> <p><u>Lieu</u> : Classe de la remplaçante</p> <p><u>Durée</u> : 40 minutes</p> <p><u>Nom de l'enquêteur</u> : Sonia Morin</p>	<p><u>Sexe</u> : Féminin</p> <p><u>Age</u> : 27 ans</p> <p><u>Cursus</u> : Bac + 5 (Licence Sciences de l'Éducation, puis IUFM)</p> <p><u>Ancienneté dans le métier</u> : 4 ans ; <u>dans l'école</u> : 2 ans</p> <p><u>Profession des parents</u> : Enseignant (père) ; Secrétaire médicale (mère)</p> <p><u>Classe et Nombre d'élèves</u> : 2 classes (ici) : CE2 (26 élèves) et CE1 (26 élèves). 1 classe (hors ZEP, rural) ailleurs de CE2-CM1 (23 élèves)</p> <p><u>Profil de l'école</u> : hors ZEP, Rurale</p>

Enquêteur : Nous allons commencer l'entretien avec quelques questions d'identité, en conservant néanmoins votre anonymat.

[...]

E: Nous allons aborder ta perception de la violence. Est-ce que tu estimes être confrontée à des problèmes de violence dans cette école ?

Remplaçante : Euh oui... Ce n'est pas quelque chose d'extraordinaire : ça peut être de la violence entre élèves, la violence que nous en tant qu'adultes on peut faire subir aux élèves, même si on ne les frappe pas ; Mais c'est une certaine violence par les paroles, dans certains actes aussi...

E : Tu appelles ce phénomène « violence », aurais-tu d'autres mots pour caractériser ce phénomène ?

R : Je te parle de la violence des adultes envers les enfants car je m'interroge là-dessus en

ce moment, mais si on considère la violence entre enfants, on peut penser aux coups, aux bagarres dans la cour...

E : Dans ta carrière, as-tu déjà été victime de violence ?

R : Par les enfants ?

E : Ou par les adultes ...

R : Non

E : Dans tes souvenirs d'enfance, les cours de récréation étaient-elles autant, plus ou moins violentes qu'aujourd'hui ?

R : Alors ça je ne peux pas trop répondre à ta question, car je pense qu'on n'a pas la même façon de voir les choses quand on est enfant et quand on est adulte. Moi mes souvenirs d'enfance, j'ai le souvenir d'aucune bagarre, pas de bagarres qui m'a marqué, pour moi la cour c'était chouette, y'avait pas de problème. Après j'aurai tendance à dire que ce n'est pas plus violent aujourd'hui. C'est vrai que le fait d'être adulte, et en plus enseignante, tu vois les choses différemment. Tu vas être plus attentive parce que ton rôle c'est de surveiller tous les enfants, tu vas faire plus attention à ce que tous les enfants puissent passer une bonne récréation. Tu es plus vigilant à ça que quand tu es enfant, et que tu penses qu'à t'amuser.

E : Que penses-tu de la manière dont les médias parlent de la violence à l'école ?

R : c'est pas facile comme question... Je pense qu'il en font beaucoup trop ... quel que soit le fait c'est complètement monté en épingle. Notamment dans le fait de dire que avant il n'y avait pas autant de violence, car c'est quand même le discours général, que avant dans les cours de récré c'était merveilleux, que y'avais pas de problème de violence et qu'aujourd'hui on a des soucis de violences entre les élèves ou des élèves entre les adultes. Moi j'en sais rien si c'était pire ou pas, ou si c'était pareil. Mais en tout cas, les médias vont dans le sens général de dire qu'il y a de plus en plus de violence, sans savoir vraiment de quoi ils parlent.

E : Et par rapport au harcèlement scolaire, y en avait-il à ton époque ?

R : Alors le harcèlement scolaire, c'est des... au collège notamment lorsque les élèves sont harcelés via Facebook, ... ?

E: Ou bien ça peut être sous forme de violences verbales ou physiques incessantes sur un même élève ...

R : ça oui, assurément il y a en avait quand j'étais enfant... Maintenant, il y en a mais en plus il y a Internet, donc l'enfant qui est harcelé n'est jamais tranquille puisque lorsqu'il ou elle se retrouve chez lui ou chez elle, il se trouve encore harcelé, il n'y a pas de répit. Alors qu'à mon époque Internet commençait tout juste, donc ça n'existait pas sous cette forme.

E : Penses-tu que le phénomène s'est amplifié avec Internet ?

R : Alors ça je ne saurai pas te dire... Je ne sais si on a l'impression que ça s'est amplifié parce qu'avec Internet ça va beaucoup plus loin, je ne sais pas...

E : D'après tes paroles, tu me dis qu'il y aurait plutôt du harcèlement au collège, donc tu supposes qu'il n'y aurait pas de harcèlement au primaire ?

R : certainement qu'il y en a mais beaucoup moins, je te dis ça parce que ce dont parlent les médias ça se passe toujours au collège, et ça me semble être un âge propice à ce type de comportement. Mais ça doit exister à l'école primaire, en tout cas je n'ai jamais été confronté à ce type de phénomène.

E : Que penses-tu de la réaction des hommes politiques face à cette question ?

R : Quelles réactions?... J'ai entendu vaguement parler d'une campagne contre le harcèlement moral, mais à part ça rien...

E : Avez-vous accès à des outils construits par les politiques, pour savoir comment gérer une violence ?

R : Non, les campagnes ne nous atteignent pas...

E : Et, dans ta formation as-tu eu accès à des outils, ou à des informations sur la gestion des violences ?

R : Non, enfin on en a très certainement parlé mais vite fait, mais c'est bien dommage...

E : J'en reviens à ta perception des violences, penses-tu percevoir l'ensemble des violences entre élèves ?

R : Assurément non, je pense que ce qu'on perçoit c'est une petite partie, c'est d'ailleurs pour ça que le harcèlement passe inaperçu, parce que ce n'est pas des choses énormes qui se produisent. Ce qu'on voit nous, des enfants qui se battent, ou qui viennent se plaindre de

conflits avec d'autres. A partir du moment où ils ne viennent pas se plaindre, et où les violences sont psychologiques ou verbales, et bien on ne peut pas le savoir, du coup je ne suis pas au courant de tout ce qui se passe sur la cour...

E : Dans quels lieux les violences scolaires ont-elles lieu ?

R : Ça dépend de quelle violence, on parle... Alors les bagarres, c'est davantage sur la cour, ça peut avoir lieu au moment de se ranger sous le préau...et puis tout ce qui est violences verbales, ça peut être dans n'importe quel lieu, même dans la classe, même si c'est beaucoup plus rare. Donc je dirai sur la cour, et dans les moments de transitions, à la cantine, des choses comme ça.

E : Y-a-t-il un profil d'auteur de violence dans ton école ?

R : C'est dur de répondre à cette question. Alors je dirai, bon je ne veux pas en faire une généralité, mais si je réfléchis aux classes que j'ai, et aux enfants qui sont souvent impliqués dans des conflits, c'est souvent des enfants qui sont agités, qui ont du mal à rester en place, à se concentrer, euh... oui c'est le seul point commun que je pourrais voir. Après, on pourrait dire que ce sont plus souvent les garçons, même si ça m'embête de dire ça. C'est juste qu'à mon avis les filles on ne le sait pas...

E : Pourquoi tu dis ça ?

R : Je n'ai pas d'exemple en tête, mais je pense que le profil n'est pas une question de sexe, mais que les filles soient elles ne viennent pas se plaindre, ou se poser en tant que victime ... Mais je pense que quand c'est elles qui donnent les coups, soient les enfants concernés ne viennent pas se plaindre, soient ils viennent se plaindre ou soient ils arrivent à régler ça tout seuls.

E : Penses-tu qu'il y a un profil d'auteur de violence parmi les familles ?

R : c'est vrai qu'on peut se sentir « agressé » par les familles, parce qu'il y a des parents qui ne savent pas bien communiquer, ou qui ne semblent pas à l'aise avec l'école ... oui ce sont surtout ces parents-là qui vont avoir tendance à se montrer agressifs avec les enseignants mais c'est aussi un moyen de défense parce qu'ils ne savent pas comment faire, et très certainement, ils sont désemparés face à l'école. Puis dans certaines familles la violence verbale, c'est une façon de communiquer, et c'est pas gênant du tout, alors que nous on ne voit pas les choses comme ça, on ne parlerait pas comme ça à ces enfants...

E : Perçois-tu des critères particuliers dans ces profils ?

R : Non, ça peut être un peu tout le monde...

E : Dans tes souvenirs de violence, trouves-tu une certaine régularité (dans les auteurs de violence) ?

R : Je ne peux pas trop te répondre car je ne m'en rappelle pas...

E : Avais-tu l'impression qu'avec l'âge tu percevais la violence différemment ?

R : Je trouve que l'arrivée au collège c'est vachement violent, j'ai vraiment trouvé qu'au collège il y avait plus de violence qu'au primaire et qu'au lycée...

E : En arrivant au collège, quelles formes de violence avais-tu perçu ou ressenti ?

R : C'est une ambiance d'insécurité qui me revient à l'esprit, surtout du fait qu'il y avait énormément de monde. Et, même si t'es pas victime de violence, tu peux en voir, comme des collégiens qui parlent mal à d'autres. Oui voilà c'est un climat d'insécurité, c'est la période la plus violente entre guillemets... je ne ressentais pas ce climat d'insécurité au primaire.

E : Tout à l'heure, tu exprimais la violence (inconsciente) des enseignants envers les enfants, si on revient sur cette réponse, Est-ce que tu trouves que certains adultes de l'école sont violents avec les enfants ? Tu peux parler de toi ou d'autres enseignants.

R : Je vais parler de moi, car les collègues je ne vais pas les juger, même si on peut tous être violents un jour sans le vouloir, notamment lorsqu'on est fatigué, malade ; on peut répondre un peu sèchement à l'enfant et puis ça peut être... je te dis des choses que j'ai déjà faite : les prendre par le bras, même si ça fait pas mal, pour moi c'est une violence donc j'essaie de ne pas le faire... Enfin, le plus souvent c'est dans la façon de leur parler, j'essaie d'avoir un mode de communication qui n'est pas dans le jugement comme « tu n'as pas bien travaillé », voire sortir de la contrainte permanente, car on leur parle souvent en disant « tu dois », l'usage de la force, ceci de par notre position d'autorité. Donc j'essaie de sortir de ça dans mes rapports avec les enfants. Après des exemples plus précis, ça peut être de ne pas les écouter, alors qu'ils te racontent quelque chose qui est important eux, parce que t'en a marre, parce que c'est le dixième conflit que tu règles sur la cour de récréation ...T'y accordes pas d'attention, et puis tu règles ça vite fait en leur disant « allez-vous asseoir sur le banc tout de suite », sans chercher à comprendre qui est en

tort... Mais, maintenant je préfère leur dire, bé non là je ne suis pas en état de régler votre conflit ça fait le dixième conflit que je règle là je ne peux car je ne vais pas le faire correctement donc soit vous vous essayez de le régler tout seul, ou vous allez voir quelqu'un d'autre, je préfère dire ça plutôt que d'être violente avec eux dans mes paroles ou mes actes...

E : D'accord. As-tu repéré un profil de victime de violence ?

R : (réfléchi), Euh, non...pas particulièrement

[...]

R : Après les victimes... Alors encore une fois, dans cette école y'a pas vraiment de profils de victime, les auteurs de violence sont bien souvent les amis des victimes, et vice-versa. Ce sont des copains qui entrent en conflit par qu'ils ne sont pas d'accord, je dirai que les profils sont interchangeable...

E : Et, dans tes souvenirs d'enfance, le profil de victime a évolué ou non ?

R : Là je ne saurai pas répondre à cette question...

E : A quelles causes attribues-tu ces violences ?

R : A un manque de communication : entre les enfants, entre les adultes et les enfants, entre les adultes et les adultes. J'ai l'impression que les enfants et même nous quand on est adulte, on entre en conflit parce qu'ils n'arrivent pas à communiquer autrement. Donc, chez les enfants, la contrariété mène à la violence sous forme de coups de pied, de poings, ou tapes ; ou alors ils ont un conflit, ils essayent de le régler mais n'y arrivent pas donc il y a bagarre... Donc pour moi c'est un manque de communication, et avoir des difficultés à exprimer ce qu'on ressent et ce dont on a besoin sur le moment pour aller mieux. C'est pareil pour les adultes ; moi, je sais que quand je deviens violente entre guillemets avec mes élèves, c'est parce que j'ai une émotion qui est très forte, souvent de la déception ou de la frustration, et que j'arrive pas à l'exprimer, et bien je m'énerve et je deviens violente entre guillemets, dans mes paroles. Et je pense que si j'arrivais à exprimer ce que je ressens, je ne ferai pas ça.

E : Donc tu supposes qu'il y a des causes internes et externes à l'école, qui causent toutes ces violences ?

R : Oui, je pense que le climat qui est crée dans l'école peut favoriser la réduction de la violence, je pense à une autre école, celle du vendredi (école rurale). Dans cette école, les enseignantes travaillent vraiment beaucoup en équipe, et la cohésion de l'équipe transparait sur la cour. Les règles sont les mêmes pour tous, quel que soit l'adulte sur la cour car elles en ont discuté entre elles, et avec les enfants à travers le conseil d'enfants qui existe dans l'école. On va dire qu'il y a une habitude au dialogue qui aide à éviter les conflits...

E : Tu disais que dans cette équipe il n'y avait pas d'homme, la présence d'un homme aurait-elle un impact sur le phénomène de violence ?

R : Non je ne pense pas du tout que la présence d'un homme réduise les violences scolaires.

E : Quelles relations l'école entretient-elle avec les familles ?

R : Je trouve que dans cette école, les familles sont assez peu parti-prenante de la vie de l'école, alors après je ne sais pas trop pourquoi... c'est très certainement lié au fonctionnement de l'école... Mais, oui c'est une relation assez distante. Comme là tu vois on est en Maternelle, et les parents ne rentrent pas dans la classe... après je ne sais pas c'est peut-être la situation de la classe... Mais moi ça me gêne, j'aimerais bien trouver un moyen pour les faire rentrer, ils attendent dehors c'est embêtant, j'aimerais bien qu'ils rentrent... Donc déjà ça crée une barrière... Puis, au portail, beaucoup de parents ne disent pas bonjour, ce n'est pas grand-chose mais déjà ça révèle qu'ils ne sont pas très à l'aise avec nous. Pareil c'est assez difficile d'avoir des accompagnateurs pour les sorties.

E : Estimes-tu que ces relations distantes sont une forme de violence ?

R : Je ne dirai pas que c'est de la violence dans le sens où ces relations sont inexistantes, donc ce n'est pas de la violence...

E : Quelles sont les réactions et solutions apportées dans cette école face à la violence ?

R : Alors moi j'ai une position particulière, vu que j'ai quatre classes différents, donc je ne suis pas forcément convié à toutes les réunions, car on estime que j'ai beaucoup de travail... Donc d'après ce que je sais, je n'ai pas l'impression que dans l'école, il y ait un projet axé sur la réduction des violences, mais je pense que s'il y avait eu quelque chose j'en aurai sûrement entendu parler. Après ça peut s'expliquer par le fait que dans cette

école, y'a pas énormément de problème, sauf l'année dernière mais c'était très exceptionnelle, même si ce n'est pas pour ça qu'il ne faut pas y penser. Mais globalement, les solutions ne sont pas originales... j'ai l'impression que c'est chacun qui fait dans sa classe ou quand c'est à lui de surveiller la cour ...

E : Tu as quelques exemples ?

R : Ça va être des choses classiques, par exemple si deux enfants se battent, on va les séparer, les isoler, discuter avec eux pour savoir comment y en sont arrivé là. Mais ça tout le monde le fait plus ou moins naturellement... Ah si je crois qu'à la cantine ils ont un permis à points, lorsqu'il commette une faute ils ont des points retirés... après les violences sont graduées, les violences physiques ça doit être moins trois points, et si c'est juste de la violence verbale c'est peut-être un peu moins. Dans l'école, ils n'ont pas de permis à points, mais en même temps on n'est pas confronté à de grosses violences...

E : Vous agissez plutôt après coup ?

R : Oui, on est presque jamais dans la prévention ...

E : Es-tu satisfaite des solutions apportées ?

R : On pourrait mettre en place davantage de choses, pour que les élèves soient plus autonomes sur la gestion des conflits, mais je pense que ce n'est pas le projet de l'école, il y a peut-être d'autres priorités. Faudrait peut-être essayer de renouer avec les familles, ça pourrait aider à résoudre certains soucis de violence. Mais globalement c'est pas quelque chose de préoccupant dans cette école, ... pas cette année en tout cas.

E : D'accord, donc l'année dernière ...

R : Oui, l'année dernière il aurait fallu mettre en place des choses, mais c'était trop tard, ce n'est pas quand tu as le nez dedans qu'il faut le faire, c'est avant.

E : Peux-tu décrire la situation ?

R : L'année dernière je suis arrivée au mois de Janvier, pour remplacer la collègue qui n'en pouvait plus... Donc dans la classe de CE2/CM2. L'année dernière il y avait deux classes avec des élèves qui posaient problème, c'étaient deux classes de CE2/CM2... avec des enfants dont certains relevaient de l'enseignement spécialisé du type ITEP mais qui n'avaient pas de place... , d'autres qui n'étaient pas malades... je dis malade pour ceux qui

relèvent de l'ITEP, car l'un d'entre eux était sous traitement médicamenteux, et enfin on avait aussi ceux qui n'avaient pas de traitement, qui n'étaient pas malades mais qui dans le climat général se sont laissés un peu aller on va dire... Donc c'était difficile car tous les jours il y avait de la violence, et quand je dis violence c'était des bonnes grosses bagarres entre deux enfants, ça allait loin : se taper la tête contre le bitume, s'étrangler... il y avait aussi des insultes racistes, voilà... C'est surtout que c'était tout le temps... Du coup, je pense que les enfants se sentaient en insécurité permanente dans la classe et sur la cour. Donc c'est quelque chose qui ne s'est pas forcément amélioré jusqu'à la fin de l'année qui a continué, qui s'est un peu calmé lorsqu'un des élèves a été déscolarisé... Mais moi j'ai pas réussi, en étant là une journée par semaine, à rétablir un climat de sécurité, et clairement je n'en avais pas envie parce que toi-même tu ne te sens plus en sécurité. C'est pas ta sécurité physique, tu te sens juste mal pour les autres enfants qui n'ont rien demandé... C'est pareil ces jours-là t'a pas l'impression d'être enseignante, t'es plutôt un CRS donc bé ça donne pas envie de travailler, de préparer ta classe, et ça donne pas envie d'être avec eux... Ce que j'ai fini par leur dire l'avant dernier jour, ça les a un peu calmés.

E : Et sur le moment, quelles ont été les solutions apportées ?

R : Alors pour le coup, il y avait une très bonne cohésion d'équipe pour gérer la situation... alors après je pense que ça leur est tombé d'un coup d'un seul, et tout le monde a réagi à chaud comme y pouvait, pour soutenir les collègues... apporter du réconfort... et puis essayer de trouver des solutions. Mais c'est vrai que la situation était tellement extraordinaire, et bé c'était assez difficile de trouver quelque chose de réfléchi qui dure dans la durée. C'est pareil, quand c'est la première fois que ça nous arrive on se sent démuni, et t'a pas le temps de trouver des solutions vraiment... En même temps quand t'es dedans t'a du mal à trouver des solutions car t'a trop d'affectif qui se joue ... Voilà... La directrice a pourtant prévenu l'inspection... mais personne est vraiment venu voir ce qui se passait... alors oui il a manqué une aide de l'institution...

E : Malgré ta formation et ton expérience d'enseignement, tu as l'impression de manquer de connaissances sur la gestion de la violence ?

R : Oui, clairement on n'a jamais appris à gérer la violence ni en formation, ni en poste à travers des formations spéciales.

E : [...]

5.5.2 Transcription de l'entretien semi-directif avec un titulaire

Entretien	Signalétique
<p>Date de l'entretien : 24 / 01 / 2013</p> <p>Lieu : Classe du titulaire</p> <p>Durée : 28 minutes</p> <p>Nom de l'enquêteur : Sonia Morin</p>	<p>Sexe : Masculin</p> <p>Age : 48 ans</p> <p>Cursus : DEUG de Psychologie, puis une année de CP sur le terrain, et une année d'IUFM</p> <p>Ancienneté dans le métier : 28 ans ; dans l'école : 20 ans</p> <p>Profession des parents : ouvrier (père), sans profession (mère)</p> <p>Classe et Nombre d'élèves : CP ; 22 élèves</p> <p>Profil de l'école : hors ZEP, Rurale</p>

Enquêteur : Nous allons commencer l'entretien avec quelques questions d'identité, en conservant néanmoins votre anonymat.

[...]

E : Maintenant, nous allons passer à la perception de la violence... Avez-vous été confronté à des problèmes de violence dans cette école ?

T : Oui de manière irrégulière on va dire ...

E : Oui, et sous quelles formes ?

T : Sous quelles formes ? Euh c'est plutôt de la violence entre enfants... oui voilà on va plutôt dire ça.

E : D'accord. Est-ce que vous utiliseriez des mots plus précis pour décrire ce phénomène ?

T : Et bien c'est la difficulté qu'ont les enfants à s'écouter, et à accepter que l'autre ne soit pas d'accord. ... Je dirai qu'ils sont assez égocentriques, tournés sur eux-mêmes, ils n'écoutent pas les autres, ils veulent imposer aux autres leur façon de voir. Y'a un manque de respect, manque d'écoute, et comme ils n'ont pas forcément l'habitude d'utiliser des mots

pour exprimer leur idée, donc ils les imposent de la seule manière qu'ils connaissent, par la violence. Voilà...

E : D'accord. Est-ce que vous estimez-avoir déjà été victime de violence dans votre carrière ou dans cette école ?

T : Non, non

E : Dans vos souvenirs d'enfants, les cours de récréation étaient-elles autant, moins ou plus violentes qu'aujourd'hui ?

T : Alors je reste sur cette idée, cette sensation que c'est assez irrégulier. Y'a pas d'évolution croissante, pour moi. C'est vraiment par année. Alors ça peut être au niveau de la classe ou de l'école. Il suffit de quelques individus, ça crée des tensions, des individus assez violents, qui sont regroupés, et là ça crée une violence qui peut se disséminer au niveau des autres. Et, la violence est assez contagieuse, ça crée une tension qui se propage très vite, et même sur des enfants qui ne sont pas spécialement violents. Pour moi, s'il y a un noyau assez important violents, proportionnellement au reste de la classe ou de l'école et bien ça crée des tensions au niveau d'une classe entière ou de l'école.

E : Et vous perceviez-ça dans votre enfance.

T : Oui

E : Que pensez-vous de la manière dont les médias parlent de la violence à l'école ?

T : Tout dépend de quel média on prend. Si on prend des émissions sur France Culture, France Inter, ils essayent d'avoir une vision assez large. Si on prend des journaux qui survolent les faits, ils jouent sur l'émotionnel que ... tout dépend d'où on va chercher les informations, il y a des médias qui essayent de cerner le problème, de comprendre les origines. ...

E : Dans la même veine, que pensez-vous de la réaction des hommes politiques face à cette question ?

T : Les hommes politiques (soupir) prennent des mesures pour essayer de cacher, c'est du bricolage. Ils prennent des mesures pour essayer de limiter et souvent ils font appel à une certaine autorité, des hommes supplémentaires dans la cour pour surveiller pour encadrer, mais ils ne cherchent pas l'origine. D'ailleurs, l'origine, ça peut être dès la maternelle, c'est-

à-dire qu'il faudrait moins d'enfants dans les classes pour qu'on puisse apprendre aux enfants à s'exprimer, à dire leur mécontentement oralement, et les enfants qui n'ont pas l'habitude de parler se retrouvent à utiliser leur violence de classe en classe, et puis au niveau des grands ça crée vraiment de gros problèmes. Mais je pense que la violence est un problème compliquée, et cela nécessite que les enfants soient pris en charge dès la maternelle pour qu'on leur apprenne à s'exprimer correctement oralement, pour dire ce qu'il ne va pas en utilisant les mots, c'est ça c'est pas possible dans les classes surchargés. Donc si on voulait vraiment régler ce problème-là, c'est en donnant les moyens c'est-à-dire moins d'élèves par classe, notamment en maternelle c'est là où on apprend aussi ... tout dépend du milieu familial, les enfants reproduisent souvent ce qu'il y a dans le milieu familial donc si on veut lutter contre ça il faut vraiment avoir les outils, les moyens, le temps de permettre aux enfants d'utiliser cet outil qu'est le langage. Et, là on pourrait vraiment espérer une amélioration. Alors qu'on ne joue pas en amont, on essaye de voir en aval, et quand y'a de trop de violence, on met des surveillants supplémentaires, on essaye de faire peur pour calmer mais l'origine n'est pas là... Ils n'ont pas les moyens, ils font ce qu'ils peuvent;

E : Pensez-vous percevoir l'ensemble des violences entre élèves ?

T : Non, non on ne voit pas tout.

E : Pourquoi ne les percevez-vous pas ?

T : Bé certains élèves se cachent. Alors il y a de la violence physique qu'on ne voit pas forcément toujours.... de la violence morale ...

E : C'est-à-dire ?

T : On peut insulter, sans forcément mettre des gros mots, mais il peut y avoir une pression, une critique, on peut titiller, on peut énerver... il y a énormément de formes de violence : verbale, dans le comportement, ...

E : Y-a-t-il un profil d'auteur de violence dans votre école parmi les enfants ?

T : ce sont souvent des enfants assez émotionnellement instables, qui n'arrivent pas à gérer leurs émotions, ils n'utilisent pas le langage. Puis, il y a ceux qui sont assez brillants, et qui utilisent la violence pour arriver à leur fin. Ceux-là ont une violence théâtrale, ils peuvent faire mine d'être violence, ils gèrent leur violence, mais ils s'en servent en fonction de leur but, pour servir leur autorité au niveau de la classe, du clan, ... Il y a donc deux profils :

ceux qui ne peuvent pas contrôler leur émotions, et puis il y a les meneurs, qui utilisent une violence choisie, pour garder leur autorité sur le groupe.

E : Vous pensez à des exemples précis ?

T : Oui, les élèves qui gèrent mal la frustration, qui se vexent facilement, et face à ça ils peuvent péter les plombs, être dépasser, et n'avoir comme réponse qu'une violence : ça peut être ils explosent, ou bien une violence dirigé sur eux-mêmes (se taper), ou encore sur les autres. On le voit, il y a certains enfants quand on leur fait des remarques, ou bien lorsqu'ils jouent à un jeu et s'ils le perdent, ils n'acceptent pas, ils vont s'enfermer, aller vers les autres pour les taper. Et, puis y' a ceux qui font partie d'un clan, enfin d'un clan, plutôt qui ont un groupe et qui veulent y maintenir leur pouvoir. Ceux-là c'est différent, ils savent très bien qu'il faut faire peur pour maintenir leur autorité, et donc peuvent utiliser une violence verbale, physique... Et puis, il y a eu l'année dernière ou il y a deux ans, des jeux, c'est-à-dire que des enfants se disent à telle récré on va taper un tel, sous forme de jeu, alors là c'est une sorte de roulette, c'est plutôt lié à ... parfois au hasard mais pas toujours, parfois ils choisissent quand même des enfants.[...]

E : Donc ce type de jeu, ne se faisait jamais d'enfant à enfant ?

T : Non jamais, c'était un groupe.

E: C'était des groupes mixtes ou pas ?

T : Je ne sais plus...

E : Y-a-t'il des profils d'auteurs de violence parmi les familles ?

T : Je ne comprends pas très bien la question. Vous voulez dire si la violence dépend du niveau socioculturel des familles ?

E : Ce n'est pas forcément le sens de la question, mais quelle réponse apporteriez-vous à votre question ?

T : Je pense que quel que soit le niveau socio-culturel, il y a des personnes violentes, aussi bien chez les ouvriers, que chez les bourgeois, là aussi la violence est différente, mais c'est pas une garantie du tout. Après en quantité je ne sais pas du tout...

E : Trouvez-vous que certains adultes de l'école sont parfois violents avec les enfants ?

T : Oui

E : Sous quelles formes ?

T : ce n'est pas physique, mais parfois ça peut être verbale, ça peut être humiliant. Je pense qu'on crée des frustrations, des humiliations qui ne sont pas toujours... Je pense que certains enseignants abusent des fois de leur autorité, pas directement, pas forcément méchamment mais comme défouloir des fois, Certains utilisent pas forcément au niveau de l'école, d'une autorité et d'un pouvoir, d'une violence voulue, ça je n'en ai pas vu dans l'école, mais ça existe des enseignants qui peuvent être assez violents. Après, au niveau de l'école, on peut retrouver une violence dans l'humour...

E : Vous auriez un exemple précis ?

T : Je n'ai pas d'exemple précis, mais à travers l'humiliation, ça peut être considéré comme un acte violent aussi.

E : Avez-vous repérer un profil de victime de violence dans l'école ?

T : C'est difficile... mais ceux qui n'ont pas trop d'humour... ceux qui sont émotionnellement très réactifs aux attaques, qui tombent dans le panneau, ne parviennent pas à prendre de la distance par rapport à ce qu'on leur dit. Ceux-ci ont aussi du mal à utiliser l'humour comme arme, pour désarmer ceux qui les attaquer.

E : A quelles causes attribueriez-vous ces violences ?

T : ... Les causes sont multiples... je pense que c'est l'injustice... et des fois y' des trop pleins et on renvoie aux autres. Ce sont des personnes faibles, qui se rassurent en étant violents. On a d'ailleurs constaté que les enfants violents, ont beaucoup de peur (à la piscine, ...). Des enfants qui peuvent se prétendent caïds ont des peurs. Pour se protéger, ils se font une armure, à travers la violence.

E : Dans vos souvenirs d'enfance, les causes attribuées à la violence étaient-elles les mêmes ?

T : Oui, l'injustice, oui c'est assez universel...Lorsque quelqu'un est bien, il n'est pas violent... Lorsqu'on est violent c'est qu'on a une faiblesse... Mais même entre adultes, quelqu'un qui n'arrive pas à s'exprimer, va s'énerver aussi. Quand un enseignant ne contrôle pas sa classe, il va utiliser la violence, ou l'agressivité.

E : Dans vos souvenirs d'enfance, les profils de victimes et d'auteurs de violence

étaient-ils les mêmes ou différents ?

T : Pour moi, c'est un peu la même chose. Mais la différence par rapport à avant, c'est qu'il y a plus d'enfants instables émotionnellement : les parents sont moins présents, y'a la crise aussi, y'a les séparations, les divorces, ils sont davantage chouaillé. Du coup, quand on est en présence d'eux, on essaye de compenser. Ils savent plus gérer la frustration, d'être patients, donc ils sont de moins en moins préparer aux interdits, aux cadres, et du coup ils ne savent pas gérer ça. Je pense que la situation aujourd'hui dans la société, fait que les enfants ont est plus à leur service, et effectivement, on les prépare moins bien à gérer leur frustration. Du coup, proportionnellement, y'a plus d'enfants qui peuvent poser problème, on retrouve plus de groupes d'enfants, dans une classe, qui ont du mal à gérer leurs émotions. Alors qu'avant il y en avait un ou deux de temps en temps, maintenant c'est plus groupé.

E : Avez-vous l'impression que les garçons sont plus impliqués dans les bagarres ou pas ?

T : C'est vrai que les garçons sont surtout dans de la violence physique, alors qu'il y a plus de chantage affective chez les filles, du type si tu joues plus avec moi, je serai plus ta copine... Il y a beaucoup de chantage affectif, « on te laisse, t'es plus notre copine »

E : Avez-vous l'impression que la violence utilisée évolue en fonction de l'âge ?

T : Les petits n'ont pas accès à la langue, ils utilisent donc plus les mains. En grandissant, on devrait utiliser davantage les mots, mais ce n'est pas le cas pour tout le monde, il y a en a qui utilise toujours la violence physique, mais ça devrait passer d'une violence physique, à une violence plutôt verbale comme on peut trouver au Parlement, entre hommes politiques.

E : Quelles relations l'école entretient-elle avec les familles ?

T : Je trouve qu'elles sont bonnes, même si on ne fait pas spécialement entrer les familles, y'a pas d'ateliers, y'a pas forcément de mélange d'activité, mais c'est courtois.

E : Est-ce que vous êtes satisfait des réactions et des solutions apportées ?

T : Oui, je trouve qu'au niveau de l'école, on prend tous le temps, d'écouter ce que chacun à dire, on donne la parole à chacun. On prend un temps où on écoute le plaignant et la victime. Je trouve que c'est bien, car tous les enseignants le font.

E : C'est une chose qui s'est faite naturellement ou est-ce que vous en avez discuté à un moment ?

T : Nous au niveau de l'école y'a très longtemps, on avait en place un règlement de cours, avec les enfants et ça s'est transmis, et les enseignants ont tous la même vision des choses, voire même les enfants.

E : Avez-vous d'autres solutions à proposer pour réagir les problèmes de violence ?

T : Oui j'ai un exemple, comme j'ai fait psycho, j'avais étudié le lien entre la violence et la taille des cours de récré. Je pense que plus il y a d'enfants dans la cour de récréation, plus il y a de violence. Je pense que les solutions sur les temps inter-classes, il faut de l'espace, des activités, des structures pour que les enfants puissent s'occuper, au lieu d'embêter l'autre. Deuxièmement, il faut passer du temps dans la classe, pour apprendre à vivre ensemble : en utilisant la parole, savoir dire non, et d'être clair, savoir dire non je ne veux plus jouer avec toi, laisse-moi tranquille. Il faut être très clair, utilisé une intonation qui est claire pour montrer qu'on n'est pas content, et s'en aller si l'autre est embêtant et vraiment si ça marche pas, faire appel à un adulte. On prend du temps dans classe quand y'a des conflits de discuter, le pourquoi et comment faire.

E : Avez-vous l'impression qu'il y a des lieux plus violents que d'autres ?

T : Non, il y a des lieux qui sont cachés, et qui sont plus propices à la violence, mais c'est bien qui soient là aussi, car ça fait partie d'apprendre à gérer ça. Mais sinon non.

E : [...]

5.5.3 Transcription de l'entretien semi-directif avec une titulaire

Entretien	Signalétique
<p>Date de l'entretien : 04 / 02 / 2013</p> <p>Lieu : Classe de la titulaire</p> <p>Durée : 18 minutes</p> <p>Nom de l'enquêteur : Sonia Morin</p>	<p>Sexe : Féminin</p> <p>Age : 45 ans</p> <p>Cursus : Bac + 2 (BTS de commerce international, avant de passer le concours)</p> <p>Ancienneté dans le métier : 24-25 ans ; dans l'école : 8 ans</p> <p>Profession des parents : Ouvriers dans la sidérurgie</p> <p>Classe et Nombre d'élèves : CM2 ; 23 élèves</p> <p>Profil de l'école : hors ZEP, Rurale</p>

Enquêteur : Nous allons commencer l'entretien avec quelques questions d'identité, en conservant néanmoins votre anonymat.

[...]

E : Maintenant, nous allons passer à la perception de la violence... Avez-vous été confronté à des problèmes de violence dans cette école ?

Titulaire : Oui, l'année dernière...

E : Oui, vous pouvez développer ...

T : Alors oui, une année extraordinaire dans tous les sens du terme, une violence physique et verbale au quotidien.

E : Vous appelez ce phénomène violence, pourquoi utilisez-vous ce mot ?

T : Alors violence à travers les actes, puisqu'il y a avait des actes de violence soit sur le matériel, soit sur les camarades, et violences verbales, car c'était des échanges d'insultes au quotidien, par une majorité d'élèves dans la classe.

E : Vous utilisez beaucoup le terme « violence », auriez-vous d'autres mots pour exprimer ce phénomène ?

T : (temps de réflexion), ça c'est une bonne question... Je perçois votre question comme ce que la violence engendre, c'est-à-dire tension. Ça crée des tensions dans la classe, au quotidien. J'avoue que je suis à court de synonymes... (rires)

E : Si je vous dit bagarres, insultes, ...

T : Oui, voilà, je dirai conflit, euh ...

E : [...]

T : ...Euh coup, ... dans tous les sens : coups de pied, coups de poings.

E : Est-ce que vous estimez avoir été victime de violence dans votre carrière ?

T : L'année dernière, oui effectivement, ça m'aït arrivé une fois, oui j'ai failli vraiment tombé d'ailleurs, au sens physique du terme, parce que je n'arrivais pas à retenir un gamin. Mais, sinon ailleurs je n'en n'ai pas souvenir.

E: Donc, cette violence s'est déroulée dans quel lieu ?

T : Alors c'était à la fois dans la classe, et sur la cour. C'était tout le temps, dans tous les endroits, et c'était imprévisible... C'était une année spéciale, cette année on n'a pas du tout ça à gérer...

E : Oui. On va passer un peu à vos souvenirs d'enfants. Est-ce que les cours de récréation étaient autant, moins ou plus violentes qu'aujourd'hui ?

T : Euh... Moins par rapport à celle de l'année dernière. Mais, sinon si je compare cette année c'est une cour calme. Mais, je dirai que nous quand on était gamin, on arrivait à résoudre nos problèmes seuls.

E : Vous avez un exemple en tête ?

T : Alors, nos histoires de filles entre guillemets comme j'appelle ça, on arrivait à les résoudre seuls. On n'avait recours ni aux instits, ni aux parents, surtout pas sinon voilà ... C'était pas pris en considération comme aujourd'hui. On est beaucoup plus à l'écoute des enfants que ne l'on été nos instits, je pense. Et puis on mettait un point d'honneur à résoudre ça seul, je pense.

E : Que pensez-vous de la manière dont les médias parlent de la violence à l'école ?

T : Ils en parlent beaucoup trop, beaucoup trop. Et donc ils favorisent la présence de cette violence en en parlant beaucoup trop, je pense. Parce que ça donne envie à certains loulous d'en faire encore plus pour éventuellement être dans le journal, ou passer à la télé.

E : Et, que pensez-vous de la réaction de hommes politiques face à cette question ?

T : Ils vont mener une enquête, ils vont lancer une enquête à chaque fois qu'il y a un problème (ton un peu moqueur). Non, disons qu'il n'y a pas une réaction suffisamment solide à tous car on dit qu'on va mettre des moyens en œuvre et en faite, on ne fait que mettre des moyens ponctuels qu'on retire aussitôt après... Je parle surtout par rapport au

secondaire, car on est moins confronté aux problèmes que dans certaines ZEP. On est censé être dans un secteur calme, mais je trouve que les moyens donnés sont ponctuels, et que généralement faut faire face nous-mêmes...

E : Est-ce que vous pensez percevoir l'ensemble des violences entre élèves ?

T : *Rires...* Bonne question... En principe oui, mais maintenant, voilà il peut y a avoir des conflits qu'on soupçonne pas forcément, mais quand c'est vraiment. Ça peut être des violences au niveau verbale là c'est vrai qu'on n'est pas forcément à même de sentir de suite. Mais quand c'est physique, forcément on est au courant car il y a en toujours un pour cafter.

E : Y-a-t-il un profil d'auteur de violence dans votre école, parmi les enfants ?

T : Alors, encore une fois par rapport à l'année dernière, je dirai pas forcément une différence de sexe encore que c'était plus les garçons qui nous posaient problème que les filles. Mais, je crois que à l'origine c'est déjà la situation familiale la plupart du temps. Hein, parce qu'ils ont entre guillemets des excuses, c'est pas pour autant qu'il faut les excuser, mais souvent il y a des problèmes souvent à la base. Y' a un manque d'éducation, y'a un manque de valeurs, qui fait que les gamins s'expriment comme ça pour se faire leur place. Y'a souvent une explication.... Ou un passé, je pense à certains gamins, qui étaient des enfants battus, et qui reproduisent la même chose.

E : D'accord... Ils reproduisent la même chose sur les enfants ? Les adultes ?

T : Euh.... c'est une façon d'être avec n'importe qui... parce que c'est déroutant par rapport à nous, et par rapport aux autres gamins.

E : et concernant la relation aux familles : est-ce que vous avez l'impression que certaines familles sont violentes avec les enseignants ?

T : Oui, les parents qui ont un mauvais souvenir de l'école, euh... les parents qui ne s'en sortent pas avec leurs gamins, qui ne voient pas les choses en face, ou qui n'ont pas envie de les voir, et qui nous font porter la responsabilité des choses, qui ne veulent surtout pas se remettre en question, par rapport à l'éducation qu'ils donnent à leurs enfants, ou qu'ils ne leur donnent pas.... Car il y a en a qui ne sont pas élevés entre guillemets...

E : Du point de vue sociologique, retrouvez-vous un profil particulier ?

T : ça touche un peu tous les secteurs, j'aurai tendance à dire. on a davantage de soucis par contre avec les familles qui arrivent de la ville, et qui sont consommateurs, et qui consomme l'école comme ils consomment le reste. Ils sont assistés pour être logés, pour

qu'on leur paye un peu tout. Pour eux, l'école est un dû, et doit faire tout à la place des parents. Oui, c'est plutôt ce profil là... Maintenant... c'est vrai que au niveau socio-culturel ce serait intéressant de voir s'ils appartiennent tous à la même catégorie.

E : [...]

E : Est-ce que vous trouvez que certains adultes de l'école sont violents avec les enfants ?

T : Ah non, dieu merci, je n'ai jamais connu ça, tant mieux pour moi.

E : Et, au niveau des victimes, avez-vous repéré un profil de victime de violence ?

T : Ah oui, la tête de turc. Oui, ces gamins qui sont trop gentils, qui répondent pas. C'est dans toutes les classes, celui qui a toujours tout fait, qui sait tout mieux que les autres. Ce sont des gamins qui se distinguent. Oui, ça peut arriver, et là effectivement quand on a ce genre de gamins, il faut être attentif à ça. C'est sûr car le gamin peut se laisser faire, sans rien dire. Là, pour le coup ça peut arriver.

E : Lorsqu'il y a violence, à quelles causes, attribueriez-vous ces violences ?

T : De par le passé de certains gamins, c'est ce que je disais tout à l'heure, et puis ça dépend du caractère des gamins : y'en a qui sont ... voilà quoi, qui vont s'emporter, et qui à côté de ça peuvent être très calmes, et puis y'en a d'autres qui vont constamment être dans cette attitude.

E : Quelles relations l'école entretient-elle avec les familles ?

T : On a une bonne relation dans l'ensemble. Les parents répondent généralement quand on leur fait appel. Cette année c'est une classe où les parents suivent leur enfant. L'année dernière les parents, voilà... avaient lâché prise. Y'a pas photo ce qui donne cette impression d'ensemble, c'est la réunion de rentrée, avec le taux de présence des parents, on sait déjà un peu si on va passer ou pas une bonne année.

E : [...]

T : Et puis on voit tout de suite. Comme le goûter offert aux remplaçants ce n'est pas moi qui suit à l'origine de ça. Ça veut dire qu'on a appris à ces enfants certaines valeurs. C'est tout. Y'a une partie qui concerne la famille, une partie qui concerne l'école. On ne peut pas tout faire, on peut essayer de régler un peu les choses, et de redresser la barre mais on peut pas tout faire, hein.

E : Oui. Face aux faits de violence, êtes-vous satisfait des réactions et des solutions apportées (par l'école) ?

T : Alors, nous oui on n'a rien à se reprocher, car on a vraiment fait tout ce qu'on a pu. Maintenant, l'ensemble des aides qu'on pourrait avoir autour de nous, non pas forcément. Notamment au niveau hiérarchique, c'est vrai qu'elle aurait pu intervenir plus tôt, le gamin le plus dangereux, elle nous l'a retiré que la dernière semaine, il aurait fallu réagir avant. Je pense qu'on est quand même... Heureusement qu'on est une bonne équipe.. voilà pour faire face à ce genre de problème parce que c'est déjà comme ça qu'il faut se débrouiller, avant d'avoir quelqu'un qui vienne à notre secours, dans le quotidien c'est déjà ça.

E : Sur ce fait là, comment avez-vous réagi dans l'immédiat ?

T : Alors on a toujours réagi en équipe, c'est-à-dire que pour éviter que ça déborde trop, on avait toujours la possibilité d'envoyer les éléments perturbateurs chez l'une, chez l'autre pour essayer de diminuer les tensions; on parlait beaucoup des problèmes entre nous, et on parlait beaucoup des problèmes avec les enfants. Tant avec les enfants du groupe qui eux subissaient les violences des autres, tant avec les enfants qui étaient violents. On passait énormément de temps de dialogue.

E : Depuis, vous vous êtes renseignés sur d'autres solutions par rapport à ces faits de violence ?

T : Non, j'avouerai que cette année je prends tellement de plaisir à respirer que...mais quand j'entends ce qui se passe autour de nous oui je me dis que oui l'année dernière on était dedans, et que je me demande comment on a fait pour s'en sortir.

E : Et, dans votre formation, on vous a donné des pistes de réaction ?

T : Non du tout, absolument pas de pistes pour réagir face aux parents, ni aux enfants. On nous a jamais mis face à des cas. Ce qui serait souhaitable pour mieux réagir, je pense et y mettre moins d'affectif, car on a toujours tendance à excuser, parce qu'il y a toujours quelque chose à la base qui explique, et parfois on se dit ce n'est pas de sa faute.

E : Et, en dehors de votre formation, avez-vous eu accès à des informations sur ce phénomène ?

T : Non, non.

E : C'est le sujet tabou ?

T : Oui, je pense que c'est tabou. Car du côté des politiques, on étouffe parfois les choses... Je pense que c'est l'expérience qui fait qu'on est plus à même de réagir, et surtout il ne faut pas être isolé. Honnêtement, l'année dernière seul je n'aurai pas tenu la route... Et, ma collègue ça aurait été pareil... C'est parce qu'on pouvait dédramatiser ça en équipe, qu'on a

pu s'en sortir

E : D'accord. Est-ce que vous avez-vu ou entendu parler dans d'autres écoles des actions préventives de violence ?

T : Non, y'a eu un temps où on parlait des médiateurs sur la cour, ça été très la mode.

E : Les conseils d'élèves, de classe, vous connaissez ?

T : Oui, moi j'ai connu ça dans l'école où j'étais avant, mais c'était pas pour les conflits entre gamins; c'était plus pour l'aménagement de la cour, des jeux, enfin des choses qui concernait le fonctionnement même de l'école, mais pas pour l'ambiance entre eux.

E : Vous pensez qu'en France on agit a posteriori ou avant les violences ?

T : On agit souvent après coup, il y a un manque d'anticipation ça c'est sûr ...

E : Avez-vous l'impression que l'attitude d'un enseignant envers un enfant, peut être perçu par cet enfant comme violent (sans conscience)?

T : Vous voulez dire qu'un enfant soit blessé ? Qu'il le ressente mal ?

E : Oui, vous considérez cela comme de la violence ?

T : Non je n'appellerai pas cela violence, je pense que c'est plutôt une incompréhension et que l'enfant peut être touché au niveau affectif par rapport aux mots employés, ça peut arriver, ça dépend du ressenti de chacun. Dans la même manière qu'on peut se sentir blessé par un gamin aussi...

E : [...]

5.5.4 Transcription de l'entretien semi-directif avec une stagiaire de M2

Entretien	Signalétique
<p><u>Date de l'entretien</u> : 15 / 02 / 2013</p> <p><u>Lieu</u> : Salle de travail de groupe (IUFM)</p> <p><u>Durée</u> : 43 minutes</p> <p><u>Nom de l'enquêteur</u> : Sonia Morin</p>	<p><u>Sexe</u> : Féminin</p> <p><u>Age</u> : 22 ans</p> <p><u>Cursus</u> : Licence LLCE (Langues Littérature et Civilisations Étrangères, mention Espagnole), puis Master EPD (je suis en M2 actuellement)</p> <p><u>Ancienneté dans le métier</u> : stages effectués depuis la 3ème (observation, stage en pratique accompagnée et en responsabilité) ; <u>dans l'école</u> : 9 jeudis (stage en responsabilité)</p> <p><u>Profession des parents</u> : Magasinier (père), Comptable (mère)</p> <p><u>Classe et Nombre d'élèves</u> : CM2 ; 23 élèves</p> <p><u>Profil de l'école</u> : hors ZEP, Rurale</p>

Enquêteur : Nous allons commencer l'entretien avec quelques questions d'identité, en conservant néanmoins votre anonymat.

[...]

E: Nous allons passer à ta perception de la violence. Est-ce que tu estimes être confronté à des problèmes de violence dans ton école ?

Stagiaire : Alors (réfléchi)... ça dépend de quelle violence on parle ... Mais généralement quand on entend violence, la première chose qui nous vient à l'esprit c'est la violence physique. Donc si on parle de violence physique dans l'école dans laquelle je suis, je n'ai pas souvenir d'avoir vu quelque chose qui est de l'ordre de la violence physique, mis à part peut-être quelque chose qui serait de l'ordre des bousculades, ou de tirer sur les vêtements. Euh.. après je pense à un autre type de violence, les violences verbales, et dans ce cas oui j'ai un exemple en tête. Je considère que c'est une violence verbale, sachant que cela n'a pas été verbalisé par l'élève, mais que ça été écrit sur une feuille, c'est une chose que j'ai

vu. C'était un élève qui avait écrit sur sa feuille, en précisant qu'un tel est une « grosse patate, un gros con ». Pour moi, c'est une violence par les mots, indirectement, et envers un élève en particulier.

E : Alors vous appelez ces phénomènes violence, pourquoi est-ce que vous utilisez ce mot ?

S : Alors, il faut que je réfléchisse... Pour moi, à partir du moment où ça porte atteinte à la personne, c'est de la violence, ça peut être violence physique car ça porte atteinte physiquement à la personne, mais aussi verbale car pour moi un mot est aussi violent voire plus violent que quelque chose de physique. Donc j'emploie violence, pour dire que ça porte atteinte à la personne qui subit ces violences... Oui, voilà le sens du mot « violence » pour moi...

E : Est-ce que tu utiliserais d'autres mots, pour décrire ce phénomène ?

S : Oui, alors du coup il y aurait peut-être plusieurs grades dans la violence, je ne sais pas trop : bousculades, insultes pour la violence verbale ... je n'en n'ai pas d'autres...

E : As-tu déjà été victime de violence dans ta carrière de stage (en tant que professeur) ?

S : Je réfléchis ... Euh non, je n'ai jamais eu d'élève qui m'aurait fait violence ou des choses comme ça, j'ai jamais eu ...

E : Et de parents qui t'auraient fait violence ?

S : Euh non plus ... c'est-à-dire que dans cette école, on n'a pas vraiment eu de contact avec les parents donc euh... non...

E : Et dans les autres stages ?

S : Alors là le stage actuel est en Maternelle, et donc là effectivement on a plus de contact avec les parents, mais... de là à parler de violence de la part des parents... non

E : Les cours de récréation étaient autant, moins ou plus violentes qu'aujourd'hui ?

S : Pour ce qui est de l'école primaire, maternelle et élémentaire, j'aurai dit moins violentes qu'aujourd'hui, pour ce qui est du collège, je suis plus mitigée.... Euh...

E : Pourquoi moins violentes ?

S : C'est par rapport aux observations que je fais en tant que professeur, sur la cour de récré, j'ai pas le souvenir que quand j'étais à l'école, on se tapait dessus à la récréation, on se bagarrait voire qu'on s'insultait... non je n'ai pas souvenir de ça... Après c'est peut-être parce que j'étais dans une petite commune... je sais pas... fin quoique la commune dans laquelle j'étais c'était une petite commune aussi...

E : Que penses-tu de la manière dont les médias parlent de la violence à l'école ?

S : J'ai l'impression que dans les médias, on entend parler que de ça, beaucoup de ça... Après je pense qu'il y a un côté réaliste qu'il faut voir, et dont il faut parler... par exemple tous les jeux, comme le jeu du foulard... il faut en parler car ce sont des choses graves... Après avec les médias, il faut toujours faire attention à ce qui dit, et de quelle manière c'est dit. Est-ce qu'il faut tout prendre de ce que qui est dit dans les médias, est-ce qu'il faut en laisser de côté... je sais pas. Donc par rapport à la violence, je dirai pas que c'est exagéré ce qui se dit dans les médias parce que pour moi c'est important... Je réfléchis à ce que j'ai pu voir ou entendre sur le sujet... Par contre, la façon dont les médias le présentent c'est peut-être une façon violente de présenter ce qui se passe dans les écoles.

E : Tu as un exemple ?

S : Euh ... Quand on voit par exemple à la télé le jeu du foulard, on a l'impression que ça se passe dans toutes les écoles et que tous les élèves jouent à ce jeu... et alors finalement les coupables ça pourrait être soit les professeurs qui ne font pas attention aux élèves... mais du coup, on peut même se demander si ce n'est pas les médias qui provoquent ce genre de chose, c'est-à-dire à présenter de cette façon le jeu du foulard, est-ce que c'est pas aussi une façon de répandre ce jeu dans plus d'écoles justement... Les médias généralisent des faits plus ou moins isolés. Après c'est peut-être que moi en tant qu'élève, et en tant que professeur, j'ai pas été dans des milieux difficiles, donc j'ai pas cette perception de la violence, qui pourraient exister dans des milieux difficiles, j'ai été plutôt dans des petites campagnes... Je n'ai donc pas vu des violences graves, pour en arriver parfois jusqu'à des élèves qui... qui meurent suite à des jeux violents.

E : Est-ce que tu as l'impression que les médias privilégient une forme de violence ?

S : Oui, je trouve que les médias parlent plus de violence physique, voire même ne parlent que de ça.

E : D'accord. Et que penses-tu de la réaction des hommes politiques face à cette question ?

S : Alors je ne sais pas comment ils réagissent, j'avoue que là... Ah si il ya eu la mention d'un éventuel ajout de surveillants, donc ça c'était une bonne idée, mais après de là à mettre des militaires dans les cours de récré, des policiers aux portes des établissements, je suis pas pour cet excès-là... ce n'est pas à des militaires de surveiller... Il faudrait peut-être prendre le problème à l'inverse, il faudrait mieux des éducateurs, ou des personnes spécialiste de la violence, pour en discuter avec les élèves, avant que tout cela n'arrive sur la cour ou dans la classe... oui il fait prendre le problème à la source c'est-à-dire pour est-ce qu'on est violent, ou est le bien et le mal, et favoriser le dialogue, plutôt que de réprimander une fois que la violence est faite...

E : Est-ce que tu penses percevoir l'ensemble des violences entre élèves ?

S : Non, je pense que c'est difficile pour plusieurs raisons... on ne peut pas tout voir, ya forcément un moment dans la journée où on va avoir le dos tourné, comme lors des travaux en groupe, où l'on est avec un groupe, et on ne voit pas toujours ce qui se passe dans les autres groupes. Donc il peut y avoir des insultes, des gestes de violences que nous en tant que professeur on ne peut pas percevoir... et puis, quelque chose qui m'ait arrivé dans le stage en Maternelle, une violence que j'ai réussi à percevoir à temps, mais si je ne m'étais pas retourné je ne l'aurai pas perçu. Alors c'était un élève qui a voulu couper le pull de son camarade... et sur les cours de récré c'est pareil, surtout que ... je pense à un stage où la cour de récré est pleine de recoins. Quand on est professeur, on essaye de se déplacer, mais on se déplace plus ou moins, et on ne voit pas forcément ce qui se passe dans tous ces recoins... et du coup on perçoit la violence seulement quand l'élève vient nous dire « et bien lui, il m'a tapé, lui il m'a fait ça », et même chose, si les élèves ne viennent pas se plaindre, nous on la voit pas. Je pense qu'on peut pas tout percevoir, en tout cas, je n'y arrive pas.

E : Est-ce que certaines formes de violence sont plus percevables que d'autres ?

S : Je pense qu'on perçoit davantage les violences physiques... tout simplement parce qu'on les voit, un élève qui en tape un autre, on le voit... Avec la violence physique, on a une trace, contrairement à la violence verbale. En effet, si un élève vient nous dire « lui m'a traité de con », et bien on a pas de preuve, car on l'a pas vu, ni entendu.

E : Y-a-t-il un profil d'auteur de violence dans ton école, parmi les enfants ?

S : Je pense à des choses mais je ne voudrais pas faire des catégorisations. Les élèves que j'ai perçu comme violent, c'était des élèves qui avaient des soucis au niveau familial : soit des élèves dont les parents sont séparés, et il y a conflit entre ces parents-là. Du coup, ces élèves ne sont pas très bien chez eux, et donc à l'école, ils ont envie qu'on leur porte attention. En fait, ces élèves n'ont pas de stabilité chez eux. Ça m'embête de catégoriser comme ça, en disant que les élèves violents sont dans des familles difficiles, mais en tout cas dans l'école dans laquelle je suis c'est comme ça que je l'ai perçu.

E : Est-ce que dans ces profils tu y vois une différenciation par sexe ou par âge ?

S : Alors si je réfléchis, par sexe c'est un peu la même chose, c'est peut-être des stéréotypes quoique je sais pas trop dans la classe où j'étais c'était davantage les garçons. Après quand j'y repense dans les cours de récréation, on voit aussi les filles qui chahutent, qui se disent des choses pas très agréables, qui se bousculent ... on a plus une vision des garçons concernant la violence mais j'ai bien envie de dire que ya les filles aussi qui peuvent être pas mal sur ce terrain. Et au niveau des âges ... je ne ferai pas forcément de différence : on peut être petit et très violent et grand et très violent ! Je ne vois pas de différence particulière...

E : Et au niveau des familles, y-a-t-il un profil d'auteur de violence ?

S : ça rejoint un peu ce que j'ai dit avant, la violence elle est dans les milieux où il y a à la base de la violence entre les membres de la famille... Donc j'aurai tendance à dire dans les familles où les parents ne s'entendent pas trop, comme dans le cas de certains divorces ou séparations. Donc la violence dans la famille se répercute sur l'école.

E : Trouves-tu que certains adultes de l'école ou de d'autres stages sont parfois violents avec les enfants ?

S : J'ai pas perçu pour l'instant de violence des professeurs envers les élèves... violence physique, non et violence verbale non plus. J'ai jamais entendu un enseignant mal parlé, pas pour l'instant.

E : est-ce que tu as repéré un profil de victime de violence dans ton école (ou dans les autres stages) ?

S : Alors il y en a plusieurs... euh...par exemple, il y a des enfants qui sont très timides,

qui ont du mal à parler. L'exemple que j'ai en tête, c'est dans le cadre d'un travail de groupe, une petite fille très timide, qui n'arrivait pas à exprimer ses idées, qui n'osait pas dire ce qu'elle pensait, et donc les autres élèves du groupe se sont acharnés sur elle, en la forçant à parler, en disant qu'elle n'était pas intéressante car elle ne disait pas ses idées. Donc comme victime, on peut avoir ce genre d'enfant très timide... qui n'arrive pas à se rebeller, qui subit les violences sans oser dire. Un autre profil d'élève qui me vient en tête, c'est justement les élèves qui sont violents envers les autres, qui insultent les autres, qui les tapent... eux reçoivent de la violence de la part des autres parce qu'ils sont violents et donc en retour les autres élèves vont répondre par de la violence. Et enfin je pensais aux élèves en difficulté scolaire ou handicapés. J'ai en tête un petit garçon dyslexique, suivi par une AVS... j'ai eu l'impression qu'il n'était pas si bien intégré que ça dans la classe, et que certains autres élèves lui faisaient violence par des propos pas très agréables pour lui, voilà le troisième type d'élève qui me vient à l'esprit.

E : Est-ce que au niveau de tes souvenirs d'enfance, tu retrouves ces mêmes profils d'auteurs et de victime ou pas ?

S : Oui, alors du coup, ça me fait écho à moi-même (rires). Du coup, pour avoir été une personne plutôt timide étant jeune, j'ai le souvenir que l'on me faisait quelques violences verbales... on va dire que je subissais, même si c'est à relativiser car en soi ce n'était pas dramatique, de la violence et que je n'étais pas capable de me défendre, de répondre, et je me disais « qu'est-ce que je peux lui répondre à lui qui me dit des méchancetés... ». Et je pense aussi à un autre type d'élève, là ça me concerne pas moi, mais un élève qui était réservé et qui avait des problèmes de vue, et qui a porté des lunettes très jeune... et je me souviens que ce garçon-là était pareil, il ne savait pas trop quoi répondre, et on se moquait de lui au niveau de son physique.

E : Donc, tu retrouves les mêmes profils, c'est bien ça ?

S : En fait, j'ai l'impression que c'est pas la même violence, j'ai l'impression que c'est plus violent dans les mots, et dans la façon de faire les choses. Ouai, voilà ça me paraît plus violent aujourd'hui, car on va au-delà des moqueries et des insultes en face à face, ça va beaucoup plus loin, je pense notamment aux réseaux sociaux où là les insultes sont carrément écrites et du coup ça prend une ampleur... Avant on était dans un face à face, où chacun recevait des insultes, là les insultes sont visibles par tous, et donc c'est encore plus

violent quand tout le monde est au courant. Les victimes sont alors mal dans leur peau, insulté de tous les bouts. Et, ça me fait aussi penser aux enfants qui vont jusqu'à se suicider parce qu'ils ont subi des violences, et ça ça me fait des frissons d'ailleurs... J'ai pas le souvenir de ça quand j'étais élève.

E : si je reformule ce que tu me dis, on conserverait les mêmes profils, mais avec une violence qui s'aggrave en raison de nouveaux outils de communication

S : Oui oui, c'est ça. On a les mêmes profils mais avant c'était entre deux personnes ou entre petits groupes, et là quand on voit que c'est toute une école, ou un collège qui est au courant de quelque chose...ça me semble disproportionné, et horrible pour la victime...

E : A quelles causes attribuerais-tu ces violences ?

S : Je pense que je vais te dire tout ce que tout le monde dirait... Par exemple, cela peut-être dû à la télévision, on y voit beaucoup de violence, donc peut-être que c'est un engrenage, plus on voit de violence, plus on devient violent... après il y a les autres médias, comme Internet, on voit que les enfants ont de plus en plus accès à Internet, jeune, et peuvent chercher des choses improbables, du type comment fabriquer une bombe... Et, puis j'ai l'impression que c'est la vie en général, ça fait un peu défaitiste quand je dis ça mais...on a l'impression qu'on vit dans un monde de violence, par exemple on ne peut pas prendre sa voiture, sans qu'il y ait de gens qui disent des insultes, ou qui s'énervent... je pense que c'est un phénomène de société, la violence est présente partout...Et dans les écoles c'est pareil, il ne se passe pas une journée, sans qu'un enfant ne vienne se plaindre d'insultes, de coups, de tirage de vêtements

E : Donc pour toi, ce serait un phénomène externe qui entrerait dans l'école ?

S : Oui. Voilà, c'est quelque chose qui se passe dans la société et qui se répercute dans les écoles. Du coup, si on prend l'exemple des écoles en ZEP, souvent les enfants ont plus de difficultés, et ya souvent plus de violence dans ces écoles-là. Et, souvent les élèves de ces écoles-là, viennent de quartiers difficiles ou défavorisés, ce sont des enfants souvent livrés à eux-mêmes, et donc la violence du quartier se répercute dans l'école.

E : Quelles relations l'école entretient-elle avec les familles ?

S : C'est difficile, car il y a plusieurs types de parents, et ... je veux dire aussi que c'est différent entre élémentaire et Maternelle. En Maternelle, on est en contact le matin, et le

soir, et parfois le midi avec les parents, et du coup c'est plus facile de communiquer avec les parents, dans le cas où ils viennent chercher leurs enfants dans la classe. En élémentaire, on voit pas les parents ou très peu, parce qu'ils ne sont pas autorisés à venir jusqu'à la classe, quoique ça dépend des écoles. J'ai l'impression que des fois, quand la relation est difficile dès le départ avec les familles, bé du coup en tant que professeur, on se dit bé cette famille là... faut pas espérer un changement... enfin ce n'est pas mon cas ! Les relations avec les familles ça peut être difficile, mais faut pas rester borné sur ses positions, et se dire que ça peut évoluer et tout faire pour que ça évolue.

E : Dans quels lieux les violences perçues se sont-elles déroulées ?

S : Dans la cour de récréation, voilà.

E : Es-tu satisfaite des réactions et des solutions apportées face à ce phénomène, dans cette école ou dans tes autres stages ?

S : Au niveau des solutions en formation, et bien on n'en a pas... alors on nous dit d'établir des règles avec les élèves, donc dans ces règles de vie, il y a il ne faut pas se bagarrer, etc. sauf si ça ça se passe, clairement on n'a pas de solutions. En formation, les solutions apportées sont réduites à aucune solution (rires) Pour moi, on n'est pas formé aux violences scolaires. Au niveau des solutions apportées dans l'école, j'ai l'impression qu'il n'y en a pas non plus, à part isoler un élève, lui interdire momentanément d'aller jouer avec ses copains, en le faisant s'asseoir sur le banc, ou encore faire copier des lignes mais alors là ça ne résouds rien ! En fait, on n'a pas de solutions...

E : Est-ce que tu as eu des solutions qui faisaient intervenir le dialogue, dans ton expérience ?

S : J'ai pas vu d'autres collègues prendre le temps de discuter avec deux enfants qui s'étaient violence ou un groupe d'élève qui s'était fait violence. Pour moi, comme j'étais en classe que le jeudi, il est arrivé que ce soit la titulaire qui fasse un retour sur la violence d'un élève, que j'avais vu. Je n'ai donc pas mis en œuvre ce type de solution. Je pense que le dialogue est important, mais c'est surtout qu'est-ce qu'on dit pendant ce dialogue parce que parler pour parler... d'accord il faut que les élèves s'excusent, qu'ils disent pourquoi ils ont fait ça mais nous en tant que professeur, on n'a pas les clés en main pour pas que ça se reproduise. En effet, deux élèves peuvent dialoguer, expliquer pourquoi ils ont fait, présenter leurs excuses mais ça peut ne pas suffire.

E : Et toi tu aurais des solutions ?

S : Non, j'avoue ne pas y avoir vraiment réfléchi jusqu'à maintenant.

E : Et les réactions apportées étaient-elles plutôt directes ou plutôt en différé ?

S : De ce que j'ai vu, c'était toujours en direct. Ce que j'ai vu, c'est ça s'est passé, on s'excuse et on en parle tout de suite.

E : Et au niveau, des outils qui pourraient t'aider à gérer des phénomènes comme ça, as-tu accès à des outils en dehors de ta formation ?

S : Non... la violence c'est une question... en fait, quand on en parle, on se dit que c'est très important, qu'il faut que ça change, qu'il faut trouver des clés pour que ça change... mais avant qu'on en parle maintenant, je m'étais pas posée la question, du coup je ne me suis pas renseigné, je n'ai pas lu...

E : Tu as des choses à rajouter sur ce thème ?

S : Je vais aller faire des lectures sur la gestion du phénomène, me renseigner...

5.6 Annexe 6 : Fiche d'aide au passage des questionnaires ou des entretiens

- **Vocabulaire**

La violence : Abus de la force (de manière consciente).

L'agressivité : Un état d'esprit ou une tendance pulsionnelle vécue à la suite d'une frustration, (constructive ou destructive), et visant à l'affirmation de soi. C'est un comportement qui peut être inconscient (contrairement à la violence).

Les incivilités : Ce sont le manque de civilité, c'est-à-dire le non respect des règles de vie en société, pénalisables ou non (dégradation et vandalisme, manque de courtoisie et insultes, conflit autour du bruit, ...).

Le harcèlement : un élève est victime de harcèlement lorsqu'il est exposé de manière répétée et à long terme à des actions négatives de la part de un ou plusieurs élèves.

Une bagarre : Correspond à un échange de coups entre deux ou plusieurs individus (du même âge).

Une moquerie : Tourner en dérision, railler quelqu'un ou quelque chose.

Une menace : Manifestation de violence pour laquelle on signifie à autrui l'intention de lui faire du mal.

Une insulte : Elle a pour but de porter atteinte à la dignité ou à l'honneur de quelqu'un. Elle peut toucher à l'identité, aux liens de filiation, aux aspirations de l'individu, ou encore à l'apparence physique.

Une dispute : Discussion ou débat plus ou moins violent entre plusieurs personnes.

Un surnom : Appellation familière ou pittoresque que l'on substitue au véritable nom d'une personne.

Une rumeur : Nouvelle sans certitude qui se répand de bouche à oreille.

Une humiliation : rabaisser quelqu'un en le faisant paraître comme inférieur, méprisable, indigne de la valeur qu'on lui portait jusqu'alors.

- **Profil d'auteur/victime** :

Sexe, âge, milieu social, ...

- **Les formes de violences** :

-Physiques : coups, bagarres, bousculades, jets d'objets, coupage de cheveux, crachats...

-Verbales : insultes, menaces, disputes, moquerie, surnom, rumeur

-Incivilités : voyeurisme, déshabillage forcé, vol, vandalisme, racket, ostracisme, chahut...

- **Les lieux de violence** :

Cour de récré, classe, sortie de l'école, ...

- **Les causes de la violence** :

Les images violentes à la télé, le contexte social (quartier, famille), l'effet gang, l'institution scolaire, ...

- **Les médias** :

Télévision, Internet, journaux, ...

- **Solutions** :

Conseil d'élèves, construction du règlement avec les enfants, des sanctions connues ...

Résumé en français

Qu'appelle-t-on violences scolaires ? Si vous avez l'impression de ne pas pouvoir répondre à cette question, ce mémoire va vous éclairer sur les différentes facettes de ce phénomène. Il répond à de multiples interrogations, que vous vous posez peut-être, telles que : Quelle signification donner au terme « violence » ? L'absence de violence est-elle réelle ou seulement le signe de son invisibilité ? Quelles sont donc les formes de la violence scolaire ? Qui touchent-elles ? Quelles violences sont légitimement liées à l'école ? Quelles causes attribuer à ces violences scolaires ? Comment l'école fait-elle pour gérer cette violence potentielle ? Et, enfin, quelles sont les limites des solutions actuelles ?

Ici, l'étude porte sur le primaire, contrairement à beaucoup d'enquêtes et de reportages, centrés sur le collège. Les réponses apportées dans le cadre théorique ont été complétées par une enquête qualitative auprès d'élèves de CM2, et de plusieurs enseignants de la même école, pour mieux appréhender la réalité et la complexité du phénomène.

Mots clés : causes, formes, signification, violence.

Résumé en anglais

What do we call school violences ? If you have the impression not to be able to answer this question, this essay goes to enlighten you on the various aspects of this phenomenon. It answers lots of questions, that you maybe ask yourself, such as : what meaning to give to the term "violence" ? Is the absence of violence real or only the sign of its invisibility ? What are thus the forms of the school violence ? Who do they affect ? Which violence is legitimize linked to the school? What reasons to attribute to this school violence ? How does the school make to manage this potential violence ? And, finally, what are the limits of the current solutions ?

Here, the study concerns the primary school, contrary to many inquiries and reports, centered on college. The answers brought in the theoretical setting have been completed by a qualitative investigation realised with pupils of 5th year of primary school, and several teachers of the same school, to understand better the reality and the complexity of the phenomenon.

Mots clés : reasons, forms, meaning, violence.