



HAL
open science

Les violences à l'école maternelle : existe-t-il des moyens pour les réduire ?

Claire Chevreul

► **To cite this version:**

Claire Chevreul. Les violences à l'école maternelle : existe-t-il des moyens pour les réduire?. Education. 2015. dumas-01340422

HAL Id: dumas-01340422

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01340422>

Submitted on 1 Jul 2016

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.

Copyright

Des



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Centre Val de Loire
Académie d'Orléans-Tours



UNIVERSITÉ D'ORLÉANS

ESPE Centre Val de Loire

MEMOIRE de recherche présenté par :

Claire CHEVREUL

soutenu le : **17 juin 2015**

pour obtenir le diplôme du :
**Master Métiers de l'Enseignement,
de l'Éducation, de la Formation**

Discipline : Sciences de l'éducation

**Les violences à l'école maternelle :
Existe-t-il des moyens pour les réduire ?**

Mémoire dirigé par :
Philippe MONTI Enseignant, ESPE de Chartres

JURY

Mathieu KESSLER Enseignant chercheur, ESPE Centre Val de Loire,
Président du jury

Philippe MONTI Enseignant, ESPE Centre Val de Loire

Catherine CERVANTES Maître formateur, ESPE de Chartres

CHEVREUL Claire

Table des matières

INTRODUCTION.....	3
I. <u>Une approche des phénomènes de violence</u>	
1) Présentation scientifique du thème.....	5
A. <i>Qu'appelle-t-on violences ?</i>	5
B. <i>L'expression des violences</i>	8
C. <i>Le cas du harcèlement entre pairs</i>	13
2) Dimension professionnelle.....	16
A. <i>Les programmes officiels</i>	16
B. <i>Les programmes de prévention</i>	18
3) Quel bilan en tirer ?	21
II. <u>Les violences à l'école maternelle</u>	
A. <i>Définition des violences à l'école maternelle</i>	23
B. <i>Des moyens pour les réduire</i>	26
III. <u>Des actions pour lutter contre les violences scolaires</u>	
A. <i>Observation et présentation des outils</i>	31
B. <i>Présentation de la classe étudiée</i>	34
C. <i>Typologie des violences rencontrées et analyse concise des données récoltées</i> ..	34
D. <i>Quelles actions pédagogiques pour y répondre ?</i>	37
a) <i>Les règles de vie</i>	40

b) Les jeux collectifs.....	41
c) Les jeux de rôle.....	43
d) Le rôle du sociogramme.....	45

CONCLUSION.....	49
-----------------	----

BIBLIOGRAPHIE.....	52
--------------------	----

ANNEXES.....	55
--------------	----

1) Baromètre des violences.....	55
2) Courbe des violences scolaires sur une période de six mois.....	56
3) Sociogramme mois de janvier.....	57
4) Sociogramme mois de mai.....	58
5) Séquence de rappel des règles de vie.....	59
6) Séquence des jeux collectifs.....	60
7) Séquence des jeux de rôle.....	62
8) Fiches bilan jeux de rôle.....	66 - 71

INTRODUCTION

Avant toute chose, il me paraît important d'expliquer d'où me vient cet intérêt pour le thème des violences et conflits scolaires.

Pour commencer, la violence en milieu scolaire me paraît, plus que jamais, être un problème de société largement mis en avant notamment avec la création cette année de nouvelles mesures applicables en 2016 contre le harcèlement scolaire, à l'initiative de notre ministre de l'Education Nationale, Najat Vallaud-Belkacem. Pourtant, ce ne sont ni les médias, ni l'acharnement médiatique qui l'entourent, qui m'ont conduit à choisir ce sujet. La confrontation avec la réalité a suffi à déclencher en moi diverses interrogations. Comment la violence pouvait-elle être si présente, qui plus est chez des enfants aussi jeunes ? Je ne m'étonnais pas des « violences » que connaissent aujourd'hui les collèges et les lycées puisqu'il faut être honnête, il serait hypocrite d'avancer qu'aucun d'entre nous n'ait jamais assisté à des cas de harcèlement entre pairs, à des violences contre le mobilier ou encore des violences physiques et/ou verbales entre élèves ou envers les enseignants. Le constat est rapide : les élèves ne vouent plus le même respect à l'Education et à ceux qui la promeuvent. De nos jours, les jeunes paraissent ne plus trouver leur compte dans l'école. Ce phénomène prend de plus en plus d'ampleur comme le mentionne un article récent de Maryline Baumard¹. Pourtant, il est totalement faux d'avancer que la violence n'est que récente. Le battage médiatique est seul responsable de ces croyances infondées. Face à ces « fausses vérités », je me suis posée les questions suivantes : qu'est-ce réellement que la violence à l'école et la violence de l'école ? Quand parle-t-on réellement de violence ?

Par la suite, il m'a paru important de tenter de comprendre combien ce phénomène peut affecter les populations à long terme. De plus, je constate qu'encore à l'âge adulte, nous assistons à ce genre de comportements - insultes, harcèlement, moqueries - et ce, même au sein de notre propre formation d'enseignant. Nous retrouvons encore dans nos classes des personnes pourtant adultes ayant le rôle de victime et d'autres que l'on pourrait assimiler à des agresseurs. Les adultes cherchent à s'intégrer, trouvent des boucs-émissaires et

¹ BAUMARD Maryline. Rien ne va plus à l'école. *Le Monde*, le 4/02/2014.

agissent sous l'influence d'un groupe comme ils l'ont sûrement fait plus jeunes. Le langage prend aussi une place importante et il n'est pas rare d'entendre des insultes à l'égard des enseignants. Face à de tels comportements, comment est-il possible d'assurer la sécurité des élèves dans ce lieu qu'est l'Ecole ? Lieu qui devrait être considéré comme sécurisant et non pas angoissant que ce soit pour les élèves tout autant que pour l'adulte.

Afin de statuer sur ce sujet, nous évoquerons tout d'abord ce qu'est la notion de violence et comment différents penseurs sont amenés à la définir. Mais au-delà de cette quête d'une définition unique, nous nous intéresserons dans un second temps aux formes de violences scolaires avant de nous interroger sur l'implication de l'institution scolaire face à ce phénomène. Lors de ce travail, nous nous appuierons sur diverses études menées sur une période de quatre mois dans une classe de Grande Section de vingt-six élèves au départ. Nous tenterons avant tout de traiter ce thème : Les violences à l'école maternelle, comment y répondre ?

I. Une approche des phénomènes de violences

1) Une approche des phénomènes de violence

A) Qu'appelle-t-on violence scolaires ?

Pour commencer, qu'appelle t'on « violence à l'école » ? La définition de ces mots clé semble fondamentale mais aussi difficile à identifier. En effet, j'ai pu constater au fil de mes lectures que la notion de « violence à l'école » prenait différents sens. Tout d'abord, elle projette des visions différentes selon le pays ou la société qui l'emploie comme l'expriment Debarbieux et Blaya lorsqu'ils nous rapportent que « sa signification dépend d'un contexte social, économique et culturel donné »². De même, selon eux, l'acceptation de la violence dépend elle aussi du contexte socio-culturel : « le degré de tolérance vis-à-vis de la violence est lié au système de valeurs dans une société »³. Ainsi, chaque société vit et endure la violence de manière différente. Il est d'ailleurs possible d'observer différents niveaux d'acceptation dans une même société selon les milieux sociaux. De ce fait, le seuil de tolérance diffère d'un pays à l'autre et d'un milieu social à un autre. Ce phénomène rend encore plus difficile la recherche d'une définition commune pour le terme de « violence ». Bien sûr, l'acceptation de la violence est entourée de facteurs étrangers à la culture, notamment l'état psychologique d'une personne à un moment T. Ainsi, chaque société formule ses critères et range la violence dans les cases qu'il lui plait de créer. Il n'est pas inhabituel de voir que les sociétés tentent de rapprocher leurs définitions de la violence par ce qui est dit dans les lois et dans le Code Pénal. Pourtant, comme l'explique Debarbieux, se fier à cette définition c'est « surtout manquer une partie du phénomène »⁴. En effet, une telle définition est réductrice et très peu représentative du phénomène. Le harcèlement entre pairs est rarement puni, pourtant n'est-il pas une composante fondamentale des violences à l'école ? Se limiter à cette définition implique d'oublier et de délaisser une partie des victimes de ces violences.

² DEBARBIEUX ET BLAYA, *La violence en milieu scolaire, 3 - Dix approches en Europe*, p 129

³ Ibid., p129

⁴ DEBARBIEUX, *Violence à l'école : un défi mondial ?*, p104

Nous constatons qu'il est donc difficile d'établir une définition précise et universelle du mot « violence ». Comme l'explique Debarbieux : « Les recherches mondiales sont très diverses et c'est un vaste champ sémantique qui est en jeu »⁵. Lorsqu'il s'agit de recherches, les pays ont, eux aussi, des difficultés à se mettre d'accord. En 1998, on a créé ce qu'on appelle aujourd'hui l'Observatoire Européen de la Violence en Milieu Scolaire. Cet observatoire regroupe et gère les recherches de plusieurs pays européens notamment l'Allemagne ou encore l'Angleterre. Or, la notion de violence ne semble pas innée pour ces chercheurs non plus. Différentes initiatives sont lancées en Europe et des programmes tels que le CONNECT UK-001 tentent de rassembler des informations afin d'étudier au mieux ce phénomène de violences scolaires. Cependant, afin de comparer des données de pays différents, l'utilisation d'une définition commune est indispensable. Dans le cadre de cette enquête, la traduction du mot « violence » était déjà un point compliqué. En effet, comme l'explique ce rapport : « treize langues différentes étaient représentées dans l'étude et chacune d'entre elles donnait au terme une acception légèrement différente »⁶. Comme nous le montre Peter K. Smith dans ce document, certains pays misent sur le terme inverse et parlent plutôt de coexistence en milieu scolaire plus que de violences. Ce terme permet de mettre en valeur les liens entre les élèves et le respect de l'autre, au lieu de pointer du doigt certaines attitudes et écarts de conduite inacceptables. On peut se demander si ce terme ne permettrait pas de détruire les stéréotypes donnés sur la violence. Pourtant, il semble aussi minimiser les actions et les dégâts engendrés sur les victimes. Ici, le regard porté sur les violences est totalement différent et le but recherché ne semble pas être le même.

Pour en revenir à ce compromis en ce qui concerne la taxinomie, nous voyons que les pays ont des conceptions proches mais parfois légèrement divergentes. Par exemple, la France se repose avant tout sur la définition de l'OMS⁷ qui estime que :

(La violence est représentative de) la menace ou l'utilisation intentionnelle de la force physique ou du pouvoir contre soi-même, contre autrui ou contre un groupe et une

⁵ Ibid., p99

⁶ K. SMITH, Peter, *La violence à l'école, perspective européenne*, p112, oecd.org [en ligne]

⁷ Organisation Mondiale de la Santé, *La Violence chez les jeunes*, who.int [en ligne], 2012

communauté qui entraîne ou risque fortement d'entraîner un traumatisme, un décès, des dommages psychologiques, un mal-développement ou des privations.⁸

Ici, on met en avant la notion d'insécurité, notion qui n'est parfois pas retenue par certaines définitions. Le Danemark mais aussi l'Allemagne, eux, se contentent de parler de contact physique non-désiré soit une atteinte à la personne physique⁹. Il n'est fait aucune mention de ce qui relève des atteintes psychologiques du type « menaces » ou encore « harcèlement ». Seul l'acte en lui-même semble compter. Pourtant, nous pouvons noter que certains pays comme le Royaume-Uni utilisent ce terme essentiellement pour définir le harcèlement, qu'on appelle alors *School bullying* quand d'autres préfèrent parler de faits plus globaux, plus généraux sans rentrer dans les détails de ces violences. De nombreuses acceptions sont donc proposées. L'important dans ce cas est avant tout de classer ces données avant de les étudier. Des catégories doivent être créées afin de faciliter le travail des chercheurs et mieux comprendre ce phénomène.

Plus loin, une autre distinction apparaît. En effet, il est aussi important de bien différencier les « violences à l'école » des « violences de l'école ». Effectivement, peut-on réellement imputer la violence à des phénomènes extérieurs qui s'immisceraient au sein des bâtiments via les personnes que ces derniers accueillent ? Comme l'expliquent Sandrine Garcia et Franck Poupeau :

Les deux termes de l'opposition – violence à l'école (importée des « banlieues ») / violence de l'école (échec scolaire produit par des pratiques enseignantes obsolètes) – construisent un système de pensée clos et auto-entretenu¹⁰.

En effet, il est trop facile d'accuser les jeunes issus de banlieues ou encore les professeurs des maux des élèves. Ici, on cherche avant tout à trouver un bouc-émissaire. On exerce de la « diabolisation des jeunes de banlieues »¹¹ comme l'ajoutent Garcia et Poupeau mais aussi du dénigrement envers les professionnels que sont les professeurs et pour qui, il n'est pas toujours simple

⁸ K. SMITH Peter, *La violence à l'école, perspective européenne*, p113, oecd.org [en ligne]

⁹ OLWEUS, D. (1999), « Sweden », in P.K. Smith et al. (eds.), *The Nature of School Bullying: A Cross-national Perspective*, Routledge, London, pp. 2-27.

¹⁰ GARCIA Sandrine et POUPEAU Franck. Violences à l'école, violence de l'école. *Le Monde diplomatique*, octobre 2000, page 4 et 5.

¹¹ GARCIA Sandrine et POUPEAU Franck. Violences à l'école, violence de l'école. *Le Monde diplomatique*, octobre 2000, page 4 et 5.

de gérer ce genre de situations. Il est aisé de chercher un coupable mais l'origine du phénomène est tellement complexe qu'il est injuste de stigmatiser des segments de population précis pour ces maux. Pourtant, Debarbieux pense lui que la violence peut être en partie imputable à une autre entité :

La violence scolaire est un reflet de la violence dans une société, mais elle provient – en même temps – de l'institution école elle-même¹².

Pour terminer, nous pouvons voir qu'il n'existe à ce jour toujours aucune définition claire et précise, de définition unique de ce que sont les violences scolaires bien qu'une typologie de ces violences puisse malgré tout être dressée. Chaque société possède sa propre définition et ces différents points de vue permettent malgré tout aujourd'hui de comparer l'approche des violences par ceux qui l'observent mais aussi par ceux qui la vivent. Nous pouvons tout de même énoncer clairement le fait qu'il existe deux formes de violences qui se distinguent : l'agression physique et la maltraitance psychologique.

B. L'expression des violences

Au-delà-de ce souci de taxinomie, l'expression de cette violence paraît aussi fondamentale. A travers quoi s'exprime-t-elle? Là encore, les études sont unanimes, la violence s'exprime de différentes manières. Robert Soisson choisit de classer les violences à l'école sous cinq intitulés¹³. On parle d'abord de **violence contre les objets** comme le vandalisme par exemple. Par la suite, trois groupes se distinguent clairement. Premièrement, l'observation met en avant les violences intra-élèves. C'est ici que se situe ce qu'on nomme le **Bullying** et qui est aujourd'hui, un phénomène que l'on cherche à tout prix à éviter. Plus loin, on parle des violences d'élèves envers les enseignants souvent sous la forme de **violences verbales**. Comme le décrit Marie-Madeleine Bertucci :

¹²DEBARBIEUX et BLAYA, *La violence en milieu scolaire, 3 - Dix approches en Europe*, p129

¹³ SOISSON, Robert (avril 2005), *Gewalt in der Schule : les comportements violents chez certains enfants et jeunes*, forum.lu [en ligne].

Ces pratiques langagières ne constituent pas forcément une agression mais elles contribuent à entretenir la sensation d'un climat de violence latente sur lequel se détachent les véritables interactions violentes¹⁴.

En effet, les jeunes élèves sont rarement violents physiquement envers leurs professeurs. Leur approche est plus insidieuse et sournoise. Fabre tente de nous expliquer ces attitudes.

L'incapacité, pour les adolescents concernés, de réguler et de maîtriser leurs émotions et sensations par le langage, c'est-à-dire de nommer ce qu'ils ressentent, expliquerait leur propension à la violence, celle-ci leur procurant des satisfactions immédiates et anxiolytiques¹⁵.

L'origine de ces conflits serait donc à l'initiative des élèves ayant plus de difficultés à gérer leurs sentiments et à les exprimer de manière adéquate. Nous voyons que les élèves ont un rapport différent en ce qui concerne la gravité de leurs actes à ceux des enseignants. Ces derniers raisonnent avant tout en fonction des conséquences institutionnelles. Par exemple, Debarbieux nous explique que l'ordre des choses est relatif :

A l'inverse des enseignants, les élèves jugent plus grave d'être impoli avec un enseignant que de donner un coup de pied à un élève¹⁶.

Pour en revenir aux différents types de violence, Soisson continue son exposé en mentionnant les **violences des enseignants contre les élèves**. Ces violences restent rares mais peuvent être composées d'évènements répétitifs qui en viennent à installer un malaise chez l'élève. Des remarques mal placées, des petites tapes qui n'ont pas vraiment leur place. Ces violences sont plutôt d'ordre psychique mais se doivent d'être prises en compte. L'enseignant peut parfois être amené à outrepasser son rôle. De même, les violences sexuelles peuvent être, elles aussi, mises en avant. Enfin, la **violence institutionnelle** relevant du système scolaire en lui-même existe, bien qu'elle soit peu étudiée et prise en

¹⁴ BERTUCCI, Marie-Madeleine, *Violence à l'école : le rôle de la verbalisation des émotions*, *Le français d'aujourd'hui*, n° 155, 2006/4

¹⁵ FABRE D. et FORTIN L. (1997), « Etudes des aspects socio-cognitifs de la violence chez les adolescents et développements d'attitudes alternatives utilisant le langage » dans B.Charlot & J.-C Emin, *La Violence à l'école : état des savoirs*, Paris, Armand Colin.

¹⁶ DEBARBIEUX ET BLAYA, *La violence en milieu scolaire, 3 - Dix approches en Europe*, p186

compte par le public. Jean-Jacques Breton¹⁷ préfère, lui, classer ces violences selon leur aspect direct ou indirect. Selon lui, les **agressions dites de type « direct »** relèvent plus de l'aspect verbal et physique. On parle alors d'insultes, de menaces ou encore de coups portés à un individu. A l'inverse, **les violences dites « indirectes »** sont plutôt de l'ordre psychique et non physique. Nous pouvons nommer toutes les violences se rapportant à l'exclusion sociale mais aussi les rumeurs dégradantes. Dans son article, Breton évoque le fait que les filles exercent des violences de type plutôt indirect quand les garçons préfèrent les violences directes. Les garçons ont des réactions souvent plus frontales. Plus loin, l'auteur ajoute que le problème d'intimidation est celui le plus présent dans les écoles et que « les écoles primaires sont plus touchées par cette forme de violence que ne le sont les écoles secondaires »¹⁸.

Ainsi, nous voyons que comme la taxinomie, les manifestations de violence sont, elles aussi, relativement vastes. Tout le monde n'a pas le même rapport à la violence et chacun jugera de manière différente ces distinctions. Néanmoins, elles sont bien réelles. Un problème se dresse suite à cette analyse : comment ces violences peuvent-elles être parfois exercées en présence des personnes d'autorité ? En effet, l'école est supposée être un lieu d'échange et d'apprentissages. Quels sont les avis des élèves sur la question ? Une étude proposée par Debarbieux montre l'incompréhension de certains d'entre eux :

Les élèves ne croient pas que leurs professeurs soient très au courant du problème, bien que la moitié d'entre eux, disent les en avoir informés.¹⁹

S'agit-il donc d'un manque d'écoute de la part des professeurs ? Font-ils semblant de ne pas voir ce qui se passe réellement ? Ou estiment-ils que les actes rapportés sont moins graves que ce que les élèves tendent à croire ? Ces questions ne trouvent malheureusement pas de réponses précises. Face à ces traitements, de nombreux élèves demandent pourtant une présence plus importante de l'adulte, voir un soutien comme le mentionne Debarbieux :

¹⁷ BRETON Jean-Jacques, Liaisons néfastes à l'école : victimes et intimidateurs, *Le Clinicien*, mars 2004.

¹⁸ BRETON Jean-Jacques, Liaisons néfastes à l'école : victimes et intimidateurs. *Le Clinicien*, mars 2004.

¹⁹ DEBARBIEUX ET BLAYA, *La violence en milieu scolaire, 3 - Dix approches en Europe*, p94

Les élèves réclament plus d'adultes dans les cours de récréation, les escaliers et les couloirs, les toilettes, les « coins sombres » et à la sortie de l'établissement.²⁰

Au-delà des espaces extérieurs, nous nous rendons compte que la violence est, pour une grande partie, exercée dans les classes. Les élèves profitent de l'inattention du professeur pour se bousculer, renverser des trousseaux, donner des coups, s'insulter. Selon Debarbieux, près de la moitié des mauvais traitements se produisent effectivement au sein même de la classe, classe supposée être régie et surveillée par un enseignant. Alors Debarbieux lui-même se demande :

Comment est-il possible que presque la moitié des mauvais traitements et des abus surviennent dans la salle de classe même, en présence, par conséquent, des professeurs ?²¹

De même, nous pouvons nous demander si outre le facteur humain, un facteur matériel pourrait faciliter ces violences ? En effet, les violences en cour de récréation sont bien différentes des violences commises en classe tout en restant pourtant au sein d'une même école. Ce à quoi Debarbieux répond que :

Dans les écoles de notre échantillon qui avaient des problèmes de violence dans les cours de récréation, il s'est avéré que ces dernières étaient trop petites et mal adaptées au nombre d'élèves.²²

A l'inverse de ces auteurs qui pensent que l'intervention de l'adulte est trop peu présente, Özhan Öztug et Helen Cowie reprennent dans leur article²³ les idées de Killen et De Waal²⁴ en affirmant que les conflits se règlent en général mieux entre élèves qu'avec l'intervention d'un adulte :

²⁰ DEBARBIEUX ET BLAYA, *La violence en milieu scolaire, 3 - Dix approches en Europe*, p63

²¹ Idib., p95

²² Idib., p63

²³ ÖZTUG Özhan et COWIE Helen, Making School a better place: what the children say, *Boğaziçi University Journal of Education*. Vol. 26, 2010

²⁴ KILLEN M. et DE WAAL, F. B. M (2000). The evolution and development of morality, In F. Aureli and F. B. DE WAAL M., (eds.) *Natural Conflict Resolution* (pp. 352-372), Berkeley, CA: University of California Press.

Some studies have even indicated that children's most effective conflict resolution may arise naturally out of their interactions with peers rather than as a result of intervention by adults.

En effet, la NSPCC (National Society for the Prevention of Cruelty to Children) rapporte de même que l'intervention des professeurs augmente bien souvent les conflits entre les élèves :

Many victims of bullying do not report it to teacher, but in the experience of those who do, some may help while others make no difference or even make the bullying worse.²⁵

Pour continuer, il paraît essentiel d'évoquer les dégâts de ces violences sur les jeunes. Peu importe l'âge, on se rend compte que les violences subies conduisent à un renfermement général de l'individu et se poursuivent tout au long de sa vie. Les traumatismes de l'enfance sont parfois difficiles à surmonter malgré l'âge. En effet, lorsque les abus subis proviennent de l'entourage des élèves, ces derniers ont de grandes difficultés à gérer ce malaise et à se sortir de cette situation. Debarbieux évoque ce phénomène et affirme que :

Si l'abus vient d'un grand nombre de camarades, la victime se sent le bouc émissaire d'une situation plus ou moins généralisée de mauvais traitements, elle peut ne pas avoir d'amis avec qui partager ce qui lui arrive, et se retrouve, par conséquent, dans une situation d'isolement social généralisé²⁶.

Une fois le statut de victime intégré, les jeunes ont beaucoup de mal à s'en détacher. En effet, les victimes se posent dans leur rôle de victime et peu importe l'endroit où elles se trouvent, elles n'arrivent pas à changer de position. Leur attitude et leurs comportements ne permettent pas à ces personnes de changer de statut dans la société, ni d'évoluer. Elles restent en général sur ce qu'elles ont acquis, soit une posture de victime comme nous l'explique Landry sur la base des écrits de Bourdieu à propos de la violence symbolique :

²⁵ JAMES Alana , PhD Researcher (Goldsmiths, University of London, NSPCC), *School bullying*, 2010

²⁶ DEBARBIEUX ET BLAYA, *La violence en milieu scolaire, 3 - Dix approches en Europe*, p94

Un ordre « ne devient efficient que par l'intermédiaire de celui qui l'exécute », la violence symbolique requiert, pour s'exercer, la complicité de l'agent social qu'elle prend pour cible (Bourdieu, 1997).²⁷

Ces victimes souffrent dans la plupart des cas de faible estime de soi, de dépression mais aussi d'échec scolaire.

C. Le cas du harcèlement entre pairs

Le harcèlement entre pairs est, comme nous l'avons déjà mentionné, un sujet phare au Royaume-Uni. Il est dit que le harcèlement se définit par un phénomène de répétition dans les persécutions. Ce terme de « répétition » est essentiel afin de définir ce qu'est le harcèlement. C'est cette même répétition qui justement, blesse le plus les personnes qui en sont victimes. Couramment, nous pouvons compter jusque sept comportements assimilés au harcèlement. Sonia M. Pedroso Gonçalves les classe de cette manière : insultes, rumeurs, qu'elles soient en rapport avec le sexe, la couleur de peau ou encore la religion, plaisanteries à caractère sexuel et exclusion volontaire d'une personne du groupe.²⁸ Ces attitudes rendent les victimes encore plus faibles et renfermées sur elles-mêmes qu'elles pouvaient l'être au départ. Il devient alors de plus en plus dur pour eux de s'ouvrir aux autres personnes mais aussi de remplir des tâches simples connectées au monde extérieur. Debarbieux et Blaya évoque ce problème lorsqu'ils mentionnent que :

Les garçons et les filles qui sont victimes de leurs pairs voient peu à peu se détériorer le niveau d'assertivité dont ils ont besoin pour affronter les tâches scolaires²⁹.

²⁷ LANDRY Jean-Michel, La violence symbolique chez Bourdieu. *Aspects sociologiques*. Volume 13, n°1, août 2006.

²⁸ M. PEDROSO GONCALVES Sonia, Bullying in schools: predictors and profiles – Results of the Portuguese health behaviour in school aged children survey. *International Journal on Violence and School*. (2007).

²⁹ DEBARBIEUX ET BLAYA, *La violence en milieu scolaire, 3 - Dix approches en Europe*, p107

Ainsi, ils deviennent socialement inadaptés. Il est difficile d'expliquer pourquoi certains enfants ne se défendent pas. Debarbieux pense que certains critères peuvent jouer sur les enfants et les empêcher de prendre confiance en eux. Par exemple, il nous explique que :

La victime ne peut se défendre facilement pour des raisons que les psychologues ont beaucoup travaillé à identifier : la victime peut être isolée, plus petite, faible physiquement, des stigmates corporels lui sont attribués (couleur de cheveux, de la peau, poids, etc)³⁰.

Breton classe lui aussi les caractéristiques des victimes et des intimidateurs dans un tableau afin de traduire leurs points communs, qu'ils soient physiques ou psychologiques³¹. Selon lui, ces derniers sont dans les deux cas anxieux et en proie à des situations de dépression. A l'inverse, les victimes sont plutôt isolées, ont une mauvaise estime d'eux-mêmes et prônent l'absentéisme à l'école. Les intimidateurs de leur côté sont en proie à des symptômes tels l'hyperactivité, l'impulsivité, et aux actes de délinquance. De la même manière, les agresseurs sont eux aussi, touchés par ces violences. Comme l'écrit DuHaan³² : « Like bullies, the victims also have difficulty in finding friends and usually do not feel well at school ».

Victimes et agresseurs partagent donc des points communs à l'inverse de ce que l'on pourrait croire habituellement. D'une manière évidente, ces derniers ne se manifestent pas du tout de la même manière. Comme l'expliquent Debarbieux et Blaya, les agresseurs mettent en danger leur futur en agissant de la sorte :

Le problème de la violence scolaire entre pairs ne touche pas seulement les victimes. Les garçons et les filles qui sont dominants, profiteurs et auteurs de harcèlement envers leurs camarades, non seulement risquent de compromettre

³⁰ DEBARBIEUX, *Violence à l'école : un défi mondial ?*, p117

³¹ BRETON Jean-Jacques, Le Clinicien, 2004, *Liaisons néfastes à l'école : victimes et intimidateurs*, 2004

³² DEHAAN, L. (1997). Bullies. Retrieved May 24, 2000 from World Wide Web : ndsuext.nodak.edu

leur développement social futur, mais sont déjà un danger pour eux-mêmes et pour les autres³³.

Au-delà des aspects physiques et psychologiques, nous pouvons nous demander si certains facteurs pourraient favoriser l'apparition de victimes et de harceleurs. Selon Debarbieux et Blaya :

Ceux qui avaient agressés des camarades venaient de toutes les classes sociales et de tous les milieux socioculturels, mais les enfants qui comptaient trois frère/sœur ou plus, ou vivant avec des personnes autres que leurs parents avaient davantage tendance à agresser les autres³⁴.

Alors, un facteur familial pourrait entrer en compte dans la création d'intimidateurs. Ces derniers, habitués à vivre en société et à communiquer pourraient en effet avoir moins d'appréhensions à s'imposer. Un second facteur de type familial est abordé par Debarbieux :

Bien des agresseurs scolaires sont en réalité des victimes prolongées du harcèlement, de l'abus ou de la violence qu'ils ont vécue dans leur environnement familial et social. Ce sont des garçons et des filles affligés de problèmes sérieux de la personnalité, qui sont en train d'exiger qu'on s'occupe d'eux le plus rapidement possible³⁵.

Plus loin, l'environnement scolaire peut être lui aussi favorable au harcèlement. Comme l'explique Debarbieux sur le support des lectures de Boulton et Blatchford, ce sont souvent dans les lieux collectifs comme la cantine ou les couloirs de l'école que sont le plus perpétrés les actes de harcèlement³⁶. Souvent, les harceleurs arrivent à manipuler leur entourage et à se faire passer pour des victimes sitôt que des accusations pèsent sur eux. Nous pouvons donc nous demander de quelle manière il serait possible d'endiguer ce phénomène.

³³ DEBARBIEUX ET BLAYA, *La violence en milieu scolaire, 3 - Dix approches en Europe*, p107

³⁴ DEBARBIEUX ET BLAYA, *La violence en milieu scolaire, 3 - Dix approches en Europe*, p168

³⁵ *Ibid*, p108

³⁶ *Ibid*, p51

Face à ce fléau, les écoles proposent des programmes en vue de combattre ce type de violence. On parle de programmes d'aide entre pairs, comme l'explique Debarbieux :

(Ils) visent à ce que des garçons et des filles doués d'une grande capacité pour les rapports sociaux qui sont actifs, assertifs et fréquemment les leaders de leurs pairs, acheminent cette potentialité vers une ligne « pro sociale ». C'est une bonne mesure pour éviter qu'ils deviennent des leaders négatifs³⁷.

Il paraît en effet plus efficace de laisser les élèves changer le climat du groupe par eux-mêmes puisque bien souvent, l'intervention d'un professeur n'améliore pas les choses. De plus, les enseignants ne sont pas toujours présents : il faut donc changer les choses à la racine et tenter de faire changer les comportements plutôt que les réprimer sans que les élèves aient appris à changer d'attitude, ce qu'évoquent Helen Cowie et Özhan Öztug lorsqu'ils mentionnent le fait que « (the) intervention by the teacher disrupts the conflict resolution cycle »³⁸ au regard de l'enquête menée par Roseth³⁹.

2. Dimension professionnelle

A. Les programmes officiels

Dans cette seconde partie, nous aborderons ce sujet à travers une question : « Comment prévenir cette violence au sein des établissements ou tout du moins, la limiter ? » Tout d'abord, nous allons essentiellement nous intéresser aux parties du programme scolaire qui tentent d'apprendre aux élèves à agir de manière responsable et respectueuse vis-à-vis des différentes entités présentes. L'école doit être un lieu sécurisant et vecteur de valeurs avant tout.

³⁷ *Ibid*, p104

³⁸ ÖZTUG Özhan et COWIE Helen, Making School a better place: what the children say, Boğaziçi University Journal of Education. Vol. 26, 2010

³⁹ ROSETH, C. J., PELLEGRINI, A. D., DUPUIS, D. N., BOHN, C. M., HICKEY, M. C., HILK, C. L. and PESHKAM, A. (2008). Teacher intervention and U.S. preschoolers' natural conflict resolution after aggressive competition, *Behaviour*, 145, 1601-1626

Ces valeurs sont alors transmises et mises en valeur au travers du Socle Commun de Connaissance et de Compétences. Un volet entier leur est dédié. Il s'agit du développement et de l'acquisition des compétences civiques et sociales. Dès l'école maternelle, ces savoir-faire et savoir-vivre doivent être mis en avant. Les élèves, quel que soit leur âge, doivent apprendre progressivement à vivre en communauté, à grandir ensemble et à se respecter entre eux. Bien souvent les élèves ont un bagage différent au regard de leur éducation et il est utile de souligner et d'apporter des règles communes afin que tous évoluent dans un environnement égalitaire, qui soit soumis aux mêmes conditions.

Plusieurs disciplines contribuent à cet apprentissage comme l'enseignement scientifique et celui des humanités ou encore l'éducation physique et sportive. En effet, lors de la pratique sportive, l'enseignant cherche à privilégier la cohésion au sein d'un groupe, notamment lors des jeux collectifs, ou même le respect de soi et de l'autre lors des activités en binôme (en lutte par exemple). Pendant les activités de jeux collectifs, on demande aux élèves de respecter les règles, de développer des stratégies et de distribuer des rôles (défenseur, attaquant). Les élèves sont supposés se soutenir, s'encourager et accepter leurs différences. Cette discipline renforce la cohésion au sein du groupe et tend à diminuer les phénomènes d'exclusion et de violences. Les élèves apprennent à se réguler mais peuvent aussi se défouler afin de mieux se canaliser le reste de la journée. Ils sont moins frustrés et donc moins enclins à se retourner contre autrui. De la même manière, l'apprentissage des humanités permet aux élèves de réaliser que le conflit n'est pas une solution. Le Socle Commun, lui, met des mots sur ces différentes notions et les énumère. Ainsi, on attend des élèves un certain nombre de compétences, d'attitudes.

Comme le mentionne le décret du 11 juillet 2006⁴⁰, les élèves doivent entre autres :

- « Connaître les règles de la vie collective et comprendre que toute organisation humaine se fonde sur des codes de conduites et des usages dont le respect s'impose ;
- Savoir ce qui est interdit et ce qui est permis ;
- Être éduqué à la sexualité, à la santé et à la sécurité »

⁴⁰ Cf décret

Ce même décret estime qu'ils doivent être capables de :

- « Respecter des règles, notamment le règlement intérieur de l'établissement ;
- Communiquer et travailler en équipe, ce qui suppose savoir écouter ;
- Evaluer les conséquences de ses actes : savoir reconnaître et nommer ses émotions, ses impressions, pouvoir s'affirmer de manière constructive ;
- Porter secours »

Enfin, les attitudes attendues sont :

- « Le respect de soi ;
- Le respect des autres (civilité, tolérance, refus des préjugés et des stéréotypes) ;
- Le respect de l'autre sexe ;
- Le respect de la vie privée ;
- La volonté de résoudre pacifiquement les conflits ;
- La conscience que nul ne peut exister sans autrui ;
- La conscience de la contribution nécessaire de chacun à la collectivité ;
- Le sens de la responsabilité par rapport aux autres ;
- La nécessité de la solidarité : prise en compte des besoins des personnes en difficulté (physiquement, économiquement), en France et ailleurs dans le monde »

Responsabiliser signifie apprendre aux élèves que ces derniers sont responsables de leurs actes et que chaque comportement peut désormais être répréhensible s'il est inadapté ou s'il met en danger une personne quelconque. Chaque élève doit intégrer le fait que sa liberté s'arrête là où commence celle d'autrui. Ces points nous intéressent puisqu'ils préparent les élèves à leur vie de citoyen. Or, se comporter comme un citoyen c'est comprendre qu'il faut respecter autrui mais aussi apprendre à se canaliser et à éviter toutes sortes de violences. Ainsi commence un apprentissage en faveur de l'écoute, de la coopération mais aussi du dialogue. On demande aux élèves de privilégier la réflexion et l'empathie plus que la facilité (moqueries, rejets de certains enfants). Pour terminer, le Règlement de l'école est là pour rendre compte des règles et ce, noir sur blanc. Les élèves peuvent s'y référer et sont supposés le signer en début d'année, peu importe le cycle. Il permet de donner un point de repère aux élèves et de les encadrer.

B. Les programmes de prévention

En France, le phénomène des violences scolaires n'a commencé à prendre de l'ampleur que dans les années 1980. C'est à cette époque que le

gouvernement s'est décidé à en parler comme d'un réel problème de société. Cependant, les études sur le sujet ne sont initiées qu'en 1994. Elles visent avant tout à quantifier et qualifier les violences scolaires au sein des écoles de l'Hexagone. Pendant longtemps, l'enquête de l'inspecteur Georges Tallon est restée l'unique référence relative au sujet. Dès 1998, un bulletin officiel⁴¹ est publié. Il cherche avant tout à classer les violences scolaires mais aussi à définir clairement les mesures à prendre dans le but de les réprimander. A la suite de ces évènements, un logiciel SIGNA (aujourd'hui appelé SIVIS, qui anonymise les données récoltées et se veut plus objectif) est créé dans le but de recenser tous les cas de violences. Ce logiciel est utilisé dans les lycées et collèges publics. Ces signalements permettent de comparer les données mais aussi de pouvoir estimer l'ampleur du phénomène chaque année. En 2009, le Gouvernement définit les Violences Scolaires comme étant l'une des priorités de la rentrée. Mais ce n'est qu'en 2012 que le Ministre de l'Education Nationale, Vincent Peillon, en coopération avec Éric Debarbieux, décide d'établir un bilan des travaux relatifs à la prévention mais aussi à la lutte contre les violences et les conflits en milieux scolaires. Cette même année, Vincent Peillon décide de monter un Observatoire de la Violence Scolaire National, en coopération avec l'Education Nationale. Cet Observatoire est supposé faciliter la prise de décision concernant le sujet des violences et leur prévention. Enfin, l'année 2014 est un aboutissement puisqu'un projet global contre le harcèlement scolaire est mis en place. On parle désormais de créer un numéro vert, de mettre en place une journée contre ce type de violence, de sensibiliser les élèves face à internet, de créer une carte interactive pour les parents proposant des ressources accessibles pour tous.

Depuis toutes ces années, la France met en avant des programmes de lutte contre la violence qu'elle dirige nationalement contrairement à la plupart des pays de l'OCDE qui préfèrent cibler des plans à une échelle plus petite. En parallèle, de nombreux programmes créés par les écoles ou les institutions sont mis en place afin de tenter de prévenir ce phénomène mais leur efficacité reste contestée. Nous pourrions citer quelques approches que l'OMS préconise.⁴² Tout d'abord, nous pouvons parler des programmes d'aide psychologique pour les

⁴¹ <http://www.education.gouv.fr/bo/1998/hs11/som.htm>

⁴² OMS, *La Violence chez les jeunes*, who.int [en ligne], 2012

enfants. Les enseignants signalent les difficultés de certains élèves qui seront alors pris en charge. On cherche alors à les aider à se dominer, à exprimer leur colère différemment mais aussi à apprendre à résoudre les conflits dans le calme. Souvent, il est donc demandé l'aide d'un psychologue scolaire.

Dans un second temps, il est possible d'intervenir auprès de la famille s'il apparaît qu'un problème d'encadrement est à l'origine des problèmes de l'enfant. Des programmes proposent aux familles de coopérer afin d'apprendre à discipliner leurs enfants et à les surveiller pour éviter tout dérapage.

A plus grande échelle, on propose des campagnes d'informations au sein des quartiers mais aussi au sein des communautés pour sensibiliser sur le sujet et apporter des solutions et un soutien aux familles. De même, encourager les élèves à suivre leur éducation secondaire jusqu'à son terme semble influencer sur le comportement de ces derniers.

Si l'on se rapporte à l'étude CONNECT UK⁴³, nous relevons trois méthodes principales pour lutter contre ces violences. Tout d'abord, on parle de **méthodes globales de prévention**. L'une des premières mesures cherche à améliorer l'environnement scolaire des élèves. Ceci implique de meilleures formations des maîtres et des dispositifs de soutien pour les élèves victimes de violences. Cette initiative est appliquée en Islande sous le nom de *Life Skills*. Il faut responsabiliser les élèves, encourager la médiation entre pairs et insister sur le développement des compétences sociales de ces derniers. Certains dispositifs tendent même à favoriser l'amour-propre des élèves comme le *Pathways* en Irlande. Plus loin, d'autres types de méthodes sont encouragés : on parle cette fois de **méthodes sécuritaires** dont le but est de traiter les conflits et les violences de manière instantanée. L'établissement investit alors dans du matériel préventif comme des bracelets électroniques, des lignes d'écoute, du matériel de vidéosurveillance – dont l'usage est très répandu aux Etats-Unis par exemple – ou encore l'intervention de vigiles au sein des écoles comme le fait le programme *Safe Schools* au Portugal. Cependant, ces méthodes sont souvent contestées. En effet, leur usage peut détériorer l'ambiance scolaire. Ces méthodes sont similaires à celles appliquées dans des centres de détention. Or, l'école doit être

⁴³ K. SMITH, Peter, *La violence à l'école, perspective européenne*, p115-116, oecd.org [en ligne]

un lieu d'apprentissage mais aussi de contact humain, d'échange. Les élèves doivent avoir envie de se lever pour s'y rendre le matin. Ils ne doivent pas avoir l'impression que la confiance entre enseignants et élèves est rompue. Ces méthodes mènent à la méfiance des uns envers les autres, ce qui est plus que nuisible. Enfin, des **méthodes dites « axées sur le milieu scolaire »** sont mises en place. Il s'agit d'inclure les faits de violence dans le règlement de l'école afin de mettre des mots sur les pratiques interdites. En général, les enseignants rédigent ce règlement puisqu'ils sont le plus à même de savoir ce qui se passe dans leurs classes. On demande par la suite aux différentes entités d'apporter leur soutien aux professeurs. Néanmoins, aucune méthode seule ne semble parfaitement convenir au problème.

3. Quel bilan en tirer ?

Pour achever ce travail de caractérisation de la violence scolaire, nous avons donc constaté que certains facteurs semblaient augmenter le risque de violences scolaires comme le contexte familial, le contexte socio-culturel mais aussi le développement cognitif de chaque individu. En ce qui concerne cette fois la pratique, de nombreuses études sont menées depuis les années 2000 sur le sujet des violences. Ces dernières sont souvent mal vues puisqu'elles financent un nombre chaque jour plus élevé de chercheurs. Pourtant, certains comme Debarbieux sont persuadés que l'abondance de ces recherches permet aujourd'hui de confronter les points de vue mais aussi de mieux comprendre ce phénomène. Les données sont bien souvent quantitatives mais le côté qualitatif pêche régulièrement.

Une autre des grandes questions qui se pose aujourd'hui face aux violences scolaires concerne la prévention. Encore une fois, il n'existe pas de solution réelle si ce n'est prévenir pour diminuer ce phénomène. Chaque programme peut être efficace dans un environnement donné et totalement inefficace dans un autre. L'apprentissage de savoir-faire et de savoir-vivre est alors essentiel : les acteurs sont les seuls à pouvoir réellement endiguer ce problème. Néanmoins, nous savons que les agissements du personnel n'ont pas

de réelles répercussions sur les conflits puisque bien souvent, ces derniers n'y assistent pas ou ne prennent pas ces événements avec l'importance qu'ils méritent. Trop souvent, les agressions se passent dans des lieux isolés où la surveillance n'est pas aussi présente qu'ailleurs. Ainsi, selon certains auteurs, laisser les élèves se débrouiller par eux-mêmes pour s'en sortir serait aussi bénéfique que l'intervention d'un tiers.

De nos jours, de nombreuses études sont menées et des projets sont initiés dans le but de trouver une « solution miracle ». Globalement, les victimes sont généralement exclues et ignorées, de telle sorte qu'elles s'isolent et refusent d'en parler. Ces dernières sont alors stigmatisées ce qui rend plus difficile leur intégration au sein d'un groupe. L'impact psychologique est lui aussi énorme. Un traumatisme répété peut engendrer un manque de concentration, un rejet de l'école, une absence répétée mais aussi des résultats scolaires souvent plus faibles que la moyenne. Les violences peuvent aussi parfois pousser à un comportement extrême de la part des enfants comme des suicides ou l'utilisation d'armes à feu, d'où l'intérêt de travailler et continuer à suivre ce problème de près.

II. Les violences à l'école maternelle

A. Définition des violences à l'école maternelle

Tout professeur des écoles est amené à constater que les violences chez les élèves commencent de plus en plus tôt. Dès l'école maternelle, ces comportements apparaissent, pour s'estomper parfois avec l'âge pour certains, et pour d'autres s'aggraver. Pourtant, s'agit-il du même type de violences dans les écoles maternelles et dans les écoles élémentaires ? Peut-on parler de violences calculées et conscientes chez des enfants aussi jeunes ? A cette question, nous répondrons non. En effet, en école maternelle nous pourrions davantage faire appel au terme « d'agression » plus que de violences. Les élèves cherchent avant tout un moyen de s'exprimer et ne mesurent pas l'ampleur de leurs actes. Il n'existe pas de notion de préméditation. Ces agressions sont simplement une réponse instantanée à un problème que les enfants ne peuvent (ou ne savent) résoudre autrement à l'instant T comme l'explique Christophe Prath, inspecteur :

« Il convient donc de prendre en compte l'agressivité précédemment décrite [par L'Institut de la Statistique du Québec]⁴⁴ comme une évolution normale des comportements sociaux du jeune enfant confronté au rapport aux autres et non comme une forme de violence « volontaire ». »⁴⁵

De la même façon, nous ne pouvons parler de réel harcèlement puisque l'âge des enfants ne leur permet pas de mettre en place des stratégies dans le but de molester régulièrement un ou plusieurs élèves. Dans ces cas, les **agressions** se résument plutôt à des actes visant avant tout à se protéger, à protéger ses biens ou à réclamer ce qui nous appartient. Ces agressions sont donc un outil permettant de s'imposer lorsque le langage ne le permet pas. Christophe Prath⁴⁶ divise ces violences en deux catégories. La partie nous

⁴⁴ Institut de la Statistique du Québec. *Longitudinal study of child development* in Québec, 1998-2002.

⁴⁵ DESDEN 59 (Direction des Services Départementaux de l'Éducation Nationale du Nord), Christophe Prath, *Apprendre à vivre en maternelle* [en ligne], 2012.

⁴⁶ DESDEN 59 (Direction des Services Départementaux de l'Éducation Nationale du Nord), Christophe Prath, *Apprendre à vivre en maternelle* [en ligne], 2012.

intéressant relate les violences commises avant l'âge de quatre ans. Pour lui, ces comportements s'assimilent avant tout à ce qu'il nommerait des « crises de colère », qu'il décrit de cette manière :

« Des colères violentes existent dès les premiers mois de la vie et se manifestent par des grimaces, des cris, des refus, des gesticulations voire des coups. »⁴⁷

Ces comportements qui doivent être maîtrisés et contrôlés à l'âge adulte sont ici révélateurs du développement de la personnalité de l'enfant. Comme l'explique Prath, ces comportements peuvent avoir des origines diverses liées avant tout aux démonstrations de sentiments de l'enfant. L'enfant doit cependant apprendre ce qu'est le contrôle de soi grâce aux exigences plus ou moins fortes de l'enseignant qui dépendent en partie de son degré de tolérance. Cette colère doit rester dans ce qui est acceptable et ne doit pas franchir les limites imposées.

« Ces comportements typiques appelés « crises de colère » surviennent généralement entre 18 mois et 3 ans et ont des origines diverses : frustration, désir d'attention, convoitise ». ⁴⁸

A l'inverse des médias qui favorisent cette violence comme l'explique Martine Laronche⁴⁹ – les enfants de 4 à 6 ans reproduisent par imitation ce qu'ils voient sans pour autant émettre de réflexion sur leurs actes, ce que nous énonce Tisseron⁵⁰ - l'école permet d'atténuer ces comportements en instaurant une discipline qui, même si elle ne peut être rigoureuse sur tous les points en maternelle, impose les règles et les contraintes d'une discipline collective. L'imitation est souvent un grand problème puisque les élèves apprennent par ce biais et n'apprennent, par conséquent, pas toujours les bonnes choses. Ils reproduisent les gros mots de leurs parents, crachent comme leurs copains, ce qui peut souvent être un réel souci. Malgré cela, il n'est pas inhabituel de voir les

⁴⁷ DESDEN 59 (Direction des Services Départementaux de l'Éducation Nationale du Nord), Christophe Prath, *Apprendre à vivre en maternelle* [en ligne], 2012.

⁴⁸ DESDEN 59 (Direction des Services Départementaux de l'Éducation Nationale du Nord), Christophe Prath, *Apprendre à vivre en maternelle* [en ligne], 2012.

⁴⁹ LARONCHE Martine, *Prévenir la violence par le jeu de rôle* [en ligne], 2009.

⁵⁰ TISSERON Serge, *Recherche-action - Le jeu de rôle à l'école maternelle : une prévention de la violence par un accompagnement aux images*, octobre 2008 [en ligne].

élèves s'assagir vers l'âge de quatre ans. En effet, plus l'enfant apprendra à développer ses **capacités langagières** et sera amené à utiliser le dialogue, moins il considèrera l'utilisation des agressions physiques comme une nécessité face à des situations complexes. Les enfants se dirigent alors vers des violences de typologies différentes comme des violences désormais verbales (menaces, insultes, bouc-émissaires). Les enfants, avec l'âge, sont aussi plus au fait des limites à ne pas dépasser s'ils ne veulent pas être sanctionnés. L'utilisation des violences verbales leur permet alors d'échapper à ces sanctions et s'ils s'aventurent dans des agressions physiques, c'est qu'un degré dans la violence est franchi consciemment. Si l'enfant n'avait pas conscience de cette gradation, nous aurions alors affaire à un retard évident de maturité.

Intervenant en tant que PES à mi-temps dans une classe de Grande Section, j'ai été amenée à observer les agressions perpétrées par mes élèves. A mon grand étonnement, je me suis rapidement rendue compte que les punitions ne calmaient pas les élèves. Au contraire, les enfants étaient amenés à recommencer les mêmes choses sitôt qu'on les réintroduisait dans le groupe classe. J'ai donc émis comme hypothèse que les punitions étaient momentanées et ne portaient pas à réfléchir ce qu'explique relativement bien le psychologue américain, **Lawrence Kohlberg**. Kohlberg⁵¹ établit, à partir de ses recherches, différents **stades de développement** moral chez les enfants. Selon lui, les élèves de maternelle se situent au « premier stade de développement moral ». Ce stade englobe les enfants allant de deux à six ans. Kohlberg rapporte le fait que les normes morales ne sont pas encore intégrées chez des enfants en bas âge et qu'il ne sert à rien de faire appel à ses normes pour les convaincre d'agir autrement car nous n'en tirerions aucun bénéfice. Les règles sont des choses encore trop abstraites pour l'enfant qui ne se base que sur deux piliers : les punitions et les récompenses. Cette vision des choses résulte grandement de **l'égocentrisme infantin**. **Jean Piaget**, un des spécialistes du sujet, explique que l'enfant ne perçoit le monde que de son propre point de vue, ce qui bien sûr, évoluera avec le temps. Les enfants ne sont en mesure de se décentrer qu'à partir du moment où ils conçoivent l'existence de ce qui est à autrui. Ainsi, les

⁵¹ Wikipédia, *Lawrence Kohlberg* [en ligne].

punitions semblent avoir une influence sur l'élève un temps : l'élève cherche à tout prix à échapper à ces punitions, mais il n'apprendra pas à régler autrement le conflit qui s'est posé devant lui.

L'impact des punitions à long terme était donc nul et en conséquence, les comportements n'étaient pas amenés à changer. La question qui s'est alors posée pourrait-être résumée ainsi :

Est-ce que des élèves de maternelle peuvent devenir moins violents en suivant des programmes/ateliers adaptés, qui viseraient alors la compréhension du rôle et de l'utilité des règles communes et la raison pour laquelle leur respect viserait à réduire les désagréments de la vie en communauté ?

B. Des moyens pour les réduire

A force de lectures, des travaux comme les jeux de rôle, les jeux collectifs ou encore l'approche par la littérature des violences ont attiré mon attention. Pour commencer, nous pouvons nommer les **jeux de rôle**. Les jeux de rôle permettent d'aborder une notion que d'autres activités ne développent pas. Il s'agit de la **prise de conscience**. En effet, il est difficile pour un enfant, notamment à cet âge, d'éprouver de l'empathie pour quelqu'un d'autre et encore plus, d'envisager d'être un jour à sa place. Or, cette activité permet d'aborder cet aspect sous plusieurs perspectives. Comme l'explique Marine Laronche dans un article du journal *Le Monde*⁵², les jeux de rôle invitent les élèves à passer d'une posture de victime, à celle d'agresseur et parfois à celle du redresseur de torts dans un ensemble de fictions. Mais au-delà de ce fait, cet atelier permet surtout de changer les attitudes prédéfinies des élèves. Il est prouvé qu'un élève possédant un profil d'agresseur au début de ce travail favorisera à long terme l'évitement face à une situation de conflit.

⁵² LARONCHE Martine, *Prévenir la violence par le jeu de rôle* [en ligne].

« Le jeu de rôle favorise l'adoption d'une posture d'évitement de l'affrontement, assure-t-il [Serge Tisseron, psychiatre et psychanalyste], statistiques à l'appui. Et il contribue à l'abandon des postures d'agresseur et de victime chez les enfants qui s'y étaient d'abord identifiés ». ⁵³

Ainsi, nous voyons que les représentations des élèves ont changées comme l'explique cet article :

« Ce dernier point était au cœur de l'expérience, car le but du jeu était d'agir sur les représentations des enfants pour leur éviter de se figer dans une posture d'agresseur ou de victime, aussi nocive l'une que l'autre ». ⁵⁴

Nous voyons qu'à terme, cette expérience a remporté un franc succès puisque comme l'explique Serge Tisseron⁵⁵, les élèves, âgés de quatre à cinq ans, ayant menés cette expérience adoptaient deux fois plus une posture d'évitement que les autres élèves après ce programme. Selon moi, cette expérience prend tout son sens et il paraît très intéressant de pouvoir travailler la violence au travers d'une activité riche comme celle proposée.

Par la suite, je me suis intéressée aux **jeux collectifs**. En effet, il est souvent évoqué le fait que les jeux collectifs permettent l'apprentissage des règles mais aussi de la vie en communauté. Nous pouvons clairement avancer que l'apprentissage de règles est un point obligatoire en Education Physique et Sportive puisque sans règles, il n'y a aucune chance que le jeu fonctionne. Ainsi, chaque élève est contraint d'assimiler les consignes proposées et de les appliquer. Ce qui est important ici c'est l'objectif. Si l'on ne donne pas d'objectif à l'enfant, celui-ci ne verra pas d'intérêt à apprendre ces règles. Or dans notre cas, il s'agit d'apprendre des règles pour obtenir un rendement : jouer. On motive donc les élèves à appliquer ce que leur dit leur enseignant. Commencer à apprendre des règles en sport rend plus facile l'acquisition des règles en classe.

⁵³ TISSERON Serge, *Recherche-action - Le jeu de rôle à l'école maternelle : une prévention de la violence par un accompagnement aux images*, octobre 2008 [en ligne].

⁵⁴ TISSERON Serge, *Recherche-action - Le jeu de rôle à l'école maternelle : une prévention de la violence par un accompagnement aux images*, octobre 2008 [en ligne].

⁵⁵ TISSERON Serge, *Recherche-action - Le jeu de rôle à l'école maternelle : une prévention de la violence par un accompagnement aux images*, octobre 2008 [en ligne].

Si un élève est capable de les suivre lors d'activités sportives, il doit pouvoir en faire de même au sein du groupe et lors des apprentissages. Lors de jeux collectifs, l'enfant apprend à affronter de manière positive ses adversaires. Il se régule et contrôle ses actions. Il est aussi prêt à coopérer, à se dépenser. Les jeux collectifs amènent cette idée de **coopération** : coopérer avec des élèves que l'on ne côtoie pas, coopérer avec des élèves ayant des caractères différents de soi. Ils renvoient à une idée de **tolérance et d'entraide** qui pourraient en ce sens, réfréner les agressions subies en classe ou dans les locaux scolaires. Cependant ces hypothèses restent expérimentales. Nous nous heurtons en effet au problème de l'égoïsme infantin. On peut se demander si les enfants verront quel pourrait être l'intérêt de coopérer ? Ceci peut être testé à travers la mise en place de stratégies lors de jeux collectifs. Cette approche permettrait peut-être aux élèves de comprendre le réel intérêt de la coopération, de comprendre qu'on est plus forts en groupe que tout seul.

En effet, optimiser les relations, les rendre cordiales signifie forcément réduire le nombre de conflits et donc d'agressions :

« La coopération crée dans le groupe une sécurité de base, une atmosphère de confiance où chacun pourra s'exprimer, manifester ses besoins, sans peur d'être jugé. Coopérer c'est construire ensemble. »⁵⁶

Il semblerait que ces jeux améliorent les **compétences sociales** des élèves et leurs donnent des moyens de limiter leurs actions violentes dans le futur :

« Si grâce au football, les enfants et les jeunes arrivent à maîtriser ces deux compétences sociales, ils disposeront sans aucun doute des outils qui les empêcheront de commettre des actes violents »⁵⁷.

⁵⁶ Les Francas, *Des jeux coopératifs pour bâtir la paix* [en ligne].

⁵⁷ LA BANQUE MONDIALE, *Le football, un remède social contre la violence*, juillet 2014 [en ligne].

Les jeux collectifs peuvent alors apparaître comme une solution pour réguler certains comportements chez les enfants et leur apporter d'autres solutions comme l'explique un rapport de l'OCCE⁵⁸ :

« Autrement dit, l'approche compétitive, souvent facteur d'exclusion (modèle gagnant / perdant), sera soigneusement évitée au profit d'une approche coopérative où les deux parties, dans le respect et l'écoute mutuels, vont rechercher ensemble une solution créative et durable à leur problème. »

Enfin, une dernière activité a retenu mon attention. Il s'agit de l'utilisation de la **littérature de jeunesse**. Plusieurs aspects bénéfiques semblent ressortir de cet atelier. Tout d'abord, elle permet à chacun de se reconnaître à travers une histoire et propose des solutions à chaque personnage en difficulté. La littérature de jeunesse propose des albums sur les enfants maltraités par leurs camarades comme pour les élèves au profil d'agresseur. Chacun peut y trouver son compte. La diversité des albums permet de s'adapter à chaque profil et donc de montrer à tous qu'ils ne sont pas les seuls à être dans ce type de situation et qu'il est possible d'y remédier. Comme l'explique Françoise Raguin, bibliothécaire⁵⁹, les albums ont un rôle formateur :

« Un "outil " existe, à la portée de tous et qui permet d'aborder chaque phase, chaque atelier de la formation, c'est l'Album ! Les albums et les histoires qu'ils racontent ont un rôle initiatique et formateur comme, autrefois, les contes dans la tradition orale. »

Au-delà de ce rôle formateur, les albums sur les violences sont avant tout le **point de départ** pour créer un dialogue avec les élèves. Une simple lecture ne suffit pas. L'enseignant doit être présent pour initier une discussion où chacun sera libre de parler de ses expériences ou d'évènements auxquels il a assisté qui aurait pu le marquer positivement comme négativement. Il faut donner la parole aux élèves afin de leur permettre de mettre des mots sur leur vécu mais aussi de favoriser la **communication** et l'extériorisation des sentiments. Le but de

⁵⁸ Les Francas, *Des jeux coopératifs pour bâtir la paix* [en ligne].

⁵⁹ RAGUIN Françoise, *Gestion des conflits et littérature jeunesse, Non-violence Actualité*, extrait du n°265.

l'enseignant est finalement aussi de choquer les élèves. Ces derniers doivent être surpris par l'histoire qu'on leur raconte. Ils vivent déjà cette violence à travers les médias ou à travers leurs propres expériences. Nous devons maintenant les amener à s'étonner eux-mêmes d'une histoire racontée afin de transposer par la suite les conseils apportés et les réflexions faites aux situations réelles. Raguin reprend d'ailleurs cette même idée et la développe :

« La lecture d'albums doit s'accompagner de discussions, de débats, de questionnement. Souvent il est plus facile pour un plus jeune de parler de lui, de son histoire, de son vécu par le biais d'un personnage imaginaire que l'enfant peut appeler " lui, elle, l'autre". Cela lui permet de se projeter et de se demander " comment j'aurais réagi à sa place ?". Chacun écoute ce que les autres enfants en disent. »⁶⁰

Ces différents outils semblent donc des **pistes** intéressantes à suivre et à mettre en place dans une classe afin de réduire les agressions, de favoriser le dialogue et la coopération. Notamment avec des élèves de maternelle. Plus tôt ce travail sera effectué, plus tôt les enfants auront un comportement adapté pour la suite de leur scolarité. Malgré tout, la théorie de l'**égocentrisme infantin** peut remettre en question l'efficacité de ces pistes de travail. **Ces activités dans leur ensemble montrent des résultats certains chez des enfants plus âgés mais qu'en est-il chez des enfants de maternelle ? Il nous faudra donc tester ces activités pour pouvoir répondre à une question bien précise : est-ce que ce type d'activités peut fonctionner sur des élèves de moins de six ans ? Si celles-ci ne fonctionnent pas, quelles pourraient être les éventuelles remédiations ou prolongements à apporter pour leur permettre d'être constructives ? Quels problèmes peuvent apporter les différences de niveau de socialisation et du développement chez les enfants du même âge ? Est-il possible que l'activité change des comportements sans pour autant être un grand succès ?**

⁶⁰ RAGUIN Françoise, Gestion des conflits et littérature jeunesse, *Non-violence Actualité*, extrait du n°265.

III. Des actions pour lutter contre les violences scolaires

Ces quelques lectures que nous venons d'évoquer m'ont donc permis d'axer mon travail et de l'orienter de manière à pouvoir effectuer un travail de recherche.

Je m'étais demandée si les pratiques mentionnées dans la partie précédente de cet écrit pouvaient ou non améliorer le climat de ma classe et surtout diminuer les agressions subies et perpétrées chaque jour par plusieurs de mes élèves. J'ai ainsi décidé de composer mon travail en plusieurs temps. Tout d'abord, il s'agissait de trouver des **outils** qui nous permettraient de pouvoir **comparer l'impact de nos travaux** sur l'environnement de classe. Par la suite, il fallait choisir des travaux à mettre en place, ayant un intérêt pour nous. C'est-à-dire des travaux qui pourraient amener les élèves à **réfléchir** et à avoir un **retour sur leurs comportements** mais aussi sur leurs représentations. Nous n'attendons pas forcément un grand succès après ces expériences, nous espérons simplement pouvoir **mesurer l'impact** de tels choix, constater leur efficacité ou non à travers plusieurs critères. L'égoïsme des élèves va-t-il diminuer ? Les recours aux agressions seront-ils moins nombreux ? On ne jugera pas les retours de manière binaire mais nous essayerons avant tout d'examiner les évolutions de chacun, ce qui sera déjà perçu comme une réponse positive. Le travail pourra par la suite être poursuivi durant toute leur scolarité.

Dans cette partie, nous emploierons un vocabulaire précis. Afin que chacun soit au fait de ces définitions et du sens des termes que je compte employer, il me semble judicieux de les proposer ci-dessous. Les trois sont intimement liés.

Définition de comportement : manière d'agir vis-à-vis d'un objet et d'une personne

Définition d'une représentation : manière de se représenter un objet dans son système mental

Définition d'une attitude : prédisposition à agir

A. Observation et présentation des outils

La première chose que nous avons voulu effectuer avant tout travail complémentaire était d'observer et de **nommer les violences** que les élèves

étaient amenés à rencontrer en école maternelle. Les violences en école maternelle sont spécifiques à ce niveau puisqu'en grandissant les élèves succombent plus facilement au harcèlement mais aussi à des violences physiques plus poussées pouvant parfois avoir de graves conséquences. Les élèves ont moins d'inhibitions et sont largement influencés par le monde extérieur et par leurs hobbies comme par les jeux vidéo ou encore les scènes de violence à la télévision qui affectent inconsciemment de plus en plus tôt ces jeunes.⁶¹ En maternelle, les élèves sont encore restreints dans leurs actions. Ils répondent davantage de **manière spontanée** qu'à un but précis comme la vengeance par exemple ou le désir de faire mal. Durant quatre mois, j'ai donc effectué **un tableau** qui consistait avant tout à dresser une **typologie des violences** rencontrées pour ensuite pouvoir mieux les classer. Lister ces violences m'a aussi permis de pouvoir observer le contexte dans lequel elles étaient commises ainsi que les auteurs de ces violences. Ce dernier point m'a permis d'évaluer la persistance des violences chez certains élèves et l'influence des moyens mis en place pour lutter contre leurs recours à la violence.

Ce tableau a donc été construit de cette manière : cinq colonnes devant **déterminer plusieurs paramètres**. Tout d'abord, j'ai pris le soin de mentionner chaque jour la note que je comptais attribuer aux violences observées dans la journée selon mon outil de référence, soit **mon baromètre des violences (Annexe 1)**. Ce baromètre permet de juger le climat de la classe. Il permet aussi avant tout de pouvoir, à terme, dresser **une courbe (Annexe 2)** qui nous indiquera les résultats des travaux menés pendant ces quelques mois, sur cette classe. Dans une seconde colonne, nous avons décidé de lister les violences observées et de les décrire avec précision. Cette colonne nous permettra de relever la typologie des violences et donc, de les classer. Dans une troisième colonne, il a été convenu que nous choisirions d'écrire le nom des élèves concernés lorsqu'ils sortaient du lot afin de voir si leur comportement était plutôt récurrent ou au contraire, s'il s'améliorait avec le temps. Suite à ces observations, nous avons mis en place des **programmes individuels** pour ces élèves qui, bien qu'ils ne fassent pas partie de notre étude, seront néanmoins mentionnés. Ces programmes individuels (fiches de suivi, signalement, PPRE) peuvent en effet

⁶¹ Rapport Kriegel au ministre de la culture en 2002

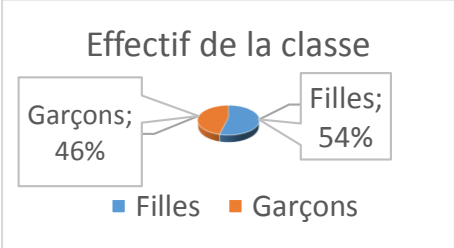
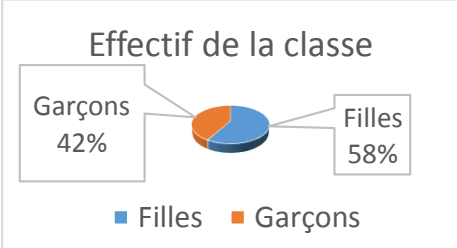
influencer nos travaux et agir comme un facteur individuel sur nos résultats. Enfin, nous avons dans une dernière colonne, listé les **mesures** prises à l'égard de ces élèves. Ces mesures consistaient dans la majeure partie des cas à parler avec l'élève de ses actes et de leurs origines, à lui proposer des solutions (serrer les poings derrière lui), à le mettre à l'écart du groupe pendant un temps limité ou bien à l'envoyer travailler avec mon ATSEM dans une salle juxtaposée à celle de notre classe.

Pour en revenir au baromètre, ce dernier a été confectionné de manière à présenter **dix niveaux de violences** parfaitement définis. Nous les avons classés en partant du principe que les moindres violences pouvaient être traitées par de l'indifférence si elles étaient involontaires et ne nuisaient pas au climat de la classe. A l'inverse, plus ces violences étaient visibles et intentionnelles, plus celles-ci étaient répréhensibles. L'apogée de cette échelle est le recours à la **violence envers un adulte**. En effet, au-delà d'embêter des camarades et de répondre lors d'un conflit, ici il s'agit d'un type de violence qui insinue que soit, l'élève est totalement inconscient – tous les élèves savent parfaitement qu'il est strictement interdit de toucher un enseignant – soit, qu'il ne connaît pas les règles de civilité ou est sujet à un comportement à risque qui doit être pris en charge dès maintenant. Pour terminer, ce baromètre n'a été utilisé qu'à **mi-temps** puisque ma collègue n'en avait pas l'usage. Je n'ai en effet pas voulu le mettre à disposition pour tous, pensant que trop d'informations troubleraient mon expérience. Ma collègue et moi-même n'ayant ni les mêmes seuils de tolérance, ni des réactions identiques face aux violences, il me paraissait compliqué de mélanger autant de paramètres. De plus, nos élèves n'ont pas la même attitude avec l'une ou avec l'autre de leurs enseignantes. Nous avons déjà pu constater que certains sont plus agités avec elle et moins avec moi, et inversement. J'ai donc souhaité soumettre mon étude à un même **environnement**, basé uniquement sur ma pratique.

L'un des derniers outils utilisés dans le cadre de cette recherche a été le **sociogramme (Annexes 3 et 4)**. Ayant choisi de mettre en avant les **jeux collectifs** lors de cette recherche, j'ai trouvé intéressant de pouvoir construire un sociogramme en début de période, puis de le comparer à un second sociogramme construit à la fin de cette même période. Cet outil nous permettra

de distinguer les nouvelles amitiés, les rejets persistants et de mesurer la cohésion du groupe. Il me semble que cet outil est utile pour juger le développement de la coopération au sein du groupe, **l'ouverture aux autres**, la tolérance et le respect. Ce sociogramme nous montrera si les jeux collectifs ont, oui ou non, eu une réelle influence sur le climat de groupe en ce qui concerne les relations entre élèves. Nous ne pourrons juger les violences à partir de cet outil, néanmoins, il pourra nous aider à comprendre certaines évolutions au sein du groupe classe. Il ne sera donc pas fondamental mais pourra se révéler d'une certaine aide lorsque nous serons amenés à tirer des conclusions de ce travail.

B. Présentation de la classe étudiée

Début des expériences – novembre 2014 (effectif de la classe)	Fin des expériences – avril 2015 (effectif de la classe)
<p>Effectif de la classe</p>  <p>Garçons; 46%</p> <p>Filles; 54%</p> <p>■ Filles ■ Garçons</p>	<p>Effectif de la classe</p>  <p>Garçons 42%</p> <p>Filles 58%</p> <p>■ Filles ■ Garçons</p>
Année de naissance des filles	Année de naissance des garçons
100% de l'effectif né en 2009	100% de l'effectif né en 2009

C. Typologie des violences rencontrées et analyse concise des données récoltées

	Insultes	Coups	Gifles	Griffures	Crachats	Moqueries	Morsures	Etranglement	Jours de classe :
Fréq. ⁶²	3	12	5	1	4	2	3	2	51
Fréq. en %	6%	24%	10%	2%	8%	4%	6%	4%	100%

⁶² Fréquence

Afin de proposer une typologie des violences rencontrées, j'ai donc attendu la fin de mon étude, puis ai relevé les violences et les ai classées de manière à pouvoir faire de grands groupes que l'on pourrait ensuite décliner si besoin. Comme vous pouvez le constater sur ce tableau, j'ai choisi de **décliner ces violences en huit catégories**. Lors de cette période durant laquelle j'ai relevé les différents types de violences observées, nous constatons que certaines sont plus importantes que d'autres. Par exemple, nous avons beaucoup plus souvent affaire aux coups (24% des cas de violences) qu'aux étranglements (4%), qu'aux griffures (2%), qu'aux insultes (6%). Je m'étonne néanmoins de la faible fréquence des moqueries (4%). En étudiant mes données, je me suis rendue compte que les moqueries étaient loin d'être omniprésentes dans ma classe ce qui est un bilan relativement satisfaisant. Bien sûr, ce fait peut avoir différentes origines : est-ce parce que nous appliquons la tolérance zéro en ce qui concerne les moqueries avec ma collègue ? Nos élèves sont-ils plus tolérants que la moyenne ? Est-ce leur éducation qui y est pour quelque chose ? A cette question, il est relativement difficile de répondre et notre étude ne porte pas sur ce point.

Pour en revenir à ces typologies, il est vrai que **certaines catégories sont vastes**. En effet, lorsqu'on parle de « coups » par exemple, parlons-nous de coups avec medium, sans medium ? Le cas d'un de mes élèves martelant le mobilier avec ses poings entre-t-il dans cette catégorie ? Pour ma part, j'ai décidé de ne faire aucune distinction, tout en précisant maintenant la fréquence des unes et des autres.

Coups...	Sans medium	Avec medium	Sur le mobilier
12	11	0	1
100%	92%	0%	8%

Nous voyons donc que dans 92% des cas, les coups sont donnés sans medium, simplement d'une personne à une autre. Un seul de mes élèves, lors d'une crise de colère excessive, s'est mis à frapper le mobilier. Cet incident était

totallement isolé et ne s'est jamais reproduit. Des sanctions ont été prises à l'encontre de cet élève qui, depuis le début de sa scolarité, rencontre de sérieux problèmes de comportements et de maîtrise de soi.

Plus loin, **certaines catégories trouvent une origine spécifique** et sont donc isolées et non pas collectives comme peuvent l'être les coups. Prenons ainsi la catégorie des morsures. Lorsque je me réfère à mon tableau personnel (les prénoms des élèves y sont inscrits et me permet donc de relier certains évènements et d'en déduire certains points), je constate que les morsures proviennent en fait d'une seule et même élève. Cette élève, au passé assez lourd, **qui évolue encore au sein d'un foyer**, est arrivée en cours d'année scolaire et a montré un comportement particulièrement agressif autant verbalement que physiquement. De nombreux efforts ont néanmoins été constatés au fil du temps. L'élève a su réduire ses agressions verbales mais, comme nous le voyons dans notre tableau, certains comportements restent ancrés comme le sont les morsures puisque celles-ci ont eu lieu entre le 25 novembre et le 7 avril, soit encore récemment. Les morsures sont souvent un signe d'im maturité. De la même manière, j'ai pu constater que les actes d'étranglement, encore une fois, ne provenait que d'un élève en particulier. Il s'agissait **d'actes non-contrôlés** qui, eux aussi, ont été réprimandés. Les deux évènements se sont produits au mois de novembre et de décembre, l'élève n'a plus reproduit ces actes depuis. On peut supposer qu'il ait compris le danger que cela pouvait engendrer.

Enfin, nous pouvons évoquer le **phénomène des crachats** fréquent dans 8% des cas. J'utilise le mot « phénomène » puisque cracher semblait avant tout être un phénomène de mode : éphémère, se répandant comme une trainée de poudre puis s'éteignant lorsqu'une remise à l'ordre a été effectuée. Trois des quatre cas de crachats se sont en effet déroulés dans la même période entre le mois de novembre et le mois de décembre. Une élève l'a fait une première fois, puis des garçons ont trouvé ça amusant et ont continué par imitation. Nous savons que l'imitation est quelque chose de prépondérant chez les enfants. Ils apprennent de cette manière mais ne sont pas toujours en mesure de distinguer ce que l'on peut imiter de ce que l'on ne doit pas imiter.

Pour conclure, nous voyons que les actes produits en collectif restent avant tout les coups, les insultes lors de conflits verbaux, les claques et gifles ou encore, à plus faible fréquence, les moqueries. Comme nous l'avons expliqué dans la première partie de ce mémoire, il est plutôt normal que certains types de violences soient récurrents chez des enfants de cet âge. Le langage n'étant pas tout à fait acquis ou, du moins, en cours d'acquisition, certains utilisent donc la violence pour **faire passer un message**. Il est clair que ce n'est en aucun cas une solution mais, il semblerait que ce fait soit inexorable. Bien sûr, notre travail va viser à diminuer (ou influencer) ces violences en donnant des outils à nos élèves pour leur éviter de tomber dans la facilité. Dans cette typologie, nous n'avons classé que les faits les plus marquants. En effet, il était relativement difficile de relever les crises de colère, les conflits verbaux lors de cette étude. J'ai pris le soin de les relever lorsqu'ils étaient omniprésents mais n'ai pas pu compter chacun d'entre eux, ni donner plus de détails sur leurs origines, d'où le fait de ne pas les classer avec le reste de mes données. Ils seront néanmoins représentés sur la courbe grâce à la note de l'ambiance de classe (prise sur le baromètre).

D. Quelles actions pédagogiques pour y répondre ?

Afin de statuer sur l'utilité de certaines pratiques, nous avons décidé de nous intéresser à ces dites pratiques en les testant nous-même sur nos élèves. En accord avec l'enseignant titulaire de la classe, un **planning** a été mis en place. Ce planning met en évidence plusieurs activités :

- ✚ Rappel des règles de vie de classe
- ✚ Introduction aux jeux collectifs et aux jeux de stratégies
- ✚ Expérimentation des jeux de rôles

L'ordre de ces activités a été choisi de manière relativement logique. En effet, il me paraissait intéressant de commencer par rappeler les règles de vie de la classe. Pour quelle raison ? Il est vrai que nous n'avons pas mentionné ce travail auparavant mais il a néanmoins plusieurs objectifs relativement pertinents qui tombent sous le sens. Les règles de vie de classe ont été établies en **début**

d'année scolaire par les élèves eux-mêmes en collaboration avec l'enseignant qui a laissé une trace grâce à la dictée à l'adulte. Cette activité a permis de créer des **affichages** auxquels les élèves sont supposés se référer. Néanmoins, nous avons rapidement vu qu'à chaque retour de vacances, de gros débriefings doivent être refaits pour pallier les oublis des élèves concernant ce sujet. Alors, j'ai décidé de commencer cette étude en refaisant un point clair et précis sur les règles de vie au sein de la classe. Ce travail permettait de remettre les pendules à l'heure et de commencer mon étude par un départ logique. Donner les règles une fois encore, dialoguer, puis observer.

Par la suite, j'ai souhaité poursuivre mon étude par les jeux collectifs, les jeux de stratégies. Je voulais avant tout tester la **cohésion de la classe** et voir quelle influence elle pouvait avoir sur les violences scolaires. En effet, on peut supposer que si des élèves sont trop différents, ne s'entendent pas, les violences seront encore plus présentes que dans le cas d'une classe où la cohésion serait grande. Cet élément me paraissait important pour pouvoir analyser par la suite les comportements des élèves. De plus, structurer les élèves, leur donner des règles précises, leur apprendre le fair-play et l'entraide pouvait être un facteur important sur la diminution des violences. Il sera donc intéressant d'observer sur notre courbe (**Annexe 2**) et de visualiser l'effet qu'a pu avoir (ou ne pas avoir) cette séquence sur le comportement des élèves.

Pour finir, j'ai proposé **mon activité phare, soit les jeux de rôle** et ai, de la même manière, basé mon analyse sur notre fameuse courbe des violences tout en tentant de regarder si des possibles changements dans les comportements collectifs ou individuels étaient apparus.

Tableau des activités menées :

Activités	Date
Règles de vie	25 novembre au 2 décembre
Jeux collectifs	1 ^{er} décembre au 9 février
Jeux de rôle	6 janvier au 24 mars

Une des activités n'a cependant pas pu être développée avec mon groupe classe : la **littérature de jeunesse** reposant sur des albums évoquant des faits de violence. En effet, le travail prévu initialement s'est révélé compliqué à mettre en place à la suite des autres actions pédagogiques. Très rapidement, je me suis rendu compte qu'il fallait à tout prix **éviter le chevauchement des actions** pour pouvoir mieux mesurer leur impact. Or, les jeux collectifs se sont révélés longs à mettre en place. La raison principale est notre créneau d'Education Physique, à raison d'une seule séance par semaine sur mon mi-temps et d'une vingtaine de minutes seulement, ce qui ne nous a pas rendu service dans cette entreprise. Il a donc fallu étaler nos séances qui ont fini par se chevaucher avec les jeux de rôle. Les jeux de rôle devaient absolument commencer dès la reprise des classes en janvier afin de pouvoir évaluer leur importance et leur impact sur la classe avant la fin de rédaction de ce mémoire. **Les jeux de rôle sont le point majeur de ma recherche.** Il était donc essentiel de pouvoir aller au bout de ce projet. Bien sûr, ces activités ont été favorisées au détriment de la séquence prévue au départ sur les violences scolaires à travers la littérature. Pourtant, ce point aurait été très intéressant puisqu'il aurait permis aux élèves de **s'identifier** à des personnages bien précis mais aussi de compléter leurs acquis concernant les jeux de rôle. Les élèves auraient pu matérialiser d'une autre manière les différents rôles dans les conflits, étudier les personnages présentés, les comparer à des situations réelles, proposer d'autres alternatives à celles imaginées dans les albums. Ce travail aurait été **complémentaire**. De plus, comme nous avons pu le préciser auparavant, les enfants ont tendance à fortement s'identifier aux personnages, aux héros des livres qu'ils découvrent. Travailler avec la littérature de jeunesse est donc une option très intéressante mais un mi-temps et la nécessité de conduire un travail pour ce mémoire sur une durée relativement définie était trop encombrants. J'ai donc choisi de privilégier d'autres actions qui me paraissaient plus originales et qui avaient, elles, des choses à prouver. Néanmoins, le travail concernant la littérature, pourra être éventuellement effectué en fin d'année scolaire même s'il ne pourra être inclus dans nos recherches.

a) *Les règles de vie*

Pour commencer ces actions sur les agressions scolaires, nous avons choisi de reparler des **règles de vie**. En effet, il était possible que ces dernières aient été mal comprises, mal expliquées ou encore trop vite oubliées. A travers une séquence rapide et des fiches de travail, j'ai choisi d'en reparler clairement (**Annexe 5**). En début d'année, un travail avait été effectué par ma collègue de classe sur l'album *L'école de Léon* de Serge Bloch. A partir de cet album, les élèves ont tiré des règles de vie qu'ils ont dictées à l'adulte afin de créer des **affiches pour la classe**. Les élèves de notre classe sont très au fait des règles à respecter. Dès le début de l'année, ils n'avaient aucun problème pour définir ce qu'on peut et ne peut pas faire. Pourtant, rapidement, les actions ont semblé primer et les élèves agissaient comme s'ils oubliaient totalement ces dites règles. Face à ce problème, j'ai décidé de proposer une séquence qui visait avant tout à **redéfinir** ces règles et à pouvoir **dialoguer** ensemble sur le fait qu'elles n'étaient pas tout le temps respectées, ce qui rendaient parfois la vie de classe et de récréation compliquées. Il fallait donc définir l'intérêt de ces règles. La plupart des élèves ont réussi ce travail, ils étaient capables de reconnaître les règles, de les définir, de les expliquer et d'expliquer leur utilité.

A mon sens, et comme le prouve les données de ma courbe, ce travail n'a malgré tout pas été concluant. En effet, ce rappel des règles de vie a été effectué entre le 25 novembre et le 3 décembre. Or, les données nous montrent que, lors de cette période, les violences ont oscillées entre 5/10 et 9/10 avec des pics à 8/10 et 9/10. Globalement, les violences des élèves étaient donc **dans le haut du baromètre** ce qui est plutôt **négatif**. On pourrait donc en conclure que l'impact n'a pas été significatif. Le fossé entre les paroles et les actes est-il si grand ? Puisque comme nous l'avons déjà évoqué, les élèves connaissent les règles. Est-ce que les appliquer serait trop compliqué ou trop ennuyeux pour eux ? Cependant, nous pouvons noter qu'après cette séquence, les violences ont chuté au sein de la classe la semaine suivante (jusque 4/10 ce qui n'était jamais arrivé depuis le commencement de ce baromètre). **En effet, jamais une note n'avait été aussi basse**. Les règles ont-elles fait effet après coup ? A-t-il

fallu un certain temps aux élèves pour intégrer ce qui s'était dit les semaines passées ?

Afin de répondre à certains comportements (non-rangement des affaires, détérioration du matériel, usage des jeux pour se battre, disputes au sein des coins jeux), ma collègue a donc finalement pris l'initiative de mettre ces jeux « à la poubelle » [évidemment une **poubelle fictive** qui restera au sein de l'école] en jetant tout ce dont les élèves se servaient d'une mauvaise façon jusqu'à ce qu'ils réalisent leur erreur et la nécessité pour eux d'avoir un matériel correct et adapté pour travailler. Les crayons de couleur, eux aussi, ont fini dans cette « poubelle ». La prise de conscience s'effectuait par l'absence de matériel. Les actes ont souvent plus de valeur que les paroles.

Preuve est donc de constater qu'aucun impact significatif n'a pu être relevé suite à cette séquence. Nous essayons malgré tout de reparler tous les jours des règles de classe, avant chaque activité, en espérant que les élèves prennent conscience de leur intérêt sans avoir à les priver encore une fois de matériel.

b) Les jeux collectifs

Dès le mois de décembre, j'ai donc commencé ma séquence sur les jeux collectifs (**Annexe 6**). Mon objectif lors de ce travail était, comme je l'ai précisé plus haut, d'évaluer la **cohésion de ma classe**. Bien sûr, après évaluation de cette cohésion, le but était aussi de la renforcer. J'ai donc choisi de privilégier certains **jeux collectifs** où l'on pouvait user de stratégies comme le jeu de la *queue du diable* ou encore celui du *renard dans sa basse-cour*. Ces stratégies permettaient aux élèves de se concerter, de trouver un objectif commun et de se battre pour celui-ci. Ainsi, il n'y avait pas de rejet de certains élèves, bien au contraire. Afin de rester le plus neutre possible et de faire en sorte que la cohésion soit réelle, j'ai pris l'initiative de **former des équipes**. Ces équipes ont été formées de sorte de mélanger les groupes de couleur utilisés lors des ateliers mais aussi de mélanger les groupes d'amis. Bien sûr, au départ, l'acceptation des équipes a été difficile pour certains qui clairement, n'avaient pas envie de se retrouver avec tel ou tel élève. Les filles ont été déstabilisées par le fait d'être

séparées, le grand groupe de garçon s'est vu vexé d'être réparti dans des équipes différentes. Les réactions n'ont pas été chaleureuses et la première séance a été quelque peu difficile à mettre en route. Nous sentions qu'**il n'y avait pas d'unité de groupe** mais plutôt plusieurs électrons libres livrés à eux-mêmes. Pourtant, au fur et à mesure des séances, l'ambiance s'est détendue. Des leaders se sont distingués, ont pris en charge le groupe et motivé les différents éléments. Ils ont su faire apprécier le jeu à tous, faire respecter les règles.

Sur notre courbe (**Annexe 2**), nous pouvons observer **deux périodes**. Au début de cette séquence, les élèves sont encore agités, violents dans leurs gestes et leurs paroles. Du 1^{er} décembre au 17 décembre (soit avant les vacances), les élèves oscillent ainsi entre 4/10 et 8/10. Les comportements ne sont pas stables et on ne peut réellement savoir à quoi s'attendre. Pourtant, dès la rentrée de janvier jusqu'à la fin de la séquence, les élèves semblent se calmer. Le baromètre reste relativement stable autour des 4 /10 bien qu'un pic ait lieu de façon ponctuelle.

Différentes hypothèses peuvent être amenées. Il est probable, tout d'abord, que les élèves aient trouvé un endroit, un lieu sûr et sécurisé où ils puissent **se défouler** de manière encadrée. Cet endroit permettrait donc de déverser les frustrations et les excès de colère de certains d'une manière positive et donc de retourner en classe vidé et plus serein. C'est en tout cas, l'hypothèse la plus logique. Nous pouvons aussi supposer le fait que les élèves aient **noué des liens**, établis des contacts avec des enfants qu'ils rejetaient ou ne voulaient pas fréquenter. L'obligation de s'entraider, d'établir des stratégies pourrait avoir permis à certains de se découvrir et finalement, de se trouver des points communs. Ceci aurait donc permis de réduire les conflits et les agressions par la suite. Plus loin et pour terminer, il est aussi possible que l'apprentissage de règles, le **développement du respect de soi** et des autres ait appris à certains individus, peu familiers de ces notions, à gérer inconsciemment leurs pulsions et à œuvrer pour le groupe sans répondre à chaque fois instinctivement, mais plutôt en réfléchissant.

Lors des ateliers en classe, les élèves étaient, à cette période, plus à même de prêter du matériel à des élèves d'un groupe différent. Nous avons senti des **complicités** naître entre des élèves qui ne s'adressaient même pas la parole depuis le début de l'année. Cet après s'est aussi fait sentir au coin regroupement. Là où nous avons choisi de dispatcher tous les élèves trop proches afin de garder un coin relativement calme et propice aux apprentissages, nous avons constaté que tous les élèves commençaient à se parler et à **tisser des liens** ce qui a été un point très litigieux. Nous avons voulu désamorcer la situation en changeant plusieurs fois le plan des bancs (chaque élève à son étiquette prénom sur le banc) mais à chaque tentative, nous échouions. D'autres amitiés venaient à naître et nous nous retrouvions dans le même cas que le précédent. Sur ce point, il a donc été frustrant de voir que la cohésion était renforcée mais que d'un autre côté, cette cohésion pouvait être un frein à notre activité en classe et nous poser des soucis (**Annexes 3 et 4 : sociogramme**).

In fine, j'ai moi-même senti un avant et un après « jeux collectifs ». L'**égocentrisme** des élèves a semblé diminuer au fil du temps. Des comportements comme l'entraide ou encore l'écoute se sont progressivement mis en place et ont évolué. Les agressions ont baissé et **l'ambiance de classe s'est réellement apaisée**, ce que prouve d'ailleurs notre courbe.

c) Les jeux de rôle

Pour terminer, notre étude se portait essentiellement sur les jeux de rôle (**Annexe 7**). Plusieurs **fiches bilans** ont été faites au fur et à mesure de la séquence pour pouvoir situer les besoins des élèves, leurs facilités mais aussi leurs difficultés (**Annexe 8**). En effet, proposer des jeux de rôles en Grande Section est loin d'être évident. Les enfants n'ont pas encore totalement confiance en eux, certains sont encore très **introvertis**. De plus, le langage est en cours d'acquisition, ce qui limite forcément certains exercices. Pourtant, nos élèves se sont pris aux jeux facilement et même si certains échanges sont restés assez pauvres, il ne faut pas oublier que certaines questions sont complexes et qu'il faut donc faire preuve d'une **grande souplesse** dans cet exercice compte tenu de l'âge du public.

A première vue sur notre sociogramme, nous pouvons constater que le chevauchement jeux de rôle et jeux collectifs puis l'application des jeux de rôle uniquement forment un **bon consensus**. Entre la fin décembre et la fin mars, si l'on omet deux pics de violences plus importants, les résultats sont réellement encourageants. Les données sont stables (autour de 4/10).

Les élèves semblent apaisés. Comme nous l'avions indiqué pour les jeux collectifs, il semblerait que les élèves aient une porte de sortie, un jeu dans lequel ils peuvent se défouler. En effet, **les jeux de rôle permettent de sortir du contexte quotidien et de s'exprimer**. Les élèves les plus sages ont eu du mal à se mettre dans la peau d'élèves parfois en colère, ou difficiles. Mais, étrangement, les élèves au comportement difficile ont, eux aussi, eu du mal à se mettre dans la peau de personnages leur ressemblant. La règle imposée lors de ces jeux de rôle est que (imaginons que nous soyons en présence de trois personnages à jouer) chacun des élèves fasse les trois personnages afin d'expérimenter les sensations de chacun. Certaines positions ont été plus faciles, d'autres plus difficiles selon le caractère des élèves.

Outre le fait que les violences aient diminué, il me semble que le principal atout de cette expérience est la **prise de conscience**. Certains se sont reconnus dans certaines situations comme un de mes élèves ayant pris le groupe par surprise en admettant qu'il se considérait plutôt comme un « agresseur » qu'une victime. Il a semblé prendre conscience du rôle qu'il jouait dans la classe bien qu'en aucun cas je n'ai visé un élève en particulier en abordant les typologies de personnes (victime, agresseur, redresseur de torts qu'on appelait aussi arbitre afin de préparer les scènettes). Il n'était en aucun cas question de mettre des étiquettes sur les enfants de la classe mais plutôt laisser la liberté à chacun de s'identifier à un des personnages, de trouver des solutions, des conseils au travers des discussions que nous avons à la suite de ces jeux de rôle. Le but était de **proposer une alternative** sans stigmatiser quiconque. Et, à mon sens, ce résultat a été pleinement rempli. Les élèves ont développé une certaine sensibilité qu'ils n'avaient pas auparavant. Ils sont devenus plus tolérants, ont développé une certaine capacité de réflexion et d'adaptation. En effet, il était

courant, lors des semaines suivantes, que les enfants, lors d'un conflit, disent « Ce qui nous arrive, c'est comme ce qui est arrivé à Nicolas quand on faisait les acteurs, alors il faut faire comme ça... ». Et c'est à ce moment précis que nous pouvons constater les effets bénéfiques du travail produit. Les élèves sont capables de se reporter à une situation imaginaire vécue et travaillée pour régler un conflit. Ce qui est relativement encourageant pour la suite.

Un seul bémol vient remettre en doute l'efficacité à long terme de cette expérience : **le problème de la durabilité**. Nous voyons sur notre courbe qu'à la fin de notre étude, l'ambiance semble devenir plus instable (entre 4/10 et 8/10). Ainsi, il paraît légitime de se poser la question, est-ce que l'impact des jeux de rôle est finalement instantané et donc de faible durée ? Est-ce que, lorsque les enfants ne trouvent plus leur « défouloir », il devient alors plus dur pour eux de se canaliser et de trouver une échappatoire ? En effet, si les jeux collectifs et les jeux de rôle sont terminés, dans quoi les enfants vont-ils déverser leurs frustrations ? Faudrait-il trouver une autre activité ? Peut-on imaginer qu'ils soient assez matures pour se canaliser et donc être en mesure de se gérer maintenant que nous leur avons donné les outils pour y arriver ? C'est une grande question qui, malheureusement, ne pourra être élucidée ici. Pourtant, si l'on regarde les faits, notre expérience porte des fruits sur **l'instant T** mais n'a plus d'effets, semble-t-il, dès qu'elle se termine. J'ai justement désiré continuer de récolter des données encore quelques semaines, sans jeux de rôle, sans quelque intervention, afin de voir ce qu'il en était après tout ceci. Et force est de constater que les résultats à long terme ne sont pas réellement concluants. Peut-être est-il donc judicieux de penser à ce travail sur un plus long terme, sur l'année par exemple. Est-il possible de libérer un temps hebdomadaire pour cette activité durant toute l'année ? Peut-être aurait-il fallu enchaîner avec une activité comme la **littérature de jeunesse** pour conserver ce dialogue sur les violences et le garder en sujet principal.

d) Le rôle du sociogramme dans notre étude

Définition d'un sociogramme : le sociogramme est un outil nous permettant d'évaluer les liens sociaux d'un individu. Il est plus couramment utilisé dans des

*environnements de travail comme des entreprises afin d'évaluer la cohésion du groupe, les canaux de communication ou encore les relations professionnelles et/ou personnelles. C'est en 1933, que Jacob Levy Moreno présente cet outil pour la première fois.*⁶³

Tout d'abord, quel est l'intérêt du sociogramme dans cette étude ? Cette question, tout à fait pertinente, souligne deux points. Bien que notre étude ne porte pas sur la cohésion du groupe, il est évident qu'un tel facteur intervient dans la diminution des violences. Nous cherchons dans ce mémoire à trouver les moyens de réduire ces violences en maternelle notamment grâce aux jeux collectifs. Les jeux collectifs imposent le respect des règles comme nous l'avons maintes fois mentionné mais, obligent aussi à collaborer avec son prochain. Dans cette optique, et si nous suivons une certaine logique, les jeux de rôle pourrait permettre un mélange des élèves, qui conduirait à une meilleure cohésion de groupe et qui finalement, diminuerait les violences scolaires. Ce constat est réel. Et afin de le prouver, j'ai pris le parti d'effectuer deux sociogrammes dans l'année. Le premier a été fait lors du mois de janvier. Les jeux collectifs se sont terminés le 9 février. On peut donc imaginer qu'ils n'ont pas pu encore influencer plus que la normale le comportement des élèves. Le second, lui, a été fait au mois de mai. Quelques mois plus tard, quelle est la cohésion au sein du groupe ? Est-elle meilleure ? Le groupe s'est-il, au contraire, fragmenté ? Nous pouvons aussi amener l'hypothèse que les jeux de rôle aient, eux aussi, entraînés un changement chez les enfants et les aient conduit à travailler ensemble, à dialoguer par groupe, créer des scènes et par conséquent, se rapprocher. Qu'en est-il réellement ? Pour un souci d'anonymisation, les sociogrammes ne sont composés que des premières lettres du prénom des élèves afin d'éviter toute stigmatisation.

1) Analyse du 1^{er} sociogramme (mois de janvier)

Dès la première vue de notre premier sociogramme, des informations semblent sauter aux yeux. Tout d'abord, seuls quinze des vingt-quatre élèves

⁶³ <http://fr.wikipedia.org/wiki/Sociogramme> [en ligne]

sont représentés soit 62,5% des élèves de la classe. Quelle est la signification de cette donnée ? Ce point nous indique que les neuf élèves restant n'ont, semble-t-il, aucun lien réciproque avec d'autres élèves de la classe. L'intérêt qu'ils éprouvent pour certains n'est pas partagé. Cette information nous dit, soit que les liens entre élèves sont faibles, soit que leurs relations sont bonnes mais pas assez pour être mentionnées. Regardons maintenant les élèves indiqués. Nous voyons dix rapports réciproques. Dix liens entre élèves. Pourtant, ces liens ne sont partagés que par deux élèves, il n'existe aucune trinôme ou plus. Les relations ne vont pas plus loin que deux enfants. Quatre d'entre eux sont malgré tout capables d'aimer plusieurs élèves à la fois et d'être aimé par ces derniers en retour mais les liens collectifs restent très faibles. Nous pouvons donc dire qu'à cette période, la cohésion de groupe était loin d'être à son maximum. Mais les choses ont-elles évoluées au cours de l'année ?

2) Analyse du 2nd sociogramme (mois de mai)

Maintenant, nous pouvons jeter un coup d'œil à notre second sociogramme. Cette fois-ci, sur nos vingt-trois élèves (l'une d'entre elle ayant quittée la classe en cours d'année), seize d'entre eux sont représentés soit quasiment 70% des élèves de la classe. Si l'on se fiait seulement aux données, nous pourrions avancer que le sociogramme n'a pas changé, que les relations ne sont ni meilleures ni moins bonnes. Pourtant le sociogramme en lui-même nous apporte d'autres réponses. Pour la première fois, nous pouvons constater qu'un trinôme est apparu. De même, loin de faire seulement des binômes, nous voyons que trois grands groupes se forment. Nous avons encore un binôme composé de deux élèves mais de l'autre côté, des relations se forment autour de certaines personnes. Les élèves sont plus connectés les uns aux autres et semblent s'apprécier. Enfin, les premières rancœurs apparaissent aussi (symbolisées par des traits hachés), ce qui semble plutôt logique. Les élèves se connaissent mieux et certains caractères ne sont pas fusionnels. Nous pouvons tirer comme information, de ce sociogramme, que le groupe classe semble malgré tout plus soudé en cette fin d'année. Les groupes sont encore très marqués par les différences filles / garçons mais les liens semblent s'être développés au fur et à mesure. A noter que trois élèves ont refusé de répondre à ce sociogramme. Les

liens auraient sûrement été plus étendus si nous les avions pris en compte. La question est donc de savoir si les activités menées ont permis d'enrichir les relations sociales ou bien si la maturité des enfants est à l'origine de ce changement.

CONCLUSION

Il est donc temps de conclure ce mémoire. L'enjeu de celui-ci était avant tout de montrer que les violences scolaires sont diverses et variées et qu'encore aujourd'hui, il est difficile de les classer. Il était aussi important de souligner que, bien des violences ne trouvent pas de solutions, ne sont pas réglées comme elles le devraient et peuvent affecter les enfants de différentes manières, allant du renfermement, au suicide. Ainsi, les violences scolaires ne sont en aucun cas à prendre à la légère. Chaque cas doit être traité avec l'attention et le respect qu'il mérite. Le rôle de l'enseignant est aussi d'aider les élèves qui en souffrent et les amener à évoluer dans un environnement sain et sécurisant pour tous. Les recherches, bien qu'abondantes, sont encore vagues au sujet des violences scolaires et il est difficile de trouver des remédiations car chaque cas est particulier mais aussi parce que les victimes se taisent dans la plupart des cas, ce qui ne permet pas de leur venir en aide d'une manière adaptée. Des systèmes sont mis en place pour essayer de pallier ces manques et ces difficultés mais nous avons encore très peu de recul pour affirmer que ces derniers fonctionnent et comment.

Notre étude s'est avant tout portée sur les violences en école maternelle. Contrairement à mes représentations initiales, je me suis rendue compte que les violences avaient une place prépondérante en école maternelle. Les élèves l'utilisent quand ils ne trouvent pas d'autres moyens de s'exprimer, sujet que nous avons déjà développé dans ce mémoire, ce qui rend le recours aux violences récurrent. En ce qui concerne la typologie de ces violences, il s'avère que celles-ci sont très variées et tiennent différentes origines, bien que les plus courantes restent les coups, les claques, les gifles ou encore les insultes. L'enjeu de ce mémoire était de répondre à une grande question : existe-t-il des moyens pour réduire ces violences ? A cette question, nous avons voulu répondre en tentant différentes expériences sur une durée de quatre mois. Nos expériences consistaient à revoir les règles de classe avec les élèves, introduire une séquence de jeux collectifs et découvrir les jeux de rôle. L'objectif était donc

d'identifier sur une courbe de violences dont les données étaient relevées chaque jour sur une durée de six mois, l'influence de ces activités sur le groupe classe.

A cette interrogation, nous pouvons répondre que certaines expériences ont semblé apporter quelque chose quand d'autres n'ont, semble-t-il, eu aucun impact réel. En effet, pour commencer, le rappel des règles de vie n'a eu aucune influence sur le groupe classe. Cela peut s'expliquer par le fait que les élèves les connaissaient déjà et n'éprouvaient donc aucun besoin d'un rappel. Leur comportement n'a pas changé après celui-ci. Parler simplement pour parler n'a aucun effet sur les élèves et ne produit pas grand-chose en retour. A l'inverse, les comportements ont commencé à changer lorsque nous avons débuté les jeux collectifs. Les élèves sont devenus plus ouverts, plus à l'écoute. Nous avons vu l'entraide augmenter au fil des jours. De même, les jeux de rôle ont semblé porter leurs fruits, les élèves sont devenus plus tolérants, plus respectueux des diversités de chacun et ont semblé prendre conscience de certaines réalités, prendre du recul sur certaines situations vécues ou rencontrées.

Mais quelles sont les failles possibles de nos expériences ? En effet, n'y a-t-il pas un souci de facteurs extérieurs qui devrait être pris en compte ? Divers facteurs peuvent aussi modifier les violences scolaires au sein d'une classe en une année : nous pouvons parler du fait que les élèves s'adoptent au fil du temps, apprennent à se connaître et de ce fait, apprennent à dialoguer, comme nous pouvons parler du fait que je ne sois qu'à mi-temps et donc, qu'il y ait une possible influence créée par ma collègue et par notre alternance. D'ailleurs, rien ne me prouve que l'échelle de violence serait la même si nous étudions la pratique de ma collègue. L'âge des enfants peut aussi être un facteur. Ils sont encore jeunes lorsqu'ils arrivent en Grande Section mais grandissent très vite intellectuellement, ils se développent, comprennent mieux le monde qui les entoure, apprennent à réagir autrement au fil des mois. Tels sont les facteurs qui peuvent flouer notre étude et qui montrent tout simplement qu'une étude ne suffit pas et que plusieurs seraient nécessaires pour valider ces hypothèses. En amont, il est nécessaire de rappeler malgré tout que la méthodologie de cette étude (le baromètre, les sociogrammes, l'introduction des dispositifs en évitant tout chevauchement) a été

construite dans le but d'éviter au maximum l'influence de ces facteurs et de cadrer les travaux réalisés.

Pour terminer, il me semble que d'un point de vue didactique, lorsque nous travaillons avec des élèves aussi jeunes que les miens (rappelons-le, ces derniers sont en Grande Section de maternelle), tenter de lutter contre les violences scolaires à travers la parole est peu, voir pas, efficace. Nous avons clairement pu le constater avec notre séquence axée sur les règles de vie qui s'est traduite par un échec. Les élèves ont besoin d'être mis en situation. Lorsqu'ils sont mis en situation et que l'on requiert un certain dialogue, alors le mélange des deux se montre beaucoup plus probant, ce que l'on a pu voir au travers des jeux collectifs et des jeux de rôle. Nous pouvons donc en conclure que, pour se maîtriser, pour maîtriser ses gestes et son comportement, associer des mises en situation et un recours à la parole est un binôme gagnant. Les élèves ne parlent pas pour parler mais bien pour accomplir, entreprendre quelque chose.

Bibliographie et sitographie

A. Monographie

- DEBARBIEUX Éric, *Violences à l'école : un défi mondial ?* Paris : Armand Colin, 2005. 315p.
- LORRAIN Jean-Louis, *Que sais-je ? Les violences scolaires.* Paris : Presses universitaires de France, 2003. 126p.
- DEBARBIEUX Éric et BLAYA Catherine, *La violence en milieu scolaire. 3 – Dix approches en Europe.* Issy-Les-Moulineaux : ESF éd., DL 2001. 200p.
- ROSETH, C. J., PELLEGRINI, A. D., DUPUIS, D. N., BOHN, C. M., HICKEY, M. C., HILK, C. L. and PESHKAM, A. Teacher intervention and U.S. preschoolers' natural conflict resolution after aggressive competition, *Behaviour*, 2008, 145, 1601-1626.
- KILLEN M. et DE WAAL, F. B. M. The evolution and development of morality, In F. Aureli and F. B. DE WAAL M., (eds.) *Natural Conflict Resolution* (pp. 352-372), Berkeley, CA: University of California Press, 2000.
- OLWEUS, D. (1999), « Sweden », in P.K. Smith et al. (eds.), *The Nature of School Bullying: A Cross-national Perspective*, Routledge, London, 1999, pp. 2-27.

B. Sites Web

- Chaire de recherche, Sécurité et violence en milieu éducatif. *Recherche documentaire* [en ligne]. Université Laval, Québec, Canada. Disponible à l'adresse : <http://www.violence-ecole.ulaval.ca/> (consulté le 16 février 2014).
- UK Observatory. *Publications* [en ligne]. University of Surrey Guildford, Surrey, Royaume-Uni. Mis à jour le 30 mars 2001. Disponible à l'adresse : <http://ukobservatory.com/> (consulté le 9 février 2014).
- Observatoire International de la violence à l'école. *The Journal* [en ligne]. Université Nice Sophia Antipolis, Nice, France. Disponible à l'adresse : <http://www.ijvs.org/> (consulté le 16 février 2014).
- Ministère de l'Éducation Nationale. *Agir contre le harcèlement à l'école* [en ligne]. Mise à jour en décembre 2013. Disponible à l'adresse : <http://www.education.gouv.fr/cid75274/agir-contre-le-harcelement-a-l-ecole.html> (consulté en février 2014).
- Wikipédia, *Lawrence Kohlberg* [en ligne]. Disponible à l'adresse : http://en.wikipedia.org/wiki/Lawrence_Kohlberg (consulté en janvier 2014)
- Culture Gouv, *La violence à la télévision, rapport Kriegel* [en ligne]. Disponible à l'adresse : http://www.culture.gouv.fr/culture/actualites/communiq/aillagon/rapportB_K.pdf (consulté en avril 2015).

C. Périodiques

- GARCIA Sandrine et POUPEAU Franck. Violences à l'école, violence de l'école. *Le Monde diplomatique*, octobre 2000, page 4 et 5.
- BRETON Jean-Jacques, Liaisons néfastes à l'école : victimes et intimidateurs. *Le Clinicien*, mars 2004.
- LANDRY Jean-Michel, La violence symbolique chez Bourdieu. *Aspects sociologiques*. Volume 13, n°1, août 2006.
- BERTUCCI, Marie-Madeleine, Violence à l'école : le rôle de la verbalisation des émotions, *Le français d'aujourd'hui*, n° 155, 2006/4
- M. PEDROSO GONCALVES Sonia, Bullying in schools: predictors and profiles – Results of the Portuguese health behaviour in school aged children survey. *International Journal on Violence and School*. Publié le 4 décembre 2007.
- BAUMARD Maryline. Rien ne va plus à l'école. *Le Monde*, le 4/02/2014.
- RAGUIN Françoise, Gestion des conflits et littérature jeunesse, *Non-violence Actualité*, extrait du n°265. Disponible à l'adresse : <http://www.nonviolence-actualite.org/index.php/fr/fiches-pedagogiques/ecole/40-gestion-des-conflits-et-litterature-jeunesse> (consulté en mars 2015)

D. Articles

- OMS, *La Violence chez les jeunes* [en ligne]. Disponible à l'adresse : http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/factsheets/en/youth_fr.pdf (consulté en février 2014)
- SOISSON Robert, *Gewalt in der Schule : les comportements violents chez certains enfants et jeunes*, p41. [en ligne]. Disponible à l'adresse : http://www.forum.lu/pdf/artikel/5256_245_Soisson.pdf (consulté en mars 2014)
- K. SMITH Peter. *La violence à l'école : perspective européenne*. Goldsmith College, Université de Londres, Royaume-Uni.
- OFFICE OF THE CHILDREN'S COMMISSIONER, *Bullying today*. Publié en 2006. [en ligne]. Disponible à l'adresse : <http://dera.ioe.ac.uk/6653/> (consulté en février 2014)
- OZTUG Ozhan et COWIE Helen, *Making school a Better Place, What the Children Say*. Bogaziçi University Journal of Education, Vol. 25 (1), 2010.
- UNICEF, *A l'école des enfants heureux... enfin presque*. Observatoire international de la Violence à l'Ecole, Université Bordeaux Segalen, France. Publié en mars 2011.
- ECOLE CHANGER DE CAP, *Lettre ouverte sur le Harcèlement entre pairs à l'école*. Publié le 11 février 2011 [en ligne]. Disponible à l'adresse : <http://anti-bullying.over-blog.fr/article-lettre-ouverte-contre-le-harcelement-a-l-ecole-66223841.html> (consulté en février 2014).
- DEBARBIEUX Éric, *Refuser l'oppression quotidienne : la prévention du harcèlement à l'école. Rapport au ministre de l'éducation nationale de la*

- jeunesse et de la vie associative*. Observatoire international de la Violence à l'École, Université Bordeaux Segalen, France. Publié le 12 avril 2011.
- DESDEN 59 (Direction des Services Départementaux de l'Éducation Nationale du Nord), Christophe Prath, *Apprendre à vivre en maternelle* [en ligne]. Disponible à l'adresse : <http://www.ac-lille.fr/dsden59/bd59/113/pdf/113-sinformer-apprendre-vivre-maternelle.pdf> mais aussi disponible à l'adresse : <https://www.ac-lille.fr/dsden59/bd59/113/pdf/BD113-articles-et-annexes.pdf> (consulté en novembre 2014)
 - LARONCHE Martine, *Prévenir la violence par le jeu de rôle* [en ligne]. Disponible à l'adresse : http://www.lemonde.fr/vous/article/2009/03/23/prevenir-la-violence-par-le-jeu-de-role_1171535_3238.html (consulté en novembre 2014)
 - Les Francas, *Des jeux coopératifs pour bâtir la paix* [en ligne]. Disponible à l'adresse : <http://www.occe.coop/~ad67/EstimeDeSoi/pdf/2.COOP/2nd/out/005.pdf> (consulté en novembre 2014)
 - TISSERON Serge, *Recherche-action - Le jeu de rôle à l'école maternelle : une prévention de la violence par un accompagnement aux images*, octobre 2008 [en ligne]. Disponible à l'adresse : http://squiggle.be/PDF_Matiere/09_Jeu_de_role_Tisseron.pdf (consulté en décembre 2014)
 - LA BANQUE MONDIALE, *Le football, un remède social contre la violence*, juillet 2014 [en ligne]. Disponible à l'adresse : <http://www.banquemondiale.org/fr/news/feature/2014/07/07/mundial-2014-futebol-violencia-paz-america-latina> (consulté en décembre 2014)

E. Documents audiovisuels

- Le monde en face. (29 octobre 2013). *Harcèlement à l'école* (12min) [vidéo en ligne]. Disponible sur : http://www.france5.fr/emissions/le-monde-en-face/diffusions/29-10-2013_145235 (consulté le 25 janvier 2014).

Baromètre

Objectif : Relever les petites violences et incivilités au sein du groupe classe

Utilisation : Suivre la courbe de semaine en semaine afin d'analyser l'influence des travaux effectués en classe sur l'environnement de travail

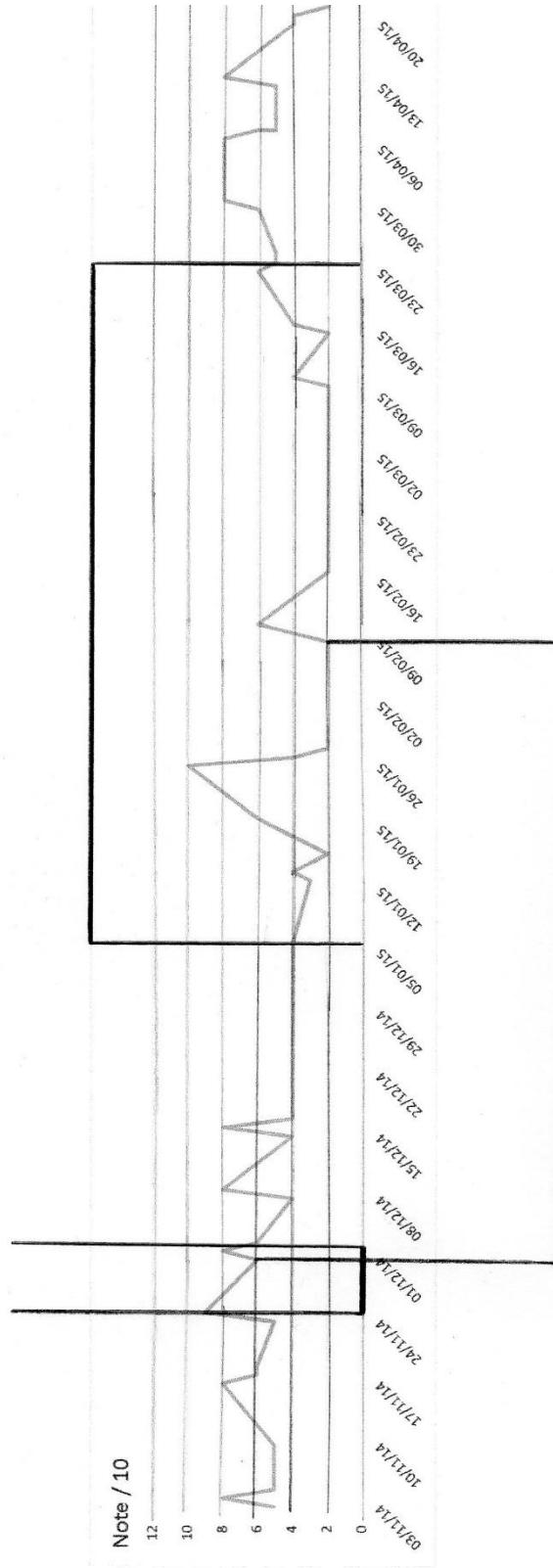


Légende

(Échelle croissante)

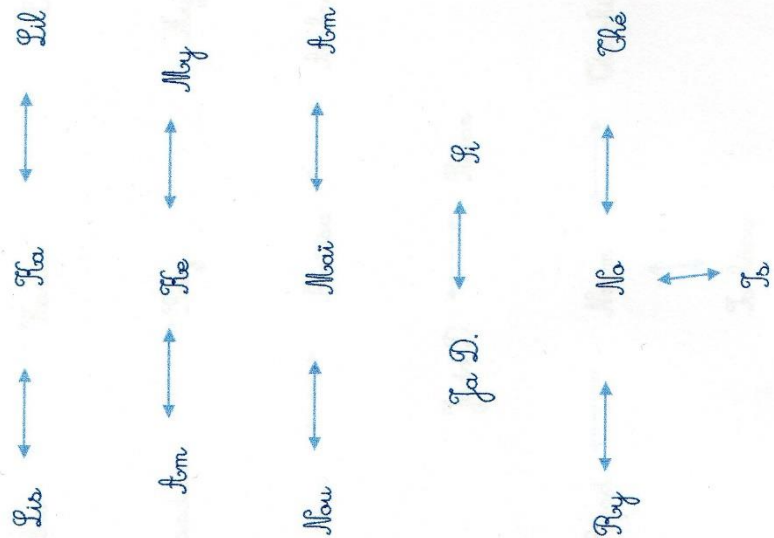
- 1 – Calme plat, aucune incivilité
- 2 – Petites incivilités isolées, sans réel impact sur la classe
- 3 – Rejet d'un élève ou de plusieurs élèves
- 4 - Incivilités et conflits verbaux, gêne pour la classe (non-respect des règles de vie) concernant un petit nombre d'élèves
- 5 – Incivilités et conflits verbaux, gêne pour la classe concernant une majorité des élèves
- 6 – Coups et violences verbales isolés, pleurs
- 7 – Coups et violences verbales en groupe
- 8 – Coups, crachats, utilisation d'un médium
- 9 – Atteinte grave à l'encontre de l'intégrité physique d'un élève
- 10 – Violences à l'encontre d'un adulte (enseignant, ATSEM, EVS)

Courbe des violences scolaires (relevées selon les critères fixés par notre baromètre) dans notre classe de Grande Section sur une période de six mois



Date	Activité
25/11 au 3/12	Rappel des règles de vie
1/12 au 9/02	Jeux collectifs
6/01 au 24/03	Jeux de rôle

Sociogramme janvier (classe de Grande Section) - 2015 :



Niveau: GS	Axe : Devenir élève
Rappel des règles de vie en classe et à l'école	
Entrée par rapport au programme:	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Respecter les autres et les règles de vie commune ▶ Nommer avec exactitude, un objet, une personne ou une action ressortissant à la vie quotidienne

Nombre de séances : 4

Séance 1 objectif : Apprendre les gestes simples pour respecter le matériel

Séance 2 objectif : Désigner les comportements non corrects

Séance 3 objectif : Réinvestissement

Séance 4 objectif : Désigner les comportements inacceptables ou acceptables en cour de récréation

Critères d'évaluation	
Respect des contraintes et des consignes	/
Acquisition des règles de vie	/
Verbalisation des comportements	/

Articulation et prolongements éventuels:

- Jeux collectifs
- Lecture plaisir sur les violences scolaires

Déroulement des séances:

Séquence faite à base de fiches, se référer aux objectifs pour identifier le point travaillé dans chaque séance.

Séance 1 : Phase de découverte – 20min

Incitation : Nous allons effectuer une petite révision des règles de vie dans la classe et dans l'école afin de ne pas les oublier. Rappelez-moi quelles sont les règles les plus importantes à suivre en classe ?

Mise au travail : Donner la consigne de la fiche (ici colorier en vert ce qui respectent le matériel et en rouge ceux qui ne le font pas).

Verbalisation : Qu'avez-vous colorié en vert ? Rouge ? Pourquoi ? Est-ce qu'il vous arrive de ne pas respecter le matériel ? Quand ? Proposer un dialogue autour des règles abordées ici.

Séance 2 : Réitérer la même chose avec la fiche suivante - 20 min

Séance 3 : Réitérer la même chose avec la fiche suivante - 20 min

Séance 4 : Réitérer la même chose avec la fiche suivante - 20 min

Initiation aux jeux collectifs

Nombre de séances : 10

Séance 1 et 2 objectif : Remplir le plus vite possible une boîte grâce à un système collectif

Séance 3 et 4 objectif : Trouver des stratégies pour attraper le foulard sans se faire voir

Séance 5 et 6 objectif : Traverser une zone sans se faire attraper

Séance 7 et 8 objectif : Utiliser un médium pour arrêter un adversaire

Séance 9 et 10 objectif : Courir vite et prendre des informations

Critères d'évaluation
Respect des contraintes et des consignes
Coopérer
Mettre en place des stratégies
Accepter de gagner / perdre
Verbalisation (évaluation formative)

Articulation et prolongements éventuels :

- Rappel des règles de vie (effectuer un parallèle : un jeu ne marche que si l'on respecte les règles du jeu)

Déroulement des séances :

Séance 1 et 2 : Les déménageurs

Compétence : Adapter son geste aux contraintes matérielles, accepter les contraintes collectives

Consigne : En ligne, se passer les objets, le plus rapidement possible, pour vider la boîte située à l'autre bout de la ligne d'élèves. Vous n'avez pas le droit d'avoir deux objets dans les mains ni de faire tomber un objet par terre sinon le point ira à l'équipe adverse.

Séance 3 et 4 : La queue du diable

Compétence : Se repérer et se déplacer dans l'espace, coopérer ou s'opposer collectivement

Consigne : Le diable doit attraper le plus d'élèves possible en les touchant, les autres élèves doivent attraper la queue du diable pour le mettre hors d'état de nuire.

Séance 5 et 6 : La rivière aux crocodiles

Compétence : Se repérer et se déplacer dans l'espace, coopérer ou s'opposer collectivement

Consigne : Les crocodiles situés dans la rivière (symbolisés par des plots ou cordes) doivent attraper les gazelles lorsqu'elles la traversent. Les gazelles doivent passer sans que les crocodiles ne les attrapent.

Séance 7 et 8 : Les sorciers

Compétence : Adapter son geste aux contraintes matérielles, coopérer ou s'opposer (...)

Consigne : Au signal, les sorciers et les souris sortent de leurs maisons. Les souris doivent se déplacer et aller chercher à manger dans différents terriers (qui sont donc des lieux sécurisés). Les sorciers, munis de ballons, doivent toucher les souris pour les figer.

Séance 9 et 10 : Le renard dans la basse-cour

Compétence : Adapter ses déplacements à des contraintes ou environnements variés

Consigne : Le renard, dans sa tanière, appelle un certain groupe d'animaux à sortir. Lorsqu'ils sont appelés, les animaux doivent sortir. Lorsqu'ils sont attrapés par le renard, les animaux doivent se rendre dans sa tanière pour être mangés.

Niveau: GS	Axe : Devenir élève
<i>Jeux de rôle : apprendre à éviter le conflit</i>	
Compétences des programmes :	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Ecouter, aider, coopérer, demander de l'aide ▶ Raconter, en se faisant comprendre, un épisode vécu inconnu de son interlocuteur, ou une histoire inventée ▶ Comprendre un message et agir ou répondre de façon pertinente ▶ Produire un énoncé oral dans une forme adaptée pour qu'il puisse être écrit par un adulte.
Référence :	Ateliers dispositif AIDE 2009 : Apprendre à résoudre ses conflits de manière autonome
Objectifs généraux :	<ul style="list-style-type: none"> Trouver des alternatives aux conflits Développer l'empathie des élèves Connaître les différents rôles dans un conflit Mettre des mots sur les différentes émotions lors d'un conflit

Nombre de séances : 8

Séance 1 objectif : Recueillir les représentations des élèves

Séance 2 objectif : Lister les différentes réactions face à la violence

Séance 3 objectif : Découverte du jeu et observation

Séance 4 objectif : Distinguer les différents rôles dans un conflit

Séance 5 objectif : Apprendre à régler ses conflits en groupe

Séance 6 objectif : Apprendre à régler ses conflits en groupe

Séance 7 objectif : Apprendre à régler ses conflits seul

Séance 8 objectif : Dialoguer sur ce que l'on a appris

Critères d'évaluation	
Respect des contraintes et des consignes	/
Changer de posture selon son rôle	/
Prendre la parole facilement	/
S'adapter à la situation proposée	/
Verbalisation / Retour réflexif / Briefing	/

Articulation et prolongements éventuels:

- Jeux collectifs en EPS
- Littérature de jeunesse : mettre en avant des albums qui traitent de la violence

Déroulement des séances:

Séance 1 : Phase de découverte (35 min)

Compétence : Raconter, en se faisant comprendre, un épisode vécu inconnu de son interlocuteur, ou une histoire inventée

Etape 1 (incitation) : Voici une feuille blanche. A toi de dessiner une situation où tu as pu voir ou entendre de la violence. (10')

Etape 2 (définition des termes) : Avant de commencer ce travail, définir le terme violence et lister les réponses aux tableaux.

Etape 3 : Sélectionner six à sept dessins représentatifs et compréhensibles. Demander au groupe classe d'expliquer ce qu'ils voient.

Ensuite, les élèves ayant fait ce dessin, prennent le temps de nous en parler, d'expliquer leur démarche. (10')

Etape 4 : Créer deux colonnes au tableau intitulées « conflit » pour l'une et « violence » pour l'autre. Que va-t-on ranger dans chaque colonne ?

Les écrire en dictée à l'adulte. (10')

Conflit : Dispute entre deux ou plusieurs personnes, personnes qui ne sont pas d'accord entre elles, le ton de la voix monte, on commence à s'agacer, problème qui arrive avant la violence

Violence : Volonté de se faire entendre par la force, intention de faire mal, de faire du mal, agression physique ou verbale. Dans les cas les plus faibles, la violence fait mal au cœur, elle blesse quelqu'un. Dans les cas les plus absolus, elle peut tuer quelqu'un s'il y a une implication physique.

Etape 5 : Donner des exemples de conflits non résolus ou résolus (que ce soit chez vous, avec vos frères et sœurs, à l'école, au sport). Comment avez-vous fait pour régler ces conflits ? (5')

Séance 2 : (25 min)

Compétence : Produire un énoncé oral dans une forme adaptée pour qu'il puisse être écrit par un adulte.

Etape 1 (rappel) : Redonnez-moi les définitions de violence et de conflit que nous avons faites la dernière fois.

Lecture des dictées à l'adulte de la séance précédente pour se souvenir des mots exacts employés (un affichage sera créé dans la classe pour garder des traces de cette séquence grâce à des dessins, des dictées à l'adulte et des illustrations). (5')

Etape 2 : Dictée à l'adulte. (10')

- Comment peut-on réagir dans des conflits ? Quelles autres solutions que celles que vous venez d'évoquer pourrait-on donner ?

Solutions : médiateur / intervention d'un tiers, solution équitable pour les deux parties, négocier pour éviter le désir de vengeance.

Etape 3 : Donnez des exemples de conflits réglés. Quelles solutions aviez-vous proposé ? Qu'auriez-vous pu faire d'autre ? (10')

Séance 3 : (30')

Compétence : Comprendre un message et agir ou répondre de façon pertinente

Incitation : Face aux comportements parfois violents des élèves, nous allons tenter de changer ceux-là par un jeu.

Explication des règles :

- 1) Maintenant, nous allons faire comme si nous étions des acteurs, nous allons « faire semblant », il n'est pas question de se faire mal « pour de vrai ». On évite de se toucher si ce n'est pas utile.
- 2) Au théâtre, nous pouvons jouer n'importe qui. Alors une fille peut être un garçon, et inversement. De même, un adulte peut-être un enfant et inversement.
- 3) Lors des saynètes, chaque personne devra jouer tous les personnages. Chaque élève décidant d'entrer dans le jeu accepte donc cette règle.

Etape 1 (mise au travail) : (10')

L'enseignant possède un paquet de cartes proposant différentes situations de conflits et de violences. Chaque carte est représentée par une image et possède une légende décrivant la situation.

L'enseignant demande trois ou quatre volontaires. Un élève choisit une carte au hasard. Le groupe classe décrit la scène proposée, décrit les rôles des différents personnages.

Etape 2 : (10') L'enseignant distribue les rôles et laisse 3 minutes aux élèves pour s'entraîner. Ensuite, ces mêmes élèves produisent la scène devant la classe, puis échangent leurs rôles et la reproduisent. Jusqu'à ce que chacun ait fait tous les rôles.

Etape 3 (verbalisation) : (10') Les élèves donnent tout d'abord leur avis général sur les performances effectuées. Puis l'enseignant pointe du doigt certains aspects :

- Dans quel rôle, l'élève X a-t-il été le plus à l'aise ? Pourquoi ?
- Les acteurs expriment leurs difficultés, pourquoi est-il plus dur de jouer tel ou tel rôle ?
- Qu'avez-vous ressenti dans telle ou telle posture ?
- Est-ce différent de jouer le rôle d'une fille/garçon ? Votre regard change-t-il ?
- Revenir sur les répliques, les dialogues, les gestes et attitudes

Reprise du travail : Rejouer une des versions, faire intervenir un médiateur.

Quelqu'un pourrait-il rentrer dans la scène et trouver un moyen d'arranger la situation ?

Verbalisation : En quoi l'intervention de cet élève a changé quelque chose ? A-t-il réussi ? Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ?

Séance 4, 5, 6, 7 : (20 min)

- Reprendre le travail de la séance 3

Séance	Fixer le travail sur :
4	La distinction des différents rôles
5	Apprendre à résoudre un conflit en groupe, comprendre que l'on peut régler un conflit sans violence

6	Apprendre à résoudre un conflit en groupe, évaluer l'importance du rôle de médiateur
7	Apprendre à régler un conflit seul, importance du message clair

Séance 8 : (25min)

Compétence : Comprendre un message et agir ou répondre de façon pertinente

Etape 1 : Rappel de tout ce qui a été fait jusque-là. Qu'avons-nous appris ? Chaque élève fait une phrase. (5')

Etape 2 : Je vais vous présenter des situations (à partir du document Ateliers dispositif AIDE 2009, page 17), que faut-il choisir ?

Doit-on 1) Ne rien faire, 2) Passer un message clair, 3) Critiquer, 4) Prévenir le maître.

Utiliser des fichiers images représentant chaque réponse possible, un élève vient choisir la réponse qu'il pense correcte dans les images proposées. (15')

Etape 3 : Reprendre l'étape 1 et faire passer les élèves restant. (5')

Fiche Bilan

<p><u>Activité proposée :</u></p> <p>Séance n°3 : Première mise en situation Fiche image : Lola</p> <p><i>Lola est pressée, elle a très envie d'aller aux toilettes. Sur son chemin, elle bouscule tous les autres élèves. Elle fait mal à Camille qui est tombée par terre et marche sur les pieds de plusieurs enfants.</i></p>	<p><u>Compétences :</u> Comprendre un message et agir ou répondre de manière pertinente.</p>
<p><u>Durée prévue :</u> Une trentaine de minutes</p>	<p><u>Matériel :</u> Fiche plastifiées avec des situations proposées, un enregistreur audio.</p>
<p><u>Points positifs :</u></p> <ul style="list-style-type: none">▪ Les élèves se sont de suite prêtés au jeu et ont semblé y porter un intérêt▪ La passation des consignes c'est fait dans un cadre serein et calme, ce qui a été relativement surprenant▪ Les élèves ont su deviner les différents rôles même si pour eux, il n'y avait pas de « mot » à mettre sur ces différents acteurs	<p><u>Difficultés rencontrées :</u></p> <ul style="list-style-type: none">▪ J'ai volontairement choisi des élèves assez extravertis pour la première scène afin de leur permettre de montrer ce que l'on attend à leurs camarades, pourtant, même ces élèves ont semblé très timides au début et il a fallu les aiguiller et reprendre plusieurs fois une même scène pour la rendre crédible et utilisable▪ Frustration de certains élèves lorsqu'ils ont compris que chaque trinôme devrait tourner afin que chaque élève joue un rôle différent▪ Cette situation a semblé les gêner et diminuer leur attention au fil du temps, ils ne participent pas autant qu'ils le souhaitent et donc leur attention va ailleurs▪ A la fin, trop de commentaires ont brouillé la séance et nous avons dû y mettre fin rapidement
<p><u>Organisation et séance suivante :</u></p> <ul style="list-style-type: none">▪ Prévoir de bien nommer les différents rôles de chaque acteur lors de la séance suivante▪ Pendant cette séance, voyant que le temps de préparation dans le fond de la classe du trinôme agaçait leurs camarades qui attendaient, j'ai proposé de chercher de moyens de « bien jouer » la scène. Que pourrait dire le médiateur, comment faire semblant de se disputer ? Et nous avons pu proposer ces solutions aux acteurs à la fin de leur scénette.	<p><u>Evolution du groupe classe :</u></p> <ul style="list-style-type: none">▪ Le fait de « jouer » une fille a semblé rebuter certains garçons (bien que ça n'ait pas du tout eu le même effet sur les filles), nous avons, à la fin de la séance, reparlé de ce fait et les deux garçons présents dans la première scène ont assuré que jouer une fille dans le jeu, ne les avait pas dérangé▪ Nous avons pu commencer à parler des situations dans lesquelles nous n'aimions pas être▪ A la fin, les élèves ont eu du mal à souvenir de la personne qu'ils jouaient, ils n'étaient plus dans une reproduction « totale » d'une scène et se laissaient un peu emporter
<p><u>Autres commentaires :</u></p>	

Fiche Bilan

<p>Activité proposée :</p> <p>Séance n°4 : Distinguer les différents rôles Fiche Image : Loup</p> <p>Loup emmène un couteau à l'école. Il le montre aux copains pendant la récréation.</p>	<p>Compétences : Comprendre un message et agir ou répondre de manière pertinente.</p>
<p>Durée prévue : Une trentaine de minutes</p>	<p>Matériel : Fiche plastifiées avec des situations proposées, un enregistreur audio.</p> <p>Durée réelle : Trente cinq</p>
<p>Points positifs :</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Un intérêt croissant pour l'activité est apparu▪ Bon dialogue avant et après l'activité, de nombreuses solutions et commentaires sont apportés▪ N'effectuer qu'une seule carte image par jour permet de maintenir leur attention et d'arrêter dès qu'ils sont excités, l'activité n'est pas trop longue▪ Les solutions sont intéressantes et créatives	<p>Difficultés rencontrées :</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Un des trois élèves du jour n'a jamais voulu recourir à la parole et au dialogue, dans chaque situation, il n'arrivait à jour qu'en utilisant la force▪ Pourtant, il a eu de bons réflexes comme trouver une ruse pour déjouer la situation▪ Très difficile de l'aiguiller vers le dialogue quand on voit que cela ne marche pas après plusieurs reprises de la scénette▪ Des blancs difficiles à combler lors de la scénette, néanmoins il faut rester indulgent puisqu'il est relativement dur pour eux de réussir à improviser, encore plus devant le groupe classe
<p>Organisation et séance suivante :</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Nous n'avons pas eu le temps d'aborder les différents rôles, cela s'avère être encore un peu abstrait pour eux, à faire absolument lors de la séance suivante▪ Créer des fiches étiquettes plastifiées où l'on nommera les différents rôles pour leur permettre de mieux visualiser les choses	<p>Evolution du groupe classe :</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Certains ne comprennent pas encore l'utilité de passer par tous les rôles et se plaignent sans cesse de ne pouvoir participer (lorsqu'ils sont assis sur les bancs), grande frustration qui s'apaise lorsque leurs camarades passent mais qui reste très présente
<p>Autres commentaires :</p>	

Fiche Bilan

<p>Activité proposée :</p> <p>Séance n°5 : Comprendre que l'on peut régler un conflit sans violences Fiche image : Kévin</p> <p>Kévin aime faire des blagues. Ce matin, il fait une blague à Léonie. Léonie n'apprécie pas sa blague et s'emporte.</p>	<p>Compétences : Comprendre un message et agir ou répondre de manière pertinente.</p> <p>Matériel : Fiche plastifiées avec des situations proposées, un enregistreur audio.</p>
<p>Durée prévue : Une trentaine de minutes</p>	<p>Durée réelle : Trente cinq</p>
<p>Points positifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Très bonne imprégnation du vocabulaire, plusieurs rappels au long de la journée : les élèves ont toujours su se souvenir des mots utilisés ▪ Ils en comprennent le sens et ce vocabulaire leur paraît familier 	<p>Difficultés rencontrées :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Difficulté à ne pas entrer dans l'espace scène et à ne pas intervenir lors des passages des camarades-acteurs ▪ Trop de commentaires pendant les scènes, deux ou trois élèves n'arrivent pas à rester tranquilles (ils font des remarques ou entrent même dans l'espace scène dans le but de voir de plus près ce qu'il se passe) ▪ « Rapporteur de torts » : vocabulaire complexe, me l'ont redit plusieurs fois en mélangeant les lettres
<p>Organisation et séance suivante :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Penser à bien délimiter les zones : à l'intérieur des bancs, c'est la zone pour les acteurs et uniquement pour les acteurs ▪ Sur les bancs, on a le public ▪ Rappeler que nous écartons les bancs dans le but de laisser de la place pour le jeu et pour que tout le monde puisse voir = pas besoin de se déplacer ▪ Pour « rapporteur de torts », bien rappeler ce qu'est un rapporteur puisqu'ils connaissent ce mot et expliquer dans le contexte ce que celui-ci va faire et pourquoi on parle de « torts » ▪ Essayer de trouver un synonyme qui soit plus simple pour eux type médiateur, arbitre, négociateur (arbitre semble plus simple car il se trouve aussi dans le domaine sportif et est donc plus assimilable) 	<p>Evolution du groupe classe :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Toujours autant d'intérêt pour l'activité ▪ Respectent les règles et les connaissent dans leur globalité ▪ Il faut continuer
<p>Autres commentaires :</p>	

Fiche Bilan

<p>Activité proposée :</p> <p>Séance n°6 : Evaluer la notion de médiateur Fiche image : Nicolas et Laure</p> <p>Laure et Nicolas sont frères et sœurs. Nicolas regarde le football à la télévision. Laure arrive et prendre la télécommande. Elle change la chaîne sans lui demander la permission. Nicolas s'énerve, ils commencent à se battre.</p>	<p>Compétences : Comprendre un message et agir ou répondre de manière pertinente.</p>
<p>Durée prévue : Une trentaine de minutes</p>	<p>Matériel : Fiche plastifiées avec des situations proposées, un enregistreur audio.</p> <p>Durée réelle : Trente</p>
<p>Points positifs :</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Trouvent des solutions aux problèmes posés très concrètes▪ De plus en plus de recours au dialogue et non aux stratagèmes, aux bousculades	<p>Difficultés rencontrées :</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Encore beaucoup de frustration pour ceux qui ne jouent pas▪ Pas eu le temps nécessaire à cause du prolongement de la récréation = le vocabulaire n'a pas été revu, nous sommes rentrés directement dans l'activité
<p>Organisation et séance suivante :</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Absolument aborder plus longuement le vocabulaire, le rappeler, rappeler les moyens mémo-techniques de se souvenir de ces nouvelles expressions▪ Faire des scènes courtes et rapides pour laisser plus de temps au dialogue▪ Aborder l'importance du médiateur, quel rôle ? Est-ce facile lorsqu'il n'y en a pas de régler les conflits seul ?	<p>Evolution du groupe classe :</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Toujours autant d'intérêt pour l'activité▪ Respect parfait des règles▪ Comprennent que l'on doit faire le silence pour que les acteurs puissent rentrer correctement dans leurs rôles
<p>Autres commentaires :</p> <p>Il faudrait laisser davantage de temps aux élèves acteurs pour se préparer (nous donnons seulement 2-3 minutes, il est difficile d'occuper les autres élèves sans les sortir du contexte dans lequel nous travaillons), ils sont observés, commentés. Or, beaucoup arrivent sur « scène » et ne savent pas réellement quoi dire dû au manque d'entraînement, nous devons leur souffler la situation de départ avant qu'ils ne se lancent.</p> <p>Tous admettent ne pas s'être assez préparés, et la spontanéité dans ce genre d'exercice est très difficile pour les enfants.</p>	

Fiche Bilan

<p>Activité proposée :</p> <p>Séance n°7 : Evaluer la notion de médiateur Fiche image : Nathan, Alex et Thomas</p> <p>Nathan, Alex et Thomas jouent à un jeu. Thomas gagne ! Nathan et Alex font un pacte pour ne plus être ses copains.</p>	<p>Compétences : Comprendre un message et agir ou répondre de manière pertinente.</p>
<p>Durée prévue : Une trentaine de minutes</p>	<p>Matériel : Fiche plastifiées avec des situations proposées, un enregistreur audio.</p> <p>Durée réelle : Trente</p>
<p>Points positifs :</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Après deux semaines, se souviennent très bien du vocabulaire à ma grande surprise▪ Même l'expression « redresseur de torts » semble acquise▪ Le groupe qui est passé a réellement « jouer » sa scène (utilisation d'un medium pour représenter un jeu, ont pris le temps de faire la scène, d'introduire le contexte avant de « jouer » à proprement parler ce qui leur était demandé	<p>Difficultés rencontrées :</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Encore difficile pour eux de « s'entraîner » et pour certains de changer de rôle surtout lorsqu'il s'agit d'un rôle éloigné de leur comportement habituel
<p>Organisation et séance suivante :</p> <ul style="list-style-type: none">▪ La séance suivante sera un bilan de ce qui a été fait tout au long de cette période▪ Proposer des situations fictives auxquelles les enfants devront réagir et proposer plusieurs alternatives (appeler quelqu'un, passer un message clair, ne rien faire etc)▪ Moyen d'évaluer les réactions de certains élèves (y'a-t-il eu un changement dans les attitudes ?)▪ Poser une question à chaque élève	<p>Evolution du groupe classe :</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Toujours autant d'intérêt pour l'activité▪ Respect parfait des règles▪ Atelier bien respecté, apprécié▪ Comprennent que tous ne peuvent pas jouer (moins de frustration)
<p>Autres commentaires :</p> <p>Afin de permettre à tous de comprendre le vocabulaire (pour ceux ayant le plus de problèmes), nous avons proposé le mot arbitre, j'ai introduit la chose en exposant le fait qu'au foot aussi, quelqu'un donnait les règles et venait régler les problèmes (bien sûr d'une manière différente) mais que tout le monde l'écoutait. Les élèves ont tout de suite bien réagit et se sont imprégnés de ce vocabulaire.</p>	

Fiche Bilan

<p>Activité proposée :</p> <p>Séance n°8 : Bilan Dialoguer sur ce que l'on a appris</p>	<p>Compétences : Comprendre un message et agir ou répondre de manière pertinente.</p> <p>Matériel : Enregistreur audio / document Ateliers dispositif AIDE 2009, page 17</p>
<p>Durée prévue : Une trentaine de minutes</p>	<p>Durée réelle : Trente</p>
<p>Points positifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Face aux situations proposées, les élèves trouvent des solutions diverses et justifient leurs choix (pas simplement celles proposées sur le document) ▪ Lors du tour de « bancs » afin de relever le ressenti de chacun sur ce qu'il a appris, tous les élèves ont pris le temps d'écouter leurs camarades sans s'agiter ou sans s'impatienter 	<p>Difficultés rencontrées :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pour certains, ce qu'ils ont appris semble différent de ce que nous avons proposé lors des séances et n'ont, à priori, pas toujours de rapport (font-ils seulement un rappel des règles qu'ils connaissent ou ont-ils réellement appris à ne plus faire ce qu'ils mentionnent ?) ▪ Contradiction entre ce qu'ils ont appris et pourtant, ce que certains continuent de faire (est-ce réellement appris dans ce cas ?) – Ex : J'ai appris à ne plus crier -> cet élève le fait encore régulièrement. A-t-il donc conscience de la question posée, pense-t-il qu'il est « en train » de l'apprendre ?
<p>Organisation et séance suivante :</p> <p style="text-align: center;"><i>Séquence terminée</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Néanmoins, importance de se remémorer régulièrement ce travail et ce qu'il nous a appris ainsi que des manières de l'appliquer à l'école et au sein de la classe.</i></p>	<p>Evolution du groupe classe :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Toujours autant d'intérêt pour l'activité (la classe reste relativement calme en comparaison avec d'autres activités de langage habituelles) ▪ Consigne parfaitement comprise ▪ Chacun participe, même les plus timides ▪ Le fait d'avoir déjà évoqué ces situations lors des scénettes permet aux élèves de « réviser » ce qu'ils savent déjà et donc de s'investir plus que d'ordinaire pour les élèves de type plutôt introvertis
<p>Autres commentaires :</p> <p>Nous aurions pu repartir sur un autre débat, poser plus de questions et demander à chacun de se justifier sur ce qu'il a appris mais il semble que ce temps, qui aurait alors été assez long, aurait rendu plus compliquée cette activité en classe entière (des enfants auraient commencé à s'ennuyer, à soupirer, à demander à certains qui s'expriment plutôt lentement de se dépêcher etc...). Un débat plus long aurait pu être lancé en petit groupe.</p>	

Les violences à l'école maternelle

A travers ce court résumé, il est utile d'exposer le but de notre travail. Pendant quatre mois, des moyens ont été mis en œuvre afin de répondre à une question : comment répondre aux violences à l'école maternelle ? Différentes hypothèses ont alors été avancées. Pour commencer, nous avons évoqué l'importance des règles de vie et de leur rappel régulier au travers d'affichages mais aussi de discussions. Par la suite, divers projets tels les jeux de rôle, les jeux collectifs ont été mis en place. A cette fin, un baromètre listant les différents types de violences a été créé. Après quelques semaines d'observation et de pointage sans aucune intervention, nous avons décidé de proposer tous les mois un des projets proposés ci-dessus. L'intérêt était d'observer sur notre baromètre mais aussi à travers différentes grilles de travail, l'influence des moyens de prévention sur le climat de la classe et sur les violences au quotidien. Cette étude a été menée sur une classe de Grande Section, le nombre total d'élèves s'élevant à vingt-six. Bien sûr, différents facteurs ont pu perturber ou fausser cette étude comme le fait qu'en tant que PES, je n'ai ma classe qu'à mi-temps et donc que mes élèves puissent travailler et agir différemment avec l'enseignant titulaire. De même, des activités telles que les APC ou des prises en charge comme les PPRE, PPS peuvent elles aussi influencer malgré nous le comportement des élèves. Ce travail est donc à prendre avec précaution.

Violences in kindergarten

In this short résumé, it seems to be necessary to expose the purpose of my research. For four months, we experienced several activities to answer one question : how can we respond to violences in kindergarten ? Several hypothesis have been underlined. To begin, we first mentioned the importance of life rules and how they need to be reminded frequently through cartels but also through collective talks. Later, many activities such as role-playing, group games have been set up. To classify, a barometer listing the different types of violences has been created. After several weeks of observation and check without any intervention, we decided to intend, each month, to organize one of the projects named above. Here, the interest was to observe on our barometer but also through different work grids, the influence of the prevention measures on the class climate and on diary violences. This study was runned on a last year of nursery school class. Students were 26 at the beginning of the study. Of course, different factors may have influenced or bend the study as the fact that, as an intern, I only got my class half time so my students may work and act differently with the tenured teacher. In the same way, activities as the Additional Teaching Activities or support with « PPRE » and « PPS » (in order to fill special needs) may also influence students behaviour. This work must then be taken with caution.