

Conflits et violences à l'école primaire

Jimmy Niquet

▶ **To cite this version:**

Jimmy Niquet. Conflits et violences à l'école primaire. Education. 2015. dumas-01413421

HAL Id: dumas-01413421

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01413421

Submitted on 9 Dec 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

UNIVERSITÉ D'ORLÉANS

ESPE Centre Val de Loire

MEMOIRE de recherche présenté par :

Jimmy NIQUET

soutenu le : **17 juin 2015**

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

Discipline: Sociologie de l'éducation

Conflits et violences à l'école primaire

Mémoire dirigé par :
Philippe MONTI Enseignant ESPE de Chartres

JURY :

Mathieu KESSLER Enseignant-chercheur ESPE de Chartres, Président du jury
Laurent PLANÇON Professeur des écoles, maître-formateur

Sommaire

Introduction ____ ***3***

1. La violence à l'école: qu'est-ce-que c'est ? ____ ***4***

a. Comment définir la violence scolaire ? ____ 4
b. Les différentes formes de violence à l'école primaire ____ 5
c. Origines et quantification de la violence scolaire ____ 7
d. La violence scolaire : quelles conséquences ? ____ 11
e. Violence scolaire : lutte et prévention ____ 12
f. Hypothèses et questions de recherche ____ 15

2. L'étude de cas ____ ***17***

a. La volonté d'une démarche éthique et objective ____ 17
b. Présentation des cas d'étude ____ 18
c. Des dispositifs personnalisés indispensables ____ 20
d. Un rythme scolaire différent pour prévenir la violence ____ 22
e. L'échec scolaire : vecteur de violence ? ____ 24
f. Retour sur les hypothèses ____ 26

Conclusion ____ ***28***

Bibliographie ____ ***30***

Ressources imprimées ____ 30
Ressources numériques ____ 31

Annexes ____ ***32***

Annexe 1 : Demande d'aides spécialisées pour Arthur ____ 32
Annexe 2 : Mise en place et bilans de l'aide rééducative pour Arthur ____ 35
Annexe 3 : Appréciations de l'année de CE1 d'Arthur ____ 40
Annexe 4 : Compte-rendu de la réunion pédagogique concernant Arthur ____ 41
Annexe 5 : Copie du PPRE d'Arthur ____ 42
Annexe 6 : Fiche de liaison classe-famille d'Arthur en fin de GS ____ 48
Annexe 7 : Appréciations de la 2e année de CP d'Arthur ____ 49

Introduction

Dans le cadre de la constitution de ce mémoire, il m'a fallu sélectionner un thème de recherche. Ce choix fut orienté par différents éléments. Tout d'abord, le phénomène de la violence à l'école est un sujet qui m'a longtemps interpelé et qui m'interpelle encore aujourd'hui, étant donné mon ambition de devenir enseignant titulaire. J'ai ainsi souhaité savoir et comprendre ce qui pouvait favoriser l'apparition de la violence à l'école, quelles étaient les différentes formes que la violence pouvait prendre dans le milieu scolaire, était-elle généralisée ou bien dépendante de différents facteurs et surtout quelles actions pouvaient être menées par les institutions et les différents partenaires éducatifs en vue de la prévenir et de la diminuer au sein des établissements scolaires. Tant de questions qui trouveront des éléments de réponses au cours de la réalisation de ce mémoire.

De plus, lors de mon stage d'observation et de pratique accompagnée réalisé en octobre 2013 dans une école de l'Ontario au Canada, je me suis rendu compte que la violence scolaire dépassait aisément les frontières et qu'elle était au cœur des préoccupations des différents conseils scolaires ontariens. Etant actuellement professeur des écoles stagiaire au sein de l'école élémentaire Jules Vallain de Lèves, ce thème de recherche, outre l'intérêt que je peux lui porter, est ainsi ancré dans mon quotidien : il touche en effet la majorité des établissements scolaires, à plus ou moins grande échelle, quels que soient le degré et le cycle d'apprentissage.

Ce mémoire de recherche, dans un premier temps, tentera de définir la notion et les différentes formes de violence à l'école primaire. Nous essaierons également de retracer ses origines, de la quantifier et d'étudier ses conséquences. Nous analyserons ensuite les différentes actions et dispositifs mis en place pour lutter contre cette violence, dans l'optique, de formuler un ensemble de questions de recherche. Nous tenterons enfin de répondre à ces questions grâce à l'étude de deux élèves issus de mon école de rattachement.

1. La violence à l'école: qu'est-ce-que c'est ?

En France comme à l'étranger, la violence scolaire est une préoccupation sociale et politique. Depuis plusieurs années, c'est un sujet qui revient régulièrement dans les médias, ce qui a tendance à amplifier les inquiétudes de chacun sur le sujet. Il me semble donc indispensable de commencer par définir la notion de violence à l'école, afin de rompre avec les fausses représentations communes éventuelles et ainsi débuter sur de bonnes bases.

a. Comment définir la violence scolaire ?

Tentons dans un premier temps, de définir le terme de violence. Selon l'Organisation Mondiale de la Santé, la violence peut se définir comme : « L'usage délibéré ou la menace d'usage délibérée de la force physique ou de la puissance contre soi-même, contre une autre personne ou contre un groupe ou une communauté qui entraîne ou risque fort d'entraîner un traumatisme, un décès, un dommage moral, un mal-développement ou une carence. La définition comprend aussi bien la violence interpersonnelle que les comportements suicidaires et les conflits armés. Elle couvre également toute une série d'actes qui vont au-delà des actes de violence physique, incluant menaces et intimidation. Outre la mort et les traumatismes, elle englobe la multiplicité des conséquences souvent moins évidentes des comportements violents, comme les atteintes psychologiques, les problèmes de carence et de développement affectifs qui compromettent le bien-être individuel, familial et communautaire ».[1]

Cette définition semble intéressante car elle met en avant une méthode de catégorisation de la violence pertinente : la violence auto-infligée, la violence interpersonnelle ainsi que la violence collective. Néanmoins, on constate qu'elle ne peut suffire à définir de façon précise la violence à l'école. En effet, elle traite notamment des « conflits armés », notions relatives aux différentes formes de guerres et non à l'école.

[1] Source : OMS, rapport mondial sur la violence et la santé. Consulté le 16 mai 2015. http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/summary_fr.pdf

La violence en milieu scolaire, comme son nom l'indique, intègre la dimension « école » et peut poser problème quant à son interprétation. Si certains la perçoivent uniquement par le filtre de la pénalisation dans lequel la violence s'assimile à la délinquance, d'autres ne parviennent pas à la qualifier précisément. Cela dit, ces dernières années, on a pu constater l'apparition de réflexions convergentes avec une extension de la définition de la violence scolaire à un éventail de faits au lieu de la restreindre à sa dimension physique ou encore pénale. Certains spécialistes ont ainsi essayé de définir la notion de violence à l'école :

- Hurrelmann[2], dans son rapport destiné à la Commission contre la violence, la qualifie comme suit : "La violence à l'école recouvre la totalité du spectre des activités et des actions qui entraînent la souffrance ou des dommages physiques ou psychiques chez des personnes qui sont actives dans ou autour de l'école, ou qui visent à endommager des objets à l'école."

- Martin[3], quant à lui, nous en apporte une autre définition : "La violence dans les écoles est présente dans toute situation où un membre de la communauté scolaire (professeur, étudiant, membre du personnel éducatif, parent ou visiteur) fait l'objet d'intimidations, de menaces ou d'une agression, ou lorsque ses biens personnels sont délibérément endommagés par un autre membre de cette communauté ou le public dans des circonstances découlant de ses activités dans une école."

b. Les différentes formes de violence à l'école primaire

Nicole Vettenburg[4], admet que la communauté scientifique a opté pour une définition large de la violence. Elle propose d'utiliser le terme comportement antisocial comme dénominateur commun d'un certain nombre de comportements violents comme le chahut, l'intimidation sexuelle et la violence. Ainsi, comme l'indique Vettenburg et le

[2] Vettenburg Nicole, rapporteuse générale. *Violences à l'école: sensibilisation, prévention, répression* Rapport du Symposium tenu à Bruxelles (Belgique), 26-28 novembre 1998.
[3] Idem.
[4] Debarbieux Eric. *Violence à l'école : un défi mondial ?* Paris: Armand Colin, 2006.

souligne Eric Debarbieux, il parait évident de convenir d'une définition large de la violence scolaire qui pourrait être précisée en tentant de différencier la violence à l'école, et plus particulièrement « les formes de comportements antisociaux » de la façon suivante[5] :

- Violence physique ou menace à l'encontre de personnes (notamment les coups et blessures, les agressions, les bagarres)

- Autres formes de comportements délinquants (notamment le vol, le vandalisme, la consommation de drogues)

- Délits liés au statut (notamment l'école buissonnière, la visite dans des cafés et dancings, la fuite)

- Comportements en dehors de la norme et liés à l'école : les incivilités (chahut délibéré, retards, quitter la leçon avant l'heure normale, fumer dans l'école, en d'autres termes : le non-respect du règlement de l'école).

Notons qu'à l'occasion d'un rapport réalisé pour UNICEF France en 2011[6] dont il est l'auteur, Debarbieux a par ailleurs fait part d'une répartition des actes de violence scolaire, apparemment classés des plus rencontrés au plus rares et qui vont, dans chaque série, des plus communs aux plus graves :

- violences verbales et symboliques diverses : surnoms, moqueries, ostracisme, insultes, menaces, menaces avec armes

- violences physiques : bousculades, coup, bagarres collectives, blessures avec armes

- vols et dommages contre les biens

- violences à connotation sexuelle : voyeurisme dans les toilettes, déshabillage forcé, baiser forcé.

[5] Idem.
[6] Observatoire international de la violence à l'école. *A l'école des enfants heureux…enfin presque* rapport de la recherche réalisé pour l'UNICEF France, mars 2011.

De plus, Il nous faudrait, selon lui, nous intéresser également aux incivilités et aux « micro-violences »[7] qui, indépendamment du fait qu'elles ne soient pénalisées que très rarement, peuvent avoir de grandes conséquences pour leurs victimes, notamment lorsqu'elles sont répétitives. L'état de stress et d'anxiété ainsi causé par le harcèlement et la victimation[8] aura tendance à s'amplifier par l'accumulation et la répétition de ces micro-violences. Ce trop plein de stress aura malheureusement tendance à s'installer profondément dans la construction et le développement psychologique des élèves, ce qui aura un impact néfaste sur leur scolarité, notamment par l'apparition de troubles cognitifs.

c. Origines et quantification de la violence scolaire

Sa médiatisation à outrance depuis ces dernières années pourrait nous amener à croire que la violence scolaire est un phénomène nouveau. Cependant, on pourrait objectivement penser qu'elle a en réalité vu le jour en même temps que l'institution école elle-même. En effet, il nous suffit de lire quelques œuvres littéraires des siècles derniers pour nous en rendre compte. A cet effet, Claude Lelièvre, historien de l'éducation, s'est plongé dans la littérature relatant les années d'école de nos ancêtres[9]. Il en ressort des choses intéressantes. Par exemple, il nous apprend qu'au XIII^{e} siècle, les étudiants de la Sorbonne, se battaient beaucoup, à mains armées de surcroît. Ces actes de violence étaient dirigés contre les Parisiens, la police du Prévôt de Paris, voire même, en 1278, contre les moines de l'abbaye de Saint-Germain-des-Prés.

A la fin du XVIII^{e} siècle, Chateaubriand, dans ses « Mémoires d'outre-tombe », raconte lui aussi des affrontements plus que risqués avec ses camarades du collège de Rennes. Cette citation illustre parfaitement l'existence de la violence en milieu scolaire à son époque :

---

[7] Debarbieux Eric. *Violence à l'école : un défi mondial ?* Paris: Armand Colin, 2006.

[8] La victimation définit le fait de subir une atteinte, matérielle, corporelle ou psychique (ainsi que d'en être conscient). Ce néologisme se démarque de celui de victimisation. Les enquêtes de victimation prennent place dans le cadre plus large des études de victimologie.

[9] Fayner Elsa. « Violence à l'école : c'était pas mieux avant ». *Le nouvel Observateur*, consulté le 16 mai 2015 http://rue89.nouvelobs.com/2013/05/31/violence-a-lecole-cetait-mieux-avant-242809

« Je pris sur mes nouveaux camarades l'ascendant que j'avais eu au collège de Dol : il m'en coûta quelques horions [coups sur la tête, ndlr]. Les gamins bretons sont d'une humeur hargneuse : nous nous servions de compas de mathématiques attachés au bout d'une canne, ou nous en venions à une lutte corps à corps plus ou moins félonne, selon la gravité du défi. »

Le lycée Louis-le-Grand, situé dans le 5ème arrondissement de Paris en plein cœur du quartier latin, connut de son coté pas moins de huit révoltes d'élèves entre 1815 et 1883. Plusieurs nécessitèrent l'intervention de la police. Selon les archives de l'époque, des lavabos furent brisés et des barres de fer de lits utilisées comme armes. Le XXe n'est pas non plus épargné par le phénomène. Le philosophe Michel Serres peut en attester lorsqu'il témoigne de ses souvenirs d'école d'entre deux guerres : « J'ai expérimenté là, dans la cour de récréation, quand j'avais de 5 à 10 ans, une telle guerre, une telle violence, que, premièrement j'étais content de revenir en classe lorsque la cloche sonnait, mais que, deuxièmement, j'ai trouvé que dans la classe régnait la même violence, à la différence près que, dans la cour, je recevais des coups de poing, et que, dans la classe, comme j'étais le premier, c'est moi qui les donnais »[10].

La quantification de la violence scolaire, et plus particulièrement, son évolution à travers l'histoire est terriblement compliquée. En effet, jusqu'au années 1980, les actes de violence à l'école, à condition qu'ils tournent mal, ne trouvaient le plus souvent leur place que dans la rubrique des faits divers de la presse. Seuls quelques chercheurs, depuis la fin des années 70, s'intéressent à cette violence en tant que telle. Ainsi, Hervé Hamon et Patrick Rotman ont comptabilisé les violences scolaires recensées par la presse entre 1979 et 1984[11]. Il s'agit d'une liste qui comprend notamment des actes de rackets, des affrontements entre bandes, des viols, etc. Nous pouvons même constater la présence de trois meurtres, dont deux perpétués sur des adultes. Et malgré cet intérêt naissant de la part de certains acteurs de la recherche, il faudra attendre encore une quinzaine d'années pour que la violence scolaire devienne une thématique médiatique et politique, notamment avec les incivilités.

[10]« Cité par Michel Serres », Defrance Bernard. *La violence à l'école*. Édition : 6e éd. Paris: Syros, 2000.
[11] Hamon Hervé et Rotman Patrick. *Tant qu'il y aura des profs*. Édition : Seuil. Paris: Seuil, 1984.

De plus, Lelièvre et Lec mettent en avant l'impossibilité, encore aujourd'hui, de véritablement chiffrer et comparer les faits de violence scolaire[12]. Malgré son omniprésence, sous diverses formes et avec une intensité variable, elle a été et est toujours sous-estimée voire même occultée par certains chefs d'établissements, de peur qu'elle ternisse l'image de l'institution Ecole et de ses lieux d'accueil, particulièrement dans les établissements les plus « huppés ». Tentons toutefois d'en établir un état des lieux à l'aide de ces quelques chiffres[13].

En 2009-2010, il a été recensé environ 5,7 millions d'élèves au sein de l'école primaire. Selon les déclarations des directeurs d'écoles, on peut établir une moyenne de 3,9 incidents qualifiés de « graves » pour 10 000 élèves. De plus, 98 % des écoles concernées attestent de l'absence totale de ces incidents sur la durée d'un trimestre. Si l'on rapproche ces données à celles des années précédentes, on notait environ 4,6 incidents pour 10 000 élèves en 2007-2008 et 3,6 au cours de l'année suivante. Notons que le premier degré est tout de même relativement épargné des phénomènes de violence scolaire, au regard de leur importance nettement plus significative au sein des collèges et lycées.

Concernant les écoles primaires, le niveau élémentaire rencontre logiquement un plus grand nombre d'incidents pour 10 000 élèves sur l'année scolaire 2009-2010 : on peut en effet remarquer une moyenne de 4,3 incidents contre 3,1 pour le cycle 1. De plus, toujours en 2008-2009, on pouvait recenser 72 % des élèves du premier degré au sein des écoles élémentaires. Néanmoins, ces dernières ont fait preuve de près de 78 % des incidents graves répertoriés dans l'étude.

Les élèves de cycle 2 et 3 se trouvent ainsi plus concernés par la violence scolaire que leurs homologues du cycle 1, même si la maternelle n'en est pas épargnée pour autant. Regardons le tableau ci-après qui répartit et quantifie les violences recensées au 1er degré de 2007 à 2010 :

[12] Lec Francis et Lelièvre Claude. *Histoires vraies des violences à l'école*. Paris: Fayard, 2007.
[13] Source MEN DEPP 2010, enquête Sivis,
http://cache.media.education.gouv.fr/file/2010/88/8/NIMEN1020_160888.pdf

TABLEAU 6 – Les incidents graves selon leur nature (en % du nombre total d'incidents déclarés)

Types d'incidents graves	2007-2008	2008-2009	2009-2010
Atteintes aux personnes	**79,3**	**83,5**	**76,6**
Violence verbale	50,2	43,4	37,5
Violence physique	24,4	36,5	34,5
Violence sexuelle	3,7	2,3	2,6
Autres atteintes aux personnes (1)	1,0	1,2	2,0
Atteintes aux biens	**19,2**	**14,5**	**17,0**
Vol	5,4	3,5	6,2
Dommage aux locaux ou au matériel	11,5	8,3	9,1
Dommage aux biens personnels	2,2	2,7	1,7
Atteintes à la sécurité (2)	**1,6**	**2,0**	**6,3**
Total	**100,0**	**100,0**	**100,0**

(1) Bizutage, atteintes à la vie privée, *« happy slapping »*, racket.
(2) Consommation et trafic de stupéfiants, port d'arme. Depuis la rentrée 2008, s'y ajoute la catégorie « autres types de faits » et depuis 2009, les intrusions et une meilleure comptabilisation de l'utilisation d'objets dangereux.

Source : MEN-DEPP, enquête SIVIS
Champ : ensemble des écoles publiques rattachées à une circonscription du premier degré (France métropolitaine et DOM)

Même s'il convient de conserver une certaine réserve au regard de ces chiffres, rappelons qu'il ne s'agit ici que de faits déclarés par les établissements publics et que la période d'observation n'est que de trois ans, on peut toutefois en dégager certaines tendances générales. Ainsi, si on constate dans l'onglet des atteintes aux personnes que la violence verbale a nettement diminué en trois ans (-13 points), la violence physique, dans le même temps, a quant à elle significativement augmenté (+10 points). Les actes référencés sous la ligne « autres atteintes aux personnes » comme le bizutage ou le racket ont également doublé, même si une grande partie de ces actes ne sont pas connus du personnel scolaire et donc n'apparaissent pas dans cette étude.

Si les faits de violence relatifs à l'atteinte aux biens n'ont pas subi d'évolution significative, ceux concernant l'atteinte à la sécurité, à savoir le trafic et la consommation de stupéfiants ainsi que le port et l'utilisation d'armes et d'objets dangereux, se sont multipliés par cinq en trois ans. Il conviendra tout de même de modérer cette évolution du fait d'une meilleure comptabilisation à partir de 2009 de certains faits (notamment les intrusions et l'utilisation d'objets dangereux). Enfin, il me parait dommage que les violences relatives aux nouvelles technologies de l'information et de la communication (moqueries et harcèlements sur les réseaux sociaux par exemple) ne soient pas plus mises en avant au sein de cette enquête. Je pense en effet qu'au regard de leur utilisation quotidienne et démocratisée de la part des élèves aujourd'hui, ces nouveaux modes de communication ne doivent pas être exempts de violences à l'encontre des élèves mais aussi du personnel enseignant.

d. La violence scolaire : quelles conséquences ?

D'après le Rapport Bauer[14], qui prend notamment appui sur les nombreuses études réalisées par Catherine Blaya[15], les conséquences de la violence à l'école sont multiples. Outre l'importance du choc qui peut être occasionné par un acte isolé, chacun s'accorde à dénoter l'aspect non négligeable du « traumatisme répétitif » dans le cas d'une « victimation fréquente et répétée ».

Après de nombreuses recherches, la communauté scientifique s'accorde à dire que les phénomènes de violence ont une influence sur les apprentissages des élèves. Une exposition répétée à des actes de violence altère certaines fonctions cognitives. Cela aura ainsi des conséquences dans la scolarité des élèves en agissant par exemple sur leurs capacités d'abstraction, de mémorisation ou encore leur aptitude à se concentrer. La mise à l'écart et la discrimination subies par certains les amènera peu à peu à dénigrer l'école, à s'en absenter, ce qui se ressentira indubitablement sur leurs résultats, généralement en deçà des attentes de leurs enseignants et parents. Ces conséquences sont par ailleurs amplifiées par le sentiment de peur ressenti par les victimes de violences scolaires.

Par ailleurs, certains chercheurs étrangers comme David Hawker et Michael Boulton[16] ont démontré que « victimation » et « dépression » vont très souvent de pair, la première induisant quasi-systématiquement la seconde. Cette victimation fréquente et régulière diminuera l'estime que les victimes ont d'eux-mêmes. Elle constitue même l'une des principales causes de mal-être des élèves rapprochées aux tentatives de suicides et autres conduites suicidaires. Les travaux de Dan Olweus[17], professeur de psychologie norvégien, nous indiquent notamment « qu'une victime de harcèlement en milieu scolaire qui ne bénéficie pas du soutien des adultes présente quatre fois plus de risque d'attenter à sa vie qu'un autre enfant ». Les recherches ont également démontré que les

[14] Rapport Bauer. par A. Bauer, A. Anton, J-M. Bernard, E. Debarbieux, A. Forestier et E. Martin « Mission sur les violences en milieu scolaire, les sanctions et la place de la famille » remis au ministre de l'Education nationale en mars 2010

[15] Blaya Catherine. *Violences et maltraitances en milieu scolaire*, Armand Colin, 2006

[16] Hawker D. et Boulton M-J.. « Twenty Years' Research on Peer Victimization and Psychosocial Maladjustment: A Meta-Analytic Review of Cross-Sectional Studies ». *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 41, n° 4 (1st mai 2000)

[17] Olweus Dan. *Violences entre élèves, harcèlements et brutalités, les faits et les solutions, ESF éditeur, 1999*

victimes de violences à l'école rencontreront, à l'adolescence et à l'âge adulte, des difficultés à créer et à entretenir des liens avec des personnes du sexe opposé.

Toujours selon Olweus[18], la violence scolaire, indépendamment de son impact sur les victimes, a également un effet sur les agresseurs. Même s'ils ne deviennent pas tous des délinquants après leur scolarité, il semble qu'il existe toutefois une réciprocité : lorsque l'on a été un « bully » (un maltraitant) pendant sa scolarité, on a statistiquement plus de chances de rencontrer des ennuis avec la justice une fois sorti du cursus scolaire.

Ainsi, être victime, agresseur ou encore témoin d'actes de violence au sein de l'école peut engendrer de nombreux bouleversements, notamment d'ordre psychologique. Sans oublier qu'au-delà de ses conséquences sur les personnes, la violence scolaire touche aussi en profondeur les établissements scolaires (dégradations, réputation, etc.) et leur environnement proche.

e. Violence scolaire : lutte et prévention

Depuis presque dix ans, les pouvoirs publics mettent en place de nombreuses actions pout lutter contre la violence scolaire et améliorer sa prévention. De nombreuses lois, décrets, circulaires et textes règlementaires ont ainsi vu le jour, comme par exemple la *circulaire n°2006-125 du 16 août 2006* concernant la prévention et la lutte contre la violence en milieu scolaire. Son application vise plusieurs objectifs, à savoir le soutien et l'accompagnement des victimes de violences, la sécurité des personnes du milieu scolaire, la systématisation d'une organisation structurée concernant le recueil des informations et le suivi des situations, la responsabilisation des élèves ainsi que l'association de leurs parents, l'amélioration de l'efficacité des partenariats et enfin la mise à disposition d'outils d'aide à la prévention et à la lutte contre la violence scolaire sans oublier la présence de formations relatives à celles-ci.

Ainsi, le ministère de l'Education nationale met un point d'honneur à agir contre la violence scolaire[19]. Au sein des établissements, une importance particulière est notamment donnée aux actions visant à prévenir les atteintes à l'intégrité physique et à la

[18] Idem

[19] Source : « Climat scolaire et prévention des violences », consulté le 3 mai 2015. http://www.education.gouv.fr/cid2765/climat-scolaire-et-prevention-des-violences.html.

dignité de la personne : violences racistes et antisémites, violences envers les filles, violences à caractère sexuel, notamment l'homophobie.

La création d'une délégation ministérielle en charge de la prévention des violences en milieu scolaire, la mise en place des assistants de prévention et de sécurité (APS), l'inclusion dans la nouvelle formation initiale des personnels de modules de gestion des conflits, la volonté de faire de l'amélioration du climat scolaire un des axes de la refondation de l'École afin d'offrir à tous des conditions d'apprentissages sereines dans une école citoyenne, sont autant d'actions déjà menées ces deux dernières années qui témoignent de la détermination du ministère de l'Education nationale à améliorer le climat scolaire en impliquant l'ensemble de la communauté éducative : élèves, personnels mais aussi parents, associations et collectivités territoriales.

De plus, il me parait judicieux de rappeler que dans les programmes actuels du BO du 19 juin 2008[20] ainsi que dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, instauré initialement par la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'Ecole du 23 avril 2005, certains éléments sont en rapport direct avec les différentes acceptions relatives à la notion de violence scolaire.

Au cycle 1, l'élève apprend les règles de civilité et les principes d'un comportement conforme à la morale (chapitre : Devenir élève → Vivre ensemble). A la fin de l'école maternelle, l'enfant doit donc être capable de respecter les autres, les règles de la vie commune et de contrôler ses émotions.

Au cycle 2, l'élève apprend les règles de politesse et du comportement en société. Il acquiert progressivement un comportement responsable et devient plus autonome. Il découvre les principes de la morale et prend conscience des notions de droits et devoirs. Il approfondit également l'usage des règles de vie collective découvertes à l'école maternelle, applique les usages sociaux de la politesse et coopère à la vie de classe. Il bénéficie par ailleurs d'une information adaptée sur les différentes formes de maltraitance (chapitre : Instruction civique et morale). Ainsi, en fin de CE1 (premier palier pour la maîtrise du socle commun), l'élève doit être capable de respecter les autres et les

[20] bulletin officiel [B.O.] hors-série n° 3 du 19 juin 2008, consulté le 25 mai 2014 http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/default.htm,

règles de la vie collective, appliquer les codes de la politesse dans ses relations avec ses camarades, les adultes à l'école et hors de l'école ainsi qu'avec le maître au sein de la classe mais aussi participer en classe à un échange verbal en respectant les règles de la communication (Compétence 6 → compétences sociales et civiques).

Enfin, au cycle 3, l'élève, au moment où son caractère et son indépendance s'affirment, est conduit à prendre pleinement conscience des fondements même de la morale, à savoir les liens qui existent entre la liberté personnelle et les contraintes de la vie sociale, la responsabilité de ses actes ou de son comportement, le respect de valeurs partagées et l'importance de la politesse et du respect d'autrui. De plus, l'élève étudie plus particulièrement certains sujets tels que l'estime de soi, le respect de l'intégrité des personnes, y compris de la leur, les principales règles de politesse et de civilité, les contraintes de la vie collective, les règles de sécurité et l'interdiction des jeux dangereux, l'interdiction absolue des atteintes à la personne d'autrui ainsi que le refus des discriminations de toute nature (chapitre : Instruction civique et morale). De fait, en fin de CM2 (deuxième palier pour la maîtrise du socle commun), l'élève doit être capable de respecter les autres, et notamment appliquer les principes de l'égalité des filles et des garçons, avoir conscience de la dignité de la personne humaine et en tirer les conséquences au quotidien, respecter les règles de la vie collective et savoir si une activité, un jeu ou un geste de la vie courante présente un danger (Compétence 6 → compétences sociales et civiques).

De nombreux spécialistes orientent également leurs travaux sur la gestion de la violence à l'école. Ainsi, lors d'un entretien pour un célèbre magazine parental[21], Georges Fotinos, membre de l'observatoire international de la violence à l'école, a livré quelques pistes de réflexion, au nombre de trois, pour diminuer la violence scolaire. Premièrement, ce dernier évoque la nécessité d'instaurer une prévention précoce, à savoir dès la maternelle : « Cela ne consiste pas à ficher les élèves, mais plutôt à mettre en place des activités éducatives développant la sociabilité ». Il illustre ainsi le cas québécois qui, en libérant la parole et l'affectivité des élèves, s'avère très efficace pour prévenir la

[21] « Violence scolaire : comment l'éradiquer ? » *Infobebes.com*, 17 octobre 2011, consulté le 25 mai 2014 http://www.infobebes.com/Enfant/A-l-ecole/Ecole-elementaire/Difficultes-scolaires/La-violence-a-l-ecole-primaire/Violence-scolaire-comment-l-eradiquer.

violence : « Au Québec, par exemple, dès l'entrée en maternelle et jusqu'au collège, les écoliers suivent un programme basé sur les habilités sociales. Il s'agit d'un ensemble d'apprentissages sur le vivre ensemble (jeux de lecture, maîtrise des émotions, savoir reconnaître l'émotion chez l'autre et les oraliser) auquel toute la classe participe. »

Ensuite, Fotinos nous indique que nous devons revoir et modifier nos rythmes scolaires : « l'aménagement scolaire a un rôle crucial. Lorsqu'il est réussi, la violence scolaire est moindre, voire éradiquée. C'est pourquoi il est essentiel de développer des activités sportives et culturelles. L'enfant peut ainsi se dépenser, se concentrer sur d'autres matières qui lui permettent de retrouver confiance en lui. Cela changera l'image qu'il peut avoir des enseignants, mais aussi de ses camarades. Ces derniers eux-mêmes changeront de regard sur lui. »

Enfin, en accord avec la *circulaire n°2006-125 du 16 août 2006* citée précédemment, Georges Fotinos estime que l'on devrait davantage impliquer les parents, que ceux-ci devraient participer au fonctionnement de l'école en ayant par exemple des responsabilités dans la vie scolaire. Il en termine sur le sujet ainsi : « il est primordial que les parents prennent conscience des règles mises en place dans l'école pour les appliquer ».

f. Hypothèses et questions de recherche

La violence scolaire, ou encore « school bullying » comme l'appellent nos voisins anglophones, est donc un sujet d'actualité internationale et fortement médiatisé. Ce phénomène n'est pourtant pas nouveau mais il n'a véritablement été identifié comme problème sociétal que depuis la fin des années 1970. En effet, l'apparition de la violence à l'école est survenue lors de la naissance même de l'institution Ecole, la violence scolaire actuelle étant simplement plus visible qu'autrefois, notamment de par la multiplicité de ses formes et l'évolution des technologies de l'information et de la communication. Face à ce constat, regardons ci-après plusieurs questions de recherche sur ce sujet qui me sont venues à l'esprit :

- Certains modèles étrangers sont-ils plus adaptés dans la gestion et la prévention de la violence scolaire ?
- Le rôle de la famille est-il prépondérant quant à l'apparition de violence à l'école ?
- La violence scolaire peut-elle être totalement éradiquée ?
- Les dispositifs personnalisés prévus par notre système éducatif permettent-ils d'endiguer la violence à l'école de façon pérenne ?
- Comment gérer un élève au comportement violent ?
- Les difficultés d'apprentissages sont-elles synonymes de violence scolaire ?

Toutes ces questions ne pourront pas trouver de réponses à l'issue de ce mémoire. En effet, si les deux premières suscitent particulièrement mon intérêt, il me semble cependant très compliqué d'établir des protocoles suffisamment rigoureux et pertinents pour tenter d'y répondre. La troisième, quant à elle, relève plus de l'utopie d'un jeune enseignant qu'autre chose : la violence, à l'école comme en dehors, fait partie intégrante de la vie en société, composée d'individus aux intérêts communs mais aussi divergents. Elle ne peut donc tout simplement pas disparaître du milieu scolaire.

J'ai donc choisi de m'intéresser aux trois autres questions. Elles me semblent assez ciblées pour pouvoir y apporter des éléments de réponse lors de cette première année en tant que professeur des écoles. L'étude réalisée par la suite reposera sur plusieurs hypothèses. En effet, il semble que si les institutions ont mis en place et conservé des dispositifs personnalisés afin de prévenir et de lutter contre la violence à l'école, alors on peut penser que ces actions sont efficaces et qu'elles permettent de gérer la violence scolaire sur le long terme. De plus, on peut faire le postulat que l'adaptation d'un emploi du temps spécifique pour les élèves présentant des comportements violents, avec un rythme scolaire différent de celui de leurs camarades, a une action positive sur les élèves en question. Enfin, on peut émettre l'hypothèse que l'élève en situation d'échec scolaire, de par la mise à l'écart et la frustration que cette situation est susceptible d'occasionner, aura tendance à démontrer des comportements violents à l'école.

Me voici ainsi avec trois hypothèses à étudier. Je tenterai de confronter ces trois hypothèses à l'analyse de deux élèves issus de mon école afin de les valider ou alors, au contraire, de les réfuter.

2.L'étude de cas

a. La volonté d'une démarche éthique et objective

J'ai beaucoup réfléchi à la façon dont j'allais pouvoir tester mes hypothèses au cours de cette année. Néanmoins, très rapidement, je me suis heurté à trois difficultés majeures qui m'ont véritablement posé problème quant à la mise en place d'actions au sein de ma classe.

Tout d'abord, après quelques mois passés à enseigner auprès de mes élèves, je me suis aperçu qu'aucun d'entre eux n'avait de comportement significativement violent. Malgré l'existence de quelques chamailleries pendant les récréations, évènements somme toute rationnels lors de ces moments hors classe, mon groupe classe était plutôt cohésif et le concept de respect d'autrui y était bien installé. Ainsi, rien ne justifiait la mise en place d'une action visant à analyser la violence au sein de ma classe en vue de la prévenir et de la diminuer. J'ai donc décidé de conduire mes recherches auprès d'autres élèves de l'école qualifiés de « violents ».

Ensuite, en réfléchissant aux protocoles que je pourrais construire, j'avais de prime abord opté pour la réalisation d'entretiens avec des élèves « violents » et « victimes » mais également avec des membres de l'équipe éducative de l'établissement. Toutefois, la notion d'objectivité des données récoltées, qui était pour moi indispensable à une analyse de qualité, m'a clairement paru très difficile à obtenir. En effet, les différents acteurs concernés me soumettraient alors leur ressenti et leur version des faits, par exemple en minimisant les choses du point de vue de « l'agresseur » ou bien encore en taisant certains évènements du coté des « victimes », par peur de représailles.

Enfin, en parallèle de cette quête d'objectivité, j'ai également été confronté à un problème d'ordre éthique. Ayant abandonné l'idée de réaliser des entretiens, j'ai songé à mettre en place une démarche expérimentale afin de tester mes hypothèses. Mais réaliser des expériences sur la violence avec des élèves n'était, pour moi, éthiquement pas acceptable, personnellement comme professionnellement. Il me fallait trouver une autre démarche qui, en plus d'être la plus objective possible, reste dans les limites éthiques que je m'étais fixé.

J'ai donc eu l'idée de soumettre mes hypothèses à l'étude de cas. Ce dispositif me semblait finalement être le plus pertinent vis-à-vis des obstacles que j'avais rencontrés jusqu'alors. D'un point de vue éthique, je ne réaliserai pas d'expériences susceptibles de favoriser la violence entre les élèves. De plus, l'observation des élèves, en me basant sur des informations et des faits avérés, me garantirait l'objectivité que je recherche.

Afin de choisir les élèves que j'allais étudier, j'ai sélectionné des enfants qui se remarquaient par leurs actes de violence répétés, envers leurs camarades voire même envers les adultes, lors des récréations mais aussi lors des temps de classe. Il fallait également que les profils de ces derniers me permettent de faire le lien avec mes hypothèses à vérifier. Mon choix s'est alors porté sur deux élèves, dont je vais tenter de réaliser une description au chapitre suivant.

b. Présentation des cas d'étude

Les deux élèves qui ont retenu mon attention sont tous deux en cycle 3. Le premier, que l'on nommera Arthur, pour préserver son anonymat, est actuellement en classe de CE2. Il est âgé de neuf ans et a été maintenu une fois sur le niveau CP. Il est arrivé au sein de l'école Jules Vallain cette année. Il était auparavant scolarisé dans une autre école du département, en zone plus rurale. Il est suivi dans un centre médico-psycho-pédagogique (CMPP) depuis deux ans et y consulte une orthophoniste et un psychothérapeute. D'un point de vue plus personnel, Arthur a été placé en famille d'accueil du lundi au vendredi depuis septembre 2014 et rentre chez sa mère le week-end. Cette dernière l'élève seule, lui et ses deux frères.

Le second élève, que je nommerai Marc, est quant à lui en classe de CM2. Il est âgé de 10 ans et n'a pour sa part jamais redoublé. Il a effectué l'intégralité de sa scolarité en élémentaire au sein de l'école Jules Vallain. A l'inverse d'Arthur, Marc ne dispose d'aucun suivi particulier au CMPP. Hors du contexte scolaire, il est fils unique et est élevé par sa mère depuis plusieurs années, son père étant incarcéré. Il n'est cependant pas privé de tout contact avec ce dernier et lui rend visite une fois par mois. Notons que Marc a quitté l'établissement en février de cette année, sa mère ayant déménagé dans une autre région.

En ce qui concerne les actes de violence perpétrés par ces deux élèves, il convient d'en établir une liste exhaustive en les répartissant selon qu'ils ont été réalisés lors des récréations ou bien sur le temps de classe. Dans un souci de lisibilité, le tableau suivant recensera ainsi la nature et le contexte des actes à caractère violent causé par Arthur et Marc depuis la rentrée de cette année :

Nature des incidents		**Arthur**		**Marc**	
		En classe	*En récréation*	*En classe*	*En récréation*
Violences verbales	*Moqueries*	**X**	**X**	**X**	**X**
	Insultes	**X**	**X**	**X**	**X**
	Ostracisme	**X**	**X**	**X**	**X**
	Menaces	**X**	**X**		**X**
Violences physiques	*Bousculades*	**X**	**X**	**X**	**X**
	Coups	**X**	**X**		**X**
	Bagarres		**X**		**X**
Vols et dommages contre les biens	*Vols*	**X**	**X**	**X**	**X**
	Dommages	**X**	**X**	**X**	**X**
Violences à connotation sexuelle	*Moqueries*			**X**	**X**
	Attouchements				**X**
Harcèlement sur élèves	*Plus jeunes*		**X**		
	Du même âge		**X**		**X**

Au regard de ce tableau, on peut constater que la cour de récréation est le théâtre principal de leurs agissements. La classe, de par la présence constante de chaque enseignant, est ainsi épargnée de certains actes qui peuvent être considérés comme étant plus graves. Notons que les actes à connotations sexuelles ne sont pratiqués que par Marc, sûrement en relation avec son âge plus avancé. Arthur, par contre, a tendance à s'en prendre à des élèves plus petits que lui, à la différence de Marc. Quoi qu'il en soit, ces deux élèves, de par leur comportement, sont clairement représentatifs des actes de violence que l'on rencontre au sein de l'établissement. Intéressons nous maintenant à nos hypothèses.

c. Des dispositifs personnalisés indispensables

Nous l'avons dit, les pouvoirs publics œuvrent beaucoup depuis une dizaine d'années pour lutter contre la violence à l'école et parfaire sa prévention. Il existe cependant des actions plus anciennes, dont une en particulier toujours en vigueur aujourd'hui, spécifiquement à destination des élèves en difficultés. Il s'agit bien évidemment de la création des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED). De par leur ambition de lutter contre les difficultés scolaires, en agissant sur les comportements des élèves pour les rendre compatibles avec les apprentissages par exemple, leurs interventions peuvent potentiellement faire baisser la violence. Ils ont fait leur apparition en 1990, avec la *circulaire n° 90-082 du 9 avril 1990*, qui traite de leur mise en place et de leur organisation. Notons qu'à l'époque, les RASED venaient remplacer les groupes d'aide psycho-pédagogique (GAPP) instaurés en 1970. Les institutions ont souvent mis à jour cette circulaire initiale concernant les RASED. En effet, elle a tout d'abord été abrogée et remplacée par la *circulaire n° 2002-113 du 30 avril 2002*, elle-même ensuite abrogée et remplacée par la *circulaire n° 2009-088 du 17 juillet 2009,* qui fût encore une fois abrogée et remplacée par la *circulaire n° 2014-107 du 18 août 2014*[22], unique texte réglementaire actuellement en vigueur. Toutes ces modifications

[22] « Fonctionnement des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (Rased) et missions des personnels qui y exercent », consulté le 16 mai 2015.
http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=81597

démontrent de la volonté de l'Etat de conserver cette structure éducative qui a maintenant fait ses preuves auprès des élèves en difficulté.

Outre son action vis-à-vis des élèves en difficulté d'apprentissage, notamment grâce aux enseignants spécialisés chargés de l'aide à dominante pédagogique (maître E), le RASED s'occupe également des élèves présentant des difficultés d'adaptation à l'école, via les enseignants spécialisés chargés de l'aide à dominante rééducative (maître G) et les psychologues scolaires. C'est cette mission du RASED qui nous intéresse ici, en relation avec les comportements violents de certains élèves de primaire. Rappelons que les membres du RASED peuvent intervenir dans les classes ordinaires, à la demande des enseignants, au sein même de la classe ou en dehors. Leur intervention est toutefois soumise à l'acceptation des parents des élèves concernés. Préoccupons nous maintenant de nos deux élèves, Arthur et Marc.

Marc, pour sa part, n'a jamais bénéficié de l'aide du RASED. Il a pourtant toujours montré un certain attrait pour la violence depuis son arrivée en CP, aux dires de ses précédents enseignants. Ces derniers ont d'ailleurs tous sans exception désiré solliciter l'aide du RASED, face à l'attitude imprévisible de l'élève. Mais la mère de Marc a toujours refusé la mise en place d'un dispositif visant à accompagner Marc, cette année scolaire ne faisant pas exception. Ce refus catégorique d'accepter que son enfant rencontrait des difficultés d'adaptation à l'école n'a pas permis au RASED d'effectuer sa mission et a laissé les différents enseignants de Marc seuls face à ses difficultés.

Arthur, quant à lui, a déjà été amené à bénéficier de l'aide du RASED. En novembre 2009, alors qu'il intégrait une nouvelle classe en moyenne section de maternelle, son enseignante a très rapidement fait une demande d'aides spécialisées (vous trouverez une copie de cette demande en annexe 1). Il a ainsi bénéficié de l'aide du RASED de février 2010 à juin 2011, jusqu'à la fin de son cycle en maternelle (voir mise en place et bilans de l'aide rééducative en annexe 2). Comme on peut le constater au regard des différents comptes-rendus de l'équipe éducative, cet accompagnement a clairement été bénéfique à Arthur, notamment dans l'estime de lui-même, sa socialisation avec les autres élèves et le respect des règles. Ces résultats concluants ont d'ailleurs justifié l'arrêt de l'accompagnement du maître G en vue de sa rentrée en CP.

Ses deux années en CP se sont bien déroulées du point de vue de son attitude. En revanche, la situation a empirée tout au long de l'année de CE1, comme le démontrent les appréciations de son enseignante de l'époque (voir annexe 3). Ces informations font écho aux comportements d'Arthur aujourd'hui. Sa maîtresse tente de solliciter à nouveau l'aide du RASED depuis la rentrée mais malgré ses démarches auprès d'eux et du CMPP, elle est encore aujourd'hui livrée à elle-même, les membres du réseau ayant des difficultés à répondre aux demandes toujours plus nombreuses. Notons tout de même qu'une réunion de l'équipe éducative se tiendra début juin afin de statuer sur la situation d'Arthur. Il est question de proposer à sa mère un programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) pour aider Arthur à surmonter ses difficultés d'adaptation qui influent sur ses apprentissages. Cela lui assurera, dès sa rentrée prochaine, de pouvoir bénéficier d'une aide personnalisée en classe (AP) et de stages de remise à niveau (SRAN), et apportera une base de travail à son futur enseignant dès septembre.

d. Un rythme scolaire différent pour prévenir la violence

Georges Fotinos nous l'a dit, si nous souhaitons diminuer la violence à l'école, il nous faut revoir nos rythmes scolaires[23]. Si ses pistes de réflexion concernent l'organisation de l'école dans sa globalité, on peut prendre le parti de les adapter spécifiquement aux élèves qui présentent des difficultés de comportement. Ainsi, on peut tendre à penser que si nous aménageons leur temps scolaire, cela aura une incidence positive sur leur attitude. Les changements de cadre et d'environnement de classe, en passant par des activités sportives et artistiques par exemple, aideront l'élève à se dépenser et à améliorer l'image qu'il a de lui-même. Ce dispositif a été testé sur nos deux élèves de référence.

Intéressons nous premièrement au cas d'Arthur. Faute d'une prise en charge rapide par le RASED, sa maîtresse a sollicité lors d'une réunion l'aide des autres enseignants du niveau CE2 de l'école afin de l'accueillir au sein de leurs classes respectives (voir compte-rendu en annexe 4). Ces prises en charges s'effectuent tous les

[23] Op. cit. page 14

après-midis, principalement sur des créneaux d'EPS, mais aussi lors de séances d'anglais et de sciences. Arthur participe également activement à un « projet théâtre » les mardis après-midis. Cet aménagement scolaire a pour vocation de proposer chaque après-midi à Arthur des activités qui lui plaisent particulièrement et en contrepartie, ce dernier s'engage à respecter les règles et à assumer son statut d'élève. Il s'engage également à travailler consciencieusement au sein de sa classe le matin. Cela permet aussi de varier son environnement, tant en termes d'élèves que d'enseignant ou encore de lieu. Ce dispositif personnalisé a significativement fait baisser le nombre de ses actes de violence à l'école, même si nous assistons ponctuellement à leur recrudescence depuis quelques semaines.

Marc a lui aussi bénéficié d'un aménagement scolaire mais ce dernier était moins important que celui d'Arthur. Le fait qu'il soit parti en cours d'année a empêché son enseignante de lui proposer un véritable emploi du temps personnalisé. Toutefois, elle a pu organiser des décloisonnements spécifiques avec sa collègue qui enseigne sur le même niveau. Ces décloisonnements concernaient l'EPS, les arts visuels et les sciences, des matières qui intéressaient Marc. Ce dispositif prenait la forme d'un contrat selon lequel Marc pouvait bénéficier de ces décloisonnements à condition qu'il se contrôle et réfrène ses comportements violents. Il profitait alors d'un changement de cadre (nouveaux camarades, nouvelle enseignante et nouvelle classe) dans lequel il pouvait s'affirmer sur des disciplines qui lui plaisaient.

Ce dispositif était concluant dans l'ensemble. Il a eu des effets positifs sur l'attitude de Marc. L'élève était beaucoup plus calme et respectueux dans la cour de récréation mais aussi en classe et sur le temps d'étude (dont j'avais la charge). Mais cet aménagement personnalisé a quand même montré certaines limites. En effet, après quelques temps, Marc avait tendance à considérer ce dispositif comme acquis. Son comportement s'est alors détérioré. Ne respectant plus le contrat, le dispositif a été suspendu, ce qui a amplifié ses manifestations de violence sur les temps scolaires et périscolaires. Sa maîtresse et l'ensemble de l'équipe enseignante ne trouvaient plus de solutions et la situation empirait de semaine en semaine.

Impuissants face à son attitude, nous avons alors tenté d'élaborer un argumentaire visant à convaincre sa mère d'accepter la mise en place d'un accompagnement du RASED. La priorité était de préparer son entrée au collège afin qu'elle se fasse sur de bonnes bases. Néanmoins, l'enseignante n'a pas eu le temps de la rencontrer pour lui en parler avant son déménagement. Le départ de Marc, aussi difficile à admettre soit-il, a constitué l'élément de résolution de ce problème auquel nous ne trouvions pas de réponses.

e. L'échec scolaire : vecteur de violence ?

Comme nous avons pu le constater, les chercheurs s'accordent à dire que l'exposition répétée à des comportements violents a une incidence sur les apprentissages, notamment en altérant certaines fonctions cognitives comme la concentration, la mémoire ou encore les capacités d'abstraction (voir rapport Bauer)[24]. Cependant, ces derniers placent ici leurs observations du point de vue des victimes de violence. Qu'en est-il lorsque l'on s'intéresse aux élèves agresseurs ? Ont-ils eux-aussi des difficultés d'apprentissage ? Et est-ce que ce ne serait pas justement ces difficultés d'apprentissage qui influeraient leurs actes de violence ?

Le fait d'être en échec scolaire peut provoquer un sentiment de mal-être chez les élèves concernés. L'élève en grande difficulté a tendance à se construire une image dévalorisante de lui-même. Il peut se sentir mal aimé de ses parents et de ses professeurs et est parfois la cible des moqueries de ses camarades. Tous ces éléments vont agir sur ses émotions et pourront l'amener à devenir violent auprès de son entourage, dans l'expression de sa colère. Ainsi, les difficultés d'apprentissage pourraient favoriser les comportements violents à l'école. Voyons si ce postulat se vérifie pour nos deux élèves.

Marc ayant quitté l'établissement, je n'ai pas pu étudier son dossier scolaire avant que celui-ci ne soit envoyé vers sa nouvelle école. Il me sera donc impossible de vérifier s'il a présenté au cours de sa scolarité des difficultés significatives dans ses apprentissages. Néanmoins, son enseignante a pu me communiquer ses résultats obtenus

[24] Op. cit. page 10

au premier trimestre de cette année. Globalement, Marc ne présentait pas de difficultés majeures, il était, comme on peut communément le dire, un « élève dans la moyenne ». Plus à l'aise en étude de la langue qu'en mathématiques, il se trouvait être un très bon lecteur. Marc se démarquait nettement en EPS et en arts visuels. Il développait également un certain attrait pour les sciences. La seule discipline dans laquelle on pouvait dire qu'il présentait des difficultés était l'éducation musicale. Cependant, nous ne pouvons pas parler ici de compétences non-acquises, puisqu'il refusait purement et simplement de participer aux activités de chant et d'écoute. Cela ne relève donc pas de difficultés d'apprentissage à proprement parler. Pour autant, il me parait présomptueux de tirer des conclusions au regard des résultats de Marc sur un seul trimestre. Occupons nous plutôt d'Arthur.

A la différence de Marc, Arthur est toujours présent au sein de l'établissement. J'ai donc pu étudier son dossier scolaire. Nous avons pu le remarquer précédemment, Arthur a bénéficié de l'aide du RASED en moyenne et grande section de maternelle pour ses problèmes d'adaptation à l'école. Mais je me suis également aperçu qu'il rencontrait également de grosses difficultés dans ses apprentissages sur cette même période. En effet, il a fait l'objet d'un programme personnalisé de réussite éducative, consultable à l'issue du présent mémoire (voir annexe 5). A la lecture de ce PPRE, on constate qu'Arthur, sans compter les notions de « devenir élève » et de « vivre ensemble » dont nous avons déjà parlé, rencontrait des difficultés dans la maîtrise du geste graphique, la maîtrise de la langue ainsi que le repérage dans l'espace. Cependant, la combinaison de la mise en place du PPRE et de l'action du RASED lui a permis de surmonter ses difficultés afin d'entrer en CP, comme l'atteste la fiche de liaison classe-famille à sa sortie de maternelle (voir annexe 6).

Si je n'ai pas trouvé trace de sa première année en CP (rappelons qu'Arthur a été maintenu sur ce niveau), j'ai pu retrouver les appréciations de ses enseignantes sur les deux années suivantes (voir annexe 7 et 3). On y remarque qu'Arthur rencontrait aussi des difficultés en cycle 2 (son maintien en CP le justifie également). Ces dernières n'ont d'ailleurs pas fondamentalement changé par rapport à celles qu'il éprouvait au cycle 1. Il aurait été intéressant d'obtenir des informations concernant son entrée en CP, qui faisait

suite à l'arrêt de son PPRE et de l'action du RASED. Cela nous aurait peut-être permis de comprendre un peu mieux pour quelles raisons Arthur s'est de nouveau retrouvé avec des difficultés d'apprentissage.

Au vu de ces éléments, on peut en déduire que l'échec scolaire subi par un élève peut potentiellement devenir vecteur de comportements violents envers son environnement. Les difficultés d'apprentissage et d'adaptation semblent étroitement liées. Si on agit sur l'une d'entre elles, l'autre parait également en bénéficier. Toutefois, le cas de Marc nous laisse entendre que ce lien de cause à effet est loin d'être systématique et nous amène à faire preuve de réserve, faute d'éléments significativement probants.

f. Retour sur les hypothèses

A l'aide de notre étude de cas, il nous fallait tester trois hypothèses. La première se basait sur le fait que si les institutions avaient mis en place et conservé des dispositifs personnalisés afin de prévenir et de lutter contre la violence à l'école, alors ces actions doivent être efficaces et permettent de gérer la violence scolaire sur le long terme. Cette hypothèse se vérifie dans le cas d'Arthur qui a bénéficié de l'aide du RASED par l'accompagnement du maître G sur ses années de moyenne et grande section de maternelle. On a pu constater qu'en fin de grande section, son comportement avait évolué de façon significative, ce qui avait eu pour conséquence d'arrêter l'accompagnement du maître G, considérant qu'Arthur n'en avait plus besoin. Toutefois, l'atténuation de ses comportements violents n'a pas été pérennisée par l'action du RASED, étant donné son attitude violente actuelle envers les personnes qui l'entourent.

La deuxième hypothèse reprenait l'idée que l'adaptation d'un emploi du temps spécifique pour les élèves présentant des comportements violents, avec un rythme scolaire différent de celui de leurs camarades, avait une action positive sur les élèves en question. Cette hypothèse est partiellement validée puisque chez nos deux élèves, la mise en place d'un contrat de décloisonnement dans d'autres classes sur des disciplines qui les intéressent à condition qu'ils respectent les règles et qu'ils réfrènent leur agressivité a été bénéfique. Cette action est d'ailleurs toujours en vigueur pour Arthur, en attendant l'éventuelle prise en charge du RASED. Notons cependant que l'effet bénéfique de ce

dispositif n'a pas été pérenne chez Marc, ce dernier recommençant à faire preuve de violence après plusieurs semaines, occultant le principe de fonctionnement du contrat mis en place. On est alors tenté de croire que l'aspect positif de cette action réside dans sa mise en place à court terme.

Enfin, la troisième et dernière hypothèse consistait à considérer qu'un élève en situation d'échec scolaire, de par la mise à l'écart et la frustration que cette situation est susceptible d'occasionner, aurait tendance à démontrer des comportements violents à l'école. Cette hypothèse n'est qu'en partie validée, au regard des résultats plutôt satisfaisants de Marc sur son premier trimestre. Néanmoins, le cas d'Arthur, à contrario, vient étayer cette théorie. A l'étude de son dossier scolaire, on peut se rendre compte qu'il a presque toujours présenté des difficultés dans ses apprentissages. Au cycle 1 comme au cycle 2, il lui fallait faire de gros efforts pour se mettre à niveau des attendus en termes de compétences de fin de cycles.

Globalement, les hypothèses se vérifient, pour le moins en partie, pour les cas étudiés, à savoir deux élèves de cycle 3 au sein d'une école urbaine. Il faudrait observer une population plus importante d'élèves démontrant des comportements violents, en variant par exemple leur âge, leur milieu, leur contexte familial afin d'en tirer des conclusions plus précises. L'exhaustivité de l'échantillon d'étude est bien évidemment inhérente à des résultats probants. Ainsi, ce travail de recherche pourrait servir d'ébauche à une étude de la violence à plus grande échelle au sein de l'école primaire.

Conclusion

La violence scolaire au sein des établissements du premier degré est un sujet complexe. Au fil de ce mémoire, nous avons pu voir que ses formes sont multiples et qu'elle n'est pas apparue récemment, bien au contraire. Statistiquement plus présente en élémentaire qu'en maternelle, la violence scolaire peut dans les deux cas avoir des conséquences importantes sur les apprentissages et la santé physique et mentale des victimes, mais aussi des agresseurs ainsi que des témoins des actes de violence de ces derniers.

Si les institutions ont mis en place des dispositifs destinés à prévenir et à lutter contre la violence à l'école, force est de constater qu'ils ne suffisent pas, à eux seuls, à l'endiguer. De plus, leur mise en place n'est pas simple : le manque de personnels dans l'enseignement spécialisé ralentit de fait leur application et il n'est pas toujours aisé de convaincre les parents que leur enfant rencontre des difficultés qui nécessitent un accompagnement personnalisé. Les enseignants se retrouvent alors souvent livrés à eux-mêmes et font leur possible pour gérer les différentes formes de violence auxquelles ils sont confrontés dans leurs classes. Ainsi, ils testent différents dispositifs auprès de leurs élèves et évaluent leur pertinence en fonction du retour sur investissement et de l'efficacité qui en résulte. Cela leur permet de se constituer une base de ressources en termes de gestion des difficultés, qu'ils pourront enrichir tout au long de leur carrière au fil des expériences de classe rencontrées.

Ce travail de recherche, en complément de cette première année de prise de fonction en tant que professeur des écoles, m'amène à penser que chaque cas est particulier, que chaque élève a un profil bien à lui et qu'en matière de gestion des difficultés, aussi bien concernant les apprentissages que le comportement, il n'y a pas de « recette miracle » qui fonctionne dans tous les cas. En tant qu'enseignant, nous devons nous adapter à chaque situation afin d'être en mesure d'y apporter une solution adéquate. Pour ce faire, il nous faut instaurer une relation de confiance avec nos élèves et leurs parents, mais aussi faire preuve d'imagination et de méthode dans la proposition, la

mise en place et l'analyse de dispositifs. Mais après tout, nous sommes ici au contact de certaines attitudes et compétences se situant au cœur de notre métier.

Nul doute que mon affectation en septembre prochain au sein de l'établissement régional d'enseignement adapté (EREA) de Mainvilliers m'amènera à poursuivre ma réflexion sur les différentes possibilités qui s'offrent à nous, enseignants, pour prévenir et gérer la violence au quotidien dans nos classes. Même si la population d'élèves sera par nature différente, tant en termes d'âge que de difficultés rencontrées, cette expérience aura pour vocation de m'enrichir professionnellement et m'apportera certainement des clés adaptables à tous niveaux scolaires afin de lutter contre la violence rencontrée à l'école.

Bibliographie

Ressources imprimées

Blaya Catherine. *Violences et maltraitances en milieu scolaire*, Armand Colin, 2006.

Debarbieux Eric. *Violence à l'école : un défi mondial ?* Paris: Armand Colin, 2006.

Defrance Bernard. *La violence à l'école*. Édition : 6e éd. Paris: Syros, 2000.

Hamon Hervé et Rotman Patrick. *Tant qu'il y aura des profs*. Édition : Seuil. Paris: Seuil, 1984.

Hawker D. et Boulton M-J. « Twenty Years' Research on Peer Victimization and Psychosocial Maladjustment: A Meta-Analytic Review of Cross-Sectional Studies ». *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 41, n° 4, 1st may 2000.

Lec Francis et Lelièvre Claude. *Histoires vraies des violences à l'école*. Paris: Fayard, 2007.

Observatoire international de la violence à l'école. *A l'école des enfants heureux…enfin presque* rapport de la recherche réalisé pour l'UNICEF France, mars 2011.

Olweus Dan. *Violences entre élèves, harcèlements et brutalités, les faits et les solutions,* ESF éditeur, 1999.

Rapport Bauer. Par A. Bauer, A. Anton, J-M. Bernard, E. Debarbieux, A. Forestier et E. Martin. « Mission sur les violences en milieu scolaire, les sanctions et la place de la famille » remis au ministre de l'Education nationale en mars 2010.

Vettenburg Nicole, rapporteuse générale. *Violences à l'école: sensibilisation, prévention, répression* Rapport du Symposium tenu à Bruxelles (Belgique), 26-28 novembre 1998.

Ressources numériques

Bulletin Officiel [B.O.] hors-série n° 3 du 19 juin 2008, consulté le 25 mai 2014. http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/default.htm,

« Climat scolaire et prévention des violences », consulté le 3 mai 2015. http://www.education.gouv.fr/cid2765/climat-scolaire-et-prevention-des-violences.html.

Fayner Elsa. « Violence à l'école : c'était pas mieux avant ». Le nouvel Observateur, consulté le 16 mai 2015. http://rue89.nouvelobs.com/2013/05/31/violence-a-lecole-cetait-mieux-avant-242809

« Fonctionnement des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (Rased) et missions des personnels qui y exercent », consulté le 17 mai 2015. http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=81597

OMS, « rapport mondial sur la violence et la santé », consulté le 16 mai 2015. http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/summary_fr.pdf

« Violence scolaire : comment l'éradiquer ? » Infobebes.com, 17 octobre 2011, consulté le 30 mai 2014. http://www.infobebes.com/Enfant/A-l-ecole/Ecole-elementaire/Difficultes-scolaires/La-violence-a-l-ecole-primaire/Violence-scolaire-comment-l-eradiquer.

Annexes

Annexe 1 : Demande d'aides spécialisées pour Arthur

inspection académique
d'Eure-et-Loir
académie
d'Orléans-Tours
Éducation
nationale

INSPECTION DE L'EDUCATION NATIONALE
CHARTRES 2

DEMANDE D'AIDES SPECIALISEES

ECOLE : [redacted]

CLASSE : MS NOM DE L'ENSEIGNANT : [redacted]

NOM DE L'ELEVE : [redacted] PRENOM : [redacted]

DATE DE NAISSANCE [redacted]

DATE DE LA DEMANDE : 6/11/2009.

RESEAU D'AIDES SPECIALISEES AUX ELEVES EN DIFFICULTES
SECTEUR :

I – EVALUATION DIAGNOSTIQUE
Apprentissages et comportements

a) Pour quels domaines l'élève présente t-il de l'intérêt :

Être avec l'adulte -
Puzzles simples en présence de l'adulte.

b) Ses réussites :

c) Ses difficultés :

- Il ne peut pas être assis en grand groupe, et devant une table plus de 5 secondes.
- Il bâcle tout travail qui lui est donné.
- Il doit exprimer ce qu'il a en tête immédiatement, ne supporte aucune attente.

d) Quelle conscience l'élève a t – il de ses difficultés ?

?

- Gros problème d'élocution = son discours est difficilement compréhensible -

II- REPONSES PEDAGOGIQUES APPORTEES
MISE EN ŒUVRE

a) Au sein de la classe :

- Prise en charge particulière, accompagnement de la personne faisant office d'ATSEM, pour canaliser ses déplacements, et essayer de lui permettre de se poser lors des travaux sur table, ou en groupe.

b) Au sein du cycle :

c) Aides complémentaires :

Appel au Réseau dès son arrivée dans l'école le 5 novembre 2009. : entretiens, puis prise en charge par la collègue maître G.

d) Bilan :

III – LE SUIVI AVEC LES PARENTS

a) Ce que disent les parents des difficultés de l'élève :

Ils disent que dans l'autre école [redacted] n'avait pas de problèmes ... Ce qui est confirmé par la collègue de l'école précédente. Cette dernière dit même que la maman ne "voulait" pas entendre que [redacted] était triste de quitter son école et de déménager.

b) Une aide spécialisée a t- elle été proposée : laquelle ?

Une rencontre avec le psychologue scolaire.

c) Réaction des parents :

Favorable au suivi par maître G.

IV- LA DEMANDE D'AIDES AUPRES DU RESEAU

Les attentes : Bilan (après analyse) sur la capacité d[redacted] à être en classe en groupe, et face aux apprentissages.

Comment y remédier dans un groupe de 28 élèves?

Annexe 2 : Mise en place et bilans de l'aide rééducative pour Arthur

INSPECTION DE L'EDUCATION NATIONALE
CHARTRES 2

PROJET INDIVIDUEL D'AIDES

NOM DE L'ELEVE: [redacted] PRENOM: [redacted]

DATE DE NAISSANCE : [redacted]

ECOLE : [redacted]
CLASSE : **MS** NOM DE L'ENSEIGNANT :**Mme**

RESEAU D'AIDES SPECIALISEES AUX ELEVES EN DIFFICULTES
SECTEUR : **AMPERE**

DATE DE LA MISE EN PLACE DU PROJET :**Février 2010**

1-RAPPEL : CONSTAT ET ANALYSE DES DIFFICULTES

[redacted] est arrivé d'Orléans en Novembre 2009. Il inquiète par ses comportements très impulsifs et parfois violents, son agitation,une incapacité à faire ou travailler seul .Il reste collé à l'adulte, cherche sans cesse à maintenir le lien à l'adulte en transgressant, en parlant sans interruption. Son langage est très perturbé(syntaxe, phonologie, vocabulaire, débit de parole), il est souvent incompréhensible.Il investit peu les activités scolaires nécessitant de différer, réfléchir, se poser. Il ne s'assoit pas et refuse de s'intégrer au groupe.

2-OBJECTIFS

Réseaux d'aides spécialisées :

Travailler la séparation avec [redacted] et sa famille pour favoriser l'accés à l'autonomie et la socialisation . Permettre à [redacted] de dépasser des problèmatiques personnelles qui l'empêchent de se rendre disponible pour apprendre et acquérir un statut d'élève, distancié de l'adulte et capable d'intégrer les règles collectives.

Enseignant classe :

Valoriser les moments où [redacted] participe en collectif, est attentif, concentré , fait seul sans l'aide de l'adulte; les moments de bienveillance aux pairs.

3-MODALITES

Séances de groupe le Lundi de 8H30 à9H15.

1 Restitution de la séance précédente
2 mise en projet temps du jeu symbolique, jeu d'expression corporelle ou jeu de rôles.
3 restitution verbale , mentalisation, mise en lien.
4 Trace écrite
5 évaluation autour des objectifs contractualisés : j'ai pu proposer une idée , donner un avis, faire un choix.
6 mise en projet

4-AIDES COMPLEMENTAIRES SOLLICITEES

-Observations du psychologue scolaire _orthophonie

5-EVALUATION DU PROJET

.

BILAN INTERMEDIAIRE AIDE REEDUCATIVE

DECEMBRE 2010

[redacted]

Rééducation

Nombre de séances: 19

Bon investissement de l'espace rééducatif comme espace de parole mais [redacted] ne parvient pas à dépasser des problématiques personnelles qui questionnent la légitimité des règles .Il exprime encore une insécurité affective et de l'anxiété , peur d'être seul et oublié.Il restitue très bien d'une séance sur l'autre, l'agitation est irrégulière , peut être très posé comme agité. Fait des liens, pose des questions, comprend bien les situations .

Langage encore difficile même si cela a progressé (vocabulaire, articulation, syntaxe)

Depuis quelques séances, [redacted] peut s'opposer , et manifester dans ses jeux une certaine charge agressive .

Il peut donner le jour désormais, il va spontanément vers les livres et y prend beaucoup de plaisir; il veut écrire et a demandé des jeux de société. L'envie d'apprendre n'est pas affectée , il semble donc que ce soit le rapport à la loi qui soit fragilisé ainsi que sa sécurité affective.

En classe

Proposition :

Nom : [redacted]

BILAN INTERMEDIAIRE DE l'aide rééducative

Février 2011

Rééducation

Nombres de séances :24

Moins régressif dans son attitude, [redacted] a grandi; plus distancié de l'adulte, il accapare moins , semble plus capable d'autonomie.

Encore préoccupé par des problématiques relationnelles mais dans l'ensemble moins agité, dispersé, et plus disponible pour les apprentissages.

Même s'il reste difficile pour lui encore à certains moments de différer, de se poser ; globalement cela va mieux.

Le langage a progressé mais reste perturbé- manquent des connecteurs dans ses phrases (qui, que) , des sons (r..); la syntaxe et le vocabulaire sont encore hésitants. Encore dans la précipitation quand il parle. [redacted] est conscient de ses difficultés de langage et cela atteint son estime de soi qui reste fragile.

En graphisme il est peu motivé car se sentant en difficulté , il bâcle. Tenue du crayon et contrôle du geste graphique très incorrect.

Mais malgré ses faiblesses , [redacted] montre de l'intérêt pour les apprentissages mathématiques, l'écrit et a de réelles capacités.

Il demande des jeux pédagogiques depuis peu. S'il peut encore dire « non » à l'adulte , remettant en cause sa fiabilité, légitimité , cela est devenu très rare.

Il semble peu à peu reconnaitre et intégrer la loi.

Il se repère de mieux en mieux dans le temps, verbalise, restitue, se projette de plus en plus clairement. L'envie de grandir et d'apprendre s'installe vraiment.

Beaucoup moins de charge agressive dans ses jeux mais cela demeure encore présent.

[redacted] a du mal à accepter ses manques, ses erreurs, a le sentiment de subir des moqueries, d'être rejeté par les autres parfois. Le sentiment d'intégration sociale n'est pas complètement acquis et cela le fragilise et le place sur la défensive. [redacted] doit prendre confiance en soi en prenant conscience de ses ressources. La réussite scolaire devrait lui permettre de modifier le jugement qu'il porte sur soi et les autres et le sortir de ce fonctionnement d'exclusion.

En classe

-Un cahier de comportements

Besoin de s'isoler souvent pour se mettre au travail sinon la présence des autres le perturbe. A beaucoup de capacités et réussit très bien mais avec l'adulte tout près de lui encore. Il lui arrive d'être indisponible encore , de s'agiter , d'être

violent, de refuser de travailler mais cela est de plus en plus rare , dans ce cas il faut l'isoler.
Son estime de lui est encore fragile, il ne perçoit pas beaucoup ses capacités.
Globalement a beaucoup progressé dans le comportement: reste assis au coin regroupement , peut attendre son tour et lever la main pour prendre la parole. Il commence à s'excuser. Il va mieux dans le groupe mais cela reste à renforcer;être dans le statut d'élève: un parmi d'autres est encore difficile.
Maladroit, pataud en motricité globale et fine.

A la maison

Encore agité, pas très calme , cela reste conflictuel avec ses frères et difficile à gérer par les parents.

Poursuite de l'aide G (confiance en soi-statut d'élève-respect des règles) en attendant la mise en place du suivi CMPP

Poursuite de l'orthophonie ([redacted])

BILAN INTERMEDIAIRE de l'aide REEDUCATIVE

DATE de la synthèse: 28/06/2011

NOM PRENOM de l'enfant: [redacted]
CLASSE: GS

Évolution en séance d'aide rééducative
Nombre de séances: 32

Toujours en progrès -
Plus autonome et détaché de l'adulte -
Bp moins agité et dispersé - Il peut différer pour verbaliser, réfléchir, anticiper, élaborer. Plus serein et posé.
A progressé dans son expression verbale.
Se décentre, s'ouvre aux autres, aux apprentissages.
Plus d'intérêt pour les livres encore. Moins d'opposition.
Encore du mal à accepter ses erreurs. Renforcer encore l'estime de soi. Gosses difficultés graphiques

Évolution à l'école:

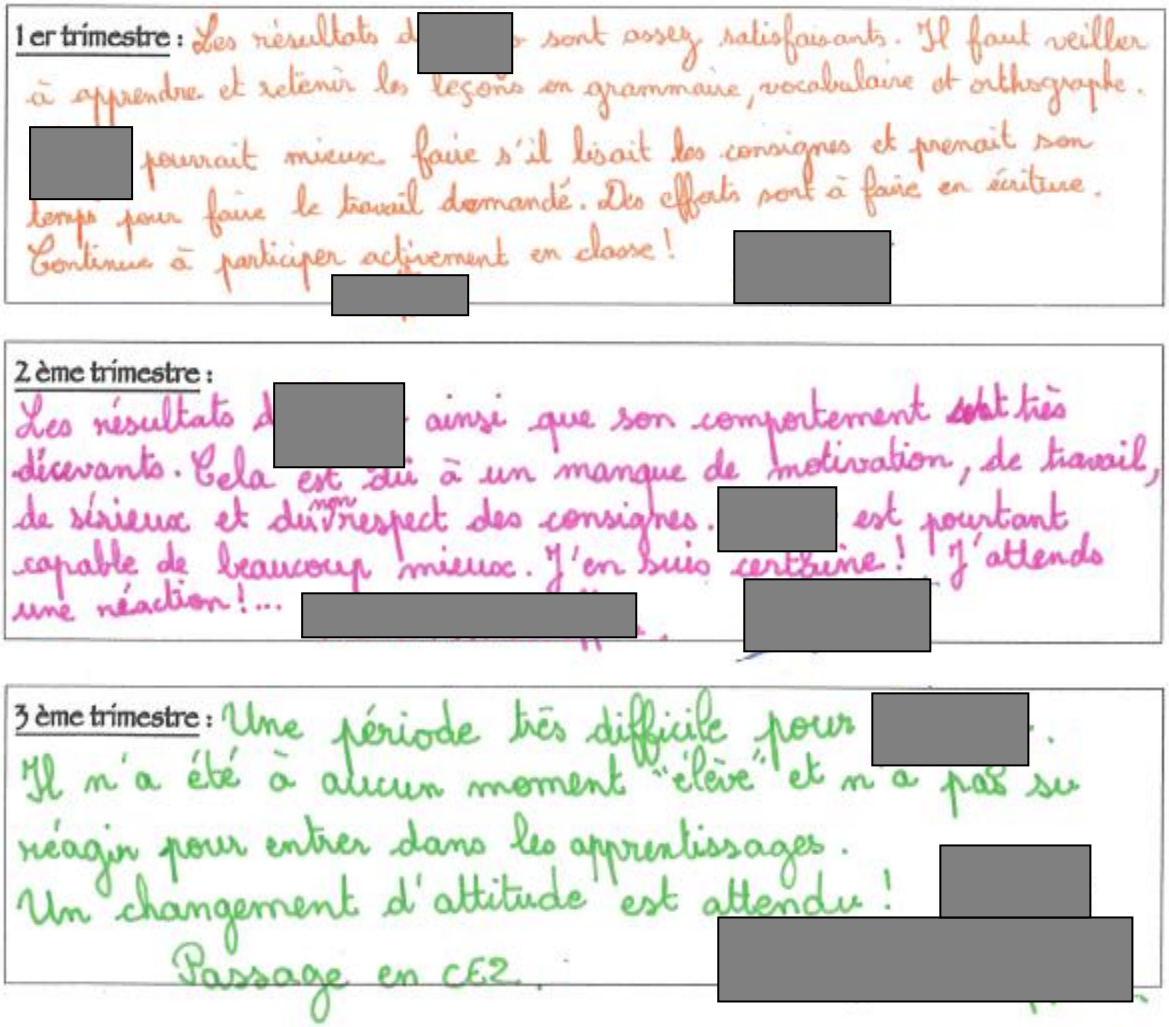
Très belle évolution globalement -
Mais encore des jours où il peut être violent, agité
Très ponctuellement toutefois -
Peut rester seul à travailler -
Peut se laisser disperser, mais beaucoup moins.
Le graphisme a beaucoup évolué aussi - Tient mieux son crayon -
A évolué °/o langage.
Plus d'intérêt pour les livres maintenant -

Évolution à la maison:

RV médecin scolaire en mars/avril. → proposition CMPP.
Contacté psy au CMPP en mars/avril pas de RV encore
L'orthophoniste est contente de ses progrès (lue à [redacted])
Encore difficile à la maison - Teste, titille mais globalement c'est mieux -

Propositions : Arrêt Aide G
Poursuite ortho
Vers → CMPP

Annexe 3 : Appréciations de l'année de CE1 d'Arthur



1 er trimestre : Les résultats d[redacted] sont assez satisfaisants. Il faut veiller à apprendre et retenir les leçons en grammaire, vocabulaire et orthographe. [redacted] pourrait mieux faire s'il lisait les consignes et prenait son temps pour faire le travail demandé. Des efforts sont à faire en écriture. Continue à participer activement en classe! [redacted]

2 ème trimestre :
Les résultats d[redacted] ainsi que son comportement sont très décevants. Cela est dû à un manque de motivation, de travail, de sérieux et du manque de respect des consignes. [redacted] est pourtant capable de beaucoup mieux. J'en suis certaine! J'attends une réaction!... [redacted]

3 ème trimestre : Une période très difficile pour [redacted].
Il n'a été à aucun moment "élève" et n'a pas su réagir pour entrer dans les apprentissages.
Un changement d'attitude est attendu! [redacted]
Passage en CE2.

Annexe 4 : Compte-rendu de la réunion pédagogique concernant Arthur

Synthèse des difficultés de l'élève [redacted]

[redacted] est un enfant placé en famille d'accueil depuis septembre 2014.

Il a un niveau scolaire :
- CE1 en lecture.
- En mathématiques, il est plus à l'aise.

Il arrive à se mettre au travail mais l'attention est furtive.

[redacted] n'accepte pas l'échec.

Les retours des week-ends sont difficiles, il est livré à lui-même chez sa maman qui ne pose aucun cadre.

Le médecin scolaire a diagnostiqué un problème occulo-moteur.

Un bilan scolaire et médical sera effectué par le médecin scolaire.

Prise en charge au CMPP :
- Orthophonie
- Psychothérapeute.

Depuis septembre, [redacted] est en progrès mais il reste du chemin à parcourir.

L'école a mis en place une série de décloisonnements les AM qui permet à [redacted] de mieux se concentrer le matin.

Il apprécie ce projet sur lequel nous ferons le point en février 2015.
Il est « fasciné » par l'activité théâtre ».

Prochaine réunion : V 20/02/2015 à 9H00.

Annexe 5 : Copie du PPRE d'Arthur

PPRE 2009- 2010 circonscription de Chartres 2

Programme personnalisé de Réussite Educative

Ecole : [redacted]

Nom : [redacted] Prénom : [redacted] Classe : GS Nom de l'enseignant(e) : Stella [redacted]	Date de naissance : 14/10/2005 fait-le 10/02/2011 à [redacted]

Scolarité

Année scolaire	Ecole	Enseignant	Actions engagées
2008/2009	[redacted]		
2009/2010			RASED - PPRE
2010/2011			RASED - PPRE

Evaluations initiales

Protocoles d'évaluations utilisés - scores de réussite :
- livret scolaire

Evaluations de l'enseignant pendant les apprentissages :
- évaluation sommatives de fin de séquence
- évaluations orales

Description des réussites	Description des difficultés
- calcul, dénombrement - différencier les sons - repérage dans le temps - compréhension des consignes	- devenir élève, vivre ensemble - maîtrise du geste graphique - maîtrise de la langue - repérage dans l'espace.

PPRE 2009- 2010 circonscription de Chartres 2

Période : du au

Difficultés prioritaires	Objectifs prioritaires *(en termes d'apprentissages et de compétences)*
- maîtrise de la langue -> échanger, s'exprimer	- raconter un épisode (cohérence, protagonistes explicites) - utiliser un vocabulaire varié, pertinent et riche
- aborder le principe alphabétique	- écrire son prénom en cursive - mettre en relation des sons et des lettres
- progresser vers la maîtrise de la langue	- pouvoir composer un court récit - faire des phrases complètes
- repérage dans l'espace	- savoir se placer ou placer un objet - utiliser à bon escient les termes de localisation.

PPRE 2009- 2010 circonscription de Chartres 2

Domaines Maîtrise de la langue ☒ 1
Mathématiques ☒ (2)

	Dispositif		
	En classe	Dans l'école	En dehors de l'école
(1) Situation retenue	Travail moins long et moins complexe.	Soutien scolaire	Orthophoniste RASED
Organisation pédagogique	[redacted] départ du groupe.	Binômes : différenciation pédagogique	
Fréquence	Tous les jours.	Tous les lundi	
(2) Situation retenue	Travail moins long que les autres		
Organisation pédagogique	[redacted] départ du groupe de travail		
Fréquence	Tous les jours		
Situation retenue			
Organisation pédagogique			
Fréquence			
Situation retenue			
Organisation pédagogique			
Fréquence			

Autres difficultés

- problèmes de violence envers les camarades
- problèmes de concentration, d'attention
- sollicite sans cesse l'adulte

Rôles des parents

- mise en place d'un cahier de comportement suivi et apprécié par les parents
- intérêt des parents pour l'évolution du comportement de [redacted] dans la classe et dans l'école.

Evaluation finale	
Modalités	
Réussites	Eléments à travailler

Signature de l'élève des parents de l'enseignant(e) du directeur

COMPETENCES DEVANT ÊTRE ACQUISES A L'ENTREE AU C.P

DOMAINE	COMPETENCES	OBJECTIFS	oui	à renforcer	non
MAITRISE DE LA LANGUE					
Echanger S'exprimer	Raconter un épisode inconnu des autres, inventer une histoire	Protagonistes explicites Cohérence du fil du propos		X	
		Paramètres de temps et de lieu		X	
Comprendre	Comprendre un message, une histoire	Raconter avec enchaînements logiques et chronologiques	X		
		Situer les personnages et leurs relations	X		
Progresser vers la maîtrise de la langue	Nommer avec exactitude un objet, une personne, une action	Utiliser un vocabulaire pertinent, varié et riche		X	
		Faire des phrases complexes		X	
		Pouvoir composer un court récit			X
Se familiariser avec l'écrit	Produire un énoncé oral dans une forme adaptée pour qu'il puisse être écrit	Dicter à l'adulte un texte court		X	
Se préparer à apprendre à lire et à écrire	Distinguer les syllabes d'un mot prononcé, reconnaître une même syllabe	Dénombrer les syllabes et les localiser	X		
		Distinguer mot et syllabe	X		
Aborder le principe alphabétique	Reconnaître et écrire la plupart des lettres de l'alphabet	Reconnaître les lettres cursives		X	
	Différencier les sons	Distinguer des sons	X		
	Mettre en relation des sons et des lettres	Proposer une écriture alphabétique pour des mots simples			X
Apprendre les gestes de l'écriture	Ecrire en écriture cursive son prénom	Ecrire son prénom de mémoire			X
		Transcrire des lettres en cursive			X
		Copier une courte phrase			X

Découvrir le monde : mathématiques					
	Mémoriser la suite des nombres au moins jusqu'à 30	Réciter jusqu'à 30		X	
	Associer le nom des nombres avec leur écriture chiffrée	Reconnaître les nombres écrits jusqu'à 10	X		
	Comparer des quantités, résoudre des problèmes portant sur les quantités	Ordonner jusqu'à 10	X		
		Dénombrer jusqu'à X	X		
		Comparer des quantités	X		
		Compléter des collections	X		
		Mettre en œuvre une démarche de résolution de problème simple : -additif, soustractif, réunion, partage, distribution	X		
	Se situer dans l'espace et situer des objets par rapport à soi	Savoir se placer ou placer un objet : -dessus, dessous, devant, derrière, près, loin….		X	
		Utiliser à bon escient les termes de localisation : -dessus, dessous, devant, derrière, à côté, près, loin…..		X	
	Utiliser des repères dans la journée, la semaine, l'année	Distinguer matin, après-midi	X		
		Connaître la suite des jours de la semaine, savoir le jour d'après, d'avant		X	
		Comprendre l'aspect cyclique des mois		X	

Annexe 6 : Fiche de liaison classe-famille d'Arthur en fin de GS

LIAISON CLASSE / FAMILLE – CLASSE / CLASSE

BILAN PETITE SECTION

Nom et signature de l'enseignant	*signatures des parents*

BILAN MOYENNE SECTION

L'intégration de [redacted] en cours d'année a été difficile, mais il a maintenant trouvé ses repères, il s'est fait des camarades. L'écart entre le niveau de compétences attendues en fin de MS et le niveau de [redacted] est, à ce jour, important. Toutefois, le travail avec la maîtresse G du RASED, et les ressources d[redacted] l'ont bien fait progresser. A continuer.

Nom et signature de l'enseignant	*signatures des parents*
[redacted]	[redacted]

BILAN GRANDE SECTION

[redacted] a gagné en maturité tout au long de l'année : l'évolution de son comportement lui a permis d'entrer dans les apprentissages et d'acquérir les compétences demandées en fin de grande section. Bravo ! Il faut continuer comme ça au CP !

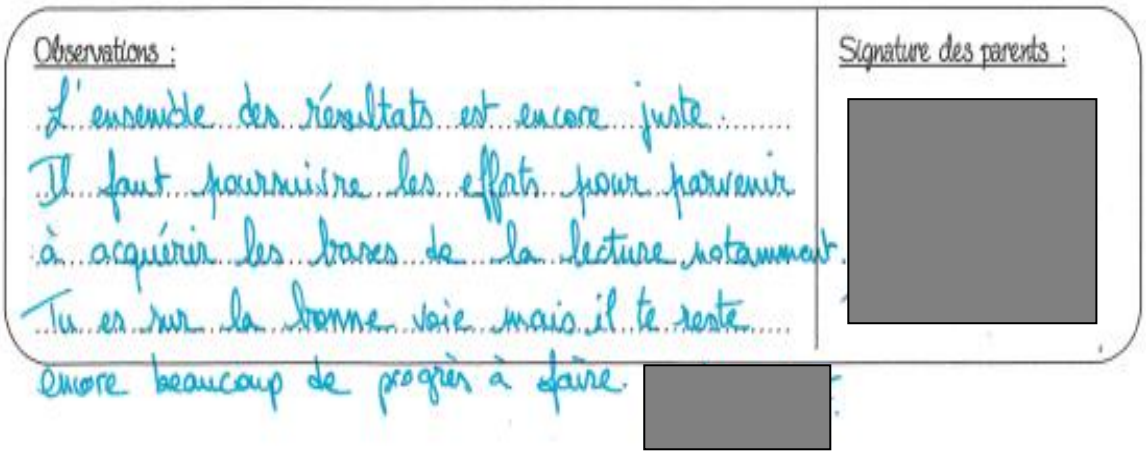
Passage en CP.

Nom et signature de l'enseignant	*signatures des parents*
[redacted]	[redacted]

Dispositions particulières (aide personnalisée, intervention extérieure…)

Année supplémentaire en cycle 1 proposée (joindre la fiche de liaison avec le projet)
Bilan de l'année de maintien :

Annexe 7 : Appréciations de la 2e année de CP d'Arthur

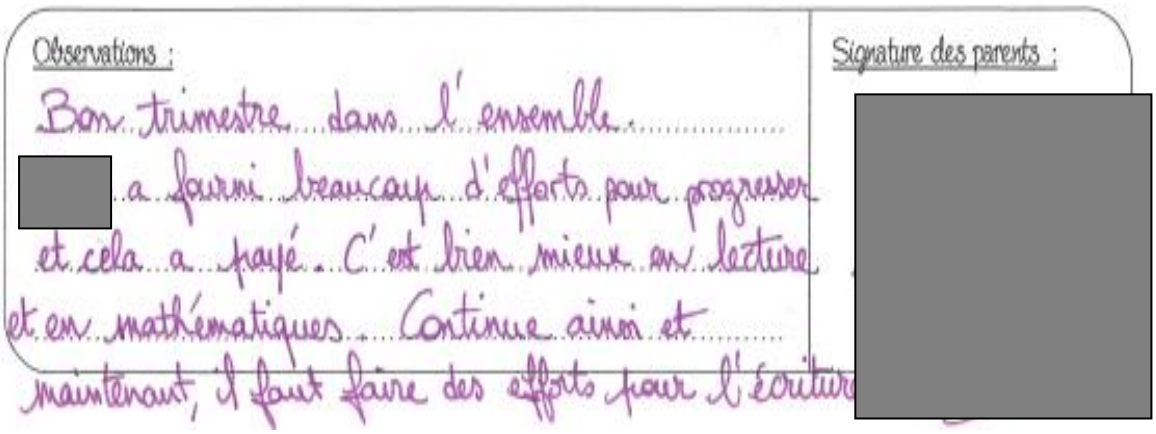


Observations :

L'ensemble des résultats est encore juste.
Il faut poursuivre les efforts pour parvenir à acquérir les bases de la lecture notamment.
Tu es sur la bonne voie mais il te reste encore beaucoup de progrès à faire.

Signature des parents :

[redacted]

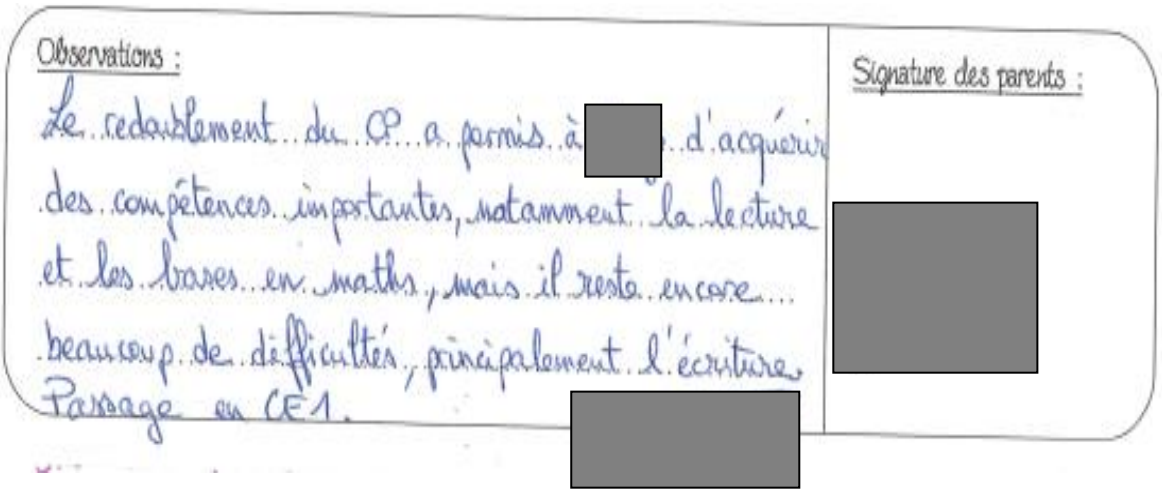


Observations :

Bon trimestre dans l'ensemble. [redacted] a fourni beaucoup d'efforts pour progresser et cela a payé. C'est bien mieux en lecture et en mathématiques. Continue ainsi et maintenant, il faut faire des efforts pour l'écriture

Signature des parents :

[redacted]



Observations :

Le redoublement du CP a permis à [redacted] d'acquérir des compétences importantes, notamment la lecture et les bases en maths, mais il reste encore beaucoup de difficultés, principalement l'écriture.
Passage en CE1.

Signature des parents :

[redacted]

[redacted]

Jimmy NIQUET

Conflits et violences à l'école primaire

Depuis de nombreuses années, la violence scolaire fait couler beaucoup d'encre, que ce soit dans les médias, les milieux scientifiques ou encore la politique. En effet, si on peut penser qu'elle est apparue en même temps que l'école elle-même, cette dernière a évolué, notamment dans la multiplicité de ses formes. On constate qu'elle peut avoir des conséquences importantes sur les acteurs du milieu scolaire, élèves comme professeurs.

Cela nous amène à nous questionner sur les différentes possibilités qui s'offrent aux enseignants afin de prévenir et de lutter contre les différentes formes de violence auxquelles ils sont confrontés dans l'exercice de leur métier. Les dispositifs prévus par les pouvoirs publics sont-ils suffisants et efficaces ? L'adaptation d'un rythme scolaire différent et personnalisé est-elle pertinente pour gérer la violence ? Et enfin, la situation « d'échec scolaire » a-t-elle une incidence sur l'apparition de la violence au sein de nos écoles ?

Ce mémoire de recherche, par l'observation et l'analyse de cas concrets, tentera d'apporter des éléments de réponse à ces questions que peuvent être amenés à se poser chaque enseignant au sein de sa classe, quelle que soit son expérience.

Mots clés : violence, violence scolaire, harcèlement, primaire, prévention

Bullying and violence in primary schools

For many years now, bullying at school has been the subject of numerous documentaries, research projects and has even been brought to the forefront in political debates. One might think that bullying has appeared concurrently with schooling but, as schools have evolved, so has the nature of bullying. This particular form of violence can have serious implications, and everyone at school is concerned, from pupils to teachers.

This leads us to wonder: What tools do teachers have to prevent and fight violence in primary school? Are the public authorities' devices sufficient or efficient? Could a personalised approach to schooling be the answer to bullying? And finally, is "failure at school" responsible for the emergence of violence?

In this research paper, we shall attempt, through an analysis based on the observation of real case studies, to answer the many questions that teachers may have to tackle on the subject, no matter their experience.

Keywords : violence, bullying, harassment, primary, prevention