



HAL
open science

**Violences scolaires et climat de classe à l'école
maternelle : observations auprès d'élèves de
TPS/PS/MS : mise en place d'une séquence pédagogique
sur les émotions**

Charline Ormain

► **To cite this version:**

Charline Ormain. Violences scolaires et climat de classe à l'école maternelle : observations auprès d'élèves de TPS/PS/MS : mise en place d'une séquence pédagogique sur les émotions. Education. 2018. dumas-01836264

HAL Id: dumas-01836264

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01836264>

Submitted on 12 Jul 2018

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.

Master MEEF

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention premier degré

MÉMOIRE

VIOLENCES SCOLAIRES ET CLIMAT DE CLASSE À L'ÉCOLE MATERNELLE

OBSERVATIONS AUPRÈS D'ÉLÈVES DE TPS-PS-MS : MISE EN PLACE D'UNE SÉQUENCE
PÉDAGOGIQUE SUR LES ÉMOTIONS.

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de Master

Soutenu par : ORMAIN Charline.

Le 16 mai 2018.

En présence de la commission de soutenance composée de :

Tiphaine Gaudonville, directrice de mémoire

Dominique Assé, présidente de la commission

Engagement de non plagiat

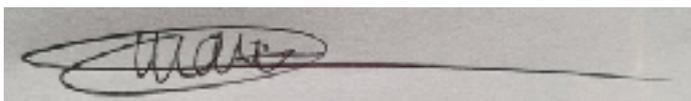
Je soussignée **ORMAIN Charline**

Étudiante en MEEF à l'ESPE Académie de Nantes

- déclare avoir pris connaissance de la charte anti-plagiat de l'Université de Nantes,
- déclare être pleinement consciente que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée.

En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour rédiger ce mémoire.

Date : 26/04/2018



REMERCIEMENTS

J'adresse mes remerciements aux personnes qui m'ont aidé dans la réalisation de ce mémoire, ainsi qu'à toutes celles qui ont pu le relire attentivement et qui m'ont soutenues dans cette démarche de recherche.

Je tiens tout d'abord à remercier Mme GAUDONVILLE, directrice de mémoire et tutrice de l'ESPE, pour les conseils qu'elle m'a apportés lors de la rédaction de ce mémoire et durant ces deux années de Master.

Je tiens ensuite à remercier Mme ASSÉ, ma maîtresse d'accueil temporaire, pour tous les conseils qu'elle a pu me donner tout au long de mon stage filé, pour sa disponibilité et le temps qu'elle a su me consacrer. Elle a pleinement participé à ma formation en tant que future professeure des écoles.

Je remercie également toutes les enseignantes et ATSEM de l'école où j'ai réalisé mon stage filé qui ont su tout au long de l'année, répondre à certaines de mes interrogations.

Je souhaite aussi remercier les parents des élèves de la classe qui ont su m'accorder leur confiance et qui m'ont permis de mener à bien mes observations auprès de leurs enfants, et qui ont également pu porter un intérêt à cette recherche.

SOMMAIRE

Introduction	2
I. Cadre théorique.	4
I.1. Définitions du climat scolaire et de la violence scolaire.	4
I.1.1. Définition du climat scolaire.	4
I.1.1.1. Composantes du climat scolaire.	7
I.1.1.2. Quelques chiffres liés au climat scolaire.	9
I.1.2. Définition, typologie et conséquences de la violence scolaire.	10
I.1.2.1. Typologie des violences.	10
I.1.2.2. Conséquences des violences.	13
I.1.2.3. Quelques chiffres sur la violence scolaire.	14
I.2. Quels liens entre violences scolaires et climat scolaire ?	15
I.3. Prévention des violences et amélioration du climat scolaire.	16
I.4. L'enfant et la violence.	19
II. Problématique et hypothèses de recherche.	21
III. Méthodologie.	23
III.1. Présentation de l'échantillon.	23
III.2. Outils et supports méthodologiques.	23
IV. Présentation des résultats.	25
IV.1. Les observations.	25
IV.2. Les entretiens semi-directifs.	34
IV.3. Analyse des résultats.	35
V. Discussion des résultats.	36
Conclusion	39
Bibliographie et sitographie	40
Annexes	43

INTRODUCTION

« Aujourd'hui, 97 % des élèves de 3 ans sont scolarisés à l'école maternelle. Ils le sont cependant selon des modalités imparfaites. L'enjeu est que l'école maternelle permette à tous les élèves de s'épanouir et de maîtriser la langue. Pour cette raison, nous abaissons l'âge de l'instruction obligatoire à 3 ans » (Jean-Michel Blanquer, Ministre de l'Éducation Nationale, Assises de la maternelle, 27 et 28 mars 2018). L'abaissement de l'âge obligatoire de la scolarisation doit permettre un épanouissement de tous les élèves, ainsi qu'une maîtrise de la langue par l'ensemble des élèves. Toutefois, pour rendre cet épanouissement possible, une prise en compte du climat scolaire et des diverses problématiques qui y sont rattachées doit se faire, et ce rapidement puisque cette mesure entrerait en vigueur dès la rentrée de septembre 2019.

De nos jours, la problématique de la violence scolaire a une place importante au sein du débat public. Elle reste étroitement liée à celle du climat scolaire. C'est pourquoi divers chercheurs tentent de mettre en exergue certains faits concernant ces deux thématiques. Parmi ces derniers, il est inévitable de citer Éric Debarbieux, docteur en philosophie mais aussi professeur en Sciences de l'éducation. Il a notamment élaboré un certain nombre de travaux autour de la violence, il est l'un des présidents de l'Observatoire International de la Violence à l'École (OIVE) et membre important de l'Observatoire Universitaire International Éducation et Prévention. Debarbieux a également présidé les États généraux de la Sécurité à l'école ainsi que les Assises nationales contre le harcèlement. Ses recherches s'appuient sur d'autres travaux de chercheurs parmi lesquels Catherine Blaya (présidente de l'OIVE et professeure en ESPE). Marie-Odile Le Masson, quant à elle, a très largement contribué à la recherche sur le climat scolaire, notamment par le biais de son ouvrage *Le climat scolaire : Pour une école bienveillante* (2014). Le Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche a mis en œuvre un grand nombre de ressources concernant ces deux thématiques par le biais de divers moyens comme le site d'Éduscol ou encore celui du Réseau de Création et d'Accompagnement Pédagogiques (CANOPE), ce dernier ayant d'ailleurs mis en place un site internet spécifiquement consacré au climat scolaire.

Afin d'aborder au mieux la thématique des violences scolaires et du climat scolaire à l'école primaire, il sera nécessaire dans un premier temps de s'intéresser au cadre théorique. Ce dernier s'articulera autour de quatre grands axes. En premier lieu, il s'agira de définir la notion de « climat scolaire » et de « violences scolaires ». Le second axe s'attachera à montrer les éventuels liens qui existent entre ces deux concepts clefs. Le troisième et quatrième axes seront respectivement dédiés

à la présentation des moyens de prévention et de remédiation à élaborer pour garantir un meilleur climat de classe et favoriser le bien-être des élèves, mais aussi de voir le lien qu'il existe entre l'enfant et la violence. À la suite de la partie théorique, seront présentées la problématique et les hypothèses de recherche dans une deuxième partie. Ces deux premières parties permettront d'introduire la troisième partie qui aura pour objectif de présenter la méthodologie de cette recherche permettant le recueil de données. Ces diverses parties seront suivies d'une partie permettant la présentation des résultats et d'une autre se consacrant à la discussion.

I. CADRE THÉORIQUE.

Il semble important de définir certaines notions pour mieux en comprendre le sens et pouvoir pleinement entrer dans cette recherche. Dans un premier temps, une définition du climat scolaire sera mise en évidence, puis celle des violences tout en abordant les diverses typologies de la violence et les causes de cette dernière, en établissant une distinction entre violences et harcèlement, ce qui permettra de mettre en exergue quelques chiffres en lien avec la violence. Enfin, ces différents aspects permettront de faire des liens entre le climat scolaire et les violences, afin d'évoquer des moyens potentiels de prévention et de remédiation, voire d'amélioration. Ces aspects théoriques permettront ainsi de formuler ensuite une problématique et des hypothèses de recherche.

I.1. DÉFINITIONS DU CLIMAT SCOLAIRE ET DE LA VIOLENCE SCOLAIRE.

I.1.1. DÉFINITION DU CLIMAT SCOLAIRE.

Il est d'abord important de souligner que la notion de « climat scolaire » entretient des liens étroits avec celle du « bien-être à l'école ». Ainsi, d'après l'article « *Climat scolaire et bien-être à l'école* » du MEN (2015), le bien-être renvoie « à un degré de satisfaction individuel, des élèves ou des professionnels, dans différents aspects de la vie scolaire (activités pédagogiques, relations amicales, etc.) » (Murat & Simonis-Sueur, 2015, p. 3 ; cité par MEN, 2015).

Le climat scolaire semble donc être un concept très large qui « touche l'ensemble des domaines auxquels on peut s'intéresser dans un établissement scolaire et qui concerne toutes les personnes : un climat scolaire serein et bienveillant participe au bien-être de chacun et à l'amélioration des résultats scolaire » (Le Masson, 2014, p. 11). Le guide « *Agir sur le climat scolaire à l'école primaire* » proposé par le MEN (2013) et disponible sur le site Éduscol propose des pistes visant l'amélioration de la vie à l'école. Ce dernier tente de définir la notion de climat scolaire en précisant qu'il « concerne toute la communauté éducative » et qu'il « renvoie à l'analyse du contexte d'apprentissages et de vie, et à la construction du bien vivre, du bien-être pour les élèves, et pour les personnels de l'école » (MEN, 2013, p. 5). D'après ce même document, le climat scolaire relèverait de sept facteurs interdépendants : le premier faisant référence à la dynamique et aux **stratégies d'équipe**, dans le but de briser la solitude qui pourrait apparaître au sein de la classe ; le second axe se traduit en termes de stratégies **pédagogiques et de coopération**, celles-ci se mettant en œuvre en faveur de l'engagement et de la motivation des élèves ; puis, la **justice scolaire** joue un rôle majeur dans la nécessité de mettre en place un cadre et des règles explicites, mais aussi explicitées ; le quatrième facteur s'appuie sur la **prévention des violences et du harcèlement** ; la **coéducation**

avec les familles fait également partie intégrante des axes importants à considérer lorsque l'on aborde la problématique du climat scolaire, tout comme les pratiques partenariales, c'est-à-dire le lien qui peut s'établir entre les partenaires gravitant autour du milieu scolaire ; enfin, la **qualité de vie à l'école** doit être prise en compte en tant que facteur du climat scolaire, notamment en se basant sur l'organisation du temps et de l'espace de l'école (MEN, 2013).

Par conséquent, le climat scolaire regroupe diverses dimensions puisqu'il prend en compte les différents acteurs et/ou intervenants présents au sein d'un établissement. Il s'intéresse également à l'évaluation, au règlement intérieur, aux pratiques pédagogiques, ainsi qu'aux relations avec les parents, mais aussi au caractère éducatif des sanctions, à la qualité des enseignements, à l'organisation des emplois du temps, etc. Le climat scolaire concerne tout aussi bien les enseignants, les élèves, les personnels d'entretien et de restauration scolaire, que les parents (Le Masson, 2014, p. 19), ce qui est également précisé par le site mis en place en collaboration avec le MEN et Réseau Canopé, qui souligne que le climat scolaire « concerne toute la communauté éducative : élèves, personnels, parents. [...] C'est la construction du bien vivre et du bien-être pour les élèves et le personnel de l'école ». Le climat scolaire relève donc d'une responsabilité collective (MEN, 2013). Grâce aux différents axes qui composent le climat scolaire, on peut souligner qu'agir sur ce dernier permettrait ainsi de diminuer l'absentéisme, ainsi que les violences et le harcèlement, tout en diminuant également les inégalités scolaires et en améliorant aussi bien les résultats scolaires que le bien-être des élèves et des personnels.

Divers chercheurs ont tenté de définir le concept de climat scolaire. Pour Thiébaud (2005 ; cité par Le Masson, 2014, p. 46), « la notion de climat scolaire renvoie à la qualité de vie et de communication perçue au sein de l'école. On peut considérer que le climat d'une école correspond à l'atmosphère qui règne dans les rapports sociaux et aux valeurs, attitudes, sentiments partagés par les acteurs dans un établissement scolaire ». Tandis que pour Debarbieux (2012 ; cité par Le Masson, 2014, p. 46), « le climat scolaire reflète le jugement qu'ont les parents, les éducateurs et leurs élèves de leur expérience de la vie et du travail au sein de l'école ».

Une majorité des auteurs ayant abordé cette thématique s'accorde pour dire « qu'un climat positif, perçu comme bon, se caractérise par : la chaleur des relations personnelles (domaine des sentiments), par un système de règles claires appliquées avec cohérence (domaine des pratiques),

par un faible taux de victimation¹ (domaine des problèmes) » (Le Masson, 2014, p. 48) et que ces trois aspects sont incontestablement liés. En d'autres termes, le climat scolaire tient compte de l'atmosphère générale qui règne dans les rapports sociaux, mais aussi de la valeur accordée aux personnes. Cela engendre des dispositions plus ou moins favorables pour enseigner, apprendre et travailler au sein d'un établissement scolaire.

Le Masson (2014, p. 50) met en avant divers indices impactant le climat scolaire de manière négative « le stress et l'épuisement des enseignants, le peu de travail en équipe, les plaintes des parents, les faibles performances des élèves, des locaux dégradés ; la multiplication des conseils de discipline, des journées pédagogiques peu efficaces, un taux de redoublement important, le décrochage scolaire, l'absentéisme ; le peu d'innovations pédagogiques, les conflits entre élèves, les conflits entre adultes, les conflits entre enseignants et élèves, la faible motivation des élèves, le vandalisme de la part des élèves, les problèmes de discipline ».

Le rapport intitulé « *Refondons l'école de la République* » datant de décembre 2012 (cité par Le Masson, 2014, p. 51) met en exergue que « seuls 45% des élèves français se déclarent d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation : l'école est un lieu où je me sens bien, contre 85% en moyenne dans les pays de l'OCDE ». Mais également que « au-delà du stress, ce mal-être scolaire contribue à la montée des incivilités, voire des actes de violence qui se trouvent concentrés dans certains établissements. Ils touchent majoritairement les élèves mais aussi le personnel éducatif (le mal-être scolaire se fait aussi sentir chez les enseignants) ».

Fotinos (2006 ; cité par Le Masson, 2014, p. 52) met en avant que de manière générale et selon les directeurs et directrices des écoles primaires, le climat scolaire dans le premier degré se dégrade. De plus, cette dégradation semble plus marquée dans les écoles maternelles. Le rapport « *La qualité de vie au travail dans les lycées et collèges : le "burn-out" des enseignants* » (Fotinos & Horenstein, 2009 ; cité par Le Masson, 2014, p. 52-53) énonce le fait « que les enseignants du premier degré sont plus vulnérables à l'épuisement émotionnel mais moins vulnérables aux attitudes cyniques et à la perte du sentiment d'efficacité professionnelle que leurs collègues du second degré ».

Ainsi, il faut souligner que le climat scolaire fait l'objet de définitions multidimensionnelles. Cependant, le National School Climate Center semble retenir une définition assez large de ce terme en avançant que « le climat scolaire renvoie à la qualité et au style de vie à l'école. Le climat

¹ « *Étude des phénomènes criminels qui s'intéresse en premier lieu à la personne des victimes* ». Différent de « victimisation » : « *Action de victimiser* », « *Considérer, désigner quelqu'un comme une victime* ». (Larousse)

scolaire repose sur les modèles qu'ont les personnes de leur expérience de vie à l'école. Il reflète les normes, les buts, les valeurs, les relations interpersonnelles, les pratiques d'enseignement, d'apprentissage, de management et la structure organisationnelle inclus dans la vie de l'école » (Debarbieux, Anton, Astor, Benbenishty, Bisson-Vaivre, Cohen, Neulat & Vrand, 2012 ; cité par Le Masson, 2014, p. 154).

I.1.1.1. COMPOSANTES DU CLIMAT SCOLAIRE.

Tout comme sa définition, les composantes du climat scolaire ne font pas consensus. Comme évoqué précédemment, on trouve ainsi divers éléments faisant partie intégrante du climat scolaire. Ainsi, pour le School Climate Center, cinq facteurs semblent être retenus. Parmi eux, les relations (parents, élèves, enseignants), les enseignements et les apprentissages, la sécurité, l'environnement physique et enfin, le sentiment d'appartenance (Le Masson, 2014). Par ailleurs, l'OCDE (2008, cité par Le Masson, 2014) met quant à elle en avant six facteurs différents : la qualité des bâtiments scolaires ; la relation entre les enseignants et les élèves ; le niveau du moral et de l'engagement des enseignants ; les problèmes de violence, de harcèlement, de brimades et d'intimidation ; la problématique de la discipline et de l'ordre ; et enfin, l'engagement des élèves. On remarque toutefois que certains éléments sont présents chez ces deux organismes.

Depuis les années 1990 et dans ses divers travaux, pour aborder le climat scolaire, Debarbieux prend en considération des indicateurs tels que la victimation et les délits (coups, vols, insultes), la qualité des relations des élèves entre eux ainsi que celle des élèves avec les adultes, tout comme les relations entre les adultes eux-mêmes, ainsi que des indicateurs touchant plus à l'insécurité comme la violence et l'agressivité perçues ou le sentiment d'injustice (Debarbieux, 1996, 1999, 2001, 2012 ; cité par Debarbieux, 2016, p. 188). Quant à Blaya (2006), le climat scolaire ferait selon elle « référence au climat relationnel ou social qui est la qualité des relations entre les différents membres de la communauté éducative, dont la qualité des contacts interpersonnels, le respect entre les individus et l'assurance du soutien d'autrui ; le climat éducatif (sens donné aux apprentissages) ; le climat de sécurité (ordre et sentiment d'insécurité) ; le climat de justice ; le climat d'appartenance qui dépend des autres aspects précédents du climat scolaire » (cité par Debarbieux, 2016, p. 189). Pour avancer ces divers critères, Blaya s'appuie sur une précédente recherche réalisée par Janosz (1998). En effet, ce dernier avait avancé l'idée que le climat d'un établissement s'appuyait sur différents climats, dont notamment le climat relationnel ou social, le climat éducatif, le climat de sécurité, le climat de justice (Janosz, 1998 ; cité par Debarbieux, 2016, p. 186).

D'autres chercheurs comme Cohen (2013) par exemple, ont souligné l'idée que le climat scolaire se compose de dimensions comme le sentiment de sécurité avec les concepts de normes et de règles, de sécurité physique et émotionnelle, mais également de la qualité des relations et le soutien, ainsi que l'implication dans les apprentissages et dans l'enseignement, et enfin, les efforts que peut mettre en œuvre un établissement dans un but d'amélioration (Cohen, 2013 ; cité par Debarbieux, 2016, p. 188).

Plusieurs dimensions (ou sous-climats) peuvent rentrer dans le climat scolaire (Janosz, 1998 ; cité par Le Masson, 2014, p. 48-49). La première dimension fait référence à l'aspect relationnel. À travers cet aspect, l'école peut être perçue comme un lieu qui permet nécessairement les apprentissages et le développement psychosocial des élèves, tout en favorisant les interactions positives. Parmi les composantes de la dimension relationnelle on peut citer « les relations positives entre tous (entre élèves, entre enseignants et élèves, entre enseignant et personnel, avec la direction), le respect de la diversité, le partage des décisions, la collaboration, le soutien, la participation des élèves dans l'apprentissage et la discipline, la participation des parents aux décisions, une vision partagée sur les apprentissages et les comportements, etc. » (Janosz, 1998 ; cité par Le Masson, 2014, p. 48-49). Concernant la deuxième dimension, qui traite de l'éducation et de la pédagogie, l'école est abordée comme étant un lieu où le bien-être des élèves et leur réussite n'est pas à négliger. Dans ce sous-climat, est inclus un certain nombre d'aspects comme par exemple « l'engagement des enseignants dans la réussite de tous les élèves, un niveau d'exigence élevé, la qualité de l'enseignement, les pratiques pédagogiques, l'évaluation positive, l'aide apportée aux élèves, la valorisation de la créativité, l'apprentissage social, émotionnel et éthique, la formation continue, les activités extrascolaires valorisantes, etc. » (Janosz, 1998 ; cité par Le Masson, 2014, p. 48-49). Pour finir, la sécurité et la justice sont mises en avant, l'école devant alors être perçue comme « un lieu prévisible et où on peut avoir confiance ». Cette dimension s'appuie sur des points tels que « les stratégies connues de gestion de crise, la gestion des comportements, les règles claires et communiquées, la résolution positive des conflits, la tolérance aux différences, les réponses éducatives aux violations des règles et au harcèlement, à l'environnement physique agréable, etc. » (Janosz, 1998 ; cité par Le Masson, 2014, p. 48-49). Ainsi, ces trois sous-climats (éducatif et pédagogique, sécurité et justice, relationnel) permettent de constituer le climat d'appartenance et par conséquent d'avoir un impact sur le sentiment qu'on les individus d'appartenir à tel ou tel groupe.

Pour finir, d'après les enquêtes menées par le Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (OCDE, 2013), il est mis en exergue que le climat scolaire prend en compte la qualité de l'environnement scolaire en s'appuyant sur des indicateurs tels que la qualité des relations entre les enseignants et les élèves (sentiment d'être traité avec équité, soutien, bonne entente), ou encore en termes de climat de discipline (perturbation des cours, climat de classe et mise au travail), voire sur les attitudes des élèves et des enseignants (assiduité, moral, harcèlement), etc. (PISA, 2013 ; cité par Debarbieux, 2014, p. 188).

Au travers des différentes recherches et études menées, on remarque que certains critères constitutifs du climat scolaire reviennent de manière plus ou moins significative.

I.1.1.2. QUELQUES CHIFFRES LIÉS AU CLIMAT SCOLAIRE.

Le Masson (2014), avance que globalement les élèves (aussi bien à l'école primaire qu'au collège) évaluent de manière satisfaisante le climat scolaire de leur école. En effet, « 89% des élèves en élémentaire affirment clairement leur sentiment général de bien-être à l'école » (Le Masson, 2014, p. 155-156). Il faut préciser que cette vision positive concerne la majorité des dimensions du climat scolaire puisque pour ce qui est des relations entre enseignants et élèves, Le Masson (2014) souligne que « 89% des élèves ont de "bonnes" relations avec leur enseignant au primaire ». Respectivement, les chiffres concernant la qualité de l'enseignement et la notion de justice montrent que « 95% des élèves sont satisfaits en école élémentaire » et « 75% des écoliers expriment un sentiment de justice quant à la discipline scolaire et aux punitions ». Les chiffres en termes de sécurité sont quelque peu moins élevés puisque 61% des écoliers affirment ressentir un sentiment de sécurité au sein de l'établissement scolaire (Le Masson, 2014). L'auteur conclut en observant qu'il n'y a « qu'une minorité d'élèves insatisfaits » et que la majorité des élèves des écoles élémentaires « adressent un sentiment positif à leurs enseignants, éprouvent le sentiment d'être en sécurité et de bien apprendre à l'école » (Le Masson, 2014).

Debarbieux (2011) souligne à son tour que « 90% des élèves se disent bien dans leur école et 89% avoir de bonnes ou très bonnes (55,2%) relations avec leurs enseignants » (Debarbieux, 2011 ; cité par Debarbieux, 2016, p. 36). Selon une enquête en cours de réalisation par Debarbieux, « dans 80 écoles élémentaires en REP et REP+, 89,6% des élèves disent se sentir bien et 91,8% disent avoir de bonnes relations avec leurs enseignants (dont 65% très bonnes) » (Debarbieux, 2016, p. 36).

I.1.2. DÉFINITION, TYPOLOGIE ET CONSÉQUENCES DE LA VIOLENCE SCOLAIRE.

Il faut tout d'abord préciser que l'expression « violence scolaire » n'apparaît pour la première fois dans une circulaire ministérielle qu'en 1995, et ce dans une volonté de partenariat entre l'école, la justice et la police, créant ainsi un lien particulier entre la violence à l'école et la délinquance. Peu à peu la problématique de la violence dans les écoles est assimilée à celle de la sécurité. Des plans anti-violences sont alors mis en œuvre, entraînant ainsi entre 1986 et 2009, la mise en place d'une douzaine de plans différents en France. On peut alors citer les plus importants d'entre eux, qui sont le logiciel de Signalement des Actes de Violence (SIGNA) en octobre 2000 et le logiciel SIVIS qui remplacera progressivement le premier à partir de 2007. Toutefois, il faut préciser que ces mesures concernent essentiellement les collèges et les lycées. Malgré la mise en œuvre de tels logiciels, le recensement des violences dans les établissements scolaires semble rester complexe en dépit d'une croissance et d'une généralisation non négligeable des faits (Le Masson, 2014).

Ainsi, les recherches menées sur les violences scolaires ont permis de mettre en avant diverses définitions de la violence et une certaine typologie de celle-ci. En considérant cela, il est défini que « 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 dans ou autour de l'école, ou qui visent à endommager des objets à l'école » (Hurrelmann ; cité par Le Masson, 2014, p. 54). Olweus (1999 ; cité par Le Masson, 2014, p.54-55) ajoute à la précédente définition l'idée que le harcèlement correspond à « abus de pouvoir agressif, répété et systématique, verbal, psychologique ou physique, perpétré par un ou plusieurs élèves à l'encontre d'une victime qui ne peut se défendre, en position de faiblesse, l'agresseur agissant dans l'intention de nuire à sa victime ».

On peut alors parler de diverses formes de violence et non pas d'une seule forme, créant ainsi une typologie des violences. De plus, les origines de ces dernières peuvent être multiples tout comme le sont les conséquences de ces actes.

I.1.2.1. TYPOLOGIE DES VIOLENCES.

En termes de typologie, comme souligné précédemment, on peut notamment citer le harcèlement. Parmi les actes de harcèlement sont inclus les « surnoms » ou sobriquets, les moqueries, les rumeurs, l'ostracisme, les insultes, les menaces, le racisme, les bousculades, les coups, les bagarres, les vols et le racket, le voyeurisme, ainsi que le baiser et le déshabillage forcé.

Le harcèlement ou « *school bullying* » s'inscrit dans une intention de nuire. Il s'agit généralement d'un phénomène de groupe et c'est par la répétition des faits, aussi bien pour la victime que pour l'agresseur, que des effets non négligeables apparaissent. En effet, cet acte entraîne l'altération des capacités d'apprentissage, mais pas seulement, puisque cela a des conséquences psychologiques comme l'apparition de la dépression ou voire même dans certains cas, d'idées suicidaires. Une perte d'estime de soi et un sentiment profond de honte apparaît souvent chez la victime, la rendant alors incapable de se défendre. Les fonctions cognitives connaissent également une altération, aussi bien en termes de mémoire, que de concentration. Ces élèves tendent alors plus à éviter ces situations, notamment par des conduites d'absentéisme, de décrochage scolaire (Le Masson, 2014).

Bovay (2008) ne parle pas de la violence mais plutôt des violences en avançant l'idée qu'il existe diverses formes de violence. Parmi elles, on peut citer les agressions physiques, les violences liées au langage comme les insultes, les culpabilisations, les agressions verbales. À cela s'ajoute les violences non verbales, c'est-à-dire celles exprimées par le corps, comme par exemples les regards, les gestes et les mimiques (Bovay, 2008, p. 46).

Ensuite, selon Smith (s.d.) le harcèlement serait communément défini comme « une forme de comportement agressif, caractérisé par la répétition ou par l'abus de pouvoir » (Smith, s.d. ; cité par Bellon & Gardette, 2011). Ainsi, comme l'avance Debarbieux, le harcèlement peut être « physique ou psychologique (coups, insultes, rumeurs, racisme, isolement de la victime du reste de ses camarades, sexisme...). L'agresseur a l'intention délibérée de nuire. [...] la victime a des difficultés à se défendre. Il s'agit d'une agression à long terme » (Debarbieux, s.d. ; cité par Bellon & Gardette, 2011).

Selon Bellon et Gardette (2011), la répétition sur le long terme, l'intention de nuire et la disproportion des forces sont des points clés caractérisant le harcèlement. En effet, tout d'abord « il s'agit d'une agression à long terme, à caractère répétitif, susceptible de durer des mois », ensuite « l'agresseur a l'intention délibérée de nuire, même si la plupart du temps, il prétextera qu'il s'agit simplement d'un jeu » et enfin, dans le harcèlement, « il est toujours question d'une agression des plus forts contre les plus faibles, des plus nombreux contre ceux qui sont seuls ou des plus âgés contre les plus jeunes » (Bellon & Gardette, 2011). Cependant, ce dernier peut prendre diverses formes en allant des moqueries, à l'attribution de surnoms, tout en passant par les rumeurs, les insultes, les menaces, voire même les coups.

D'après Lahaye et Humbeeck (2016), il existe deux formes de violence. Dans un premier temps, ils évoquent les violences dites « visibles », ces dernières correspondent aux « formes d'agressivité manifestes qui, en portant atteinte aux personnes ou à leurs biens, menacent leur sentiment de sécurité (coups, bagarres, insultes, vols, agressions physiques) ». Et dans un second temps, Lahaye et Humbeeck (2016) soulignent la présence de violences « invisibles ». Celles-ci font référence à « toutes les formes d'agressivité implicite ou symbolique qui visent l'exclusion, l'ostracisme ou le rejet et menacent le sujet dans l'expression de ses besoins psychosociaux (*bullying*, racket, harcèlement, cyberharcèlement) ». Pour ces mêmes auteurs et en complément des définitions données par les chercheurs précédemment cités, ils considèrent que le harcèlement doit inclure toutes les « conduites sociales à la fois répétitives, nuisibles et intentionnelles qui mettent en scène un rapport de force disproportionné et tendent à fixer celui-ci dans le temps tout en induisant chez la victime un sentiment persistant d'impuissance » (Lahaye & Humbeeck, 2016).

Aujourd'hui, il serait incohérent de ne pas citer le cyberharcèlement dans la typologie des violences. En effet, de par la montée en puissance des nouvelles technologies de l'information et de la communication, la cyberviolence s'est peu à peu développée. Selon Willard (2007 ; cité par Blaya, 2015 ; MEN, 2015, p. 30), le cyberharcèlement pourrait se définir comme « des propos diffamatoires, du harcèlement ou de la discrimination, la divulgation d'informations personnelles ou des propos humiliants, agressifs, vulgaires ». Smith, Mahdavi, Carvalho, Fisher, Russell et Tippett (2008) définissent ce concept comme étant « un acte agressif, intentionnel perpétré par un individu ou un groupe d'individus au moyen de formes de communication électroniques, de façon répétée à l'encontre d'une victime qui ne peut facilement se défendre seule » (Smith, Mahdavi & al., 2008 ; cité par Blaya, MEN, 2015, p. 30-31). Tokunaga (2010) ajoute que « le terme cyberharcèlement est devenu un terme générique faisant référence à de nombreuses situations de violences commises en ligne » (Tokunaga, 2010 ; cité par Blaya, MEN, 2015, p. 31). Toutefois, Blaya (2010, 2013 ; cité par Debarbieux, 2016, p. 55) souligne la différence qu'il peut exister dans l'emploi des termes « cyberviolence » et « cyberharcèlement ». En effet, elle considère sous le premier terme toutes « les violences en ligne ponctuelles » et sous le second, « les agressions qui se répètent au rythme d'au moins une fois par semaine sur une période d'un mois » (Blaya & Fartoukh, 2015 ; cité par Debarbieux, 2016, p. 55). Malgré tout, on notera donc que le cyberharcèlement reprend majoritairement les caractéristiques du harcèlement ordinaire, à savoir l'agressivité, l'intentionnalité, la répétitivité et le déséquilibre de pouvoir entre l'agresseur et sa victime.

I.1.2.2. CONSÉQUENCES DES VIOLENCES.

En pédopsychiatrie et selon le DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) et plus précisément le DSM-IV (American Psychiatric Association) définit différents troubles pouvant être liés aux comportements violents. Toutefois, ces troubles « sont définis à partir de symptômes ayant persisté pendant au moins 6 mois, à un degré inadapté et ne correspondant pas au niveau du développement de l'enfant » (APA, 1996, p. 63 ; cité par Paquin & Drollet, 2006, p. 13). Parmi eux, on retrouve le trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité (TDAH) et impulsivité (TDAHI) entraînant chez l'enfant des difficultés pour se concentrer et un manque de contrôle de soi. On peut également citer les troubles des conduites (TC) qui correspondent à « un ensemble de conduites, répétitives et persistantes dans lequel sont bafouées les droits fondamentaux d'autrui ou les normes et règles sociales (cruauté physique envers des personnes ou des animaux, destruction de biens matériels, violation grave de règles établies, etc.) » (APA, 1996, p. 63 ; cité par Paquin et Drollet, 2006, p. 13). Enfin, le trouble oppositionnel avec provocation (TOP) fait référence à « l'ensemble des comportements négativistes, hostiles et provocateurs : colère, contestation, opposition, susceptibilité, attitude blâmante, méchanceté, etc. » (APA, 1996, p. 63 ; cité par Paquin & Drollet, 2006, p. 13).

Dans le domaine de l'éducation, on parle plus généralement de « problèmes », de « difficultés » ou de « troubles » du comportement (Fortin, Toupin, Pauzé, Déry & Mercier, 1996 ; cités par Paquin & Drollet, 2006, p. 13). Un trouble du comportement est « l'incapacité chez un enfant de fonctionner de manière 'normale' dans le cadre de règles fixées par l'institution scolaire » (Fortin, Toupin, Pauzé, Déry et Mercier, 1996 ; cités par Paquin & Drollet, 2006, p. 13).

Pour les concepteurs du Conflict Tactics Scale (Straus & Gelles, 1990, p. 65 ; cités par Paquin et Drollet, 2006, p. 15), avoir des comportements violents se traduirait par le fait « d'agir avec l'intention réelle ou perçue de blesser une autre personne physiquement, matériellement ou symboliquement ». Et pour Bouchard et Tessier (1996, p. 55 ; cités par Paquin & Drollet, 2006, p. 15), les comportements violents se traduisent « par toute action qui, dans une situation de conflit, compromet ou risque de compromettre l'intégrité ou le bien-être psychologique et physique de la personne ».

En ce qui concerne les conséquences de ces violences, Debarbieux (2016) souligne qu'une exposition régulière à des comportements violents va avoir une incidence négative sur les fonctions

cognitives (mémoire, concentration, capacités d'abstraction) de la victime (Debarbieux, 2016, p. 9-10). Certains enfants vont développer une opinion négative quant à l'école, notamment s'ils sont victimes d'ostracisme, mettant ainsi en place des stratégies d'évitement et sont donc plus souvent absents, et ont par conséquent des résultats scolaires inférieurs à la moyenne (Sharp & Smith, 1994 ; cité par Debarbieux, 2016, p. 10). Selon Olweus (1993), les victimes de violences scolaires font face à un sentiment d'anxiété, de dépression (Olweus, 1993 ; cité par Debarbieux, 2016, p. 10).

Toutefois, il ne faut pas négliger les souffrances ressenties par les agresseurs. En effet, parmi eux, un grand nombre est en échec scolaire. Selon une recherche menée sur une population suivie de 8 ans à 48 ans et menée par Farrington et Ttofi (2011), les agresseurs souffraient à long terme du harcèlement. Effectivement, il a été montré que la vie de ces agresseurs était plus marquée par de la violence, de la délinquance, mais aussi que ces personnes étaient majoritairement plus souvent au chômage et avaient globalement des difficultés à développer des relations humaines positives une fois adultes (Farrington & Ttofi, 2011 ; cité par Debarbieux, 2016, p. 36).

Par conséquent, à travers tout cela, on peut souligner que les attitudes violentes ont des répercussions et des conséquences non négligeables aussi bien sur les victimes que sur les « persécuteurs », sur les agresseurs. Ainsi, les victimes de harcèlement vont souffrir d'une perte d'estime de soi, d'une perte de motivation et d'une baisse des résultats scolaires, voire même souvent de problèmes de santé (Bellon & Gardette, 2011).

I.1.2.3. QUELQUES CHIFFRES SUR LA VIOLENCE SCOLAIRE.

D'après un rapport intitulé *Refuser l'oppression quotidienne : la prévention du harcèlement à l'école*, un élève sur dix a des problèmes liés au harcèlement. Les violences les plus fréquentes sont généralement des violences verbales et symboliques (Debarbieux, 2011 ; cité par Le Masson, 2014, p. 58). On peut ajouter à cela qu'un grand nombre d'élèves souffre d'une « oppression quotidienne » selon Debarbieux (2011 ; cité par Le Masson, 2014, p. 57-58). Il définit d'ailleurs ce comportement par des agressions qui peuvent être « peu brutales, mais nombreuses et durables (surnoms méchants, moqueries, rejets par les autres élèves, insultes et menaces) ». De plus, Debarbieux (2016) ajoute également que malgré une certaine sûreté pour la majorité des écoles, il reste une minorité qui souffre de victimations fréquentes : « on se moque fréquemment de 20% des élèves, près de 7% disent être souvent ou très souvent insultés de manière raciste, près de 17% déclarent être fréquemment frappés par leurs pairs et 14% avoir été l'objet de déshabillage forcé » (Debarbieux, 2011 ; cité par Le Masson, 2014, p. 58).

I.2. QUELS LIENS ENTRE VIOLENCES SCOLAIRES ET CLIMAT SCOLAIRE ?

Un lien semblerait donc exister entre les violences scolaires et le climat scolaire. D'ailleurs, d'après le guide « *Agir sur le climat scolaire à l'école primaire* » (MEN, 2013), agir sur ce dernier permettrait de diminuer la victimation. La recherche a établi un lien non négligeable entre climat scolaire, qualité des apprentissages, réussite scolaire et victimation à l'école. Par conséquent, un climat scolaire positif permettrait notamment la diminution significative du harcèlement et des problèmes de discipline.

Tout d'abord, d'après la quasi-totalité des études menées sur le climat scolaire, il semble s'établir un consensus concernant des liens entre le climat scolaire, la qualité des apprentissages et par conséquent, la réussite scolaire. Selon une enquête de l'université de Montréal menée par Janosz, Thiébaud, Bouthillier et Brunet (2004 ; citée par Le Masson, 2014), le bien-être des élèves réside dans la qualité du climat scolaire, qui joue un rôle sur la santé physique et mentale de ces derniers. Mais, une exposition fréquente, voire régulière à des comportements de violence, va altérer les fonctions cognitives des élèves qui développeront progressivement des formes d'évitement par rapport à l'école. On observe alors que le climat scolaire impacte les apprentissages, la sécurité des établissements, mais aussi la santé et le bien-être des personnes.

Les diverses recherches de victimation et de climat scolaire, notamment celles menées par Debarbieux (2011, 2012, 2015, 2016), montrent un lien significatif entre la victimation et le climat scolaire. La qualité du climat scolaire joue un rôle majeur quant à la prévention de la violence. D'après l'enquête nationale de victimation et de climat scolaire réalisée auprès d'enfants de 8 à 12 ans (Debarbieux, 2011), il est démontré qu'un climat scolaire positif va réduire les agressions et faire diminuer le harcèlement. Peu d'enquêtes de victimation sont menées dans l'enseignement du premier degré, en effet, la plupart sont réalisées dans les collèges et lycées. Toutefois, parmi celles du premier degré, on peut citer l'enquête réalisée auprès de 12 326 élèves de CM1 et CM2 dans 157 écoles élémentaires (Debarbieux, UNICEF, 2011 ; cité par Debarbieux, 2016, p. 34), ainsi que celle faite auprès d'un échantillon national prenant en compte 11 820 personnels du premier degré (Debarbieux & Fotinos, 2012 ; cité par Debarbieux, 2016, p. 35). Enfin, deux enquêtes (2015 et 2016) ont été effectuées dans 30 sites REP+ de 7 académies différentes (Debarbieux, 2016, p. 36).

Selon Salmivalli et Voeten (2004), les groupes d'enfants témoins de harcèlement vont avoir une vision nettement plus négative de l'école (Salmivalli & Voeten, 2014 ; cité par Debarbieux, 2016, p.

40). Cela souligne notamment le fait que les violences entre élèves impactent inévitablement le climat d'une classe ou d'un établissement. C'est pourquoi il est important, voire inévitable de mettre en œuvre des moyens de prévention des violences, mais aussi d'amélioration du climat scolaire.

I.3. PRÉVENTION DES VIOLENCES ET AMÉLIORATION DU CLIMAT SCOLAIRE.

Tout d'abord, il semble important de souligner le fait qu'en France, une directive donnée par le MEN a pour ambition « d'améliorer le climat scolaire pour une école sereine et citoyenne » (circulaire n°2016-045 du 29 mars 2016 ; cité par Debarbieux, 2016, p. 184). En effet, l'école d'aujourd'hui se donne pour mission d'améliorer le climat scolaire afin de renforcer les compétences sociales mais aussi citoyennes des individus, tout en promulguant la réussite scolaire au sein d'un environnement d'apprentissage positif, permettant finalement le développement intellectuel et personnel, ainsi que le bien-être de tous (OCDE, 2009 ; OCDE, 2012 ; cité par Debarbieux, 2016, p. 184).

À cela s'ajoute le fait qu'il existe des organisations telles que l'OIVE² (organisation non gouvernementale) ayant pour missions de rassembler, d'encourager les études scientifiques pluridisciplinaires concernant la violence en milieu scolaire, mais aussi d'élaborer des propositions pour des actions de terrain se basant sur les résultats des enquêtes menées, elle aide aussi à la formation des enseignants et des professionnels, etc. (Le Masson, 2014, p. 37).

Les interventions en termes de climat scolaire peuvent avoir lieu sur les différents éléments en lien avec ce dernier : constitution des classes, relations avec les parents, gestion des conflits, organisation du travail en classe, travail en équipe, emploi du temps, évaluation, autonomie, règlements, sanctions, etc. Toutefois, il existe des éléments perturbateurs comme l'absentéisme, le non-respect de la vie collective et les relations difficiles, dans lesquelles sont inclus les conflits et les moqueries.

Divers moyens sont possibles pour réguler et gérer les conflits et autres violences scolaires, et ainsi améliorer le climat scolaire. Parmi ces derniers, on peut citer la médiation par les pairs. D'après le guide « *Agir sur le climat scolaire à l'école primaire* » (MEN, 2013), la médiation est considérée comme « un processus coopératif qui facilite la résolution non violente d'un conflit ou à le prévenir par l'intermédiaire d'un tiers appelé médiateur ». Le rôle de médiateur a alors pour but

² Observatoire International de la Violence à l'École

de permettre à chacun de communiquer, le dialogue s'instaure alors afin de trouver « une issue constructive au conflit ». Il est important d'établir un lien avec les programmes d'Enseignement moral et civique (BO spécial n°6 du 25 juin 2015), mais aussi avec le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture (BO n°17 du 23 avril 2015) et notamment le domaine 3 intitulé « La formation de la personne et du citoyen », puisque la gestion des conflits par la médiation se base sur l'éducation à la citoyenneté des élèves. En effet, lors de la mise en œuvre de la médiation par les pairs, les élèves sont amenés à apprendre à s'exprimer, à verbaliser leurs émotions, ainsi que leurs besoins et leurs valeurs. Par conséquent, cet outil basé essentiellement sur le dialogue, vise *in fine*, à améliorer le climat scolaire et prévenir le harcèlement.

Une autre manière de prévenir et résoudre les conflits au sein de l'école peut être la mise en place des « messages clairs ». D'après un document publié par le Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MENESR) sur le site Éduscol (2015), les messages clairs ont été établis par Jasmin au Québec et ce, dans la démarche de la pédagogie Freinet sur la communication non violente. Les messages clairs font référence à « un échange verbal entre deux élèves en relation duelle visant à la résolution de petits conflits entre pairs » (MENESR, 2015, p. 1). Un travail préalable sur le lexique des sentiments et des émotions, ainsi que sur la manière de les exprimer est essentiel. En effet, dans cette démarche, la victime doit verbaliser la souffrance ressentie en exprimant ses émotions et sentiments. Ainsi, l'agresseur doit faire preuve d'empathie en prenant en compte le préjudice engendré et le point de vue de l'autre. Comme le souligne cette ressource pour l'EMC, les messages clairs apparaissent comme « un outil pertinent pour améliorer le climat scolaire dans le premier degré » (MENESR, 2015). Cette démarche s'appuie sur un déroulement précis : dans un premier temps, il faut énoncer les faits afin de situer et clarifier le temps conflictuel, puis, les élèves doivent exprimer les émotions et les sentiments ressentis lors de cette situation. Enfin, la résolution du conflit n'est possible que si l'émetteur du message clair décide (ou non) que le conflit est réglé. Dans sa mise en place, il est possible d'articuler la démarche autour de six étapes : la « victime » prévient son « agresseur » en disant « *J'ai un message clair à te dire/je veux te faire un message clair/ce que tu m'as dit ou fait m'a fait souffrir et je vais te faire un message* », puis va lui expliquer pourquoi elle lui fait un message clair (exemples : « *quand tu te moques de moi...* », « *quand tu me pousSES...* ») afin de pouvoir dire ensuite ce qu'elle ressent (exemples : « *j'ai mal/peur...* », « *je suis énervé/en colère...* »). Cela amène la victime à verbaliser son ou ses besoin(s). Dans un dernier temps, elle vérifie si l'autre a bien compris le message en demandant « *As-tu bien compris ?* » et formule ainsi une proposition de

solution (exemples : « *j'aimerais que tu ne recommences plus* », « *j'aimerais que tu me présentes des excuses* ») (MENESR, 2015, p. 2). Toutefois, les messages clairs présentent certaines limites comme notamment le fait qu'ils ne peuvent être mis en œuvre que pour de petits conflits (moquerie, etc.) (MENESR, 2015, p. 3).

Ainsi, d'autres techniques de remédiation peuvent être mises en place. Parmi ces dernières, on peut citer le conseil d'élèves qui peut être considéré comme un outil visant à instaurer entre les élèves un espace de débat, d'expression libre, etc. D'après la ressource d'Éduscol, le conseil d'élèves fait référence à « une instance de concertation et de décision qui réunit régulièrement tous les élèves d'une classe et leur enseignant pour traiter démocratiquement des questions et des problèmes rencontrés dans le cadre scolaire, et pour élaborer des projets pédagogiques et éducatifs » (MENESR, 2015, p. 1). Cette ressource pédagogique souligne le fait que le conseil d'élèves contribue à l'amélioration du climat scolaire. Les élèves sont pleinement impliqués dans cette démarche puisque des rôles leurs sont attribués (président, secrétaire, etc.). Cependant, l'enseignant joue aussi un rôle puisqu'il est le garant du cadre posé.

Enfin, il peut également être mis en œuvre des discussions à visée philosophique. Comme le précise le document du site Éduscol, la discussion à visée philosophique (DVP) est une forme de débat réglé. Ce dernier, aussi appelé débat argumenté est un « moyen pour tout individu d'exprimer son point de vue dans le cadre d'un échange régi par des règles ». Quant à la DVP, également connue sous l'appellation « d'oral réflexif », vise une réflexion sur le « sens des choses, en dehors de toute prise de décision et sans viser l'action » (MENESR, 2015, p. 1). Dans une perspective de mise en place au cycle 2 et/ou au cycle 3 et en lien avec les programmes d'EMC, les thématiques abordées lors des DVP peuvent concerner les domaines suivants : tout d'abord au cycle 2, la règle et le droit (« *Respecter les autres et les règles de la vie collective. Participer à la définition de règles communes dans les cadre adéquat* », « *Comprendre que la règle commune peut interdire, obliger, mais aussi autoriser* ») ; ensuite au cycle 3, la sensibilité (« *Respecter autrui et accepter les différences* »), la règle et le droit (« *Respecter tous les autres et notamment appliquer les principes de l'égalité des femmes et des hommes* »), le jugement (« *Distinguer son intérêt personnel de l'intérêt collectif* ») (MENESR, 2015, p. 2).

Divers moyens peuvent être mis en place afin de prévenir et remédier aux violences scolaires dans un but d'amélioration du climat de classe, notamment grâce à un travail sur l'empathie et les émotions, ainsi qu'un travail sur le règlement et les règles de la classe. Il a été prouvé dans diverses

recherches que « l'amélioration du climat scolaire et le développement des compétences sociales des enfants en particulier l'empathie apaisent l'ensemble des relations au sein de l'école » (Debarbieux, 2011 ; cité par MEN, 2013, p. 5). Aborder l'empathie avec les élèves serait donc un moyen favorable pour améliorer le climat scolaire et le climat de classe. L'empathie correspond à « la disposition à se mettre à la place d'autrui tout en restant à distance, donc sans se confondre avec lui » (MEN, 2013, p. 30). Il existe deux formes d'empathie : l'empathie dite cognitive et l'empathie émotionnelle. La première correspond à « ce que fait l'enseignant quand il s'adresse à ses élèves » (MEN, 2013, p. 30), lorsque l'on s'adresse à quelqu'un il faut avoir conscience du niveau de réception de ce dernier. La seconde quant à elle est « en jeu chaque fois que des personnes sont en interaction », il s'agit de la capacité « à entrer en résonance émotionnelle avec autrui » (MEN, 2013, p. 30), on peut dire qu'elle « passe par les corps en présence, car le corps n'est pas qu'un corps, il est également un langage » (MEN, 2013, p. 30). Cela souligne l'idée que tout être humain peut être touché ou affecté par un événement, une situation, et qu'il en va de même pour les enfants.

Un travail préalable sur les émotions en maternelle permettra par la suite de travailler l'empathie à l'école primaire. Les élèves de cycle 1 auront appris à exprimer ce qu'ils ressentent mais aussi à identifier les émotions de base dans un premier temps, puis d'étendre cette identification à des émotions plus complexes. En effet, il est important de comprendre que lorsqu'un enfant est violent, d'autant plus si il est jeune, il agit de cette façon sous l'emprise de ses émotions, qu'il gère plus ou moins bien à son âge. Il se trouve alors « incapable de se maîtriser et donc incapable de reconnaître autrui comme un autre, comme une version de lui-même » (MEN, 2013, p. 31). Le guide « *Agir sur le climat scolaire à l'école primaire* » (MEN, 2013) propose de mettre en place une médiation des émotions grâce à des situations mettant en jeu le corps notamment par le biais d'activités physiques, de jeux de rôle, de jeux dansés, etc., « à raison d'une vingtaine de séances » (MEN, 2013, p. 31). Ainsi, les élèves pourront reconnaître l'autre et s'ouvrir à lui en ayant moins recours à la violence.

I.4. L'ENFANT ET LA VIOLENCE.

Du point de vue développemental, c'est « entre l'âge de 2 et 3 ans que les enfants sont les plus violents physiquement » (Tremblay, 2000 ; cité par Paquin & Drollet, 2006, p. 3). Ces derniers ont menés une étude auprès d'enfants âgés de 3 à 9 ans et fréquentant des écoles élémentaires de langue

française dans la région d'Ottawa. Il s'agit d'une des rares recherches menées auprès de jeunes enfants.

L'un des facteurs de risque de la présence de violence chez un enfant serait lié au sexe de ce dernier. En effet, « les garçons davantage que les filles font preuve de violence physique envers leurs pairs à l'école » (Cloutier & Renaud, 1990 ; Ray, Golench, MacDougall & Beach-Gonzales, 1995 ; Tremblay, Boulerice, Harden, McDuff, Pérusse, Pihl & Zoccolillo, 1996 ; cités par Paquin & Drollet, 2006, p. 16). Cependant, on remarque que « lorsqu'il s'agit de violence verbale, les filles sont tout aussi enclines que les garçons sinon davantage, à user de tels comportements » (Loeber & Farrington, 2000 ; Tremblay, 2000 ; cités par Paquin & Drollet, 2006, p.16).

Il semble également pertinent d'aborder la question de la maturation du cerveau d'un enfant. Chez le très jeune enfant, cette dernière est encore loin d'être achevée. Le développement inachevé du cerveau peut expliquer la présence de certains comportements chez les individus. La zone du cortex préfrontal joue un rôle dans la prédominance des actes violents chez les jeunes enfants, cette zone est située dans la partie avant de l'encéphale, juste derrière le front. Cette partie du cerveau est le siège de la régulation des émotions ainsi que des fonctions cognitives et exécutives comme l'inhibition, le raisonnement ou encore la planification. Les fonctions exécutives correspondent « aux habiletés cognitives permettant un contrôle et une régulation des pensées, des émotions et des actions d'un individu face à un conflit ou à des distractions » (Tremblay & Boivin, 2013).

À cela s'ajoute le taux de sérotonine présent dans le cerveau de jeunes enfants. La sérotonine (5-hydrotryptamine ou 5-HT) est « un messager chimique du système nerveux central impliqué dans plusieurs fonctions physiologiques comme le sommeil, l'agressivité, etc. » (Le cerveau à tous les niveaux). Il a été prouvé que « chez l'homme des taux anormalement bas de sérotonine sont généralement associés à des comportements impulsifs, agressifs, voire très violents » (La nutrition, 2007). Coudron (2013) a précisé que le comportement des enfants TDAH est lié à la sérotonine présente dans leurs cerveaux. En effet, il précise qu'une carence de cette molécule engendre une irritabilité, une impulsivité et une plus grande intolérance. Toutefois, cette carence peut être palliée grâce à « l'apport des protéines au petit-déjeuner et au contraire à l'absence de protéines le soir, remplacées par des fruits, les légumes et des légumes secs » (Coudron, 2013). « La sérotonine est essentielle pour inhiber l'impulsivité ». Une étude menée par la faculté de médecine de l'Université de Chicago, a montré que « chez les enfants avec des comportements perturbés, ils ont trouvé une sérotonine basse » (Kruesi, 1992 ; cité par Sunderland, 2016, p. 28). Dans une étude menée auprès

de singes présentant un faible taux de sérotonine, Kotulak (1997, p. 85 ; cité par Sunderland, 2016, p. 28) souligne que « ces singes sont à la fois impulsifs et agressifs » et « qu'ils entrent fréquemment en conflit entre eux ».

II. PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES DE RECHERCHE.

Les résultats des recherches menées sur la thématique des violences scolaires et du climat scolaire ont largement établi qu'il existait un lien incontestable entre la violence d'un établissement et son climat scolaire. C'est notamment grâce aux enquêtes de victimation et de climat scolaire menées par Debarbieux (2011 ; 2012 ; 2015 ; 2016) que ce phénomène a pu être démontré. Ses recherches ont permis de mettre en évidence que chez les enfants de 8 à 12 ans, un climat scolaire positif réduirait les agressions et ferait diminuer le harcèlement (Debarbieux, 2011). La qualité du climat scolaire joue un rôle non négligeable sur la santé physique et mentale des élèves, et par conséquent sur le bien-être des élèves (Janosz, Thiébaud, Bouthillier & Brunet, 2004 ; cités par Le Masson, 2014). De plus, comme l'a précisé Tremblay (2000 ; cité par Paquin & Drollet, 2006, p. 6) les enfants les plus violents physiquement sont âgés de 2 à 3 ans.

En s'appuyant sur le guide « *Agir sur le climat scolaire à l'école primaire* » (MEN, 2013), qui avance qu'agir sur le climat scolaire permettrait de diminuer la victimation. Et en se basant sur la définition du climat scolaire selon laquelle « le climat scolaire renvoie à la qualité et au style de vie à l'école. Le climat scolaire repose sur les modèles qu'ont les personnes de leur expérience de vie à l'école. Il reflète les normes, les buts, les valeurs, les relations interpersonnelles, les pratiques d'enseignement, d'apprentissage, de management et la structure organisationnelle inclus dans la vie de l'école » établie par le National School Climate Center (Debarbieux & al., 2012 ; cité par Le Masson, 2014, p. 154). Et en retenant qu'il n'existe pas « de la violence mais plutôt des violences » (Bovay, 2008, p. 46) et que ces dernières inclues « les agressions physiques, les violences liées au langage comme les insultes, les culpabilisations, les agressions verbales » auxquelles il peut être ajouté « les violences non verbales, c'est-à-dire celles exprimées par le corps, comme par exemples les regards, les gestes et les mimiques » (Bovay, 2008, p. 46). Néanmoins, il faut souligner que la violence à l'école a été mise en avant par des recherches essentiellement faites dans des classes d'écoles primaires, mais très rarement dans des classes de cycle 1. Il semble ainsi nécessaire de **s'interroger sur l'éventuelle prédominance d'une ou plusieurs formes de violence au sein d'une classe de cycle 1, mais également sur la prédominance potentielle d'un sexe et d'une classe d'âge dans les actes de violence. Le souhait a également été fait de mettre en place**

un moyen d'action afin d'agir sur le climat de la classe par le biais d'une hypothétique diminution des violences.

Afin de répondre à notre problématique, plusieurs hypothèses ont été mises en avant. Tout d'abord, nous émettons l'hypothèse qu'au cycle 1, les élèves sont plus enclins à des violences physiques que verbales ou symboliques envers les autres élèves. En effet, en principe la forme dominante de violence à l'école maternelle est la violence physique. En prenant appui sur les recherches de Debarbieux (2011), on peut remarquer que les principales formes de violence évoquées à l'école et au collège sont les bagarres (violence physique). Ces dernières représentent 64% des formes de violence contre 9% de violence verbale. Alors qu'au lycée, il a été souligné que les bagarres ne représentaient plus que 47% des violences contre 19% pour les injures (violence verbale).

À cela s'ajoute l'hypothèse que les garçons seraient plus sujets à avoir des comportements violents puisqu'il est plus fréquent d'attribuer aux filles des violences verbales (moqueries par exemple) et aux garçons une violence plutôt physique (Debarbieux, 2011, p. 22).

Nous émettons également comme hypothèse, que les plus jeunes élèves seraient plus susceptibles de recourir à de la violence, notamment en raison d'une éventuelle difficulté à entrer en communication par le langage. De ce fait, les TPS et les PS seraient plus nombreux à agir violemment que les MS, puisque Tremblay (2000 ; cité par Paquin & Drollet, 2006, p.12) a montré que « le point culminant de la violence physique dans le développement social des enfants apparaît entre l'âge de 2 et 3 ans ». Cela peut également avoir un lien avec la maturation de leur cerveau qui est encore loin d'être achevée, ainsi qu'à un faible taux de sérotonine présent dans leur cerveau (Kotulak, 1997, p. 85, Kruesi, 1992 ; cités par Sunderland, 2016, p. 28).

Enfin, notre dernière hypothèse concerne l'idée que les comportements violents des élèves auraient un impact négatif sur le climat global de la classe, engendrant des nuisances sonores, un manque de concentration et d'attention des élèves, perturbant ainsi l'entrée dans les apprentissages. Pour pallier ce problème, nous avons émis l'hypothèse que la mise en place d'un travail autour d'une séquence pédagogique sur les émotions permettrait d'améliorer le climat de la classe et de réduire le nombre d'actes violents au sein de la classe, entre les élèves au fil des semaines d'observation. La découverte des émotions de base (peur, joie, colère et tristesse), la compréhension de ce qu'est une émotion, les différentes représentations de ces quatre émotions de base par les

élèves eux-mêmes, etc., sont des moyens que nous avons mis en place en nous appuyant sur deux albums de jeunesse pour aborder la problématique des émotions dans le cadre du développement de l'empathie et de la gestion des émotions des élèves de MS de la classe (MEN, 2013).

III. MÉTHODOLOGIE.

Après réflexion, notre recherche se basera sur une grille d'observation pour rendre compte des comportements des élèves, ce qui permettra un suivi des violences des élèves au fil des semaines. Nous avons également décidé de faire des entretiens semi-directifs afin de recueillir le ressenti et le vécu de professionnels directement confrontés à cette problématique. Ces derniers se feront auprès de l'enseignante titulaire de la classe et de l'ATSEM de la classe. Nous avons également construit une séquence pédagogique pour les élèves de MS sur le thème des émotions (*cf. Annexe 1*).

III.1. PRÉSENTATION DE L'ÉCHANTILLON.

Notre étude a eu lieu dans une école maternelle publique du Maine-et-Loire. Cette dernière est implantée dans un milieu plutôt urbain. L'effectif de la classe est de 25 élèves (N = 25) dont 14 filles et 11 garçons. Il peut se détailler de la manière suivante : 3 TPS, 5 PS et 17 MS. L'âge moyen de cette classe est de 4,56 ans, les âges allant de 3 ans à 5 ans (*cf. Tableau 1*). Il faut noter également que la classe compte une élève allophone. Nos observations se sont faites sur l'ensemble des élèves de la classe.

Tableau 1 : Répartition des élèves de la classe observée selon le niveau, l'âge et le sexe.

	TPS 2 à 3 ans	PS 3 à 4 ans	MS 4 à 5 ans	TOTAL
Filles	2	3	9	14
Garçons	1	2	8	11
TOTAL	3	5	17	25

III.2. OUTILS ET SUPPORTS MÉTHODOLOGIQUES.

En plus de nos différentes observations et des deux entretiens que nous avons réalisés, nous avons fait le choix de mettre en place une séquence pédagogique autour du « vivre ensemble » pour apprendre à mieux gérer les actes de violence au sein de la classe à travers un travail autour des émotions. Pour construire notre séquence et élaborer les différentes séances, nous nous sommes appuyées sur deux albums de jeunesse : *La couleur des émotions* d'Anna Llenas et *Le loup qui*

apprivoisait ses émotions d'Orianne Lallemand et d'Éléonore Thuillier. Le second étant un peu plus complexe pour des MS, nous avons décidé de nous en servir uniquement comme support introducteur de d'autres activités. Un travail sur les règles de vie de la classe aurait également pu être envisageable. Toutefois, ces dernières ayant été faites dès le début de l'année, nous ne voyions pas la pertinence de renouveler cette activité avec les élèves.

Il apparaît que certains moyens de prévention et de gestion de la violence permettraient de diminuer les conflits et par conséquent d'améliorer le climat scolaire. Toutefois, certaines formes d'outils sont peu adaptées pour des élèves de cycle 1 puisque leur mise en œuvre à ces âges-là semble complexe. C'est d'ailleurs pour cela que nous nous sommes plutôt appuyées sur des supports comme les albums de jeunesse.

Notre séquence intitulée « Les émotions » s'inclue dans la thématique « Apprendre à vivre ensemble » et s'axe prioritairement sur le domaine d'apprentissage « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ». Elle se compose de 7 séances de 35 minutes chacune, ce qui représente une durée globale de plus ou moins quatre heures. Ces séances avaient lieu avec un petit groupe de MS, au retour de la pause du midi, et généralement dans le coin regroupement. D'un point de vue didactique, « Identifier, reconnaître et nommer les émotions » et « Exprimer ses sentiments et ses émotions » sont les compétences générales visées par cette séquence. Nous avons décidé de nous concentrer essentiellement sur l'identification et la reconnaissance des quatre émotions de base : la joie, la peur, la tristesse et la colère. Elles sont représentées par différentes couleurs dans l'album *La couleur des émotions* : le jaune pour la joie, le noir pour la peur, le bleu pour la tristesse et le rouge pour la colère.

Après une découverte globale des quatre émotions de base grâce à la lecture de l'album *La couleur des émotions* et la réalisation de son « monstre des émotions » (*cf. Annexe 2*), dans une seconde séance, des jeux autour des émotions ont été mis en place sous la forme de deux ateliers : un memory reprenant les personnages de l'album et le jeu du monstre barbouillé, dans lequel il s'agissait d'effectuer un tri entre les quatre émotions de base en rangeant les images dans des flacons. Les quatre flacons et les cartes du memory ont servi de « référentiel des émotions » et a été ensuite affiché dans la classe, à la portée des élèves. Dans une troisième séance, les élèves ont été amenés à exprimer les quatre émotions de base de manière non verbale. Pour ce faire, chaque élève devait exprimer « physiquement », avec son visage, la peur, la tristesse, la colère et la joie pour pouvoir les prendre en photo et créer des affiches représentant chacune des émotions (*cf. Annexe 3*).

En séance 4 a été introduit le second album, *Le loup qui apprivoisait ses émotions*, par le biais d'une lecture offerte. À partir de cette séance et sur le reste de la séquence a été utilisée la « roue des émotions » (cf. *Annexe 2*). Grâce aux différentes représentations des élèves de chaque émotion réalisées par le biais du dessin, chaque élève a pu se constituer son livret des émotions (cf. *Annexe 4*). Les séances 5 et 6 ont servi à « exprimer et représenter ses émotions ». Quant à la séance 7, il s'agit de l'évaluation sommative, elle se base sur une activité de tri en s'appuyant sur les cartes du jeu du monstre barbouillé.

Pour mieux comprendre les enjeux et le déroulement de chaque séance de cette séquence pédagogique, la fiche de préparation de cette dernière est présentée en annexe 1.

Afin de réaliser des entretiens semi-directifs, il a fallu dans un premier temps établir un certain nombre de questions. Ces dernières se basent sur un entretien réalisé par Morin (2013, p. 77). De manière globale, il s'agit de voir quelle perception et quel ressenti a la personne interrogée vis à vis de la violence. Pour ce faire, les questions suivantes ont été posées : confrontation éventuelle à des problèmes de violence dans l'école/dans la classe ?, quelles formes de violence ?, définition du harcèlement, certaines formes de violence sont-elles plus perceptibles que d'autres ?, quels sont les lieux où se passe la violence ?, existe-t-il un profil type d'auteur de violence ?, un profil de victime ?, quelles sont les causes de la violence ?, quelles sont les solutions proposées par l'école ?. Ces diverses questions permettront de faire une analyse quant à la récurrence de certains termes liés à la thématique des violences et permettront également de rendre compte des représentations, du vécu de professionnels de l'éducation vis-à-vis de cette problématique.

IV. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.

IV.1. LES OBSERVATIONS.

Tout d'abord, il semble important de décrire globalement les résultats obtenus lors des différentes semaines d'observation afin de pouvoir décrire les résultats en termes de sexe et enfin en termes d'âge, de niveau de classe des élèves.

Tableau 2 : Répartition globale des différentes formes de violence et des sous-formes de violence de l'ensemble des élèves en fonction des semaines d'observation.

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	Totaux
Violences physiques									
Bousculade	20	6	16	8	4	3	3	0	60
Coup	5	3	5	3	5	8	8	15	52
Bagarre	5	0	5	0	0	2	1	1	14
Violences physiques	30	9	26	11	9	13	12	16	126
Violences verbales									
Insulte/surnom méchant/ moquerie	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Menace	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Langage vulgaire	0	0	2	0	0	0	0	0	2
Violences verbales	0	0	2	0	0	0	0	0	2
Violences symboliques									
Ostracisme / rejet quelqu'un	3	0	0	0	0	0	0	0	3
Geste déplacé	4	5	3	7	3	0	2	2	26
Violences symboliques	7	5	3	7	3	0	2	2	29
Total formes de violence	37	14	31	18	12	13	14	18	157

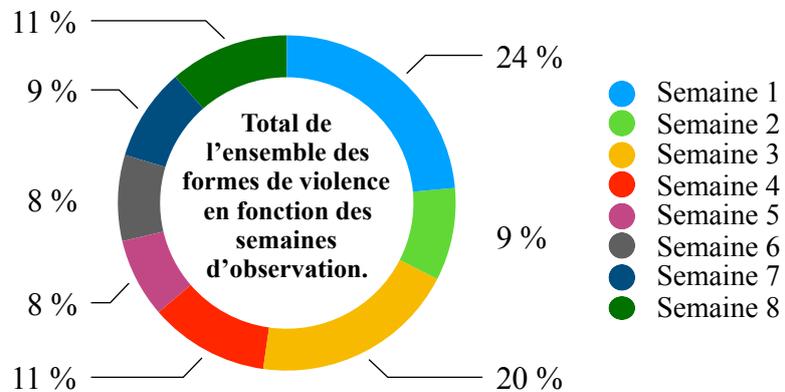
Tableau 3 : Répartition des totaux des différentes formes de violence de l'ensemble des élèves en fonction des semaines d'observation.

	1	2	3	4	5	6	7	8	Totaux
Violences physiques	30	9	26	11	9	13	12	16	126
Violences verbales	0	0	2	0	0	0	0	0	2
Violences symboliques	7	5	3	7	3	0	2	2	29
Total formes de violence	37	14	31	18	12	13	14	18	157

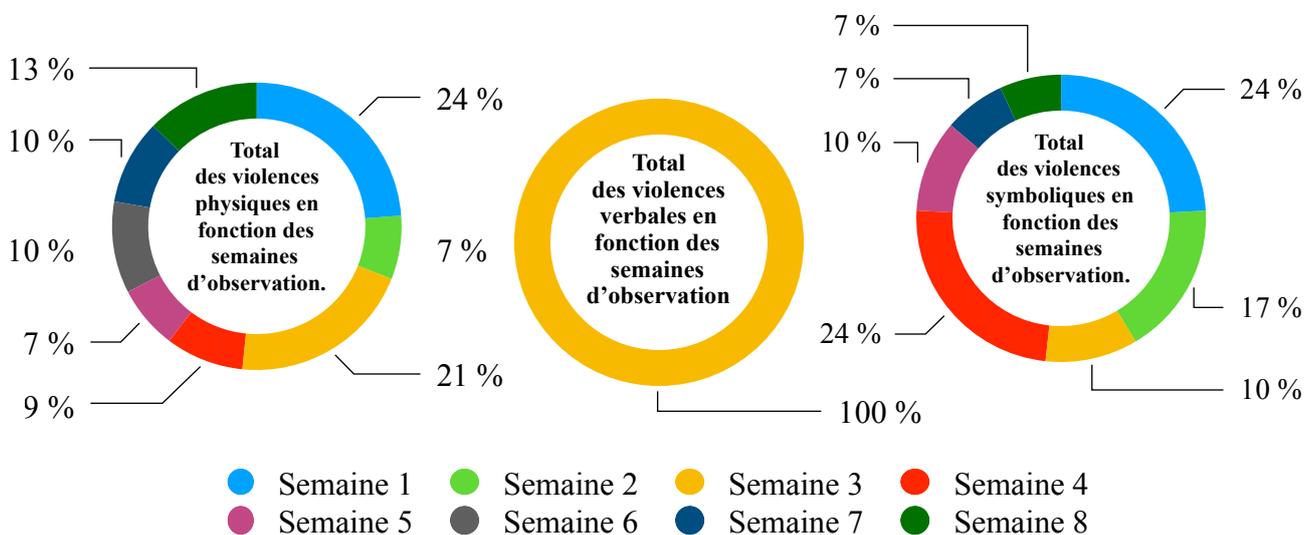
Sur les huit semaines d'observation, on remarque un total de 157 actes de violence. Les actes de violence physique, de violence verbale et de violence symboliques sont respectivement au nombre de 126, 2 et 29 (cf. Tableaux 2 et 3). Ainsi, les violences physiques représentent 80,3% des actes de violence, les violences verbales représentent 1,3% et les violences symboliques représentent 18,5% des actes de violence. Par conséquent, si l'on regarde plus précisément pour chaque semaine d'observation, les actes de violence représentaient respectivement pour les huit

semaines : 23,6%, 8,9%, 19,7%, 11,5%, 7,6%, 8,3%, 8,9% et 11,5% des actes totaux de violence (cf. *Diagramme 1*). On remarque alors que la première semaine d'observation a été particulièrement marquée par des actes de violence (23,6%), ainsi que la troisième semaine (19,7%).

Diagramme 1 :
Représentation du pourcentage total de l'ensemble des formes de violence en fonction des semaines d'observation.



Diagrammes 2, 3 et 4 : Représentation du pourcentage total des violences physiques, des violences verbales et des violences symboliques en fonction des semaines d'observation.



En s'appuyant sur la représentation de chaque forme de violence (physique, verbale et symbolique) (cf. *Graphiques 1, 2 et 3, p. 33*) en fonction des semaines d'observation, on souligne que la première semaine et la troisième semaine sont les plus représentatives en termes d'actes de violence physique (respectivement 24% et 21%) (cf. *Diagramme 2*). La troisième semaine est également la plus représentative en termes de violence verbale, c'est lors de cette dernière qu'il y a eu les seuls actes de violence verbale des huit semaines d'observation (cf. *Diagramme 3*). Enfin,

concernant les violences symboliques, elles ont été les plus nombreuses lors des semaines 1 et 4 (cf. *Diagramme 4*).

Si l'on prend chaque composante des différentes formes de violence, on remarque que sur les 126 actes de violence physique, 60 sont des bousculades, 52 des coups et 14 des bagarres (cf. *Tableau 1*). Respectivement les bousculades, les coups et les bagarres représentent 47,6%, 41,3% et 11,1% de la violence physique et 38,2%, 33,1% et 8,9% de l'ensemble des formes de violence. Le langage vulgaire est la seule forme de violence verbale qui a pu être observée durant les huit semaines d'observation. Aucun des élèves n'a utilisé des insultes/surnoms méchants/moqueries ou des menaces. De plus, il n'y a eu que deux utilisations de langage vulgaire. Ce sous-domaine de la violence verbale représente 100% de cette dernière et 1,3% de l'ensemble des formes de violence. Enfin, concernant les violences symboliques qui regroupent l'ostracisme/rejet de quelqu'un et les gestes déplacés, ils représentent respectivement 10,3% (3 actes) et 89,7% (26 actes) des actes de violence symbolique. Ce qui représente 1,9% et 16,6% de l'ensemble des formes de violence.

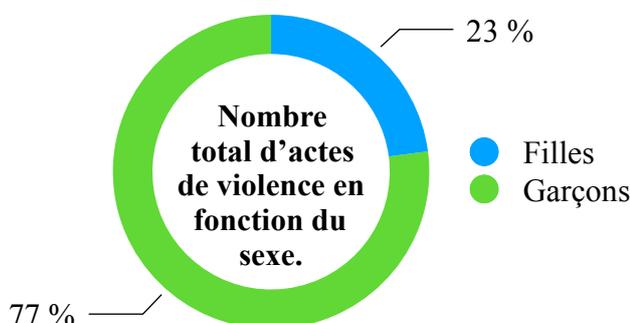
Ensuite, on présente de manière plus approfondie les résultats des observations se basant sur le sexe des élèves.

Tableau 4 : Répartition des totaux des actes de violence en fonction du sexe des élèves.

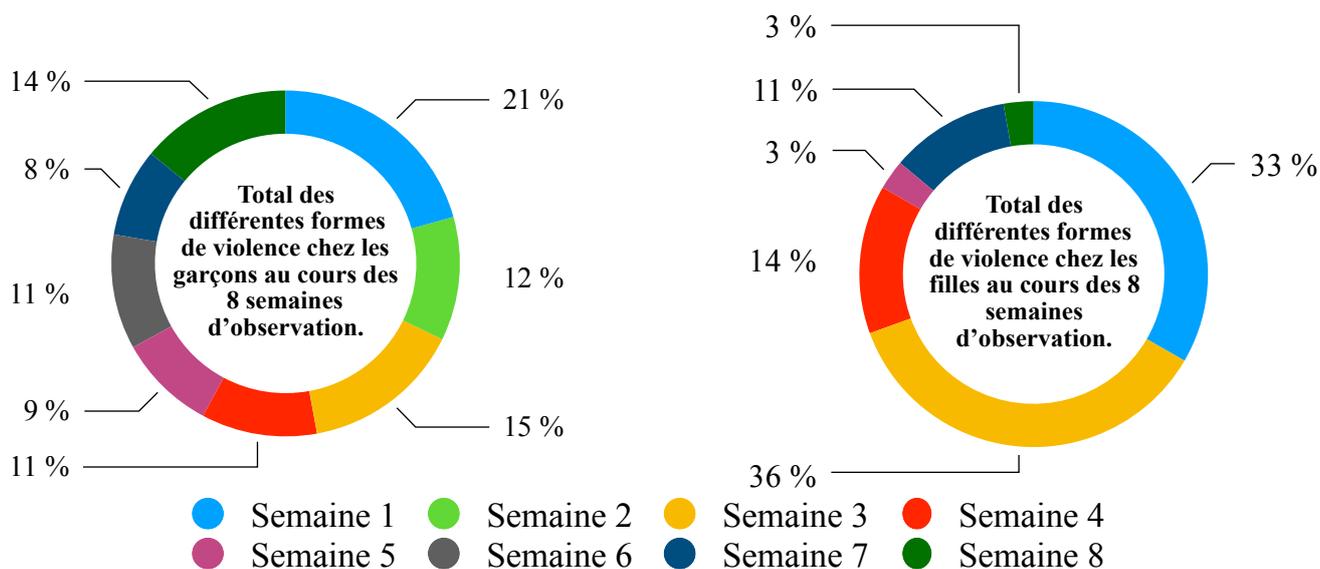
Total violences des filles	36
Total violences des garçons	121
Total des violences des deux sexes	157

On remarque grâce au tableau ci-dessus, que sur les 157 actes de violence, les filles ont réalisé 36 actes de violence contre 121 actes pour les garçons (cf. *Tableau 4*). Ainsi, sur les huit semaines d'observation, 23% des actes de violence ont été générés par les filles et 77% par les garçons (cf. *Diagramme 5*).

Diagramme 5 : Représentation du pourcentage total d'actes de violence en fonction du sexe des élèves.



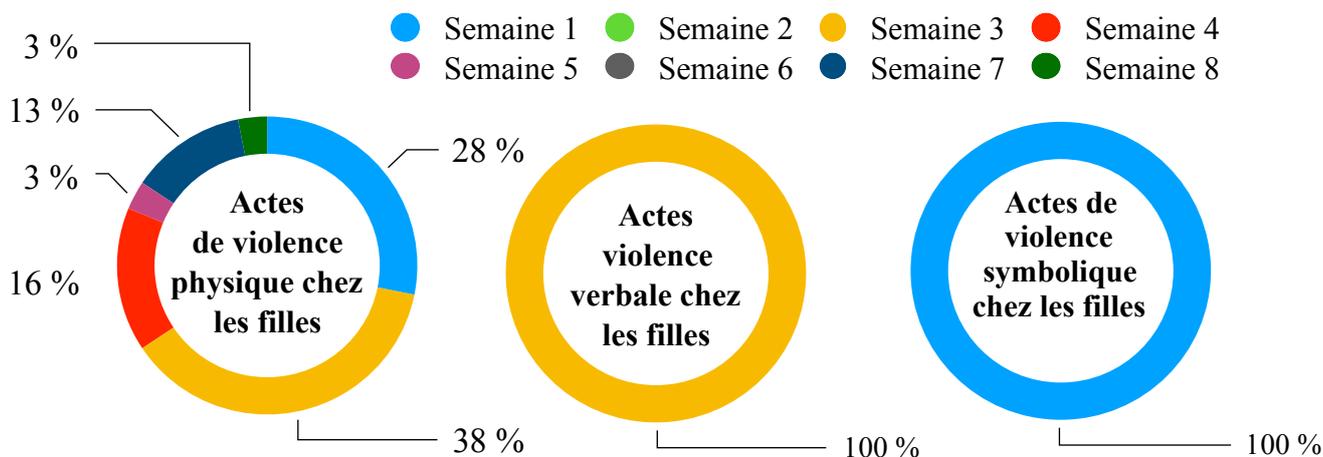
Diagrammes 6 et 7 : Représentation du pourcentage total des différentes formes de violence en fonction du sexe au cours des 8 semaines d'observation.



Si l'on s'attarde de manière plus précise sur la représentation des différentes formes de violence chez les garçons au fil des huit semaines d'observation, on remarque que ces derniers ont été les plus violents lors des semaines 1, 3 et 8 (respectivement 21%, 15% et 14%) (cf. *Diagramme 6*). Pour les filles, ces dernières ont été les plus violentes lors des semaines 1, 3 et 4 (respectivement 33%, 36% et 14%) (cf. *Diagramme 7*). Les semaines où elles ont été les moins violentes sont les semaines 5 et 8 (3% dans les deux cas) (cf. *Diagramme 7*). Et pour les garçons, il s'agit des semaines 5 et 7 (respectivement 8% et 9%) (cf. *Diagramme 6*).

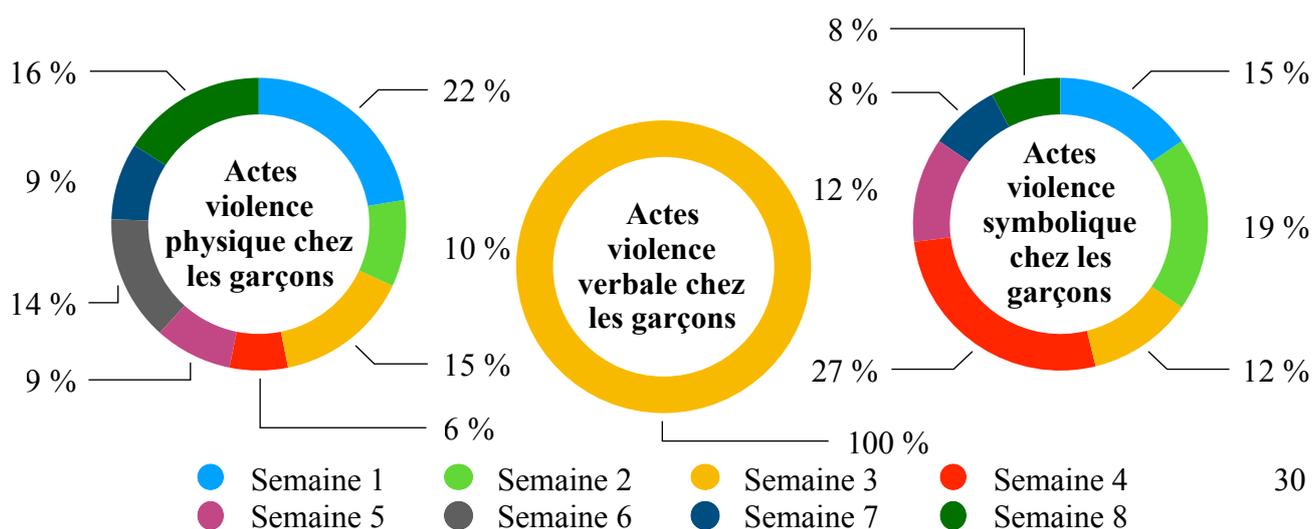
En détaillant les résultats pour chaque sexe, on remarque tout d'abord que pour les filles, la troisième semaine a été particulièrement représentative en termes de violence verbale. C'est d'ailleurs la seule semaine où il y a eu des actes de violence verbale (cf. *Diagramme 9*). Pour ce qui est de la violence symbolique, c'est la première semaine qui est représentative de cette forme de violence (cf. *Diagramme 10*). Tout comme la violence verbale, c'est l'unique semaine où les filles ont utilisé des actes de violence symbolique. Les actes de violence physique ont été bien plus nombreux sur les huit semaines d'observation. La première et la troisième semaines en sont les plus représentatives avec respectivement 28% et 38% d'actes de violence physique (cf. *Diagramme 8*). Les semaines 5 et 8 ont été les moins marquées par des actes de violence physique.

Diagrammes 8, 9 et 10 : Représentation du pourcentage des actes de violences physique, verbale et symbolique chez les filles des semaines d'observation.



Maintenant, si l'on regarde les résultats des observations obtenus pour les garçons, on peut souligner que la troisième semaine est particulièrement représentative des actes de violence verbale chez ces derniers (*cf. Diagramme 12*). De plus, il s'agit de la seule semaine où les garçons ont fait preuve de violence verbale. Pour ce qui est des actes de violence physique, ces derniers ont été plus nombreux lors des semaines 1, 8, 3 et 6 (respectivement 22%, 16%, 15% et 14%) (*cf. Diagramme 11*). Les semaines 4, 5 et 7 ont été moins marquées par des actes de violence physique (respectivement 6% et 9%) (*cf. Diagramme 11*). Enfin, concernant la violence symbolique, les semaines 4 et 2 ont été les plus représentatives de cette forme de violence (respectivement 27% et 19%) (*cf. Diagramme 13*), alors que lors des semaines 7 et 8 il y a eu beaucoup moins d'actes de violence symbolique (8% dans les deux cas) (*cf. Diagramme 13*).

Diagrammes 11, 12 et 13 : Représentation du pourcentage des actes de violences physique, verbale et symbolique chez les garçons des semaines d'observation.



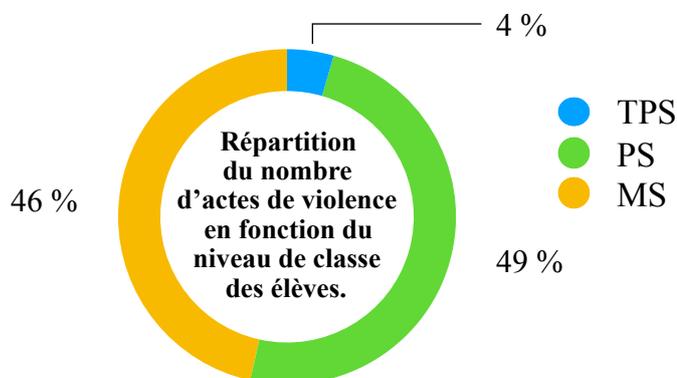
Pour finir, on présente les résultats obtenus pour les différents niveaux de la classe, c'est-à-dire en fonction de l'âge des élèves.

Tableau 5 : Répartition des totaux des actes de violence en fonction de l'âge des élèves.

	TPS	PS	MS	Totaux
Violence physique	7	67	52	126
Violence verbale	0	1	1	2
Violence symbolique	0	9	20	29
Totaux	7	77	73	157

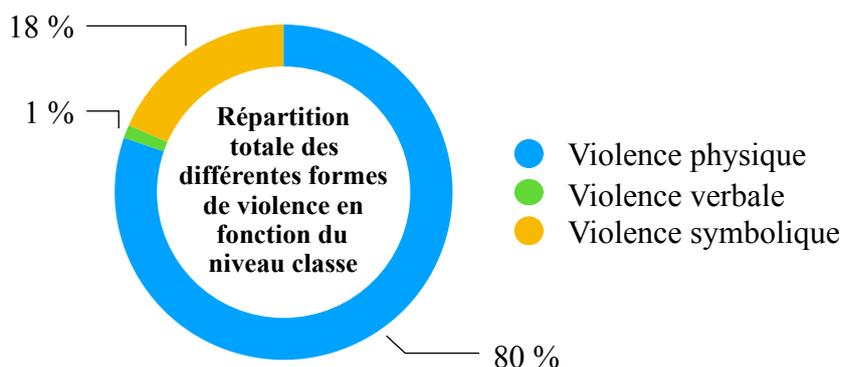
Sur les huit semaines d'observation, sur les 157 actes totaux de violence, les TPS en ont réalisé 7, les PS eux ont été l'auteur de 77 actes et les MS de 73 actes (*cf. Tableau 5*), soit respectivement 4,5%, 49% et 46,5% (*cf. Diagramme 14*).

Diagramme 14 : Représentation du pourcentage total d'actes de violence en fonction du niveau de classe des élèves.



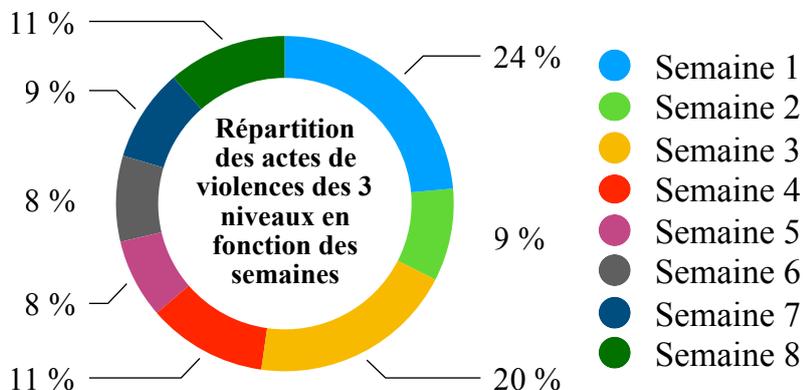
Si l'on regarde de plus près la répartition des différentes formes de violence en fonction du niveau de classe des élèves au fil des semaines, on s'aperçoit qu'il y a eu plus d'actes de violence les semaines 1 et 3 (respectivement 24% et 20%) (*cf. Diagramme 16*). Et que les semaines 2, 5, 6 et 7 (respectivement 8% et 9%) ont été les moins impactées par des actes de violence (*cf. Diagramme 16*).

Diagramme 15 : Représentation du pourcentage total des formes de violence en fonction du niveau de classe des élèves.



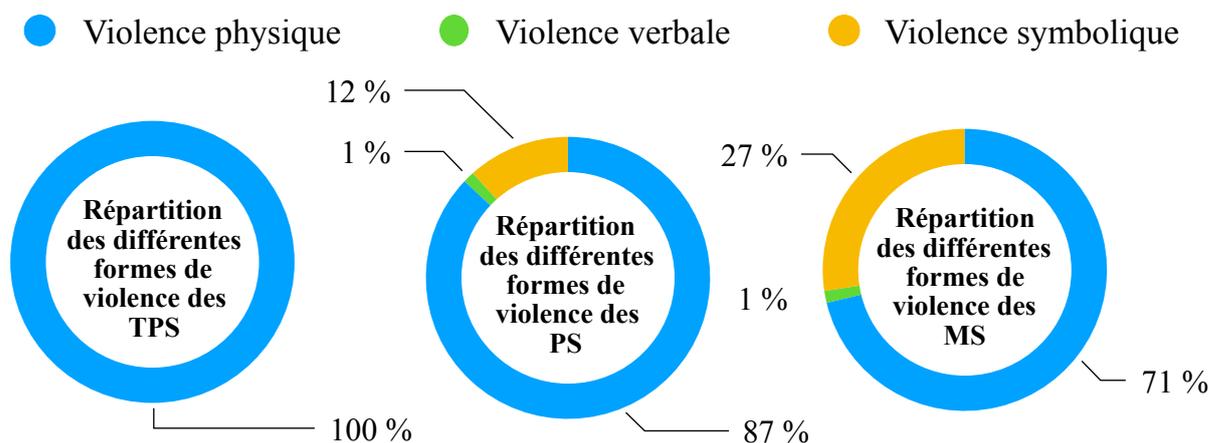
Si l'on s'attarde plus précisément sur les formes de violence utilisées en fonction de l'âge des élèves, on remarque que 80% des actes violents sont issus de la violence physique, que 18% sont des actes de violence symbolique et que seulement 1% correspond aux actes de violence verbale (cf. *Diagramme 15*).

Diagramme 16 :
Représentation du pourcentage des actes de violence des trois niveaux en fonction des semaines d'observation.



Les TPS semblent avoir moins recours à des actes de violence. En effet, pour ce niveau, les actes violents ne représentent que 4% alors que pour les PS, ce nombre atteint 49% et pour les MS, il est de 46%.

Diagrammes 17, 18 et 19 : Représentation du pourcentage des différentes formes de violence chez les élèves de TPS, de PS et de MS.

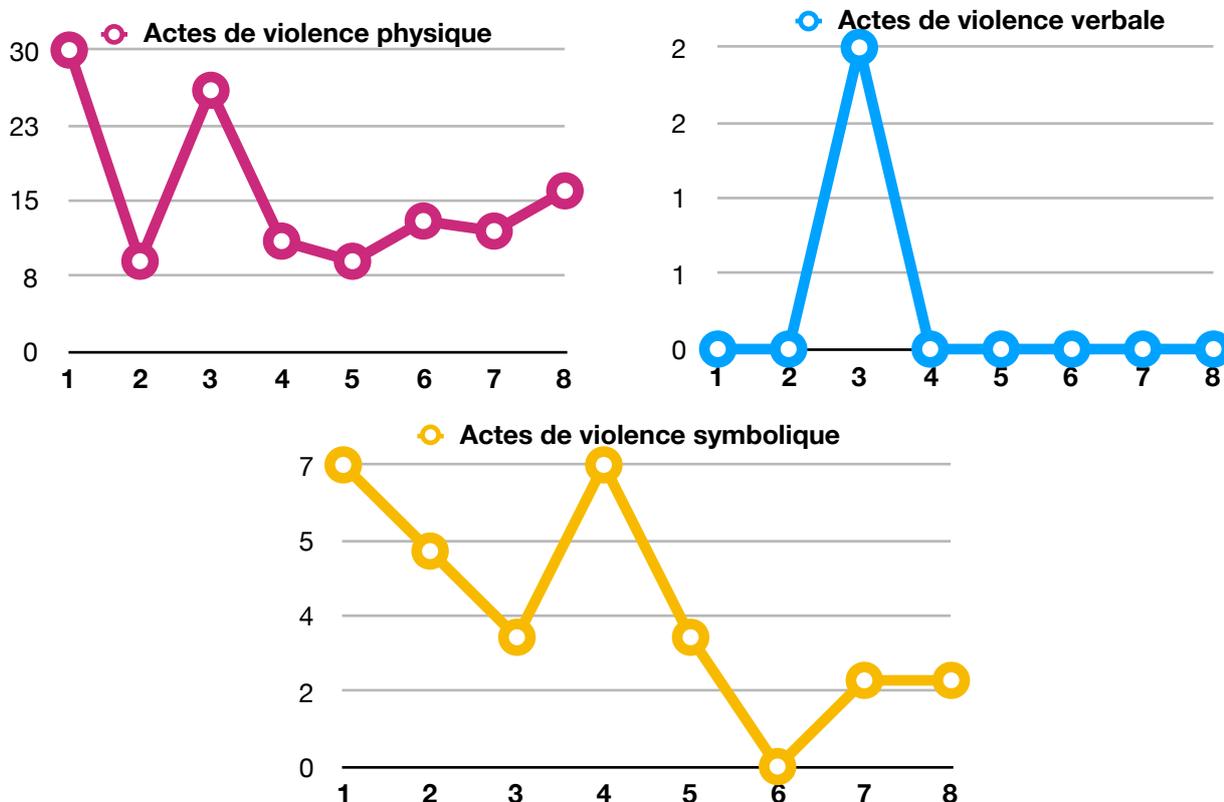


Si l'on regarde plus en détail la répartition des différentes formes de violence pour chaque niveau de classe, on remarque que les TPS ont utilisé exclusivement la violence physique sur les huit semaines d'observation (cf. *Diagramme 17*). Quant aux PS, ils utilisent toutes les formes de violence mais de manière plus significative la violence physique avec 87% des actes de violence (cf.

Diagramme 18). Les violences symbolique et verbale ne représentent respectivement que 12% et 1% (cf. Diagramme 18). Les MS semblent suivre ce même schéma puisqu'ils utilisent eux aussi majoritairement la violence physique à 71% (cf. Diagramme 19). Les violences symbolique et verbale représentent respectivement pour ce niveau 27% et 1% (cf. Diagramme 19).

Enfin, pour terminer la description des divers résultats obtenus, on va se concentrer plus précisément sur l'évolution du nombre d'actes des différentes formes de violence.

Graphiques 1, 2 et 3 : Représentations du nombre d'actes de violence physique, de violence verbale et de violence symbolique en fonction des semaines d'observation.

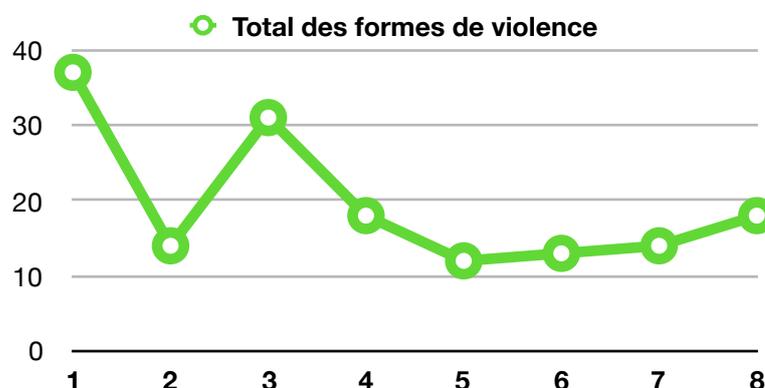


En s'appuyant sur le graphique 1 et le tableau 1, concernant le nombre d'actes de violence physique, on peut remarquer qu'entre la première semaine et la huitième semaine d'observation il y a eu une très large baisse de la violence sur l'ensemble de la classe. On est passé de 30 actes de violence physique la semaine 1 à 16 actes la semaine 8 (cf. Graphique 1).

En s'appuyant sur le graphique 2 et toujours grâce au tableau 1, si l'on regarde le nombre d'actes de violence verbale, on remarque une régularité de ce dernier au fil des huit semaines d'observation, excepté la troisième semaine où l'on a pu voir un léger pic de violence verbale comparé aux autres semaines.

Enfin, les actes de violence symbolique tout comme la violence physique ont subi une diminution entre la première et la dernière semaine d'observation, passant ainsi de 7 actes de violence symbolique à seulement 2 actes (cf. Graphique 3 et Tableau 1).

Graphique 4 : Représentation du nombre total d'actes des différentes formes de violence en fonction des semaines d'observation.



Si l'on regarde l'évolution des actes des différentes formes de violence, on peut également souligner une baisse des actes violents entre le début des observations et la fin de ces dernières. La première semaine, on comptait 37 actes de violence contre « seulement » 18 la dernière semaine d'observation (cf. Graphique 4).

IV.2. LES ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS.

Quant aux entretiens semi-directifs, certains points peuvent être mis en exergue. Des réponses à certaines questions semblent très intéressantes et pertinentes à souligner. La récurrence de mots et/ou groupes de mots permet de mettre en avant certains aspects liés à la problématique et aux hypothèses élaborées précédemment. Dans le discours des deux personnes interrogées, on remarque des termes en relation avec des actes de violence comme « taper » (évoqué à trois reprises), « mordre » (évoqué une fois). Ce qui renvoie plutôt à des la violence physique. Concernant cela, l'enseignante de la classe et l'ATSEM semblent être en accord sur la forme de violence prédominante au sein de la classe, et s'accordent à souligner que c'est majoritairement de la violence physique : « *non c'est plus **physique** souvent, c'est pas au niveau des mots et tout ça* », « *les **violences physiques** c'est plus visible que la violence morale, que la parole* ». En termes de perception, l'enseignante souligne qu'il y a « *des enfants qui peuvent **taper**, qui peuvent **insulter**, etc. Et t'en as d'autres qui le font plus en douceur, enfin **un peu caché**. Ça se voit pas forcément je pense* ». Si l'on s'attarde sur la prédominance du sexe ou de l'âge des élèves, dans le discours des deux personnes interrogées, on remarque qu'elles attribuent plus la violence aux garçons (« *j'aurai **plus dit garçons que filles*** », « *as-tu l'impression que ce sont plus souvent les garçons qui sont impliqués dans les bagarres ? Oui. Oui quand même. Oui oui je pense. Oui* »). Pour l'ATSEM, ce

sont plus les plus jeunes élèves qui ont tendance à avoir recours à la violence pour s'exprimer, que ce sont « *des enfants qui ont du mal à maîtriser leurs gestes* ». Les solutions et les moyens de remédiation face à la violence évoqués lors des entretiens semi-directifs sont les suivants : « *demande d'aide au RASED* », « *psychologue à l'extérieur de l'école* », « *psychologue scolaire* », « *explication avec les parents* » et « *rencontrer les parents par l'enseignant* ».

IV.3. ANALYSE DES RÉSULTATS.

Cette partie va permettre d'établir un lien entre les hypothèses de recherche énoncées précédemment et les résultats obtenus lors des différentes observations. Ainsi, ces dernières pourront, au vu des résultats être validées ou invalidées.

Pour rappel, la **première hypothèse** consistait à avancer que les élèves de cycle 1 ont tendance à avoir plus recours à la violence physique qu'à des actes de violence verbale ou symbolique. Grâce aux résultats, cette hypothèse peut être validée puisque sur les huit semaines d'observation et les 157 actes de violence, les actes de violence physique s'élevaient à 126, représentant ainsi 80,3% de l'ensemble des actes de violence observés. Alors que les violences verbales et symboliques ne représentent respectivement que 2 (1,3%) et 29 actes (18,5%). Il s'avère donc que la violence physique semble être la forme de violence dominante à l'école maternelle.

La **seconde hypothèse** laissait supposer que les garçons seraient plus violents que les filles, qui ces dernières utilisent de manière plus importante la violence verbale. Tout d'abord, de manière globale et en prenant en considération l'ensemble des formes de violence, on remarque que sur les 157 actes de violence observés, 36 appartiennent aux actes de violence réalisés par les filles (23%) et 121 aux actes violents des garçons (77%). Ce qui permet déjà de souligner une prédominance de la violence chez le sexe masculin. Sur l'ensemble des actes de violence, les violences physiques des filles représentent 32 actes contre 94 pour les garçons (20,4% contre 59,9%). Pour ce qui est des violences verbales, les filles et les garçons ont utilisé de manière égale cette forme de violence (1 acte de violence verbale, soit 0,6%). Enfin, concernant les violences symboliques, ce sont plutôt les garçons qui ont eu tendance à utiliser cette violence. Sur les 157 actes de violence, 3 actes étaient issus de la violence symbolique pour les filles et 26 actes pour les garçons, soit respectivement 1,9% et 16,6%. Grâce à ces données, on peut souligner que les garçons ont plus recours à la violence physique que les filles. Toutefois, l'idée selon laquelle les filles utiliseraient plutôt une

violence dite « verbale » n'est pas significativement représentée ici puisqu'elles l'ont utilisé autant que les garçons.

La **troisième hypothèse** concernait l'idée que les plus jeunes élèves seraient plus susceptibles de recourir à de la violence, et que, par conséquent les élèves de TPS voire les PS seraient plus nombreux à utiliser la violence pour s'exprimer que les élèves de MS. Toujours en s'appuyant sur le nombre total d'actes violents observés lors des huit semaines d'observation, les TPS ont été les auteurs de 7 actes violents, contre 77 pour les PS et 73 pour les MS. Seulement 4,46% des actes violents ont été réalisés par les TPS, alors que ces actes représentent 49,04% pour les PS et 46,5% pour les MS. On remarque donc qu'il existe un écart considérable entre les actes de violence des TPS et ceux des deux autres niveaux. L'hypothèse selon laquelle les TPS seraient plus enclins à la violence n'est ici pas vérifiée puisque ce sont les PS et les MS qui ont le plus recours à la violence. De plus, la différence entre le nombre d'actes violents des PS et celui des MS n'est pas assez significative pour affirmer que les élèves d'un de ces deux niveaux seraient plus violents.

Pour finir, la **quatrième hypothèse** concernait plus précisément le climat de la classe. En mettant en place une séquence pédagogique sur les émotions et en travaillant avec les élèves sur ces dernières, les actes de violence auraient tendance à diminuer et améliorant ainsi le climat de la classe. On remarque qu'au fil des semaines d'observation les actes violents au sein de la classe ont diminué puisque la première semaine a été marquée par 37 actes de violence et que la dernière semaine, il n'y a eu que 18 actes présentant un caractère violent. Il semblerait que la mise en œuvre d'un travail autour des émotions ait eu un impact positif sur la diminution de la violence de la classe, voire d'une amélioration du climat de classe.

V. DISCUSSION DES RÉSULTATS.

Grâce aux huit semaines d'observation et aux résultats obtenus, nous remarquons que le nombre d'actes de violence physique est très largement supérieur au nombre d'actes de violences symbolique et verbale. Par conséquent, au cycle 1, les élèves ont tendance à recourir prioritairement à la violence physique plutôt qu'à des formes comme la violence symbolique ou la violence verbale.

Ensuite, à travers nos observations, il a pu être mis en exergue que les garçons sont plus violents que les filles. Les petits garçons ont tendance à utiliser prioritairement la violence

physique, vient ensuite la violence symbolique et enfin la violence verbale. Qui toutefois, cette dernière est utilisée de manière identique par les deux sexes.

Concernant l'âge des élèves, ce sont les élèves de PS qui ont été les plus violents. cependant, ce propos est à nuancer puisqu'il existe un écart infime entre le nombre d'actes de violence réalisés par les élèves de PS et ceux de MS.

Nous souhaitons voir l'effet que la mise en place d'un outil pédagogique pouvait avoir sur la violence et le climat de la classe. Il semble nécessaire d'utiliser de tels outils, d'avoir recours à un travail sur les émotions pour améliorer le climat de classe en diminuant le nombre d'actes violents.

L'enseignante et l'ATSEM de la classe ont eu un discours allant plutôt dans le sens de nos hypothèses puisque selon elles, les garçons sont plus enclins à utiliser la violence pour s'exprimer. Mais aussi que la violence physique est la forme dominante ou du moins la plus perceptible au sein de la classe.

Concernant les **limites** de cette recherche, dans un premier temps nous pourrions citer la forme de méthodologie employée. En effet, l'observation reste une approche assez complexe à mettre en place car elle nécessite une grande rigueur et une attention constante sur l'ensemble des élèves de la classe aux différents moments d'observation. Nous pensons que certains actes de violence ont été omis dans les grilles d'observation, car il n'était pas évident, voire impossible de percevoir tous les actes de violence, certains se faisant de manière plus ou moins cachée parfois, surtout lors de la récréation. C'est particulièrement durant ce temps d'observation qu'il était complexe de se focaliser uniquement sur les élèves de la classe et de tout voir. De plus, la séquence pédagogique n'a été mise en œuvre que pour les élèves de MS, ce qui engendre une certaine limite lorsque l'on analyse les résultats globaux obtenus pour l'ensemble de la classe concernant l'amélioration du climat de classe et la diminution du nombre d'actes violents.

Pour prolonger et compléter cette recherche, une étude sur le thème de la violence et du climat scolaire pourrait être menée mais cette fois-ci, dans une optique comparative entre différentes classes de maternelle afin d'étendre notre étude à un échantillon plus significatif. À cela s'ajoute le fait qu'une étude comparative pourrait être établie entre des élèves de cycle 1 venant de classes d'écoles maternelles implantées dans un milieu plutôt urbain et des élèves de maternelle venant d'un milieu plutôt rural pour voir s'il existe un secteur géographique où la violence

prédominerait. Pour rendre compte d'une éventuelle évolution des formes de violence mais aussi du nombre d'actes violents en fonction de l'âge des élèves, une étude comparative sur les 3 cycles pourrait être envisagée. Cette dernière permettrait de voir si les élèves de CM2 sont plus ou moins violents que des élèves de TPS/PS et si entre les élèves de cycle 1 et les élèves de cycle 3, il y a eu une évolution dans les formes de violence employées. Enfin, nous pensons qu'il est important de voir le lien qu'il peut exister entre les apprentissages et les comportements violents des élèves, ainsi que l'élaboration d'un moyen de collaboration entre l'école et les familles lorsqu'il y a violence chez l'enfant.

Cette recherche m'a permis de prendre conscience de l'ampleur des actes de violence au sein d'une classe de cycle 1 et des formes que ces violences pouvaient revêtir. Étant en service civique dans une école et étant fréquemment présente dans la classe de maternelle de cette dernière, j'ai pu observer également un grand nombre de comportements violents. Une étude comparative entre deux classes de maternelle de deux écoles différentes semblerait être une approche très intéressante pour poursuivre ce travail de recherche. Dans ma future pratique en tant que professeure des écoles, je pense que je serais vigilante à cette problématique et quelque soit le cycle dans lequel j'exercerai, j'essayerai de mettre en œuvre (en concertation avec l'équipe éducative bien évidemment) des moyens et des outils pour pallier ce problème afin d'améliorer le climat de ma classe voire de l'école.

CONCLUSION

Un grand nombre de recherches a été mené concernant le climat scolaire et les violences scolaires. Celles-ci ont mis en exergue que ce sont deux concepts difficilement définissables, mais qu'il existe un lien important entre les deux.

De plus, par le biais des différentes recherches qui ont été réalisées, il a été mis en avant que le climat scolaire peut-être perçu comme « un environnement dont le fonctionnement est en interaction avec divers paramètres de la scolarité tels que la violence à l'école, le climat de la classe, le décrochage scolaire mais aussi les dynamiques de changement susceptibles d'améliorer les performances collectives et individuelles » (Debarbieux, 2016, p. 189). Ainsi, afin de prévenir la violence scolaire et assurer une plus grande réussite de tous (comme le suggère la Loi de Refondation de l'école datant de 2013), tout en assurant le développement personnel et intellectuel de chaque élève, il est nécessaire de se centrer sur le climat scolaire.

Grâce aux résultats obtenus durant les huit semaines d'observation, il a pu être mis en évidence qu'il existe bien une forme de violence prédominante au cycle 1. En effet, on a pu remarquer que les élèves de la classe de TPS/PS/MS étaient plus sujets à de la violence physique qu'à de la violence verbale ou symbolique. Toutefois, il faut nuancer ces propos et ne pas généraliser ce cas à d'autres classes de cycle 1 de d'autres écoles. Pour rendre significatif l'idée que les élèves de maternelle ont plus tendance à avoir recours à de la violence physique, il faudrait mener une étude sur un plus grand échantillon. À travers la mise en place d'une séquence pédagogique liée aux émotions, il a pu être constaté une diminution du nombre d'actes violents au sein de la classe entre la première semaine d'observation et la dernière. Ce qui laisse supposer qu'un tel travail joue un rôle dans la baisse de la violence scolaire et permet ainsi d'améliorer le climat scolaire. Cependant, pour pouvoir globaliser ces dires, il faudrait étendre cette recherche et l'étude du lien entre violence et climat scolaire à un échantillon bien plus grand afin que les résultats soient plus représentatifs.

Les Assises de la maternelle des 28 et 29 mars 2018, rendant obligatoire l'école à partir de l'âge de 3 ans va peut être engendrer des bouleversements quant à la prise en considération de l'importance du cycle 1. Ainsi, des recherches mises en oeuvre aux cycles 2 et 3 pourront éventuellement être étendues à la maternelle.

BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAFIE

- Bellon, J.-P., & Gardette, B. (2011). *Prévenir le harcèlement à l'école*. Paris : Editions Fabert.
- Bovay, M. (2008). *La violence faite à l'école : apprendre à vivre ensemble*. Paris : Editions Fabert.
- CANOPE (s.d.). *Climat scolaire*. Repéré à : <https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/accueil.html>, le 20 février 2017.
- Carra, C., & Faggianelli, D. (2011). *Les violences à l'école*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Coudron, O. (2013). *Nutrition et cerveau*. Repéré à : <https://www.tdah-france.fr/Nutrition-et-cerveau.html>, le 20 avril 2018.
- Debarbieux, E., & l'Observatoire international de la violence à l'école pour l'UNICEF France (2011). *À l'école des enfants heureux... enfin presque : enquête nationale de victimation et climat scolaire auprès d'élèves du cycle 3 des écoles élémentaires*. Repéré à : http://www.unicef.fr/userfiles/UNICEF_FRANCE_violences_scolaires_mars_2011.pdf, le 20 février 2017.
- Debarbieux, E. (2016). *L'école face à la violence. Décrire, expliquer, agir*. Paris : Armand Colin.
- ÉDUSCOL (2015). *La discussion à visée philosophique ou oral réflexif. Ressources enseignement moral et civique*. Repéré à : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/01/7/ress_emc_discussion_DVP_464017.pdf, le 29 avril 2017.
- ÉDUSCOL (2015). *Le « conseil d'élèves » en groupe classe à l'école élémentaire ou au collège. Ressources enseignement moral et civique*. Repéré à : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/00/9/ress_emc_conseil_eleves_464009.pdf, le 29 avril 2017.
- ÉDUSCOL (2015). *Les messages clairs. Une technique de prévention et de résolution des petits conflits à l'école. Ressources enseignement moral et civique*. Repéré à : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/03/2/ress_emc_conflits_messages_clairs_509032.pdf, le 29 avril 2017.

- En maternelle. *Le loup qui apprivoisait ses émotions : la roue des émotions de Loup*. Repéré à : <http://www.enmaternelle.fr/2017/10/15/le-loup-qui-apprivoisait-ses-emotions-roue-des-emotions-du-loup/>, le 8 novembre 2017.
- En maternelle. *Le loup qui apprivoisait ses émotions : dessine les émotions avec Loup*. Repéré à : <http://www.enmaternelle.fr/2017/10/15/le-loup-qui-apprivoisait-ses-emotions-dessine-les-emotions-avec-loup/>, le 8 novembre 2017.
- Humbeeck, B., Lahaye, W. & Berger, M. (2016). *Prévention du harcèlement et des violences scolaires. Prévenir, agir, réagir...* Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- La nutrition (2007). *À quoi sert la sérotonine ?* Repéré à : <https://www.lanutrition.fr/bien-etre/a-quoi-sert-la-serotonine->, le 20 avril 2018.
- Le Masson, M.-O. (2014). *Le climat scolaire. Pour une école bienveillante*. Lyon : Chronique Sociale.
- Le cerveau à tous les niveaux. *Sérotonine et autres molécules impliquées dans la dépression*. Repéré à : http://lecerveau.mcgill.ca/flash/d/d_08/d_08_m/d_08_m_dep/d_08_m_dep.html, le 30 mars 2018.
- Lallemand, O. & Thuillier, É. (2017). *Le loup qui apprivoisait ses émotions*. Paris : Éditions Auzou.
- Llenas, A. (2017). *La couleur des émotions*. Paris : Éditions Quatre Fleuves.
- Maternelle Bambou. *Jeu des émotions : monstre barbouillé*. Repéré à : <http://maternelle-bambou.fr/jeu-emotions-monstre-barbouille/>, le 8 novembre 2017.
- Maternelle Bambou. *Monstre des émotions à compléter*. Repéré à : <http://maternelle-bambou.fr/wp-content/uploads/2017/01/monstre-emotion-a-completer.pdf>, le 8 novembre 2017.
- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2013). *Non au harcèlement*. Repéré à : <http://www.nonauharcèlement.education.gouv.fr/>, le 1er mars 2017.

- MEN (2013). *Guide : Agir sur le climat scolaire à l'école primaire*. Repéré à : https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/fileadmin/user_upload/outilspdf/GUIDE_CLIMAT_SCOLAIRE_PREMIER_DEGRE_269696.pdf, le 1^{er} mars 2017.
- MEN (2015). *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. Repéré à : http://cache.media.education.gouv.fr/file/17/45/6/Socle_commun_de_connaissances_de_compences_et_de_culture_415456.pdf, le 28 avril 2017.
- MEN (2015). Climat scolaire et bien-être à l'école. *Education & formations*, page 88-89. Repéré à : http://cache.media.education.gouv.fr/file/revue_88-89/73/2/depp-2015-EF-88-89_510732.pdf, le 3 avril 2017.
- MEN (2018). *Les assises de l'école maternelle*. Repéré à : http://cache.media.education.gouv.fr/file/03_-_Mars/20/5/DP_assises_maternelle_922205.pdf, le 28 mars 2018.
- Morin, S. (2013). *Les violences scolaires : les violences à l'école et les violences de l'école*. Repéré à : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00935327/document>, le 2 novembre 2017.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (2010). *En finir avec la violence à l'école : guide à l'intention des enseignants*.
- Paquin, M. & Drolet, M. (2006). *La violence au préscolaire et au primaire : les défis et les enjeux de la collaboration entre l'école et les parents*. France : Presses de l'Université du Québec.
- Sunderland, M. (2016). *Aider les enfants enfermés dans la colère ou la haine*. Repéré à : <https://books.google.fr/books?id=MqaqDgAAQBAJ&pg=PA28&lpg=PA28&dq=sérotonine+violence+enfance&source=bl&ots=2CpIn819Dw&sig=WaH8hRmSPzZxBQC-31UfSODPsm8&hl=fr&sa=X&ved=0ahUKEwiZkZ3ql8naAhWFEExQKHcCmBQwQ6AEIgAEwCA#v=onepage&q=sérotonine%20violence%20enfant&f=false>, le 20 avril 2018.
- Tremblay, R.E. & Boivin, M. (2013). *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants : Fonctions exécutives*. Repéré à : <http://www.enfant-encyclopedie.com/sites/default/files/dossiers-complets/fr/fonctions-executives.pdf>, le 11 avril 2018.

ANNEXES

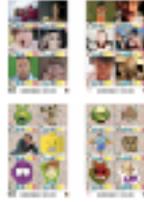
SOMMAIRE DES ANNEXES

A. Annexe 1 : Fiche séquence pédagogique sur les émotions.	1
B. Annexe 2 : Supports utilisés dans la séquence.	4
C. Annexe 3 : Affiches des quatre émotions de base représentées non verbalement.	5
D. Annexe 4 : Livrets des quatre émotions de base réalisés par les élèves.	6
E. Annexe 5 : Retranscription des entretiens semi-directifs.	7
F. Annexe 6 : Grille d'observation vierge.	14
G. Annexe 7 : Mot de présentation de la recherche aux parents d'élèves.	15

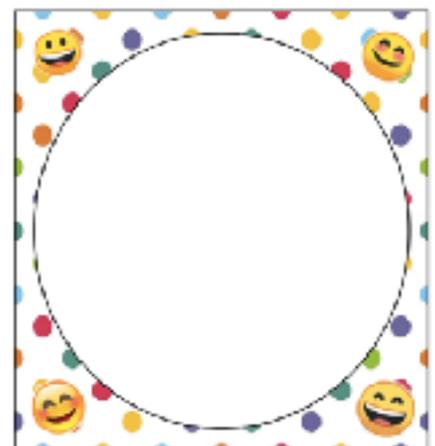
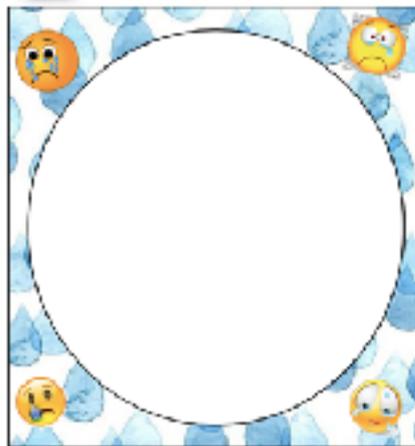
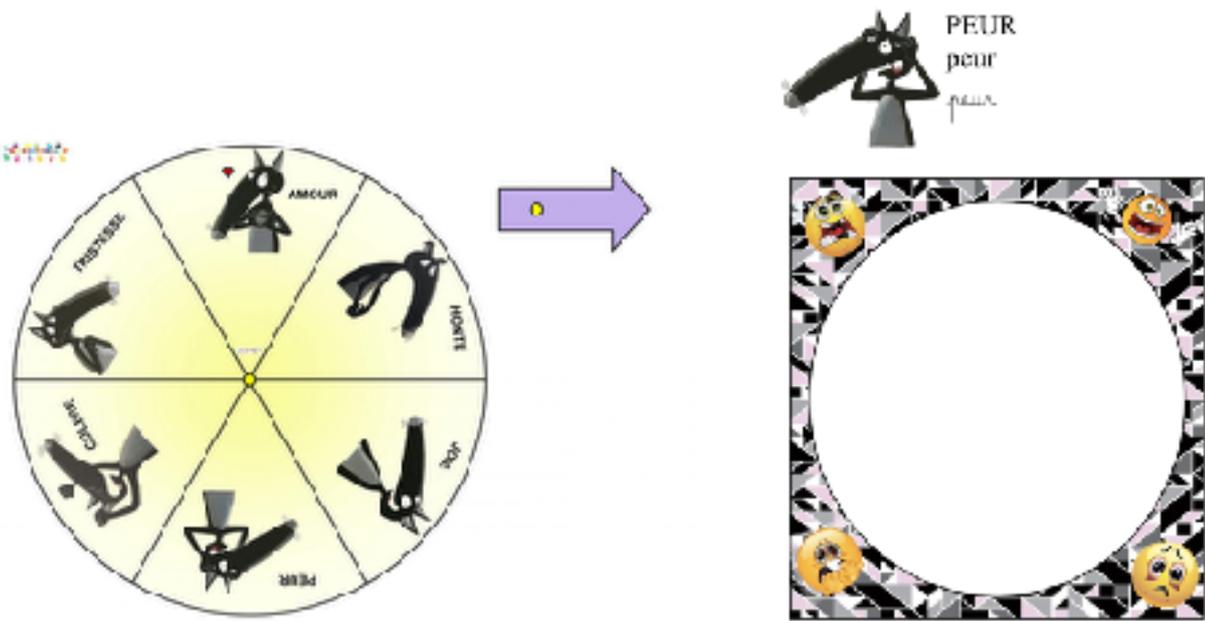
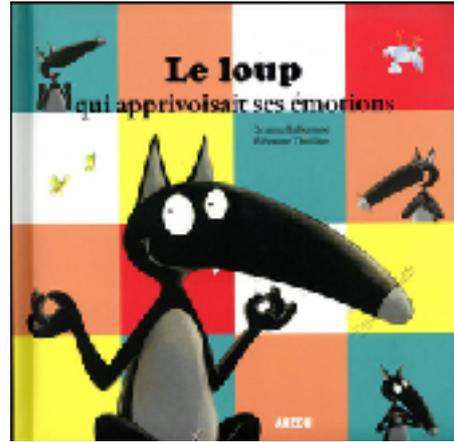
A. ANNEXE 1 : FICHE SÉQUENCE PÉDAGOGIQUE SUR LES ÉMOTIONS.

CYCLE 1 MS	<u>Apprendre et vivre ensemble.</u> Les émotions.			MOBILISER LE LANGAGE DANS TOUTES SES DIMENSIONS 7 SÉANCES (± 4H)
COMPÉTENCE VISÉE : IDENTIFIER, RECONNAÎTRE ET NOMMER LES ÉMOTIONS. EXPRIMER SES SENTIMENTS ET SES ÉMOTIONS.		Sous-domaines : Oser entrer en communication, échanger et réfléchir avec les autres, apprendre et vivre ensemble.		
OBJECTIFS D'ENSEIGNEMENT			OBJECTIFS LANGAGIERS	
<ul style="list-style-type: none"> • Identifier, reconnaître et nommer les émotions. • Exprimer ses sentiments et ses émotions. • Être capable de contrôler ses émotions. 		<ul style="list-style-type: none"> • Sensibiliser pour prévenir ou réduire la violence. • Favoriser les actions d'entraide et de solidarité. • Découvrir et sensibiliser à l'empathie. 		<ul style="list-style-type: none"> - La joie (joyeux/content), la tristesse (triste), la colère, la peur, (la sérénité). - Définition « émotion ».
ATTENDUS DE FIN DE CYCLE			MATÉRIEL	
<p>S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis.</p> <p>Reformuler pour se faire comprendre.</p> <p>Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner.</p> <p>Participer verbalement à la production d'un écrit.</p> <p>Décrire une image et exprimer son ressenti ou sa compréhension en utilisant un vocabulaire adapté.</p>			<p style="text-align: center;"><u>Albums</u></p> <p style="text-align: center;"><i>La couleur des émotions</i> (Anna Llenas)</p> <p style="text-align: center;"><i>Le loup qui apprivoisait ses émotions</i> (Oriane Lallemand)</p>	
SÉANCES (DURÉE)	Objectifs	Matériel	Déroulement	Modalités
<p>SÉANCE 1</p> <p>DÉCOUVERTE DES 4 ÉMOTIONS DE BASE</p> <p>(35 MINUTES)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Découvrir et nommer 4 émotions principales : joie, colère, tristesse, peur. 	<p style="text-align: center;"><i>La couleur des émotions</i></p> <p style="text-align: center;">Fiche du Monstre</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Représentations initiales des É (5 minutes) : est-ce que vous connaissez des émotions ? - Découverte (15 minutes) : <ol style="list-style-type: none"> 1) Lecture offerte de l'album. 2) Compréhension globale de l'histoire. 3) Identification des différentes émotions. 4) Associer la couleur à l'émotion. <p>Jaune-Joie (soleil, chaleur), Noir-Peur (nuit), Bleu-Tristesse (pluie, eau), Rouge-Colère (feu).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Réinvestissement (10 minutes) : <ol style="list-style-type: none"> 1) Chaque élève complète son monstre des couleurs en fonction de l'émotion qu'il ressent. 2) Chacun présente aux autres son monstre en essayant d'exprimer ce qu'il a représenté. 	<p>Individuel Collectif / Groupe</p> <p style="text-align: center;">Oral</p> <div style="text-align: center;">  </div>

<p>SÉANCE 2</p> <p>JEUX AUTOUR DES ÉMOTIONS</p> <p>(35 MINUTES)</p>	<p>Identifier et reconnaître 4 émotions principales : joie, colère, tristesse, peur.</p> <p>Connaitre et reconnaître des émotions de base. Associer une couleur à chaque émotion en justifiant.</p>	<p><i>La couleur des émotions</i></p> <p>Jeux</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Rappel (10 minutes) : séance 1. Relecture de l'album <i>La couleur des émotions</i>. Avant de lire chaque page d'émotion, laisser les élèves regarder l'illustration et essayer de deviner de quelle émotion il s'agit en justifiant, puis lire la page. - Rappel des émotions et des couleurs. - Manipulation / Réinvestissement (25 minutes) : <p>Jeu 1 : Memory avec les personnages de l'album. Nommer la couleur et l'émotion représentées sur la carte découverte.</p> <p>Jeu 2 : Jeu du monstre barbouillé. Pioche avec des cartes sur différentes émotions, 4 flacons (joie, colère, peur, tristesse) sont posés sur la table. À tour de rôle, chaque élève pioche une carte et essaie de nommer l'émotion représentée et la « range » dans le bon flacon.</p> <p>Une fois que les deux groupes sont passés pour faire les deux jeux. Collectivement on valide les flacons des différentes émotions et on colle les images dans chaque flacon (référentiel émotions).</p>	<p>Collectif / Groupe</p> <p>Oral</p> 
<p>SÉANCE 3</p> <p>EXPRIMER DE MANIÈRE NON VERBALE LES ÉMOTIONS</p> <p>(35 MINUTES)</p>	<p>Exprimer ses sentiments et ses émotions.</p> <p>Communiquer avec les autres de manière non verbale.</p>	<p><i>La couleur des émotions</i></p> <p>Appareil photo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Rappel (5 minutes) : Les 4 émotions de base : la joie / la peur / la tristesse / la colère à mimer pour s'entraîner. - Activité : mise en scène des émotions. Exprimer ses émotions en les mimant avec son visage : Proposer aux élèves d'exprimer chaque émotion avec son visage pour pouvoir les prendre en photo et faire affiches des 4 émotions. Prendre en photo les élèves en train de mimer les 4 émotions. <p>Présenter chaque photo aux élèves et leur demander l'émotion mimée par l'élève de la photo.</p>	<p>Collectif Individuel</p> <p>Oral</p>
<p>SÉANCE 4</p> <p>DÉCOUVERTE ALBUM LE LOUP QUI APPRIVOISAIT SES ÉMOTIONS</p> <p>(35 MINUTES)</p>	<p>Exprimer ses sentiments et ses émotions.</p> <p>Identifier, reconnaître et nommer les émotions.</p>	<p><i>Le Loup qui apprivoisait ses émotions</i></p> <p>Roue des émotions</p> <p>Fiche Joie</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Découverte (10 minutes) : Mobiliser langage dans toutes ses dimensions : oral. Coin regroupement → Lecture offerte de l'album. Compréhension : de quoi parle l'histoire ? Émotions ? - Production (10 minutes) : Amener É à exprimer chacun leur tour émotion du jour : « Aujourd'hui je me sens / je suis ... ». Roue des émotions de Loup. - Réinvestissement (15 minutes) : Représenter à sa manière l'émotion choisie par PE : JOIE. 	<p>Collectif Individuel</p> <p>Oral / Écrit</p> 

<p>SÉANCE 5</p> <p>EXPRESSION ET REPRÉSENTATION DE SES ÉMOTIONS</p> <p>(35 MINUTES)</p>	<p>Exprimer ses sentiments et ses émotions.</p> <p>Identifier, reconnaître et nommer les émotions.</p>	<p><i>Le Loup qui apprivoisait ses émotions</i></p> <p>Roue des émotions</p> <p>Fiche Peur</p>	<p>- Production / Rappels (10 minutes) : Amener É à exprimer chacun leur tour émotion du jour : « Aujourd'hui je me sens / je suis ... ». Roue des émotions de Loup.</p> <p>- Manipulation (10 minutes) : Mobiliser langage dans toutes ses dimensions : écrit. Découvrir le principe alphabétique - reconnaître les lettres de l'alphabet. Découper les étiquettes et reconstituer le titre de l'album - remettre étiquettes mots dans ordre pour reconstituer le titre de l'album.</p> <p>- Réinvestissement (15 minutes) : <u>Représenter à sa manière l'émotion choisie par PE : PEUR.</u></p>	<p>Collectif Individuel Oral / Écrit</p> 
<p>SÉANCE 6</p> <p>EXPRESSION ET REPRÉSENTATION DE SES ÉMOTIONS</p> <p>(35 MINUTES)</p>	<ul style="list-style-type: none"> Exprimer ses sentiments et ses émotions. Identifier, reconnaître et nommer les émotions. 	<p><i>Le Loup qui apprivoisait ses émotions</i></p> <p>Roue des émotions</p> <p>Fiches Colère et Tristesse</p>	<p>- Production / Rappels (5 minutes) : Amener É à exprimer chacun leur tour émotion du jour : « Aujourd'hui je me sens / je suis ... ». Roue des émotions de Loup.</p> <p>- Réinvestissement (30 minutes) : <u>Représenter à sa manière l'émotion choisie par PE : COLÈRE et TRISTESSE.</u> Avec chaque émotion, création d'un livre de la représentation par les élèves de chaque émotion.</p>	<p>Collectif Individuel Oral / Écrit</p> 
<p>SÉANCE 7</p> <p>ÉVALUATION : DIFFÉRENCIER LES ÉMOTIONS DE BASE</p> <p>(35 MINUTES)</p>	<p>Identifier, reconnaître et nommer les émotions. Exprimer ses sentiments et ses émotions.</p> <p>Comprendre le sens du mot « émotion ».</p> <p>Trier, ranger, classer des images en fonction d'un critère.</p>	<p><i>Facultatif : Grille évaluation</i></p>	<p>- Production / Rappels (5 minutes) : Amener É à exprimer chacun leur tour émotion du jour : « Aujourd'hui je me sens / je suis ... ». Roue des émotions de Loup.</p> <p>- Qu'est-ce qu'une émotion ? (5 minutes) : Définir terme « émotion » = c'est ce que l'on ressent dans son coeur, au fond de nous. C'est ce que l'on peut voir à l'extérieur, sur notre visage / notre attitude.</p> <p>- Réinvestissement (25 minutes) : différencier les émotions de base. <u>Au coin regroupement :</u> Disposer sur le sol les 4 flacons dont le bouchon a été colorié avec couleur correspondante (peur, colère, joie, tristesse). Distribuer une carte représentant chaque émotion à chaque élève. É montre sa carte, nomme l'émotion et vient placer la carte dans le bon flacon. Validation par les pairs.</p> <p>Classer dans les flacons les photos/images en fonction de l'émotion qu'elles expriment.</p>	<p>Collectif Individuel Oral</p>  
<p>PROLONGEMENTS POSSIBLES</p>		<p>CROISEMENTS ENTRE ENSEIGNEMENTS</p>		
<ul style="list-style-type: none"> Lectures offertes de divers albums sur les émotions. Aborder les émotions avec les personnages du film d'animation « Vice Versa ». Élargir le vocabulaire des émotions / découvrir d'autres émotions. 		<p>AEC à travers l'activité physique (communiquer avec les autres au travers d'actions à visée expressive/artistique) : Séances de « yoga » / « relaxation ».</p> <p>Construire les premiers outils pour structurer sa pensée (explorer suites organisées) : Algorithmes avec personnages de l'album <i>La couleur des émotions</i>.</p> <p>AEC à travers les activités artistiques : Réalisation d'un « référentiel » des émotions + affiches. Créer son propre monstre des émotions.</p> <p>Explorer le monde (se repérer dans temps) : Ordonner une suite d'images pour rendre compte d'un récit fictif entendu.</p> <p>Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions (écrit - exercices graphiques) : Différents graphismes dans le monstre des émotions.</p>		

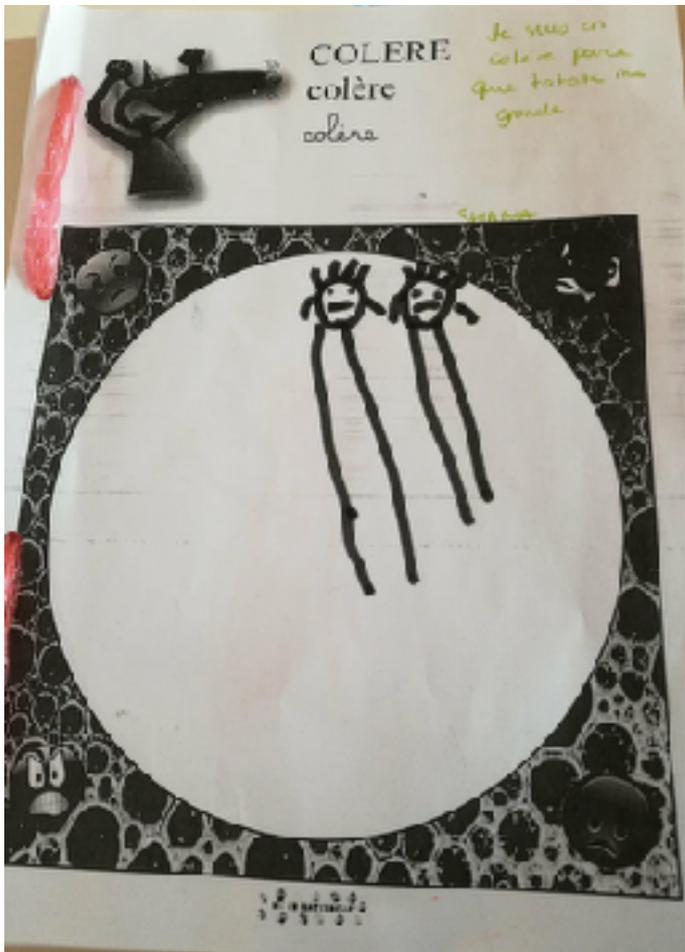
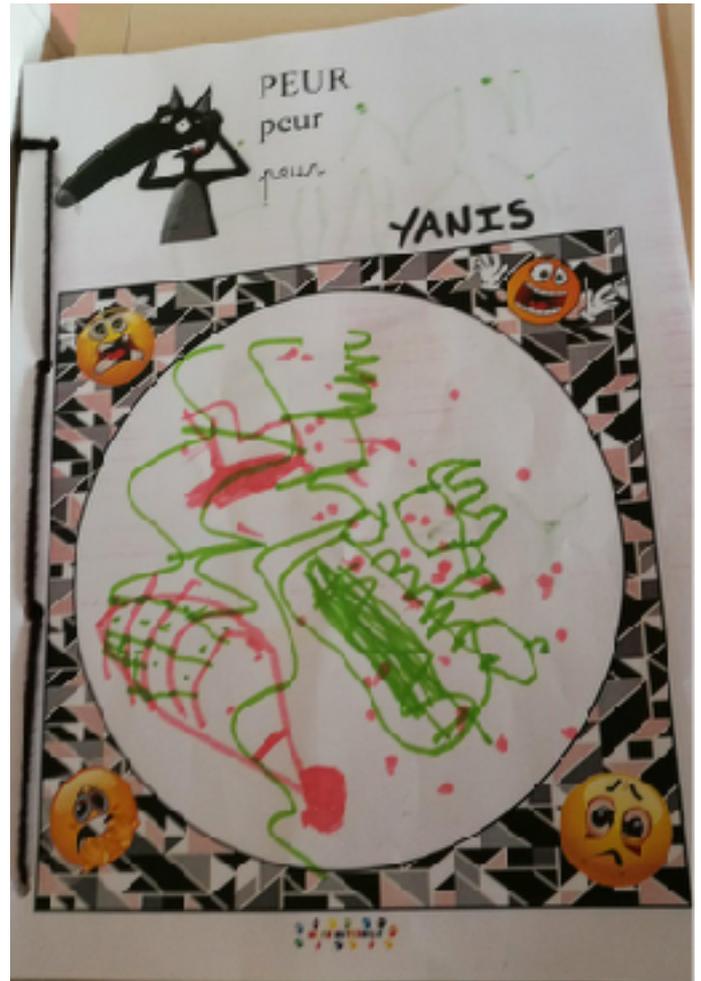
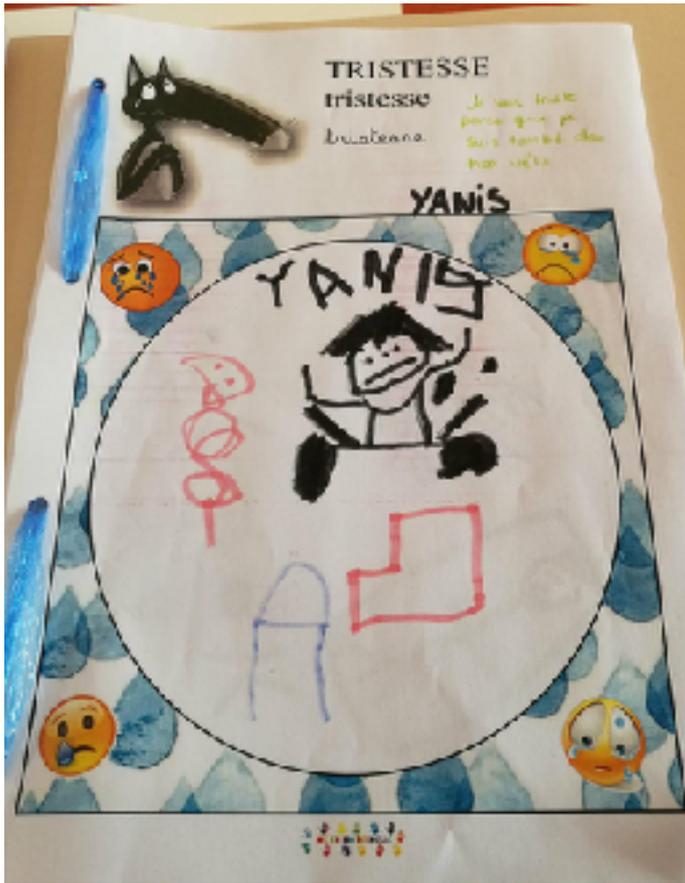
B. ANNEXE 2 : SUPPORTS UTILISÉS DANS LA SÉQUENCE.



C. ANNEXE 3 : AFFICHES DES QUATRE ÉMOTIONS DE BASE REPRÉSENTÉES NON VERBALEMENT.



D. ANNEXE 4 : LIVRETS DES QUATRE ÉMOTIONS DE BASE RÉALISÉS PAR LES ÉLÈVES.



E. ANNEXE 5 : RETRANSCRIPTION DES ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS.

Entretien n°1 (10 minutes)

Date de l'entretien : Lundi 19 février 2018.

Enquêteur (E) : ORMAIN Charline.

Professeur des écoles (PE) : F, enseignante dans une classe de TPS/PS/MS de 25 élèves.

(E) : Je souhaiterais parler de ta perception et de ton ressenti de la violence. Je vais donc te poser des questions. Il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses, ce sont seulement tes impressions. Alors est-ce que tu penses être confrontée à des problèmes de violence dans l'école, dans ta classe ?

(PE) : Cette année ?

(E) : Oui, cette année ou d'autres années.

(PE) : Ah d'autres années oui j'ai été confrontée à des problèmes de violence.

(E) : Est-ce que tu peux m'en dire plus ?

(PE) : Euh... alors je ne sais plus son prénom mais, effectivement il y avait un enfant que j'accueillais une année et qui **tapait** les autres, qui pouvait **mordre**, qui avait un comportement très difficile.

(E) : Il était en quelle classe ?

(PE) : Il était en moyenne section. Et j'ai eu une AVS, mais l'AVS n'arrivait pas avec cet enfant et donc l'AVS a craqué à un moment et je lui disais de faire d'une certaine façon, mais elle n'entendait que ce qu'elle voulait. Et donc ça ne se passait pas bien.

(E) : Est-ce que tu as été confrontée à d'autres formes de violence ?

(PE) : Euh... non c'est plus **physique** souvent, c'est pas au niveau des mots et tout ça. C'est souvent oui dans le physique.

(E) : Peut-être de la violence avec les parents aussi ?

(PE) : L'enfant avec les parents ?

(E) : Non, peut-être les parents vis à vis de toi.

(PE) : Aaah, ben ça ça dépend certains parents. Disons que les parents si il arrive quelque chose et que l'enfant rentre chez lui en disant « il y a eu ça ». Les parents vont arriver en **colère**, sans parler correctement et vont te tomber dessus en fait. Et vont décharger tout ce qu'ils ont et ils ne vont pas te demander comment ça s'est passé. Donc voilà, il faut gérer... Ça m'est arrivé l'année dernière. Un parent parce que l'enfant était asthmatique. Donc euh l'enfant l'après-midi a commencé à

tousser donc on a un PAI pour ça, donc au début je lui ai demandé si il voulait boire de l'eau parce qu'on donne pas la Ventoline comme ça de suite. Donc il a bu un peu d'eau, après ça a continué. J'ai dit « est-ce que ça va, est-ce que tu veux prendre de la Ventoline ? » « Non ». Et le papa m'avait dit qu'il savait gérer si il lui fallait ou pas. Et donc sa toux s'est calmée, on est parti en récréation l'après-midi, il a couru, il a joué, rien ne s'est passé. Et on est revenu en classe, il allait très bien. Et c'est une jeune fille qui est venue le chercher qui le gardait à la maison. Et j'avais une autre maman, on discutait et puis l'enfant a dit « et ma Ventoline ? ». Et j'ai dit « non tu n'en as pas besoin, elle reste ici. Tu en auras, enfin tu prends pas celle de l'école, là tu n'en as pas besoin, tu en as une à la maison sûrement, mais celle-là je la garde ». Donc je pensais qu'il me demandait la Ventoline de l'école pour aller l'amener chez lui. Alors j'ai dit non je la garde à l'école. Donc il est parti et puis il n'était pas en détresse respiratoire, rien du tout. Et le lendemain il y a le papa qui a déboulé dans la classe. « Oui euh vous n'avez pas donné la Ventoline à mon fils, pourtant il a fait une crise d'asthme ». Je lui ai dit « non monsieur, il n'a pas fait de crise d'asthme ». Et donc si tu veux, ce papa il est petit costaud, il regardait droit devant les bras croisés comme ça. Et puis, « Vous ne lui avez pas donné, il a toussé ». Oui il a toussé mais il n'avait pas besoin de la Ventoline. « Ah vous me dites qu'il n'a pas toussé ? ». J'ai fini par dire à ce parent, je me suis mise devant je lui ai dit « Vous n'écoutez pas quand je vous parle ». Mais il continuait dans son truc, voilà. Et puis il s'est calmé et a dit « j'espère que ça ne se reproduira pas une autre fois » et il est parti.

(E) : Donc tu l'as vécu comme de la violence verbale.

(PE) : Verbale. Ouais.

(E) : Et comment tu définirais le harcèlement ?

(PE) : Comment je définirais le harcèlement ? Bah pour moi c'est..., ce sont des gestes ou des paroles répétées sur un enfant. Voilà.

(E) : Hum, penses-tu que certaines formes de violence sont plus perceptibles que d'autres ?

[Silence]

(PE) : Je pense. Alors j'ai pas eu l'occasion, mais je pense qu'il y en a... Il y a des enfants qui peuvent **taper**, qui peuvent **insulter**, etc. Et t'en as d'autres qui le font plus en douceur, enfin **un peu caché. Ça se voit pas forcément** je pense.

(E) : D'accord. Dans quels lieux de l'école se passe la violence essentiellement ?

(PE) : Ici... en classe ça pourrait se passer. Parce que tu as des enfants qui peuvent toujours **taper** en classe, mais après tu le vois à peu près quand... **Tu ne vois pas tout** mais tu peux. Et dans la cour, ça se passe aussi. Alors le plus, je sais pas, je pourrais pas te dire. Ça dépend des enfants, ça dépend des contextes.

(E) : Et dans la classe ce serait plus dans le coin regroupement peut-être ?

(PE) : Alors, bah dans la classe pas forcément, parce qu'ils peuvent être... je ne vais pas citer l'enfant, mais celui qui bouge le plus tu vois il peut être en train de jouer avec un enfant et hop ça peut partir. Donc c'est pas forcément au coin regroupement.

(E) : Et les autres années ?

(PE) : Euh, les autres années... Non... au coin regroupement, si tu veux tu peux le voir de suite. Parce qu'ils sont tous assis et toi tu es avec eux. Donc dès qu'il y a un coup qui part tu le vois forcément. Mais, dans la classe tu le vois moins effectivement parce que tu n'as pas les yeux sur tout le monde.

(E) : Il y a t-il selon toi un profil type d'auteur de violence ? Par exemple, un âge précis, un sexe, un milieu social...

(PE) : Non.

(E) : Qui influence peut-être la violence...

(PE) : Non.

(E) : D'accord. Hum...

(PE) : Je pense que ça peut arriver dans n'importe quelle famille, même ceux qui sont biens avec une bonne éducation. Et c'est pas forcément voilà, dans les familles avec des difficultés sociales.

(E) : Et au niveau de l'âge ? Du sexe ?

(PE) : Ben j'aurai **plus dit garçons que filles**. Mais l'année dernière j'ai eu une fille qui voilà, tapait tout le temps. Elle c'était **taper**, cracher. Et donc euh voilà il y a aussi des filles. Moi j'aurai dit garçons, mais il peut y avoir des filles.

(E) : As-tu l'impression que ce sont plus souvent les garçons qui sont impliqués dans les bagarres ?

(PE) : Oui.

(E) : Est-ce que tu as repéré un profil de victime ? [Silence] De violence.

(PE) : Non. [Silence]

(E) : À quelles causes attribues-tu les violences ?

(PE) : À quelles causes... Pourquoi l'enfant fait des violences aux autres ?

(E) : Oui, à quoi ça peut être lié ?

(PE) : Alors après violence c'est souvent. C'est pas comme ça de temps en temps. Euh, je sais pas trop. C'est difficile, parce que c'est vrai qu'on a... en tant qu'enseignants, on se pose pas forcément voilà. On a un enfant violent, on le gère. Et on se pose pas forcément la question, est-ce que c'est comme ça en majorité ? Est-ce que voilà. On gère au jour le jour et l'année où on a l'enfant, on le

gère. Mais tout ce qu'il y a avant, après on le gère pas. Donc savoir exactement ce qui peut causer la violence euh... ouais je sais pas trop. C'est vrai qu'on fait au cas par cas. Là il y a un enfant que j'avais eu en petite section. Donc sa maman faisait des tentatives de suicide, son papa au début était bien donc l'enfant tapait, riait quand on le grondait, mais on savait qu'il avait un vécu très difficile. Et donc il était assez énervé et tout ça, mais il recherchait l'affectif. Mais il fallait le gronder aussi, voilà c'est jamais facile à gérer mais après on voyait qu'il cherchait l'affectif mais fallait le punir quand même par rapport aux autres sachant d'où il venait, ce qu'il vivait. Donc c'est pas évident quoi.

(E) : Quelles sont les solutions proposés par l'école pour faire face à la violence ? Si il y en a...

(PE) : Euh, la première solution, c'est dans la classe l'enseignant. Et c'est de gérer l'enfant, ben soit par la compréhension forcément au départ, la douceur, la compréhension. Si ça marche vraiment pas, fin la parole, etc. ça marche pas, des fois on essaie d'y aller, de le gronder un peu plus ou etc. Si ça va pas, et bah on fait une **demande d'aide au RASED**. On en parle aux parents. On explique aux parents comment il est en classe, est-ce qu'à la maison il est comme ça ? Est-ce qu'il y a des choses qui pourraient... expliquer le comportement à l'école ou à la maison, donc il y a un débat, une discussion. Et après, on leur dit qu'on a fait la demande d'aide, et est-ce qu'ils sont pour ? Après il y a des parents qui sont contre, et si les parents sont contre on ne peut pas continuer. Fin on peut rien faire pour cet enfant là. Sinon après on dit aussi qu'il y a le psychologue à l'extérieur de l'école. Soit il y a le psychologue scolaire, soit il y a un autre à l'extérieur de l'école. Qu'ils fassent la démarche. Mais bon après c'est les parents qui voient si ils estiment que leur enfant en a besoin ou pas.

(E) : Et au sein de l'école, est-ce que vous avez mis en place des outils pour faire face à la violence, des choses comme ça ?

(PE) : Des outils, non. Parce que tu vois chacun gère dans sa classe. Alors après on en parle, on discute mais souvent voilà c'est ça on essaie de gérer nous, et si on n'y arrive pas on fait appelle aux professionnels comme le RASED ou les psys. Mais on n'a pas créé un outil vraiment sur l'école, faire ça faire ça. On n'a pas fait ça.

(E) : Est-ce que tu connais les outils comme la médiation par les pairs, les messages clairs et les conseils d'enfants, conseils d'élèves ?

(PE) : Alors ça on ne le fait pas ici. En élémentaire, ils font. Mais les messages clairs j'ai déjà entendu des enseignants parler de ça. Parce que je crois que l'année dernière il commençait à y avoir de la violence, donc ils l'ont mis en place, mais nous on n'a pas ça ici.

(E) : D'accord. Merci pour ta participation à cet entretien.

Entretien n°2 (5 minutes)

Date de l'entretien : Lundi 19 février 2018.

Enquêteur (E) : NASLIN Coralie.

ATSEM (A) : F, ATSEM dans une classe de TPS/PS/MS de 25 élèves.

(E) : Je souhaiterais te parler de ta perception et de ton ressenti de la violence. Je vais donc te poser des questions. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, ce sont seulement tes impressions. Euh.. Est-ce que tu penses être confrontée à des problèmes de violence dans l'école ou dans la classe ?

(A) : [Silence] Euh... [silence]. C'est délicat. Euh... violence euh... Oui, 'fin quelques gestes euh... quelques gestes non maîtrisés j'avais dire.

(E) : Hum hum.

(A) : Euh...

(E) : Est-ce que tu peux préciser ? Donner des exemples ?

(A) : Euh ben des enfants qui ont du mal à maîtriser leurs gestes euh... qui, ouais, qui ont du mal à se contrôler en fait.. oui...

(E) : Hum hum.

(A) : Des **petits**. Surtout des petits.

(E) : Oui.

(A) : Oui.

(E) : Mmm... Comment définirais-tu le harcèlement ?

(A) : [Silence] Alors le harcèlement c'est quand un enfant euh ou des enfants sont, sont toujours euh... à embêter la même personne en fait. C'est ça le harcèlement.

(E) : Hum hum.

(A) : Euh quand ils ouais, quand ils se rendent compte de la faiblesse d'un enfant et qu'ils sont euh voilà qu'ils l'embêtent constamment.

(E) : Hum... Penses-tu que certaines formes de violence sont plus perceptibles que d'autres ?

(A) : [Silence] Oui. Oui je pense que les **violences physiques c'est plus visible que la violence morale, que la parole**. Ça se perçoit plus facilement. Oui, voilà oui je pense.

(E) : Dans quels lieux de l'école se passent la violence ? Quels sont les lieux de violence ?

(A) : **Principalement sur la cour de récréation** je pense. C'est vraiment là le lieu le plus, où les enfants, oui, se... beh se défoulent. Donc sur la cour de récréation, ouais. Sur les temps inter-scolaires en fait j'dirais.

(E) : Oui.

(A) : Les temps de pause, les temps... **Dans la classe c'est moins flagrant, y'en a moins dans la classe.**

(E) : Hum hum.

(A) : Les enfants se maîtrisent davantage peut-être aussi.

(E) : Oui.

(A) : Oui j'pense.

(E) : Y-a-t-il selon toi un profil type d'auteur de violence ? Et quand j'dis profil, âge, sexe, milieu social ?

(A) : Non. Non. Pour moi non. Non j'pense pas que... Bon après peut-être... Nan, j'dirai non.

(E) : Oui. As-tu l'impression que ce sont plus souvent les garçons qui sont impliqués dans les bagarres ?

(A) : [Silence] Oui. Oui quand même. Oui oui je pense. Oui.

(E) : Euh... As-tu repéré un profil de victime ?

(A) : Euh oui. Oui oui l'année dernière y'avait un p'tit garçon dans ma classe oui oui. C'était euh... Il était vraiment pris pour cible parce que j'pense qu'il était plus faible, il avait moins de répondant. Oui oui.

(E) : D'accord. Hum... À quelles causes attribues-tu les violences ?

(A) : [Silence] Alors euh ça peut... 'Fin moi j'pense que y'en a plusieurs hein. Il peut y avoir des violences dans la famille. Euh, donc euh on reproduit c'qu'on voit à la maison. Euh j'pense qu'ça peut aussi être des enfants qu'on du mal à s'exprimer, c'est une façon d'extérioriser leur mal-être euh la violence. Après j'pense que y'a aussi des enfants qui ont du mal à maîtriser leurs gestes et euh pour eux, c'est une façon de s'exprimer j'crois. Ouais donc j'pense qu'il y a différents types de violence. Oui. Et y'a les violences qui peuvent être faites aussi euh sur soi-même, ça arrive aussi. Des enfants qui se font mal.

(E) : Hum hum. Et t'en as déjà vu ?

(A) : Oui, j'en ai déjà vu. Un enfant qui se cognait la tête par terre euh ou la tête contre les murs. Ouais, hum.

(E) : Quelles sont les solutions proposées par l'école pour faire face à la violence ?

(A) : Alors, les solutions. Déjà [rires] déjà j'pense que y'a euh... faut parler, beaucoup j'pense, faut essayer d'expliquer en priorité. Euh et après il peut y avoir une aide qui peut être donnée. Rencontrer les parents par l'enseignant, l'enseignant peut rencontrer les parents et voir si y'a pas y une aide qui peut être ex... apportée de l'extérieur, un psychologue.

(E) : Hum hum.

(A) : Et aussi, déjà trouver l'explication des fois déjà.

(E) : Oui.

(A) : C'est pas toujours évident. Et puis après par rapport à l'enfant, bah faut expliquer qu'y'a pas le droit de faire certaines choses et tout. Ça déjà, c'est déjà une première, une première chose de faite. Après ça suffit pas, toujours pas. Des fois ça suffit des fois, d'autres fois non.

(E) : Oui.

(A) : Voilà.

(E) : Et dernière question, connais-tu les outils comme la médiation par les pairs, les messages clairs et les conseils d'enfants ?

(A) : Non. Ah oui les conseils d'enfants ça par contre j'en ai entendu parler oui oui. Oui, ça existe euh oui ils se réunissent en fait, c'est un conseil, d'accord, ça j'en ai entendu parler. Voilà.

(E) : Donc voilà ! Je te remercie d'avoir répondu à mes questions.

(A) : Bah de rien ! C'est pas évident à chaud comme ça. T'as pas le temps de réfléchir en fait.

F. ANNEXE 6 : GRILLE D'OBSERVATION VIERGE.

Forme de violence	Violence physique			Violence verbale			Violence symbolique	
Type de violence	Bousculade	Coup	Bagarre	Insulte Surnom méchant Moquerie	Menaces	Langage vulgaire	Ostracisme Rejet de quelqu'un	Geste déplacé
Élève 1 (F, TPS)								
Élève 2 (M, TPS)								
Élève 3 (F, TPS)								
Élève 4 (M, PS)								
Élève 5 (F, PS)								
Élève 6 (F, PS)								
Élève 7 (F, PS)								
Élève 8 (M, PS)								
Élève 9 (F, MS)								
Élève 10 (M, MS)								
Élève 11 (M, MS)								
Élève 12 (F, MS)								
Élève 13 (F, MS)								
Élève 14 (M, MS)								
Élève 15 (M, MS)								
Élève 16 (M, MS)								
Élève 17 (F, MS)								
Élève 18 (F, MS)								
Élève 19 (M, MS)								
Élève 20 (M, MS)								
Élève 21 (F, MS)								
Élève 22 (F, MS)								
Élève 23 (F, MS)								
Élève 24 (M, MS)								
Élève 25 (F, MS)								
Total types violence								
Total formes violence								

Grille observation : Cycle 1 - TPS/PS/MS -

Semaine : .../.../2018

G. ANNEXE 7 : MOT DE PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE AUX PARENTS D'ÉLÈVES.



4 chemin de Launay Violette
– BP 12227 –
44322 Nantes Cedex 3
Tél: 02 40 16 30 16
Fax : 02 40 93 38 31

Madame, Monsieur,

Etudiantes en master MEEF EPD (Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation ; mention *Enseignement du premier degré*) à l'ESPE Académie de Nantes (site d'Angers), nous réalisons un mémoire de recherche dont le thème est le suivant:

Les violences scolaires et le climat scolaire.

De manière à pouvoir recueillir des données à analyser dans le cadre de ce mémoire à visée professionnalisante, il nous est nécessaire de prendre des informations sur le terrain.

Cette étude aura lieu auprès des élèves de TPS / PS / MS de Mme
aux dates suivantes : du 08/01/2018 au 26/03/2018

Cette étude ne modifiera en rien l'enseignement dispensé à votre enfant.

Les modalités suivantes de recueil de données ont été retenues :

- Évaluations des élèves
- Observations de classe

L'anonymat des enfants sera de rigueur. Pour conduire ce travail de recherche dans le respect et l'anonymat des personnes et des lois, nous nous permettons de solliciter votre accord, en vous demandant de bien vouloir compléter l'attestation ci-contre.

En vous remerciant de votre collaboration,
NASLIN Coralie et ORMAIN Charline.

RÉSUMÉ EN FRANÇAIS

Ce mémoire présente une étude sur les violences scolaires et le climat de classe à l'école maternelle. Cette recherche se base sur l'observation de ces phénomènes au sein d'une classe de cycle 1 (TPS/PS/MS) et ce, pendant huit semaines consécutives. Le but étant de s'interroger sur l'éventuelle prédominance d'une ou plusieurs formes de violence (violences physique, verbale et symbolique) dans une classe de cycle 1, mais également sur la prédominance potentielle d'un sexe et d'une classe d'âge dans les actes de violence. Afin d'agir sur le climat de cette classe notamment par l'hypothétique diminution des violences, une séquence pédagogique sur les émotions a été mise en place avec les élèves. Des entretiens semi-directifs ont également été réalisés afin de recueillir le ressenti et le vécu de l'enseignante et de l'ATSEM de la classe vis-à-vis de la violence. Nous émettons l'hypothèse que ce serait les élèves les plus jeunes qui auraient le plus souvent recours à la violence, mais aussi que les garçons seraient plus violents que les filles, et que la forme dominante à l'école maternelle serait la violence physique.

Mots-Clés : École maternelle, violences, climat scolaire, émotions, empathie.

RÉSUMÉ EN ANGLAIS

This dissertation deals with a study about school violence and class climate at preschool. This research is based on an observation of these phenomena in a preschool class (children from 3 years old to 5 years old) and this, during eight consecutive weeks. The aim being to reflect upon on the possible predominance of one or several forms of violence (physical, verbal and symbolic violence) in a preschool class, but also on the potential predominance of a sex and children in a given year group in acts of violence. In order to have an effect on this class climate in particular by the hypothetical decrease of the violence, a pedagogical project about emotions was established with pupils. Semi-structured interviews has also been made in order to collect the perception and the experience of the teacher and of the classroom assistant concerning violence. More often than not, we suppose that would be the youngest pupils who would who resort to the violence, but also that boys would be more violent than girls, and that the main shape of violence at the preschool would be the physical violence.

Key-Words : Preschool, violences, school climate, feelings, empathy.