



La violence à l'école : prévenir et lutter contre les violences entre pairs à la maternelle

Jérôme Durand-Gratian

► To cite this version:

Jérôme Durand-Gratian. La violence à l'école : prévenir et lutter contre les violences entre pairs à la maternelle. Education. 2017. dumas-02085962

HAL Id: dumas-02085962

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02085962>

Submitted on 1 Apr 2019

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

LA VIOLENCE A L'ECOLE

Prévenir et lutter contre les violences entre pairs à la maternelle

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

soutenu par

Jérôme Durand-Gratian

le 10 mai 2017

en présence de la commission de soutenance composée de :

Tiphaine Gaudonville, directeur de mémoire

Mélanie Parizot, membre de la commission

Engagement de non-plagiat

Je soussigné _____,

étudiant en MEEF EPD à l'ESPE de l'Université de Nantes

- ☐ déclare avoir pris connaissance de la charte anti-plagiat de l'Université de Nantes,
- déclare être pleinement conscient(e) 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.

Angers, le _____

Signature :

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier Mme GAUDONVILLE, directrice de mémoire et tutrice de l'ESPE, pour l'attention et les conseils qu'elle m'a apportés tout au long de l'année et notamment pour la rédaction de ce mémoire.

Je tiens ensuite à remercier Mme PARIZOT, PEMF, pour son accompagnement et pour ses conseils donnés tout au long de ma formation d'enseignant et donc indirectement aussi à la rédaction de ce mémoire.

Je remercie également Mme RABIER, directrice d'école pour sa disponibilité et le temps qu'elle a su me consacrer.

Merci également à Mme CHOUTEAU, de m'avoir fait profité de son expérience et pour les discussions que nous avons pu avoir au sujet de la violence.

Enfin, je remercie toute l'équipe pédagogique de mon école d'affectation et particulièrement Mme BLANLOEIL, Mme CHARRIER et Mme TOUZET qui ont su être présentes lors de mon année de stage.

Sommaire

1. Introduction	1
2. Cadre théorique de la violence scolaire	2
2.1 La violence et d'autres termes associés	2
2.2 La notion de violence scolaire : définition du terme large ou restreinte ?	3
2.3 Les différentes formes de la violence à l'école	5
2.4 Les conséquences de la violence scolaire sur les élèves et sur le climat scolaire	7
2.5 Les diverses conceptions et perceptions des élèves et des enseignants	8
2.5.1 Les perceptions des élèves	8
2.5.2 Les perceptions des enseignants	9
2.6 La prise en charge de la violence scolaire par le MEN	10
2.6.1 Les textes institutionnels : circulaires et guides	10
2.6.2 Les messages clairs et la médiation par les pairs, deux outils proposés par le ministère	11
2.6.3 Le socle commun et les programmes d'enseignement	12
2.7 L'empathie pour vivre ensemble	13
2.8 Problématique de recherche et hypothèses	14
3. La méthodologie de la recherche	16
3.1 L'échantillon	16
3.2 Le déroulement de la recherche	16
4. Résultats et discussion	21
4.1 L'état des lieux	21
4.2 Initiation à la compétence de l'empathie par l'apprentissage des émotions	24
4.3 Les perceptions de la violence scolaire de l'équipe pédagogique	27
5. Conclusion	30
6. Bibliographie	32
7. Annexes	35
4^{ème} de couverture	53

1. Introduction

Depuis les années 1990, le phénomène de la violence à l'école en France est devenu une préoccupation majeure des enjeux politiques, et des médias, qui ont mis sur le devant de la scène les faits les plus graves (Carra, 2009). Ainsi, si les institutions s'intéressaient majoritairement à l'enseignement secondaire, elles se sont récemment ouvertes sur le niveau primaire comme le témoigne la première circulaire n°2006-125 du 16 août 2006 concernant la prévention et la lutte contre la violence en milieu scolaire (MEN, Ministère de l'Education Nationale, 2006).

Selon Tremblay, « c'est entre l'âge de 2 et 3 ans que les enfants sont les plus violents physiquement » (Tremblay, cité par Paquin & Drolet, 2006, p 3). Ainsi, la violence scolaire semble présente à l'école et ce dès l'école maternelle, cependant le MEN ne propose que peu de moyens pour agir contre cette violence auprès d'élèves aussi jeunes (Garouste, 2016). Outre la violence physique, des comportements agressifs, exprimés par plusieurs types de violence, peuvent être observés en petite section. Ces comportements violents peuvent être dirigés contre le personnel éducatif, mais sont majoritairement adressés aux pairs.

L'objectif de ce mémoire MEEF premier degré est de proposer des moyens, qui pourraient permettre de prévenir et de lutter contre les violences scolaires dès l'école maternelle. Ainsi, à travers des recherches et des enquêtes de chercheurs en sciences de l'éducation et en sociologie, une première partie sera consacrée au développement d'un cadre théorique de la violence en milieu scolaire, plus précisément au primaire. Tout d'abord, la notion de violence dans le milieu scolaire sera explicitée. Puis les différentes formes de violences existantes seront développées afin de les comparer aux conceptions et perceptions des élèves et des enseignants. Enfin, quelques actions proposées par le MEN seront présentées avant de s'attarder sur un outil issu de l'enseignement moral et civique : l'empathie. Ce cadre théorique permettra la formulation d'une problématique appropriée aux élèves de maternelle et pour y répondre, des hypothèses seront formulées. Une deuxième partie, plus empirique, relatara la méthodologie de la recherche. Enfin, la troisième partie permettra de dresser et analyser les résultats obtenus pour une classe de cycle 1, plus précisément une classe de toute petite section – petite section – moyenne section (TPS-PS-MS). Cette étude permettra, d'une part, d'adopter une posture critique, tentant de valider les outils mis en place pour agir contre la violence scolaire, et d'autre part, de se projeter dans une future fonction d'enseignant.

2. Le cadre théorique de la violence scolaire

2.1 La violence et d'autres termes associés

Il convient en premier lieu de définir le mot « violence » ainsi que tous les termes qui lui sont régulièrement associés. En effet, Bovay (2008) rappelle que cela est nécessaire pour faire « avancer la réflexion et contribuer à la mise en place de solutions », (Bovay, 2008, p 28).

Afin d'éclairer le sujet, les définitions de « violence », « agressivité », « incivilité » et « intimidation » proposées par Bovay (2008) vont être exposées. Pour la violence, en premier lieu, sont proposés par le dictionnaire (Le Petit Robert, 1993, tiré de la première édition de 1967), l'étymologie du mot : « vient du mot latin violentia signifiant abus de la force » et « Faire violence : agir sur quelqu'un ou le faire agir contre sa volonté, en employant la force ou l'intimidation ». On constate que le dictionnaire évoque l'abus et la force et sous-entend aussi la contrainte et l'intention. Bovay (2008), rajoute que cette force « pourrait avoir une expression positive si elle n'était excessive ou employée mal à propos » (p 29).

On distinguera clairement la violence de l'agressivité ainsi que de la colère avec Prud'homme (cité par Bovay, 2008) : « La violence n'est pas un trait de personnalité. Elle ne doit pas être confondue avec la colère, la frustration ou l'agressivité en raison de son intentionnalité. La violence est un moyen stratégique pour obtenir quelque chose. La colère est une émotion, et l'agressivité est une pulsion qui ne recèle pas une intention et n'a pas de but précis » (p 30 et 31). Ainsi la violence correspondrait à une attitude consciente de destruction lorsque l'agressivité ne serait que l'expression d'un maintien de son identité par un comportement inconscient.

Les termes « incivilité » et « intimidation », même s'ils sont souvent associés à la violence, sont plus facilement différenciables de celle-ci. Blaya et Debarbieux (2005, cités par Bovay, 2008) définissent les incivilités comme « un ensemble de faits cumulés, pénalisables ou non, de petits délits ou infractions non pris en compte qui, répétés, induisent dans le milieu scolaire une impression de désordre, un sentiment de non-respect » (p 32). Les incivilités sont donc une forme de violence qui a des conséquences sur le climat scolaire. L'intimidation est apparentée dans le dictionnaire (Le Petit Robert, 1993, tiré de la première édition de 1967) à des menaces, une pression. Bovay (2008) rajoute que l'intimidation est également « une forme de violence qui, en apparence, est moins dommageable que la violence physique » (Bovay, 2008, p 32).

En résumé, l'agressivité est une pulsion contrairement à la violence qui exprime clairement une intention, c'est une attitude consciente de destruction. Les incivilités et l'intimidation sont une forme de violence verbale. En revenant dans le cadre de l'école, il apparaît donc inévitable pour le

personnel éducatif, que ce soit en primaire ou en maternelle, d'être confronté à une ou plusieurs de ces formes de violence. Il s'agit maintenant d'étudier et de reprendre les définitions, que donnent les chercheurs et spécialistes, de la violence scolaire.

2.2 La notion de violence scolaire : définition du terme restreinte ou large ?

La notion de violence dans le contexte scolaire est difficilement définissable comme s'accordent à dire plusieurs chercheurs. Ceux-ci se divisent en deux catégories. Une première définition restreinte du terme de violence scolaire s'attachent à décrire des faits objectifs et condamnables par le Code Pénal, comme des processus délictuels, voire criminels (Prairat, 2001, cité par Debarbieux & Blaya, 2001). Chesnais (1981, cité par Debarbieux & Blaya, 2001, p 43), affirme qu'il convient de s'en tenir à la « violence la plus grave, celle qui se décline en quatre genres : les homicides volontaires (ou tentatives), les viols (ou tentatives), les coups et blessures volontaires, les vols à main armée ou avec violence ». Cette première catégorisation, en terme restreint, présente l'avantage d'une violence incontestable et facilement mesurable dans le milieu scolaire. Chesnais (1981, cité par Morin, 2013) précise que la violence physique, correspondant à une atteinte directe avec un caractère brutal et douloureux, est la seule forme de violence mesurable et indéniable. Ainsi pour les spécialistes de cette catégorie, les autres types de violence ne peuvent être que subjectives.

Une deuxième définition plus large du terme s'appuie sur les réponses des victimes de violence scolaire recueillies à partir d'enquêtes de terrain : les enquêtes de victimation. Ainsi pour Debarbieux, (2006), « ne s'attacher qu'aux catégories de la violence du Code Pénal, c'est manquer une partie du phénomène » (Debarbieux, 2006, p. 104), car la violence n'est pas toujours délictuelle ou criminelle. Ainsi, outre la violence physique et les délits ou crimes, Debarbieux (2006) répartit tous les faits de violence à l'école en formes de microviolences. Ces dernières comprennent les incivilités, le school-bullying¹ et un climat scolaire dégradé. Les incivilités, comme décrit précédemment, correspondent à un ensemble de faits cumulés, d'infractions induisant un sentiment de désordre et de non-respect (Bovay, 2008). Morin (2013) précise que les incivilités appartiennent à un type de violence verbale, la violence verbale symbolique car les mots ne sont pas forcément présents. Elle rassemble dans cette catégorie « les gestes déplacés, le chahut, l'ostracisme, le vandalisme, etc. » (Morin, 2013, p. 21). Le school-bullying, correspond à une forme de violence, physique ou psychologique, où un ou des élèves agresseurs (bully) agissent dans l'intention de nuire, à long terme, à un élève victime (bullied) incapable de se défendre (Debarbieux, 2006). Enfin,

¹ Le terme anglo-saxon « school-bullying » peut être traduit par « harcèlement et maltraitance entre pairs » (Blaya, cité par Debarbieux, 2008, p 42).

Debarbieux (2006) place dans les microviolences un concept encore plus large comme le climat scolaire, qui participe de lui-même à la définition de la violence scolaire. Celui-ci l'a beaucoup utilisé dans ses enquêtes de victimation. Ainsi, dans une expérimentation qu'il a réalisée en 2003 en écoles primaires de vingt-trois établissements ruraux et urbains, concernant 2 744 élèves, il associe clairement microviolences, délits courants et climat scolaire. Pour cela, il utilise des indicateurs de victimation et de climat scolaire. Il définit dans son enquête les composantes du climat scolaire : « perception globale de l'établissement, relations entre élèves, relations élèves / professeurs, relations avec les adultes non enseignants, le degré de violence perçue, l'appréciation portée sur le quartier, l'agressivité dans la relation élèves / enseignants et enfin l'appréciation portée sur la qualité de l'enseignement » (Debarbieux, 2006, p 132).

Dans ce classement, Debarbieux, (2006) d'une part, ne supprime pas les faits répréhensibles par le Code Pénal et d'autre part, insiste sur le fait que c'est à force de répétitions de ces violences mineures que l'on peut observer les effets sociaux d'une petite délinquance. Carra (2009) le rejoint en refusant de se limiter à la violence physique, les microviolences devant être considérées (bavardages en classe, vol de goûter, bagarres en cour de récréation, refus de travailler ...), (Carra, 2009).

D'autres chercheurs, comme Vettenburg (1998, cité par Debarbieux, 2006) et Bouchard et Tessier (1996, cités par Paquin & Drolet, 2006) ont tenté de donner des définitions claires de la violence scolaire. En s'appuyant sur leurs termes, une seule définition pourra être retenue : la violence scolaire recouvre toutes les activités ou actions, intentionnelles ou non, entraînant des souffrances ou des dommages physiques, psychologiques ou matériels à un acteur de l'école ou aux objets de l'école. Cette définition de l'acte violent servira de référence pour caractériser objectivement la violence chez les enfants de cycle 1 et 2 (3 à 9 ans), puisqu'ils ne sont pas toujours conscients de conséquences de leurs actes.

Ainsi, la définition large du terme violence semble devoir être préférée à la définition restreinte qui ne caractérise que des faits répréhensibles par la loi du Code Pénal. Le concept de microviolences, qu'emploient Debarbieux (2006, *Violence à l'école : un défi mondial ?*) ou Carra (2009, *Violences à l'école élémentaire : l'expérience des élèves et des enseignants*), semble le mieux approprié pour caractériser toutes les formes de violence en école élémentaire. En effet, il est difficilement concevable à l'école, et c'est encore plus vrai à la maternelle, d'imaginer que des violences verbales comme des insultes, ou des violences physiques comme les coups ou bagarres soient répréhensibles par la loi, sans pour autant n'être pris en compte. Cette partie, consacrée à la caractérisation de la violence scolaire globale, permet de poursuivre en détails sur les différentes formes de la violence et leurs conséquences.

2.3 Les différentes formes de la violence à l'école

Après avoir vu les définitions du sens large de la violence à l'école et des microviolences, la répartition des types de violence scolaire peut être abordée. Elle existe sous trois formes en comprenant la violence physique, la violence verbale, qui comprend les incivilités dont une violence symbolique (violence qui peut être verbale ou non mais avec des gestes), et le harcèlement. Le harcèlement est une forme particulière qui prend son sens lorsqu'il y a répétitions aussi bien dans la forme physique que verbale (Debarbieux, 2011).

Deux recherches peuvent servir d'appui pour présenter des constats et analyses sur les formes de violences présentes à l'école et leur fréquence. La première étude est réalisée par Paquin et Drolet sur 4 années, de 2002 à 2006 dans le milieu scolaire français de la région d'Ottawa au Canada. Cette expérience s'est concentrée sur 60 familles dont les enfants ont été déclarés violents en milieu scolaire, c'est-à-dire faisant l'objet d'une suspension ou d'une possibilité de suspension scolaire. Parmi ces 60 familles, il y a 54 garçons et 6 filles, de 3 à 9 ans. Tous ces parents volontaires ont répondu à un questionnaire, ce qui a permis de dresser le portrait des enfants violents de 3 à 9 ans ainsi que ceux des familles et leur situation. Ces constats devaient permettre de répondre à une problématique sur la collaboration entre les parents et l'école pour contrer les comportements violents entre les pairs. Il faut donc avoir à l'esprit que les résultats de cette étude proviennent de la perception des parents et non de personnes du milieu scolaire. La seconde recherche est une enquête de victimation, menée par Debarbieux et l'observatoire international de la violence à l'école en 2011. Dans cette étude, 12 326 élèves de cycle 3 (8 à 12 ans) répartis dans 157 écoles, urbaines ou rurales, de 8 académies françaises ont été interrogés. Ces élèves du CE 2 au CM 2 ont rempli un formulaire de 11 questions sur le climat scolaire, la qualité des relations entre élèves, entre élèves et adultes. Ces réponses ont permis de mesurer un indice de climat scolaire puis de présenter la fréquence des victimations allant des plus banales aux plus graves. Ces deux recherches soulignent que la violence est bien présente à l'école et qu'elle implique les pairs. L'enquête de Paquin et Drolet relève la fréquence des coups, bagarres, morsures, bousculades, intimidations pour la violence physique et les insultes, blâmes, menaces, emplois de langage vulgaire, coups ou lancements d'objets pour la violence verbale ainsi que le fait de bouder et le refus de discuter (violence symbolique). L'enquête de Debarbieux relève la fréquence de victimations par les coups, les bagarres, pincements, tirages de cheveux, jets d'objet contre quelqu'un pour la violence physique, et les moqueries, surnoms méchants, insultes, ostracisme, racisme et menaces pour la violence verbale. A travers ces deux

recherches, des résultats sur la fréquence des trois formes de violence scolaire ainsi que sur les facteurs d'âge et de genre les régissant sont donnés.

Tout d'abord, Paquin et Drolet (2006) mettent en lumière que chez les enfants violents de 3 à 9 ans, 75% d'entre eux sont concernés par la violence physique. Par ailleurs, elles constatent que les garçons de 3 à 6 ans sont plus auteurs de coups que ceux de 6 à 9 ans. La violence physique est toujours présente au cycle 3. Debarbieux (2011) nous fait part de ses résultats en statuant que 17% des élèves de CE2 au CM2 ont été victimes de coups. En revanche, concernant la forme verbale, « 16% des répondants ont été affublés souvent ou très souvent d'un surnom méchant, 25% avoir été injuriés et 14% avoir fait l'objet de rejet de la part d'autres élèves » (Debarbieux, 2011, p34). De plus, il ajoute que le nombre de victimes d'harcèlement verbal ou symbolique peut être estimé à environ 14% des élèves contre 10% des élèves victimes d'harcèlement physique. Il semble donc que la violence physique entre pairs, bien que présente tout au long de l'école primaire (3 à 12 ans), semble diminuer au cours de la croissance pour tendre vers un équilibre entre la forme physique et verbale. Paquin et Drolet (2006) confirment la même tendance puisque si près de 50% de l'échantillon insulte et blâme les autres, elles soulignent que le fait de blâmer et insulter les pairs est plus répandus chez les enfants de 6 à 9 ans que ceux de 3 à 6 ans.

Par ailleurs, si on veut porter l'intérêt sur le genre, les garçons sont nettement plus agresseurs que les filles. Paquin et Drolet (2006), nous montrent que dans la catégorie d'âge de 3 à 9 ans, il n'y a que dans les bousculades que les proportions de garçons et filles auteurs sont identiques (Paquin & Drolet, 2006, p115). Debarbieux (2011), pour la catégorie d'âge de 8 à 12 ans conclue dans le même sens en analysant que 67% des agressions physiques sont le fait de garçons contre 20% par des filles. Il en va de même pour la violence verbale, Debarbieux (2011) démontrant que les garçons sont plus agresseurs et victimes que les filles dans le cas des menaces, des insultes, des surnoms, des moqueries et des médisances. En revanche, dans plusieurs cas, de violence symbolique, comme l'ostracisme par exemple, « les pratiques sont identiques chez les filles et les garçons » (Debarbieux, 2011, p 21). Pour Paquin et Drolet (2006), c'est le même constat pour la violence symbolique. Néanmoins, à l'inverse, le fait de « blâmer et d'insulter serait davantage présent chez les filles que les garçons » dans la catégorie d'âge des 3 à 9 ans (Paquin & Drolet, 2006, p 116). De plus, elles citent plusieurs auteurs pour affirmer que les filles seraient aussi enclines, voire davantage que les garçons à user de violences verbales (Loeber & Farrington, 2000 ; Tremblay, 2000 cités par Paquin & Drolet, 2006). Le sexe des enfants est donc bien un facteur dans l'utilisation de la forme de violence.

Enfin, pour le harcèlement, les auteurs à la maternelle agissent seuls ou en très petits groupes de garçons ou de filles et peuvent ne pas être conscients des conséquences de microviolences répétées sur la même personne (Paquin & Drolet, 2006, p 15). Chez les élèves de 8 à 12 ans, le harcèlement

est plus répandu et pratiqué en groupes mixtes. Le taux de victimes dans les écoles primaires françaises peut être estimé à 11,7% des élèves (Debarbieux, 2011).

2.4 Les conséquences de la violence scolaire sur les élèves et sur le climat scolaire

Debarbieux l'a rappelé constamment, c'est dans la répétition des microviolences qu'il y a le plus de conséquences, tant sur un plan individuel pour la victime que sur le plan collectif, c'est-à-dire le climat scolaire. C'est ce que montre une enquête de victimation réalisée en 2003 par Debarbieux (2006), réalisée auprès de 2744 élèves d'école primaire de milieu favorisé et défavorisé, à l'aide d'une échelle de « multi-victimations ». Elle regroupe les élèves en 4 catégories : les « peu victimes » (élèves déclarant ayant subi un type de victimation ou moins) à « survictimes » (pour ceux étant victime de 4 à 5 types de victimation). En plus de cette échelle, des questions portant sur « les relations entre élèves, élèves-adultes, entre adultes, la clarté, la fréquence et justice des punitions, les lieux fréquentés, aimés, détestés » (Debarbieux, 2006, p. 130) ont permis d'évaluer le climat scolaire de l'école.

Les résultats mettent en évidence que 12% des élèves déclarent être « survictimes » avec une forte prévalence pour les élèves de milieu défavorisé, contre 30,5% d'élèves « peu victimes ». Cette violence subie par les élèves a de nombreuses conséquences, ainsi, « 17,5% des élèves témoins, mais non victimes de violence à l'école, déclarent avoir peur à l'école contre 55% des victimes de microviolences » (Debarbieux, 2006, p.134).

Par ailleurs, même si les élèves ont une perception très positive de leur enseignant et de leurs pairs, ces représentations sont liées à la victimation. En effet, 21 % des survictimes estiment ne pas être respectées par leur maître, contre 7% des peu victimes. Il y a donc une corrélation entre le fait d'être victime et la confiance accordée à l'adulte (Debarbieux, 2006).

De plus, le rapport aux pairs et le sentiment de sécurité se dégradent quand les microviolences augmentent. « Près de 77% des élèves pensent être respectés par les autres élèves s'ils ne sont pas victimes contre environ 41% pour les victimes plus fréquentes. D'où également un sentiment de peur plus affirmé » (Debarbieux, 2006, p.133).

Ces élèves victimes peuvent sembler être des cas isolés. Néanmoins, ils doivent être pris en compte au risque de casser l'image et le climat de l'établissement. Le nombre d'élèves sur-victimés est très variable suivant les écoles, en effet pour celles où il y a peu de victimes, les relations entre élèves et professeurs sont plus harmonieuses. En revanche, Debarbieux (2006) affirme que quand le taux de victimes est élevé « la méfiance envers les adultes et le ressentiment réciproque élèves-

enseignants s'expriment par des punitions plus fréquentes, un sentiment d'injustice élevé chez les enfants et une peur panique de certains jeunes élèves »» (p 135).

Ainsi, les conséquences de la violence scolaire, sur le climat scolaire et donc les enjeux de sécurité, de sentiment de bien-être et de meilleurs apprentissages pour tous sont clairement établis. D'après les recherches de Blaya (2005, citée par Debarbieux, 2006) et d'Olweus (1993, cité par Debarbieux, 2008), il s'agit de repli sur soi de l'élève, d'angoisse entraînant des difficultés scolaires et psychologiques et donc de décrochage scolaire suivi d'absentéisme, de perte d'estime de soi et de tendances dépressives jusqu'à l'âge adulte pouvant aller jusqu'aux tentatives de suicide.

Après avoir détaillé les différentes formes présentes de la violence scolaire et leurs conséquences, il semble important de s'appuyer sur une autre enquête de victimation pour récolter les conceptions et perceptions que les élèves et enseignants ont de la violence à l'école. Il s'agit de constater si elles reflètent la réalité. En effet, ce sont bien ces perceptions de la violence qui impacteront le plus le climat scolaire, climat tant important pour les apprentissages des élèves.

2.5 Les diverses conceptions et perceptions des élèves et des enseignants

Après avoir choisi d'adopter les définitions larges et décrit les formes de violence scolaire, il est primordial de se concentrer sur ce qu'elle représente pour les enseignants et les enfants, qu'ils soient victimes, auteurs, ou neutres. La définition large de la violence prend tout son sens puisqu'elle permet aux victimes de parler de leurs ressentis. Elle encadre donc une violence subjective, mais bien réelle puisque celle-ci concerne chacun. Pour cela, l'enquête de la sociologue Carra (2009) semble appropriée. Cette dernière s'est concentrée sur un échantillon représentatif de 31 écoles élémentaires (enfants de 7 à 12 ans) dans le Nord. Contrairement à Debarbieux (2011), celle-ci avait choisi volontairement dans son questionnaire, de ne pas définir la violence scolaire afin de recueillir les perceptions et les représentations de tous sur ce phénomène.

2.5.1 Les perceptions des élèves

Les analyses de l'enquête de Carra (2009) fournissent une première information sur le pourcentage d'enfants de l'échantillon, ainsi, 41,3% des enfants de 7 à 12 ans, déclarent avoir subi au moins une victimation dans l'année et 28,2% déclarent avoir été au moins une fois violent dans l'année. Ainsi, à travers le regard des enfants, la violence est bien présente en école élémentaire.

Une deuxième information est livrée par les résultats suivants : parmi les élèves se déclarant victimes, 47,1% de leurs réponses concernaient des coups, 19,7% des insultes et 15,5% des bagarres, soit les coups additionnés aux bagarres, c'est-à-dire une violence physique, représentant 62,6% des déclarations. Parmi les élèves se déclarant auteurs, 54,9% des réponses portaient sur les coups, 23,6%

sur les bagarres et 5,7% des insultes (Carra, 2009). On constate donc que les enfants de 7 à 12 ans perçoivent principalement le phénomène de violence dans la forme physique. De plus, Carra (2009) souligne que les situations violentes déclarées, sous la forme physique, impliquent massivement les élèves entre eux et principalement ceux de la même classe (85,1% selon les victimes et 85,6% selon les auteurs), c'est-à-dire qu'elles impliquent les pairs.

La prégnance de la violence de forme physique selon les enfants est confirmée par un autre résultat de l'enquête de Carra. En effet, contrairement aux enseignants qui constatent que 33% des violences sont de type verbale, elles ne concernent que moins de 20% pour les élèves victimes et moins de 6% par les auteurs (Carra, 2009, p 26). Cela laisse à penser que les insultes ou le langage vulgaire, c'est-à-dire la violence verbale, ne représenterait pas ou moins une violence à leurs yeux.

Enfin, une dernière information à extraire de la perception de la violence parmi les élèves de l'école élémentaire relève de la différence qui dépend du genre des enfants. En effet, même si les violences perçues sont les coups, qu'ils soient garçons ou filles (respectivement 38,5% et 39,9%), ces dernières placent en deuxième les insultes (20,2%) contrairement aux garçons qui les placent en troisième derrière les bagarres (Carra, 2009). Ainsi Carra (2009) conclue que « si la définition de la violence recouvre déjà massivement une violence des coups quel que soit le genre, elle comprend chez les filles une dimension verbale plus accentuée » (Carra, 2009, p 60).

2.5.2 Les perceptions des enseignants

Les enseignants se sont soumis également à l'enquête de Carra de 2009, ce qui permet de mettre en contraste les situations qui leur font violence avec celles des enfants.

Comme cité précédemment, un des contrastes entre la perception des professeurs et celle des élèves, est celui de la violence verbale. En effet, les enseignants considèrent que celles-ci représentent environ 33% des violences constatées lorsqu'elles représentent moins de 17% pour les enfants (Carra, 2009). Ils classent ainsi dans cette forme, les grossièretés, insultes et moqueries. Un autre fait marquant est la victimation que peuvent ressentir ces adultes concernant le bavardage, la perturbation du cours et le non-respect du règlement, soit une violence symbolique. Carra mentionne que les élèves sont mis en cause comme auteurs dans 28,6% des déclarations de victimation des enseignants, lorsque pour les enfants, elles ne représentent que 1,1% de leurs autodéclarations (Carra, 2009, p 51). Il y a donc bien une différence de perception à ce niveau, sur ce qui peut être le rapport à la norme. Paquin et Drolet (2006) l'explique par des modes d'éducation qui ne concordent pas avec les règles de l'école. Outre le manque de supervision parentale, ou la monoparentalité qui constituent souvent des risques majeurs, Paquin et Drolet (2006, p 17 et 18) reprennent et résument les termes de « style autoritaire » (Schreiber & Schreiber, 2002 ; Steinberg, Elmen & Mounts, 1989), « style indifférent-

désengagé » (Carvell, 2000 ; Vézina, Bradet, Lord, Pelletier & Thibault, 1995) et « style libéral-permissif » (Carvell, 2000 ; Vézina, et al, 1995), qui ce dernier, consiste au « laisser-faire (...) sans conséquences fâcheuses ». Il s'agit encore une fois de différence de perception de la violence entre les enfants les plus jeunes et les enseignants car les premiers n'ont pas conscience d'employer un langage vulgaire ou de commettre des incivilités.

Mais s'il existe une différence de perception de violence verbale entre les élèves et les enseignants, ce sont bien les conflits avec les parents d'élèves qui constituent les principales violences perçues et ressenties par ces derniers. Elles sont à hauteur de 60% des déclarations de victimation selon Carra (2009). En effet, ils considèrent que les parents remettent de plus en plus en cause leur autorité et leurs décisions quant aux élèves. Ainsi, ils ont le sentiment que leur rôle est perçu plus comme celui d'un prestataire de service que d'un enseignant. (Carra, 2009). Là encore, il peut y avoir un désaccord et donc un manque de collaboration entre les familles et l'école. Paquin et Drolet (2006), grâce à leur questionnaire, remarquent que les parents remettent en cause plusieurs pratiques à l'école, constituant ainsi des facteurs explicatifs de la violence. Ils dénoncent ainsi « le manque d'attention accordée aux enfants, la façon de gérer la classe, le fait d'étiqueter les enfants, le manque de stabilité du personnel scolaire » (Paquin & Drolet, 2006, p 93, 94, 95). De plus Astor (1995, cité par Paquin & Drolet, 2006, p 93) dénonce le « manque de supervision de la part des enseignants » comme risque d'apparition de la violence.

On constate donc que la violence scolaire est un phénomène multiformes et que les perceptions de chacun sont différentes ; « la violence c'est ce qui nous fait violence » (Pain, cité par Morin, 2013, p 8). Par ailleurs, ces microviolences, même si elles ne concernent qu'une partie minoritaire dans l'école, elles doivent être combattues car c'est dans leurs répétitions qu'elles impactent le climat scolaire. Or les enseignants doivent assurer la sécurité des enfants et favoriser un climat scolaire propice aux apprentissages. Ils y parviendront d'autant mieux, s'ils favorisent l'entente et la collaboration avec les parents. En parallèle, le Ministère de l'Education Nationale propose divers outils et moyens pour venir en aide aux enseignants.

2.6 La prise en charge de la violence scolaire par le Ministère de l'Education Nationale (MEN)

2.6.1 Les textes institutionnels : circulaires et guides

En matière de prévention de la violence en milieu scolaire, le Ministère de l'Education Nationale (MEN) ne tarit pas de ressources pour s'emparer de cette question. Jusqu'alors, seuls les

collèges et lycées étaient concernés par les textes institutionnels. Ainsi, pour s'emparer de cette question, peuvent être citées les circulaires n° 2006-125 du 16 août 2006, relative à la prévention et à la lutte contre la violence en milieu scolaire (MEN, 2006) et n° 2013- 100 du 13 août 2013 relative à la prévention et à la lutte contre le harcèlement à l'école (MEN, 2013, A). De plus, la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013, accorde une place importante au climat scolaire, un des objectifs étant de traiter les problèmes de violence et d'insécurité (MEN, 2013, B). Pour répondre à cette loi et venir concrètement en aide aux écoles sur le climat scolaire et la prévention des violences, le MEN a créé deux ressources parues en août 2013, le guide intitulé « agir sur le climat scolaire à l'école primaire » (MEN, 2013, C) et la charte intitulée « charte de qualité de la médiation par les pairs » (MEN, 2013, D).

2.6.2 Les messages clairs, la médiation par les pairs, deux outils proposés par le MEN

Le premier guide « agir sur le climat scolaire à l'école primaire » présente sept axes interdépendants sur lesquels l'école devrait travailler pour améliorer le climat scolaire : « La dynamique et les stratégies d'équipe, pour briser la solitude dans la classe, les stratégies pédagogiques en faveur de l'engagement et de la motivation des élèves, un cadre et des règles explicites et explicitées, prévenir les violences et le harcèlement, la coéducation avec les familles, le lien avec les partenaires, la qualité de vie à l'école : organiser le temps et l'espace » (MEN, 2013, C, p 3). Dans les stratégies pédagogiques en faveur de l'engagement et de la motivation des élèves, le guide renvoie directement à la charte de qualité de la médiation par les pairs. Cette technique reconnue comme une communication non violente, adaptée pour les élèves de cycle 3 mais qui peut être employée dès le cycle 2 (à partir de 6 ans), est un « processus coopératif qui vise à prévenir ou à réguler les conflits relationnels entre jeunes par l'intermédiaire d'un tiers appelé médiateur ». Outre l'objectif de régler des conflits entre pairs, le formateur, c'est-à-dire l'enseignant a pour mission d'éduquer au mieux vivre ensemble en acquérant des compétences psycho-sociales. Ainsi cette technique permet aux enfants « de se connaître et de prendre confiance en soi, de repérer les situations de conflit et les différentes réactions face à la violence, de s'approprier le vocabulaire des émotions, besoins, valeurs, de développer l'accueil empathique de soi et de l'autre, de mobiliser des techniques de communication, d'écoute, de créativité, d'accueillir la diversité des points de vue et des perceptions » (MEN, 2013, D, p 3). « La médiation par les pairs n'est pas un simple outil de gestion de la conflictualité mais un véritable projet éducatif » (Bonafé-Schmitt, 2014, cité par le MEN, 2013, D, p 3).

Par ailleurs, une autre technique, créée par Jasmin (1994), est proposée par les programmes d'Education Morale et Civique : les messages clairs. Cette technique de communication non violente, qui peut être mise en place dès la classe de Grande Section (enfants de 5 ans) permet aux élèves de gérer, eux-mêmes, les petits agacements qui peuvent dégénérer en conflits. Un élève dérangé par un autre dit : « Je vais te faire un message clair », il expose les faits et son ressenti et demande « As-tu compris ? ». La situation se résout si les deux élèves se comprennent. Le message clair se déroule entre les deux protagonistes et l'ensemble du groupe n'en est pas averti. Il faut noter que les messages clairs peuvent aussi être utilisés pour faire circuler des messages positifs. Si cette technique n'est pas suffisante, soit l'enseignant peut prendre le relais, soit à moyen terme, on forme des médiateurs pour la première technique exposée auparavant (MEN, 2015, A).

2.6.3 Le socle commun et les programmes d'enseignement

Le sujet de la violence à l'école est également abordé par les premières ressources des enseignants, à savoir les programmes d'enseignement de maternelle de 2015 et des cycles 2, 3 et 4 de 2016 ainsi que le socle commun de connaissances, de compétence et de culture. Tout d'abord, le programme d'enseignement moral et civique, qui a pour objectif de former les élèves du primaire en tant que futurs citoyens, est en vigueur depuis la rentrée 2015. Il se décline en quatre axes pour contribuer à traiter et prévenir la violence scolaire. Les élèves apprendront d'abord la sensibilité sur soi et les autres. En effet, que ce soit pour les élèves de cycle 2 ou cycle 3, l'objectif de cette partie sera « d'identifier et exprimer en les régulant ses émotions et ses sentiments », les mettre en mots et comprendre ceux d'autrui. En outre un deuxième objectif sera de « s'estimer et être capable d'écoute et d'empathie ». Un deuxième volet concerne le droit et la règle. Il est clairement fait mention des principes pour vivre avec les autres, du respect des autres et des règles collectives. Puis, ils travaillent le jugement pour participer à des débats, sur des choix moraux et développer le jugement moral. Enfin le quatrième axe qui est l'engagement leur permet de prendre part à un projet collectif et prendre des responsabilités. Les programmes d'enseignement moral et civique permettent aux enfants d'apprendre à vivre ensemble, sans violence et à développer les compétences du futur citoyen (MEN, 2015, B).

En outre, le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, qui est en place depuis la rentrée 2016, présente deux autres compétences pour favoriser la prévention et la lutte contre la violence scolaire. En effet, en plus de la compétence de « la formation de la personne et du citoyen » avec les nouveaux programmes d'enseignement moral et civique, il comprend « les langages pour penser et communiquer » et « les méthodes et outils pour apprendre ». Ces deux autres compétences

permettent aux élèves d'une part, de pouvoir et savoir exprimer leurs sentiments, s'excuser, exposer des faits et d'autre part d'être sensibilisés aux médias et à l'utilisation responsable. (MEN, 2015, C).

Pour les élèves de cycle 1, de nouveaux programmes de maternelle ont été mis en place à la rentrée 2015. Ces programmes mettent l'accent sur « l'apprentissage ensemble et du vivre ensemble », véritable tremplin pour entrer dans l'EMC dès le cycle 2. Durant ces trois années, ils apprendront le métier d'élève. L'enseignant aura d'abord pour objectif de donner et justifier les règles collectives en leur exprimant leurs droits et obligations : s'exprimer, jouer, apprendre, faire des erreurs, être aidé et protégé mais aussi attendre son tour, partager les objets, ranger, respecter le matériel... Puis ils seront conduits à participer à l'élaboration collective des règles de vie. Enfin, l'enseignant dans sa mission, devra être attentif à ce que chacun, « à travers des situations concrètes de la vie de la classe, puisse construire des sentiments d'empathie, des expressions du juste et de l'injuste, un questionnement sur les stéréotypes, une capacité à identifier et exprimer verbalement ses émotions et sentiments ». Il est important de constater que dans les programmes de maternelle sont conseillés, pour une première sensibilité aux expériences morales, l'emploi d'histoires lues, de contes et saynètes. En effet, à cet âge, « la mise en scène de personnages fictifs suscite des possibilités diversifiées d'identification et assure en même temps une mise à distance suffisante » (MEN, 2015, E, p 4). On constate donc que même si le mot violence n'est pas inscrit dans cette partie et même si il n'y a pas encore d'éducation morale et civique à proprement parler, l'apprentissage du métier d'élève et donc la première acquisition des principes de la vie en société, passent par l'appropriation de plusieurs outils comme le travail de l'empathie en exprimant ses émotions et sentiments et en essayant de comprendre ceux de ses camarades. C'est déjà un début pour prévenir la violence.

2.7 L'empathie pour vivre ensemble

L'empathie est clairement signifiée et recommandée, que ce soit dans les programmes d'enseignement moral et civique des cycle 2 et 3 ou bien dans les programmes d'enseignement de la maternelle (cycle 1). Il y est question également de sensibilité, de capacité à exprimer ses émotions et reconnaître celles des autres.

Qu'est-ce que l'empathie ? Pourquoi l'éducation à l'empathie permettrait de vivre ensemble et ainsi prévenir les violences ? Rogers (1980, cité par Zanna, 2015, p 19), affirme que c'est « cette disposition à ressentir ce que l'autre ressent sans toutefois s'y confondre ». Il s'agit en somme de la capacité « à se mettre à la place de ». L'empathie est donc liée aux émotions. En effet, Zanna (2015) précise que l'empathie « s'apparente à un partage plus ou moins intense mais toujours maîtrisé, évalué et mesuré de l'émotion de l'autre » (Zanna, 2015, p 19). Les programmes d'Enseignement Moral et

Civique du MEN précisent que l'empathie « exige une forme de décentration de sa propre personne pour comprendre les ressentis d'autrui. Elle est essentielle dans la régulation des relations interindividuelles » (MEN, 2015, D, p 4,). C'est donc une compétence à acquérir dans le processus de socialisation. Or la socialisation est l'un des objectifs de l'école, et même le principal concernant l'école maternelle. Il est donc essentiel de l'inculquer afin de créer un climat scolaire propice aux apprentissages. Pour cela, il s'agira de faire réfléchir les enfants, dans les situations de conflit, aux effets de leurs propres actions. « Elle (l'empathie) permet d'associer le sentiment de culpabilité à des situations dans lesquelles un tort risque d'être commis sans l'être encore » (Hoffman, 2008, cité par Zanna, 2015, p 21). De plus, Zanna (2015) précise que l'empathie, en plus d'être un outil de compréhension des émotions d'autrui, est un outil qui permet la construction de soi en tant qu'être social. Il s'agira de faire comprendre aux enfants le célèbre proverbe : « agissez envers les autres comme vous voudriez qu'ils agissent envers vous » (Zanna, 2015, p 22). L'apprentissage des émotions et leur reconnaissance sont donc primordiaux car à l'école, l'enfant peut être confronté à elles, notamment la peur ou la colère. S'il n'a pas appris à les maîtriser, alors c'est à ce moment que des tensions peuvent apparaître et que l'agressivité peut donner lieu à des situations de violence. Goleman (1997, cité par Zanna, 2015, p 37) introduit la notion de « l'intelligence émotionnelle ». En somme, l'empathie est un des facteurs qui permettra aux enfants de devenir des citoyens de demain.

2.8 Problématique de recherche et hypothèses

Incontestablement, la violence scolaire existe aujourd'hui à l'école primaire comme dans l'enseignement secondaire. Debarbieux (2011), dans une de ses dernières enquêtes de victimation sur le climat scolaire, rappelle successivement, que les microviolences sont présentes, qu'elles concernent une minorité d'élèves et qu'elles relèvent en majeure partie des pairs. Pour autant, près de 12% des élèves de cycle 3 se sentent harcelés à l'école (Debarbieux & l'OIVE, 2011) avec des conséquences en termes de santé mentale et de scolarité comme du décrochage, de l'absentéisme, une perte d'image de soi et des tendances dépressives (Blaya, 2005, citée par Debarbieux, 2006). En s'appuyant sur les termes de Vettenburg (1998, cité par Debarbieux, 2006) et de Bouchard et Tessier (1996, cités par Paquin & Drolet, 2006), la définition de la violence scolaire retenue et servant de référence pour ce mémoire sera la suivante : la violence scolaire recouvre toutes les activités ou actions, intentionnelles ou non, entraînant des souffrances ou des dommages physiques, psychologiques ou matériels à un acteur de l'école ou aux objets de l'école. Elle est caractérisée par des microviolences (Debarbieux, 2006 ; Carra, 2009) existantes sous trois formes : les violences

physiques, les incivilités dont la violence verbale et la violence verbale symbolique, et le harcèlement (Paquin & Drolet, 2006 ; Debarbieux, 2006).

Chez les plus jeunes, le premier type de violence employé, et qu'ils perçoivent principalement, serait la violence physique entre pairs d'après les chercheurs (Paquin & Drolet, 2006 ; Debarbieux, 2011 ; Carra, 2009). Ainsi, il convient de s'interroger sur les moyens pour prévenir et lutter contre la violence physique entre pairs dès la première année de scolarisation, soit pour des enfants de 2 à 4 ans. Cela constituera la problématique de ce mémoire de recherche. Pour tenter de répondre à cette question, trois hypothèses seront testées. Tout d'abord, il s'agira de vérifier la théorie que la violence physique entre pairs est la forme la plus répandue au cycle 1. Puis, si cette hypothèse est vérifiée, deux outils seront expérimentés. Il s'agit de l'enseignement des émotions pour renforcer l'empathie (MEN, 2014, *Ressources pédagogiques. Vocabulaire Grande Section. Thème : les émotions*) et la mise à distance par des histoires d'albums et de saynètes pour identifier et sensibiliser aux expériences morales. Enfin, les perceptions de la violence à l'école de l'équipe pédagogique seront recueillies à travers un questionnaire afin de voir si elles permettent de lutter contre ce phénomène.

3. La méthodologie de la recherche

3.1 L'échantillon

Cette étude a lieu en maternelle dans une école primaire urbaine. Cette école était classée REP encore récemment. Depuis la rentrée 2016 elle est catégorisée dans les « soutenues plus ». Cette école de 136 élèves est constituée de 2 classes de maternelle (TPS – PS – MS et MS – GS) comprenant 41 élèves et 3 classes en élémentaire (CP – CE 2, CE 1 – CE 2 et CM 1 – CM 2).

La recherche de ce mémoire se concentrera sur la maternelle et plus spécifiquement sur la classe de TPS – PS – MS qui est animée par deux Professeurs des Ecoles Stagiaires à mi-temps. Le tableau 1 ci-dessous présente la constitution de cette classe.

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

Niveau Age Sexe	TPS 2 à 3 ans	PS 3 à 4 ans	MS 4 à 5 ans	TOTAL
FILLES	4	9	1	14
GARÇONS	3	3	2	8
TOTAL	7	12	3	22

3.2 Le déroulement de la recherche

L'étude se déroule sur 3 mois durant les périodes 3 et 4. Elle débute le 2 février et s'arrête le 7 avril pour des raisons de respect de calendrier de la recherche.

Pour répondre à la problématique des moyens pour prévenir et lutter contre la violence physique entre pairs pour les enfants de 2 à 4 ans, il faut s'attarder sur les trois objectifs définis précédemment.

Dans un premier temps, il faut vérifier que dans l'échantillon des 22 élèves de la classe de TPS-PS-MS et plus généralement sur les 41 élèves de maternelle, que la violence physique entre pairs est présente et qu'elle constitue la forme de violence la plus répandue. Ainsi, un état des lieux sur les formes de violence doit être dressé dans la classe de TPS-PS-MS. Pour cela, une grille d'observation de certains types de violence est mise en place (cf annexe 1 page 35). La liste des types de violence n'est pas exhaustive, mais est représentative de ce qui a pu être observé sur le premier semestre. En

effet, les pincements, tirages de cheveux, jets d'objets contre quelqu'un et les menaces, surnoms méchants et le racisme, respectivement pour les formes de violence physique et verbale, n'apparaissent pas car n'ont jamais été observés dans l'année. Cette grille est remplie sur 2 demi-semaines à partir du 2 février (semaine 5 et 6), soit sur 5 jours de classe (2 jeudis, 2 vendredis et un mercredi) et constituera un état des lieux dans la classe de TPS – PS - MS. Les formes de violence à observer sont les coups, bagarres, bousculades et morsures pour la violence physique. Les insultes, moqueries, blâmes et le langage vulgaire sont regroupés dans la violence verbale classique. Pour finir, les formes d'ostracisme, les gestes déplacés, le chahut, le refus de discuter ou de participer à une activité, le fait de bouder et les jets ou coups dans des objets constituent la violence verbale avec gestes, considérée comme la violence symbolique. On retrouve deux des trois formes de violence proposées par Paquin et Drolet (2006) et Debarbieux (2011) présentées dans le cadre théorique (violence physique et verbale présentes dans la grille mais pas le harcèlement).

Pour la seconde hypothèse, une séquence d'apprentissage sur les émotions (cf annexe 2 page 36), est proposée aux élèves à partir des ressources du Ministère (MEN, 2014. *Ressources pédagogiques. Vocabulaire Grande Section. Thème : les émotions*). Ce module comprend plusieurs séances dont les séances 5 et 6 qui sont présentées par les tableaux 2 et 3.

Tableau 2 : Séance n°5 de la séquence sur les émotions

FICHE DE PREPARATION	DATE : 08/03/2017	CYCLE : 1 NIVEAU : PS	Séance n°5
DOMAINE 1 : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. APPRENDRE ET VIVRE ENSEMBLE	TITRE DE LA SEANCE : Nommer des émotions		DUREE : 20'
Objectif :		Attendus de fin de maternelle :	
Identifier, nommer des émotions (adj et noms) et apparier des scènes des lapins de 3 couleurs par tris successifs		- S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis. - Reformuler pour se faire mieux comprendre. - Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, questionner. - Participer verbalement à la production d'un écrit. - Décrire une image et exprimer son ressenti ou sa compréhension en utilisant un vocabulaire adapté.	
PRE-ACQUIS :) triste/tristesse (vie quotidienne)		MATERIEL & SUPPORT(S) : images des monstres, bouilles, scènes boîtes, feuilles, crayons de couleurs.	
Objectifs langagiers :		triste – joyeux - en colère –effrayé, la tristesse - la joie - la colère - la peur	

ETAPES & ORGANISATION	DEROULEMENT/ACTIVITES DU PE / CONSIGNES	ACTIVITES DES ELEVES	CRITERES DE REUSSITE
Présentation du projet (2 mn)	Nous allons apprendre à reconnaître, identifier des émotions comme celles du monstre des couleurs. Nous ferons comme la fille en les classant	Ecoute	/
Démarrage (3 mn)	Présenter les six petites bouilles aux élèves, leur expliquer ce que signifie le mot « bouille ». Les faire décrire, nommer chacune des émotions représentées en justifiant. Par exemple : « Cette petite bouille est joyeuse parce qu'elle sourit. Elle représente la joie. » Faire la même chose avec les cinq autres « petites bouilles ». Expliquer aux élèves qu'elles représentent chacune une émotion et définir le terme.	Ecoute	/
Recherche (7mn)	Présenter ensuite les monstres de couleur. « Que ressentent-ils ? Avec quelles bouilles nous pouvons les classer ?	Identifier les émotions, nommer le nom et l'adjectif, procéder aux appariements	Emotions nommées (adjectif et prénoms), classement correct
Recherche et discussion + étayage (8 mn)	Présenter ensuite les six scènes, les faire décrire en insistant sur ce que peut ressentir le personnage dans cette situation : Le monsieur qui lève le poing en regardant son ordinateur (il est en colère). ☒ La dame qui essuie ses yeux avec son mouchoir (elle est triste). ☒ Le grand garçon qui met ses mains sur ses joues (il est effrayé). ☒ La petite fille qui saute en l'air (elle est joyeuse). Faire verbaliser tout ce qui est contenu dans ces illustrations et demander aux élèves de mettre ensemble un visage et une situation illustrée. Chacun procède à ses appariements. Puis, inviter les élèves à les commenter et les justifier.	Chacun procède à ses appariements. Commenter et justifier	t

Tableau 3 : Séance n°6 de la séquence sur les émotions

FICHE DE PREPARATION		DATE : 09/03/2017	CYCLE : 1 NIVEAU : PS	Séance n°6
DOMAINE 1 : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. APPRENDRE ET VIVRE ENSEMBLE		TITRE DE LA SEANCE : Nommer des émotions		DUREE : 20'
Objectif :		Attendus de fin de maternelle :		
Mettre en situation les émotions et s »approprier les nouveaux mots appris.		- S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis. - Reformuler pour se faire mieux comprendre. - Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, questionner. - Participer verbalement à la production d'un écrit. - Décrire une image et exprimer son ressenti ou sa compréhension en utilisant un vocabulaire adapté.		
PRE-ACQUIS :) triste/tristesse (vie quotidienne)		MATERIEL & SUPPORT(S) : images des monstres, bouilles, scènes boîtes, feuilles, crayons de couleurs, tablette numérique		
Objectifs langagiers : triste – tristesse, joyeux – joie, en colère, fâché, furieux – la colère, effrayé - la peur				

ETAPES & ORGANISATION	DEROULEMENT/ACTIVITES DU PE / CONSIGNES	ACTIVITES DES ELEVES	CRITERES DE REUSSITE
Démarrage (5 mn)	Reprendre les 4 boîtes et faire verbaliser chacun les différentes émotions. Puis le PE reprend : « cette bouille est joyeuse parce qu'elle sourit, elle représente la joie. Cette bouille est triste parce qu'elle pleure, elle représente la tristesse. Cette bouille est fâchée, furieuse, parce qu'elle n'est pas contente, elle représente la colère. Cette bouille est effrayée, elle représente la peur. »	Ecoute, reconnaître et nommer des émotions.	Adj ou nom des émotions verbalisés
Recherche langage d'évocation (8mn) étayage	Reprendre chacune des petites bouilles et demander à chaque élève dans quelle situation il peut ressentir une émotion. ? Par exemple : « Quand es-tu en colère ? Quand es-tu triste ?... Prendre des notes	Phrases pour raconter, décrire	/ Parler de son vécu et nommer une émotion
Recherche et discussion + étayage (8 mn)	Leur demander de mimer chacun au moins 2 émotions et les prendre en photo. Photos qui serviront à construire la fleur des émotions de la classe.	Mimer avec le visage (et le corps si besoin)	Visage expressif avec effet désiré
BILAN + / -			

Par ailleurs, cette séquence d'apprentissage est articulée autour de quatre albums de jeunesse (Llenas & Antilogus, 2014, *La couleur des émotions*, Guillopé, 2004, *Loup noir*, Barton, 1997, *Les trois ours*, Browne, 1990, *Marcel et Hugo*). L'album de Llenas et Antilogus doit permettre de découvrir différentes émotions, comme la joie, la tristesse, la colère et la peur.

Celui de Guillopé doit aider à sensibiliser les enfants sur les thèmes de l'inquiétude, la peur ainsi que sur l'entraide et l'amitié. Barton, avec les trois ours, facilitera le réinvestissement de différentes émotions comme la joie, la colère et la peur. Enfin, Marcel et Hugo de Browne est une histoire qui parle de solitude et de tristesse, d'amitié et d'entraide. Ces albums sont parfaitement adaptés pour qu'à travers un questionnement et une posture réflexive, les enfants puissent découvrir l'empathie. Puis, la grille d'observation des faits de violence est à nouveau utilisée, une fois après la séance 6, soit en semaines 10 et 11 et une troisième fois en fin de séquence lorsque les quatre albums ont été étudiés, c'est-à-dire en semaine 13 et 14 (cf annexe 2 page 36). La comparaison qualitative et quantitative de ces deuxième et troisième grilles par rapport à la première permettra d'analyser les effets de ce travail sur la violence entre pairs.

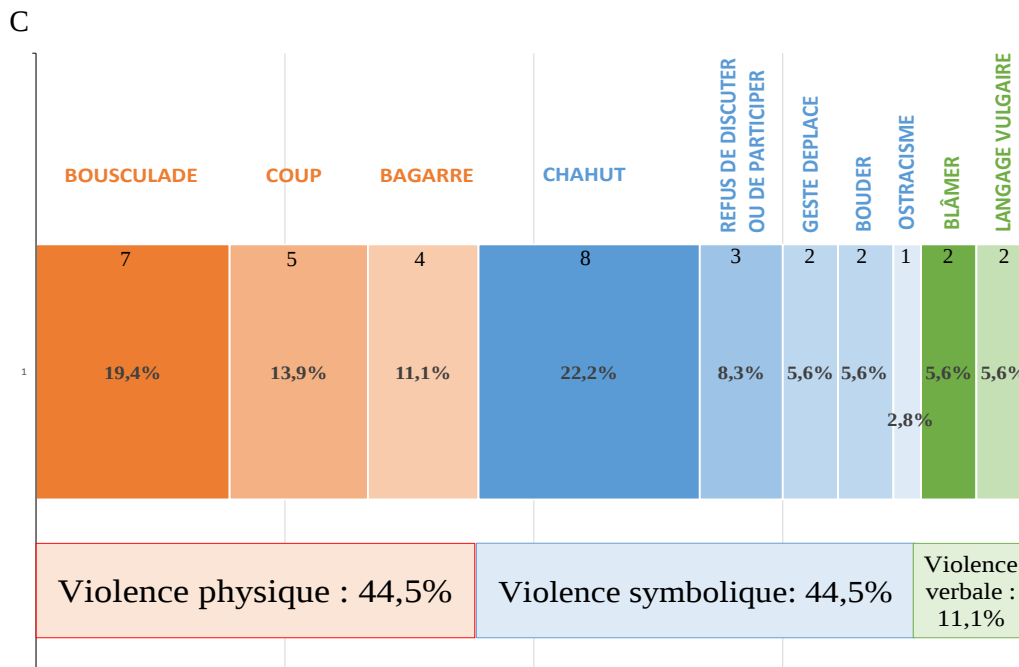
Puis, comme pour les albums, deux saynètes sont interprétées avec des marionnettes. L'une parlant de violence physique (deux camarades s'arrachent un jouet), l'autre sur une violence symbolique (deux copains qui ne veulent pas jouer avec un troisième). La deuxième saynète est inspirée de la vidéo de Hernelsoet (2011) sur un mode de Communication Non Violente. Cette phase ne sera pas présentée dans ce mémoire pour des questions de calendrier.

Enfin, un troisième aspect dans ce mémoire sera exploré, ce sont les perceptions de la violence à l'école par l'équipe pédagogique. Elles seront recueillies à travers un questionnaire ou entretien (cf annexes 4, 5, 6 et 7 pages 38, 43, 46, 50). Cela permettra d'analyser les différences de conception en fonction du statut de la personne (Professeur des Ecoles et ATSEM) et de les comparer à la violence scolaire observée. Ainsi, plus les perceptions seront proches de la réalité, mieux l'équipe pédagogique sera armée pour lutter contre la violence scolaire.

4. Résultats et discussions

4.1 L'état des lieux

Le graphique n°1 présente l'état des lieux des violences dans la classe de TPS– PS – MS.



Graphique 1 : Fréquence et répartition des faits de violence dans la classe de TPS-PS-MS observée en semaines 5 et 6

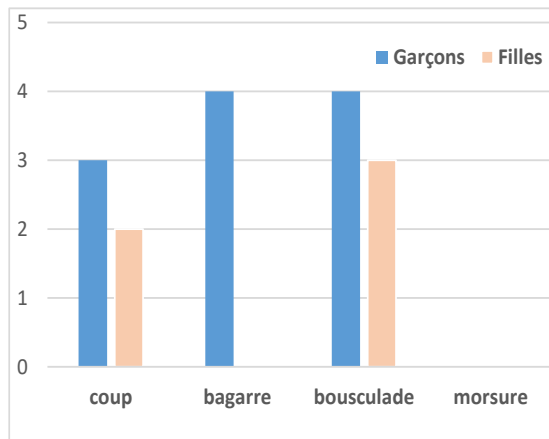
Ce graphique a été réalisé à partir de la grille d'observation (cf annexe 1 page 35). Il présente 36 cas de violence répartis dans les trois formes. Le premier constat est que sur ces 5 jours d'observation, il y a autant de violence physique que de violence symbolique. Le chahut arrive en première position, représentant 22,2% des actes violents suivis par les bousculades, les coups et bagarres, représentant respectivement 19,4% ; 13,9% et 11,1% des faits de violence.

Une attention particulière doit être attirée sur le point suivant : la majeure partie de la violence symbolique est une violence perçue par l'observateur, en l'occurrence l'enseignant, et qui lui fait violence, tandis que toutes les autres violences (physiques, verbales ajoutées à l'ostracisme) sont des faits observés entre les enfants. De plus, comme cela a pu être présenté dans le cadre théorique, la perception de la violence par les enseignants est différente de celles des élèves (Carra, 2009). Ainsi, les élèves ne considèrent pas le chahut comme de la violence à proprement parler.

Ainsi, en faisant abstraction de la violence symbolique contre l'enseignant (l'ostracisme mis à part), la violence physique entre pairs est la forme la plus répandue dans la classe des enfants de 2 à 4 ans devant les violences verbales (les blâmes et le langage vulgaire). L'hypothèse première est

vérifiée et cette phase expérimentale est en adéquation avec les recherches de Paquin et Drolet (2006), Carra (2009), et Debarbieux (2011).

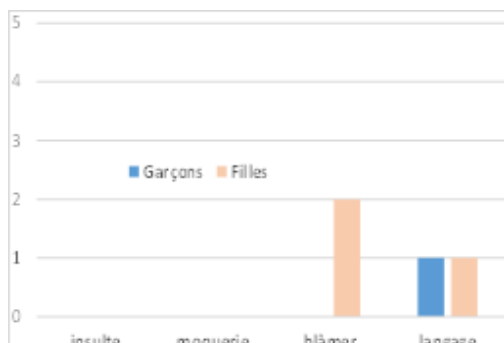
D'autres analyses peuvent être effectuées à partir de ce premier relevé. Les graphiques 2, 3 et 4 et les tableaux 4, 5 et 6 présentent les différences de fréquence de violence attribuées au sexe.



Graphique 2 : Etat des lieux : répartition des faits de violence physique en fonction du sexe

Tableau 4 : Etat des lieux : répartition des faits de violence physique en fonction du sexe

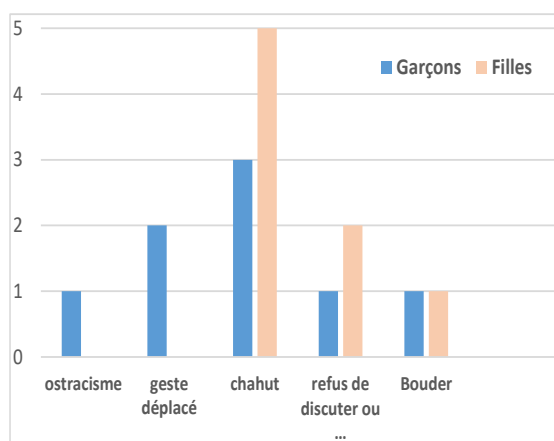
violence physique	Garçons		Filles		TOTAL
	N	%	N	%	N
	8	36%	14	64%	
coup	3	60%	2	40%	5
bagarre	4	100%	0	0%	4
bousculade	4	57,1%	3	42,9%	7
morsure	0	0%	0	0%	0
TOTAL	11	68,8%	5	31,3%	16



Graphique 3 : Etat des lieux : répartition des faits de violence verbale en fonction du sexe

Tableau 5 : Etat des lieux : répartition des faits de violence verbale en fonction du sexe

violence verbale (avec mots)	Garçons		Filles		TOTAL
	N	%	N	%	N
	8	36%	14	64%	
insulte	0	0%	0	0%	0
moquerie	0	0%	0	0%	0
blâmer	0	0%	2	100%	2
langage vulgaire	1	50%	1	0%	2
TOTAL	1	25%	3	75%	4



Graphique 4 : Etat des lieux : répartition des faits de violence symbolique en fonction du sexe

Tableau 6 : Etat des lieux : répartition des faits de violence symbolique en fonction du sexe

violence symbolique	Garçons		Filles		TOTAL N
	N	%	N	%	
ostracisme	1	100%	0	0%	1
geste déplacé	2	100%	0	0%	2
chahut	3	37,5%	5	62,5%	8
refus de discuter ou ...	1	33,3%	2	66,7%	3
Bouder	1	50%	1	50%	2
	0	0%	0	0%	0
TOTAL	8	50%	8	50%	16

D'après le graphique 2 et le tableau 4, il apparaît nettement que les garçons sont plus auteurs de violence physique que les filles. Ils le sont à 68,8% même s'il n'y a que 8 garçons pour 22 élèves dans la classe. De plus, sur les 4 bagarres observées, celles-ci concernent exclusivement les garçons. Il n'y a que dans les bousculades que les proportions de filles et de garçons sont presque identiques (respectivement 3 contre 4 réalisations).

D'après le graphique 3 et le tableau 5, les conclusions sont différentes. En effet, 3 agressions verbales sur 4 observées, soit 75% de cette forme de violence concerne les filles. De plus, les auteurs des 2 blâmes sont des filles. On peut donc conclure que le sexe est bien un facteur de violence et a un impact sur la forme de violence entre les pairs. Cette recherche, à petite échelle corrobore celles de Paquin et Drolet (2006) et Debarbieux (2011) à plus grande échelle. Néanmoins, dans l'étude de Debarbieux, les enfants concernés étaient de cycle 3 et les garçons étaient plus auteurs que les filles même dans la forme verbale.

Par ailleurs, dans la violence symbolique, notamment observée face à l'adulte, les filles comme les garçons sont concernés. Le seul fait d'ostracisme relevé dans la violence entre pairs a été réalisé par un garçon.

Enfin, la différence d'âge dans cette classe est peu significative (7 TPS, 12 PS et 3 MS). On notera toutefois qu'aucun TPS, c'est-à-dire des enfants de moins de 3 ans, n'utilise la forme verbale, ce qui corrobore Debarbieux (2006), dans son enquête de 2003, qui spécifie que le taux de violence verbale croît avec l'âge. Par ailleurs, on remarquera que sur 16 faits de violence physique dans la classe, 10 relèvent de 2 élèves de MS (un garçon et une fille). Ces deux élèves ont donc une nette influence sur le climat de la classe puisqu'ils sont concernés dans 62,5% des cas (cf tableau 7). On peut donc émettre l'hypothèse d'une différence de violence dans la forme en fonction de l'âge pour notre échantillon. Cependant, les comparaisons de violences entre pairs en fonction de l'âge peuvent

être affinées dans les réponses des enseignants et des ATSEM apportées au questionnaire, car certains ont la charge d'une classe d'enfants de 2 à 4 ans quand les autres s'occupent des enfants de 4 à 6 ans (cf annexes 4, 5, 6, 7 pages 38, 43, 46, 50).

Tableau 7 : Etat des lieux : répartition des faits de violence physique en fonction de l'âge

violence physique	TPS		PS		MS		TOTAL
	N	%	N	%	N	%	N
	7	32%	12	55%	3	14%	
coup	1	20%	1	20%	3	60%	5
bagarre	1	25%	1	25%	2	50%	4
bousculade	0	0%	2	28,6%	5	71,4%	7
morsure	0	0%	0	0%	0	0%	0
TOTAL	2	12,5%	4	25%	10	62,5%	16

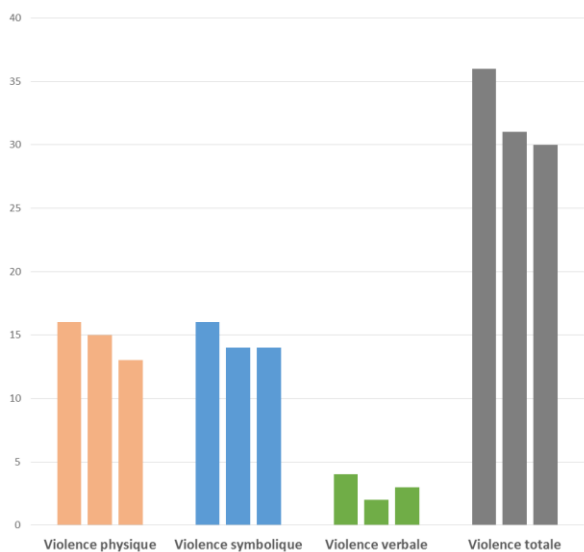
4.2 Initiation à la compétence de l'empathie par l'apprentissage des émotions

A travers la séquence d'apprentissage des émotions et de l'empathie en utilisant des albums, les grilles d'observation des faits de violence sont remplies. Pour rappel, les deuxième et troisième observations ont été réalisées en semaines 10 et 11 et en semaine 13 et 14, soit respectivement après la séance 6 et après la séquence des émotions (cf annexe 2 page 36). L'ensemble des résultats est présenté dans la grille qui figure en annexe 3 (cf annexe 3 page 37). Il devient alors possible de répondre à la deuxième hypothèse de ce mémoire. Cela revient à déterminer si cette expérimentation sur le vivre ensemble et si cette initiation à l'enseignement moral et civique permettent de réduire la violence physique entre pairs. Les graphiques 5 et 6 établis, à partir de la grille finale exposent respectivement l'évolution du nombre de faits de chaque forme de violence et de chaque type de violence physique.

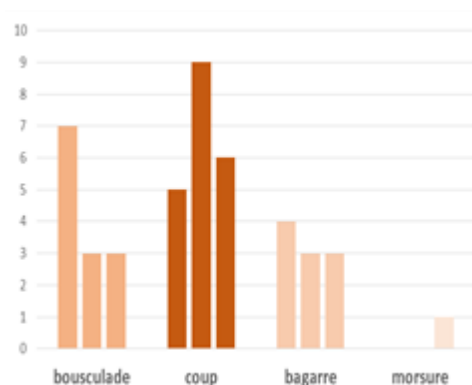
Le premier graphique manifeste une diminution de violence totale. Au cours des trois observations de 5 jours, il y a eu successivement 36 cas, puis 31 cas et enfin 30 cas soit une baisse de 16,7%. La baisse significative est exprimée par l'évolution de la violence physique. En effet, pour 16 cas de violence physique au départ, la dernière observation n'en fait apparaître que 13, soit une baisse de 18,75%. En revanche, il convient de rester mesuré si on s'intéresse au nombre d'auteurs de violence physique qui ne varie presque jamais (cf annexe 3 page 37). Ils étaient 5 au début, puis 7 lors de la deuxième observation et enfin 6 lors de la dernière, soit entre 23% et 32% de l'échantillon

concerné. La violence symbolique, perçue par l'enseignant, et la violence verbale observée ne semblent pas ou très peu varier.

Le graphique 6 met en lumière que ce sont les bousculades qui ont le plus diminué. Pour 7 cas initialement, seulement 3 cas sont apparus en semaines 13 et 14 soit une baisse de 57%. En revanche, on constate à l'inverse que le nombre de coups a augmenté, le nombre de bagarres n'a pratiquement pas évolué et un cas de morsure, inexistant lors des deux premières observations, est apparu en semaine 14.

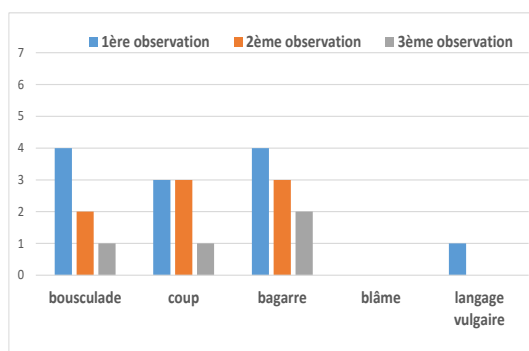


Graphique 5 : Evolution du nombre de faits de toutes les violences au cours des trois observations de deux semaines réalisées en classe de TPS-PS-MS

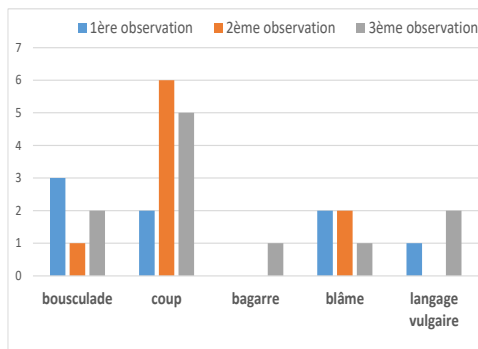


Graphique 6 : Evolution du nombre de faits de violence physique au cours des trois observations de deux semaines réalisées en classe de TPS-PS-MS

Par ailleurs, en adoptant la même démarche que lors de la situation initiale, la comparaison entre filles et garçons peut être réalisée. Si les auteurs des bousculades sont majoritairement des garçons, c'est bien dans cette catégorie que l'effet bénéfique est important. En effet, cette décroissance est de 75% entre la première et la troisième observation. Pour ce qui concerne les bagarres qui restent presque exclusivement la propriété des garçons, ce taux baisse de 50%. La violence verbale (blâme et langage vulgaire) relève toujours des filles et il ne semble pas y avoir d'amélioration. Enfin, il ne semble pas y avoir de différence d'évolution selon la catégorie d'âge (TPS-PS-MS).



Graphique 5 : Evolution du nombre de faits de violences des garçons au cours des trois observations de deux semaines réalisées en classe de TPS-PS-MS



Graphique 5 : Evolution du nombre de faits de violences des filles au cours des trois observations de deux semaines réalisées en classe de TPS-PS-MS

En conclusion de ce chapitre, on peut donc soumettre que l'idée de réaliser un projet sur les émotions en impliquant les enfants – l'affiche « arc-en-ciel des émotions » avec des photos d'enfants exprimant la joie, la tristesse, la colère et la peur, gardant un rôle de trace écrite –, d'utiliser des albums permettant une attitude réflexive sur l'entraide, l'amitié et l'empathie peuvent avoir une influence sur le taux de violence physique et ainsi sur le climat scolaire. Néanmoins, il convient de rester mesuré pour plusieurs raisons. Les effets attendus ayant eu lieu majoritairement sur les garçons (ces derniers étant les plus concernés par la violence physique), le nombre d'auteurs n'ayant pas diminué et l'apparition d'autres types de violence comme les morsures ou l'ostracisme, sont autant d'analyses à prendre en compte. Par ailleurs, la durée effective de cette expérience, c'est-à-dire 8 semaines, ne saurait attribuer l'effet bénéfique seulement à la séquence d'apprentissage des émotions. En effet, durant cette phase qui a démarré en période 3 et s'est conclue en fin de période 4, d'autres paramètres sont entrés en ligne de compte. Ils concernent les 7 axes que propose le MEN pour améliorer le climat scolaire (MEN, 2013, C. Guide sur le climat scolaire). En effet, parmi ces 7 axes, auront été renforcés celui du cadre des règles explicites et explicitées grâce à un règlement de classe commun, celui de l'organisation du temps, grâce à l'emploi du temps de la matinée affiché et utilisé chaque jour et surtout celui des stratégies pédagogiques en faveur de l'engagement et de la motivation des élèves. Ce dernier a été exploité par la mise en place de cahiers de brevets de réussite en fin de période 4. Il s'agit de pointer les réussites des élèves dans les ateliers autonomes et de faire prendre conscience aux élèves de leurs progrès. Ces ateliers issus de la pédagogie de Montessori, associés à la propre autoévaluation des élèves, favorisent ainsi une évaluation positive et donc un climat propice aux apprentissages.

4.3 Les perceptions de la violence scolaire de l'équipe pédagogique

La troisième hypothèse de cette recherche, à savoir le fait de recueillir les perceptions de l'équipe pédagogique de la maternelle, a pour objectif de comparer ce que représente la violence pour eux par rapport à ce qu'on observe chez les enfants. En effet, la lutte et la prévention de la violence entre pairs chez les enfants ne sera d'autant plus efficace que si elle est perçue chez les adultes. Ainsi les entretiens consistent à réaliser des questionnaires semi-directifs, c'est-à-dire qu'ils ne guident pas les réponses afin de réellement appréhender ce qu'ils pensent de la violence à l'école et également ce qui leur fait violence. Les retranscriptions des questionnaires et réponses figurent en annexes. Ont été interrogés une Professeur des Ecoles (PE), titulaire de la classe des MS-GS avec 12 ans d'expérience en maternelle (cf annexe 4 page 38), une Professeur des Ecoles Stagiaire (PES) de la classe des TPS-PS-MS, classe correspondant à l'échantillon étudié précédemment (cf annexe 5 page 43) ainsi que leur Agent Territorial Spécialisé des Ecoles Maternelles (ATSEM) qui ont toutes les deux au moins 10 ans d'expérience (cf annexes 6 et 7 pages 46, 50).

Avant de tirer les conclusions de ces quatre questionnaires, il convient de rappeler la définition de la violence scolaire à partir du cadre théorique, provenant de Vettenburg (1998) et Bouchard et Tessier (1996). Celle-ci doit servir de référence pour caractériser la violence chez les enfants de 3 à 9 ans : « La violence scolaire recouvre toutes les activités ou actions, intentionnelles ou non, entraînant des souffrances ou des dommages physiques, psychologiques ou matériels à un acteur de l'école ou aux objets de l'école ».

Tout d'abord, les quatre adultes identifient et distinguent les violences physiques et verbales dans les deux classes de maternelle. Lorsque la question des violences entre enfants est posée, elles répondent immédiatement par la forme physique, phénomène majeur à leurs yeux. Pour cette violence physique entre pairs, des termes la caractérisant ont pu être cités par les quatre adultes comme violence involontaire, inconsciente, incontrôlée, voire des bagarres associées à un jeu. La PES identifie également une « violence comportementale », que nous avons appelé précédemment violence symbolique ou violence verbale avec gestes. L'ATSEM des MS-GS et la PE identifient également le harcèlement, l'enseignante l'attribuant à l'élémentaire et l'ATSEM, dès la classe de MS-GS. Toutes les deux attribuent une violence verbale dans le harcèlement et proviendrait essentiellement des filles. D'ailleurs, les quatre adultes s'accordent à dire d'une part, que les bagarres sont de la violence physique exercée uniquement par les garçons et d'autre part, que les violences verbales sont exercées majoritairement par les filles, ce qui correspond aux résultats des grilles d'observations réalisées dans le chapitre précédent.

Puis les deux enseignantes, après avoir reconnu des facteurs de sexe, reconnaissent des facteurs d'âge. Pour les filles de 3 ans, la PES a relevé des blâmes comme « tu n'es pas belle » quand la PE relève de l'ostracisme de la part d'une fille de 4 ans (phénomène beaucoup moins présent dans la classe des petits). En effet, celle-ci serait très assurée et pourrait entraîner d'autres filles pour en exclure une autre : « tu n'es plus ma copine » ou encore « tu n'es plus ma copine si tu ne fais pas... ». La PES constate même une évolution entre le début de l'année et la fin d'année pour certains élèves de PS. Elle explique qu'un certain garçon frappe beaucoup moins ses camarades mais utilise beaucoup plus la violence verbale depuis ses progrès dans l'acquisition du langage. La PE est très sensibilisée sur l'ostracisme qui semble être très présent dans sa classe. En effet, après l'exemple de filles qui rejettent une autre plus en retrait, il y a des garçons qui ne veulent pas jouer au foot avec un autre qui est violent physiquement, l'auteur devenant victime, et puis d'autres qui ne veulent pas s'asseoir à côté d'un enfant avec des problèmes d'hygiène. On peut donc dire que les enseignantes perçoivent une violence verbale qui s'accroît avec l'âge, ce qui correspond aux recherches de Carra (2009), Paquin et Drolet (2006) et Debarbieux (2006).

La violence entre pairs est donc incontestablement présente et identifiée dans l'échantillon des 41 élèves du cycle 1. Par ailleurs lorsqu'on demande aux quatre adultes s'ils ont été victimes de violence, la PE et son ATSEM parlent d'une expérience de violence physique avec des enfants d'élémentaire, mais la PE revient sur de la violence verbale par les parents lorsqu'il s'agit de son expérience en maternelle. La PES la rejoint, bien qu'ayant été tapée deux fois par des enfants, elle s'attarde beaucoup plus sur les parents comme auteurs de violence verbale envers elle. On constate ainsi comme dans l'étude de Carra (2009) que les principaux cas de victimation des enseignants proviennent des parents. L'ATSEM des TPS-PS-MS, bien qu'ayant reçu un crachat par un enfant de sa classe et de violences verbales, s'attardera beaucoup plus sur la violence des parents entre eux et la violence des parents sur leur enfant.

Pour les causes de la violence, les divergences existent. La PES et son ATSEM parleront de raisons externes à l'école comme le mode d'éducation des parents et les raisons culturelles pour la première et le quartier des cités pour la deuxième. Elles mettent ainsi en jeu le statut social dans le profil d'auteur. La PE cite aussi deux cas de familles monoparentales dans la violence et s'interroge sur une probable coïncidence. Mais elle parlera plus de raisons de frustration en classe dans les jeux, lorsque l'enfant n'obtient pas le résultat qu'il souhaitait. Enfin son ATSEM parlera plus de prêts de jouets, citant l'exemple du partage des vélos en récréation.

Enfin, lorsqu'il s'agit des solutions, tous citent le dialogue avec l'enfant auteur et une ATSEM parle aussi du dialogue avec toute l'équipe pédagogique. La PES ajoutera le dialogue avec les familles pour plus de coéducation. La PE et son ATSEM parle des contrats avec l'enfant comme

moyen de prévention contre la violence entre pairs. Cette dernière rajoute la règle mise en place sur le partage des vélos (un jour pour les petits, le lendemain pour les grands) qui semble être concluante. De plus, la PE parle de spectacle et de lecture d'albums sur des thèmes comme la différence, première expérience à l'enseignement moral et civique. Pour la plupart, les sanctions, comme l'exclusion temporaire du groupe, même si elles sont employées ne doivent être qu'un dernier recours.

En conclusion, la violence entre pairs est donc incontestablement perçue et présente dans l'école maternelle. Bien que les sensibilités au sein de l'équipe sur la violence scolaire soient différentes - violence des parents entre eux et sur leur enfant pour une ATSEM, violence physique des enfants pour l'autre ATSEM, ostracisme entre pairs pour la PE et violences verbales des parents pour les deux enseignants - les violences entre pairs sont bien identifiées tant sur la forme physique prépondérante que sur la forme verbale. Les paramètres d'âge et de sexe impactant ces formes sont bien repérés également. Les conceptions sur les causes de la violence scolaire recueillies dans les entretiens ne seraient jamais internes à l'école mais plutôt externes comme le statut familial, le milieu culturel, le mode d'éducation des parents. Pour traiter cette violence, le dialogue avec l'enfant semble être le principal moyen utilisé. On retiendra tout de même la communication au sein de l'équipe pédagogique, la mise en place de contrats avec l'enfant, le rappel et la mise en place de règles comme une seule classe par jour pour les vélos, le dialogue avec les familles et des outils d'initiation à l'enseignement moral et civique. Par ailleurs, on retiendra également que les quatre membres de l'équipe pédagogique auront au moins été victimes une fois de violence physique de la part des enfants et pour les enseignants, un sentiment de violence verbale de la part des familles.

5. Conclusion

Pour conclure, personne ne peut nier la présence de la violence à l'école. Les dernières études montrent que le phénomène est bien présent dans le primaire et ce dès l'école maternelle, y compris les classes de Toute Petite Section (TPS) avec des enfants de moins de 3 ans. Même si ce problème ne touche qu'une minorité d'élèves, il est primordial de le traiter tant les conséquences pour les enfants sont importantes (décrochage, absentéisme, perte d'image de soi, tendances dépressives). De plus, cela touche le climat scolaire, or celui-ci doit être préservé pour répondre aux enjeux de sécurité, de bien-être des élèves et finalement pour favoriser leurs apprentissages et leur socialisation.

Compte tenu de l'importance du sujet, il a semblé intéressant dans cette étude de s'attacher à la violence scolaire à l'école maternelle. A travers un travail de recherches bibliographiques, les notions de violences physiques, verbales, verbales symboliques et harcèlement ont pu être définies. Une définition référente a donc été établie : « la violence scolaire recouvre toutes les activités ou actions, intentionnelles ou non, entraînant des souffrances ou des dommages physiques, psychologiques ou matériels à un acteur de l'école ou aux objets de l'école » (Vettenburg, 1998, cité par Debarbieux, 2006 et Bouchard & Tessier, 1996, cités par Paquin & Drolet, 2006).

De plus la violence la plus perçue et la plus représentée chez les plus jeunes était la violence physique entre pairs. Par conséquent la problématique de ce mémoire a consisté à s'interroger sur les moyens pour prévenir et lutter contre la violence physique entre pairs dès la première année de scolarisation, soit pour des enfants de 2 à 4 ans.

Pour répondre à cette question, a été mise en place une grille d'observation dans une classe de TPS-PS-MS, pour confirmer que la forme physique entre pairs était bien la plus représentée. De plus, des paramètres d'âge et de sexe ont pu être analysés dans cet échantillon. Celui-ci a été ensuite élargi aux 41 élèves des deux classes de l'école maternelle en se basant sur les perceptions des deux enseignants et des deux ATSEM. Des conclusions ont pu être établies comme le fait que les garçons, en général, étaient plus concernés par une violence physique, lorsque les filles étaient majoritairement auteures de violence verbale et que même si les types de violence physique étaient toujours présents jusqu'au cycle 3, la violence verbale s'accroissait avec l'âge. Ces résultats à petite échelle sont venus ainsi corroborer ceux de Paquin et Drolet (2006) et Debarbieux (2011).

Par la suite, dans cette recherche a été mise en place dans la classe de TPS-PS-MS une séquence d'apprentissage sur les émotions pour sensibiliser les élèves à l'empathie. Suite à l'utilisation de cet outil, qui tire son origine de l'Enseignement Moral et Civique, a été constatée une diminution de la fréquence des violences physiques entre pairs au sein de la classe. Il reste cependant difficile d'attribuer cet effet bénéfique seulement à cet outil, tant des actions en parallèle ont été

constituées. En effet, en reprenant les réponses du questionnaire de l'équipe pédagogique et en prenant du recul sur la période de la recherche, on constate que divers axes que propose le MEN pour améliorer le climat scolaire ont été employés comme la mise en place d'une évaluation positive, le renforcement d'un cadre de règles explicites et explicitées et une organisation du temps explicite pour les élèves.

Finalement, nous retiendrons que pour prévenir et lutter contre les violences physiques entre pairs à la maternelle, il est nécessaire d'agir dans la durée, par du dialogue avec les élèves, par des albums, pièces de théâtre et saynètes pour favoriser l'empathie et leur socialisation, par un travail d'équipe intégrant l'équipe pédagogique, les partenaires et les familles.

Ce travail de recherche m'a permis de prendre dimension de ce problème et d'entrevoir par la suite comment mieux appréhender la compétence P4 du référentiel de compétence du PE : « Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves ».

Bibliographie

BARTON, B (1997). *Les trois ours*. L'école des loisirs

BOVAY, M. (2008). *La violence faite à l'école : apprendre à vivre ensemble*. Paris : Editions Fabert.

BROWNE, A. (1990). *Marcel et Hugo*. Kaléidoscope.

CARRA, C. (2009). *Violences à l'école élémentaire : l'expérience des élèves et des enseignants*. Paris : Presses Universitaires de France.

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

DEBARBIEUX, E. (2006). *Violence à l'école : un défi mondial ?* Paris : Armand Colin.

DEBARBIEUX, E., & BLAYA, C. (2001). *Violence à l'école et politiques publiques*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

DEBARBIEUX, E., & l'Observatoire international de la violence à l'école pour l'UNICEF France. (2011). *A l'école des enfants heureux... enfin presque : une enquête de victimation et climat scolaire auprès d'élèves du cycle 3 des écoles élémentaires*. Récupéré le 15 février 2017 sur l'URL : [https://www.unicef.fr/sites/default/files/userfiles/UNICEF_FRANCE_violences_scolaires_mars_2011\(1\).pdf](https://www.unicef.fr/sites/default/files/userfiles/UNICEF_FRANCE_violences_scolaires_mars_2011(1).pdf)

GAROUSTE, P. (2016). *Que fait l'Education nationale face à l'enfant très violent en maternelle ?* Récupéré le 29 mars 2017 sur l'URL : <http://www.vousnousils.fr/2016/01/15/que-fait-leducation-nationale-face-a-lenfant-tres-violent-en-maternelle-581891>

GUILLOPE, A. (2004). *Loup Noir*. Casterman.

HERNELSOET, M. (2011). Vidéo Youtube : Utilisation de la CNV avec les jeunes enfants. Récupéré le 15 février sur le site youtube sur l'URL : https://youtu.be/Li_unaV3TZs

LLENAS, A., & ANTILOGUS, M. (2014). *La couleur des émotions*. Quatre Fleuves Eds.

Ministère de l'Education Nationale. (2006). *BO n°31 du 31 août 2006 : Prévention et lutte contre la violence scolaire*. Récupéré le 10 février 2017 sur le site du ministère sur l'URL : <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/31/MENE0601694C.htm>

Ministère de l'Education Nationale. (2013). A. *Circulaire n°2013-100 du 13 août 2013 : Prévention et lutte contre le harcèlement à l'Ecole*. Récupéré le 10 février sur le site du ministère sur l'URL : http://circulaires.legifrance.gouv.fr/pdf/2013/08/cir_37408.pdf

Ministère de l'Education Nationale. (2013). B. *La refondation de l'école de la République*. Récupéré sur le site du ministère le 10 février 2017 sur l'URL <http://www.education.gouv.fr/pid29462/la-refondation-de-l-ecole-de-la-republique.html>).

Ministère de l'Education Nationale. (2013). C. *Guide sur le climat scolaire*. Récupéré le 26 novembre 2016 sur le site du ministère sur l'URL : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Action_sanitaire_et_sociale/69/6/GUIDE_CLIMAT_SCOLAIRE_PREMIER_DEGRE_269696.pdf

Ministère de l'Education Nationale. (2013). D. *Charte sur la médiation par les pairs*. Récupéré le 15 février 2017 sur le site du ministère sur l'URL https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Action_sanitaire_et_sociale/31/2/Charte_mediation_Pairs_276312.pdf

Ministère de l'Education Nationale. (2015). A. *Ressources enseignement moral et civique. Les messages clairs. Une technique de prévention et de résolution des petits conflits à l'école*. Récupéré le 26 novembre 2017 sur le site du ministère sur l'URL : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/03/2/Ress_emc_conflits_messages_clairs_509032.pdf

Ministère de l'Education Nationale. (2015). B. *BO n°17 du 23 avril 2015. Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. Récupéré le 26 novembre 2016 du site du ministère sur l'URL : <http://eduscol.education.fr/cid86943/nouveau-socle-commun-pour-2016.html>

Ministère de l'Education Nationale. (2015). C. *Programmes d'enseignement moral et civique*. Récupéré le 15 février sur le site du ministère à l'URL : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=90158

Ministère de l'Education Nationale. (2015). D. *Eduscol. Ressources enseignement moral et civique. Glossaire*. Récupéré le 15 février sur le site du ministère à l'URL : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/02/5/Ress_emc_glossaire_464025.pdf

Ministère de l'Education Nationale. (2015). E. *BO n°2 du 26 mars 2015. Annexe – Programme de l'école maternelle*. Récupéré le 26 novembre 2016 sur le site du ministère sur l'URL : http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_2/37/8/ensel4759_arrete-annexe_prog_ecole_maternelle_403378.pdf

Ministère de l'Éducation Nationale. (2014). *Ressources pédagogiques. Vocabulaire Grande Section. Thème : les émotions*. Récupéré le 12 février sur le site du ministère sur l'URL :

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/vocabulaire_maternelle/13/6/Module_4_les_emotions_301136.pdf

MORIN, S. (2013). *Les violences scolaires : les violences à l'école et les violences de l'école*. Récupéré le 26 novembre 2016 du site du CNRS sur l'URL : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00935327/document>

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.

ZANNA, O. (2015). *Apprendre à vivre ensemble en classe. Des jeux pour éduquer à l'empathie*. Paris : Dunod.

Annexes

Annexe 1 : grille d'observation des faits de violence dans la classe de TPS – PS – MS à l'état initial (semaine 5 et 6)

Forme de violence			violence physique				violence verbale avec mots				violence verbale symbolique					
Type de violence			bousculade	coup	bagarre	morsure	insulte	moquerie	blâmer	langage vulgaire	ostracisme rejet de quelqu'un	geste déplacé	chahut	refus de discuter ou de participer à l'activité	boude	jet ou coup dans objet
Garçon	TPS	élève 1			1											
Fille	TPS	élève 2		1									1			
Fille	TPS	élève 3												1		
Garçon	TPS	élève 4														
Garçon	TPS	élève 5														
Fille	TPS	élève 6														
Fille	TPS	élève 7														
Fille	PS	élève 8							1						1	
Fille	PS	élève 9											1			
Fille	PS	élève 10	1						1							
Fille	PS	élève 11														
Fille	PS	élève 12														
Fille	PS	élève 13											1			
Fille	PS	élève 14								1			1	1		
Fille	PS	élève 15														
Fille	PS	élève 16														
Fille	PS	élève 17														
Garçon	PS	élève 18	1	1	1					1	1	1	1		1	
Garçon	PS	élève 19														
Garçon	MS	élève 20	3	2	2								1			
Garçon	MS	élève 21										1	1	1		
Fille	MS	élève 22	2	1									1			
Total types de violence			7	5	4	0			2	2	1	2	8	3	2	
Total formes de violence			16				4				16					

Annexe 2 : Aperçu de la séquence d'apprentissage sur les émotions

PROGRESSION / SEQUENCE		CYCLE : 1 NIVEAU : TPS – PS - MS	NBRE SEANCES : 9	DATE : mars 2017
DOMAINE 1 : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. APPRENDRE ET VIVRE ENSEMBLE.		Sous-domaines : Oser entrer en communication, échanger et réfléchir avec les autres, communiquer avec les autres au travers d'actions à visée expressive et artistique, apprendre et vivre ensemble.		LES EMOTIONS
Objectifs :		Attendus de fin de maternelle :		
- Identifier, reconnaître et nommer les émotions. - Exprimer ses sentiments et ses émotions. - Etre capable de contrôler ses émotions. - Découvrir et sensibiliser à l'empathie : identifier les émotions ressenties par d'autres personnes (aide à la décentration).		- Favoriser la confiance en soi. - L'estime de soi. - Favoriser les actions d'entraide et de solidarité. - Sensibiliser pour prévenir ou réduire la violence.		
Objectifs langagiers : l'amitié, l'entraide, joie/joyeux, tristesse/triste, colère/fâché, peur/effrayé. Gradation : inquiet-effrayé-terrifié, triste-malheureux, fâché-en colère-furieux		PRE-ACQUIS : triste/tristesse (vie quotidienne)		
		MATERIEL : tablette pour les photos, images des monstres, bouilles, « les 3 ours », boîtes, feuilles, crayons de couleurs, affiches pour l'arc en ciel des émotions. Albums : « Loup Noir », « La couleur des émotions », « Marcel et Hugo », « Les trois ours » (« Grosse colère » en P5)		

Séance 1-2-3	Séance 4	Séance 5	Séance 6	Séance 7	Séance 8	Interdisciplinarité	Séance 9
Initiation aux émotions - lectures plaisir de l'album « La couleur des émotions ». - Verbalisation collective autour de 4 émotions (joie, tristesse, colère, peur). - Reprises du répertoire de comptines en les interprétant avec joie, tristesse, peur, colère	Thèmes : l'inquiétude, la peur, l'entraide, l'amitié. - Lecture en collectif de l'album « Loup Noir ». - Questionnement en collectif pour la compréhension. - Questionnement en ateliers. Langage d'évocation : nommer les sentiments éprouvés par le personnage, dire ce que l'on ressent par rapport aux couleurs (noter les remarques). Rechercher des situations à l'école où les élèves sont aidés (noter les remarques). - Mise en commun : conclure sur l'inquiétude, la peur, l'amitié, l'entraide. - Conclusion : « L'entraide, c'est aider qq'un à mettre son manteau, fermer sa fermeture éclair... Et dans l'album, c'est quoi aider ? »	Nommer des émotions (adjectifs et noms) - Lecture de « la couleur des émotions » - Présentation du projet (collectif) - Présentation des bouilles et définir les termes. - Appariement des monstres - Appariement des scènes.	Mise en situation des émotions (1/2) - Reprendre les 4 boîtes, nommer les émotions et demander quand les élèves peuvent ressentir ces émotions. Noter les remarques. - Demander aux élèves de mimer 2 émotions et les prendre en photo.	Mise en situation des émotions (2/2) - Présenter l'arc en ciel des 4 émotions.(collectif) - Mise en commun des manifestations et des raisons qui provoquent les émotions. - Par atelier, chacun dessine ce qui le rend heureux et triste. Dictée à l'adulte possible - Par atelier, chacun dessine ce qui le met en colère et ce qui lui fait peur.	Entraînement ou remédiation - Lecture « album les 3 ours » - Avec quelques images des 3 ours : « Que ressent ce personnage et pourquoi » - Placer les personnages sur l'arc en ciel des émotions. - Lecture de « Marcel et Hugo ». Discussion et verbalisation autour de la tristesse, l'entraide et l'amitié.	Réinvestissement du « Loup Noir » en Interdisciplinarité : - Arts plastiques : Travailler sur le contraste blanc / noir (empreintes de noir sur du blanc et inversement. Artiste Pollock) et production d'une affiche collective. - Activités Physiques: « Minuit dans la bergerie » pour contrôler sa peur Réinvestissement de l'arc en ciel des émotions en rituel du matin. Comment te sens-tu aujourd'hui ?	Prolongement possible - Rappeler la gradation sur être inquiet, être effrayé, être terrifié. - Trouver 3 mots pour la gradation de la tristesse. Verbaliser 3 situations possibles. - Trouver 3 mots pour la gradation de la colère. Verbaliser 3 situations possibles

Observation initiale (semaines 5 et 6)

2^{ème} observation (semaines 10 et 11)

3^{ème} observation (semaines 13 et 14)

Annexe 3 : grille d'observation des faits de violence dans la classe de TPS – PS - MS

Classification des faits de violence observés en semaine 5 et 6 (observation initiale).

Classification des faits de violence observés en semaine 10 et 11 (seconde observation)

Classification des faits de violence observés en semaine 13 et 14 (troisième observation)

Forme de violence			violence physique				violence verbale avec mots				violence verbale symbolique					
Type de violence			bousculade	coup	bagarre	morsure	insulte	moquerie	blâmer	langage vulgaire	ostracisme rejet de quelqu'un	geste déplacé	chahut	refus de discuter ou de participer à l'activité	boude	jet ou coup dans objet
Garçon	TPS	élève 1			1-0-0											
Fille	TPS	élève 2		1-2-2							0-1-1		1-0-1			
Fille	TPS	élève 3												1-1-0		
Garçon	TPS	élève 4		0-1-0												
Garçon	TPS	élève 5														
Fille	TPS	élève 6		0-1-1								0-1-0		0-1-0		
Fille	TPS	élève 7														
Fille	PS	élève 8		0-0-1					1-1-1						1-0-1	
Fille	PS	élève 9											1-0-1		0-1-0	
Fille	PS	élève 10	1-0-0	0-1-0					1-1-0						0-1-0	
Fille	PS	élève 11								0-0-1			0-1-1			
Fille	PS	élève 12														
Fille	PS	élève 13											1-0-1			
Fille	PS	élève 14								1-0-0			1-0-1	1-1-0	0-1-0	
Fille	PS	élève 15								0-0-1						
Fille	PS	élève 16														
Fille	PS	élève 17														
Garçon	PS	élève 18	1-0-0	1-0-0	1-1-0					1-0-0	1-0-1	1-1-0	1-0-1		1-1-1	
Garçon	PS	élève 19		0-1-0	0-1-1								0-1-0			
Garçon	MS	élève 20	3-1-1	2-1-1	2-1-1	0-0-1							1-0-0			
Garçon	MS	élève 21	0-1-0									1-0-0	1-0-1	1-0-1	0-1-1	
Fille	MS	élève 22	2-1-2	1-2-1	0-0-1								1-1-1			
Total types de violence			7-3-3	5-9-6	4-3-3	0-0-1			2-2-1	2-0-2	1-1-2	2-2-0	8-3-8	3-3-1	2-5-3	
Total formes de violence			16 - 15 - 13				4 - 2 - 3				16 - 14 - 14					

Annexe 4 : Entretien avec une enseignante en maternelle

Les questions ont été inspirées d'un entretien semi directif réalisé par Sonia Morin (Morin, 2013, p 77).

Pour information, afin de respecter l'anonymat, les prénoms des élèves, enseignants, ATSEM sont fictifs.

Date de l'entretien : 12/04/17

Enquêteur (E) : Jérôme Durand-Gratian

Professeur (PE) : Sexe féminin, 40 ans, enseignante dans une classe de MS – GS de 19 élèves.
14 ans d'expérience dont 12 ans en maternelle et dans l'école depuis 10 ans.

Entretien de 45 minutes :

(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.

(PE) : Je vais essayer de te répondre !

(E) : Est-ce que tu penses être confrontée à des problèmes de violence dans l'école, dans ta classe ?

(PE) : Oui.

(E) : Est-ce que tu peux m'en dire plus ? Sous quelles formes par exemple ?

(PE) : Eh bien, en maternelle il y a de la violence physique comme un enfant qui frappe ou tape un autre enfant. Il y a aussi de la violence verbale. Par exemple, Nadia ou Ludivine disent souvent « tu n'es plus ma copine ». Elles ont tendance à rejeter des élèves. Nadia fait même du chantage avec ses copines, elle les embrigade pour rejeter une autre fille : « Aujourd'hui, on n'est plus la copine d'Inès ». On sent chez Nadia, même si elle n'est qu'en MS, qu'elle a vraiment une certaine maturité. En tout cas c'est une meneuse.

(E) : Est - ce qu'elles ne rejettent que des filles, ou cela peut être des garçons aussi ?

(PE) : Non le plus souvent, elles font ça avec des filles. D'ailleurs, les garçons auront tendance à le faire avec des garçons aussi.

(E) : As-tu des exemples ?

(PE) : Oui, par exemple dans la cour de récréation, Kévin qui utilise beaucoup la violence physique (tape souvent ses camarades), se retrouve rejeté pour jouer au foot. Il vient souvent me voir pour me dire que les autres garçons ne veulent pas jouer au foot avec lui. A chaque fois je discute avec lui pour essayer de lui faire comprendre que s'il ne les tapait pas, peut-être qu'ils seraient d'accord pour jouer avec lui.

(E) : Tu veux dire que dans ce cas précis, l'auteur se retrouve victime ?

(PE) : Oui c'est exactement cela.

(E) : Alors, est-ce que ça marche ?

(PE) : Depuis le début de l'année, Kévin et moi avons eu plusieurs fois ce type de discussion et j'ai l'impression qu'il fait des progrès en ce moment, ses gestes de violences se font plus rares.

(E) : Discuter avec lui semblerait être une solution. Tant mieux.

(PE) : J'ai d'autres exemples où c'est différent. Par exemple, Simon peut faire mal mais il ne maîtrise pas ses gestes.

(E) : De la maladresse ?

(PE) : oui c'est cela et du coup, contrairement à Kévin qui lui, emploie consciemment de la violence physique et se retrouve rejeté, on dirait que les enfants lui pardonnent rapidement.

(E) : Simon, c'est le garçon qui est accompagné par l'AVS n'est-ce pas ?

(PE) : Oui et il est suivi par un orthophoniste, un spécialiste en psychomotricité et quelqu'un d'autre je ne me souviens plus. Il est reconnu par la MDA mais ils n'ont toujours pas de diagnostic, Simon ne veut jamais aller à ces rendez-vous, c'est assez compliqué.

Tu vois j'avais une fille, il y a deux ou trois ans, qui était trisomique et qui frappait beaucoup les autres élèves. Un jour, cela m'a marqué, je suis intervenue pour la disputer, et le garçon qui venait de recevoir un coup m'a dit « Laisse maîtresse, c'est normal, c'est Pauline ».

(E) : C'est très intéressant, il semble que les enfants savent déjà distinguer les enfants qui sont violents pour faire mal de ceux qui n'ont pas conscience. Ils ont donc leurs propres règles.

(PE) : C'est ça. Mais excuse-moi, je parle beaucoup et j'ai peut-être dérivé.

(E) : Ce n'est pas grave, c'est très intéressant et on prend déjà de l'avance pour la suite de l'entretien. Est-ce que tu as d'autres mots pour caractériser la violence ? Tu m'as parlé de violence physique, verbale, de rejet...

(PE) : Euh non je ne vois pas. Si, il peut y avoir du harcèlement mais c'est plutôt en élémentaire. En maternelle je n'en vois pas.

(E) : Comment définirais-tu le harcèlement ?

(PE) : Pour moi c'est de la violence verbale et on s'en prend toujours à la même personne jusqu'à ce qu'il craque. C'est la tête de turc.

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

(PE) : Oui quand j'étais remplaçante en CM 2, une fois un poing est passé juste à côté de ma figure et est venu s'écraser dans la porte

(E) : Que s'était-il passé ? Comment as-tu réglé la situation ?

(PE) : Il avait fini avant l'heure et avait décrété qu'il pouvait partir. Je me suis levé pour le rattraper et j'ai refermé la porte. Il a eu comme une pulsion.

Je me rappelle également que pour une de mes collègues qui était en maternelle il y a 2 ou 3 ans qui a été victime de violence verbale et physique avec un élève de GS. Elle a reçu des insultes telles que « fille de pute » et a reçu des coups. C'était un moment de crise.

Je me rappelle aussi avoir été victime de violence verbale avec une maman célibataire. Je lui avais demandé d'amener son enfant régulièrement à l'école, surtout que l'enfant était demandeur et reprochait à sa mère d'être soi-disant tête en l'air car pensait que c'était les vacances. Elle m'avait donc répondu qu'elle « n'en avait rien à foutre » et qu'il fallait que « j'arrête de lui péter les couilles ». Puis comme du chantage, elle m'a dit devant son enfant qu'elle ne viendrait pas chercher son enfant si on ne le mettait pas à la cantine (sans qu'elle n'ait payé). Pour ce problème particulier, ça s'est fini dans le bureau de l'inspectrice.

(E) : Si je récapitule tu as donc été victime de violence physique avec un enfant de CM2, de violence verbale avec une maman et tu as été témoin d'une violence physique et verbale d'un enfant de GS sur une de tes collègues. Continuons l'entretien. Est-ce que tu penses percevoir toutes les violences entre les élèves ?

(PE) : Non parce que si je reprends l'exemple de Nadia, auteur de violence verbale, il m'arrive parfois d'entendre dans la cour des mots en douce, donc je pense que je n'entends pas tout. Cela me fait repenser à un autre exemple où un enfant m'avait rapporté qu'un élève ne voulait pas s'asseoir à côté d'un autre parce qu'il puait ou parce qu'il avait des poux.

(E) : Cela reprend le même genre de question : penses-tu que certaines formes de violence sont plus perceptibles que d'autres ?

(PE) : oui je pense que la violence physique est beaucoup plus facile à déceler, mais il faut rester vigilant dans la cour de récréation. Une collègue d'une autre école m'a raconté avoir surpris des enfants de GS se cacher dans un coin de la cour pour se bagarrer ou taper un autre élève. Pour l'élémentaire, je pense que le harcèlement ne se voit pas.

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

(PE) : Chez les petits, cela se passe partout : dans la cour, dans la classe...

(E) : Y-a-t-il selon toi, un profil type d'auteur de violence ? Quand je dis profil, je veux dire âge, sexe, milieu social.

(PE) : Euh, je sèche. Non je ne pense pas.

(E) : Comme nous avons également parlé des familles, je te pose la même question pour les familles : y-a-t-il un profil d'auteur de violences parmi eux.

(PE) : Je sais bien que ça n'est pas représentatif mais pour la maman de l'enfant de CM2 qui m'avait donné un coup de poing ou pour la maman qui avait été violente verbalement avec moi, c'étaient deux mamans célibataires.

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

(PE) : Bien sûr. Et je pense que les filles sont plus impliquées dans les violences verbales.

(E) : As-tu l'impression que les types ou formes de violence évoluent avec l'âge ?

(PE) : Je ne sais pas parce qu'il y a aussi bien des bagarres dans la cour des maternelles que dans celle des élémentaires. Peut-être qu'en élémentaire, il y a plus de violences verbales.

(E) : Au cours de ta carrière, trouves-tu qu'il y ait une régularité dans les formes de violence ?

(PE) : Oui. Je ne vois pas d'évolution.

(E) : As-tu l'impression que certaines familles sont violentes avec les enseignants ? Mais nous en avons déjà parlé.

(PE) : J'ai un autre exemple qui me revient : Beaucoup de parents se plaignaient d'un manque d'hygiène et donc de mauvaise odeur d'un petit garçon. Certaines mamans arrivaient avec un foulard sur le nez pour se protéger des odeurs. J'avais donc appelé les services sociaux pour qu'on puisse aider cette famille. Suite à un entretien avec la PMI, le père est arrivé un jour et m'a attrapé furax, pensant que nous allions retirer son enfant de l'école pour ses problèmes d'hygiène. Je pense avec le recul qu'il avait eu peur, et je regrette que l'échange autour de ce problème se soit passé aussi directement entre la PMI et la famille. Je préfère aujourd'hui que ces échanges se passent directement entre eux et moi.

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

(PE) : Pour la violence verbale, je repense à mon exemple avec Nadia, qui est une meneuse. Elle s'attaque bien évidemment à des filles qui sont plus en retrait comme Inès. Pour la violence physique, je ne trouve pas qu'il y ait de profil de victime.

(E) : A quelles causes attribues – tu les violences ?

(PE) : C'est dur à dire. Les petits réagissent toujours spontanément. Dans la classe, je pense à de la frustration, si un enfant n'est pas content du résultat d'un travail ou dans un jeu.

(E) : Est-ce que la présence d'un homme dans le corps enseignant peut avoir un impact sur le phénomène de violence ?

(PE) : En élémentaire, ça doit aider d'être un homme car on peut en imposer plus devant des grands gaillards. En maternelle, les petits ne s'occupent pas de ça, ça leur passe au-dessus, la violence est spontanée, elle n'est pas calculée. Je dis cela pour les hommes en élémentaire, car quand j'étais remplaçante et avais la classe de CM 2 une fois par semaine, je pense que j'avais plus de difficultés que le titulaire qui était un homme. Après je pense que c'est compliqué d'avoir l'autorité, la légitimité ou le même respect quand on a la classe qu'une fois par semaine. Les enfants le savent bien et en jouent.

(E) : OK donc c'est une réponse mitigée mais en tout cas pas d'impact en maternelle ?

(PE) : Oui c'est mon avis.

(E) : Quelles sont les solutions proposées par l'école pour faire face à la violence ? Y-a-t-il quelque chose de prévu ou bien chacun utilise ses propres trucs ? Pour toi, on a vu que le fait de discuter avec Kévin (MS), cela pouvait porter ses fruits.

(PE) : Oui je pense que la discussion c'est bien. Cette année, il y avait aussi un spectacle sous forme de théâtre joué par les CE2 sur le thème de l'école : la différence. Ma classe y avait assisté et j'avais ensuite emprunté le bouquin pour en reparler en classe. Oui je pense que le fait de discuter peut servir. Je pense que dans ta classe, c'est plus compliqué car ils sont plus petits. Je pense notamment à Ali dans ta classe, bien que même s'il n'échange pas, il donne l'impression d'écouter quand on lui explique qu'il ne peut pas réagir comme il le fait. Après, ça ne marche pas du jour au lendemain. Lorsque les règles ne sont vraiment pas respectées, une exclusion temporaire suivie d'un dialogue peut avoir lieu. Je me rappelle également l'année dernière, que ma collègue de maternelle et moi avons décidé en conseil des maîtres de mettre en place un système de contrat sous la forme d'une fusée. Les résultats étaient assez satisfaisants. Je prends par exemple, Romain, qui cette année est en CP, pour qui ça a l'air de se passer beaucoup mieux.

(E) : Donc cette année tu n'en vois pas l'utilité ?

(PE) : Oui, je ne pense pas en avoir besoin cette année.

(E) : Est-ce que tu penses avoir tous les outils avec ta formation et ton expérience pour faire face à la violence scolaire ?

(PE) : Au niveau de ma formation à l'IUFM, je pense que nous n'avons pas été formé par rapport à cela.

(E) : Je te rassure cela a changé depuis.

(PE) : rires. Je vois mon ATSEM, par exemple, au niveau de la formation continue, qui a suivi un module spécifique face à la violence scolaire. Après quand on est impliqué, on trouve des choses sur internet.

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

(PE) : pour la médiation par les pairs et les conseils d'enfants oui mais pas pour les messages chose.

(E) Explication du principe des messages clairs...

(PE) : Je suis intéressé, je veux bien que tu me donnes de la documentation là-dessus.

(E) :...

Annexe 5 : Entretien avec un Professeur des Ecoles Stagiaire en classe de TPS-PS-MS

Les questions ont été inspirées d'un entretien semi directif réalisé par Sonia Morin (Morin, 2013, p 77).

Pour information, afin de respecter l'anonymat, les prénoms des élèves, enseignants, ATSEM sont fictifs.

Date de l'entretien : 14/04/17

Enquêteur (E) : Jérôme Durand-Gratian

Stagiaire (PES) : Sexe féminin, 47 ans, enseignante à mi-temps dans une classe de TPS – PS MS de 22 élèves.

Entretien de 45 minutes :

(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.

(E) : Est-ce que tu penses être confrontée à des problèmes de violence dans cette école, dans ta classe ?

(PES) : Oui

(E) : Sous quelles formes ?

(PES) : violences physiques, verbales, comportementales.

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

(PES) : Pour la violence physique, ce sont des enfants qui se tapent entre eux ou qui me tapent.

(E) : A quelle fréquence ?

(PES) : Pour les enfants qui se tapent entre eux, je dirais que ça arrive en moyenne une fois par jour. Après pour ceux qui sont venus me taper, c'est arrivé deux fois depuis le début de l'année.

Pour la violence verbale, j'ai également plusieurs exemples, notamment Maya et Fatima. Il y en a une qui vient me répéter que l'autre lui avait dit qu'elle n'était pas belle. Après j'ai aussi beaucoup de violence comportementale comme Christophe qui tape dans le vide, qui se renfrogne ou Alicia qui se met à bouder et refuse de discuter, ou encore Christophe et Ali qui disent qu'ils vont dire à leur père qui viendra me taper.

(E) : OK ça fait pas mal d'exemples. Pour ce que tu appelles la violence comportementale, on l'appelle la violence symbolique, c'est bien de l'avoir identifiée. Tu as donné beaucoup de termes pour caractériser la violence, en as-tu d'autres ?

(PES) : blesser, faire mal, intentionnel et involontaire

(E) : D'accord. Dans ta jeune carrière, as-tu déjà été victime de violence ? Tu m'as dit que 2 enfants t'avaient tapé depuis le début de l'année.

(PES) : oui j'ai eu aussi des agressions verbales, de la part de collègues et de la part d'un parent lors d'un rendez-vous programmé où ça aurait pu se transformer en violence physique.

(E) : Est-ce que tu peux donner des précisions ?

(PES) : Nous avons fixé un rendez-vous au père d'Ali pour faire un point sur son fils. Nous l'avions déjà rencontré une première fois pour lui proposer une aide du RASED. Il n'a pas voulu. Pour ce deuxième rendez-vous, on n'a rien vu venir et la directrice, l'autre PES et moi n'avons pu en placer une. Il nous a déversé tout son venin pendant 15 minutes sans que nous puissions dire quelque chose ou nous écouter. « Nous trahissons son fils comme un criminel, que nous sommes incompetents, c'est notre faute, qu'il allait porter plainte à la mairie... ». Tout ça en plus devant ces 2 enfants qui ont certainement pu prendre cela pour de la violence (Papa qui engueule le prof !).

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

(PES) : Non on ne peut pas, que ce soit pour des violences physiques ou verbales. Dans la cour de récré, il y a des recoins, lors des ateliers dirigés, on n'est occupé qu'avec un groupe et ne pouvons surveiller tout le monde en même temps durant cette phase d'apprentissage. Un autre exemple est aussi le père de Brenda venant nous prévenir un matin parce qu'elle avait peur d'Ali et en avait marre de se faire taper ; je ne l'avais pas remarqué.

(E) : Est-ce que certaines formes sont plus percevables que d'autres ?

(PES) : La violence physique se voit plus, car bien souvent les enfants pleurent et il y a des rapporteurs. La violence verbale entre élèves c'est plus difficile. La violence comportementale se voit bien aussi car ce sont souvent des gestes.

(E) : Quels sont les lieux de violence ?

(PES) : Pour moi, là où il y a plus de violences, c'est dans la cour de récréation car c'est un moment où on peut être partout et où ils ont plus de libertés et ils le savent bien. Les moments de transition aussi sont propices.

(E) : Existe-t-il un profil d'auteur de violence ?

(PES) : Ma réponse va être assez stéréotypée mais je pense que les garçons sont plus auteurs que les filles dans tous les types de violence. Je le vois sur ma classe où les filles sont plus nombreuses et pourtant les phénomènes de violence touchent plus les garçons. Après, je dirais que le milieu social n'est pas un facteur. Par contre l'éducation par les parents en sont un. Je constate que pour certains parents, il y a des différences culturelles où par exemple le garçon est roi. Pour d'autres, il n'y a pas de règles ou alors il n'y a pas de cohérence dans les règles c'est-à-dire que pour certains faits, il n'y aura pas de sanction ou de rappels alors que pour certains faits mineurs, il y aura un bon serment de fait à l'enfant.

(E) : Si je comprends bien, pour toi le profil de l'auteur serait plutôt un garçon et qui aurait un mode d'éducation différent de ce qu'on pourrait attendre à l'école ?

(PES) : Oui.

(E) : Tu penses, je présume, d'après ce que tu viens de dire, que les garçons sont plus impliqués dans les bagarres ?

(PES) : Oui.

(E) : As-tu l'impression que le type de violence évolue avec l'âge ?

(PES) : Complètement. Par exemple, Christophe, un de mes élèves que je qualifie de violent a évolué depuis le début de l'année dans sa forme de violence. Au début de l'année, il n'utilisait que de la violence physique. Maintenant qu'il a fait des progrès au niveau du langage, il utilise beaucoup de violence verbale et comportementale d'ailleurs. Je trouve qu'il frappe moins ses camarades.

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

(PES) : Je dirais que ce sont ceux qui s'expriment le moins. Je verrais mal Candice taper Fatima qui est peut-être l'élève qui parle le mieux, qui participe le plus et qui en plus a un caractère affirmé. En revanche, Malika, qui est plus effacée pourra être violentée par Candice.

(E) : A quelles causes attribues tu toutes ces violences ?

(PES) : Je pense que les modes d'éducation avec des différences culturelles dont je parlais tout à l'heure, des mamans célibataires, des mères qui infantilisent leurs enfants y sont pour beaucoup.

(E) : Tu parles donc de causes externes à l'école ?

(PES) : Oui tout à fait.

(E) : Est-ce que pour toi la présence d'un homme peut avoir un impact sur le phénomène de la violence ?

(PES) : Non, pas en maternelle en tout cas.

(E) : Quelles sont les réactions, les solutions proposées en général dans cette école ?

(PES) : Il n'y a pas de solutions types, rien de général en tout cas proposé par l'école. Pour ma part, je pense que c'est beaucoup de dialogues avec les enfants, pour essayer de déterminer les causes. Puis il y a aussi des sanctions éducatives comme les exclusions temporaires du groupe.

(E) : Es-tu satisfaite des solutions apportées ?

(PES) : Une des solutions qui m'a le plus satisfaite, c'est lorsque la directrice était présente lors de l'entretien avec le père agressif dont je parlais en début d'entretien. En effet, le fait qu'elle soit là a permis de bien finir l'entretien et de finalement réussir à calmer le père.

(E) : As-tu d'autres solutions à apporter pour lutter contre la violence scolaire ?

(PES) : Je pense qu'il faudrait davantage parler avec les familles.

(E) : As-tu l'impression de manquer de connaissances par rapport à la gestion des conflits ?

(PES) : A l'ESPE nous avons eu des cours de base sur le climat scolaire, mais je dois dire que si l'année prochaine je devais aller en REP, je ne me sentrais pas suffisamment armée.

(E) : ...

Annexe 6 : entretien avec l'ATSEM de la classe de MS-GS

Pour information, afin de respecter l'anonymat, les prénoms des élèves, enseignants, ATSEM sont fictifs.

Date de l'entretien : 18/04/17

Enquêteur (E) : Jérôme Durand-Gratian

ATSEM (A) : Sexe féminin, 39 ans, ATSEM dans une classe de MS - GS de 19 élèves.

10 ans d'expérience et dans l'école depuis 8 ans.

Entretien de 45 minutes :

(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.

(A) : OK pas de souci.

(E) : Est-ce que tu penses être confrontée à des problèmes de violence dans cette école, dans ta classe ?

(A) : Je pense avoir quelques cas oui. Je dirais que c'est de la violence incontrôlée pour les enfants de maternelle. Par exemple, quand je prends Simon parce qu'il ne veut pas venir, il est capable de se mettre en crise, il se débat et me donne donc des coups, mais qui sont involontaires, car il veut juste m'échapper. Par contre je n'ai jamais eu de violence verbale.

(E) : OK pour les violences contre toi. Est-ce que tu constates d'autres violences ?

(A) : Il y a naturellement les coups entre élèves, par exemples quand ils ne veulent pas se prêter les jouets, comme les vélos dans la cour de récréation. Il y a aussi d'autres formes de violence ; je pense à Nadia qui est leader dans notre classe et qui va dire à une autre fille : « tu n'es plus ma copine si tu ne fais pas ça ». C'est comme une forme de harcèlement mais elle ne s'en rend pas compte.

(E) : Comment définirais-tu le harcèlement ?

(A) : C'est une personne ou un groupe qui embête toujours la même personne. Ce type de violence n'apparaît que dans ma classe (MS-GS), ce n'est pas le cas pour la classe des TPS-PS. C'est souvent le plus petit qui va se faire bouffer par les plus grands. Mais cette année, pour la violence générée à cause des vélos, on a trouvé un bon système : un jour, ils sont pour la classe des grands et le lendemain pour la classe des petits. Du coup ça marche bien, les enfants comprennent cette règle et il y a beaucoup moins de chamailleries.

(E) : Tu m'as parlé de violences physiques, verbales, même de harcèlement. As-tu d'autres mots pour caractériser la violence ?

(A) : Je pense qu'il y a vraiment différents types de violence dans notre classe. Comme je disais, il y a Nadia et Ludivine qui restent ensemble et qui useront de la violence par les mots comme « tu n'es plus ma copine. » Il y a une violence physique avec deux enfants mais qui ont une vie

particulière. Je pense à Simon qui est suivi et Kévin qui vit en foyer. Si Simon se chamaille avec Abder, ça ne durera pas longtemps parce que Abder comprend que Simon est différent de par son handicap. En revanche, si Kévin se chamaille avec Abder, ça va durer plus longtemps car même si Abder est plus grand que Kévin, ce dernier, quand il part « en vrille » n'acceptera pas de se soumettre.

(E) : Est-ce que vous (toi et Séverine) mettez des sanctions lorsqu'il y a de la violence ?

(A) : Je laisse au maximum les enfants gérer entre eux, par exemple pour le prêt de vélo. Si je vois qu'il commence à y avoir un geste violent, alors j'interviens et j'explique, j'utilise le dialogue. J'essaie de mettre le moins de sanctions possible. J'ai dû voir cela dans une des formations que j'ai suivies. Je ne mettrai une sanction que s'il n'y a pas de dialogue possible et que les règles ne sont vraiment pas respectées. Dans ce cas précis, je prends l'enfant à l'écart, je lui parle jusqu'à temps que sa colère disparaisse.

(E) : Pour avoir fait l'entretien avec Séverine, est-ce que tu penses réagir comme l'enseignante face à ces phénomènes de violence ?

(A) : Je pense que nous réagissons pareil et je trouve cela important que nous ayons la même vision. Par exemple sur le temps du midi, j'appliquerai les mêmes règles que celles de Séverine et s'il doit y avoir sanction, j'en parle dès le début d'après-midi à Séverine.

(E) : Dans ta carrière, as-tu déjà été victime de violence ? Tu m'as parlé de Simon tout à l'heure...

(A) : J'ai un autre cas. Un cas qui m'a vraiment marqué au début de ma carrière professionnelle. Je n'étais pas ATSEM mais m'occupais du périscolaire. J'avais pris un enfant à part car il n'avait pas respecté une règle. J'ai pu le faire car nous étions plusieurs adultes à ce moment. Mais il était tellement énervé que je n'arrivais pas à lui parler. Il s'est mis à me taper avec le tuyau d'un aspirateur en jouet et m'a fait mal. Au bout de 5 minutes, je crois, je me suis mis à pleurer car j'avais mal mais surtout je me sentais impuissante.

(E) : Quel âge avait cet enfant ?

(A) : Il avait 9 ans et était donc en élémentaire.

(E) : Tu parlais tout à l'heure de violence incontrôlée ou qu'ils ne se rendent pas compte pour les petits. Est-ce que tu dirais que cet enfant avait conscience qu'il te faisait mal ?

(A) : Parfaitement, c'était cette fois-ci une violence volontaire.

(E) : C'est intéressant, on voit une différence entre les violences de cycle 1 et celles de l'élémentaire.

(A) : Oui je mesure vraiment la différence entre les violences incontrôlées ou involontaires du cycle 1 avec celles de l'élémentaire. On voit bien que le type de violence évolue avec l'âge. En élémentaire, on est capable de prendre des objets pour faire mal. Ils peuvent se faire mal verbalement aussi en s'insultant, ce qui n'est pas le cas en maternelle.

(E) : Est-ce que tu penses percevoir toutes les violences en maternelle ?

(A) : On ne peut pas tout voir car nous ne sommes pas assez d'adultes. Par exemple, lorsque Séverine me confie un groupe et qu'elle en dirige un autre, on ne peut pas voir ce qu'il se passe pour ceux qui sont en jeux libres. C'est pareil dans la cour de récréation où se passent les plus

grosses violences. Par exemple, ils peuvent se cacher dans la cabane et avoir des violences physiques et verbales.

(E) : Y-a-t-il selon toi un profil d'auteur de violences ?

(A) : Je dirais que ce sont ceux qui ont le plus d'assurance comme Nadia par exemple pour les violences verbales. Mais je pense également à ceux qui ont peur de se tromper car ont peur qu'on se moque d'eux. Quand cela arrive plusieurs fois, ces enfants en retrait peuvent devenir violents. Ce n'est pas le cas chez les tous petits mais pour les GS, ils commencent à se moquer.

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

(A) : Oui, clairement.

(E) : As-tu l'impression que la violence évolue avec l'âge ? On y a répondu. Si je récapitule, avec l'âge, l'enfant va passer d'une violence incontrôlée ou inconsciente à une violence volontaire. Pour la violence physique il peut utiliser un objet. Il fera de plus en plus de violences verbales telles que les moqueries.

(A) : On peut rajouter qu'à partir du CP ou CE 1, les gros mots seront dirigés contre les autres.

(E) : Oui les insultes. Y-a-t-il un profil de victime ?

(A) : Je pense à ceux qui ne parlent pas trop. Pareil ici avec l'âge, il peut y avoir un rejet de l'autre. C'est le cas pour une fratrie au manque d'hygiène. En TPS-PS, la petite sœur n'a pas de problème. En GS, dans ma classe, il commence à y avoir un rejet de la sœur cadette et en CP on voit que le grand frère subit carrément un harcèlement.

(E) : A quelles causes attribues-tu ces violences ?

(A) : L'exemple que j'ai en tête, ce sont les prêts des jouets et notamment les vélos durant la récréation.

(E) : Est-ce que la présence d'un homme peut avoir un impact dans le phénomène de la violence en maternelle.

(A) : Je dirais qu'à chaque fois que Séverine a dû être remplacée, les hommes recadraient mieux et plus rapidement la classe, peut-être plus de prestance chez un homme quand l'enfant ne connaît pas l'adulte.

(E) : Quelles sont tes solutions ou réactions face à la violence ou quelles sont celles de l'école ?

(A) : Comme on l'a évoqué, on est tous en phase pour écarter l'auteur et discuter avec lui. Punir sera le dernier recours lorsque vraiment les règles ne sont pas respectées.

(E) ; Est tu satisfaite de ces solutions ?

(A) : Oui ;

(E) : As-tu d'autres solutions à apporter ?

(A) : On peut parler des contrats. Quand ils s'autoévaluent, c'est encore mieux (pour les GS). Et puis évidemment je mets l'accent sur la communication entre l'enseignante et l'ATSEM, ce duo est important et ça prend sens dans les contrats passés avec l'enfant notamment.

(E) : Tu parlais d'une formation en début d'entretien ?

(A) : Oui, en formation continue en tant qu'ATSEM, nous avons eu une formation sur la violence scolaire à l'école, comment réagir. Je suis maman et c'est un sujet qui m'intéresse.

(E) : Connais-tu le principe de la médiation par les pairs, qui est un outil pour l'élémentaire surtout ?

(A) : Non

(E) : explication du principe...

(A) : Peut-être que je commence déjà quand je demande à Jean de reprendre le ballon pour recommencer une partie lorsque deux enfants se disputent encore pour le ballon. Ca marche, c'est peut-être une initiation ?

(E) : complètement...

Annexe 7 : Entretien avec l'ATSEM de la classe de TPS – PS - MS

Pour information, afin de respecter l'anonymat, les prénoms des élèves, enseignants, ATSEM sont fictifs.

Date de l'entretien : 13/04/17

Enquêteur (E) : Jérôme Durand-Gratian

ATSEM (A) : Sexe féminin, 43 ans, ATSEM dans une classe de TPS – PS - MS de 22 élèves.
19 ans d'expérience et dans l'école depuis 16 ans.

Entretien de 30 minutes :

(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.

(A) : OK pas de souci.

(E) : Est-ce que tu penses être confrontée à des problèmes de violence dans cette école, dans ta classe ?

(A) : Non ça va. Si, il peut y avoir de la violence au niveau des parents, mais cette année ça va.

(E) : Tu n'es pas obligée de me parler juste de cette année, tu peux me parler de tout ce que tu as pu rencontrer dans ta carrière.

(A) : Ah oui. J'ai déjà pu assister à beaucoup de crêpage de chignons entre parents, des parents qui se mettaient des baffes. Ecoute, j'ai souvenir qu'une fois, un papa avait une autre maman comme amante, alors imagine quand les deux femmes se rencontraient à la sortie de l'école, ça donnait quelque chose...

(E) : OK. Sinon au sein de l'école, au niveau des enfants ?

(A) : Oui, bon cette année, on a bien Ali qui tape souvent. Sinon je repense à une histoire d'un garçon qui subissait la violence de ses parents. Un jour au dortoir, nous avons remarqué la présence de bleus et de blessures dans son dos. Nous avons donc prévenu la PE qui avait été obligée de faire un signalement. Sinon au niveau des enfants, je me rappelle une année où nous avons un élève de MS qui était très violent, il avait même donné des coups à une PE.

(E) : Oui je crois que Séverine m'en a parlé dans un précédent entretien.

(A) : Lui était vraiment violent, mais ce n'était pas de sa faute car il faut bien dire que ses parents le maltraièrent. Quand ils le déposaient dans la classe, ils étaient capables de lui dire « allez dégage maintenant », devant tous les autres. Alors oui cet enfant était violent. Il m'a déjà craché au visage lorsque je me mettais accroupi à sa hauteur. Je me rappelle aussi une fois que l'inspecteur était en classe, il lui a carrément dit : « toi ferme ta gueule ! ». Ecoute cet enfant je m'en souviendrai. Pourtant il pouvait être attachant. Une fois dans le dortoir, il réveillait tout le monde parce qu'il tapait avec un espèce de bâton sur des barreaux métalliques du lit. Alors je lui disais « arrête tu empêches tout le monde de dormir ! Mais qu'est-ce que tu es en train de faire ? » Il m'a répondu « je pêche ».

(E) : Ce sont des sacrées histoires. J'aimerais qu'on revienne sur des faits de violence entre enfants. Qu'est-ce que tu peux me dire à ce niveau-là ?

(A) : Oui il y a 3 ans, nous avions Cécile, tu la connais elle est en CE 2 maintenant, son petit frère est dans notre classe. Alors elle était vraiment violente et en plus elle avait de la force. Elle tapait et mordait les autres. Regarde aujourd'hui, elle est super gentille.

(E) : Oui, mais tu sais quand je l'ai l'après-midi en décroisement, elle est régulièrement au milieu d'histoires entre filles.

(A) : Alors là c'est le pire. Je trouve que ce sont les violences qui font le plus mal entre filles en élémentaire.

(E) : Que veux-tu dire par là ?

(A) : Par exemple ma fille qui était dans cette école quelques années, elle était mal, vraiment mal parce qu'elle s'était disputée avec une copine. Au début je minimisais, je lui disais que c'était normal de se disputer, mais ça avait duré très longtemps. Je pense que les violences entre filles, ce sont celles qui font le plus de dégâts !

(E) : Tu parles des violences verbales en élémentaire. Et au niveau des garçons alors ?

(A) : Euh ça ne dure jamais bien longtemps. Ils préfèrent jouer à la bagarre. Tu le vois bien en cour de récréation, ils reproduisent ce qu'ils voient à la télé, quand ils font semblant d'être des Ninjas.

(E) : Pourtant ils peuvent réellement donner des coups.

(A) : Oui ça arrive. C'est vrai que pour les garçons, c'est plus de la violence physique, mais c'est vite oublié.

(E) : Quelles sont les solutions qui existent dans cette école face aux problèmes de violence de la part des enfants ?

(A) : Il faut rabâcher les règles, tu ne dois pas faire ci, on n'a pas le droit de faire ça. Il faut leur parler et leur apprendre le respect, ce que c'est. Et puis l'important, c'est d'avoir un avis extérieur parce que des fois on a la tête dans le guidon et on ne se rend pas toujours compte.

(E) : Tu penses à qui pour l'avis extérieur ?

(A) : A Sophie (l'autre ATSEM), à Séverine, en gros à l'équipe enseignante du bâtiment.

(E) : Est-ce que tu penses que la présence d'un homme dans l'équipe enseignante peut avoir un impact sur la violence en maternelle ?

(A) : En maternelle, sur la violence, je ne sais pas. En tout cas, on voit bien que ça joue sur la vie affective des enfants qui viennent de familles monoparentales et qui n'ont pas de papa. Ils trouvent chez l'enseignant un référent masculin.

(E) : Est-ce que pour toi il y a un profil d'auteur de violence ?

(A) : Je ne sais pas mais ce qui est sûr, c'est que le fait que l'école se trouve en cité, pour moi ça accentue le phénomène de violence dans l'école. Je me rappelle d'une histoire où une maman s'était suicidée en sautant d'un immeuble un soir vers 23 H. Les enfants en parlaient le lendemain à l'école ! Ça pose question, sur le fait que des enfants pas forcément en maternelle soient encore dehors le soir à 23 H. Nous avons aussi un enfant en MS qui s'endormait sur le canapé avec son grand frère qui

regardait le 1^{er} et le 2^{ème} film le soir. Et puis, on a bien vu encore cette année, que lorsqu'il y a une voiture ou une poubelle en feu dans le quartier, les enfants en parlent à l'école.

(E) : D'accord, donc tu penses qu'il peut y avoir des raisons externes sur le phénomène de violence à l'école ?

(A) : oui.

(E) :...

4^{ème} de couverture

5 Mots clés : Violence physique, verbale, pairs, maternelle, climat scolaire

Résumé en Français (10 lignes):

Ce mémoire présente une étude sur la violence entre pairs à l'école maternelle. La recherche spécifie que la forme la plus présente chez les plus jeunes est la violence physique entre pairs. Ainsi la problématique de cette étude consiste à s'interroger sur les moyens pour prévenir et lutter contre la violence physique entre pairs dès la première année de scolarisation, soit pour des enfants de 2 à 4 ans. Pour y répondre, cette recherche est divisée en trois parties. Tout d'abord, une observation d'une classe de TPS-PS-MS durant deux semaines permet de confirmer que la forme physique entre pairs est la plus utilisée. Puis la sensibilisation des élèves sur les émotions peut diminuer la fréquence des violences physiques. Enfin, si l'équipe pédagogique a une bonne représentation de la violence scolaire, alors, agir dans la durée, dialoguer avec les élèves, mettre en scène les émotions et l'empathie et travailler en équipe avec la famille peut permettre de lutter contre la violence en école maternelle.

Résumé en Anglais (10 lignes):

This dissertation presents a study about the violence between peers in preschool. Researchs show that physical violence between peers is the most common amongst the youngest. The research problem of this study is focused on the means to prevent and fight this physical violence between peers from the first year of schooling, meaning for children from 2 to 4 years old. To adress this question, this study is divided into three sections. First, a two week observation of a preschool class allows to confirm that physical violence between peers is the most common. Second, we'll see that raising awareness on emotions amongst pupils can lower the frequency of the physical violence. At last, if the educational team is able to get the actual representation of the violence in school, act in the long term, converse with the pupils, stage the emotions and the empathy and favour team work with the family could allow to fight the violence in preschool.