



HAL
open science

En quoi l'instauration de cercles restauratifs en réponse à une problématique de harcèlement scolaire peut être une voie de retour au bien-être ?

Tatiana Nelzy

► To cite this version:

Tatiana Nelzy. En quoi l'instauration de cercles restauratifs en réponse à une problématique de harcèlement scolaire peut être une voie de retour au bien-être ?. Education. 2020. dumas-03234736

HAL Id: dumas-03234736

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03234736>

Submitted on 25 May 2021

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 2 MEEF

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

Mention **Premier degré**

Année universitaire 2019 - 2020

MÉMOIRE DE RECHERCHE (UE 3 / UE 5) SEMESTRE 4 SESSION 1

Sujet : *En quoi l'instauration de cercles restauratifs en réponse à une problématique de harcèlement scolaire peut être une voie de retour au bien-être ?*

Prénom et Nom de l'étudiant : Tatiana Nelzy

Site de formation : Villeneuve d'Ascq

Section : 3

Séminaire : « Bien-être en éducation : formation des enseignants et pratiques à l'école »

Directrice de mémoire : Sophie Necker

SOMMAIRE

Remerciements.....	2
Introduction générale.....	3
I. Revue de littérature.....	5
1. Bien-être à l'école, compétences psychosociales, compétences émotionnelles.....	6
2. Harcèlement scolaire.....	8
2.1. Aperçu général des apports théoriques et institutionnels pour comprendre le harcèlement scolaire.....	8
2.2. Agir face à une situation de harcèlement scolaire : quelques pistes issues de la recherche scientifique et proposées par le cadre institutionnel.....	12
3. Pratiques restauratives en éducation, une approche inspirée de la justice restauratrice.....	14
II. Méthodologie de la recherche.....	22
1. Conception.....	22
1.1. Point de départ de cette recherche : la question du bien-être à l'école, une interrogation pour la professionnelle en formation.....	22
1.2. Mise en contexte : mon terrain d'exercice professionnel et ses enjeux.....	23
1.3. Rencontre avec l'intérêt scientifique au-delà de l'intérêt professionnel de mon terrain d'exercice.....	25
1.4. Problématisation d'une démarche professionnelle en objet de recherche scientifique.....	27
2. Mise en œuvre.....	29
2.1. Croisement des témoignages recueillis et des apports de la recherche sur le harcèlement.....	30
2.2. Recueil du vécu subjectif des élèves impliqués dans la situation de harcèlement.....	31
3. Regard réflexif sur la méthodologie : intérêts et limites de l'enquête ethnographique.....	34
3.1. Concernant l'outil de recueil de données et ses finalités.....	35
3.2. Concernant ma posture en tant qu'enquêtrice / observatrice impliquée dans la situation.....	38
3.3. Impact sur la suite de la démarche.....	40
III. Description et analyse des résultats : discussion à la lumière des apports théoriques. .	41
1. Une situation de harcèlement validée « scientifiquement ».....	41
2. Prémices de connaissances tirées des entretiens, pré-conclusions.....	48
3. Perspectives pour la suite : point de vue de la professionnelle en formation.....	54
Conclusion générale.....	57
Bibliographie / Sitographie.....	59
Annexes : liste.....	62

Remerciements

Merci tout d'abord à Madame Necker, ma directrice de mémoire, pour sa bienveillance, sa patience et ses éclairages qui m'ont indiqué le chemin à suivre pour enfin toucher au but. Merci aux formatrices et formateurs qui m'ont accompagnée dans mon parcours universitaire, en France et au Québec, ainsi qu'à mes camarades et collègues qui ont pour certaines et certains été de véritables sources d'inspiration académique et professionnelle.

Merci à mes proches, à commencer par ma mère, Françoise, qui aura été sans aucun doute le plus grand des soutiens durant toute ma vie et qui n'a pas dérogé à la tâche au cours des dernières semaines où ma santé mentale a une fois de plus été mise à rude épreuve. Clin d'œil cosmique à mon père Patrick qui, aussi loin puisse-t-il être et depuis si longtemps, aurait été fier d'avoir une fille diplômée d'un Master en enseignement. La route aura été longue et sinueuse mais l'issue est radieuse. Merci également à Martial et notre famille à 4 pattes, le roi Papaye et les *bandidas* Tenby et Tortuga pour la douceur et les fous-rires qui m'ont permis de préserver mon équilibre au cours des deux dernières années.

Merci Chopin, Dvořák, Tchaïkovski et la caféine, mes fidèles compagnons de rédaction tout au long de ces longues et nombreuses années d'études universitaires. Merci également à mes pieds qui, durant cette période finale de rédaction et durant toutes celles qui l'ont précédée, ont si souvent dansé pour me permettre de me recentrer quand mon mental surchargé m'éparpillait aux quatre coins de la pièce.

Aux lecteurs et lectrices :

Vous tenez entre les mains un mémoire de fin d'études universitaires sans prétention. Si je me permets ici une incartade déontologique c'est que ce dépôt marque pour moi un véritable passage, la fin d'un parcours initiatique de longue haleine qui ne sera malheureusement pas souligné par une soutenance en raison de la situation exceptionnelle de ce printemps 2020. C'est pourquoi je voulais honorer cela d'une manière qui me ressemble. Je laisse derrière moi dix années d'études supérieures qui m'auront permis d'advenir en tant que femme émancipée et éclairée mais aussi en tant qu'enseignante engagée et déterminée à remplir sa mission d'éducation dans la bienveillance et l'espoir de voir naître un meilleur demain.

Introduction générale

Dans le cadre de mon Master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation, j'ai suivi le séminaire de recherche « Bien-être en éducation : formation des enseignants et pratiques à l'école » dirigé par Sophie Necker et Mickaël Bailleul. C'est ainsi que j'ai été amenée à interroger la question du bien-être à l'école. Dans un premier temps, j'avais élaboré des pistes de travail autour de la notion des pratiques corporelles de bien-être en classe et je me destinais à explorer le lien pouvant exister entre leur inscription dans une pratique pédagogique et le rapport élèves-enseignante. Aujourd'hui professeure des écoles stagiaire en responsabilité partagée d'une classe de CM2, j'ai été confrontée durant l'année à une problématique de harcèlement entre élèves qui m'a amenée à questionner le bien-être à l'école d'une toute autre manière. J'ai donc réorienté mes questionnements en direction du clivage entre harcèlement scolaire et bien-être pour finalement parvenir à arrêter mon objet de recherche sur la question de la restauration du bien-être face à une situation de harcèlement scolaire.

Au fil de l'élaboration de ma démarche et notamment à travers des lectures et des échanges avec des collègues lors de temps consacrés à l'analyse de la pratique, j'ai finalement formulé la problématique suivante : **en quoi l'instauration de cercles restauratifs en réponse à une situation de harcèlement scolaire peut être une voie de retour au bien-être pour les élèves impliqués ?** Cette énigme, que le présent mémoire tente de résoudre, semble intégrer le triptyque donnant toute sa pertinence et sa légitimité à l'objet de recherche : intérêt scientifique, intérêt professionnel et intérêt personnel.

Premièrement, tout part d'une curiosité personnelle, un attrait pour la question du bien-être, qui est fortement influente dans ma pratique enseignante en construction mais également dans ma vie personnelle et génère en moi des questionnements éthiques et citoyens profonds. Deuxièmement, il existe très peu de travaux de recherche consacrés aux pratiques restauratives en éducation et encore moins en langue française. En revanche, le harcèlement scolaire fait l'objet de nombreuses publications depuis une vingtaine d'années et pourtant une infinité d'entre eux évoquent les pratiques restauratives dans les pistes d'actions à mettre en place dans une situation de harcèlement. Bien que je ne prétende

aucunement pouvoir apporter ma contribution à la recherche avec un mémoire de fin d'études universitaires, je trouve intéressant, du point de vue de la chercheuse en formation, de pouvoir émettre l'hypothèse que les pratiques restauratives et en particulier un dispositif de cercles restauratifs soit une réponse à apporter dans la prise en charge d'une situation de harcèlement. Enfin, l'intérêt pour la professionnelle en formation est indéniable de par la nécessité incontournable pour une professeure des écoles de se saisir d'un problème de harcèlement entre élèves. L'une des missions premières d'une enseignante fonctionnaire de l'état est de veiller à la sécurité physique, morale et affective des élèves qu'on lui confie et si une situation de harcèlement émerge, c'est que le climat scolaire ne garantit pas ou plus cette sécurité. De plus, la prise en charge d'une situation de harcèlement nécessite obligatoirement de coopérer en équipe, qui est la dixième compétence commune à tous les professeurs et personnels d'éducation énoncée par le référentiel de 2013. Or, travailler en équipe ne va pas de soi et dépend fortement de la culture professionnelle des membres de l'équipe éducative à titre individuel mais aussi de la culture de l'école elle-même. Ainsi, être force de proposition d'une initiative expérimentale au sein d'une école dans laquelle je ne suis présente qu'à mi-temps, de surcroît en tant que débutante, constitue un défi supplémentaire à la fois sur les plans personnel et professionnel.

Dans une première partie, je tenterai donc d'apporter des pistes de réflexion tirées de la littérature scientifique et professionnelle sur les questions du bien-être à l'école, du harcèlement scolaire et des pratiques restauratives en éducation. Les lectures commentées serviront à étayer le reste du travail présenté dans ce mémoire. Dans une seconde partie, je décrirai les différentes étapes de conception et de mise en œuvre de ma démarche, étayées par des travaux de chercheurs en sciences humaines, avant de terminer par une analyse réflexive de la méthodologie choisie et appliquée dans cette recherche. Dans une troisième partie, je discuterai les résultats obtenus à la lumière des éclairages théoriques présentés dans la revue de littérature et dans la partie méthodologie en tentant de dégager les prémices de nouvelles connaissances produites.

I. Revue de littérature

Pour poser le cadre théorique dans lequel s'inscrit ce travail de recherche, la revue de littérature qui suit se présente en trois sous-parties correspondant aux trois axes que j'ai successivement empruntés pour interroger la littérature scientifique, en sociologie et psychologie, mais aussi professionnelle, dans les domaines de l'éducation et du travail social.

Dans un premier temps, mes lectures se sont orientées vers la vaste thématique du **bien-être à l'école**, qui est également l'objet du séminaire suivi dans le cadre de mon Master MEEF. Puis elles se sont progressivement tournées vers la question du **harcèlement en milieu scolaire** lorsque j'ai été confrontée personnellement à une situation de harcèlement entre élèves dans le cadre de ma pratique de professeure des écoles stagiaire. Enfin, j'ai été chercher des éclairages théoriques sur la question des **pratiques restauratives** suite à la proposition d'une collègue qu'ensemble nous mettions en place un dispositif de cercle restauratif dans notre école.

Ces lectures m'ont permis d'articuler les mots-clés de mon objet de recherche pour formuler la problématique suivante : **en quoi l'instauration de cercles restauratifs en réponse à une situation de harcèlement scolaire peut être une voie de retour au bien-être pour les élèves impliqués ?**



1. Bien-être à l'école, compétences psychosociales, compétences émotionnelles

Le dictionnaire Larousse¹ définit le bien-être comme un « état agréable résultant de la satisfaction des besoins du corps et du calme de l'esprit : *éprouver une sensation de bien-être*. » Depuis la ratification de la Charte d'Ottawa en 1986, l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) a inclus le concept de bien-être dans sa définition de la santé qui serait « un état de complet *bien-être* physique, mental et social, [qui] ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité ». Cette définition a été enrichie par l'OMS en 1993 avec l'inclusion du concept de compétences psychosociales (CPS) qui renvoient à « la capacité d'une personne à faire face aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne [...], à maintenir un état de bien-être mental et à le démontrer au travers d'un comportement adaptatif et positif lors de ses interactions avec les autres, sa culture et son environnement ». Ces compétences psychosociales, au nombre de dix, peuvent être classées par paires comme suit :

- savoir résoudre des problèmes / savoir prendre des décisions ;
- avoir une pensée créative / avoir une pensée critique ;
- savoir communiquer efficacement / être habile dans les relations interpersonnelles ;
- avoir conscience de soi / avoir de l'empathie pour les autres ;
- savoir gérer son stress / savoir gérer ses émotions.

En 2001, Mangrulkar, Whitman et Posner² proposent une classification des CPS en trois catégories : les compétences *sociales et interpersonnelles*, les compétences *cognitives* et les compétences *émotionnelles*. C'est cette classification que reprendront Encinar, Tessier et Shankland dans leur article³ publié en 2017 dans la revue *Enfance* et sur lequel j'ai notamment choisi de prendre appui dans cette revue de littérature. Les auteurs expliquent que le développement des compétences psychosociales est devenu au cours des deux dernières décennies un sujet prégnant des politiques éducatives de nombreux pays avec pour « perspective d'améliorer le bien-être et la réussite scolaire des enfants ».

1 Édition en ligne, 2020.

2 MANGRULKAR L., WHITMAN C. V., POSNER M., 2001, 'Life skills approach to child and adolescent healthy human development', Pan American Health Organization.

3 ENCINAR P.-E., TESSIER D., SHANKLAND R., 2017, Compétences psychosociales et bien-être scolaire chez l'enfant : une validation française pilote, *Enfance*, 1, 1, p. 37-60.

Le bien-être des élèves à l'école est pour l'enseignante et pédagogue Laure Reynaud⁴ « la clé de toutes les réussites, la voie royale vers un apprentissage heureux, porteur de sens et de valeurs, qui dépasse la maîtrise des compétences académiques – bien sûr essentielle, mais pas plus importante que celle des compétences de vie » (2017, p. 51). Hélène Romano⁵ rapporte les résultats d'une enquête menée en 2012 qui ont permis de distinguer quatre dimensions du bien-être scolaire : « le bien-être *physique* (matériel, organisationnel et environnemental) ; le bien-être *relationnel* (avec les enseignants, les pairs et les autres adultes du collège) ; le bien-être *psychologique* ; le bien-être *pédagogique* (les aides pédagogiques extérieures et intérieures à la classe favorisant le bien-être, la pédagogie différenciée) » (2016, p. 13).

Bacro et al. ont également interrogé la notion du bien-être à l'école dans leur article⁶ paru dans la revue *Enfance* en 2017 dans lequel ils expliquent que selon Huebner, Ash et Laughlin (2001) « le bien-être subjectif correspond à l'évaluation cognitive et affective faite par l'enfant de son niveau de satisfaction dans les différents domaines de sa vie, y compris à l'égard des expériences vécues dans le contexte scolaire » (2017, p. 63). Dans l'étude menée par Bacro et al., il est avancé que pour mesurer le bien-être des élèves à l'école, différentes dimensions doivent être prises en compte comme les relations entre pairs, les relations élèves-enseignants, la satisfaction de l'élève vis-à-vis de son groupe-classe et des activités proposées, son rapport à l'évaluation et à la performance académique, mais aussi le sentiment de sécurité au sein de l'école. En conclusion de l'article, les auteurs avancent que pour « permettre aux élèves à la fois de réussir leur parcours scolaire et de s'épanouir à l'école » une intégration du point de vue des enfants, au même titre que celui des adultes est nécessaire dans « les recherches sur le bien-être à l'école, ses variations et ses conditions » (2017, p. 76). C'est une des raisons qui m'ont poussée à prendre en compte le point de vue subjectif des élèves en choisissant d'une part l'entretien ethnographique comme outil de recueil de données et d'autre part, les questionnaires avec échelle d'opinion. Je reviendrai sur cet aspect méthodologique en deuxième partie de ce mémoire.

4 Reynaud, Laure. « Promouvoir le bien-être à l'école », *L'école des parents*, vol. 622, no. 1, 2017, pp. 50-53.

5 Romano H., 2016, *Pour une école bientraitante. Prévenir les risques psychosociaux scolaires.*, Paris Cedex 5, Dunod.

6 BACRO F. et al., 2017, Bien-être perçu, performances scolaires et qualité de vie des enfants à l'école et au collège : étude longitudinale, *Enfance*, 1, 1, p. 61-80.

En m'appuyant sur ces premiers éléments, je tenterai dans la partie suivante de cette revue de littérature de dresser un portrait le plus exhaustif possible des connaissances scientifiques sur un élément majeur de dégradation du bien-être à l'école : le harcèlement scolaire.

2. Harcèlement scolaire

2.1. Aperçu général des apports théoriques et institutionnels pour comprendre le harcèlement scolaire

Le harcèlement scolaire (ou harcèlement en milieu scolaire), dérivé du terme anglophone *school bullying* n'est un réel objet de recherche que depuis la fin des années 1990 avec notamment les travaux précurseurs du psychologue scandinave, Dan Olweus. C'est pourtant un phénomène de grande ampleur et universellement répandu. Il existe plusieurs définitions mais toutes s'accordent sur les éléments essentiels. Le ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse utilise la définition d'Olweus dans sa circulaire *Prévention et lutte contre le harcèlement à l'École* n°2013-100 du 13 août 2013⁷ : « Un élève est victime de harcèlement lorsqu'il est soumis de façon répétée et à long terme à des comportements agressifs visant à lui porter préjudice, le blesser ou le mettre en difficulté de la part d'un ou plusieurs élèves ». Nicole Catheline le définit quant à elle, en introduction de son ouvrage⁸ publié en 2018 (2^e édition) comme « une conduite intentionnellement agressive adoptée par un ou plusieurs élèves, qui se répète et qui dure. Ceux qui y ont recours cherchent à nuire ou à blesser, en établissant une relation dissymétrique : ils sont les dominants ; leurs victimes sont les dominés » (2018, p. 5). Le ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, précise dans son dossier en ligne de *Prévention et lutte contre la violence en milieu scolaire*⁹ qu'on « peut considérer qu'il y a harcèlement quand :

- un rapport de force et de domination s'installe entre un ou plusieurs élèves et une ou plusieurs victimes ;

7 http://circulaires.legifrance.gouv.fr/pdf/2013/08/cir_37408.pdf

8 CATHELIN N., 2018, *Le harcèlement scolaire*, Paris Cedex 14, PUF

9 <https://eduscol.education.fr/cid55921/le-harcelement-entre-eleves.html>

- il y a répétitivité : différentes formes d'agression se répètent régulièrement durant une longue période ;
- il y a volonté délibérée de nuire à la victime, avec une absence d'empathie de la part des auteurs. »

Catheline reprend ces trois critères en les catégorisant ainsi : l'intentionnalité, la répétitivité et la relation d'emprise. D'autres auteurs, comme Hélène Romano¹⁰, identifient des critères similaires en ajoutant néanmoins un critère supplémentaire : l'absence d'un bénéfice matériel direct pour le harceleur, comme c'est le cas par exemple dans une situation de racket. Les différents auteurs s'accordent pour statuer que, comme l'explique Romano, « le harcèlement scolaire conduit à de multiples conséquences somatiques, psychiques, familiales, sociales et scolaires, susceptibles d'hypothéquer durablement la vie [d'un] enfant ou [d'un] adolescent » (2015, p.23).

Le harcèlement scolaire est présent dans tous les types de territoires (urbain, banlieues, périurbain, rural) et tous les types d'établissements scolaires et se développe en particulier « lorsque le climat scolaire de l'établissement est dégradé » et/ou « lorsque les situations de harcèlement sont mal identifiées par l'équipe éducative ». C'est ce que précise le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse sur son site dédié « Non au harcèlement »¹¹.

Le harcèlement prend différentes formes, toujours de manière gratuite et infondée, comme l'explique Hélène Romano :

- le harcèlement moral : des mots (insultes, menaces, propos dévalorisants, moqueries...), des attitudes (comportements hostiles sans contact physique direct), de l'ignorance (provoquant le rejet, l'exclusion de la personne victime), de la stigmatisation, de la diffamation, etc. ;
- le harcèlement physique : coups, crocs-en-jambe, bousculades (en dehors d'un contexte de bagarre, par exemple, en se croisant dans un couloir ou la cour) ;
- le harcèlement sexuel : attouchements, agressions sexuelles, insultes à caractère sexiste et sexuel, diffusion de rumeurs, de photos intimes (très souvent liée au cyberharcèlement) ;

10 ROMANO H., 2015, *Le harcèlement en milieu scolaire*, Paris Cedex 5, Dunod

11 <https://www.nonauharcèlement.education.gouv.fr/que-faire/le-harcèlement-cest-quoi/>

- le harcèlement matériel : vol et/ou dégradation des biens d'autrui visant à attaquer l'intégrité d'autrui, l'humilier (différent du racket qui vise l'appropriation du bien d'autrui pour son propre bénéfice) ;
- le harcèlement alimentaire : encore une fois à distinguer du racket qui peut être pratiqué pour obtenir de la nourriture, il s'agit là de rendre immangeable le repas ou la collation d'autrui pour l'attaquer indirectement ;
- le cyberharcèlement : il s'agit de toutes les formes d'attaques et de menaces proférées via les outils de communication aujourd'hui disponibles et particulièrement les réseaux sociaux, indissociables du quotidien des enfants et adolescents de notre époque. Le cyberharcèlement reprend les méthodes du harcèlement « de la vraie vie » de façon virtuelle en décuplant les possibilités d'agressions qui deviennent alors sans limite dans le temps et l'espace (car disponible partout 24h/24 et 365j/an) tout en renforçant « l'effet de groupe » et permettant ainsi aux spectateurs « passifs » de devenir à leur tour harceleurs en relayant les informations diffusées. Tout cela en préservant potentiellement l'anonymat de l'agresseur ou des agresseurs qui peuvent avoir recours à l'utilisation de faux profils pour cacher leur identité.

Comme évoqué précédemment, quelle qu'en soit la forme et le lieu où s'opère celui-ci, le harcèlement entraîne de lourdes conséquences sur la santé physique et mentale des personnes qui le vivent : stress, perte de sommeil, d'appétit, difficultés de concentration, troubles anxieux et dépressifs, troubles psychosomatiques sans cause physiologique apparente (maux de ventre, eczéma, céphalées...), adoption de conduites à risque (consommation d'alcool, de stupéfiants, auto-mutilations), idées suicidaires, etc. Des conséquences sur la vie scolaire (décrochage), sociale (isolement) et familiale peuvent également résulter de cette situation et peuvent altérer le bien-être de la personne victime sur le long terme, bien au-delà de l'enfance et de l'adolescence.

Concernant les harceleurs, il existe différents types de profils plus ou moins facilement identifiables. Il peut s'agir d'adultes (personnels de direction, personnels enseignants, personnels de la vie scolaire) comme d'élèves (enfants et adolescents) pouvant agir seuls ou en groupe. Hélène Romano en distingue trois types :

- les « suiveurs » : ils ne sont pas à l'initiative du harcèlement et agissent rarement seuls mais deviennent harceleurs pour « rester dans la dynamique du groupe, sans plus de motivation et sans réaliser la gravité des conséquences de leurs actes » (2015, p. 38) ;
- les « harcelés-harceleurs » : eux-mêmes victimes par le passé ou encore actuellement dans le cadre scolaire et parfois en dehors (dans leur quartier, leur famille, leur club sportif...), ils reproduisent les violences subies « dans une logique compulsive de répétition traumatique » et « sans aucune élaboration possible » (2015, p. 39) ;
- les « leaders » : ils rassemblent quelques « suiveurs » autour d'eux en se construisant « un comportement physique qui suscite la crainte, voire la terreur, et qui renforce leur qualité de manipulateur » (2015, p. 40). L'intention de « nuire et de faire souffrir l'autre » est dans ce cas-là indiscutable et l'empathie à l'égard de la victime complètement absente.

On retrouve des similitudes entre le profil « leader » décrit par Hélène Romano et ce que Nicole Catheline nomme, dans une terminologie empruntée à la psychiatrie, les « personnalités avec des aménagements pervers » (2018, p. 31). Elle décrit ces enfants et adolescents comme ne présentant aucune considération à l'égard d'autrui et cherchant « par n'importe quel moyen » à satisfaire leur pulsion pour « contourner des situations qui leur sont pénibles » et ce, sans éprouver le moindre remords. Ils peuvent « exercer un certain charisme sur les autres enfants et les entraîner dans leurs abus, surtout [...] les plus faibles qui se sentent ainsi valorisés de soutenir les actes du meneur ».

En ce qui concerne les élèves harcelés, Hélène Romano rappelle qu'au « moment où ils sont confrontés à celui qui les agresse, [ils] ont en commun d'être, psychologiquement, vulnérables. Mais tous n'ont pas la même histoire, ni les mêmes ressources » (2015, p. 43) ce qui explique qu'on peut retrouver différents profils de « harcelés » :

- les harcelés « inopinés » : leur vulnérabilité qui peut être « chronique, ponctuelle et liée à un événement récent de leur vie » (ex : changement d'établissement ou séparation des parents) fait qu'ils peuvent être sujets au harcèlement. En revanche, ces enfants possèdent généralement une confiance suffisante en eux-mêmes et leurs ressources mais aussi en l'autre, ce qui leur permet d'accepter l'aide qu'on peut leur apporter pour sortir de cette situation ;

- les élèves « harcelés dans un contexte de traumatismes cumulatifs » : il s'agit d'enfants ou d'adolescents ayant déjà vécu des situations de violences diverses voire de la maltraitance de la part des personnes censées les protéger et qui ont alors perdu toute confiance en soi et en l'autre. Leur fragilité « renvoie aux autres l'image d'une proie facile » (2015, p. 44). Ce sont des élèves qui ne sollicitent pas d'aide et peuvent restés enfermés dans leur souffrance scolaire durant de très longues périodes ;
- les « harcelés-craintifs » : capables de se défendre et d'utiliser leurs ressources dans d'autres situations, face à leur harceleur, ils se trouvent comme « dépossédés de leurs propres capacités physiques sans avoir pour autant vécu des événements traumatiques passés » (2015, p. 44). Ces élèves présentent souvent des particularités physiques ou esthétiques (poids, taille, handicap, style vestimentaire, lunettes, appareil dentaire...), en revanche cela ne peut être considéré comme l'élément à l'origine de la situation de harcèlement mais plutôt comme étant en corrélation avec celle-ci.

2.2. Agir face à une situation de harcèlement scolaire : quelques pistes issues de la recherche scientifique et proposées par le cadre institutionnel

De même qu'une situation de harcèlement ne se limite pas à un ou plusieurs auteurs et une ou plusieurs victimes mais concerne plus largement un contexte d'école ou d'établissement et même plus largement encore, un contexte institutionnel, tous les acteurs de la communauté éducative doivent être impliqués dans les mesures prises pour évaluer et agir face à cette situation. Ainsi, les élèves, les familles, les personnels de l'établissement (direction, enseignants et équipe de la vie scolaire pour le secondaire), les intervenants divers (notamment l'équipe de l'accueil périscolaire pour le 1^{er} degré) mais aussi les personnes référentes au niveau institutionnel (IEN de la circonscription, médecine scolaire), etc. doivent être informés, sensibilisés et même formés pour agir dans une dynamique collective. Les modalités d'action qui existent sont nombreuses et souvent délicates à mettre en place. Il existe depuis 2018 un *Protocole de traitement des situations de harcèlement entre élèves*¹² auquel se référer en tant que fonctionnaire de l'État, mis à disposition par le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse sur le site Éduscol.

12 <https://eduscol.education.fr/cid55921/le-harcelement-entre-eleves.html>

Le rôle des personnels d'éducation et des enseignants, qui sont en première ligne pour agir face au harcèlement consiste à **repérer** des situations potentielles de harcèlement, à apporter une **écoute** aux personnes impliquées, en commençant par les élèves harcelés puis à effectuer un **signalement** auprès de la hiérarchie (la direction d'école dans le 1^{er} degré, le chef d'établissement dans le 2nd degré ou directement la personne référente harcèlement au niveau de l'académie ou du département). Une fois la prise en charge de la situation par le directeur ou le chef d'établissement, un protocole strict doit être suivi :

- 1) Recueillir le témoignage de l'élève victime (ou des élèves victimes) ;
- 2) Mener des entretiens avec les témoins séparément, avec les auteurs présumés, avec les parents des élèves concernés ;
- 3) Décider des mesures de protection de la victime (ou des victimes), de la punition, sanction ou mesure de réparation pour les auteurs ;
- 4) Suivre la mise en œuvre des mesures prises et rencontrer à nouveau l'élève ou les élèves victimes et leurs parents ;
- 5) Mener une action de sensibilisation au niveau des classes concernées.

Dans le cas où les élèves, victimes ou témoins ne parviennent pas à trouver l'écoute dont ils auraient besoin au sein de leur école ou leur établissement ou bien qu'ils n'osent pas interpellier les adultes qui les entourent, ou encore dans le cas où les familles de ces élèves se trouvent démunies face à la situation vécue par leur enfant, des ressources externes aux établissements existent. Parmi celles-ci, les numéros verts nationaux 3020 « Non au harcèlement » et 0800 200 000 « Net écoute » (dans le cas de cyberharcèlement) où des personnes formées à l'écoute et au repérage des situations de harcèlement en milieu scolaire (psychologues mais également professionnels des sciences de l'éducation) peuvent alors orienter les élèves et leurs familles vers les solutions existantes sur le territoire où ils résident. En fonction des besoins repérés, cette situation peut être transmise directement au référent harcèlement de l'académie qui en informera par la suite l'établissement concerné.

Comme l'explique Hélène Romano (2015) dans le chapitre 3 intitulé « Agir », de nombreux obstacles peuvent venir entraver la démarche de signalement, tant chez les élèves (honte, peur des représailles, peur de ne pas être cru, culpabilité), que chez les adultes autour d'eux (banalisation ou cautionnement de la situation, culpabilisation, déni,

colère, sentiment d'impuissance, etc.). Ces craintes et réactions sont légitimes et ne peuvent être dépassées que si les personnes concernées disposent de ressources, d'informations transmises par les pouvoirs publics par l'intermédiaire de leurs représentants que sont les fonctionnaires d'état. Ces derniers doivent donc être formés pour accompagner et informer les élèves et leurs familles. A la rentrée 2019, le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse a renforcé sa volonté de mieux « structurer l'action publique en matière de lutte contre toutes les formes de harcèlement » en publiant *10 nouvelles mesures pour lutter contre le harcèlement entre élèves*¹³ parmi lesquelles figurent la formation des acteurs à la prévention contre le harcèlement et le déploiement d'un programme anti-harcèlement dans les écoles et les collèges. Cette initiative est censée soutenir les personnels d'éducation dans la mission qui leur est confiée. En ce sens, la compétence n°6 « Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques » du *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*¹⁴ rappelle aux personnels de l'éducation nationale qu'ils doivent « contribuer à assurer le bien-être, la sécurité et la sûreté des élèves, à prévenir et à gérer les violences scolaires, à identifier toute forme d'exclusion ou de discrimination, ainsi que tout signe pouvant traduire des situations de grande difficulté sociale ou de maltraitance ».

En complément des mesures d'action prescrites par le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse face à une situation de harcèlement scolaire, il existe d'autres ressources pouvant être utilisées par les professionnels d'éducation et que l'on pourrait regrouper sous l'appellation « pratiques alternatives ». Celles-ci sont multiples mais j'ai choisi de me m'intéresser dans le cadre de ma recherche plus spécifiquement à la « famille » des pratiques restauratives dont je vais tenter de tracer les grandes lignes dans la partie suivante de cette revue de littérature.

3. Pratiques restauratives en éducation, une approche inspirée de la justice restauratrice

Il existe un lien fort entre ce que proposent les mesures de justice restauratrice (ou encore réparatrice), telle qu'on les nomme en langue française, et les pratiques

13 https://www.education.gouv.fr/prix-non-au-harcèlement-ceremonie-de-remise-des-prix-2019-7343#c10_nouvelles_mesures_pour_lutter_contre_le_harcèlement_entre_eleves

14 https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm?cid_bo=73066

restauratives dans les milieux scolaires, communautaires, etc. Bien qu'il soit essentiel de les distinguer car elles prennent forme dans des contextes différents, elles découlent néanmoins de la même « philosophie » et partagent un même système de valeurs fondamentales.

La justice restauratrice contemporaine est difficile à définir précisément car elle regroupe une multitude d'initiatives diverses mais trouve ses origines dans ce qui était pratiqué de façon ancestrale chez les peuples premiers de différents continents (nombreuses tribus d'Afrique subsaharienne, nations Amérindiennes et Maoris polynésiens notamment). Jacques Lecomte¹⁵ explique que « ces systèmes de justice traditionnelle considèrent généralement que l'agresseur s'est coupé de la société par l'offense qu'il a commise. Dès lors, l'objectif essentiel des autres membres de la société est de le réintégrer dans la société en vertu du principe qu'il est mauvais pour une société de se démembrer » (2014, p.17).

Depuis une quarantaine d'années, un peu partout dans le monde, des approches radicalement différentes de ce que propose la justice pénale traditionnelle se sont multipliées afin de proposer une conception de la justice qui « [place] les parties en conflit au centre du processus et [définit] d'abord la justice comme une restauration psychologique et matérielle de la victime plutôt que comme une punition de l'auteur (sans toutefois éliminer ce dernier aspect) » (Lecomte, 2014, p. 18). Bien qu'ayant été premièrement développées dans le contexte de la justice des mineurs, on retrouve aujourd'hui des mesures de justice restauratrice à tous les niveaux du système judiciaire. Les effets de cette approche peuvent être résumés sous la forme de trois R : *Reconstruction psychologique de la Victime* (fortement impactée par l'implication de la victime dans le processus décisionnaire, contrairement à la justice traditionnelle), *Responsabilisation de l'auteur* (taux de respect des engagements nettement supérieur) et *Réduction de la récidive*. A noter que le recours à la justice restauratrice « entraîne généralement une diminution du nombre et de la gravité des sanctions, mais pas leur élimination » (2014, p. 19).

Jacques Lecomte propose un aperçu des principes fondamentaux de la justice restauratrice et ses avantages dans le tableau (2014, p. 19) reproduit en page suivante :

15 LECOMTE, J., 2014, « Les multiples effets de la justice restauratrice », *Journal du droit des jeunes*, 334., n°4, 17-23.

	Pour la victime	Pour l'agresseur	Pour la société
Principes fondamentaux	Reconstruction psychologique	Responsabilisation Réintégration	Réduction de la récidive
Avantages	<p>La justice restauratrice permet à la victime de</p> <ul style="list-style-type: none"> - être mieux entendue - participer au processus, s'y impliquer et l'influencer - voir sa souffrance soulagée - avoir accès à plus d'information sur l'événement 	<p>La justice restauratrice permet à l'agresseur de</p> <ul style="list-style-type: none"> - prendre conscience de la souffrance occasionnée - développer de nouvelles aptitudes sociales - se rendre utile et en tirer un sentiment de fierté - être réintégré au sein de la société 	<p>La justice restauratrice permet à la société de</p> <ul style="list-style-type: none"> - disposer d'une justice plus accessible - prévenir la délinquance et la criminalité.

En considérant que le délit ou le crime commis ne concerne pas uniquement l'auteur et la victime mais touche tout un système, à plus ou moins grande échelle : la famille, le quartier, la communauté, l'institution scolaire, etc., la justice restauratrice vise à réunir toutes les personnes qui ont été impactées de façon négative voire néfaste par la situation afin de trouver collectivement la voie de la réparation et de la reconstruction du lien social et des relations interpersonnelles. C'est sur ce constat que les cercles restauratifs prennent appui comme je vais tenter de le montrer par la suite.

Note aux lecteurs et lectrices :

Les références utilisées dans ce qui suit sont quasi exclusivement issues de la littérature scientifique et professionnelle en langue anglaise, faute de ressources disponibles en langue française. C'est donc une traduction libre des citations retenues que je propose ici. Veuillez également noter que l'utilisation des néologismes restauratif(s) et restaurative(s) est volontaire et motivée par un désir de « coller au plus près » à la réalité de la pratique dans laquelle s'inscrit cette terminologie.

Avant de définir ce qu'est un cercle restauratif et quelles en sont les finalités, il convient d'agrandir un peu la focale pour évoquer dans un premier temps le champ des « pratiques restauratives » en éducation. Pour ce faire, je vais m'appuyer notamment sur les définitions proposées par l'Institut Universitaire International pour les Pratiques Restauratives (IIRP) et son fondateur, Ted Wachtel, dans l'article *Defining restorative* publié en 2016 sur le site de l'IIRP¹⁶.

Dans un premier temps, Ted Wachtel (2016) insiste sur la distinction à faire entre la justice restauratrice et les pratiques restauratives dans un sens large, bien que les secondes trouvent leur origine dans la première. En effet, l'auteur avance que contrairement à la justice restauratrice qui intervient « uniquement » en réponse aux agissements d'un individu, les pratiques restauratives sont avant tout un modèle social global, un cadre d'intervention visant la prévention de situations de conflit, de violence voire de délinquance ou de criminalité dans une variété de contextes. L'utilisation des pratiques restauratives, telles que définies par l'IIRP, vise également à établir en amont, des relations interpersonnelles solides et un sentiment d'appartenance à la communauté dans laquelle elle s'inscrit. Ainsi, lorsque l'ordre social est détérioré par les agissements d'un ou plusieurs membres de cette communauté, le cadre antérieurement posé permet d'apporter une réponse plus efficace et plus adaptée, moins punitive et visant la réparation des liens sociaux (2016, p. 1). Les applications sont multiples et varient en fonction des contextes selon un continuum allant d'applications informelles (de façon spontanée, en format « libre », en comité restreint, avec une grande part laissée à l'affect) à des applications plus formelles (suivant un protocole précis, nécessitant une préparation conséquente et impliquant de multiples acteurs). Plus on avance sur ce continuum et plus les impacts sont ancrés durablement pour ceux qui prennent part au processus et pour la communauté toute entière (2016, p. 4).

Dans le cadre des institutions scolaires, l'une des applications des pratiques restauratives les plus répandues est la mise en place de cercles restauratifs impliquant soit un groupe d'élèves, soit toute une classe (voire des élèves de plusieurs classes) et ce, accompagnés par les adultes encadrants (pas uniquement des enseignants). Comme je l'ai mentionné

16 https://www.iirp.edu/images/pdf/Defining-Restorative_Nov-2016.pdf

précédemment, les pratiques restauratives sont intrinsèquement liées à ce que la justice restauratrice, elle-même inspirée de coutumes ancestrales, tente de proposer : une approche réparatrice plutôt que punitive. L'une des premières personnes ayant « institutionnalisé » les cercles restauratifs est le chercheur d'origine britannique Dominic Barter. Il travaille depuis le début des années 1990 auprès des populations des favelas brésiliennes, fortement impactées par la criminalité. Son processus de cercle restauratif est depuis 2005 au cœur des actions de justice restauratrice menées par le gouvernement brésilien. Voici la définition qu'il en fait sur le site participatif restorativecircles.org¹⁷ :

« Un Cercle Restauratif est un processus communautaire de soutien aux personnes en conflit. Il regroupe les trois parties d'un conflit - ceux qui ont agi, ceux qui sont directement touchés et la communauté élargie - dans un contexte systémique choisi, pour dialoguer d'égal à égal. Les participants s'invitent les uns les autres et participent volontairement. Le processus de dialogue utilisé est partagé ouvertement avec tous les participants. Le processus se termine lorsque des actions qui apportent des bénéfices mutuels favorisant l'intégrité inhérente à tous ceux qui sont impliqués dans le conflit ont été trouvées. Les Cercles Restauratifs sont facilités en 3 étapes qui se présentent dans une séquence proche de celle-ci : identifier les facteurs-clés du conflit, parvenir à des accords sur les prochaines étapes, et évaluer les résultats. Par la forme du cercle, ils invitent au partage du pouvoir, à la compréhension mutuelle, à la responsabilité individuelle et la co-responsabilité au sein de la communauté. »

Ce processus s'inscrit dans une mouvance d'actions communautaires libres, autonomes et démocratiques, qui n'a donc pas de cadre théorique ou institutionnel ferme. C'est un procédé expérimental qui fait l'objet d'une forme d'appropriation par la communauté qui choisit de l'instaurer. Il est néanmoins caractérisé par une sorte de « marche à suivre » :

1. Le processus doit être initié par un membre de la communauté.
2. Des temps doivent être dédiés à la préparation du cercle lui-même, grâce à des entretiens individuels ou en petits groupes avec les différents protagonistes afin d'éclaircir la raison d'être du cercle. On parle ici d'**avant-cercles** ou **pré-cercles**.

17 En version française : https://cerclesrestauratifs.org/wiki/Dominic_Barter#Les_Cercles_Restauratifs

3. Le **cercle restauratif** en lui-même est un moment « précieux » où ont lieu des échanges entre les participants et des reformulations pour s'assurer de la compréhension mutuelle de ce qui a été dit par chacune et chacun. C'est un espace sécurisé de non-jugement dans lequel une grande qualité de présence et d'écoute est requise de la part des participants. Des décisions sont prises à la fin du cercle quant à la réparation envisagée, les gestes à poser pour restaurer les liens qui ont été brisés et qui ont créé un déséquilibre dans la communauté.
4. Afin de « prendre des nouvelles » de la situation et des avancées / améliorations ayant eu lieu à l'issue du cercle restauratif, des **après-cercles** peuvent avoir lieu.

En dépit de travaux théoriques scientifiquement « rigoureux » sur le sujet, il existe de nombreux rapports et documents dans la littérature professionnelle (dans les domaines de l'éducation et du travail social) qui témoignent de l'usage et des effets des cercles restauratifs sur les systèmes qui s'en saisissent.

La commission scolaire publique de la ville de San Francisco (SFUSD) et son centre dédié aux pratiques restauratives ont publié un guide¹⁸ à destination des personnels éducatifs souhaitant inclure les cercles restauratifs dans leur pratique professionnelle. Ce document très complet présente de nombreuses ressources et séquences pédagogiques détaillées pouvant être appliquées en contexte de classe ou d'école de façon progressive. Parmi celles-ci, certaines concernent plus particulièrement la résolution de conflits comme par exemple le format de cercle intitulé *The issues that affect us* (p. 47-51) dans lequel les élèves sont invités à nommer leurs contrariétés, ce qui les affecte dans leur quotidien scolaire ou en dehors. Dans ce contexte, ils sont amenés à comprendre qu'ils ne sont pas seuls face à certains problèmes vécus et que parfois ce qu'ils vivent ou les actes qu'ils posent peuvent impacter négativement la communauté apprenante qu'est la classe. C'est une première étape à la fois de construction du processus (qui ne va pas de soi, qui prend du temps, qui s'apprend) des cercles restauratifs mais également d'identification des situations de conflits existant dans le groupe et dont les personnes non impliquées n'ont pas forcément conscience (et notamment les adultes).

18 CLIFFORD, A., *Teaching Restorative Practices with Classroom Circles*, San Francisco Unified School District Restorative Practices: <https://www.healthiersf.org/RestorativePractices/Resources/index.php>

Dans le cas où une problématique a déjà été identifiée (ex : un conflit entre deux élèves ou une situation plus grave de harcèlement), un membre du groupe peut proposer que le groupe se rassemble en cercle pour tenter d'apporter des réponses à cette situation. Un cercle sous forme de dialogue restauratif (p. 53) peut alors être proposé en invitant les participants à formuler des questions du type :

- D'après toi, que s'est-il passé ?
- Te souviens-tu de ce que tu as pensé à ce moment-là ?
- Comment as-tu été affecté personnellement par cette situation ? Comment les autres personnes impliquées ont été affectées selon toi ?
- Quels sont aujourd'hui tes besoins ou tes ressentis vis-à-vis de la situation ? »
- Que souhaiterais-tu qu'il se passe par la suite ? »

Cela amène les élèves et les adultes présents à s'exprimer (toujours de façon volontaire, cela ne peut être imposé) mais également à écouter attentivement et avec bienveillance (sans jugement, sans interruption) ce que les autres ont à dire, leurs ressentis, leurs besoins. Les points de vue de chacune et chacun, ainsi mis en perspective, permettent aux participants de prendre du recul, de se décentrer de la situation pour mieux l'appréhender et la comprendre. Seulement à ce moment-là, lorsque toutes et tous ont pu s'exprimer, peut être envisagée l'élaboration de réponses à apporter à la situation (p. 62-64). Les propositions de réparation et de réconciliation doivent prendre en compte les besoins ayant été nommés précédemment et doivent bien entendu respecter le cadre réglementaire de l'école. Ainsi, il est essentiel que ce dispositif soit préparé (des rencontres appelées « pré-cercles » peuvent avoir lieu en comité restreint), encadré (les règles de fonctionnement doivent être connues de tous) et accompagné pour ne pas laisser surgir des dérives qui ne feraient qu'empirer la situation. C'est là notamment que réside la nécessité que les enseignants et personnels d'éducation soient formés à ce type de pratiques afin d'être les garants du cadre, voire des médiateurs-régulateurs en cas de besoin.

Dans un dernier temps, je m'appuierai sur les études réalisées par l'organisme Public Counsel dans le cadre du programme *Fixing School Discipline*¹⁹ mis en place dans plusieurs commissions scolaires publiques de Californie. Ces études pluriannuelles

¹⁹ Public Counsel, 2020, *Fixing School Discipline* : http://www.fixschooldiscipline.org/wp-content/uploads/2017/02/FSD_EducatorToolkit_small.pdf

analysent les effets de l'instauration de pratiques restauratives en contexte scolaire. Les résultats montrent une réelle transformation : un climat scolaire apaisé, une diminution significative des violences et des situations de harcèlement mais aussi des sanctions et des expulsions (qu'elles soient temporaires ou définitives, p. 27). Les éducateurs témoignent que les élèves gagnent en assurance et en confiance, ils opèrent des choix plus raisonnés. Les liens entre les membres de la communauté sont renforcés (p. 17) et le sentiment de sécurité au sein des établissements l'est également. Aussi, pour garantir des effets durables au sein de la communauté éducative, tous ses acteurs doivent être mobilisés afin que s'opère progressivement une transformation de la culture de l'établissement en matière de pratiques éducatives (p. 15) et qu'ainsi le climat scolaire soit lui aussi durablement amélioré.

Dans la suite de ce mémoire, je tenterai de montrer en quoi les différentes lectures que j'ai présentées au fil de cette revue de littérature, m'ont soutenue, d'une part pour construire et mettre en œuvre ma démarche de recherche et d'autre part pour analyser les données recueillies.

II. Méthodologie de la recherche

Dans cette seconde partie, je tenterai de décrire, commenter et analyser la recherche que j'ai menée d'un point de vue méthodologique. Pour ce faire, je procéderai en trois temps. Premièrement, je relaterai la conception de ma démarche depuis le point de départ de ma réflexion en passant par les différentes étapes de questionnement et les ajustements opérés au fur et à mesure. Je présenterai mes choix concernant le recueil de données, le terrain et les outils d'analyse sélectionnés en tentant de les mettre en lien avec la revue de littérature présentée précédemment. Deuxièmement, je procéderai à une analyse du déroulement concret de la démarche, telle qu'elle a pris forme dans le réel avant d'être « avortée » par le contexte inédit de fermeture des écoles depuis le 13 mars dernier en raison de l'épidémie mondiale de Covid-19. Dans une dernière partie sous forme de regard réflexif, je discuterai de mes choix méthodologiques à travers leurs intérêts et leurs limites mais aussi de ma posture dans ce travail de recherche, à la fois du point de vue de la chercheuse en formation et de la professeure des écoles en formation.

1. Conception

1.1. Point de départ de cette recherche : la question du bien-être à l'école, une interrogation pour la professionnelle en formation

Pour commencer, il me paraît primordial d'évoquer d'où part mon questionnement général sur la thématique du bien-être à l'école, fil conducteur de la démarche de recherche présentée ici mais plus généralement préoccupation parmi les plus essentielles de ma pratique en tant qu'enseignante en formation. J'ai intégré le séminaire « Bien-être en éducation » à l'INSPE de Lille à mon arrivée dans le Nord en septembre 2018. Originaire de Rhône-Alpes, j'avais auparavant obtenu mon Master 1 MEEF à l'ESPE de Lyon en 2017 puis effectué une première année de Master 2 en parallèle d'un emploi d'enseignante contractuelle. J'ai occupé durant l'année scolaire 2017-2018 un poste de « brigade » et effectué des remplacements de courte durée dans de nombreuses écoles publiques élémentaires rhodaniennes et quelques écoles maternelles. Cette expérience m'a très rapidement amenée à appliquer ce que je considère être un pilier de ma pratique

enseignante en construction : favoriser le bien-être et l'épanouissement de chacune et chacun au sein de la classe. De façon tout à fait empirique à l'époque, j'ai « testé » différentes techniques, astuces et postures puisées principalement dans la littérature professionnelle mais également dans ce que j'avais pu observer des collègues plus expérimentés lors de mes différents stages puis à travers mes remplacements. Mes études antérieures ainsi que les différentes formations en lien avec le thème du bien-être que j'ai suivies à titre personnel ont également été des facteurs d'inspiration dans la construction de mon approche face aux élèves.

C'est ainsi qu'en arrivant à l'INSPE de Villeneuve d'Ascq, j'ai été immédiatement séduite par la perspective d'effectuer un travail de recherche sur cette thématique et d'intégrer le séminaire animé par Sophie Necker et Mickaël Bailleul. Dans le cadre de cette seconde année de Master 2, j'ai élaboré des pistes de travail pour répondre à ce que je pensais initialement être ma problématique : en quoi les pratiques corporelles de bien-être en classe favorisent-elles l'apparition d'un lien de confiance dans le rapport entre l'élève et l'enseignante ? J'ai procédé à plusieurs étapes de mon expérimentation sur mon lieu de stage de pratique accompagnée (classe de niveau CM1) entre les mois d'octobre 2018 et de février 2019 mais ayant fait le choix raisonnable de me consacrer à l'obtention du CRPE, cette expérimentation a été dans un premier temps repoussée puis remplacée pour les raisons que j'exposerai par la suite.

1.2. Mise en contexte : mon terrain d'exercice professionnel et ses enjeux

Ceci m'amène au début de l'année scolaire 2019-2020 et mon installation au poste de professeure des écoles stagiaire dans une école du Vieux-Lille. Je partage officiellement la responsabilité de l'unique classe de CM2 avec la directrice titulaire de l'école mais que je n'ai jamais rencontrée puisque cette dernière est en congé longue maladie depuis le printemps 2019. Ses fonctions sont assurées en intérim par l'une de mes collègues, déchargée de sa classe de CP-CE1 à 50 %. Une collègue « brigade » de la circonscription est donc affectée à temps plein sur l'école depuis le mois de septembre pour assurer 50 % en CP-CE1 les lundis et mardis et 50 % en CM2 les jeudis et vendredis (journées où je suis en formation à l'INSPE). L'école compte 13 classes : 2 classes multi-niveaux décloisonnés

de maternelle, une classe de Grande Section et une classe UEM (Unité Maternelle d'Enseignement spécialisé pour les élèves présentant des Troubles du Spectre de l'Autisme). En élémentaire, les 9 classes sont réparties comme suit : un CP, un CP-CE1, un CE1, deux CE1-CE2, un CM1, un CM1-CM2, un CM2 et un dispositif UPE2A accueillant une douzaine d'élèves principalement issus de la communauté Rrom roumaine migrante.

Il me semble important de préciser que cette répartition avec de nombreux « double-niveaux » résulte d'une volonté forte de la part de l'équipe pédagogique de palier les difficultés liées à l'hétérogénéité marquée du public accueilli. En effet, et contrairement aux idées reçues sur le Vieux-Lille et sa gentrification importante depuis une trentaine d'années, le territoire de recrutement de notre école reste très mixte sociologiquement et économiquement. C'est une exception dans le quartier où les autres écoles accueillent un public globalement issu de milieux plus favorisés. Cette mixité qui reste rare dans les écoles des grandes villes, est très intéressante mais présente certaines difficultés non-négligeables à commencer par la forte hétérogénéité dans les niveaux scolaires des élèves. Très tôt dans l'année, j'ai pris conscience par mes observations et à travers des échanges avec les collègues de l'école que nous faisons face à des problématiques rencontrées plus fréquemment dans le Réseau de l'Éducation Prioritaire (REP) mais que la carte scolaire ne permettait pas de reconnaître. La circonscription dont je dépends et qui compte plusieurs écoles classées REP et REP+ reconnaît le profil particulier de mon école d'affectation qui dispose par conséquent d'un accompagnement rapproché de la part des équipes de circonscription.

Malgré cela, ma prise de poste s'est très bien déroulée et j'ai rapidement pris mes marques, à la fois au sein de ma classe mais également au sein de l'équipe-école. De nature très sociable et convaincue de la nécessité de travailler en équipe, j'ai cependant rapidement constaté que la coopération n'allait pas de soi dans notre école et que je « débarquais » dans une équipe avec un historique collectif chargé de problèmes non-résolus. Loin de moi l'idée de porter quelque jugement que ce soit et c'est avec beaucoup de respect que j'é mets ici l'hypothèse que cela puisse être le résultat d'une coordination insuffisante et d'un manque de délégation de certaines tâches au cours des dernières années et notamment en ce qui a trait à la vie scolaire. Au cours de l'année, j'ai reçu différents témoignages de la part de mes collègues, des familles des élèves et même de ma hiérarchie qui sont venus

éclairer partiellement ma compréhension du contexte singulier de notre école et des réponses qui ont été apportées par le passé en termes de gestion des conflits et du lien entre école et familles. Pour résumer, je dirais que le terrain dans lequel j'évolue professionnellement cette année et qui est devenu mon terrain de recherche, a été jusqu'ici, un lieu de questionnements multiples et de confrontation stimulante à la réalité du métier de professeure des écoles, du moins en partie. Car si au cœur de celui-ci se trouve la fascinante mais néanmoins fastidieuse tâche d'enseigner, il existe une multitude d'autres tâches périphériques tout aussi exigeantes à accomplir. C'est donc dans le champ de l'éducation plus que celui de l'instruction que s'inscrit ce travail de recherche.

Comme il est rappelé en introduction du *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*²⁰ : « Les professeurs et les personnels d'éducation mettent en œuvre les missions que la nation assigne à l'École. En leur qualité de fonctionnaires et d'agents du service public d'éducation, ils concourent à la **mission première de l'École qui est d'instruire et d'éduquer** afin de conduire l'ensemble des élèves à la réussite scolaire et à l'insertion professionnelle et sociale. Ils préparent les élèves à l'exercice d'une **citoyenneté pleine et entière**. Ils transmettent et font partager à ce titre les **valeurs de la République**. Ils promeuvent l'**esprit de responsabilité** et la **recherche du bien commun, en excluant toute discrimination**. » J'ai volontairement mis en avant certains des termes de cette citation qui pourraient à eux seuls résumer sous forme de mots-clés les finalités de la démarche que je vais vous présenter par la suite.

1.3. Rencontre avec l'intérêt scientifique au-delà de l'intérêt professionnel de mon terrain d'exercice

Comme je l'ai évoqué précédemment, la communication avec les familles ne se faisait pas optimalement et de nombreuses tensions pré-existaient à mon arrivée dans l'école en septembre dernier. Après seulement quelques journées de présence sur l'école, certaines de ces tensions me sont apparues de façon évidente et notamment avec une famille en particulier, celle de « Clément », élève de ma classe (tous les prénoms ont été changés par souci d'anonymat). Dès la pré-rentrée, les collègues m'avaient « prévenue »

20 Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2013 : <https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm>

des problèmes de comportement en classe et en dehors de la classe posés par Clément qui est scolarisé dans l'école depuis le dernier trimestre de l'année de CE1 (après avoir été « retiré » par ses parents ou « expulsé » d'une école privée du quartier, ce point demeurant flou pour moi encore à ce jour). Tout en faisant confiance à mes collègues et leur expérience, j'ai tenté, dès le départ, de prendre du recul afin de ne pas tomber dans une forme d'effet Golem (effet inverse de l'effet Pygmalion) et catégoriser Clément avant même de le connaître. Malgré cela, j'ai été rapidement amenée à constater que cet élève éprouvait de grandes difficultés à respecter le cadre scolaire et ses règles, les autres élèves ainsi que les adultes. Et cette affirmation reste valable, aujourd'hui encore, au moment où je rédige ce travail et après l'avoir côtoyé durant 8 mois. En revanche, le chemin parcouru depuis le mois de septembre et les efforts de Clément pour améliorer son comportement en classe, avec mon aide et celle des outils de régulation mis en place en ce sens, ont amplement porté leurs fruits. Je parle ici de « mon aide », non pas par manque de modestie mais bien parce que malheureusement, c'est un tout autre Clément que la collègue avec qui je partage le poste décrirait probablement si elle était à ma place. En effet, les relations entre lui et elle et entre elle et les parents de ce dernier restent aujourd'hui somme toute compliquées. Une fois de plus, je tiens à préciser qu'il n'existe pas de jugement de ma part et que je reste convaincue que ma collègue a fait son maximum et ce qu'elle a jugé comme étant le plus adapté dans cette situation extrêmement délicate.

Si j'évoque cela en détails c'est que j'estime qu'ils ont leur importance pour appréhender toute la complexité de la situation. En effet, c'est lorsque j'ai constaté des améliorations dans le comportement de Clément en classe à partir de la période 2 (novembre-décembre) que me sont parvenus les premiers éléments essentiels qui m'ont permis de mesurer « l'ampleur du problème » : la problématique de harcèlement sous-jacente au comportement de Clément. Ainsi, entre les vacances d'automne et le passage à la nouvelle année, plusieurs élèves de la classe ont commencé à venir nous confier avec ma collègue, des faits de violence verbale et/ou physique se produisant sur les temps de récréation, lors de la pause méridienne, durant les déplacements dans les couloirs ou parfois même à la sortie de l'école, autrement dit, dans les temps où la surveillance est la plus compliquée à assurer. Ce sont essentiellement des filles qui sont venues se « plaindre » dans un premier temps et en nous faisant part de remarques à caractère sexiste et parfois même sexuelles de

la part de Clément. En marge de leurs témoignages, plusieurs familles nous ont écrit ou interpellé à la grille et nous avons rencontré certaines d'entre elles en rendez-vous. Au fur-et-à-mesure des échanges, la liste des « faits » s'allongeant, nous avons décidé de nous tourner vers l'équipe de l'école et de la circonscription pour que nous puissions penser ensemble la situation et élaborer des stratégies de « prise en charge » de celle-ci. Plusieurs rencontres ont eu lieu entre les parents de Clément et plusieurs membres de l'équipe éducative (y compris en présence d'une conseillère pédagogique de circonscription) mais elles se sont avérées peu constructives et infructueuses.

Face à l'ampleur de cette situation s'aggravant de jour en jour et la souffrance des élèves impliqués, j'ai été confrontée à l'évidence qu'en tant que professionnelle, je ne remplissais pas pleinement ma mission d'assurer la sécurité physique, morale et affective des élèves qu'on me confiait malgré tout ce que j'avais déjà tenté à mon échelle. C'est dans ce contexte que ma collègue « PL » (que je nomme ainsi par souci de préserver son anonymat) m'a proposé de travailler ensemble à une solution complémentaire à ce que nous tentions déjà de mettre en place en équipe : proposer un dispositif de cercles restauratifs pour permettre à nos élèves de retrouver une forme de bien-être à l'école. C'est à ce moment-là que j'ai compris que ma problématique de recherche se trouvait au cœur de ma problématique professionnelle et qu'en tentant de résoudre l'une, je parviendrais peut-être à résoudre l'autre. C'est ainsi qu'au courant du mois de janvier 2020, j'ai décidé de transformer radicalement le travail que je réalisais dans le cadre du séminaire de recherche pour me consacrer pleinement à la question vive face à laquelle je me trouvais dans le contexte de ma pratique professionnelle.

1.4. Problématisation d'une démarche professionnelle en objet de recherche scientifique

Comme annoncé précédemment dans la revue de littérature, la problématique sur laquelle s'est arrêté mon choix est la suivante : **en quoi l'instauration de cercles restauratifs en réponse à une situation de harcèlement scolaire peut être une voie de retour au bien-être pour les élèves impliqués ?**

Pour répondre à cette question scientifique, j'ai élaboré une démarche hypothético-déductive fondée sur 3 étapes distinctes devant se dérouler entre la semaine du 3 février et

le 10 avril 2020, date de fin de la période 4 du calendrier scolaire, soit 10 semaines (incluant les 2 semaines de vacances d'hiver). Remarque : l'usage du mode conditionnel dans les paragraphes suivants a pour vocation de renforcer l'aspect hypothétique / prévisionnel de la démarche.

La première étape consisterait à l'analyse, à la lumière des apports théoriques de la recherche, des témoignages recueillis par écrit et des faits observés en situation scolaire depuis le début de l'année. L'objectif de ce travail serait de valider « scientifiquement » la situation de harcèlement jusque-là perçue comme telle de façon « empirique ». Pour m'appuyer méthodologiquement dans ce travail d'analyse, je m'inspirerais des techniques d'analyse de contenu décrites par Philippe Wanlin²¹ dans la revue *Recherches qualitatives* et notamment « l'opération de catégorisation [consistant] en l'élaboration [...] d'une grille de catégories » (2007, p. 250).

La seconde étape serait la tenue d'entretiens non-directifs et enregistrés dans le cadre de la phase des « pré-cercles » restauratifs individuels. L'analyse a posteriori des retranscriptions d'entretiens couplées aux notes prises sous forme d'observation participante devraient permettre de recueillir le vécu intime et subjectif de toutes les personnes impliquées dans la situation de harcèlement et leur perception de cette situation. Toujours à la lumière des apports de la recherche scientifique, les données recueillies ainsi étayées constitueraient un support pour concevoir un outil de recueil de données pour l'étape suivante de la démarche : un questionnaire avec échelle d'opinion basé sur le sentiment de bien-être scolaire subjectif des personnes interrogées.

La troisième étape serait donc la double passation de questionnaires identiques une première fois entre J-7 et J-1 avant la tenue du cercle restauratif (phase de « confrontation » entre harcelés et harceleur et élaboration de pistes de réparation) puis à nouveau entre J+7 et J+14. Une grille de comparaison des résultats avant/après analysée de façon quantitative devrait permettre de mesurer les effets du recours à un dispositif restauratif (ou d'estimer une possible évolution entre les instants T1 et T2) sur le bien-être subjectif des personnes y prenant part. Du point de vue méthodologique, je m'appuierais

21 WANLIN, P., 2007, L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens..., *Recherches qualitatives*, Hors-série, n°3, p. 243-272

sur la grille d'évaluation comparative conçue l'année passée dans le cadre de mon expérimentation préliminaire sur les pratiques corporelles de bien-être en classe (cf. annexes A, tableaux 1 et 2). En m'inspirant à nouveau du travail de Wanlin (2007), je devrais être en mesure d'interpréter les données recueillies pour dégager des pistes potentielles de réponse à mon énigme et valider ou non mon hypothèse que les cercles restauratifs permettent de restaurer une forme de bien-être chez les élèves impliqués dans une situation de harcèlement.

Pour résumer, je dirais que mes choix méthodologiques en termes de recueil de données, au même titre que mon terrain de recherche, se sont imposés à moi de façon assez évidente. Dans la mesure où nous avons, ma collègue et moi, décidé de proposer une réponse professionnelle à une problématique réelle, ce travail de recherche à vocation scientifique n'a fait que s'inscrire dans un contexte pré-existant. Concevoir cette méthodologie m'a permis de trouver une manière d'articuler la démarche professionnelle et la démarche scientifique afin qu'elles soient « au service » l'une de l'autre. Autrement dit, la conception de ma démarche de recherche correspond à la rencontre entre la « chercheuse » en formation et la professeure des écoles en formation autour d'un objet de questionnement professionnel transformé en objet de questionnement scientifique.

2. Mise en œuvre

Dans cette partie, je tenterai de dresser un portrait le plus exhaustif possible de ce que je suis parvenue à réaliser dans mon recueil de données avant le contexte actuel de fermeture des écoles depuis le 13 mars dernier. Bien que le confinement soit venu interrompre le processus en cours, m'empêchant ainsi de mener à terme ce travail de recherche, nous avons convenu avec ma collègue à l'initiative des cercles restauratifs, qu'ils seraient remis en place à notre retour à l'école car nous sommes convaincues du caractère essentiel et du bien-fondé de cette démarche. Il paraît impensable qu'à la suite d'une parenthèse de 2 mois « sans » école, tout serait « miraculeusement » résolu et qu'une telle démarche n'aurait plus de raison d'exister. Je dirais même qu'elle n'aura que plus d'intérêt à la suite d'une interruption aussi longue et qu'il sera très probablement

nécessaire de poser à nouveau le cadre voire le renforcer compte tenu des contextes disparates dans lesquels les élèves auront passé cette période de confinement. De plus, et comme je l'ai déjà mentionné, c'est notre décision de proposer la mise en place de pratiques restauratives en réponse à la situation de harcèlement qui est à l'origine de ma problématique de recherche et non l'inverse.

2.1. Croisement des témoignages recueillis et des apports de la recherche sur le harcèlement

Dans un premier temps, j'ai procédé au croisement des témoignages d'élèves (et/ou de leurs parents) et des faits recueillis par observation directe avec les apports de la littérature scientifique sur la question du harcèlement scolaire dans le but de valider « scientifiquement » une situation constatée de façon empirique. Les témoignages ont été recueillis pour certains spontanément : par écrit, à travers des lettres adressées par les élèves et/ou leurs parents aux enseignantes mais aussi oralement lors d'échanges « informels » sur les temps de récréation ou de pause méridienne. Pour d'autres, ils ont été directement sollicités par les enseignantes suite à des incidents survenus dans la journée ou la semaine et ayant été identifiés comme « inquiétants ». D'autres encore ont été recueillis par téléphone ou par courriel lorsqu'il s'agissait d'échanger avec des parents et que nos emplois du temps respectifs ne permettaient pas de nous rencontrer en personne ou que la situation « ne pouvait attendre ». L'intégralité des témoignages oraux ont été répertoriés systématiquement dans le cahier de liaison mis en place entre la collègue avec qui je partage la classe et moi-même afin que nous soyons toujours informées l'une et l'autre de la situation et d'en garder une trace dans le temps. De plus, chaque semaine, nous prenions un moment pour échanger ensemble avec la directrice de l'école et parfois d'autres collègues pour « faire le point » sur la situation. Enfin, les quelques éléments fournis directement par écrit ont été soigneusement archivés par ma collègue et moi-même et certains seront exploités dans la partie III de ce mémoire.

Ce sont notamment deux ouvrages très complets : Le harcèlement scolaire²² de Nicole Catheline et Harcèlement en milieu scolaire, victimes, auteurs : que faire ?²³ d'Hélène Romano, auxquels je me suis référée à de nombreuses reprises dans ma revue de littérature, que j'ai choisis comme supports théoriques pour ce travail de croisement de données. Pour affiner mon analyse, j'ai également décidé de prendre appui sur les instructions officielles concernant le harcèlement scolaire à commencer par la circulaire *Prévention et lutte contre le harcèlement à l'École* n°2013-100 du 13 août 2013²⁴ et les outils mis à disposition par le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse sur son site dédié « Non au harcèlement ». En dernier lieu, j'ai utilisé quelques éléments tirés du rapport d'enquête²⁵ de l'Observatoire International de la Violence à l'École, coordonné par Eric Debarbieux en 2011. Du point de vue méthodologique, l'article de Philippe Wanlin²⁶ mentionné précédemment et qui m'a été recommandé par Sophie Necker, m'a permis de construire un outil d'analyse sous forme d'une grille de catégories codée. Tous les résultats de cette analyse croisée seront explicités en partie III « Description et analyse des résultats ».

2.2. Recueil du vécu subjectif des élèves impliqués dans la situation de harcèlement

Comme je l'ai évoqué dans la revue de littérature, afin de faciliter le processus des cercles restauratifs, des « pré-cercles » sont souvent mis en place en amont. Le caractère délicat de la situation de harcèlement à l'origine de l'instauration des cercles restauratifs dans notre école, la présence d'enjeux forts en termes de sécurité morale et affective et la nouveauté pour les élèves de participer à un tel dispositif sont autant de raisons qui ont motivé notre décision de proposer dans un premier temps ces « pré-cercles ». L'objectif de cette phase préparatoire était de permettre aux participantes et aux participants de se familiariser avec le dispositif, en comprendre le fonctionnement et les finalités, être

22 CATHELIN N., 2018, *Le harcèlement scolaire*, Paris Cedex 14, Presses Universitaires de France

23 ROMANO H., 2015, *Harcèlement en milieu scolaire, victimes, auteurs : que faire ?*, Paris Cedex 5, Dunod

24 http://circulaires.legifrance.gouv.fr/pdf/2013/08/cir_37408.pdf

25 DEBARBIEUX, E., 2011, A l'école des enfants heureux... enfin presque : rapport de la recherche réalisée pour l'UNICEF : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/violence/27/7/2011_3_29_unicef-rapport_175277.pdf

26 WANLIN, P., 2007, L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens..., *Recherches qualitatives*, Hors-série, n°3, p. 243-272

capable d'identifier qu'il ne s'agissait en aucun cas d'auditions en amont d'un « procès », que les adultes présents n'étaient pas là pour juger qui que ce soit, etc. De plus, les systèmes restauratifs et la communication non-violente ne faisant pas partie de la culture et du projet pédagogique de notre école, nous ne pouvions pas nous reposer sur l'assurance que les élèves seraient nécessairement à l'aise avec le processus dès le départ. Cet aspect « pédagogique » apparaît très clairement dans les retranscriptions d'entretiens sur lesquels s'appuie notamment la partie « Description et analyse des résultats » de ce mémoire.

Concrètement, nous n'avons pu réaliser que trois « pré-cercles » (avec deux élèves « harcelés » entendus individuellement et l'autre avec deux élèves entendus simultanément) sur les cinq prévus. Un entretien avec deux autres élèves « harcelés » et l'autre avec l'élève « harceleur » étaient programmés pour la semaine suivant l'annonce de fermeture des écoles). Les élèves dont nous avons pu recueillir les témoignages sont trois filles : Rebecca, Cassandra et Camille et un garçon, Édouard. Tous leurs prénoms ont bien entendu été changés par souci de préserver leur anonymat. Les filles sont dans la même classe de CM2 (dont j'ai la charge) que l'élève « harceleur », Clément. Édouard est cette année dans la classe de double-niveau CM1-CM2 de l'école. Les garçons étaient scolarisés dans la même classe de CM1 l'an passé et leur séparation résulte des conflits qui existaient déjà entre eux à cette époque.

Ma collègue « PL », qui bénéficie d'une longue expérience des cercles restauratifs à titre personnel, s'est portée volontaire pour animer ces sessions de pré-cercles, ou plus précisément les « faciliter ». J'ai occupé pour ma part un rôle de soutien à la fois des élèves et du processus et en parallèle celui d'observatrice / preneuse de notes. Je reviendrai sur quelques éléments concernant notre posture en partie II. 3. « Regard réflexif sur la méthodologie ».

Aucun guide d'entretien n'a été utilisé afin que soit respectée la spontanéité induite par la tenue d'un cercle restauratif, qui se veut avant tout un lieu d'expression libre, sans jugement ni contrainte. En revanche, « PL » et moi-même avons été amenées à effectuer des relances en reformulant les propos des participants et en posant des questions de clarification comme l'imposent le « protocole » d'un cercle restauratif. C'est pour ces raisons que j'ai choisi d'utiliser le terme d'entretien « non-directif » dans le cadre de cette

recherche car ces temps d'échanges peuvent selon moi s'apparenter à une forme de récit de vie à micro-échelle.

Je tiens à préciser que les entretiens ont été enregistrés à l'insu des participants. J'ai tout à fait conscience de la limite sur les plans éthique et déontologique d'une telle décision que je ne saurais justifier autrement que par le souci que j'avais de ne pas rendre la démarche plus intimidante pour les participants qu'elle ne semblait déjà l'être. En effet, ayant déjà eu recours à des enregistrements sur les temps de classe à des fins pédagogiques, j'ai observé que la présence visible du magnétophone pouvait perturber les élèves et les détourner de la tâche demandée. Les bandes enregistrées n'ont jamais été diffusées en dehors de la retranscription que j'ai effectuée personnellement et seront supprimées si tôt ce mémoire abouti. Seules les versions tapuscrites et anonymisées, disponibles en annexes C de ce mémoire, seront conservées. En voici quelques éléments-clés :

<i>Noms des élèves / Date d'enregistrement</i>	<i>Durée de l'entretien / Matériau retranscrit (incluant les commentaires et les éléments de contextualisation)</i>	<i>Nature de la retranscription</i>
Rebecca et Cassandra 10 février 2020	48 min 47 s 5186 mots, 27433 caractères	Intégrale
Camille 11 février 2020	30 min 55 s 2470 mots, 12993 caractères	Partielle : absence de l'introduction faite par « PL » présentant le dispositif.
Édouard 3 mars 2020	28 min 12 s 2859 mots, 15255 caractères	Partielle : absence de l'introduction faite par « PL » présentant le dispositif.

En ce qui concerne l'analyse des entretiens, je projetais initialement de les traiter comme « matériau exploratoire ». En effet, je pensais pouvoir prendre appui sur les données recueillies concernant le vécu subjectif des élèves à travers la situation de harcèlement et leur perception de celle-ci pour construire par la suite mon questionnaire. Comme je l'ai déjà évoqué, ce questionnaire aurait été destiné à ce que les participants du cercle restauratif puissent auto-évaluer leur état de bien-être en amont et en aval du processus et

ainsi me permettre de dégager des pistes de « conclusion » ou a minima des hypothèses pour déterminer si un dispositif de cercle restauratif permettait d'accéder au bien-être ou de le restaurer dans un contexte de harcèlement scolaire. N'ayant pu aller au bout de ces entretiens et en sachant qu'un potentiel retour à l'école n'aurait lieu que bien après le dépôt de ce mémoire, j'ai dû revoir mes objectifs et faire preuve d'adaptation. Je me suis retrouvée contrainte dans ces conditions d'analyser « en l'état » le matériau recueilli en tentant d'y trouver des prémices de connaissances, des pistes de réponse « provisoires » à ma problématique. Autrement dit, j'ai pris le pari risqué de substituer les données prélevées dans les entretiens à celles que j'espérais recueillir à travers les questionnaires, en espérant quand même pouvoir tirer quelques « pré-conclusions » permettant de valider ou invalider provisoirement mon hypothèse de départ. Ce changement de paradigme m'amène ainsi à penser l'analyse de ma démarche de recherche et les données produites à travers le prisme de ce qui s'apparente à une enquête ethnographique.

C'est dans ce contexte que Sophie Necker m'a suggéré la lecture d'un article²⁷ de Stéphane Beaud paru en 1996 sur l'usage de l'entretien en sciences sociales. Cette lecture m'a permis à la fois de repenser quelque peu la manière d'analyser les quelques supports recueillis mais avant tout de poser un regard critique sur la méthodologie choisie. Dans la partie suivante, je tenterai donc de prendre du recul sur ma démarche dans son ensemble et plus particulièrement dans son aspect méthodologique, sous forme de discussion avec les éléments d'éclairage théorique apportés par le travail de Stéphane Beaud.

3. Regard réflexif sur la méthodologie : intérêts et limites de l'enquête ethnographique

Dans son article paru en 1996 dans la revue *Politix*, Stéphane Beaud expose les difficultés rencontrées par les chercheurs pour imposer l'enquête ethnographique comme méthode d'enquête légitime dans le champ de la recherche en sociologie. En effet, cet outil « critère de la méthode anthropologique » (1996, p. 230) est proche de l'observation participante et impose l'immersion du chercheur sur le terrain. Cela s'oppose aux règles de

²⁷ BEAUD S., 1996, L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'« entretien ethnographique », *Politix*, 9., 35, p. 226-257.

la méthode sociologique de nécessaire distanciation de l'objet de recherche, de détachement des prénotions, des préjugés et de la subjectivité. Comme le disait Emile Durkheim, père fondateur de la sociologie « Il faut traiter les faits sociaux comme des choses ». Je reviendrai dans un second temps sur cet aspect de familiarité avec l'objet et le terrain de recherche mais tout d'abord, je commencerai par me pencher sur l'outil en lui-même qu'est l'entretien ethnographique et la manière dont je me suis appropriée cet outil dans ma recherche.

3.1. Concernant l'outil de recueil de données et ses finalités

Dans une première partie, Stéphane Beaud déconstruit ce qu'il qualifie de « fausse opposition » (p. 231) entre méthodes dites « quantitatives » et méthodes dites « qualitatives » et critique l'usage de l'entretien comme outil de recueil de données lorsqu'il vise à recueillir une masse d'informations traitées quantitativement, en se substituant ainsi à l'enquête par questionnaires. Dans ce cas-là, l'aspect qualitatif est selon lui négligé car les spécificités du contexte de passation sont absentes et par incidence le lien avec le terrain d'enquête l'est également. L'auteur dénonce que la seule présence du texte retranscrit de l'entretien neutralise les particularités propres au contexte en faisant « [disparaître] la dimension de la parole des enquêtés, de la traduction d'un langage à l'autre, qu'engage tout travail de type ethnologique » (p. 232). Pour pallier ce biais de « neutralisation » des particularités du contexte, je tâcherai dans mon analyse en partie III d'apporter un maximum d'éléments propres à la situation décrite que ma familiarité avec le contexte me permet d'avoir en ma possession.

Beaud plaide dans une seconde partie pour que soit assumé le « caractère « non représentatif » de l'entretien » (p. 233) en défendant que, plutôt qu'être source de données quantifiables, l'entretien sociologique peut amener à généraliser certains faits sociaux singuliers, à condition que ce travail s'inscrive dans un contexte de référence et de comparaison qu'est l'enquête ethnographique. L'auteur invite en ce sens les chercheurs à réduire au minimum le nombre d'entretiens en « [faisant] confiance aux possibilités de cet instrument d'enquête, notamment celle de faire apparaître la cohérence d'attitudes et de

conduites sociales, en inscrivant celles-ci dans une histoire ou une trajectoire à la fois personnelle et collective » (p. 234). Le sociologue ethnographe défend le caractère essentiel de la situation d'enquête comme objet à part entière, comme scène sociale à observer et donc à analyser a posteriori. Il écrit à ce sujet que « l'entretien ne prend tout son sens que dans le contexte » (p. 237). Selon lui, considérer l'entretien comme situation d'observation nécessite de prendre en compte le déroulement de celui-ci, y compris les étapes intervenues en amont de l'entretien lui-même mais également le lieu et les conditions de la rencontre ou encore les attitudes et le non-verbal des participants. Je vois dans ce postulat l'opportunité de pallier en partie l'incomplétude de mon recueil de données en émettant des hypothèses généralisables à partir des récits anecdotiques des situations sociales décrites par les élèves interrogés, enrichis par les éléments de contextualisation tirés de mes observations.

Au sujet de la conduite de l'entretien, Beaud revient également sur ce qui est, notamment chez les apprentis-chercheurs dont je fais bien modestement partie, un incontournable de l'enquête en sociologie : le guide d'entretien. L'auteur défend que celui-ci « modifie le rapport entre enquêteur et enquêté » (p.239) et c'est une question qui me paraît indispensable à prendre en compte dans mon analyse, considérant la différence de statuts entre les enquêtés (les élèves) et l'enquêtrice (moi-même, l'enseignante). En effet, et je l'ai déjà évoqué précédemment dans la partie « mise en œuvre », j'ai fait le choix de ne pas avoir recours à un guide d'entretien afin de favoriser le principe de prise de parole libre et spontanée sur lequel repose un dispositif de cercle restauratif. Cela comporte néanmoins la limite que certains éléments qui auraient pu être déterminants dans mon analyse finale n'ont pas (ou que très peu) été abordés dans ces entretiens. Pour autant, au moment de la passation des entretiens, le recueil de données n'avait pas vocation à pouvoir déjà tirer des conclusions sur la validation ou non de mon hypothèse. Au final, j'estime que les circonstances exceptionnelles venues interrompre ma recherche me contraignent à me contenter de « pré-conclusions » sommaires mais n'invalident pas entièrement ma démarche sur le plan méthodologique.

Concernant la méthodologie de retranscription des entretiens, Stéphane Beaud insiste sur l'aspect incontournable d'une retranscription intégrale car il explique que « retranscrire un

entretien enregistré, c'est traduire une parole en texte, [...] mais aussi courir le risque de perdre ce qui fait la spécificité et la richesse de la parole : [...] tout le subtil dégradé des émotions qui passent à travers la voix, ce qui permet de deviner ou reconstituer après-coup les gestes, les mimiques de l'acteur » (p. 250). J'ai remarqué à quel point certains éléments restaient flous lors du travail de retranscription que j'ai effectué, et ce, malgré de multiples écoutes, ce qui me renvoie à une question que je m'étais posée en amont des passations d'entretiens, à savoir celle de filmer les échanges. Je m'étais ravisée, considérant cela comme un frein à la spontanéité et la libération de la parole recherchées, de surcroît dans le cas où les interactions avaient lieu entre enfants et adultes. En revanche, je regrette la médiocrité de ma prise de notes au moment des différents entretiens que j'ai effectuée de manière limitée en quantité et en me focalisant davantage sur les mots plutôt que le non-verbal. Je pense avoir craint de me couper de la situation et que cela détériore ma qualité d'écoute envers eux, qui était une priorité que je m'étais fixée.

En ce qui concerne l'objectivation des données, Beaud affirme que « l'entretien ethnographique doit [...] se donner des moyens » d'y parvenir (p. 241) et propose pour cela de distinguer d'un côté les faits objectifs (ce qu'il s'est passé, à quel moment, etc.) et les jugements portés sur ces faits (les ressentis subjectifs de la personne qui relate les faits). Comme je tenterai de l'explicitier davantage par la suite, le format d'entretiens menés dans le cadre de cette recherche m'a amenée à poursuivre un idéal d'équilibre entre subjectivité et objectivité que je qualifierais d'« objectivation du vécu subjectif » et qui me semble répondre, du moins en partie, à l'exercice qu'il nous est demandé de pratiquer en UE3. Stéphane Beaud explique d'ailleurs que l'enquêteur peut appréhender « les tenants et aboutissants d'une situation sociale » (p. 243) et par ce biais, transposer un entretien en pratique sociale, en ayant recours à ce qu'il qualifie d'« un des leviers les plus puissants de l'entretien ethnographique » : l'anecdote. Ce « récit plus ou moins court d'une situation sociale vécue » (p. 242) m'a personnellement permis une prise de recul sur la situation évoquée par les élèves interviewés, car ayant parfois été observatrice de la situation en question en tant qu'enseignante, j'ai pu en faire une autre lecture en revêtant ma casquette de « chercheuse en formation ».

Le point que je souhaiterais ensuite développer concerne le travail interprétatif et plus particulièrement ce que Beaud qualifie d'« attention aux mots « indigènes » » (p. 252). Il explique que prêter attention à l'utilisation du langage indigène renvoie à croire à « la capacité de n'importe quel enquêté à trouver les mots justes ou à inventer sur le moment des expressions qui ont l'art de condenser ou de dire la vérité sociale d'une situation » (p. 253). Dans le cas de la recherche que j'ai tenté de mener, la pertinence de ce travail pourrait être considérée comme moindre étant donné que la parole récoltée est celle d'enfants de dix ans. Je ne minimise bien entendu pas la capacité des enfants à nommer des émotions et à analyser des situations vécues, cela serait très mal venu de la part d'une enseignante ayant à cœur ce que Françoise Dolto nommait « la cause des enfants », mais ma démarche se veut celle de la pondération, compte tenu de leur jeune âge. En revanche, la lecture de l'article de S. Beaud m'a amenée à relever un décalage entre les niveaux d'outillage des différents enfants interviewés en matière de communication, tant sur le fond que sur la forme. Par cela j'entends qu'à la fois leurs témoignages dénotent une plus ou moins grande capacité à exprimer ce qu'ils ressentent, à mettre des mots précis sur les événements relatés et à faire preuve d'empathie et de recul vis-à-vis des situations et personnes évoquées. Cela pourrait être expliqué par différents facteurs mais j'émetts ici l'hypothèse que l'éducation reçue dans le cadre familial ainsi que l'origine sociale de la famille sont probablement les plus influents. Comme je l'ai évoqué dans la mise en contexte du terrain de recherche, l'école où j'enseigne cette année présente une grande hétérogénéité de profils parmi les élèves accueillis et il serait intéressant d'analyser la place accordée au sein de la famille à la parole des enfants d'une part et la communication des émotions d'autre part, selon les milieux socioculturels d'origine des élèves. Cela constituerait évidemment un tout autre sujet de recherche qui n'est pas celui du présent travail.

3.2. Concernant ma posture en tant qu'enquêtrice / observatrice impliquée dans la situation

Premièrement, j'ai choisi de ne pas révéler aux élèves l'existence de ma posture d'enquêtrice derrière celle d'enseignante, ce qui place ma démarche dans un cadre

d'observation directe dite « incognito ». En revanche, cela n'a pas eu pour conséquence « magique » que ma posture devienne complètement neutre face à la situation. Comme Arborio et Fournier²⁸ l'ont théorisé, dans l'observation directe « l'observateur ne reste jamais complètement extérieur à la situation qu'il observe » (2012, p. 29) et choisir ce mode d'observation directe « consiste plutôt, raisonnablement, à choisir un rôle social à occuper dans la situation observée » (2012, p.30). Dans mon cas, ce rôle a été celui de « soutien » à l'animation du cercle restauratif, ce qui m'a permis d'être à la fois impliquée et à la fois légèrement en retrait, me rapprochant ainsi de l'observation dite « participante ».

Je souhaiterais ainsi rebondir sur la notion de « neutralité de l'enquêteur », que Beaud qualifie de « mythe » (1996, p. 243), de « leurre méthodologique » (p. 245) et qui me semble absente dans ce travail de recherche compte tenu de mon implication professionnelle et même personnelle dans la problématique de harcèlement dont il est question dans cette enquête. De surcroît, l'existence d'une posture bienveillante d'écoute active, inhérente à la tenue d'un cercle restauratif, fait écho à ce que Stéphane Beaud qualifie d'« aide » qu'apporterait l'enquêteur à l'enquêté en lui offrant son attention dévouée et bienveillante mais également en donnant son avis, voire son approbation, qui sont souvent plus ou moins implicitement sollicités par l'enquêté et qui permettent de débloquer certaines situations et d'amener plus loin la discussion. Il en est de même pour les relances et demandes de reformulation, de clarification que l'enquêteur effectue pour le bien-fondé de l'enquête et qui sont une forme de contrôle sur la situation sociale qu'est l'entretien et donc qui pourraient être vues comme des « biais » renforçant l'absence de neutralité.

Sur la question de la relation enquêteur-enquêté, l'auteur avance qu'elle est rendue d'autant plus naturelle que la posture de l'enquêteur est teintée des expériences sociales de ce dernier et qui lui ont permis de développer à la fois une forme d'empathie et d'aisance à l'égard des personnes qu'il est amené à interroger. De plus, Beaud explique qu'il peut exister des correspondances, des échos entre ce qui est nommé par l'enquêté et

28 ARBORIO A.-M., FOURNIER P., 2012, *L'observation directe*, Paris Cedex 6, Armand Colin

l'expérience personnelle de l'enquêteur, ce qui m'évoque l'image d'un objet de recherche « perméable » à travers lequel des transferts peuvent avoir lieu. Cela m'est apparu très clairement dans l'expérience d'entretiens menés dans le cadre de ma recherche car comme je l'ai déjà évoqué, mon implication dans la « prise en charge » de la problématique de harcèlement, les liens étroits existant entre les élèves concernés et moi-même mais aussi l'enjeu moral et affectif inhérents à une situation de harcèlement sont autant de raisons m'amenant à considérer les transferts ayant pu avoir lieu entre mon objet de recherche et ma posture en tant qu'enseignante et chercheuse en formation.

3.3. Impact sur la suite de la démarche

Je terminerai en faisant le constat un peu simpliste qu'au vu du contexte inédit de fermeture des écoles en raison de l'épidémie de Covid-19, un décalage entre la démarche conçue et la démarche mise en œuvre est indéniable. Il en résulte de la frustration à la fois pour l'enseignante en formation qui a vu s'interrompre un processus essentiel de prise en charge d'une situation de harcèlement mais également pour la chercheuse en formation qui ne verra jamais aboutir la démarche qu'elle a conçue. Quoi qu'un peu égocentrée, cette frustration s'accompagne sur le plan professionnel d'une crainte légitime de ne pas pouvoir répondre au besoin de réparation, de reconstruction des élèves « harcelés » d'une part et d'accompagnement de l'élève « harceleur » d'autre part. Dans le peu de temps dont nous disposerons potentiellement lors de notre retour à l'école et selon les conditions qui nous seront offertes « post-confinement », je crains de devoir vivre à nouveau la déception de ne pas pouvoir remplir pleinement ma mission auprès des élèves. Tous s'en iront au collège en septembre prochain et il va de soi qu'ils emporteront avec eux cette situation non-résolue et lourde de conséquences. Enfin, sur le plan scientifique, la frustration est doublée d'une grande incertitude concernant ce que je vais pouvoir produire dans la dernière partie de mon mémoire en termes de nouvelles connaissances et l'impact que cela puisse potentiellement avoir sur la validation de mon mémoire et par incidence l'obtention de mon diplôme qui conditionne ma titularisation...

III. Description et analyse des résultats : discussion à la lumière des apports théoriques

L'objectif de cette troisième partie est de faire apparaître en quoi le dispositif expérimental des cercles restauratifs qui a été proposé permettrait de retrouver une forme de bien-être pour les élèves impliqués dans la situation de harcèlement présentée. J'utilise ici volontairement le mode conditionnel car cela ne restera qu'une hypothèse étant donné le contexte particulier auquel nous sommes actuellement collectivement confrontés et qui a entraîné l'interruption de ma démarche de recherche.

Pour ce faire, il me faut d'abord valider scientifiquement la situation jusqu'ici perçue de façon empirique comme une situation de harcèlement. Je m'attellerai ensuite à l'analyse des transcriptions d'entretiens réalisés dans le cadre des « pré-cercles » en tentant de dégager malgré tout des éléments permettant d'apporter des réponses préliminaires à ma question scientifique. Afin d'enrichir cette analyse, je prendrai appui sur certains travaux présentés en revue de littérature et dans lesquels il existe déjà des résultats concernant les effets de la mise en place de pratiques restauratives dans des contextes de violence en milieu scolaire. Enfin, je tâcherai de mettre en avant les perspectives possibles concernant la suite de cette expérimentation qui, je l'espère, aura lieu « post-confinement », mais qui interviendrait alors au-delà du dépôt de ce mémoire. Ces perspectives pourront être étayées notamment grâce aux éléments qui me sont parvenus à travers les échanges sous forme d'un entretien virtuel avec ma collègue « PL ».

1. Une situation de harcèlement validée « scientifiquement »

Comme évoqué dans la partie méthodologie, j'ai entrepris ce travail de validation scientifique car il m'a semblé indispensable avant tout autre chose, que la situation vécue et rapportée par les élèves, d'une part et observée / constatée par les adultes, d'autre part, soit analysée à la lumière des apports de la recherche afin de justifier qu'il s'agisse véritablement d'une situation de harcèlement scolaire.

Je commencerai par revenir sur quelques éléments concernant la compilation des témoignages recueillis. La manière dont j'ai procédé s'inspire de la phase de « préanalyse » théorisée par Philippe Wanlin²⁹ qui consiste en « trois missions : le choix des documents à soumettre à l'analyse, la formulation des hypothèses ainsi que des objectifs et l'élaboration des indicateurs sur lesquels s'appuiera l'interprétation finale » (2007, p. 249).

J'ai donc dans un premier temps rassemblé tous les documents écrits en ma possession : courriers rédigés par les élèves et correspondance avec les parents. De plus, j'ai répertorié tout ce que le carnet de liaison mis en place pour communiquer avec la collègue avec qui je partage la responsabilité de la classe mentionnait concernant les actes posés par Clément à l'encontre d'autres élèves de la classe (mais également d'autres classes). En effet, nous avons pris le réflexe, dès le premier trimestre, de noter au fur-et-à-mesure les faits qui nous étaient rapportés concernant des événements s'étant produits au cours de l'année scolaire actuelle et pour certains l'année précédente (en CM1). Cet outil « professionnel » a ainsi trouvé dans cette situation singulière, un second usage, celui de journal de bord pour ma recherche. J'ai ensuite prélevé de ces écrits tous les éléments bruts concernant des faits de violence caractérisés pour les répertorier dans un premier temps puis les reformuler pour obtenir une liste d'indicateurs d'actes caractérisés de violence.

Une fois ce travail préliminaire effectué, je suis passée à l'étape suivante d'exploitation concrète du matériel définie par Wanlin qui comporte deux étapes : l'« opération de catégorisation [qui] consiste en l'élaboration ou en l'application d'une grille de catégories » et le « codage/comptage des unités où on applique les catégories au corpus » (p. 250). J'ai donc élaboré une grille de catégories pour distinguer d'un côté les actes caractérisés par une forme de violence verbale et psychologique des actes caractérisés par une forme de violence physique d'un autre côté. En page suivante se trouve le résultat de cette première « opération de catégorisation » :

29 WANLIN, P., 2007, L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens..., *Recherches qualitatives*, Hors-série, n°3, p. 243-272

Actes caractérisés par une forme de violence verbale et psychologique	Actes caractérisés par une forme de violence physique
<ul style="list-style-type: none"> • Insultes sur le physique, les résultats scolaires, la situation financière des élèves et de leur famille. Discrimination raciale. • Insultes à caractère sexiste et sexuel à l'égard des élèves filles et des femmes de leur famille (mère, sœur...) ainsi que des enseignantes. • Demander à une élève de « sortir » avec lui pour qu'ils se marient une fois adultes et qu'ils puissent « coucher » ensemble (mots utilisés par Clément). • Demander à des élèves (garçons) de montrer leur pénis dans les toilettes. • Dénoncer des élèves pour des faits non-vérifiés (vol de matériel par exemple) afin qu'ils soient sanctionnés. • Simuler sonorement un acte sexuel, dire des mots à caractère sexuel pour provoquer et choquer. • Exercer une emprise morale sur des élèves plus vulnérables (ex : élèves allophones ayant tendance à être « isolés » socialement du reste du groupe) pour qu'ils « l'aident » à poser des gestes violents à l'égard d'autres élèves). 	<ul style="list-style-type: none"> • Bousculer dans les couloirs, les escaliers. • Pincer les fesses. • Faire des doigts d'honneur (= insulter par un geste). • Plaquer une camarade par les jambes (après avoir demandé l'aide d'autres camarades pour l'immobiliser). • Coups portés aux jambes, dans le dos, crocs-en-jambe. • Tirer par le col, attraper par le cou, simuler un étranglement. • Jeter des objets à haut risque de blessure (compas, équerre) sur d'autres élèves. • S'exhiber nu dans les vestiaires de la piscine pour « embêter » ses camarades, les mettre mal à l'aise. • Uriner sur la serviette d'un camarade dans les vestiaires de la piscine.

Insatisfaite de ce premier « classement » que j'ai trouvé arbitraire et imprécis, j'ai interrogé la littérature et notamment l'enquête « victimation et climat scolaire » réalisée par Eric Debarbieux et al.³⁰ pour l'Unicef en 2011. Aux pages 19 et 20, les auteurs proposent des tableaux de données sur la fréquence des « victimations homogènes subies » qu'ils classent en plusieurs « familles » de violences entre pairs :

30 DEBARBIEUX, E., 2011, A l'école des enfants heureux... enfin presque : rapport de la recherche réalisée pour l'UNICEF : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/violence/27/7/2011_3_29_unicef-rapport_175277.pdf

- les violences « verbales » (ou symboliques comme l'ostracisme) : moqueries, surnom, rejet, insultes, racisme, menaces ;
- les violences « physiques » : coups, bagarres, pincements, tirage de cheveux, bousculades, jets d'objets ;
- les violences « sexuelles » (ou à connotation sexuelle) : voyeurisme dans les toilettes, déshabillage, baiser forcé ;
- les violences « d'appropriation » : vols d'objets personnels, vols de matériel scolaire, vols d'argent, vols du goûter, racket par un élève ou en groupe.

En reprenant ces catégories, j'ai obtenu le classement suivant :

Violences « verbales »	<ul style="list-style-type: none"> • Insultes sur le physique, les résultats scolaires, la situation financière des élèves et de leur famille. Discrimination raciale. • Insultes à caractère sexiste et sexuel à l'égard des élèves filles et des femmes de leur famille (mère, sœur...) ainsi que des enseignantes. • Dénoncer des élèves pour des faits non-vérifiés (vol de matériel par exemple) afin qu'ils soient sanctionnés. • Exercer une emprise morale sur des élèves plus vulnérables (ex : élèves allophones ayant tendance à être « isolés » socialement du reste du groupe) pour qu'ils « l'aident » à poser des gestes violents à l'égard d'autres élèves). • Faire des doigts d'honneur (= insulter par un geste).
Violences « physiques »	<ul style="list-style-type: none"> • Bousculer dans les couloirs, les escaliers. • Plaquer une camarade par les jambes (après avoir demandé l'aide d'autres camarades pour l'immobiliser). • Coups portés aux jambes, dans le dos, crocs-en-jambe. • Tirer par le col, attraper par le cou, simuler un étranglement. • Jeter des objets à haut risque de blessure (compas, équerre) sur d'autres élèves.
Violences « sexuelles »	<ul style="list-style-type: none"> • Simuler sonorement un acte sexuel, dire des mots à caractère sexuel pour provoquer et choquer. • Demander à une élève de « sortir » avec lui pour qu'ils se marient une fois adultes et qu'ils puissent « coucher » ensemble (mots utilisés par Clément). • Pincer les fesses. • S'exhiber nu dans les vestiaires de la piscine pour « embêter » ses camarades, les mettre mal à l'aise. • Uriner sur la serviette d'un camarade dans les vestiaires de la piscine.
Violences « d'appropriation »	<ul style="list-style-type: none"> • Néant.

On observe ainsi que les gestes posés par Clément peuvent être regroupés dans trois des quatre catégories de violences entre pairs utilisés comme indicateurs de catégorisation par Debarbieux et al.

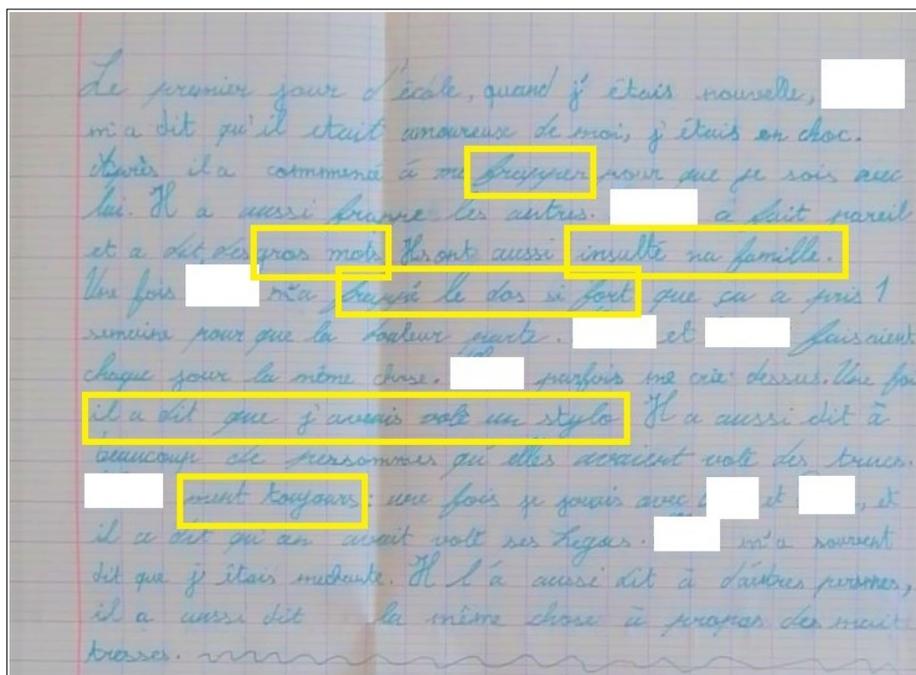
Une fois ces opérations de catégorisation effectuées, j'ai estimé que cela n'était pas suffisant pour valider scientifiquement la situation car si l'on se réfère à la définition de Nicole Catheline³¹: « le harcèlement scolaire [...] désigne une **conduite intentionnellement agressive** adoptée par un ou plusieurs élèves, **qui se répète et qui dure**. Ceux qui y ont recours cherchent à nuire ou à blesser, en établissant une **relation dissymétrique** : ils sont les dominants ; leurs victimes sont les dominés. Pour qu'il y ait harcèlement, ces trois critères (intentionnalité, répétition et relation d'emprise) doivent être présents simultanément. » (2018, p.5). J'ai donc procédé à une analyse plus approfondie des témoignages recueillis afin d'identifier des éléments correspondant aux trois critères théorisés par Catheline, afin de valider qu'il s'agissait d'une situation de harcèlement scolaire. En voici quelques exemples :

- *Témoignage de Cassandra*

Dans cette lettre remise à ma collègue la semaine du 27 janvier, celle que j'ai renommée « Cassandra » par souci d'anonymat, nous fait part de différents événements survenus au cours des mois précédents son récit. Elle témoigne ici posément et de manière très descriptive de ce qu'elle a été amenée à vivre depuis son arrivée à l'école en septembre 2019. C'est après avoir tenté de reconforter Cassandra à plusieurs reprises lorsqu'elle était « à bout de nerfs », que ma collègue et moi lui avons proposé de se déposer par écrit. La personne qu'elle nomme « il » fait référence à Clément (dont j'ai caché le vrai prénom dans cet extrait). On découvre ici des faits de violence physique (« il m'a frappé le dos si fort que ça a pris une semaine pour que la douleur parte »,) et verbale (« gros mots », « insulté ma famille »), répétés dans la durée (« toujours », « souvent », « chaque jour la même chose »). L'intentionnalité ne semble ici pas pouvoir être remise en question. De plus, il apparaît clairement un désir d'emprise sur l'autre dans les faits que nous rapporte Cassandra : « il a commencé à me frapper pour que je sois avec lui ». Cet aspect se

31 CATHELINE N., 2018, *Le harcèlement scolaire*, Paris Cedex 14, Presses Universitaires de France

retrouve également dans le témoignage de Cassandra enregistré lors des pré-cercles restauratifs et sur lequel je reviendrai un peu plus loin dans mon analyse.



- Témoignage de Madame L., mère de Camille

L'exemple en page suivante concerne un témoignage spontané écrit à mon intention par la mère d'une autre élève de la classe, « Camille » (le prénom a été changé une fois de plus). Ce témoignage a été rédigé dans le cahier de liaison école-famille. Madame L. relate ici un incident survenu la veille, le lundi 27 janvier, à la grille, lors de la sortie de l'étude (qui est surveillée par les enseignantes de l'école). Clément a ce jour-là « dépassé la limite du tolérable » en pinçant les fesses de Camille. Sa maman évoque également des événements s'étant produits auparavant entre Camille et Clément. Une nouvelle fois, on retrouve une terminologie renvoyant à différentes formes de conduites agressives de grande intensité : « insultes misogynes choquantes », « plaquage par les jambes », « qui auraient déjà causer des blessures ou traumatismes ». De plus, il apparaît clairement que les événements relatés ne sont pas isolés et que l'aspect répétitif des faits est avéré (« n'a de cesse de me raconter les écarts de Clément »). Camille fait également partie des élèves que nous avons pu écouter dans le cadre des entretiens menés lors des « pré-cercles » et dont j'ai pu retranscrire les propos.

Madame Nelzy, le 28/01/20

[redacted] m'a rapporté hier soir, un événement qui me préoccupe : [redacted], avant un [redacted] d'honneur, a, à deux reprises, [redacted] pincé les fesses de [redacted]

En dehors de cet événement, qui marque le dépassement de la limite du tolérable, [redacted] n'a de cesse de me raconter les écarts de [redacted] : [redacted] insultes misogynes choquantes sur sa personne et sur la nôtre, [redacted] violences physiques (type [redacted] plongeage par les jambes ...) qui auraient déjà pu causer des blessures ou traumatismes.

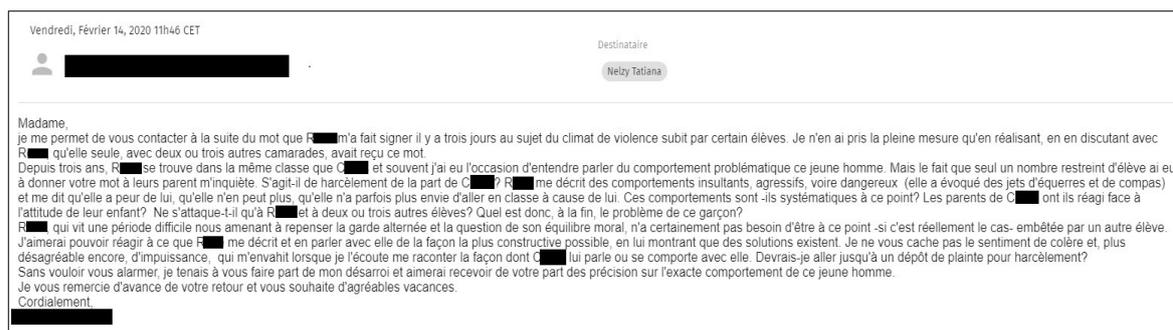
Je compte sur l'autorité de l'Institut scolaire pour que ces situations ne se reproduisent plus et pour que, l'école et la classe redevennent un lieu d'apprentissage sanctuarisé, tout au moins apaisé et serein.

Des cordialement

- Témoignage de Monsieur C., père de Rebecca

Dans le témoignage suivant, de nombreux éléments viennent à nouveau mettre en lumière une situation de violence avérée. Le père de Rebecca m'adresse ici un courriel rempli d'inquiétudes suite à la diffusion d'un mot adressé (disponible en annexe B) aux parents des premiers élèves auxquels nous avons proposé de participer au dispositif de cercles restauratifs. En effet, nous avons souhaité, « PL » et moi, nous consacrer dans un premier temps aux élèves nous ayant déjà témoigné leur souffrance face aux actes posés par Clément à leur égard avant d'ouvrir cela à tous les élèves volontaires qui auraient intégré le dispositif par un effet « boule de neige ». Monsieur C. évoque des comportements « insultants, agressifs voire dangereux » qui durent depuis longtemps. Parmi les trois critères théorisés par Nicole Catheline « nécessaires » pour qualifier une situation de

harcèlement, l'intentionnalité et la répétitivité transparaissent ici aisément du témoignage de ce parent et la relation d'emprise peut être aperçue à travers le fait que Rebecca ait « peur de [Clément], qu'elle n'en [puisse] plus et qu'elle n'[ait] parfois plus envie d'aller en classe à cause de lui ». De plus, ce papa évoque ses propres ressentis face à la situation : colère, impuissance, désarroi, des sentiments dont font souvent preuve les adultes entourant des enfants harcelés face à une situation de harcèlement, comme l'explique notamment Hélène Romano³².



Comme j'ai tenté de le démontrer dans cette première partie, les résultats du croisement entre les témoignages recueillis et les éléments théoriques présentés en revue de littérature permettent effectivement de valider de manière scientifique la situation perçue jusqu'ici « empiriquement » comme une situation de harcèlement scolaire. J'estime que cela permet ainsi d'inscrire le reste de la démarche dans un cadre scientifique plus rigoureux tant du point de vue du contenu que de la méthode et justifie le passage à l'étape suivante : le recueil du vécu subjectif des élèves impliqués dans la situation de harcèlement à travers la retranscription des entretiens non-directifs menés dans le cadre des « pré-cercles ».

2. Prémices de connaissances tirées des entretiens, pré-conclusions

Comme mentionné dans la partie méthodologie, je suis contrainte d'adapter l'analyse des données recueillies au vu des circonstances qui ont entraîné l'interruption de ma démarche de recherche. Les entretiens menés dans le cadre de la phase des « pré-cercles » restauratifs devaient me permettre initialement de recueillir le vécu subjectif des

³² ROMANO H., 2015, *Le harcèlement en milieu scolaire*, Paris Cedex 5, Dunod

élèves impliqués dans la situation de harcèlement afin de concevoir un questionnaire visant à recueillir des données concernant les effets d'un dispositif de cercle restauratif sur le bien-être des personnes participantes. Ces données ainsi recueillies et analysées à la lumière des apports théoriques présentés dans ma revue de littérature auraient ainsi permis de soutenir ou au contraire de contredire ou encore nuancer les connaissances pré-existant à ma recherche. Ce travail n'étant pas réalisable, l'objectif de ce que suit est donc d'extraire des trois entretiens retranscrits des éléments pouvant permettre d'entrevoir des prémices de conclusions, à défaut de nouvelles connaissances validées par l'expérimentation. Je prendrai donc appui sur les travaux de recherche présentés précédemment en m'inspirant notamment des résultats d'enquêtes menées aux États-Unis sur l'instauration de systèmes restauratifs dans des contextes de violence scolaire. Ces « pré-conclusions » me permettront je l'espère de « prédire » la validation ou l'invalidation de l'hypothèse sur laquelle prend appui mon objet de recherche : que l'instauration de cercles restauratifs en réponse à une situation de harcèlement permettrait de recouvrir une forme de bien-être pour les élèves impliqués.

Pour parvenir à exploiter le matériau récolté lors des entretiens, j'ai décidé de procéder d'une manière similaire au traitement des données issues des témoignages écrits que j'ai présentée dans la partie précédente et pour laquelle je m'étais inspirée des travaux de Wanlin (2007). Après avoir lu en profondeur les différentes transcriptions, j'ai dressé une liste d'indicateurs que j'ai considéré « pertinents » pour répondre à l'objectif que je me suis fixée :

- 1) la capacité des participants à **nommer leurs ressentis** et à **prendre du recul** sur la situation dans laquelle ils sont impliqués ;
- 2) l'**adhésion au dispositif** de la part des participants qui se subdivise en deux éléments : *la compréhension du dispositif et de ses finalités, la confiance accordée au dispositif* ;
- 3) la **volonté de prendre part aux pistes de résolution** que le dispositif propose et qui implique de s'en sentir capable, d'avoir confiance en ses propres ressources et en ceux qui prennent part à la démarche de restauration.

Une fois ces indicateurs élaborés, j'ai procédé au repérage des indices présents dans les entretiens retranscrits (surlignés dans les tapuscrits présents en annexes C). Puis dans un

second temps, j'ai pu catégoriser les différents éléments en fonction des indicateurs précédemment déterminés. Cette catégorisation m'a amenée à un travail interprétatif que je résumerai comme suit :

- *Concernant la capacité des participants à nommer leurs ressentis et à prendre du recul sur la situation*

Je commencerai par souligner la grande maturité affective dont font preuve les élèves et qui transparaît dans leurs témoignages. En effet, tous démontrent une importante capacité à nommer avec finesse ce qu'ils ressentent mais aussi les effets, les conséquences de la situation sur leur bien-être comme le prouvent les nombreux exemples suivants :

- exemple 1 : « quand il nous dit quelque chose qui n'est pas très agréable et bien ça blesse. Moi par exemple le matin je me dis que bah quand je vais aller à l'école et bah si ça se trouve encore aujourd'hui il y a Clément qui va me dire quelque chose qui va me rendre triste et puis du coup ça me fait ça presque tous les matins. Ça ne me donne pas très envie d'aller à l'école. » - Rebecca, p. IV

- exemple 2 : « en même temps j'ai ça sur la conscience qui me, bah qui me ronge un peu et du coup parfois je ne dors presque pas et du coup la journée je suis fatiguée, comme aujourd'hui. [...] parfois c'est des rêves et parfois, enfin plus des cauchemars on va dire et parfois je ne dors presque pas [...] parfois en classe bah je suis à moitié présente, c'est un peu comme si je comprenais même pas la moitié de ce qu'on disait, j'ai l'impression d'être même pas là » - Rebecca, p. V

- exemple 3 : « Ça me fait horrible [...] ça m'a fait peur et du coup [...] à des moments je ne peux pas dormir. » - Cassandra, p. VI

- exemple 4 : « Ça m'a dégoûtée très fort. [...] J'ai très peur, je me demande toujours ce qu'il va faire à l'école » - Cassandra p. VII

- exemple 5 : « j'ai peur d'avoir le même comportement que lui [...] j'ai pas envie de devenir comme [lui]... » - Camille, p. XII

- exemple 6 : « c'est pas facile [...] des fois j'ai peur qu'il s'en prenne à moi » - Camille, p. XIII

- exemple 7 : « Triste et en même temps énervé. [...] Ce qui me rend triste c'est que j'essaie d'être gentil, qu'on s'entende bien mais que ça change pas. Et ça m'énerve de faire des efforts pour me prendre des insultes derrière. » - Édouard, p. XIX

Tous ces éléments me donnent confiance pour la poursuite du dispositif car je trouve qu'ils permettent d'entrevoir la possibilité d'une restauration du bien-être pour ces enfants. Ils semblent en effet être profondément en contact avec leurs ressentis et donc en mesure de pouvoir se responsabiliser vis-à-vis de ceux-ci. Je suis persuadée qu'avec la justesse dont ils font preuve dans leurs propos et à travers l'accompagnement que peut apporter un système restauratif, ils possèdent toutes les clés pour être acteurs de leur cheminement de retour vers le bien-être. En revanche, la suite de mon travail interprétatif va venir nuancer mon propos.

- *Concernant l'adhésion au dispositif : la compréhension du dispositif et de ses finalités, la confiance accordée au dispositif*

Je commencerai par statuer que la seule présence des élèves lors de ces entretiens témoigne d'une forme d'adhésion étant donné la démarche volontaire et complètement libre qui y est associée. Le temps et l'énergie consacrés par les élèves à ces entretiens constituent des pistes d'éléments permettant d'envisager que d'une certaine manière, ils croient en une amélioration possible de la situation et qu'ils sont prêts à s'engager dans celle-ci. Ce postulat peut être nuancé par le fait que ces enfants ont peut-être été encouragés par leurs parents ou ont voulu leur « faire plaisir » ou répondre à la demande de leur enseignante pour se conformer à leur rôle d'élève en envisageant cela comme une tâche « scolaire ».

Néanmoins, la compréhension du dispositif et de ses finalités semble claire et apparaît dans les reformulations faites par les élèves à la suite de la présentation par PL des enjeux du cercle restauratif :

- exemple 1 : « C'est qu'on va essayer de parler pour que (racle sa gorge) vous sachiez euh, ce que Clément il fait, euh ce qu'on ressent, pour qu'après ça se passe mieux et que, enfin, on trouve un arrangement... » - Rebecca, p. III

- exemple 2 : « En espérant que ça le..., ça le fasse un peu changer, que ça, ça s'arrête » - Édouard, p. XVII

- *Concernant la volonté des élèves de prendre part aux pistes de résolution proposées par le dispositif*

Sur ce plan, les indicateurs relevés font apparaître un bilan mitigé. En effet, Rebecca et Cassandra expriment, à travers les craintes qui sont les leurs et notamment la peur des représailles, ne pas se sentir prêtes à être face à Clément dans un cercle restauratif. En fin d'entretien, à la question posée par PL « Pour l'instant vous ne vous imaginez pas dans cette situation, vous ne vous voyez pas vous retrouver en cercle avec Clément, c'est ça ? » les deux élèves acquiescent par un bruit de bouche pouvant être traduit par une négation. Elles expriment aussi craindre que ce dernier nie et que la situation ne fasse qu'empirer par la suite :

- exemple 1 : « une fois j'ai déjà tenté de parler avec Clément de mes sentiments et quand j'ai commencé à lui dire, il a répondu « non mais n'importe quoi, c'est toi qui me frappe, qui me raconte des histoires » et je pense qu'il va dire la même chose si je réessaie de parler avec lui » - Cassandra, p. VIII

- exemple 2 : « je repense surtout à ça, qu'il peut me faire du mal et que nous on ne peut pas forcément y remédier, on ne peut pas, et parfois j'ai peur d'aller le dire, ce qu'il fait, parce que j'ai peur qu'après il aille dire par exemple des mensonges à Silvio et du coup que lui il me fasse encore plus de mal et que ça continue comme ça » - Rebecca, p. VIII-IX

En ce qui concerne Édouard, il témoigne être volontaire pour poursuivre cette démarche de restauration malgré ses doutes concernant une possible issue positive :

- exemple 1 : « moi je veux bien m'entendre avec Clément [...] je veux bien faire des efforts mais [...] si moi je fais des efforts mais que lui de l'autre côté il essaie de rien faire, ben c'est vrai que ça va pas très bien aller » - Édouard, p. XVII

- exemple 2 : à la question « maintenant ce qu'on a besoin de savoir nous c'est, si tu te sentirais prêt là aujourd'hui à [...] rencontrer collectivement, te retrouver avec Clément au sein d'un groupe ? » (PL, p. XIX), Édouard acquiesce en répondant : « je préférerais qu'on soit plusieurs parce que comme je suis en colère, même si je sais qu'ils y sont pour rien mais je suis tellement en colère que je sais que y en a d'autres qui ressentent ma colère » (p. XX). Ceci peut être interprété comme une volonté de participer au cercle restauratif en présence de Clément mais à condition d'être entouré d'autres personnes pouvant accueillir ses ressentis et notamment la colère qui l'habite.

Camille accepte elle aussi de prendre part au cercle restauratif en présence de Clément et souhaite être accompagnée de Rebecca (compréhensible à travers la reformulation effectuée par « PL » p. XV et XVI) mais émet tout de même des réserves à ce sujet. En effet, à la question « est-ce que tu penses que pouvoir le rencontrer et parler avec lui ça pourrait être une solution ? » (p.XIV), Camille répond : « oui, mais il va toujours répondre la même chose [...] ou alors il va mentir » (p. XIV).

En l'état, il me semble impossible de tirer réellement des conclusions de cette analyse, aussi préliminaires soient-elles. Je proposerai donc les hypothèses suivantes à la lumière des éléments tirés de la littérature présentée au début de ce mémoire, croisés avec les échanges que j'ai eus récemment avec « PL » sous forme d'entretien virtuel. L'instauration d'un dispositif de cercles restauratifs semble pouvoir permettre aux élèves impliqués dans une situation de harcèlement de retrouver une forme de bien-être mais ce, selon certaines conditions. La première est que les élèves doivent déjà posséder des connaissances concernant les émotions et des compétences pour les communiquer. Cela peut être induit par des activités pratiquées dès la maternelle qui visent « d'apprendre ensemble pour vivre ensemble » et dans le cadre du programme d'Enseignement Moral et Civique en élémentaire. Deuxièmement, j'é mets l'hypothèse que cette dimension peut être renforcée par la mise en place d'un système restauratif (incluant le recours à différents outils) comme cadre pédagogique proposé par les enseignants dans leur classe et plus généralement sous

forme de projet d'école inscrivant ainsi les pratiques restauratives dans la culture collective de l'établissement. Ainsi, face à une situation de harcèlement, l'instauration d'un dispositif de cercles restauratifs n'est que plus efficace si celui-ci est mis en place en amont de l'apparition de la problématique en question. Le cas échéant, si les cercles restauratifs sont déjà utilisés dans l'école comme outil de résolution de conflits et que le dispositif n'a pas suffi dans un premier temps à prévenir l'apparition d'une situation de harcèlement, alors lorsque celle-ci apparaît, le recours aux cercles restauratifs dans une situation de harcèlement ne sera que plus efficace car faisant déjà partie de la culture partagée par tous. Ce constat, effectué par de nombreux professionnels, conclue d'ailleurs ma revue de littérature. Enfin, dans un cas comme celui auquel nous avons fait face en équipe cette année, j'émetts l'hypothèse qu'un système restauratif n'est pas suffisant et qu'une telle situation nécessite un accompagnement renforcé au niveau institutionnel et médico-social, comme je l'évoquerai dans la dernière partie de mon analyse.

3. Perspectives pour la suite : point de vue de la professionnelle en formation

Bien que ma démarche de recherche n'ait pas abouti compte tenu des circonstances exceptionnelles de ce début d'année 2020, le travail de restauration du bien-être sera poursuivi d'une manière ou d'une autre lors de notre retour à l'école (il reste conditionnel au moment où j'écris ces lignes). Cela me semble être une évidence car la problématique de harcèlement dont il a été question tout au long de ce mémoire prévaut, elle précède la recherche menée et il est impératif que nous continuions à tout faire pour « résoudre » cette situation. Nous le devons à nos élèves, à tous nos élèves et pas uniquement à ceux et celles qui en souffrent directement.

Je garde en moi la certitude que si ce problème s'est enraciné dans notre école c'est que le climat scolaire de celle-ci l'a permis en quelque sorte. Il est évident qu'en disant cela je ne cherche pas à accuser qui que ce soit (ou quoi que ce soit) en particulier mais je dresse un constat que les nombreuses lectures effectuées dans le cadre de ce mémoire m'ont permis d'étayer. La qualité du climat scolaire dépend d'une infinité de facteurs interagissant entre

eux, à différentes échelles et qui s'inscrivent dans un système global qui met notre humanité à rude épreuve. Parmi les leçons tirées de ce travail, je garderai donc l'impérieuse nécessité de travailler en équipe, de coopérer même si cela est difficile, parfois contraignant et souvent chronophage. Pour autant, face à une situation comme celle-ci, personne ne doit rester seul et c'est donc l'humilité que je garderai en second lieu, l'authenticité de dire « Stop ! C'est assez ! Je n'en peux plus ! » dont les adultes doivent faire preuve en se tournant vers leurs collègues avant de mettre en danger leur propre santé mentale. Cette authenticité, les élèves, les enfants, savent en faire preuve bien mieux que nous et je ne les remercierai jamais assez pour l'inspiration qu'ils m'apportent chaque jour.

En ce qui concerne « Clément », je continuerai de soutenir ce que je soutenais déjà en amont du confinement, à savoir qu'il serait irresponsable d'un point de vue éthique et professionnel de laisser un enfant comme lui partir au collège sans signalement. Cela constituerait un danger d'une part pour lui-même, car je suis convaincue qu'il est en souffrance ou du moins pris dans une problématique sur laquelle il n'a pas le contrôle, et d'autre part pour ses futurs camarades. J'ai en effet été habitée tout au long de la rédaction de ce mémoire par le sentiment que dans le cas de Clément, un système restauratif n'était pas suffisant car il est survenu très tard et même sûrement trop tard dans son parcours. Mes récents échanges avec « PL » sont venus confirmer cela. Elle a évoqué en ce sens qu'elle nous estime incapables d'aider Clément à sortir de cette situation, que nous ne pouvons aujourd'hui que la contenir afin d'en « limiter les dégâts ». C'est pourquoi, si la réunion d'« équipe éducative » initialement prévue le 24 mars est reprogrammée « post-confinement », j'appuierais la demande qu'un signalement soit fait par la hiérarchie et que soit proposé un suivi médical. Je sais que cet avis est partagé par une majorité des collègues de l'école et de la médecine scolaire car nous l'avions évoqué lors de la réunion de préparation de l'équipe éducative.

Enfin, à l'avenir, en tant que professionnelle, je m'engage à porter les systèmes restauratifs partout où j'irai. Cela est une évidence, ma rencontre avec les pratiques restauratives est une vocation dans la vocation et je souhaite pouvoir les intégrer dès l'an prochain dans ma pratique de classe et dans l'équipe que j'intégrerai en tant que néo-titulaire. Bien sûr je ne peux prédire si cela sera possible à l'échelle d'une école car cela dépendra des professionnels avec qui je serai amenée à collaborer. En revanche, en ce qui concerne ma pratique pédagogique, je souhaite la concevoir de manière à ce qu'elle favorise

l'émergence d'un microsysteme restauratif à l'échelle de la classe. Je suis convaincue que se trouvent dans cette démarche, les clés d'un plus grand bien-être scolaire pour les élèves et les enseignants. C'est pourquoi dès le mois de juin, j'intégrerai un groupe de formation sur les cercles restauratifs en milieu scolaire sur l'invitation de « PL », que je ne remercierai jamais assez pour l'inspiration et le soutien qu'elle a été et qu'elle est pour moi.

Conclusion générale

La rédaction de ce mémoire, tant dans le fond que dans la forme, m'aura permis de tirer dans un premier temps des conclusions concernant la conception et la mise en œuvre d'un travail de recherche, aussi modeste soit-il.

Tout d'abord, j'en ressors enrichie à la fois sur le plan personnel, professionnel mais aussi scientifique. Dans la partie précédente, j'ai déjà évoqué les apports de ce travail pour la professeure des écoles en formation (mon expérience professionnelle étant intimement liée à mon expérience personnelle). Pour ce qui est de la chercheuse en formation, et malgré la frustration engendrée par le non-aboutissement de ma démarche, j'en retire beaucoup d'apprentissages théoriques sur les questions du bien-être, du harcèlement scolaire et des pratiques restauratives mais aussi des apprentissages méthodologiques et notamment la rigueur que demande un travail comme celui que je suis en train de conclure.

De nombreuses questions resteront cependant en suspens car je n'ai pu apporter que des pré-conclusions sous forme d'intuitions pour statuer que les données produites viennent soutenir les connaissances pré-existant à ma recherche. Cela n'est pas rigoureux sur le plan scientifique et je dois donc conclure que je ne réponds pas à la commande du mémoire sur ce point. Je ne peux m'empêcher de penser qu'au-delà du contexte exceptionnel d'épidémie de Covid-19, j'ai longtemps erré avant de trouver mon sujet, ma question et qu'au final c'est ma problématique qui m'a choisie plus que je ne l'ai choisie.

Ce travail de recherche à vocation professionnelle m'aura également permis d'appréhender davantage la complexité et la multiplicité des compétences attendues d'une professeure des écoles et combien une carrière entière ne suffira pas à toutes les maîtriser à la perfection. Je terminerai avec une citation de Marcel Postic³³ qui est devenue mon mantra professionnel

33 POSTIC, M., 2001, *La relation éducative*, Presses Universitaires de France

et qui résume selon moi très bien la passionnante et délicate mission qui incombe ceux qui ont la vocation d'enseigner :

« Vouloir former un être, c'est chercher à se former soi-même, profiter d'un double pour se connaître et pour agir sur soi, mais c'est aussi accepter de se détacher de soi pour vivre dans l'autre, et surtout de se voir partir dans un autre, non plus en se jugeant soi-même dans la course, mais en appréciant l'allure propre de celui qui prend seul son chemin. Tout éducateur a la passion de vivre, et aussi le désir de faire vivre et de se diriger avec d'autres vers l'avenir. Il mène un itinéraire avec l'enfant, l'adolescent, sans vouloir coïncider avec lui, en construisant avec lui et en laissant l'autre, plus jeune, prendre son envolée et poursuivre l'effort entrepris. »

Bibliographie / Sitographie

ARBORIO A.-M., FOURNIER P., 2012, *L'observation directe*, Paris Cedex 6, Armand Colin (Coll. 128)

BACRO F. et al., 2017, Bien-être perçu, performances scolaires et qualité de vie des enfants à l'école et au collège : étude longitudinale, *Enfance*, 1, 1, p. 64-80.

BEAUD, S., 1996, L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'« entretien ethnographique », *Politix* [en ligne], troisième trimestre 1996, 9., n°35, p. 226-257, https://www.persee.fr/doc/polix_0295-2319_1996_num_9_35_1966?pageid=t1_226. Consulté le 15 avril 2020.

CATHELINE N., 2018, *Le harcèlement scolaire*, Paris Cedex 14, Presses Universitaires de France.

CLIFFORD, A., *Teaching Restorative Practices with Classroom Circles*, San Francisco Unified School District Restorative Practices, Student, Family & Community Support [en ligne] : <https://www.healthiersf.org/RestorativePractices/Resources/index.php>. Consulté le 19 février 2020.

DEBARBIEUX, E., 2011, A l'école des enfants heureux... enfin presque : enquête réalisée par l'Observatoire International de la Violence à l'École pour l'UNICEF France [en ligne], https://cache.media.eduscol.education.fr/file/violence/27/7/2011_3_29_unicef-rapport_175277.pdf. Consulté le 20 février 2020.

DUMONT, J.-F., 2010, Émotions et relation éducative, *Empan* [en ligne], 80., n°4, p. 150-156, <https://ezproxy.espe-Inf.fr:2211/10.3917/empan.080.0150>. Consulté le 3 avril 2020.

ENCINAR P.-E., TESSIER D., SHANKLAND R., 2017, Compétences psychosociales et bien-être scolaire chez l'enfant : une validation française pilote, *Enfance*, 1, 1, p. 37-60.

LECOMTE J., 2014, Les multiples effets de la justice restauratrice, *Journal du droit des jeunes* [en ligne], 334., n°4, p. 17-23, <https://www.cairn.info/revue-journal-du-droit-des-jeunes-2014-4-page-17.htm>. Consulté le 18 février 2020.

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2013, *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation* [en ligne], arrêté du 1^{er} juillet, J.O. du 18 juillet : <https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm>. Consulté le 18 avril 2020.

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2013, *Circulaire n°2013-100 « Prévention et lutte contre le harcèlement à l'École » du 13 août 2013* [en ligne] : http://circulaires.legifrance.gouv.fr/pdf/2013/08/cir_37408.pdf. Consulté le 20 février 2020.

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2018, *Protocole de traitement des situations de harcèlement entre élèves* [en ligne] : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Harcelement/53/5/protocole_traitement_1144535.pdf. Consulté le 20 février 2020.

POSTIC M., 2001, *La relation éducative*, Paris cedex 14, Presses Universitaires de France (Éducation et Formation).

Public Counsel, 2020, *Fixing School Discipline : Toolkit for Educators* [en ligne], http://www.fixschooldiscipline.org/wp-content/uploads/2017/02/FSD_EducatorToolkit_small.pdf. Consulté le 18 février 2020.

REYNAUD, L., 2017, Promouvoir le bien-être à l'école, *L'école des parents* [en ligne], 622., n°1, 2017, p. 50-53 : <https://ezproxy.espe-Inf.fr:2058/revue-l-ecole-des-parents-2017-1-page-50.htm>. Consulté le 3 avril 2020.

ROMANO H., 2015, *Harcèlement en milieu scolaire, victimes, auteurs : que faire ?*, Paris Cedex 5, Dunod.

ROMANO H., 2016, *Pour une école bientraitante. Prévenir les risques psychosociaux scolaires.*, Paris Cedex 5, Dunod.

WACHTEL, T. , 2016, Defining restorative [en ligne], <https://www.iirp.edu/restorative-practices/defining-restorative/>. Consulté le 18 février 2020.

WANLIN, P., 2007, L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels, *Recherches qualitatives* [en ligne], Hors-série, n°3, p. 243-272, http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v3/RQ-HS-3-Numero-complet.pdf. Consulté le 14 avril 2020.

Annexes : liste

- Annexes A : Grille d'évaluation comparative sur les effets sur les ressentis avant / après une séance dédiée au bien-être en classe (tableaux 1 et 2 : 2 pages)

- Annexe B : Témoignages écrits d'élèves impliqués dans une situation de harcèlement scolaire et de leurs parents : quelques exemples (1 page)

- Annexes C : Tapuscrits des entretiens menés dans le cadre des « pré-cercles » (21 pages)
 - Entretien n°1 : Cassandra et Rebecca (pages I à XI)
 - Entretien n°2 : Camille (pages XII à XVI)
 - Entretien n°3 : Edouard (pages XIII à XXI)

Annexes A

Tableau 1

Écart de valeurs observés dans les ressentis avant/après la séance du 24 janvier						
No élève	Fatigue	Confiance	Peur	Calme, sérénité	Tristesse, ennui	Joie
1						
2	0	0	N/A	3	0	1
3	0	1	N/A	N/A	-2	1
4	-4	0	-1	-2	-2	2
5	-1	2	N/A	3	-1	3
6						
7	-5	0	N/A	5	-1	-4
8	1	0	-1	0	-1	0
9	1	-1	0	-1	1	-1
10	N/A	N/A	N/A	0	2	N/A
11	-2	0	-2	4	-3	0
12	-1	-1	N/A	0	0	0
13	1	1	N/A	4	-2	0
14	0	2	N/A	3	N/A	1
15						
16	0	0	N/A	0	N/A	0
17	-1	1	N/A	3	0	0
18	-2	0	0	0	0	0
19	2	0	N/A	3	N/A	-2
20	-2	4	-3	1	-1	0
21	-1	1	0	-2	1	1
22	-2	0	N/A	1	N/A	4
23						
24	0	1	N/A	0	0	1
25						
Évolution globale						
Évolution « positive »	10	8	4	10	8	8
Évolution « négative »	4	2	0	3	3	3
Idem avant/après	5	9	3	6	5	8

Nombre de présents : 20

Légende :

N/A : Non Attribué
Élève absent
Évolution « positive »
Évolution « négative »
Ressentis identiques AV/AP

Tableau 2

<i>Écart de valeurs observés dans les ressentis avant/après la séance du 31 janvier</i>				
No élève	Fatigue	Confiance	Calme, sérénité	Joie
1	-2	0	0	0
2				
3	1	0	0	0
4	1	1	1	4
5	0	1	1	1
6	-1	1	0	-1
7	-4	0	0	0
8				
9				
10				
11	-1	0	3	0
12	1	-2	1	0
13	0	0	0	0
14	0	2	3	1
15	2	0	0	0
16	0	0	-4	0
17	-1	0	0	0
18				
19	0	0	0	0
20	-2	0	0	-1
21	-1	-1	0	3
22	-1	1	0	0
23				
24	2	0	0	0
25				
Évolution « positive »				
Évolution « positive »	8	5	5	4
Évolution « négative »				
Évolution « négative »	5	2	1	2
Idem avant/après				
Idem avant/après	5	11	12	12

Nombre de présents : 18

Légende :

N/A : Non Attribué
Élève absent
Évolution « positive »
Évolution « négative »
Ressentis identiques AV/AP

Annexe B

Bonjour Madame, Monsieur,

cl

Suite aux situations de conflit qui ont pu avoir lieu entre certains élèves dernièrement, Madame L (enseignante de maternelle) et moi-même avons mis en place des temps durant lesquels les enfants sont invités à venir témoigner, sans jugement, de ce qu'ils ont vécu et ressenti à travers ces situations. Cette démarche (volontaire) se veut restaurative du bien-être de chacune et chacun, dans une approche éducative et bienveillante.

o
ny
p

Si vous souhaitez me poser des questions ou obtenir des précisions, je reste à votre disposition par mail : tatiana.nelzy@ac-lille.fr (un rendez-vous téléphonique pourra être pris par la suite ou en présentiel à la rentrée des vacances scolaires).

Bien à vous,
Madame Nelzy.

Entretien n°1 : Cassandra et Rebecca (le 10 février 2020)

PL : Je vais commencer par vous expliquer pourquoi vous êtes là et ce que l'on vous propose avec Mme Nelzy, ce que l'on compte mettre en place, qui s'appelle les cercles restauratifs et dont on n'a pas forcément l'habitude, qui est un peu nouveau comme situation. Je vais vous expliquer mais surtout vous n'hésitez pas à m'interrompre s'il y a des choses que vous ne comprenez pas, vous pouvez lever la main pour me le notifier comme ça moi je m'arrête, on fait une petite pause, on clarifie enfin voilà quoi. Donc ce qu'on appelle un cercle restauratif c'est un dispositif qui a été pensé pour permettre avant tout de parler, de dire les choses, de pouvoir les exprimer, de les mettre en mots, d'accord ? C'est un dispositif qui appelle à dire les choses parce que ce que vous avez vécu, forcément, il n'y a que vous qui sachiez comment vous l'avez vécu, vous l'avez vécu émotionnellement, ce que ça a produit chez et pour chacune c'est différent, et pour chaque individu c'est différent. On dit que c'est singulier, la manière dont on vit les choses c'est singulier parce qu'on est des êtres singuliers, les uns les autres, on a des manières de recevoir, de voir, de vivre les choses de les comprendre, c'est valable pour chacun. C'est ce qu'on appelle la subjectivité, c'est comment chaque individu va vivre les choses dans l'existence, partant du principe qu'on est tous différents. On a besoin de passer par le langage pour comprendre ce qui s'est joué, vous pour *mieux* comprendre ce qui s'est joué et nous pour comprendre ce qui s'est joué pour vous, comme on n'est pas à votre place, euh on est obligés de passer par ce langage pour comprendre comment vous vous l'avez vécu. Ce qui est important dans tout ce que vous allez dire c'est comment vous vous l'avez vécu et ça c'est important à savoir car... il n'y a aucun jugement, que ce soit les adultes qui seront là ou les enfants, s'il y a d'autres enfants, ils ne peuvent absolument pas vous juger et s'ils le font, ils feront une erreur puisque c'est uniquement votre vécu qui compte. D'accord ?

Donc du coup c'est vraiment un lieu d'abord où on sait qu'on peut s'exprimer en confiance, voilà on peut dire on sait qu'on va être écouté, simplement dans ce qu'on est et que c'est respecté, d'emblée c'est respecté, ce que vous êtes, on part du principe que c'est entièrement respecté.

J'ai besoin de mes petites notes parce que c'est compliqué cette affaire... rires. Jusque-là tout va bien ?

Donc d'abord comme je l'ai déjà expliqué cette parole elle va vous aider vous à comprendre ce qu'il s'est passé dans l'instant ou à plusieurs reprises dans les rapports un peu tendus, les choses douloureuses... parce que voilà quand on les vit dans l'instant des fois on a du mal à comprendre ce qui se joue parce qu'on est pris par les émotions et les émotions comme la colère ou la tristesse ça a tendance à nous couper un peu de ce qu'on vit. Du coup ça va nous permettre de mieux

comprendre ce qui s'est joué dans un instant qui lui est passé, on le remet en mots dans le présent pour (hésite) essayer de le mettre euh en conscience. Dans le présent pour réparer, prendre soin de cette part qui a été blessée, qui a été mise à mal, qui a été chahutée. Comment je vais pouvoir restaurer ça, un petit peu comme une blessure, qui n'est pas visible de l'extérieur mais qui est quand même là. Comment je vais pouvoir en prendre en soin, la dorloter ? Pour que ça (souffle), ça s'apaise. Donc ça se sera dans le présent mais c'est aussi une façon de prévenir ce qui pourrait encore arriver dans le futur, c'est-à-dire des situations un peu similaires, voilà que ça soit avec Clément ou quelqu'un d'autre. Comment on peut en fait essayer de prévenir ces choses-là ? Dans le futur, comment je peux essayer de mieux vivre les choses, de mieux les comprendre ? Voilà.

En fait il y a 3 temps dans le dispositif du cercle restauratif. Il y a un premier temps où l'on recueille la parole de chacun, comme ça, tranquillement, en dehors d'échanges ou de dialogues, pour vous permettre de mettre au clair ses pensées, ses sentiments, ses émotions. Dans un deuxième temps, si vous vous sentez prêtes, on vous proposera un échange avec Clément où là ce sera plus pour essayer de comprendre dans le dialogue, dans l'échange avec Clément, ce qui s'est passé, enfin qu'il puisse entendre comment vous vous avez vécu les choses, que vous puissiez entendre aussi comment, pourquoi il agit comme ça, plus là dans un échange. Voilà, ce serait le deuxième temps si les conditions sont réunies pour que ça se passe. Donc pendant ce deuxième temps on prendra, on mettra en place, on prendra des décisions, pour savoir comment on peut faire... parce que l'objectif c'est que vous puissiez revivre dans votre classe, hein, en présence de Clément dans un climat où vous vous sentiez sereines, vous vous sentez bien. Où c'est à l'aise pour vous, où c'est à nouveau confortable et que c'est pas un problème de revenir dans cette classe, où vous pouvez y revenir tranquilles. D'accord ? Du coup ça passera peut-être par des demandes, des actes, des choses à mettre en classe. Ce qui fait qu'il y aura un troisième temps, une troisième rencontre où là on fera le point, bah tiens dans ce qu'on s'est dit où est-ce qu'on en est ? Est-ce que les choses sont bien respectées ?

Voilà, je m'arrête là, j'en ai dit beaucoup. C'est bon pour vous ? Je vous ai parlé de mon rôle donc voilà, je vais me taire.

TN : Moi je voudrais simplement préciser que déjà je saluais votre démarche à toutes les deux parce que vous êtes venues nous dire avec Mme W. [ma binôme], vous nous avez écrit une lettre chacune, vous êtes venues nous dire, même si avant ça vous nous aviez fait remarquer certaines situations quand on ne les constatais pas de nous-mêmes. Et déjà ça je trouvais, j'avais envie de le noter que votre démarche était courageuse et en plus qu'elle fait preuve de maturité pour vous parce que vous avez fait le geste d'écrire cette lettre, de dire « je souffre, cette situation me fait du mal », et donc c'est aussi ça qui nous a encouragé à vous proposer de faire ces cercles-là parce qu'on a à cœur d'entendre davantage ce que vous avez pu ressentir. Et puis aussi, là, PL a évoqué Clément mais je sais par exemple Rebecca qu'il y a des choses dont tu nous as fait part vendredi où ça impliquait d'autres élèves. C'est pas du tout (hésite) fermé à une situation ou à une autre, c'est les situations qui pourraient vous avoir peiné ou vous peiner actuellement qu'on souhaite entendre aussi. OK ? (silence) J'ai dit ce que je voulais dire.

PL : Vous vous sentez assez à l'aise pour prendre la parole ?

TN : Est-ce que, déjà, vous avez compris pourquoi on vous propose ça ? Est-ce que vous arrivez à voir (hésite) ce qu'on attend de vous ? Tu peux le réexpliquer, Rebecca, ce que tu as compris ?

Rebecca : C'est qu'on va essayer de parler pour que (racle sa gorge) vous sachiez euh, ce que Clément il fait, euh ce qu'on ressent, pour qu'après ça se passe mieux et que, enfin, on trouve un arrangement... [inaudible]

TN : Tout à fait, que ça se passe mieux pour vous, que ça se passe mieux dans le groupe, et pour Clément, on espère qu'en vous entendant, il puisse aussi comprendre ce qu'il se passe pour lui, dans ces moments-là, voilà. Un peu comme ce qu'on a fait vendredi en grand groupe, de dire ce qu'on avait sur le cœur, en étant toujours respectueux et bienveillant. Et bien la même chose mais en plus petit groupe cette fois-ci, avec des situations plus ciblées peut-être.

(silence)

Et toi Cassandra, qu'est-ce que tu as compris ?

Cassandra : J'ai compris que... la même chose que Rebecca.

TN : Oui ? c'est clair aussi ? Super !

(long silence)

C'est un peu impressionnant parce qu'on n'est que 4, 2 élèves, 2 maîtresses mais à l'avenir vous serez sûrement en plus grand groupe et nous en plus petit nombre, ce sera moins... (rigole) c'est pour ça que je me suis assise pour qu'on se regarde à la même hauteur.

PL : Je n'ai pas précisé mais quand on fait appel à l'expression, à la parole, les silences c'est normal, ils sont les bienvenus, c'est normal, il nous faut un temps pour (hésite) se connecter à (pause) ce qui a été vécu... est-ce que vous vous sentez prêtes à le faire maintenant ? À vous reconnecter à ce qui a été vécu ?

Rebecca (acquiesce par un bruit de bouche)

Cassandra : Je ne sais pas.

TN : On peut essayer et si tu ne le sens pas, tu ne le sens pas et tu as tout à fait le droit.

(long silence : 40 secondes)

PL : Tu veux nous parler d'une situation Rebecca ?

Rebecca : C'est pas une situation en particulier mais en fait, je crois que je vais parler pour Cassandra, et bien quand il... et d'ailleurs je crois que c'est pareil pour tout le monde, quand il

nous dit quelque chose qui n'est pas très agréable et bien ça blesse. Moi par exemple le matin je me dis que bah quand je vais aller à l'école et bah si ça se trouve encore aujourd'hui il y a Clément qui va me dire quelque chose qui va me rendre triste et puis du coup ça me fait ça presque tous les matins. Ça ne me donne pas très envie d'aller à l'école.

PL : Est-ce que tu aurais des mots comme ça qui te reviennent ?

Rebecca : Je me souviens d'une fois où il nous avait parlé mais comme si on était des chiens, ça ça a blessé et du coup bah on était pas bien.

(temps de silence)

PL : Donc je vais peut-être me permettre de reformuler ce que j'ai compris. D'accord ? Parce que ça c'est aussi quelque chose qu'on prend l'habitude de faire dans les cercles restauratifs c'est... comme c'est un système d'expression et d'écoute, de vérifier que tout ce qui a été entendu a bien été compris. Donc moi ce que j'entends dans ce que tu dis c'est que tu euh que ce qui te met mal c'est non seulement les mots qu'emploie Clément, son vocabulaire qui te touche, des mots qui peuvent te blesser, te rendre triste, tu l'as dit. Mais aussi l'attitude, la manière dont il (hésite) dit ces choses, j'ai même presque compris que c'est même plus la façon finalement dont il utilisait ces mots qui te donnaient toi l'impression, qui t'attristaient parce que tu avais l'impression qu'il ne te considérait pas comme une vraie personne, une personne qui serait son égale mais comme si, tu dis « comme un chien », comme si tu étais une sous, une sous-catégorie par rapport à lui, c'est ça ? Tu as le sentiment que lui il s'estime supérieur à toi, c'est ça ? (court silence) et j'ai entendu aussi dans tes propos que tu (hésite), que du coup c'était pénible pour toi sur les temps de classe mais déjà en amont, avant même de rentrer dans la classe, tu es déjà dans une forme d'appréhension, euh par rapport à ce qui pourrait... donc c'est-à-dire que maintenant, encore actuellement, quand tu viens à l'école, tu n'as pas encore mis de mot précis sur ce que tu ressens si c'est de l'inquiétude, de la peur, tu nous diras mais euh déjà tu anticipes, déjà tu te dis « oh la la aujourd'hui qu'est ce que cela va être ? » et du coup tu as dit que ça ne te donnait pas envie de venir à l'école et peut-être même ça va plus loin que ça, tu ne voudrais plus revenir à l'école. Cette situation est suffisamment forte pour toi pour t'empêcher d'avoir le goût de revenir à l'école ?

Rebecca : parce que ça depuis le début que je suis arrivée ici qu'il est dans ma classe et qu'il continue comme ça et du coup à la fin j'en ai marre, tous les jours où c'est comme ça voilà ça fait de la peine.

PL : Tu as l'impression que finalement il n'y a pas de solution, que toi juste tu peux subir, juste il faut subir, et que là toi tu es arrivée au bout de que tu es capable de supporter. (silence) Est-ce que tu saurais mettre des mots plus précis sur ce que tu ressens avant de venir à l'école ? Et les moments peut-être, les moments précis par exemple ?

Rebecca : Bah par exemple le soir en semaine, en même temps il y a des gens qui me manquent et en même temps j'ai ça sur la conscience qui me, bah qui me ronge un peu et du coup parfois je ne dors presque pas et du coup la journée je suis fatiguée, comme aujourd'hui.

PL : Là tu es en train de dire que c'est dès le soir, dès que tu te couches ?

Rebecca : Le soir et le matin.

PL : Hum, donc ça agit sur ton sommeil. Et tu, tu as des éléments clairs dans ton sommeil, est-ce que c'est des rêves ? Est-ce que du coup ça agite ton sommeil ou ça t'empêche carrément de dormir ?

Rebecca : Ça dépend, parfois c'est des rêves et parfois, enfin plus des cauchemars on va dire et parfois je ne dors presque pas.

TN : Tu me l'as évoqué ce matin quand nous étions en sport, tu m'as dit que la nuit passée, tu avais le repère, tu sais par rapport au moment où Papa s'est couché, tu as entendu qu'il allait se coucher et tu ne dormais toujours pas, c'est ça, j'ai bien compris ?

Rebecca : Mmh mmh (silence) du coup parfois en classe bah je suis à moitié présente, c'est un peu comme si je comprenais même pas la moitié de ce qu'on disait, j'ai l'impression d'être même pas là donc...

PL : Mmh... (court silence) est-ce que tu penses que tu as exprimé l'ensemble de ce que tu vis actuellement ? Enfin dans les grandes lignes sans rentrer dans le détail ? (silence) donc on peut dire là, pour résumer, que tu es vraiment dans une situation critique, en tout cas c'est que j'entends car ça agit véritablement sur ton vécu et ça finit par avoir des répercussions importantes sur la manière dont tu te sens et où tu vis l'école, qui dépasse finalement même la présence de Clément, ça déborde même, parce que finalement c'est quelque chose qui s'entretient, tu ne dors plus, tu n'es plus disponible, tu as cette fatigue, elle ne te rend plus disponible pour les apprentissages et donc là tu te sens dans une situation où... très critique quoi ! (court silence) si par exemple on mettait une note à ce ressenti, est-ce que si je dis exaspération ? Non ça n'a pas l'air d'être de l'exaspération, plutôt une forme de désespoir, plus que de la tristesse, c'est quelque chose qui est vraiment profond, c'est dans la poitrine...

Rebecca : Comme de l'angoisse et de la tristesse

PL : Ah ! De l'angoisse, ah oui, une angoisse et une tristesse parce que tu as l'impression que tu ne maîtrises plus rien, que tout ça ça te dépasse. Si on devait mettre une note sur le côté insupportable de cette chose-là, pour toi dans ta vie aujourd'hui, on parle de toi, de maintenant, une note entre 1 et 10, tu mettrais combien ?

Rebecca : 9.

PL : 9. D'accord. Donc là il est temps d'agir. OK. Bon bah tu vois là on a entendu, tu as été entendue Rebecca, dans ta souffrance.

TN : On reconnaît vraiment ta souffrance, ce que tu vis c'est très difficile et on l'entend, on le voit.

PL : J'allais dire on a franchi une première étape là, on partage avec toi, tu vois, on est conscientes, on a une conscience de ce que tu vis, d'accord ?

TN : Merci de nous l'avoir partagé, c'est très courageux... et important que tu le fasses.

PL : Cassandra, tu voulais dire quelque chose ?

Cassandra : Oui, juste des fois, Clément vient, il me dit qu'il est amoureux de moi et donc que je suis obligée d'être avec lui, qu'on est ensemble et qu'il veut dormir avec moi. Ça me fait horrible. Et après la récré il va commencer à chanter, à dire des choses comme « je suis bête » et dire des conneries de moi et... et à un moment il a demandé à ses amis de m'attraper et de un peu me frapper pour m'obliger à dire « oui, Clément, on va se marier et on va toujours être en couple à 20 ans » ça m'a fait peur et du coup la même situation qu'à des moments je ne peux pas dormir. (silence) Aussi ça a commencé à m'énerver que Clément m'ait critiquée beaucoup de fois en me disant « non, tu es moche, je ne veux pas être avec toi, toi tu es nulle, tu ne sais pas jouer au basket-ball alors non », il a commencé à critiquer mes amis, tout le monde et une fois il a critiqué ma famille même s'il n'a jamais vu ma famille.

Rebecca : Oui ça il y en a beaucoup dans la classe, traiter la famille des gens.

TN : Oui ça on nous le rapporte souvent, c'est un peu une spécialité...

Cassandra : Une fois il a dit que je devais me marier avec lui parce qu'il était riche, parce qu'il avait beaucoup d'argent, un truc comme ça...

PL : Tu m'autorises à reformuler ce que tu as, ce que j'ai entendu ou tu voudrais encore pouvoir exprimer des choses ?

Cassandra : Non, vas-y.

PL : Alors moi ce que j'ai entendu c'est beaucoup d'émotions, plusieurs, tu as parlé de dégoût, à plusieurs reprises, tu as parlé de tristesse et tu as parlé également de peur. Il y a ces 3 émotions en toi et tu as parlé aussi d'angoisse, qui est une conséquence de tout ça.

Cassandra : Et aussi que je ne peux pas dormir, presque pas.

PL : Moi dans ton discours ce que j'entends, ce que je vois c'est qu'à la fois il veut prendre du pouvoir sur toi, qu'il veut te posséder, qu'il veut t'obliger à faire des choses pour lesquelles tu ne te sens absolument pas disposée, tu ne vois pas du tout ce qu'il veut de toi mais en même temps qu'il y a une emprise, que tu évoques et qui plutôt te dégoûte. Enfin l'évocation d'être en couple à 20 ans te dégoûte...

Cassandra : Oui et une fois il m'a dit qu'il voudrait qu'on se retrouve ensemble pour une nuit, dans un lit et ça, ça m'a dégoûtée très fort.

PL : Mmh... alors il y a cette volonté de prendre du pouvoir sur toi...

Cassandra : Aussi, j'ai très peur parce qu'une fois il m'a fait très mal au dos et ça a pris une semaine pour la douleur finisse. Cette fois-là Clément a demandé à ses amis de l'aider à m'attraper, me frapper, ce qui a fait que la douleur était assez forte et a mis une semaine à partir. Après, le matin, je me demande toujours ce qu'il va faire à l'école.

PL : Donc non seulement il y a une emprise psychologique, il veut agir sur ton cerveau, et en plus il veut une emprise physique, il veut te dominer et en même temps, des fois, il te fait tourner comme une girouette car un jour il te dit je veux que tu sois à moi et le lendemain « tu es bête » et du coup tu as l'impression qu'il joue à un jeu de fou, ça te rend folle de passer de l'un à l'autre. Et du coup toi aussi dans ce que j'entends ça commence à agir dans la durée, tu mets du temps à récupérer physiquement et tu... N'hésite pas à me dire, j'émet des hypothèses mais ce qui importe c'est ce que toi tu en dis. Du coup ça commence aussi à agir sur ton sommeil et ton goût pour l'école, ton envie de venir à l'école et nous on voit que ces émotions elles sont très très très fortes pour toi.

Cassandra : Et aussi une fois quand on était dans la classe, la maîtresse est allée parler à une autre maîtresse pour un truc, tout le monde parlait et tout ça et Clément comme j'étais à côté de lui, il a commencé à dire que j'étais amoureuse de Silvio et de lui et de tous les garçons de la classe et j'ai dit non mais il a crié pour que tout le monde l'entende et du coup moi à ce moment-là je pensais que tout le monde allait me détester dans la classe parce que j'étais nouvelle.

PL : Est-ce que tu as l'impression que Clément, enfin je me trompe peut-être mais est-ce que tu as l'impression que Clément, sans doute d'ailleurs, quelque part il voudrait faire en sorte que tu ne sois plus reconnue dans la classe ?

Cassandra : Je ne sais pas, je ne suis pas sûre mais à un moment Silvio a aussi commencé à dire « Je t'aime ! Je t'aime ! Allez viens on va être ensemble » et le moment suivant il disait « Non tu es moche, nanani nanana ».

PL : Si je comprends bien, Silvio reproduisait la même chose que Clément, par mimétisme, du coup toi tu as l'impression que tu ne vas jamais en sortir... (silence) Tu voudrais encore pouvoir exprimer des choses ? (silence, bruits dans le couloir puis interruption car quelqu'un à la porte)

TN : Donc tu venais de nous signifier Cassandra que tu avais, pour aujourd'hui en tout cas, fini d'exprimer ce que tu voulais (Cassandra acquiesce) donc de la même manière, en ce qui me concerne, que je l'ai dit à Rebecca, je te remercie de nous avoir fait confiance pour nous dire toutes ces choses et encore une fois je salue aussi ton courage de le nommer parce que c'est pas évident de rapporter ces événements qui vous font du mal et on l'entend, vraiment.

PL : Voilà c'est-à-dire que maintenant on partage ça avec vous, tu as été pleinement entendue dans tout ce que tu as souhaité exprimer et maintenant on peut le partager avec vous. Donc ça c'était l'étape 1. On peut encore vous entendre si vous avez besoin de vous exprimer seules en l'absence de Clément mais est-ce que vous vous sentiriez en capacité d'exprimer ces choses-là en présence de Clément ?

Cassandra : Moi j'ai peur que Clément commence à dire n'importe quoi parce qu'une fois j'ai déjà tenté de parler avec Clément de mes sentiments et quand j'ai commencé à lui dire, il a répondu « non mais n'importe quoi, c'est toi qui me frappe, qui me raconte des histoires » et je pense qu'il va dire la même chose si je réessaie de parler avec lui.

PL : Tu penses qu'en notre présence il continuera de tenir ce même discours ? Tu penses qu'il nierait ?

Cassandra : Oui.

TN : Alors, si je peux me permettre une remarque là-dessus, dans les événements que vous avez toutes les deux évoqués, il y a des choses que nous les adultes, avons déjà pu voir donc il n'y a aucune raison qu'on ne vous croit pas. De toute façon si vous l'avez ressenti comme ça, on vous croit et les choses que nous on a déjà noté, les événements qui se sont passés au fil des mois, des semaines, toutes ces choses-là, on est là aussi pour nous en témoigner, simplement par le fait qu'on les a constatées. Aussi, sachez que Clément, reconnaît certaines choses déjà, qu'il a faites et l'idée c'est qu'on puisse avancer ensemble pour que lui l'entende peut-être de vous, parce que c'est à vous à qui ça a fait du tort. C'est ce qu'on souhaiterait justement, que la situation évolue favorablement, s'améliore. Mais encore une fois, comme l'a dit PL, on ne peut pas vous obliger à le faire.

Rebecca : Il y a une chose aussi, une fois l'année dernière, je ne sais pas ce que je leur avais fait, je jouais avec des amis et au bout d'un moment avec Edouard et tout ils m'ont tapée et du coup quand je suis ressortie de l'école j'avais une bosse et c'est resté longtemps gonflé. Du coup maintenant quand on me parle de Clément, je repense surtout à ça, qu'il peut me faire du mal et que nous on ne peut pas forcément y remédier, on ne peut pas, et parfois j'ai peur d'aller le dire,

ce qu'il fait, parce que j'ai peur qu'après il aille dire par exemple des mensonges à Silvio et du coup que lui il me fasse encore plus de mal **et que ça continue comme ça**.

PL : Ce que j'entends moi, j'entends 2 choses dans ce que vous dites, c'est que de, un, vous ne voyez pas de solution pour résoudre ce problème et de deux, ... (perd le fil)

TN: **La peur des représailles peut-être** ? Moi j'ai entendu ça.

PL : Oui, exactement, c'est exactement ça. Oui, il y a **une forme d'impuissance finalement**, comme si vous étiez... non seulement il n'y a de possibilité de trouver de solution à ce problème mais qu'en plus, plus vous essayez d'intervenir plus cette situation risquerait de se dégrader. Et que vous n'aviez finalement aucun pouvoir, comme s'il n'y avait que la possibilité de subir.

Cassandra : Des fois moi, quand je pense à Clément et d'autres enfants, je repense aux situations dans le passé où l'on me harcelait, où l'on me disait des gros mots juste comme ça, même si je ne faisais rien.

TN : Dans le passé, tu veux dire, avant ton arrivée à l'école ou cette année ?

Cassandra : en CP, CE1, CE2 un peu et en CM1 très fort, on me harcelait. [Cassandra est arrivée en CM2 à l'école]

PL : Donc, est-ce que tu veux nous dire que tu as l'impression que cette situation-là se répète ? **Que ce serait peut-être bien de trouver une solution pour que cette situation ne se répète pas** ?

Cassandra : Mhh-mhh.

Rebecca : Aussi parfois, **je suis quand même embêtée pour Clément parce que quand même pour qu'il aille jusqu'à nous faire ça c'est qu'il est pas très heureux, du coup ben, parfois, quand il me fait des petites choses bah je comprends un petit peu mais, du coup, y a aussi ça, on sait que pour lui ça ne va pas, il y a quelque chose qui ne va pas. Nous on veut bien lui demander ce qu'il ne va pas, au lieu de nous taper. Et nous on pourrait faire plus attention.**

(silence)

PL : Je souris car je ne sais pas si tu te rends compte mais c'est vraiment très puissant ce que tu dis là, c'est très fort. Alors justement on ne l'a pas abordé mais **les systèmes restauratifs ont été mis en place dans des situations critiques où les gens souffraient ensemble et ne trouvaient pas de solution**. En même temps c'est un système qui tente à vouloir réconcilier les gens, sans désigner de coupable, sans juger... voilà parce que, on part du principe dans ce type de dispositif que, **comme tu viens de l'énoncer Rebecca, que finalement avant d'être bourreau, quelqu'un est dans la**

plupart des cas, à moins que, et ça arrive qu'il y ait des dysfonctionnements au niveau du cerveau, mais dans la majorité des cas effectivement, un bourreau c'est quelqu'un qui a subi des choses, qui a d'abord été une victime. Et qu'effectivement il vaut peut-être mieux réparer, réparer ce qui est blessé chez Clément pour qu'il ne soit pas dans ce cercle vicieux (hésite) d'être agresseur parce que c'est souvent effectivement, un système de défense.

TN : Mais en aucun cas, admettre que la personne qui fait souffrir, souffre aussi, ça ne veut pas dire qu'on trouve une excuse, on dit « voilà, il souffre alors on n'en parle plus », c'est vraiment essayer que tout le monde retrouve l'apaisement, tout le monde soit bien avec lui-même, les personnes qui sont « victimes » et la personne qui agresse, ou les personnes « agresseurs » quand ça concerne plusieurs personnes. Bien sûr, on a à cœur que tout le monde, tout le monde soit bien au bout du compte, que plus personne ne souffre c'est l'idéal qu'on vise. (silence) Je le dis aussi Rebecca, c'est très beau ce que tu as dit, ça fait preuve d'une grande maturité et d'une réflexion, de reconnaître que oui, en face, il y a peut-être aussi de la souffrance, que c'est une manière d'essayer de résoudre sa souffrance que de faire souffrir l'autre.

PL : Et pour autant qu'on ne peut pas accepter...

TN : Sinon on ne serait pas là !

PL : Alors il y a juste une dernière chose si jamais, et vous avez le temps de réfléchir et de voir avec Mme Nelzy, mais si jamais on met en place ce cercle restauratif en présence de Clément, si vous êtes à un moment partantes pour. Est-ce que la présence de quelqu'un pourrait vous aider ? quelqu'un que vous savez, qui est dans l'école, qui a été témoin de certaines choses ? Est-ce que vous souhaiteriez qu'il y ait à vos côtés, une personne où vous vous dites « oui, si cette personne est là, moi je me sentirais plus en sécurité, je serais plus confortable si cette personne est là à côté de moi »

TN : Quelqu'un de l'école à qui vous feriez grandement confiance ? Un enfant, un adulte, quelqu'un. (silence) il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, vous pouvez ne pas avoir quelqu'un en tête maintenant et plus tard y penser, c'est juste, une possibilité qui existe. Toi, Rebecca ? Est-ce que tu ressentirais le besoin d'avoir quelqu'un à tes côtés ?

Rebecca : Je ne sais pas.

PL : Pour l'instant vous ne vous imaginez pas dans cette situation, vous ne vous voyez pas vous retrouver en cercle avec Clément, c'est ça ?

Rebecca : (acquiesce par un bruit de bouche)

TN : Cassandra, toi non plus ?

Cassandra : Mmh-mmh.

PL : Donc pour l'instant, on espère que notre intention est claire, que vous savez que nous pouvons être des personnes ressources donc voilà, si vous avez une sonnette d'alarme à tirer, vous savez vers qui vous pouvez vous tourner.

[partie inaudible : 15-20'']

TN : Merci beaucoup.

- Fin de l'enregistrement : 48 min 47 s -

Entretien n°2 : Camille (le 11 février 2020)

Le début de l'entretien n'a pas été retranscrit car similaire aux 2 autres entretiens pour la partie où PL présente, seule, le dispositif du cercle restauratif.

[Début de la transcription : 8 min 45 s]

Camille : Donc je dois dire ce que Clément il a fait ?

PL: Comment toi tu l'as vécu, oui. Comment ça s'est passé pour toi. En fait tu peux partir d'observations, de choses dites, de choses vues, perçues, nous dire éventuellement comment tu l'as vécu émotionnellement. Voilà et peut-être après si on y arrive, à voir ce qui du coup a été blessé en toi. A travers ce que tu as vu, observé, voilà...

Camille : Je dis ce qui s'est passé à l'étude et tout ?

PL : Tout ce qui t'empêche d'être dans une relation sereine à Clément.

Camille : (long silence) bah déjà qu'il respecte pas les autres... qu'il dit toujours des méchancetés [partie inaudible] surtout depuis que -X-, -Y- (deux garçons de la classe) et tout ça ils sont avec Clément et bah ils ont changé... **j'ai pas envie en les fréquentant de devenir comme eux...**

TN : Ça c'est quelque chose que t'as observé récemment, dernièrement ? (silence)

PL: Alors il y a un principe dans le cercle restauratif, celui qui a entendu la parole, il la restitue à son tour pour voir s'il a bien compris. Ce que tu as voulu exprimer, est-ce que tu m'autorises à essayer de reformuler ? Ce que tu as dit, avec ma compréhension à moi ?

Camille : Mhhh (acquiesce)

PL : Alors moi ce que j'ai entendu dans tes propos, c'est que ce qui t'est désagréable c'est que Clément ne respecte alors, d'après toi, jamais les règles. Il est tout le temps dans la provocation, que cette attitude a tendance à s'étendre à d'autres personnes de la classe. Et que tu as d'ailleurs peur qu'en côtoyant son attitude, toi-même tu aies le désir d'être dans cette forme de désobéissance, dans cette forme de provocation. Est-ce que... N'hésite pas si je me suis trompée, il faut que tu le dises.

Camille : Ben vous avez dit que de temps en temps j'aimerais bien...

PL : Que tu as peur ?

Camille : Ah oui c'est ça, que **j'ai peur d'avoir le même comportement que lui.**

PL : Est ce que tu me permets d'essayer de mettre des émotions , de voir un peu ce que tu ressens ou est-ce que tu as une idée de ce que émotionnellement ça te fait ? Est ce que tu te sens de le faire ?

Camille : Oui

PL : Si tu veux bien le partager.

Camille : Ben de la tristesse, et ... de la colère.

PL : D'accord. A la fois ça te fait des sentiments mêlés de tristesse et de colère ? D'accord. Parce que moi j'ai enfin... Alors bien sûr c'est mon interprétation, [une collègue entre dans la salle] est-ce que ça te va s'il y a une personne en plus dans la classe ? Tu veux qu'on arrête juste le temps que... ?

Camille : Non.

PL : Ça pose pas de problème à Camille, « Anaïs » [la collègue en question]. C'est vrai qu'on aurait peut-être du évoquer l'idée. Moi il m'a semblé qu'il y avait aussi un petit peu de peur, il y avait un petit peu de crainte, non ? C'est plus ...

Camille : Oui, c'est pas facile.

PL : Quelque part quand tu le vois faire, est-ce que tu as l'impression que ça te met en insécurité, qu'il y a quelque chose qui n'est pas sécurisant pour toi quand tu l' observes ?

Camille : Des fois j'ai peur qu'il s'en prenne à moi.

PL : Comment ?

Camille : Des fois j'ai peur qu'il s'en prenne à moi...

PL : Mhh ouais ça fait pas mal de...

TN : Est-ce que toi tu peux dire si à des moments il s'en est déjà pris à toi ?

Camille : Ben oui, une fois je ne sais plus ce que je lui avais dit ou ce qu'il m'avait dit mais il m'a plaquée à un poteau, il m'a tiré les cheveux, il m'a pris par les jambes avec tous ses amis et puis, et puis il m'a fait tomber.

TN : Il t'a fait tomber sur le sol ?

Camille : Oui. (long silence) Après pas plus que ça mais surtout des insultes [inaudible].

TN : Est-ce que tu peux les nommer ces insultes ?

Camille : T'es chiant, connasse, dégage enfin c'est toujours les mêmes insultes mais ça devient de plus en plus... de plus en plus énervant. Parce qu'il dit toujours la même chose et il dit toujours ça sans raison.

PL : Donc dans ce que tu me dis, c'est que tu as de l'agacement. Euh... parce que d'une part les choses, elles se reproduisent comme si finalement il n'y avait pas de solutions pour les arrêter. (hésitation) Et que oui, quelque part, j'ai l'impression que tu as dit « sans raison », quelque part tu

comprends pas ce qu'il cherche en faisant ça. Donc à la fois une incompréhension et en même temps une lassitude de la répétition, c'est ça ?

TN : Est-ce que c'est tous les jours cette attitude ?

Camille : Ben oui... c'est tous les jours (silence)

PL : En même temps le... ce qui te met en difficulté dans la relation avec Clément c'est surtout que t'as pas de solutions pour arrêter ça quoi. Tu vois pas la solution pour arrêter ça.

Camille : A part devenir comme lui.

PL : Ah oui, c'est là où ça rejoint ta peur de reproduire ce qu'il est. Est-ce que tu penses que pouvoir le rencontrer et parler avec lui ça pourrait être une solution pour ...

Camille : Oui, mais il va toujours répondre la même chose et en fait...

PL : Ah !

Camille : Ou alors il va mentir.

TN : Si je peux me permettre de rebondir sur ce que tu viens de dire, c'est que, et ça je t'en ai déjà fait part (hésite) hier je pense... que suite à la conversation qu'on a eue tous les trois où je vous ai demandé d'expliquer toi d'un côté, Clément de l'autre ce qui s'était passé à la sortie de l'étude il y a quelques semaines, il y a deux, trois semaines. Sur le moment Clément avait refusé de répondre et tu sais, il était parti, enfin il avait quitté [physiquement] la conversation en nous laissant tous les deux. Du coup suite à ça j'ai pu rediscuter avec lui et il est revenu vers moi de lui-même, en me confiant qu'il n'avait pas voulu le dire en ta présence mais que... tu disais la vérité. C'est ce qu'il m'a confié. Il a, si on veut, avoué que tu disais la vérité quand on parlait ensemble.

Camille : Mais il vous a pas dit pourquoi il voulait pas le dire devant vous ?

TN : Ben je pense, ça c'est moi qui le pense, que, il avait sûrement... soit honte soit peur sur le moment de le dire devant toi et devant moi. Et qu'il avait besoin de temps pour procéder ça et de le dire ensuite. C'était peut-être trop à ce moment-là pour lui de le dire devant d'autres personnes... Mais si je te dis ça c'est parce que (hésite), au même titre que c'est difficile à dire, des fois c'est difficile d'entendre qu'on a fait mal à quelqu'un et c'est difficile de le reconnaître. Donc euh moi c'est mon interprétation de pourquoi Clément n'a peut-être pas voulu le dire parce que peut-être il a compris qu'il t'avait fait du mal et c'était difficile pour lui de le reconnaître devant toi.

PL : Peut-être qu'il a peur d'une sanction éventuelle. Alors il faut savoir que dans le cercle restauratif, c'est une démarche constructive, c'est à dire que si vous vous retrouvez, enfin échangez ensemble, c'est pour comprendre. A travers ce biais-là et l'échange sur ce qui a pu se passer entre, pour chacun de vous. On n'est pas du tout dans ce moment-là, enfin on l'expliquera bien à Clément que ce moment-là de restauration ne sera pas un moment pour l'accuser, pour le rendre coupable mais juste voir comment à vous deux, si vous êtes deux par exemple, comment on peut renouer une confiance mutuelle et faire qu'on soit dans une relation de respect mutuel. Mais pas, il ne s'agira pas à ce moment-là de le sanctionner, de le punir, de le désigner comme coupable.

L'idée c'est que, à travers ton témoignage et l'expression authentique de ce que tu as vécu, il puisse t'entendre toi euh... comment tu vis les choses, comment tu reçois son attitude, pour l'aider aussi à évoluer. Tu vois ? Comment lui il peut, à son niveau, avec son vécu à lui, avec qui il est, chacun fait avec ce qu'il est dans les relations aux autres, comment il peut accéder à une meilleure compréhension de ce qui se joue dans la relation aux autres, pour lui aussi voir l'idée que l'on peut toujours améliorer une relation aux autres, on peut toujours évoluer là-dedans. Du coup on essaie que, à travers le cercle restauratif, cet échange, ce dialogue, il y ait la possibilité de faire évoluer les choses. Donc là c'est le pari qui est pris.

TN : Parce que nous on est très conscientes que c'est très exigeant ce qu'on vous demande, de... comme ça l'est pour n'importe qui, d'aller dire à l'autre ce qu'on a ressenti, d'entendre aussi ce que lui ressent. Mais on sait que vous êtes des enfants, que vous êtes en train de vous construire, de grandir et on vous fait pleinement confiance que vous êtes capables justement d'évoluer positivement et de grandir en étant plus sereins dans vos relations avec les autres. C'était pour ça vraiment qu'on propose ça aussi, c'est parce qu'on a grande confiance en vous que vous êtes capables tous de faire mieux quand il s'agit de ne plus faire de tort à l'autre ou de lui faire du mal. Et personnellement j'y crois aussi pour les adultes, le principe ne s'applique pas qu'aux enfants. Quand on entend ce qu'on a pu faire ressentir à l'autre, ça nous permet aussi de faire différemment à l'avenir.

PL : c'est vrai que c'est un cadeau en fait quand on dit... même les choses négatives que l'on dit à l'autre, c'est lui faire un cadeau pour mieux comprendre ce qui se joue dans la relation et du coup l'améliorer. Et comme le dit Mme euh... Nelzy, c'est vrai que d'habitude on s'appelle par nos prénoms donc par nos noms de famille c'est plus compliqué, c'est que moi même maintenant par exemple, quand quelqu'un me dit : « ben voilà c'est désagréable quand tu fais ça pour moi. J'aime pas... ». Enfin notamment par exemple je parlais avec des gens dans le cadre de ma formation et on devait se dire des choses qu'on avait pas apprécié chez l'autre et il y a une dame qui me dit : « Ben quand tu t'éloignais et que tu me parlais, tu regardais au sol tu me regardais pas moi et c'était désagréable parce que j'avais l'impression que lien était coupé. ». Et moi ça m'a fait super plaisir en fait qu'elle me dise ça parce que, non pas parce que ... parce que je sentais bien que c'était pas un reproche qu'elle me faisait, que moi ma façon de faire je lui disais pas enfin je regardais pas le sol parce qu'elle n'existait plus, moi j'étais dans mon monde. Mais elle m'a fait un cadeau parce que du coup je peux comprendre, enfin elle m'a fait comprendre effectivement si je regarde le sol quand je parle à quelqu'un ben la personne elle peut être déstabilisée. Alors ça veut pas dire que je vais changer du jour au lendemain et que je vais arrêter de regarder le sol quand j'évoque quelque chose mais ça veut dire que je peux comprendre si quelqu'un est agacé sans que je le veuille tu vois, tu comprends ce que je veux dire ? On... Des fois on fait des choses, on peut avoir un comportement négatif sur quelqu'un sans même se rendre compte que ce qu'on a fait a produit ça chez lui. Et quand quelqu'un te dit : « Moi j'aime pas quand tu fais ça, ça m'horripile, ça me met mal à l'aise », et ben c'est un super cadeau à recevoir, de mieux comprendre pourquoi on peut susciter chez l'autre la colère, la tristesse et ça permet d'évoluer, ça permet de voir les choses autrement. Tenter d'améliorer son regard sur l'autre.

(Silence)

Et on a une dernière question à te poser, c'est si tu acceptes, à priori tu serais plutôt partante pour une rencontre avec Clément. Ce serait ... alors ça ne sera pas tout de suite, en tous cas si t'as encore besoin d'un moment pour te clarifier avec nous, tu nous le fais savoir. Est-ce que à ce moment-là tu aurais besoin de la présence d'une personne pour que tu te sentes vraiment en

confiance, une personne qui appartiendrait à l'école et qui te permettrait toi de te livrer avec plus d'aisance ?

TN : Enfant ou adulte. Une personne de ton choix.

Camille : Rebecca.

TN : Rebecca. Mhh... ok, c'est entendu.

PL : On doit continuer d'entendre du monde avec de te proposer cet échange-là. Est-ce que toi là déjà tu te sens de partir là maintenant avec... tout n'est pas résolu bien sûr hein il y a eu des problèmes de rencontrés encore à la grille, est-ce que tu te sens de repartir encore avec ça et d'attendre, de reporter ce moment où il sera possible d'échanger avec Clément ?

Camille : Oui.

PL : Oui. Bon super, ce sera sans doute après les vacances [d'hiver].

TN : Mais merci beaucoup Camille pour le temps que tu prends, l'énergie que ça te demande de nous parler parce qu'on a déjà eu des échanges ensemble et à nouveau d'évoquer ça, merci vraiment de le faire et... ben... voilà, de nous faire confiance en faisant ça aussi.

PL : Oui merci Camille, et c'est vrai que j'ai oublié de te dire que ma présence elle, était juste liée au fait que je suis un peu extérieure dans ce dispositif et que je suis un élément neutre. En tous cas, j'ai pas votre vécu, je suis pas impliquée affectivement et du coup dans les cercles restauratifs c'est important que il y ait une personne qui soit un petit peu distancée par rapport à ce qui se dit. C'est pour ça que je viens épauler, on le fait à deux avec Mme Nelzy pour que je sois un peu l'élément clé. Y a pas d'implication affective forte quoi, et détachée de tout ça. Et je peux vivre les choses avec plus de recul, moins d'impact affectif quoi, voilà.

- Fin de l'enregistrement : 30 min 55 s -

Entretien n°3 : Édouard (le 3 mars 2020)

Le début de l'entretien n'a pas été retranscrit car similaire aux 2 autres entretiens pour la partie où PL présente, seule, le dispositif du cercle restauratif.

[Début de la transcription : 6 min 28 s]

Édouard : Oui. En fait, moi je veux bien m'entendre avec Clément mais parfois... Moi je veux bien faire des efforts mais... Par exemple si moi je fais des efforts mais que lui de l'autre côté il essaie de rien faire, ben c'est vrai que ça va pas très bien aller. (long silence) Moi au départ quand j'essayais de... quand j'essayais de lui parler correctement pour que ça se passe bien, et à chaque fois ben, y avait un retour négatif et il m'insultait, il me frappait... plusieurs euh... il m'insultait comme ça en fait.

PL: Je vais me permettre de reformuler ce que j'ai compris, d'accord ? Ce que je comprends, c'est que ton souci, ce que j'entends de ce que tu dis c'est que ton souci c'est d'avoir de bons rapports avec Clément, t'as envie, t'es plutôt dans le désir d'avoir de bons rapports avec Clément. Dans un premier temps tu as fais en sorte que les rapports s'apaisent malgré son attitude. Mais que malgré tous tes efforts, tu vois que finalement t'as même pas, enfin... si j'ai bien compris t'as même l'impression que plus tu fais d'efforts pour que ça s'apaise entre vous, plus euh..., plus t'as l'impression que il est, il est offensif, il est ... il t'attaque. C'est ça ? Et que du coup, enfin, tu me dis si je vais trop loin, j'en déduis que tu, t'as l'impression que finalement un cercle restauratif ça servira à rien parce que finalement euh...

Édouard : En espérant que ça le..., ça le fasse un peu changer, que ça, ça s'arrête, que en fait j'en ai un peu marre de prendre des insultes presque tous les jours. (long silence) Mais aussi euh... parfois euh... comme au bout d'un moment j'en ai un peu marre qui m'insulte, par exemple, il attaque, il insulte souvent mes parents, en fait par exemple il traite ma mère de pute. Mon père comme j'sais pas comment il a fait pour savoir mais comme mon père il a vécu un an à la rue, ben il traite de clochard mon père. Donc euh... au bout d'un moment j'me défends parce que enfin j'en ai un peu marre. (silence)

PL: Ce que j'entends c'est que tu... que l'insistance de Clément te fait sortir de tes gonds, tu éprouves de la colère à force que... ses insultes te touchent, te blessent du coup tu, tu réagis par le biais de la colère. Et quelque part j'entends aussi que dans... du coup t'es pas très fier de toi, de toi-même te laisser aller à la colère. T'as pas envie forcément de te laisser aller à la colère et que ça t'embête de te mettre en colère. Non ? N'est-ce pas ?

Édouard : Mais aussi euh... y'a un truc qui s'est pas bien passé l'année dernière. C'est... au départ on s'entendait bien, on jouait ensemble et tout. Et au bout d'un moment ça a commencé à se pousser dans les toilettes, il poussait tout le monde, il criait, quand nous on était aux urinoirs, il venait il nous tapait les fesses. Il essayait de regarder ce qui se passait dans les toilettes d'à côté. Donc au bout d'un moment j'en avais marre, je me mettais en cabine pour plus qu'il fasse ça. Euh pour être tranquille mais au bout d'un moment quand elle était occupée ben je devais y aller normalement [aux urinoirs] et ça continuait (inaudible). Il insultait aussi dans les toilettes mais comme les profs n'étaient pas là ben on n'entendait rien. Et en fait j'osais pas en parler parce que je savais que si j'en parlais il allait me frapper parce que quand j'en parlais après il m'frappait. Et

après à la récré ben on jouait bien, après ben ça a commencé. Au départ on jouait, on jouait aux policiers et aux voleurs mais ensuite il était de plus en plus violent. Au départ, on s'attrapait doucement, et il essayait de me pincer, de me taper alors que nous on trichait pas on allait en prison dès que euh... il nous attrapait. Il nous donnait des coups dans les fesses, dans le ventre et parfois il nous donnait des baffes. Donc ça se passait pendant la récré et l'année, cette année aussi pendant le peu de fois où on se croise à la récré [ils ne sont plus dans la même classe et sur des services de récréation différents] y a toujours un croche-patte ou une p'tite baffe qui se baladait, avec les insultes derrière.

PL: Je vais tenter de reformuler tout ce que tu as dit là. Euh pour être sûr qu'on a bien compris. Euh... tu avais dit qu'au départ t'étais plutôt en amitié avec Clément.

Édouard : On s'entendait très bien.

PL: Ah ouais c'était une très bonne amitié, d'accord, mais les choses ont commencé à s'envenimer de par son attitude aux toilettes. Voilà tu trouves que euh... son attitude gênait ta pudeur, ton besoin de te sentir tranquille aux toilettes sans te sentir surveillé ou attaqué par Clément et touché par Clément. Et que du coup tu as cherché des solutions et du coup... j'ai bien entendu aussi que tu ne te sentais pas protégé parce qu'il n'y avait pas la présence d'adultes et que tu penses qu'il en profitait aussi doublement et que en plus tu te sentais menacé par lui d'être tapé si jamais tu allais te confier à un adulte.

Édouard : Je l'ai fait une ou deux... enfin je l'ai fait trois fois et j'en avais marre de me prendre des coups de pied dans le ventre et dans les pieds, dans les jambes, du coup j'ai arrêté.

PL: D'accord. Et tu as constaté aussi donc des gestes déplacés dans les toilettes, là plutôt pas de la violence mais des gestes déplacés. Et par contre dans la cour de récréation lors d'un jeu tu as senti que les gestes là étaient beaucoup plus agressifs et dépassaient le cadre du jeu.

Édouard : Et bon là même si on se croise pas trop, sauf quand nous on descend, lui il monte [croisements dans les escaliers entre les 2 services de récréation] et parfois ben y a toujours un croche-pied. Il me tape et il m'insulte. Dès qu'il me voit, il m'insulte et il me tape. Y a que hier, non aujourd'hui où il m'a pas insulté ni tapé.

PL: Est ce que tu saurais mettre des mots sur comment tu le vis ça ?

Édouard : Ben j'essaie de bon, de pas m'en souvenir mais ça reste au fond de moi du coup ça me touche, ça me euh J'ai peur d'en parler parce que je sais que au bout d'un moment ben ça va continuer.

TN : Ce que tu nommes ici c'est la peur des représailles, on appelle ça, c'est tout à fait légitime et on entend et on comprend cette peur-là. Et moi c'est pour ça que je veux souligner ton courage de nous le dire aujourd'hui et t'assurer vraiment que... on est là pour te soutenir et on te croit donc aucunement ta parole avec nous ne sera remise en doute, on fait tout ça pour s'assurer que tu puisses être en sécurité.

PL: Ce que j'ai entendu aussi c'est que tu cherchais à oublier, et que tu te rendais bien compte que t'avais beau essayer de te forcer à oublier finalement c'était dur, avec une part qui était blessée en toi, et que... à un moment donné finalement ça finissait par rejaillir. C'est ça ?

Édouard : Oui.

PL: Et que du coup tu as l'impression de vivre ça un petit peu comme une fatalité. Comme si tu pouvais pas t'en défaire en fait.

TN: Est-ce que pendant les vacances, le fait de ne pas être à l'école tu te sentais mieux, soulagé ?

Édouard : Ben, la première semaine oui et après comme du lundi, ben on était au commissariat [déposition de la plainte pour harcèlement effectuée par Édouard et son père], ben j'ai recommencé à paniquer qu'il allait être au courant, qu'il allait me taper.

PL: Et là aujourd'hui, comment tu te sens ?

Édouard : **Triste et en même temps énervé.**

TN: Qu'est ce qui te rend triste d'un côté et qu'est ce qui t'énervé de l'autre ?

Édouard : **Ce qui me rend triste c'est que j'essaie d'être gentil, qu'on s'entende bien mais que ça change pas. Et ça m'énervé de faire des efforts pour me prendre des insultes derrière.**

TN: Bien sûr.

PL : Est-ce que tu penses qu'il y a encore des choses que tu voudrais nous exprimer ?

Édouard : Euh... non.

PL: Alors on a prévu ce rendez-vous aujourd'hui mais si jamais tu as besoin de parler, s'il y a des choses que te reviennent et que tu as besoin de parler, je pense que tu croieras Mme Nelzy ou tu peux dire à Madame O. [son enseignante] pour que voilà, on te donne du temps. Donc là on a recueilli ta parole donc on... ça va je pense que tu en avais déjà parlé autour de toi un petit peu et ça t'a soulagé ? De pouvoir en parler ? Mhh. Il faut... enfin il faut (rire) enfin ne garde pas les choses pour toi d'accord ?

Les adultes n'ont pas toujours les solutions. Euh c'est vrai qu'on est parfois démunis face aux comportements de certains enfants, on n'est pas... voilà on n'a pas toujours les bonnes réponses ou... mais en tous cas ne reste pas seul avec cette douleur avec quand même ce qui est tout à fait légitime comme souffrance. Hein... il faut vraiment que tu puisses la faire sortir de toi cette douleur. D'accord ? Ça veut pas dire que nous on va trouver toutes les solutions à tes problèmes, ça veut dire tout simplement que nous on est à ton écoute et qu'on est prêtes à entendre ta souffrance et à la reconnaître comme tout à fait légitime parce qu'elle t'appartient et que voilà. Ne pas être là pour te juger mais juste pour être à tes côtés et savoir que tu n'es pas seul avec cette conscience-là. D'accord ?

Maintenant ce qu'on a besoin de savoir nous c'est, si tu te sentirais prêt là aujourd'hui à euh... t'es pas obligé de donner une réponse aujourd'hui mais si t'as peut-être ta réponse, tu peux la donner. Si tu serais prêt à rencontrer collectivement, te retrouver avec Clément au sein d'un groupe ?

Édouard: On ne serait qu'à deux ?

PL: Alors on ne sait pas encore, tout dépendra parce que là encore on doit entendre la parole de Clément. Peut-être d'autres enfants mais pour l'instant, ils ne se sont pas encore manifestés. Euh... Donc alors ça peut être avec Clément exclusivement. En fait l'idée c'est vraiment de trouver quelque chose qui soit confortable pour tout le monde et qui soit vraiment un lieu de résolution pour tout le monde. Donc ça peut être si toi tu penses que tu seras plus libre de parler de ce que tu ressens à Clément et d'entendre ce qu'il a à dire en tête-à-tête avec la présence de Mme Nelzy et moi-même ça peut avoir cette forme-là. Maintenant l'idéal ce serait peut-être d'ouvrir le cercle à d'autres personnes.

Édouard : Moi je préférerais qu'on soit plusieurs parce que comme je suis en colère, même si je sais qu'ils y sont pour rien mais je suis tellement en colère que je sais que y en a d'autres qui ressentent ma colère.

PL : D'accord. Du coup tu aimerais qu'ils entendent ce que tu vis pour qu'elles comprennent un petit peu ton vécu ces personnes-là ? Ça serait qui ? Tu aimerais que soit qui à côté de toi ?

Édouard : Euh ben Camille, Rebecca, Sami, parce qu'apparemment lui aussi il a eu des problèmes, il aimerait bien en parler, pareil pour Tristan. Je leur ai dit que s'ils voulaient en parler que vous étiez là pour les écouter.

PL : Merci pour eux.

TN : Oui, oui, ben Madame O. [son enseignante] m'en a parlé, elle fait le suivi, elle attend de voir si les parents de Tristan et Sami sont d'accord parce que comme on a demandé à ton papa et aux autres parents de voilà, parce qu'ils doivent savoir ce qui se passe à l'école, c'est normal, et après c'est volontiers qu'on les entendra si...

PL : Et je pense que enfin ... moi il me semble aussi que la démarche collective, elle peut être intéressante parce que c'est aussi l'occasion, là, tu as exprimé ton vécu intérieur, comment tu ressens les choses, ça t'appartient encore une fois. Mais ça serait intéressant aussi que tu puisses entendre le vécu des autres. Comment eux le vivent parce que c'est vrai que des fois on arrive à... comment dire à mieux analyser, mieux comprendre les choses quand elles sont dites par quelqu'un d'autre. Voilà, la façon dont il ressent les choses ça peut t'aider à mieux comprendre ce qui se joue en toi à ce moment-là et te rendre compte que même si tu es quelqu'un de singulier, c'est à dire d'unique, on a tous euh... les individus on est tous différents mais en même temps on a tous des choses qui nous rassemblent. Et par exemple le besoin d'être respecté, le besoin d'être en sécurité affective, d'être en sécurité physique ben tu vois ça c'est... on le partage tous. Donc ça c'est juste toutes ces émotions que tu as traversées. C'est juste, alors il n'empêche que c'est difficile à vivre, mais c'est juste la preuve que tu es humain. Et on fait tous partie, Clément aussi, on fait tous partie de ce même « humain ». Le problème c'est que... enfin le problème, c'est que Clément il a les mêmes besoins que toi, il a les mêmes besoins que tout le monde mais il n'a pas forcément la même stratégie pour les exprimer. Donc voilà. Est-ce que ça te va comme ça ? Tu veux qu'on se quitte là dessus ou tu voudrais... ?

Édouard : Non, j'ai rien à rajouter.

PL : D'accord, t'as rien à rajouter. Est-ce que d'ici... alors le cercle restauratif je ne sais pas quand on va pouvoir le mettre en place, ça va demander encore un petit peu de temps, enfin on ne va pouvoir le mettre en place tout de suite parce qu'il y a des choses, des enfants qu'on doit pouvoir

entendre. Madame Nelzy n'est là que le lundi et mardi et donc on a que deux midis. Donc ça prend un petit peu de temps, il va falloir être très patient, est-ce que tu te sens d'être patient ?

Édouard : Mmh-mhh... (acquiesce)

PL : D'ici là, est ce qu'il y a quelque chose que l'on pourrait faire pour toi pour te, qui te permettrait de te sentir plus en sécurité ? Quelque chose que tu n'aurais pas maintenant et qu'on pourrait dans la mesure de notre possibilité, on pourrait t'apporter.

Édouard : Euh... Euh...

PL : Non ?

TN : En sachant encore une fois, j'insiste là-dessus mais maintenant que les enseignantes on est dans le secret du fait que vous avez été au commissariat avec ton papa, c'est quelque chose qu'on garde secret bien sûr et euh... et que on va tout faire pour que justement tu puisses aussi conserver ce secret. Je sais que, enfin d'après ce que t'as dit à C. [coordinatrice périscolaire] et moi, avec ton papa vous avez discuté que vous n'en parliez pas, euh avec les autres enfants, j'entends et du coup enfin, nous on est là aussi pour garder ce secret-là. On n'a aucun, aucunement l'intention d'aller le dire à qui que ce soit. Voilà, je veux vraiment que tu le saches.

PL : Même si on respecte votre stratégie pour justement, pour vous sentir en sécurité. Vous avez fait appel à la justice face à, voilà, à ce sentiment d'insécurité que tu avais et que voilà on respecte parfaitement ce choix de votre part. De toute façon on ne peut pas juger parce que c'est vous qui le vivez. Donc voilà, mais effectivement pour permettre de conserver un climat plus ou moins serein effectivement on ne va pas, on va garder ces choses entre nous. Bon bah n'hésite pas, on sait jamais, nous on se croise des fois le vendredi soir [en étude] on ne sait jamais, Mme Nelzy tu peux la croiser le lundi-mardi comme Mme O. aussi, tu peux passer par elle.

TN : Et en ce qui me concerne, là j'entends bien, quand je suis là c'est que je suis en classe avec Clément donc c'est pas forcément, c'est délicat de se croiser parce que si tu veux éviter Clément et ce que j'entends complètement, c'est difficile que nous on se croise. Mais n'hésite pas, par le biais de Mme O. si tu veux qu'on se parle, elle me le dit et comme ça je viens te trouver à un moment où je ne suis pas avec mes élèves. Si tu as besoin. (silence) C'est bon pour toi ?

Édouard : (acquiesce)

TN : Tu te sens de retourner avec les autres, d'aller à la piscine ?

PL : Ben merci pour ton courage, d'avoir exprimé tout ça.

TN : Merci beaucoup.

- Fin de l'enregistrement : 28 min 12 s -