



HAL
open science

La prévention et la lutte contre les violences scolaires dès l'école maternelle

Orlanne Turban

► **To cite this version:**

Orlanne Turban. La prévention et la lutte contre les violences scolaires dès l'école maternelle. Education. 2020. dumas-03353558

HAL Id: dumas-03353558

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03353558>

Submitted on 24 Sep 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.

Copyright

MEMOIRE de master

présenté par :
TURBAN Orlanne

Soutenu le : / /

Pour obtenir le diplôme du :
**Master Métiers de l'Enseignement, de l'Education, de la
Formation (MEEF)**

Discipline : Sciences de l'éducation

La prévention et la lutte contre les violences scolaires dès l'école maternelle.

Mémoire dirigé par :

Monsieur KESSLER, professeur d'université, enseignant à l'INSPE Centre Val de Loire

Madame LE GALLO, professeur des écoles maître formateur, tutrice terrain

Jury composé de :

Monsieur KESSLER, professeur d'université, enseignant à l'INSPE Centre Val de Loire

Madame LE GALLO, professeur des écoles maître formateur, tutrice terrain

Remerciements

Tout d'abord, je tiens à remercier Monsieur KESSLER, directeur de ce mémoire et enseignant à l'INSPE pour sa disponibilité et pour tous les conseils qu'il a pu m'apporter. La richesse de ses ressources m'a permis de mieux cerner le sujet. Aussi, merci à Monsieur LE BIHAN, également formateur à l'INSPE pour l'aide qu'il a apporté à travers ses méthodologies et ses cours d'initiation à la recherche.

Je remercie également mes deux tuteurs, Madame LE GALLO et Monsieur LEBOIS pour la richesse de leur accompagnement et leur soutien sans faille non seulement dans le cadre de ce mémoire mais aussi dans le cadre de cette année de stage.

Un grand merci aux équipes pédagogiques qui m'ont entouré tout au long de cette année; notamment mes collègues enseignant(e)s. Leur expérience, leurs conseils, et leur soutien m'ont beaucoup apportés sur le plan humain et sur le plan professionnel.

Je remercie également les deux titulaires avec qui j'ai partagé mes deux classes. En plus d'aider leurs élèves à «devenir élève», ils m'ont donné toutes les clés pour «devenir professeur des écoles». Je leur en suis extrêmement reconnaissante.

Enfin, merci à mes élèves, sans qui rien de tout ça n'aurait été possible.

Table des matières

<i>Introduction</i>	2
I. <u>Les violences scolaires : état des lieux</u>	
A) Présenter les violences scolaires d'un point de vue scientifique	4
B) Expliquer les violences scolaires : les hypothèses	8
C) Prévenir et lutter : des plans, des outils et des ressources	15
D) Mesurer les violences à l'échelle de la classe	19
II. <u>Un dispositif pour prévenir et lutter contre les violences scolaire</u>	
A) Le contexte : mon année de professeur des écoles stagiaire	23
B) Description et analyse du dispositif	24
C) Les émotions dans l'art : une autre entrée du cycle 1 au cycle 3	36
D) Lutter contre les violences scolaires à l'école élémentaire à travers l'enseignement du harcèlement	38
<i>Conclusion</i>	41
<i>Bibliographie / Sitographie</i>	43
<i>Annexes</i>	

Introduction

«Maîtresse, Mehdi¹ a dit qu'il allait prendre un couteau pour planter mon père», m'interpelle Amir, complètement apeuré.

Nous sommes le mardi 10 décembre 2019. Il est seulement 9 h 15. Les grilles de l'école sont ouvertes depuis un peu moins d'une heure et c'est pourtant déjà le quatrième acte de violence que je recense ce jour.

La violence est le sujet principal de nombreux écrits, de nombreuses recherches menées par des historiens, des sociologues, des psychologues... C'est un sujet discuté car il est **au coeur de nombreux débats publics**. Il n'y a pas un jour qui se passe sans que la télévision, sans que les journaux, sans que la radio ne mettent en avant un nouvel acte de violence, quel qu'il soit : violences conjugales, sexuels, règlements de comptes, homicides, suicides, incivilités... Cela remet en cause toute la **sécurité** d'un peuple évoluant ensemble dans une même société. Néanmoins, les ouvrages et études relatifs aux violences scolaires se font plus rares. Peut-être parce-que le sujet a longtemps été **tabou**. Tout d'abord, il y a une honte ressentie par un enfant qui l'empêche d'en parler, de raconter les violences qu'il subit. Aussi, admettre que des violences scolaires existent pourrait remettre en cause le rôle de l'enseignant. En effet, ce dernier voit la violence entre pairs s'opérer alors qu'il est censé garantir la sécurité et le bien-être de tous les élèves, ce qui implique donc de garantir **une politique de non-violence**. De fait, la violence scolaire ne doit jamais être admise.

Dans le rapport de l'UNESCO² «*Violence et harcèlement à l'école: rapport sur la situation dans le monde*³» paru en 2017, il est mentionné qu'il existe plusieurs formes de violences. Selon le rapport, il en existe trois que je vais citer avec des exemples vus dans les écoles où je suis affectée depuis septembre. La première est la violence **physique** : un élève est frappé, griffé, poussé ; il chute à cause d'une

¹ Dans l'ensemble de ce mémoire, le prénom des élèves sera modifié pour protéger leur anonymat

² Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture

³ UNESCO. (2017). Violence et harcèlement à l'école: rapport sur la situation dans le monde. Consulté à l'adresse <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246976>

bousculade volontaire ou voit des choses jetées à son visage. Ensuite, nous pouvons évoquer la violence **sociale** où un ou plusieurs élèves en excluent un autre du groupe et/ou propagent des rumeurs à son encontre. Enfin, vient la violence **verbale** où l'élève est insulté, moqué, voire même menacé.

Tout au long de ce mémoire, nous nous interrogerons sur l'importance de la prévention des violences faites entre pairs à l'école. Le sujet abordé est profond car il va à l'encontre **des droits fondamentaux de l'enfant** inscrits dans la Déclaration des droits de l'enfant du 20 novembre 1959. En effet, les violences scolaires s'opposent à trois piliers mentionnés dans cette déclaration. Tout d'abord, cela remet en cause **le droit à l'éducation** ; les violences mettant en péril les apprentissages. Aussi, il va à l'encontre **du droit à la protection et du droit à la santé** comme nous le verrons à travers les conséquences possibles de ces violences. Ce sujet est d'autant plus profond que les recensements officiels annoncent qu'un établissement sur vingt a rapporté des faits de violences pour la période 2001-2003. Ce chiffre peut sembler peu alarmant car cela concernerait un incident pour mille élèves. Toutefois, seuls les actes constituant des délits punis par la loi font l'objet d'un recensement. De fait, cela réduit le nombre d'actes violents recensés. De plus, un seul élève sur mille victime de violence est déjà un élève de trop. Alors que l'on pourrait penser que les écoles maternelles sont très loin de ce phénomène de par l'innocence que reflètent les élèves, il n'en est rien selon Catherine Blaya :

«Les écoles maternelles représentent un quart des écoles qui rapportent des incidents alors qu'elles constituent 35% des écoles⁴».

Tout au long de ce mémoire, nous allons nous demander *dans quelle mesure il est possible de réduire et lutter contre ces violences scolaires qui sont un frein au climat de classe, dès l'école maternelle*. Tout d'abord, nous nous intéresserons au cadre théorique, scientifique de la violence avant d'analyser, dans une seconde partie, le dispositif que j'ai choisi de mettre en place.

⁴ Blaya, C. (2006). Violences et maltraitances en milieu scolaire. France : Armand Colin.

Partie 1. Les violences scolaires: état des lieux

A. Présenter les violences scolaires d'un point de vue scientifique

A.1 Développer des notions clés

Pour mieux cerner le phénomène et les attentes relatifs à la prévention et à la lutte contre les violences scolaire, a été créé en 1998 l'Observatoire européen de la Violence en Milieu Scolaire. Ce conseil rassemble plusieurs pays européens qui ont pour mission principale d'**évaluer le climat dans plusieurs établissements**. Malgré de nombreuses études et avancées, définir le terme de «*violence*» demeure très **complexe**. Yves Montoya, professeur à l'université, définit la violence, dans son ouvrage *Les violences scolaires*, comme une **représentation personnelle** qui dépend de conditions sociohistoriques⁵. De fait, la violence semble être subjective. Sa représentation varie selon les individus en fonction de leurs valeurs et de leur niveau de tolérance ; l'idée que je me fais de la violence n'est pas la même que celle de mon voisin, de mes parents, de mes collègues. Il n'existe donc pas une seule et même violence scolaire mais bien une multiplicité. Nous nous appuyerons sur la définition donnée par l'Etat, qui s'appuie sur la définition donnée par l'OMS⁶ :

« (La violence est représentative de) la menace ou l'utilisation intentionnelle de la force physique ou du pouvoir contre soi-même, contre autrui ou contre un groupe et une communauté qui entraîne ou risque fortement d'entraîner un traumatisme, un décès, des dommages psychologiques, un mal-développement ou des privations⁷»

Il convient également de discerner trois termes : la **violence** -que nous avons déjà défini, l'agressivité et la colère. Tous ces termes sont étroitement liés mais il convient de les différencier. **L'agressivité** est un trait de caractère qui surgit comme une pulsion mais sans but précis contrairement à la violence qui implique l'intention de nuire, de détruire. Quant à la **colère**, c'est une émotion, on la ressent après avoir

⁵ Lorrain, J. (2003). *Les violences scolaires (French Edition)*. France : Presses universitaires de France (réédition numérique FeniXX).

⁶ Organisation Mondiale de la Santé

⁷ Smith, P. K. (s. d.). *La violence à l'école : perspectives européennes*. Consulté à l'adresse <http://www.oecd.org/fr/education/innovation-education/34748639.pdf>

vécu un événement et avant d'agir d'une façon qui puisse être violente. Enfin il s'agit de différencier deux notions distinctes : celle de **violence scolaire** et celle de **harcèlement scolaire**. Cette dernière renvoie à des comportements entre élèves caractérisés par la répétition de violences et l'intention de nuire. Avant l'âge de sept ans, l'enfant utilise de façon majoritaire son **cerveau reptilien** (émotionnel). Néanmoins, ce dernier n'est pas encore assez mature pour permettre à l'enfant de réguler ses émotions, de faire preuve de discernement et de tempérance. Aussi, à cet âge, l'enfant ne prend en compte qu'un seul point de vue : le sien. Il est dans une perception du monde égocentré et manque d'empathie ; il est très difficile pour lui de se mettre à la place d'autrui. De fait, parler de harcèlement scolaire à l'école maternelle n'est pas tout à fait juste puisque l'enfant n'a pas atteint un stade de développement où être violent de façon régulière, volontaire, avec la volonté de faire du mal est acquis. Mon mémoire portant sur la prévention à l'école maternelle, je vais donc préférer l'utilisation de la notion de violence scolaire.

A.2. Mesurer les violences scolaires

Pour pouvoir cerner au mieux le phénomène, il s'agit de recueillir des données permettant de savoir précisément comment la violence s'opère, qui en sont les acteurs principaux, si il existe des établissements plus à risques que d'autres... Pour cela, il faut **mesurer** la violence scolaire. En réalité, ces mesures s'avèrent être complexes pour deux raisons majeures. Tout d'abord, comme nous l'avons déjà précisé, la violence est subjective. Dès lors, des faits peuvent ne pas être signalés par la victime parce-qu'elle n'a pas ressenti l'acte comme étant agressif alors qu'une autre personne aurait pu penser le contraire. De plus, nous savons que ce sont les déclarations qui permettent la mesure de la violence. Néanmoins, certaines victimes se refusent à en parler par peur des représailles et certains chefs d'établissement ne rapportent pas les faits afin de pas ne rendre l'établissement mal réputé.

En réalité, il n'existe que très peu de moyens de mesures, encore moins à l'échelle nationale. Suite à mes différentes recherches j'en ai répertorié deux :

- 1) L'enquête SIVIS (Système d'information et de vigilance sur la sécurité scolaire) est une enquête annuelle qui concerne les collèges et lycées, depuis 2007. Les chefs d'établissements et les IEN des établissements concernés enregistrent, sur un site internet spécifique, les actes de violence grave. Cette enquête permet de recueillir les informations sur ces actes, ses suites, et le ressenti, par le chef d'établissement, du climat scolaire. Les résultats de l'enquête sont publiés tous les ans et sont visibles par tous.
- 2) L'enquête de victimation et de climat scolaire menée depuis 2011 par Debarbieux. 18 000 élèves choisis au hasard répondent, tous les deux ans, à un questionnaire qui s'articule autour de différents thèmes : le climat scolaire, les violences, les jeux dangereux...

Comment la violence présente dans les établissements du 1er degré est donc-elle mesurée? Les faits de violence dans les écoles primaires sont mesurés mais de façon locale. Environ vingt questions sont proposées aux directeurs et directrices d'écoles. Afin de mettre en place une enquête locale, il faut solliciter le groupe académique «climat scolaire». De fait, la mesure dans ces établissements n'est ni systématique, ni régulière, ni obligatoire. C'est la raison pour laquelle les chiffres sur la violence en école primaire se font très **rare**s. Cela reste un problème majeur lorsque l'on veut prévenir, agir, lutter.

A.3 Des conséquences pour tous

Les violences scolaires démontrent que la qualité à l'école est compromise. De fait, les actes de violence ont un impact sur le climat scolaire. Pourtant, garantir un climat scolaire plaisant, c'est garantir l'épanouissement, le bien-être et les bons résultats scolaires de tous les élèves :

«Un climat scolaire serein influence la réussite des élèves, fait diminuer les problèmes de décrochage professionnel des enseignants, a un impact sur la sécurité en milieu scolaire⁸»

⁸ Améliorer le climat scolaire pour une école de la confiance. (s. d.). Consulté le 14 avril 2020, à l'adresse <https://eduscol.education.fr/cid141412/ameliorer-le-climat-scolaire-pour-une-ecole-de-la-confiance.html>

Le climat scolaire est un concept ouvert et complexe qui s'appuie sur plusieurs enjeux majeurs : la coopération, la coéducation, la justice scolaire, la qualité de vie à l'école, les pratiques partenariales, les stratégies d'équipe et également la prévention des violences. Il y a donc sept axes, sept conditions pour que le climat scolaire, mais aussi le climat de classe permettent l'évolution sereine à la fois de tous les élèves mais aussi de tous les adultes de l'école. Les sept conditions étant **interdépendantes**, si l'une n'est pas respectée, alors cela peut avoir un impact sur les six autres. De fait, lorsqu'on veut agir sur les violences scolaires, il ne s'agit pas seulement de régler les conflits. Il faut également développer une stratégie qui sera commune à l'ensemble de l'équipe éducative, agir pour la coopération entre élèves et pour la coéducation avec les familles, s'interroger sur les règles communes, débattre sur les espaces, sur les moyens qui conditionnent la qualité de vie à l'école. Ainsi, il s'agit de construire un climat serein par tous et pour tous.

De plus, à court, moyen ou long terme, les violences scolaires peuvent conduire à des conséquences physiques, scolaires, comportementales et psychologiques.

A court terme, la victime devient anxieuse, souffre de TOC, voit ses résultats scolaires chuter, perd confiance en elle, décroche du système scolaire (déscolarisation) et peut même devenir agressive. A moyen terme, l'enfant peut avoir des conduites auto-destructrices, et le rapport de l'UNESCO mentionné précédemment démontre aussi que l'exposition répétée à la violence peut « *nuire au développement du cerveau et endommager d'autres parties du système nerveux* ». A long terme, les violences répétitives peuvent avoir un impact sur le cercle professionnel, social et sanitaire. Dès lors, la victime peut souffrir de dépression, dégrade sa propre image, peut devenir agressive et peut également développer un état de stress post-traumatique.

L'auteur de toutes ces violences subit également des conséquences. A court terme, son manque d'empathie ne cesse d'augmenter, il prend même de plus en plus plaisir à brutaliser ses camarades, et il cherche à étendre son pouvoir sur plusieurs personnes. A moyen terme, il fait face à l'échec scolaire et fait preuve de délinquance lorsqu'il devient plus âgé. Ces conséquences sont aussi celles subies sur le long

terme en plus de l'accentuation de troubles sociaux, de conduites dangereuses ou de troubles addictifs.

Quant aux témoins des violences, ils s'exposent aussi à des conséquences. Pour les témoins renforceurs, ils font face aux mêmes effets que le harceleur si jamais ils le deviennent à leur tour. S'ils ne le deviennent pas, ils font face à un sentiment de culpabilité au même titre que les témoins passifs.

B. Expliquer les violences scolaires : les hypothèses

B.1. Une exposition non contrôlée aux écrans

Depuis de nombreuses années, des recherches tendent à prouver qu'une surexposition aux écrans peut causer de graves conséquences sur les jeunes enfants. Selon une étude menée par Josephson en 2004 au Centre National d'Information sur la violence dans la famille, quatre moments, liés à l'âge de l'enfant, se catégorisent. Cette étude fut reprise par Serge Tisseron lorsqu'il a rédigé son article sur les effets de la télévision⁹.

- 1) Avant l'âge de six mois, un bébé ne peut regarder la télévision que pour de très courts moments. En effet, ce dernier va vite présenter des signes de fatigue ou d'agitation qui ne sont que l'expression de la fatigue psychique causée par le regard posé sur l'écran.
- 2) De 6 mois à 2 ans, le temps d'attention face à l'écran s'allonge. En effet, il passe de quelques secondes à une quinzaine de minutes. Néanmoins, les enfants s'attachent à reproduire, à imiter ce qu'ils voient. De fait, il est possible de voir un enfant reproduire les gestes et attitudes de ses parents. Mais la télévision les conduit, de fait, à imiter ce qui se passe aussi à l'écran. Ainsi, ils reproduisent des images qui n'ont pas de sens, dénuées de tout contexte et de toutes émotions.

⁹ Tisseron, S. (2010). Les effets de la télévision sur les jeunes enfants : prévention de la violence par le « Jeu des trois figures ». *Devenir*, vol. 22(1), 73-93.

- 3) De 2 à 3 ans, les enfants deviennent des téléspectateurs. Ils s'attachent à un programme, à un héros, à un personnage et reproduisent ce qu'ils voient et ce qu'ils entendent. Il est possible de comparer ce processus à l'adulte qui chantonne un slogan publicitaire sans s'en rendre réellement compte.
- 4) Au-delà de 3 ans, l'enfant développe une véritable attache aux écrans. Il prend plaisir à voir un défilement d'actions, de couleurs, de scène. Il apprécie de voir évoluer une personne ou un personnage. Néanmoins, l'enfant est rapidement lassé des programmes de son âge. Aux alentours de 7 ans, il souhaite découvrir les programmes réservés aux adultes, qui l'ennuieront moins, ce qui le conduit à regarder des contenus où violence et sexe se présentent.

La prévention contre les écrans prend de plus en plus de place. Le CSA¹⁰ notamment a ajouté un onglet à son site internet qui regroupe plusieurs conseils destinés aux parents. Ces conseils ont pour but la réduction du temps passé devant les écrans par les enfants. Il est notamment question de les bannir pour tout enfant âgé de moins de trois ans. En effet, nombreuses sont les recherches à démontrer la **dangerosité** des écrans, dont la télévision. Parmi la longue liste de conséquences possibles, je vais plus particulièrement m'attacher à étudier le retard du langage et la montée de la violence ; ces deux conséquences étant en lien avec mon sujet de mémoire.

Dans les années 1980 déjà, des chercheurs ont montré **l'impact cognitif et langagier** que provoquent les écrans. Pour étayer mon propos, je vais analyser une étude menée en 2004 par Christakis et Zimmerman et reprise par Serge Tisseron en 2010, dans le même article mentionné précédemment. Deux catégories de famille ont participé à cette étude. Les familles avec un enfant âgé de 8 à 16 mois et d'autres familles avec un enfant âgé de 17 mois jusqu'à 24 mois. Toutes les familles participant à cette étude devaient à la fois noter le nombre d'heures que passaient leurs enfants devant les écrans mais aussi noter les mots qu'ils prononcent parmi une liste déterminée selon leur âge. Les résultats mettent en avant l'impact du temps passé devant les écrans. Plus l'enfant passe d'heures devant la télévision, plus le panel de mots qu'il connaît et prononce se réduit:

¹⁰ Conseil Supérieur de l'Audiovisuel

«Pour chaque heure de plus par jour pendant laquelle un bébé regarde des DVD ou des vidéos, ses apprentissages en vocabulaire diminuent de six à huit mots.¹¹»

De plus, cette même étude met en avant quelque chose d'étonnant. Le retard de langage demeure le même peu importe les programmes visionnés par les enfants. En effet, la réduction de mots acquis causée par l'impact cognitif et langagier est sensiblement le même si l'enfant regarde un programme qui se dit éducatif ou un programme de divertissement ou même un programme destiné aux adultes. De fait, cette étude prouve qu'une exposition aux écrans, même si elle ne dure que quelques minutes, causera des torts à l'enfant.

«En d'autres termes, pour un enfant de moins de 24 mois, il est impossible de parler de programmes «adaptés». Seul compte le nombre d'heures passées devant l'écran.¹²»

La baisse du niveau de langage chez l'enfant et donc chez l'élève peut poser problème dans le cadre de la gestion de la violence en classe. En effet, un élève qui ne parvient pas à s'exprimer, à se faire comprendre car les mots lui manquent va utiliser un autre moyen de communication. Cet autre moyen de communication peut être corporel mais, si l'élève veut exprimer sa colère alors ses gestes pourraient s'avérer être particulièrement violents.

Evoquons désormais la hausse d'actes violents causée par une exposition aux écrans ; que ce soit la télévision ou les jeux vidéo. Nombreux sont les scientifiques à s'intéresser à ce sujet. Néanmoins, il n'est plus question de savoir si oui ou non les écrans et la violence ont une relation de cause à effet puisque la réponse est claire. Il est plutôt question de s'interroger sur le **processus mental** qui s'opère et qui engendre de la violence et de l'agressivité. Les résultats des recherches sont assez logiques. En réalité, il est normal qu'une image de télévision ou de jeu vidéo violente entraîne la violence puisque notre cerveau a tendance à imiter ; à l'image d'une émission culinaire qui nous donne faim ou d'un film d'horreur qui nous rend fébriles. C'est purement neurologique. Dans ce cas, c'est même le contraire qui est plutôt alarmant car cela voudrait dire que la personne spectatrice ne

¹¹ Tisseron, S. (2010). Les effets de la télévision sur les jeunes enfants : prévention de la violence par le « Jeu des trois figures ». *Devenir*, vol. 22(1), 73-93.

¹² Tisseron, S. (2010). Les effets de la télévision sur les jeunes enfants : prévention de la violence par le « Jeu des trois figures ». *Devenir*, vol. 22(1), 73-93.

ressent rien, qu'elle aurait davantage un caractère plutôt froid, impassible, insensible. Le problème qui se pose est la **surexposition** et le **non-contrôle** des programmes vus. Les enfants s'habituent à la violence. Plus ils en voient, plus cela banalise ces actes.

Il ne faut également pas oublier que lorsqu'on parle d'images violentes, il n'est pas seulement question d'actes physiques. La violence peut être véhiculée de manière plus subtile, de sorte qu'on la distingue moins. Néanmoins, les conséquences restent les mêmes : un enfant peut devenir agressif avec quelqu'un sans raison apparente. N'oublions pas que c'est aussi une forme de violence. Nous pouvons également évoquer la **violence des images**. Cette sensibilité diffère selon les personnes. C'est une notion qui est davantage personnelle. En effet, on peut être touché par une image parce-qu'elle nous rappelle quelque chose de péjoratif, un souvenir passé que l'on voudrait oublier.

L'analyse de plusieurs recherches démontre la nécessité d'une éducation aux écrans. Cela concerne la majorité des foyers, non pas pour en interdire l'accès mais pour le contrôler pour l'utiliser de façon positive et utile. Cette éducation serait d'autant plus efficace puisqu'elle sera appuyée par les programmes scolaires qui préconisent la même chose.

B.2. L'influence du contexte familial

Dans le cadre de ce mémoire, j'ai beaucoup discuté des violences vécues en classe avec mes collègues enseignant(e)s. Au fil des conversations, et sans même qu'ils s'en rendent vraiment compte, ils justifient la plupart de ces comportements par le **contexte familial des élèves**. J'ai souvent entendu les propos suivants «*en même temps, quand tu vois les parents, ce n'est pas étonnant...*», «*il est sans cesse en train de reproduire ce qu'il voit sûrement à la maison*», «*j'ai eu le frère, c'était la même histoire*». Ce besoin de **justification** montre en réalité leur inquiétude. En effet, elle semble vouloir justifier des actes qu'elles contrôlent de moins en moins. En trouver la cause pourrait jouer dans l'amélioration du climat

scolaire étant donné qu'il est plus simple de faire évoluer une situation lorsqu'on en connaît les causes.

Par conséquent, j'ai recherché plusieurs articles portant sur le sujet afin de mieux le cerner. J'ai particulièrement choisi d'étudier l'article qui s'intitule «*Pourquoi la violence renaît-elle de ses cendres?*¹³». Il fut écrit par Guillaume Monod, pédopsychiatre, en 2009 avant de paraître dans la revue «*Enfances et psy*». Au sein de cet article, l'auteur nous fait le compte-rendu de ses recherches menées à l'EPETC (Etablissement de placement éducatif et de traitement de la crise). Il y a suivi de nombreux jeunes accueillis pour résoudre des problèmes de violence qu'un binôme de clinicien et d'éducateur vont tenter de résoudre. Au sein de cette article, trois cas ont particulièrement retenu mon attention :

Cas 1 : *famille monoparentale et familles d'accueil*. L'auteur suit un adolescent qui s'appelle Mourad. Dans l'article, il est précisé que le père de Mourad a quitté le domicile familial peu après la naissance de son fils. Sa mère ne parvenant pas à l'éduquer seule, Mourad est rapidement placé dans différentes familles d'accueil avant d'être suivi à l'EPETC. Cela a un impact psychologique qui entraîne un retard sur le déclenchement de la puberté. Mais dès lors que la puberté arrive, Mourad devient violent avec les autres adolescents accueillis. Certains professionnels voient là une conséquence d'une vie d'enfant d'abord élevé par sa mère, seule, avant d'être placé dans plusieurs familles d'accueil. En effet, Mourad chercherait des frères de substitution parmi les autres jeunes du centre. En effet, il cherche à créer un lien, aussi violent soit-il :

«*Hé, mon frère ! Je suis plus costaud que toi, viens te battre*¹⁴»

Cas 2 : *maltraitance*. Christopher est le benjamin d'une famille de quatre enfants ,tous maltraités par leur père. Pendant trois ans, Christopher est hospitalisé dans un service pédopsychiatrique après avoir assisté au viol et à l'agression physique de sa mère par son père. Son comportement ne cesse d'empirer. A

¹³ Monod, G. (2009). Pourquoi la violence renaît-elle de ses cendres ?. *Enfances & Psy*, 45(4), 60-70. doi: 10.3917/ep.045.0060.

¹⁴ ¹⁴ Monod, G. (2009). Pourquoi la violence renaît-elle de ses cendres ?. *Enfances & Psy*, 45(4), 60-70. doi: 10.3917/ep.045.0060.

l'EPETC, il est violent avec les autres, les insulte, fugue souvent, détruit tout ce qui lui passe par la main... Toute cette violence, qu'elle soit physique ou verbale ne serait que la reproduction d'actes subits dans le passé :

« [Ils] pensent que la violence de Christopher est le fruit de son histoire traumatique et qu'il met en acte ce qu'il a vécu dans l'enfance. La violence de Christopher est donc avant tout le symptôme de sa souffrance, une souffrance accumulée depuis la naissance. »

Cas 3 : *la perception de la violence*. Mathias a vécu en Albanie jusqu'à ses 14 ans lorsque sa mère décide de le faire venir en France pour être suivi suite à des troubles comportementaux. A l'EPETC, les éducateurs et médecins se rendent rapidement compte que Mathias est émerveillé par la violence. Son oncle a été assassiné par des tirs de kalachnikov devant ses yeux. Il indique également qu'il suit un code d'honneur où la violence est un signe de respect. Ceci explique le comportement violent de Mathias.

Dans les deux derniers cas, c'est la **banalisation** de la violence qui est frappante. Un enfant, et même un adulte s'habitue à la violence, aux images violentes. Au fur et à mesure, il ne va même plus rien ressentir face à elles jusqu'à entraîner un manque d'empathie. Des chercheurs scientifiques ont mené des expériences montrant une zone du cerveau qui nous empêche d'être violent. Cette zone, appelée noyau réuniens se situe dans le cortex préfrontal, est connue pour jouer un rôle dans la régulation des émotions. C'est cette même zone qui nous permet de nous contrôler face à une situation de stress et de colère et qui nous empêche d'être violent. Néanmoins, après une expérience menée par Mr Wang Yang, il a été prouvé que cette zone du cerveau est de taille plus petite que la normale chez un enfant témoin de violence, que ce soit dans le monde fictif des écrans ou dans le monde réel. De fait, ils auront plus tendance à être violent ou agressif. De plus, les enfants vivant dans des foyers où la violence est régulière peuvent avoir des difficultés à faire une distinction nécessaire entre le bien et le mal.

B.3. Des hypothèses multiples

Il s'agit bien de noter que les hypothèses formulées ne sont pas universelles, c'est-à-dire qu'elles ne s'appliquent pas obligatoirement à tous les enfants ayant des comportements violents. En réalité, il n'existe pas seulement deux hypothèses permettant de trouver la cause de la violence. Il y en a une multiplicité. Il y peut-être même autant d'hypothèses qu'il n'y a de cas de violence dans les établissements scolaires. Pour ce mémoire, j'ai fait de nombreuses recherches où j'ai pu trouver de nombreuses hypothèses. J'ai choisi de développer l'influence des écrans puisque nous faisons face à des générations qui en sont de plus en plus dépendantes. J'ai également choisi de développer le contexte familial puisque, en tant qu'enseignante, nous nous devons de développer un réel partenariat avec les familles de nos élèves. Néanmoins, les causes sont nombreuses.

Tout d'abord, une **rupture dans le processus de socialisation** peut devenir la cause de multiples violences. Selon le dictionnaire Larousse, la socialisation c'est :

« [Le] processus par lequel l'enfant intériorise les divers éléments de la culture environnante (valeurs, normes, codes symboliques et règles de conduite) et s'intègre dans la vie sociale.¹⁵»

D'une part, la socialisation c'est la prise en compte des règles qui régissent notre société mais aussi le respect des règles fixées par les institutions publiques, les écoles notamment. Sans règles, ni normes, ni valeurs, l'enfant ne dispose pas du cadre dont il a besoin pour se construire une personnalité stable. Ce manque pourrait entraîner des comportements déviants sans qu'il ne puisse les contrôler. D'autre part, la socialisation c'est la capacité à s'intégrer dans un groupe, à nouer des liens, des relations avec autrui. Ce rejet de l'autre, souvent parce-qu'il est différent, peut également conduire l'enfant à être agressif, voire même violent.

«L'absence du social engendre des situations anormales et un dérèglement généralisé des conduites.¹⁶»

¹⁵ Larousse, É. (s. d.). Définitions : socialisation - Dictionnaire de français Larousse. Consulté le 9 avril 2020, à l'adresse <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/socialisation/73141>

¹⁶ Lapeyronnie, D. L. (1999). Violences et intégration sociale. *Hommes & Migrations*, (127), 45-47. Consulté à l'adresse https://www.persee.fr/doc/homig_1142-852x_1999_num_1217_1_3269

Parmi les nombreuses autres hypothèses, nous pouvons évoquer le **caractère addictif** de la violence. En effet, sans vraiment s'en rendre compte, un enfant peut trouver du plaisir à violenter quelqu'un. C'est un sentiment de supériorité qui naît et dont il devient épris. A l'image de l'addiction au tabac ou à l'alcool, la lutte contre cette dépendance rentre dans le cadre d'un long processus qui permet à l'enfant de prendre le recul nécessaire et de discerner de nouveau ce qui est bien contrairement à ce qui est mal.

C. Prévenir et lutter: des plans, des outils et des ressources

C.1. La posture de l'éducation nationale

C'est dans les années 1990 que l'Education nationale cherche à connaître, à cerner ce sujet complexe. Année après année, des recherches sont menées, des données sont analysées afin de pouvoir prendre conscience d'un problème déjà bien implanté :

« En 1993, le rapport Barret dresse une typologie des conduites violentes [...] en 1994, le rapport Braunstein-Basté porte sur les établissements sensibles. En 1995, le rapport Fotinos dénonce l'absence de formation des enseignants¹⁷».

Les premières analyses, les premiers plans ont été largement pensés pour les établissements du second degré (collèges et lycées). Cela s'explique par le fait que la majorité des études et des données ont été réalisés dans ces établissements. Il y a donc une meilleure connaissance du mécanisme au sein des collèges et lycées. Plus tard dans les années 2000, plusieurs textes officiels porteront sur les moyens apportés aux établissements du 1er degré. Parmi ces textes officiels, nous pouvons noter la circulaire interministérielle de 2006 dans laquelle il est indiqué, dès le début, que le gouvernement estime que la lutte contre les violences scolaires est une priorité absolue¹⁸. A travers cette circulaire, plusieurs outils sont proposés afin de

¹⁷ Lorrain, J. (2003). *Les violences scolaires (French Edition)*. France : Presses universitaires de France (réédition numérique FeniXX).

¹⁸ Bulletin officiel n 31 du 31 août 2006. (2006, août 16). Consulté le 21 février 2020, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/bo/2006/31/MENE0601694C.htm>

pouvoir faire de la prévention : une éducation à la citoyenneté et à la santé, un contrôle de l'absentéisme. Il s'agit également d'accompagner les victimes, d'assurer la sécurité de tous, d'insister sur la nécessité des signalements et de développer un partenariat efficace avec les familles. En 2013, la loi de Refondation de l'Ecole de la République concrétise cette priorité de lutte et de prévention puisqu'il est question de refonder une école «sereine et citoyenne» basée sur le climat scolaire.

Cette lutte se fait également à travers les **programmes scolaires**. L'une des clés se trouve dans la transmission de **valeurs fondamentales**, qui, lorsqu'elles sont partagées par tous, permettent l'instauration d'un climat scolaire et de classe favorable aux apprentissages et à l'épanouissement de tous. En maternelle notamment, il est question de faire acquérir aux élèves le «métier d'élève» qui lui permet d'évoluer aux côtés d'autres camarades. Quant aux élèves des écoles élémentaires, c'est toute une éducation à la citoyenneté qui est inscrite dans le socle commun, de compétences et de connaissances à travers le domaine 3 : «*La formation de la personne et du citoyen*». Les programmes permettent également la passation de valeurs et de principes tels que le respect de la différence, les notions de citoyenneté et d'appartenance, l'égalité, le refus de la violence...

C.2. La coéducation au service du climat scolaire

Le terme de «*coéducation*» désigne le principe à travers lequel toutes les personnes entourant un élève jouent un rôle important dans le processus éducatif. Les violences scolaires ayant un impact sur le parcours éducatif de l'élève, sa lutte et sa prévention se fait alors également à travers les familles. Pour cela, plusieurs moyens existants peuvent être mis en place:

- 1) Médiation école/famille. Ce projet est né en 1992, à Trappes, dans des quartiers réputés difficiles. Les établissements scolaires font appel à une structure indépendante qui forme des médiateurs. Ces derniers doivent respecter plusieurs grands principes tels que l'impartialité, le sens de l'écoute ou encore l'indépendance. Ils interviennent à la demande des familles ou des enseignants, organisent une rencontre entre les deux partis et veillent à trouver des solutions et

à instaurer un cadre favorisant l'écoute. Ils peuvent se déplacer à titre informationnel, par exemple pour expliquer le fonctionnement de l'école ou à titre conflictuel lorsqu'un différend survient.

- 2) Découverte de la vie en classe. Les parents viennent, par petits groupes, observer une séance menée en classe. Cela leur permet de mieux percevoir le travail fourni par les enseignants, les attentes institutionnelles et la vie en classe. Les parents ne sont en aucun cas là pour juger. Au contraire, cela leur permet de se trouver une place dans le système éducatif et de mieux cerner le rôle de l'école.
- 3) Le café des parents. Organisé au sein de l'établissement scolaire, ce moment permet aux parents de se rencontrer et de discuter sur les relations école/familles, sur le fonctionnement de l'école, sur les événements qui y surviennent... Ce dispositif permet de créer du lien, d'inscrire les parents dans un processus de partenariat et d'agir en faveur de la réussite scolaire de tous les élèves.

C.3 La formation nécessaire du personnel

La formation des enseignants au sujet des violences scolaires doit être un enjeu fondamental. En effet, des enseignants mieux avertis seront davantage en capacité de prévenir ces violences, de les réduire, et de transmettre aux élèves les compétences et attitudes nécessaires. Cet apprentissage se fait à travers le contrôle continu dans les INSPE, à travers les Plans nationaux de formation (PNF), et également grâce aux Plans académique de formation (PAF). La formation est donc primordiale, au même titre que l'expérience qui s'acquiert au fur et à mesure des années et des publics auxquels nous faisons face :

«La recherche internationale montre que des enseignants formés à connaître les phénomènes de violence, à gérer leur stress, à animer un groupe encourent deux fois moins de risque de se faire agresser, et savent diminuer les tensions dans leur classe¹⁹»

¹⁹ Nimier, J. (s. d.). La violence à l'école et la formation des maîtres. Consulté le 22 avril 2020, à l'adresse http://pedagopsy.eu/violence_et_formation_debarbieux.html

Pour le nouvel enseignant ou le futur enseignant, la formation lui permet d'acquérir les bases de la gestion de classe, de l'instauration des règles de classe et de la transmission des valeurs de l'école qui implique donc l'absence de la violence.

C.4. Prendre exemple sur des plans étrangers

La violence scolaire s'accroît de façon massive dans plusieurs pays à l'échelle mondiale. Les gouvernements, les spécialistes, les chercheurs de chaque pays s'attachent donc à imaginer et mettre en place des programmes de lutte et de prévention. Certains programmes s'avèrent être fortement intéressants et présentent des évaluations positives au terme de la mise en place. Je vais donc m'attacher à développer deux programmes étrangers sur lesquels nous pourrions nous appuyer.

- 1) Programme «Fluppy» au Canada. Ce programme à destination des élèves des écoles maternelles et élémentaires existe depuis maintenant 15 ans. A travers ce programme, les élèves travaillent des compétences humaines et sociales : l'égalité, la relation à l'autre, la gestion de la colère, l'acceptation de soi. Tout cela est travaillé, en groupes, autour d'ateliers menés par un psychoéducateur. Les compétences sont plusieurs fois retravaillées, cette fois en classe, avec l'enseignant qui s'appuie sur le guide écrit du programme. Ce dernier est également transmis aux familles afin de leur donner les clés pour poursuivre cette continuité de formation. Les évaluations menées ont montré la diminution des violences scolaires, surtout celles venant des garçons ainsi qu'une meilleure relation à l'autre et à l'environnement scolaire.

- 2) Les CSAC anglais. Au sein des programmes scolaires anglais, nous trouvons les CSAC - c'est-à-dire les compétences sociales, affectives et comportementales. Contrairement aux programmes français où ces compétences sont largement travaillées à travers l'enseignement moral et civique, ils sont, au Royaume-Uni travaillées à travers l'ensemble des matières. Selon le département Anglais de l'éducation, c'est l'ensemble du programme qui peut influencer le climat scolaire. Par exemple, pour enseigner la résolution des conflits, il s'agit d'étudier en Histoire, comment les conflits avaient l'habitude d'être résolus. En cours d'anglais, les élèves travaillent sur la gestion de la colère par les personnages de

roman. Néanmoins, de nombreux détracteurs tentent de savoir si ces compétences s'enseignent ou s'acquièrent. Nous pouvons également noter que le Royaume-Uni et la France partagent de nombreux outils communs tels que la méditation entre pairs ou le projet d'école.

D. Mesurer les violences à l'échelle de la classe

D.1. Recenser tous les cas de violence

Pour cerner au mieux le climat de classe, j'ai choisi de **répertorier** tous les types de violences que j'ai pu observer ou qui ont été rapportés par mes élèves (**Annexe 2**). Pour ce faire, j'ai mis en place un tableau avec le nom de mes élèves sur chaque ligne et trois colonnes pour les trois types de violences que j'ai catégorisés. La première colonne est la violence verbale ; j'y inscris un nouveau bâton lorsque j'entends ou lorsque mon ATSEM entend des insultes ou des moqueries entre élèves. La seconde colonne concerne la violence physique. Dedans, je répertorie les coups, les gifles, les griffures et les attouchements. Enfin, la troisième colonne porte sur la violence sociale. J'y note les actes de rejet, d'exclusion, et d'intimidation. J'ai utilisé et étudié ce tableau une première fois en octobre-novembre sur quatre mardis. Il me paraissait important de le faire une première fois avant de mettre en place la majeure partie de mon dispositif. Malheureusement, à ce moment, j'en avais déjà commencé une partie puisque nous avons déjà abordé notre séquence sur les jeux collectifs et la mise en place des règles de vie de la classe. Voici un tableau reprenant les résultats des quatre semaines :

Violence verbale	Violence physique	Violence sociale
14	53	26
15 %	57 %	28 %

Selon ce tableau, les actes physiques sont largement majoritaires. En effet, ils constituent plus de la moitié (**57%**) des actes recensés. Par opposition, la violence

verbale est le type de violence la moins utilisée par les élèves de ma classe (**15%**). Comment expliquer cet écart ? Les enfants de cet âge semblent ne pas avoir encore acquis la faculté d'évaluation. Personnellement, je les trouve moins dans le jugement, dans la compétition, dans la comparaison avec leur camarade si on les compare avec des enfants plus âgés. Cela les rend donc moins à même de se moquer ou d'insulter autrui. De plus, ils disposent d'un vocabulaire encore en développement. Ils ne sont donc pas encore en capacité de trouver les mots pour se moquer ou insulter. Enfin, la violence sociale est utilisée environ une fois sur quatre (**28%**). J'ai remarqué que, souvent, les enfants rejettent un camarade qui, initialement, ne fait pas partie de leur «groupe», comme si le groupe était d'ores et déjà formé et qu'inclure quelqu'un d'autre serait de la trahison vis-à-vis des autres. De plus, j'ai aussi vu des élèves très timides, qui restaient dans leur coin au début de l'année. Maintenant qu'ils se sont acclimatés à l'école, il est difficile pour eux de s'intégrer et de faire tête aux élèves qui contrairement à eux, se sont rapidement intégrés.

De façon générale, c'est le nombre d'actes recensés en quatre semaines qui m'a le plus interpellé. Depuis septembre, je sens que, en plus d'être enseignante, j'ai régulièrement l'impression de faire la «*police*». Je l'ai davantage réalisé en étudiant les résultats. J'ai inscrit 93 cas dans ce tableau. Cela correspond à une moyenne de 23 cas par jour. Si l'on étudie encore plus précisément ces données, cela équivaut à un fait de violence **toutes les 10 minutes**.

Je devais réutiliser ce même tableau plus tard de l'année, tout en le rendant plus complet. En effet, la première fois que je l'ai utilisé, je n'avais que mes trois catégories principales mais je n'avais pas fait de sous-catégories telles que «gifles» ou «moqueries» ; je notais directement le cas dans la catégorie concernée. De fait, lorsque j'ai voulu l'étudier, il ne m'a pas semblé assez complet puisque je ne me souvenais plus de la juste répartition de chaque type de violence. Aussi, le réutiliser m'aurait permis de noter les faits sur les différentes semaines. En effet, la première fois que je l'ai utilisé, j'ai rassemblé tous les actes des quatre semaines sur une même case.

J'avais prévu de refaire ce tableau à la fin de la période 4, soit à la fin de la séquence sur les émotions. Cela me paraissait important puisque je considère que c'est la séquence la plus importante de mon dispositif. Cela m'aurait permis d'avoir des résultats intermédiaires. Puis, je devais refaire cette évaluation au cours de la dernière période, peu avant le rendu du mémoire pour voir l'évolution finale, et constater si oui ou non le dispositif a eu des conséquences positives. Néanmoins, suite à la fermeture des écoles imposée par l'Etat, je n'ai pas été en mesure de prendre les mesures intermédiaires et finales.

D.2. Questionner les élèves

Afin de mieux cerner le climat de classe, il me paraissait important de m'intéresser au bien-être et à l'épanouissement de mes élèves. C'est un questionnement essentiel puisque nous pouvons noter une baisse des résultats scolaires chez un élève qui se sentirait malheureux, rejeté. A contrario, un bon climat de classe rend les apprentissages favorables.

Ainsi, j'ai mené de très courts entretiens avec mes élèves (**Annexe 3**). En novembre, sur le temps d'accueil du matin, pendant moins de deux minutes, j'appelais tour à tour mes élèves pour un entretien individuel avec moi. Je leur ai posé deux questions, les mêmes pour chaque élève. La première question était «*Est-ce que tu aimes venir à l'école; est-ce que tu es content quand tu viens?*», et elle était suivie de la question «*pourquoi?*» - si la réponse précédente était négative - afin que les élèves puissent justifier leur réponse. Sur les 19 élèves interrogés, 5 ont répondu «*Non*» à la première question. De fait, environ le quart de mes élèves ne se sent pas épanoui à l'école. C'est évidemment un chiffre qui peut varier en fonction de l'humeur de l'élève le jour où il a été interrogé, en fonction de la période de l'année... Plusieurs critères pourraient influencer leur choix. Néanmoins, il ne faut pas ignorer le fait qu'un quart de la classe a répondu «*Non*» et qu'il y a donc un ou des problèmes à résoudre quelque part. Voici les justifications de ces 5 élèves.

Eleve 2	Justification inconnue	Eleve 16	«X tape, Z fait des bêtises, Y est méchante»
Eleve 9	« X et Y m'embêtent»	Eleve 20	«X me griffe, me tape et crie»
Eleve 12	«Les autres sont méchants»		

Sur les cinq élèves, quatre ont justifié leur réponse en avançant le comportement violent de certains enfants. Par ailleurs, certains prénoms reviennent dans plusieurs réponses. Ces entretiens me prouvent d'autant plus l'importance de la mise en place de mon dispositif à la fois pour lutter contre les violences scolaires mais aussi pour réduire le nombre d'enfants ne voulant pas se rendre à l'école. C'est, en effet, mon devoir de faire en sorte qu'ils se sentent bien.

De même que pour l'outil de mesure précédent, je devais reproduire ces entretiens individuels à deux autres périodes de l'année. La fermeture des écoles ne me l'a pas permis.

Partie 2. *Un dispositif pour prévenir et lutter contre les violences scolaires*

A. Le contexte : mon année de professeur des écoles stagiaire

Lors de cette année de stage, j'ai été affecté dans deux quarts temps, tous deux dans deux écoles différentes. Ces deux écoles sont situées dans l'agglomération de Dreux, et sont incluses dans le dispositif REP²⁰. Pour protéger l'anonymat de mes élèves, je fais le choix de taire le nom des deux écoles.

Dans le cadre de ce mémoire, j'ai choisi de mettre en place quelques éléments de mon dispositif dans ma classe du lundi dans laquelle je suis affectée pour pallier certaines problématiques. Cette classe compte vingt-deux élèves, douze élèves en petite section (PS) et dix élèves en moyenne section (MS). Parmi l'ensemble du dispositif, j'ai pris l'initiative de créer et de mettre en place toute une séquence de coopération qui m'a permis d'approfondir l'inclusion d'un élève en situation de handicap. D'un commun accord avec mes collègues, nous avons également élaboré une séquence de jeux de lutte pour que l'ensemble des élèves de l'école acquiert la notion de règles, et sachent désormais se contrôler à travers la gestion de leur anxiété, l'acceptation d'un contact réglé, la régulation de ses émotions. Aussi, l'instauration d'un climat de confiance et de règles ont conduit les élèves à pratiquer cette APSA²¹ autour de valeurs morales et sociales qui, sur le long terme, ont permis la diminution des actes violents, agressifs ou discriminants.

J'ai donc choisi de mettre en place une partie de mon dispositif dans la première école et l'intégralité dans l'école du mardi, dans laquelle je suis la décharge du directeur. D'abord parce-que j'ai choisi ce sujet de mémoire après les observations que j'ai pu faire dans cette école et dans cette classe ; mais aussi parce que la plupart de mes collègues voulaient m'accompagner dans ce mémoire. L'école est composée de cent quatre élèves répartis dans cinq classes différentes. Ces classes sont des simples ou doubles niveaux et comptent en moyenne vingt-et-un

²⁰ Réseau d'éducation prioritaire

²¹ Activité physique sportive et artistique

élèves. Pour ma part, je suis en charge d'un simple niveau (PS) composé de vingt-trois élèves et j'ai, à temps plein, une ATSEM²² à mes côtés. Une employée du service civique est également à temps plein dans l'école. Elle est dans ma classe le matin, pendant l'accueil, et lors de la séance de motricité.

B. Un dispositif de prévention et de lutte

B.1. Les règles de vie

En poste dans mon école du lundi, j'ai remarqué que la titulaire de la classe avait mis en place une séquence autour des règles de vie de la classe. Cette séquence avait fait l'objet d'un **affichage permanent** dans la salle de classe. Rapidement, je me suis interrogée sur l'importance de la mise en place de ces règles. Je me suis posée la question car, le titulaire de la classe du mardi m'avait indiqué qu'il ne mettait pas en place ce type de séquence. Pourtant, je trouvais cela essentiel pour permettre la bonne gestion de la classe et pour instaurer un bon climat de classe puisque les règles posent un **cadre** dès le début de l'année. Ce cadre est primordial pour les élèves car il permet l'instauration d'une relation de confiance entre les élèves et moi-même, mais aussi entre chaque élève. De plus, cela permet d'instaurer un climat sécuritaire ; climat dont les élèves ont besoin à la fois pour permettre leur épanouissement mais aussi pour favoriser le bon déroulement des apprentissages. J'ai trouvé cela d'autant plus important que je faisais face à vingt-trois élèves de petite section pour qui l'école était un lieu encore inconnu. Ils semblaient tester les limites pour, au fond, savoir ce qui était autorisé, ce qui ne l'était pas. Pour éviter tout débordement, j'ai donc choisi de réaliser une séquence similaire à celle de ma collègue.

La séquence, qui fut la première séquence abordée en classe, s'est étendue sur plusieurs semaines (**Annexe 4**). En effet, plutôt que de montrer, d'expliquer, d'explicitier toutes les règles en une seule fois, j'ai décidé de diviser la charge sur plusieurs semaines. Cette solution m'a parue plus logique, étant donné qu'il y avait de nombreuses règles et que le but n'était pas de surmener mes élèves. Dès lors, la

²² Agent territorial spécialisé des écoles maternelles

découverte des règles de vie est devenue une sorte de rituel dans notre routine matinale. Chaque matin, je montrais aux élèves trois à quatre images. A travers ces dernières, il fallait identifier la règle qui était donnée. Puis, je demandais aux élèves pourquoi il est important de, par exemple, lever la main ou pourtant il ne fallait pas crier dans la classe. Cela rendait les règles plus claires et plus explicites. Ensuite, nous classions les images sur des affiches : vertes pour ce que nous devons ou pouvons faire et rouges sur ce qu'il est interdit de faire. Les affiches étaient accrochées au tableau, ce qui me permettait d'y faire rapidement référence si une règle était transgressée. Enfin, pour que ces règles ne deviennent pas simplement des affiches qui prennent la poussière, j'ai choisi d'enlever quelques images à plusieurs moments de l'année. Je demandais alors aux élèves de décrire l'illustration, d'y associer une règle et de l'expliquer de nouveau. De fait, tout au long de l'année, les élèves avaient les règles en mémoire. Dans le cadre de la prévention des violences, il est primordial que les règles de vie de classe soient abordées. En effet, dès les premiers jours de classe, les élèves doivent savoir que la violence ne sera en aucun cas tolérée, peu importe sa forme, et qu'elle sera sanctionnée.

Si j'étais amenée à refaire cette séquence dans une autre classe, je penserais à changer deux éléments. Tout d'abord, nous conviendrons, pour chaque règle, d'une sanction qui sera appliquée si un élève ne la respecte pas. Je pense que cela est, à la fois, plus **juste** pour l'ensemble des élèves puisqu'ils seront confrontés aux mêmes sanctions mais ça me permettrait également de mieux réguler les problèmes survenant dans la classe. Dès lors, chacun sait quoi faire ou à quoi s'attendre en cas de non-respect des règles. De décider ensemble des sanctions pour chaque transgression me permet aussi de ne pas avoir à gérer l'élève qui remet toujours tout en cause et qui négocie tout, dans le seul but de maîtriser tout ce qui l'entoure.

Aussi, dans le cadre de l'installation d'une **discipline positive**, je dois valider les cinq «C» qui la constituent. Je pense que mes règles sont déjà *claires*, *cohérentes*, *conséquentes*. Le point précédent les rend aussi *constantes*. Pour qu'elles deviennent *concrètes*, je pourrais ne mettre en place que des règles mentionnant le comportement qui est attendu et non pas celui qui est interdit. Par exemple, au lieu de dire «on ne court pas dans le couloir», je peux dire «on

marche!». Ce concept de «*discipline positive*» a été développé par Jane Nelsen, psychologue et éducatrice. Selon elle :

«*La discipline positive est un modèle, ni punitif ni permissif, ancré dans cette belle notion de fermeté et bienveillance simultanées*²³».

B.2. Les jeux collectifs

Je pense avoir été très chanceuse d'obtenir ces deux affectations dans le cadre de mon année de PES puisque les deux titulaires m'ont offert une liberté pédagogique qui m'a permise de toucher à tous les domaines, et de travailler sur des choses qui auraient pu me faire peur. Cette responsabilisation a, je pense, grandement participé à ma formation dans le métier. Dès septembre, j'avais donc la responsabilité de choisir la première séquence d'activités physiques que vivront mes élèves. En parcourant les programmes, j'ai choisi de mettre en place une séquence de jeux collectifs (**Annexe 5**). J'ai pensé que c'était une bonne idée pour créer le groupe, pour passer d'élèves égo-centrées à des élèves qui prennent en compte les autres. Au terme de cette séquence, mon objectif n'a pas été, à mon sens, totalement acquis. Je faisais toujours face à des groupes et non pas à un groupe. Néanmoins, cela m'a permis de travailler avec eux **la notion de règles**. Pour que le jeu fonctionne, pour que le but du jeu soit atteint, il faut respecter des règles. Ces dernières permettent de découvrir le sens de la vie en communauté, en société. Dans tous lieux, il y a des règles à respecter pour que tout puisse se dérouler correctement et qui permettent le «*vivre ensemble*» ainsi que la **formation à la citoyenneté**.

Je pense avoir commis une erreur dans la phase de réflexion de ma séquence. Toujours dans l'objectif «*collaborer, coopérer, s'opposer*», j'aurais dû faire le choix de **jeux coopératifs** avant de mettre en place des jeux collectifs avec des phases d'opposition. Selon un document ressource mis en ligne par l'OCCE :

²³ Nelsen, J. (2012). *La Discipline positive: En famille et à l'école, comment éduquer avec fermeté et bienveillance* (French Edition). Paris, France : Editions Toucan.

«Autrement dit, l'approche compétitive, souvent facteur d'exclusion (modèle gagnant / perdant), sera soigneusement évitée au profit d'une approche coopérative où les deux parties, dans le respect et l'écoute mutuels, vont rechercher ensemble une solution créative et durable à leur problème²⁴»

Par la suite, j'ai donc, à plusieurs moments, mis en place des jeux coopératifs (**Annexe 6**). J'en ai fait des rituels pour les échauffements. Nous pourrions définir la coopération comme la réalisation d'un but commun grâce aux efforts de chacun. La coopération permet d'atteindre plusieurs objectifs moraux et sociaux. Elle permet de développer le sens de l'entraide, de la solidarité, de la tolérance, de l'acceptation, de la confiance. Sur le long terme, cela pourrait permettre la construction d'une classe comme une seule entité mais aussi la réduction des violences au sein de la classe. Les élèves étant soudés et tolérants, cela permettrait alors la réduction d'actes violents souvent la conséquence de discriminations.

B.3. Les émotions

Lorsque j'ai choisi d'axer ce mémoire autour de la prévention des violences scolaires, il me paraissait très clair que j'allais devoir mener, d'une manière ou d'une autre, une séquence autour des émotions. En effet, de plus en plus de pédopsychiatres, d'éducateurs, de psychologues tentent de démontrer l'importance de la place des émotions dans les dynamiques de violence scolaire. D'un côté, l'agresseur est identifié comme une personne qui **manque d'empathie**, qui est incapable de se mettre à la place de la victime, et qui est incapable de ressentir ce qu'elle pourrait ressentir face à ces nombreuses agressions physiques, verbales ou sociales. D'un autre côté, on observe, chez la victime, une grande **difficulté à réagir**, à s'imposer face à de telles situations. Ce manque de réaction peut s'expliquer par la difficulté que rencontre la victime pour s'exprimer, voire même ressentir, des émotions. L'émotion, du latin «*mettre en mouvement*» est une expérience que tout individu peut mener face à un événement. Ressentie de manière intensive, l'émotion peut à la fois être un processus interne mais peut aussi être

²⁴ OCCE. (s. d.). *Des jeux coopératifs pour bâtir la paix*. Consulté à l'adresse <http://www.occe.coop/~ad67/EstimeDeSoi/pdf/2.COOP/2nd/out/005.pdf>

visible sur le visage ou sur l'ensemble du corps. Dès lors, l'émotion est un comportement et/ou une attitude.

Un travail autour des émotions s'articule autour de plusieurs axes. Néanmoins, avant de travailler plusieurs capacités et compétences étroitement liées aux émotions, il s'agit d'abord de savoir les verbaliser, de les identifier et donc de les connaître. Pour cela, j'ai choisi de mettre en place une séquence autour de l'album *La couleur des émotions*. A travers cette séquence, j'ai cherché à ce que mes élèves sachent connaître et identifier les quatre émotions principales : la joie, la tristesse, la colère, la peur. Aussi, je cherchais à ce qu'ils puissent mettre des mots sur un ressenti afin de mieux gérer les émotions qui pouvaient les traverser à différents moments de la journée. Nous passons environ deux à trois semaines sur une même émotion.

La première séance consistait à découvrir l'album, ses deux personnages et à définir ce qu'était une émotion. J'ai éprouvé beaucoup de difficultés à trouver une définition simple et accessible de l'émotion pour des élèves de cet âge, de l'émotion qui puisse être comprise par tous. En plus d'expliquer qu'une émotion c'est «comment on se sent quand il se passe quelque chose», il a fallu donner des exemples pour que cela soit davantage perceptible et compréhensif : «quand je mange un gâteau, je suis très joyeuse», «quand il pleut, je suis triste», «quand quelqu'un me tape, je suis en colère». Quand j'ai trouvé que la définition était assimilée, nous sommes passés au coeur de la séquence.

Moyens	Déroulement	Objectifs
❖ Album <i>La couleur des émotions</i>	🖱️ Lecture des pages concernées par l'émotion. Les élèves doivent s'appropriier les indices intérieurs et extérieurs (visibles par d'autres) qui peuvent les aider à reconnaître une émotion (<i>exemple: quand on a envie de chanter et danser, c'est que nous ressentons de la joie</i>) ainsi que les moyens qui permettent de mieux vivre avec cette émotion (<i>exemple: s'isoler lorsque nous sommes en colère</i>)	<input checked="" type="checkbox"/> Mettre des mots sur un ressenti intérieur. <input checked="" type="checkbox"/> Connaître ses émotions et savoir comment mieux vivre avec.

<p>❖ Album personnel de <i>La couleur des émotions</i></p>	<p>☞ Tout au long de la séquence, l'élève réalise son propre livre : <i>La couleur de mes émotions</i>. Pour réaliser la page de chaque émotion avec l'ATSEM, l'élève doit choisir la couleur qui caractérise, selon lui, au mieux l'émotion avant de justifier son choix lors du bilan des activités. Pour ne pas influencer leur choix, l'album qui a été lu aux élèves a été imprimé en noir et blanc.</p> <p>☞ Sous forme de dictée à l'adulte, l'élève explique la cause d'une émotion ressentie</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> Faire un choix puis le justifier</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Mobiliser le langage oral</p>
<p>❖ Tri d'images</p>	<p>☞ A différents moments de la journée, et lors des phases de regroupement, j'aimerais quelques images au tableau. Sur ces images figuraient des personnes qui véhiculaient une émotion. Les élèves devaient identifier les images qui montraient l'émotion étudiée.</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> Savoir identifier une émotion</p>
<p>❖ Fresque collective</p>	<p>☞ Au terme de cette séquence, les élèves devaient, tous les matins indiquer leur émotion du jour et l'expliquer à leurs camarades. Pour cela, il devait colorier un morceau de papier de la couleur d'une émotion, le montrer aux camarades, puis l'accrocher dans la fresque collective.</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> S'exprimer sur une émotion ressentie</p>
<p>❖ Coin des émotions</p>	<p>☞ Installation du coin de la colère et de la tristesse. J'ai demandé aux élèves ce qu'ils aimeraient faire face à ses deux émotions avant d'installer un coin où ils pourraient se réfugier.</p> <p>Coin tristesse : coloriages, peinture, jeux individuelles</p> <p>Coin colère : objet à lancer, à serrer, à tirer</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> Apprendre à se connaître, à gérer ses émotions.</p>
<p>❖ Langage des signes</p>	<p>☞ Tout au long de l'année, j'ai enseigné à mes élèves quelques bases du langage des signes. Cela a permis à mes élèves allophones de mieux se faire comprendre, et de mieux me comprendre également. Pour chaque émotion, je montrais aux élèves comment signer chaque émotion.</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> Eveil à la communication non-verbale</p>

B.4. Les messages clairs

Dans le cadre de mes études en première année de Master MEEF, j'ai eu l'occasion de faire des stages d'observation dans les trois cycles de l'école primaire. Lors du stage réalisé en cycle 2 au Coudray, et celui en cycle 3 à Fontenay-sur-Eure, j'ai observé la pratique des messages clairs. Cette **résolution des petits conflits**, largement inspirée de la pédagogie Freinet, a émergé au Canada, plus précisément au Québec. De plus en plus d'écoles et de classes choisissent de gérer les conflits en partie grâce aux messages clairs, d'autant plus qu'ils sont cités dans les programmes officiels ou les ressources d'accompagnement. Eduscol, par exemple, en donne la définition suivante :

«Le message clair peut se définir comme un échange verbal entre deux élèves en relation duelle visant à la résolution de petits conflits entre pairs²⁵».

Cette méthode permet à l'élève de développer son sens de l'empathie, de mieux réguler ses sentiments et émotions. Elle développe aussi le sens d'écoute, de communication et d'échange entre les élèves impliqués. Selon le document ressource Eduscol, il y a six étapes dans la construction d'un message clair :

«Je vais te faire un message clair, est-ce que tu es prêt à m'écouter? Quand tu fais du bruit pendant que je travaille, je suis agacé(e), car j'ai besoin de calme pour me concentrer. As-tu bien compris? J'aimerais que tu ne recommences plus.»

1) Prévenir l'autre	2) Expliquer pourquoi	3) Dire ce que je ressens
4) Exprimer mon besoin	5) Vérifier que l'autre a compris	6) Proposer une solution

Au cours de l'année, je me suis interrogée sur la façon dont j'allais mettre en place les messages clairs avec ma classe. Il fallait aménager, modifier les étapes pour qu'elles deviennent accessibles pour des élèves âgés de 3 à 5 ans. Une double difficulté se posait à moi. Tout d'abord, j'ai dans ma classe des élèves allophones et d'autres qui ne s'expriment quasiment jamais. Cela posait problème puisque

²⁵ Eduscol. (s. d.). *Les messages clairs*. Consulté à l'adresse https://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/03/2/Ress_emc_conflits_messages_clairs_509032.pdf

l'élaboration de messages clairs demandait un vocabulaire connu par tous les élèves. Aussi, pour trouver les mots justes dans une situation de conflit, il faut que mes élèves puissent faire le lien entre des mots et les émotions qu'ils ressentent. C'est pour cela que j'ai commencé la mise en place de cette méthode seulement après avoir amorcé un travail autour des émotions.

La mise en place a été plutôt longue. Il fallait d'abord que mes élèves assimilent les différentes étapes et puis, qu'ils gagnent en **autonomie**. De façon naturelle, à l'émergence d'un conflit, ils cherchent un adulte pour se confier et pour se soulager de la peine ressentie. J'ai profité d'un conflit entre deux élèves en coin regroupement pour évoquer la méthodologie allégée. Seule l'étape deux, trois et six sont conservées. Cela peut donc donner : «**quand tu cries pendant que je travaille, je suis agacée, alors j'aimerais que tu arrêtes**». J'ai expliqué aux élèves, à plusieurs reprises, que le fait de communiquer, d'échanger autour d'un conflit pouvait permettre de le résoudre.

Pour que la méthodologie soit acquise, nous avons réalisé un affichage avec des pictogrammes pour que les élèves puissent s'appuyer sur un outil visuel. Aussi, lorsque les élèves venaient me solliciter pour résoudre un conflit, je reformulais leurs pensées pour les structurer et pour que les messages envoyés soient clairs des deux côtés. Après plusieurs semaines de travail autour de cette méthode, je me suis rendue compte en classe, puis en récréation, que les élèves commençaient à acquérir cette méthode en autonomie. Le but était que les élèves comprennent qu'à travers la parole, le conflit pouvait être désamorcé. Enfin, au terme du dispositif, j'ai voulu montrer aux élèves que les messages clairs n'étaient pas forcément quelque chose de négatif : l'un des élèves se sent soulager et l'autre prend conscience qu'il y a des conséquences à toutes nos actions, cela le fait grandir. Aussi, nous avons évoqué les messages clairs positifs, ceux qui font du bien au moral, qui nous font nous sentir bien : «*quand tu me dis que j'ai une belle robe, je suis heureuse, ça me donne envie de danser*» a dit Sarah à Inès.

B.5. Le jeu des 3 figures

Entre 2003 et 2005, Serge Tisseron, psychiatre et psychanalyste français reconnu, élabore un jeu de rôle qu'il nommera le Jeu des 3 figures ; ce nom faisant écho aux trois personnages, aux trois rôles joués dans chaque histoire. Ces trois personnages sont toujours les mêmes, peu importe l'histoire jouée : une victime, un agresseur et un témoin. A travers cette activité, Tisseron participe à la lutte et à la prévention des violences scolaires préconisée par le ministère de l'Education nationale et met en avant quatre objectifs que Tisseron s'attache à décrire dans son programme:

1) Une éducation au virtuel et à la gestion des émotions:

«Ils mettent des mots sur des situations qui n'avaient jusque-là qu'une forme visuelle et sur des émotions qui avaient été vécues sans être nommées. Autrement dit, les enfants trouvent à ce moment-là un cadre dans lequel ils peuvent digérer et assimiler à leur rythme les images qui ont pu les bouleverser, que ce soit par leurs contenus ou leur rythme²⁶»

2) Apprendre à jouer, apprendre à faire semblant:

« Plus les enfants sont invités à imiter pour de faux – dans un cadre qui soit garant de leur jeu – et moins ils sont menacés par la tentation d'imiter pour de vrai , notamment dans des agressions – ou des soumissions ! – bien réelles²⁷»

3) Lutter contre les stéréotypes genrés:

«Le J3F permet aux enfants de jouer autant les rôles des garçons que ceux des filles dans de courtes scènes théâtrales²⁸»

4) Conduire les élèves à approuver de l'empathie comme moyen de lutte contre les violences scolaires.

²⁶ Tisseron, S. T. (s. d.). *Le Jeu des Trois Figures*. Consulté à l'adresse https://3figures.org/static_content/medias/guide3f_doubles_pages.pdf

²⁷ Tisseron, S. T. (s. d.). *Le Jeu des Trois Figures*. Consulté à l'adresse https://3figures.org/static_content/medias/guide3f_doubles_pages.pdf

²⁸ Tisseron, S. T. (s. d.). *Le Jeu des Trois Figures*. Consulté à l'adresse https://3figures.org/static_content/medias/guide3f_doubles_pages.pdf

«Le J3F permet l'apprentissage de compétences relationnelles qui s'opposent à la violence²⁹.»

En plus de participer à l'éveil des enfants, le Jeu des Trois Figures participe à l'acquisition d'**objectifs pédagogiques**. A travers les différents jeux de rôle, les élèves développent leur capacité à s'exprimer oralement ; dans un premier temps lors de la phase de «jeu» où les élèves inventent des dialogues pour faire vivre un scénario, puis dans un second temps lors des moments d'échange et de retour. Aussi, la participation à ce dispositif permet à l'élève de se mobiliser tout entier : il joue avec son corps, se déplace sur scène, joue pour transmettre une émotion, interagit avec le corps et les émotions d'autrui. Le changement de rôle (agresseur, victime, témoin) permet aux élèves de vivre des situations multiples. Cela les conduit à faire preuve d'imagination et de spontanéité. Le programme est, peu à peu, devenu une **référence** en matière de lutte et de prévention contre les violences en milieu scolaire. Cela a été rendu possible grâce aux valeurs que le jeu véhicule : une expérience de socialisation où les élèves apprennent à se connaître eux-mêmes et à évoluer dans un groupe formé d'une multiplicité de caractères différents. Aussi, une éducation à l'empathie grâce aux différents rôles incarnés par les élèves. Enfin, à l'égalité entre les filles et les garçons puisqu'il s'agit de dépasser les stéréotypes pour permettre à chacun de jouer le sexe opposé.

Pour la mise en place de ce jeu de théâtre, j'ai choisi de le faire avec des élèves de grande section. Tous les mardis après-midi, j'avais un petit groupe en décrochage (6-7 élèves). C'était donc une occasion favorable pour permettre le bon déroulement d'une séance de quarante-cinq minutes. C'était d'autant plus intéressant de mener ce jeu avec ces groupes car, en moyenne section, ils avaient fait un travail conséquent autour des émotions avec leur enseignante.

Pour assurer un bon déroulement et des résultats sur le climat scolaire (et de classe), j'ai suivi la méthodologie de Serge Tisseron. Les moments ponctuant le jeu sont au nombre de cinq:

²⁹Tisseron, S. T. (s. d.). *Le Jeu des Trois Figures*. Consulté à l'adresse https://3figures.org/static_content/medias/guide3f_doubles_pages.pdf

Moment 1 : Prévenir les élèves que nous allons jouer une scène de théâtre et que chacun peut se mettre à la place de la personne qu'il veut. Par exemple, une fille peut jouer le rôle d'un garçon et inversement.

Moment 2: Les élèves doivent se mettre d'accord sur l'image de départ, celle qui lancera le scénario. Cette image doit faire écho à quelque chose que les élèves ont vu à la télévision, dans des scènes de jeux vidéo, dans la rue, au cinéma... En soi, quelque chose dont ils aimeraient parler. Selon Serge Tisseron, il est primordial de partir d'une de ces images. En effet, les enfants sont de plus en plus scotchés aux écrans. Le déferlement d'images est inéluctable. De fait, certaines images peuvent les bouleverser, les choquer, les faire se questionner sans qu'il n'y ait véritablement de pauses pour en parler.

Moment 3: L'enseignant doit décontextualiser l'image retenue par le groupe. Il ne s'agit pas pour les élèves de rejouer la scène telle qu'elle a été vue et perçue mais de s'approprier l'image pour la manipuler comme ils le souhaitent ; pour qu'elle devienne plus accessible. Puis, les élèves inventent leur histoire, en évoquant les personnages et leurs émotions. Si le résumé est évoqué au présent, l'enseignant le transforme au conditionnel pour renforcer le côté fictif du jeu. Le document ressource mentionne également qu'il est important qu'aucun rôle ne soit mué. Si un enfant dans le rôle de victime n'a pas le pouvoir de s'exprimer dans un rôle fictif, alors qu'en sera-t-il dans le monde réel?

Moment 4: Le moment est venu de jouer. Avant cela, il faut attribuer les rôles en précisant que l'élève volontaire jouera les trois rôles. C'est dans ce roulement que la capacité à éprouver de l'empathie s'opère.

Moment 5: Le jeu est terminé. Les élèves applaudissent.

B.6. D'autres moyens de prévention

De Septembre 2019 à Mars 2020, j'ai donc eu l'occasion de mener cinq séquences. Si ces séquences avaient été isolées elles auraient eu, je pense, moins d'impact que réunies. Le dispositif a donc commencé en septembre avec l'instauration collective des règles de vie, puis il a continué avec les jeux coopératifs. Il y a ensuite eu une importante séquence sur les émotions avant de pouvoir mettre en place les messages clairs et le jeu des trois figures. J'avais réfléchi et travaillé sur d'autres moyens. Malheureusement, je n'ai pas été en mesure de les mettre en place suite au confinement imposé par l'Etat, causé par la pandémie du Covid-19.

Tout d'abord, j'avais pensé à travailler autour **d'albums de jeunesse**. En effet, à de nombreux moments dans la journée nous nous attachons à s'évader et à discuter autour d'un album. Cela aurait été un bon moyen pour évoquer la notion de différence, d'exclusion, et même de violence. Tout au long de mon dispositif, je me suis attachée à trouver des solutions pour prévenir les violences scolaires. J'ai donc réfléchi à comment je pouvais pallier certains manques (empathie, émotions), à comment instaurer un cadre propice à un bon climat scolaire et à un bon climat de classe. Tout mon travail résulte donc d'une liste que j'ai pu faire en me demandant pourquoi il y avait des violences scolaires. Toutefois, il est vrai que je n'ai jamais confronté les élèves aux phénomènes de violence qu'ils rencontrent pourtant tous les jours. Le travail autour d'albums m'a donc paru important, cela nous aurait permis de discuter autour du sujet avec une histoire fictive comme appui, et d'opérer, une nouvelle fois encore, un enseignement de la différence, de l'empathie et des émotions. Deux albums ont particulièrement retenu mon attention. Le premier s'appelle *Le bonnet d'Ona* de Frédéric Stehr. C'est l'histoire d'Ona, une souris, qui doit porter un bonnet jaune comme toutes les autres souris de son âge à l'école. Son bonnet, c'est sa mère qui lui a tricoté, il est donc différent de celui des autres. Alors, tous les jours, ses camarades les souris se moquent de son bonnet. Le second album se nomme *La Lapindicite*, écrit par Christine Naumann-Villemain. C'est l'histoire d'un lapin qui a de terribles maux de ventre, surtout à l'école et surtout quand Hannibal, la «terreur du préau» s'approche de lui.

De plus, il aurait été également possible de travailler autour de vidéos. L'association *Les Petits Citoyens* proposent de nombreuses vidéos, très courtes, et qui traitent de problématiques quotidiennes, notamment liées à l'école: exclusions,

cyberharcèlement, violence... Ces vidéos éveillent les enfants sur le monde qui les entoure. Cela m'aurait également permis de montrer aux élèves une diversité de supports et ressources.

C. Les émotions dans l'art : une autre entrée du cycle 1 au cycle 3

C.1. Les émotions à travers quelques entrées artistiques

Je pense, en tant qu'enseignante, qu'il est primordial de passer par un travail autour des émotions en classe si l'on veut s'engager de façon efficace dans la prévention et dans la lutte des violences scolaires. Lorsque j'ai choisi de mener ma séquence sur les émotions, je me suis rapidement tournée vers l'album *La couleur des émotions* qui est devenu une référence. A la place de cet album, j'aurais également pu partir du domaine artistique puisqu'il est largement travaillé par les élèves de cycle 1. Il serait également possible de choisir cette entrée pour des élèves plus âgés, des enfants du cycle 2 et 3. En effet, il est possible de parler d'art à tout âge, alors qu'il est plus difficile de choisir un seul et même album de jeunesse qui puisse couvrir les trois cycles. Ainsi, j'ai choisi trois oeuvres artistiques pouvant être utilisées du cycle 1 au cycle 3.

De Léon Cogniet à Léonard de Vinci, nombreux sont les artistes qui ont eu cette volonté de véhiculer, à travers leurs oeuvres, des émotions. En effet, c'est un sujet privilégié abordé en tous temps. Au XIXème siècle, Munch propose aux spectateurs un tableau qui deviendra son oeuvre la plus connue : «Le Cri» (1893). L'artiste nous propose ce tableau et laisse les spectateurs imaginer deux interprétations: le personnage au premier plan serait celui qui pousse le fameux «cri», en lien avec le titre du tableau. La seconde interprétation imagine un cri fantastique, irréel qui effraie le personnage. Ce dernier serait une représentation de l'artiste, qui atteint d'une maladie, serait angoissé de sa propre mort. L'émotion représentée ici serait donc celle de la peur. Au XXème siècle, Picasso transmet un panel d'émotions à travers ces oeuvres, notamment la tristesse dans le tableau:

«Femme aux bras croisés» (1902). La posture corporelle de la femme et de ses bras croisés, ses vêtements simples, son regard terne et fixé vers le bas, sa tête baissée permet la transmission de ce sentiment. Il s'agit de percevoir par les yeux, de ressentir grâce à son propre regard une émotion singulière. Plus tard dans le XXème siècle et au début du XXIème siècle se matérialisent les travaux de Niki de Saint-Phalle. Ces femmes sont représentées par des poupées de très grande taille, colorées de façon vive. Elles se déclinent dans des mouvements différents, à l'image d'une chorégraphie. Ces modèles évoquent la joie de vivre, le sourire et le bonheur. Ainsi, c'est la joie qui est représentée.

C.2. Une démarche différente en fonction du niveau

Ces trois oeuvres pourraient être proposées dans tous les niveaux couvrant les trois cycles, évidemment de façon différente. Tout d'abord, l'étude d'oeuvre d'art vise à développer la **sensibilité** des élèves ainsi qu'à leur faire ressentir une émotion, quelle qu'elle soit et quel que ce soit l'âge des élèves.

Si j'étais amenée à travailler ces trois oeuvres avec mes élèves de cycle 1, je travaillerais davantage sur l'observation, sur la description simple des oeuvres. Tout cela pour les faire réfléchir sur l'émotion représentée à travers l'oeuvre en utilisant un vocabulaire adapté.

Exemple sur «Le Cri» de Munch : *«La personne a peur. On le voit car elle a la bouche ouverte comme si elle criait et ses yeux sont grand ouverts.»*

Ce même travail en cycle 2 et en cycle 3 conduirait les élèves à exprimer leurs propres émotions face à une oeuvre en plus de la description des émotions véhiculées par l'oeuvre. En effet, les programmes en enseignements artistiques préconisent une formulation des émotions vécues par les élèves et qu'ils doivent confronter aux autres. Le degré de sensibilité face à une oeuvre peut varier d'un élève à l'autre. Cette divergence d'opinion peut donc faire l'objet d'un travail en classe.

D. Lutter contre les violences scolaires à l'école élémentaire à travers l'enseignement du harcèlement

D.1 Qu'est-ce que le harcèlement scolaire ?

Etymologiquement, «harcèlement» vient de *herse*, qui possède à la fois une valeur militaire et une valeur agricole. Dans le domaine militaire, la herse est la grille qui protège le château- fort, elle subit donc les assauts récurrents des adversaires. Dans le domaine agricole, la herse est l'outil qui travaille la terre en y laissant des traces. L'UNESCO définit le harcèlement comme «un comportement intentionnel et agressif récurrent, caractérisé par un rapport de force déséquilibré [...] au cours duquel la victime se sent vulnérable et incapable de se défendre. Il peut être physique, verbal ou social³⁰». Cette définition met l'accent sur la répétition, le déséquilibre des forces et l'intention de nuire ainsi que sur les différentes formes de violences.

De plus, ce même rapport annonce des chiffres alarmants: 246 millions d'enfants et d'adolescents seraient touchés par le harcèlement dans le monde. A l'échelle nationale, en France, des études menées en 2010 et 2011 indiquent qu'environ 700 000 enfants et adolescents seraient harcelés à l'école.

Trois acteurs entrent dans le processus du harcèlement scolaire: l'élève harceleur, l'élève harcelé et les témoins (parfois désengagés, parfois renforceurs et très peu souvent défenseurs). Un élève peut devenir la cible de violences pour différentes raisons: pour son origine, son handicap, ses résultats scolaires, son genre, son orientation sexuelle, son statut social, son apparence physique... Dès lors, un élève ou un groupe d'élèves s'attaquent à une personne vulnérable et qui semble différente.

Enfin, le harcèlement s'imisce dans tous les espaces de vie d'un élève. Il a évidemment lieu à l'école, mais dans des endroits cachés (toilettes, vestiaires, recoins de la cour...), ainsi qu'à l'extérieur de l'école (sur les trajets école-maison). Le harcèlement n'a plus de limites depuis l'expansion des réseaux sociaux que les

^{30 30} UNESCO. (2017). Violence et harcèlement à l'école: rapport sur la situation dans le monde. Consulté à l'adresse <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246976>

enfants côtoient de plus en plus jeunes. Alors, l'enfant subit aussi le harcèlement chez lui à travers le cyberharcèlement. De fait, il ne se sent en sécurité nulle part.

D.2 L'éducation nationale face au harcèlement scolaire

Afin de pouvoir lutter efficacement contre le harcèlement scolaire, l'Education nationale en a fait sa priorité. Dès 2001, Debardieux et Blaya ont tenu une conférence sur la violence à l'école à l'UNESCO, avec la présence du Premier ministre (Lionel Jospin) et du ministre de l'Education nationale (Jacques Lang).

En 2010, Luc Chatel, alors ministre de l'Education nationale, confie à Debardieux une tâche importante dont la finalité est de mettre en place une politique de lutte contre le harcèlement scolaire. Le rapport, paru un an plus tard, se décline en quatre axes: connaître et reconnaître le harcèlement, miser sur la formation, se mobiliser de façon collective et se questionner sur la répression du harcèlement. Ces axes sont divisés en quinze propositions.

En 2013, la loi d'orientation et de programmation pour la Refondation de l'école de la République dispose dès le premier article que «*L'école doit offrir aux élèves un cadre protecteur.* ». Il s'agit de garantir la sécurité pour tous les enfants scolarisés.

Aussi, chaque année le prix «*non au harcèlement*» est mis en place. A travers ce dispositif, les élèves deviennent des acteurs de la lutte contre le harcèlement à l'école. Un numéro vert (3020) a aussi été créé en 2015. Il permet de dialoguer avec des membres d'associations et des éducateurs et doit être inscrit dans le carnet de liaison de chaque élève.

C'est dans cette volonté de sensibilisation et de prévention que le harcèlement a été inscrit dans les programmes scolaires. Elle est mentionnée dans le domaine 3 du socle commun de connaissances, de compétences et de culture: «*la formation de la personne et du citoyen* » pour les cycles 2 à 4 depuis 2015, et se fait à travers l'enseignement moral et civique. Cette volonté est de nouveau mentionnée dans les ajustements du programme du 26 juillet 2018. Les élèves

doivent acquérir la compétence « le respect d'autrui » à travers l'enseignement du « respect des autres dans leur diversité ». C'est toute la culture de la sensibilité qui est travaillée à travers les compétences suivantes: « s'estimer et être capable d'écoute et d'empathie », « accepter les différences », « se sentir membre d'une collectivité ». Ainsi, la lutte contre le harcèlement scolaire s'inscrit dans une continuité politique et devient un enjeu prioritaire.

D.3 Enseigner le harcèlement au cycle 2 et 3

Les documents ressources publiés par le ministère de l'Éducation nationale et le site gouvernemental *nonauharcèlement.gouv* proposent aux enseignants de nombreux outils afin de mettre en place une séquence portant sur le harcèlement scolaire en classe. Ce sujet ne doit pas être abordé de la même façon selon le niveau de classe auquel nous faisons face. En effet, avec des élèves du cycle 2, il est d'abord préconisé d'inculquer le respect de la différence. La diversité étudiée peut être religieuse, physique, sociale... Ensuite, il s'agit de travailler sur les différents rôles présents dans la dynamique du harcèlement. Quant aux élèves du cycle 3, il est nécessaire de travailler sur la dynamique du harcèlement, soit les acteurs, les lieux, les causes mais aussi d'échanger sur les conséquences que ce processus peut engendrer à la fois sur la victime mais aussi sur l'agresseur et les témoins.

Conclusion

Au terme de cette étude centrée sur les violences scolaires, nous pouvons affirmer que la lutte et la prévention constituent des enjeux primordiaux, et cela dès l'école maternelle. Mon affectation en cycle 1 m'a permis d'ouvrir les yeux sur une réalité forte : des enfants de cet âge sont capables de violences physiques, verbales et/ou sociales. Tout d'abord, nous nous sommes attardés sur l'aspect scientifique de ce sujet. Les recherches furent difficiles. Elles sont peu nombreuses et présentent des avis divergents. Il est complexe d'avoir une définition précise de la « violence » ou d'avoir une catégorisation unique. Néanmoins, ce sont les mêmes conséquences qui sont toujours mises en avant. Il était également question d'étudier les outils de mesure, point très important pour la mise en place de plans de prévention mais aussi pour pouvoir constater les changements opérés. Nous nous sommes également attachés à rechercher les hypothèses de cette violence, pourquoi un enfant est-il plus violent qu'un autre? Des écrans au contexte familial, en passant par l'addiction, nous avons pu voir que les hypothèses étaient multiples. Puis, nous avons étudié les outils mis en place par le gouvernement, les ressources, les plans nationaux mais aussi internationaux. L'existence de toutes ces mesures montre à quel point la prévention et la lutte sont des priorités à l'échelle nationale et mondiale.

L'école, pourtant lieu de socialisation et d'instruction, voit les violences faites entre enfants s'opérer. Tout d'abord, cela constitue un frein à la mise en place d'un climat scolaire serein et positif. Aussi, ces violences ont des impacts, plus ou moins forts, sur un terme plus ou moins court, sur tous les enfants qui peuvent en être victimes. L'une de nos missions principales étant de veiller au bien-être et à l'épanouissement de tous nos élèves. Il devient donc primordial de faire tout notre possible pour prévenir, agir, et lutter ; de mobiliser toutes les ressources nécessaires afin qu'aucun élève ne vienne à l'école en ayant peur de ce qui peut lui arriver: « *N'oubliez jamais comment bat le coeur d'un enfant qui a peur* » (Janusz Korczak). Dans le cadre de ce mémoire, mais aussi pour installer un bon climat de classe, j'ai choisi de mettre en place un dispositif comprenant plusieurs séquences puisqu'il était clair que la prévention passait par des compétences transversales. Il était donc question d'instaurer un cadre et de travailler l'égalité à travers les règles de la classe

qui s'appliquent à tous, d'apprendre à connaître ses émotions à travers la littérature et l'art visuel, d'éduquer à la solidarité dans les activités sportives, de se mettre en situation grâce au Jeu des Trois Figures et d'apprendre à communiquer avec les messages clairs. Malheureusement, le manque de résultats intermédiaires et finaux ne me permet pas clairement de constater les changements. Néanmoins, j'ai l'agréable impression que les actes ont diminué. J'ai moins cette désagréable sensation de passer la journée à gérer les conflits. Toutefois, ce changement est-il vraiment le fruit de tout ce travail? Difficile à affirmer. En effet, à cet âge, les enfants évoluent très vite. Ils changent rapidement, s'adaptent à l'environnement scolaire, se connaissent davantage, communiquent mieux. De fait, nous pouvons nous poser cette question de savoir si ce climat de classe davantage agréable est le résultat du dispositif, ou le résultat de changements intellectuels, comportementaux, sociales, ou un mélange de tout cela. Pour résumer l'ensemble de ces propos, il est question de lutter et de prévenir dès l'école maternelle en favorisant le langage, la socialisation. La mise en scène est également importante puisqu'elle favorise l'empathie. L'ensemble du dispositif permet aussi aux élèves d'apprendre ce nouveau métier pour eux, de «*devenir élève*». Pour des résultats plus efficaces, il est aussi question d'agir dans la durée, en lien étroit avec les familles dans un souci de coéducation et avec l'ensemble du personnel pour que les mesures prises par l'équipe profitent à l'ensemble des élèves de l'école.

Après ce dispositif, je comptais réfléchir avec mes collègues sur l'enseignement de la laïcité. Je rencontre un certain nombre de problèmes à ce sujet dans ma classe. A l'échelle de l'école, c'est un sujet d'autant plus sensible que le principe de laïcité a souvent été bafoué et a été la cause de nombreuses divergences entre l'équipe enseignante et les parents d'élèves.

Cette année de stage m'a permise d'acquérir de nombreuses compétences que j'espère voir évoluer au fil de ma carrière. Ce mémoire a grandement participé à cette formation puisque j'ai pu appréhender la compétence «*organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves*» introduite par le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation de 2013.

Bibliographie - Sitographie

1. Bibliographie

- Blaya, C. (2006). *Violences et maltraitances en milieu scolaire*. France : Armand Colin.
- Lorrain, J. (2003). *Les violences scolaires (French Edition)*. France : Presses universitaires de France (réédition numérique FeniXX).
- Tisseron, S. (2010). Les effets de la télévision sur les jeunes enfants : prévention de la violence par le « Jeu des trois figures ». *Devenir*, vol. 22(1), 73-93.
- Monod, G. (2009). Pourquoi la violence renaît-elle de ses cendres ? *Enfances & Psy*, 45(4), 60-70. doi:10.3917/ep.045.0060.
- Nelsen, J. (2012). *La Discipline positive: En famille et à l'école, comment éduquer avec fermeté et bienveillance (French Edition)*. Paris, France : Editions Toucan.
- Debarbieux, E. (1999). *La violence en milieu scolaire (Vol. 1)*. Paris, France : ESF.
- Debarbieux, E., & Blaya, C. (2001). *Violence à l'école et politiques publiques*. Paris, France : ESF.
- Zanna, O., Jarry, B., & Marai, R. (2019). *Cultiver l'empathie à l'école*. Paris, France : Dunod.
- Dupâquier, J. (1999). *La Violence en milieu scolaire*. Paris, France : Presses universitaires de France (réédition numérique FeniXX).
- Humbeeck, B., Lahaye, W., & Berger, M. (2017). *Prévention du harcèlement et des violences scolaires: Prévenir, agir, réagir (Outils pour enseigner) (French Edition) (01 éd.)*. Paris, France : De Boeck (Pédagogie et Formation).

2. Sitographie

- UNESCO. (2017). *Violence et harcèlement à l'école: rapport sur la situation dans le monde*. Consulté à l'adresse <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246976>
- Smith, P. K. (s. d.). *La violence à l'école : perspectives européennes*. Consulté à l'adresse <http://www.oecd.org/fr/education/innovation-education/34748639.pdf>

- Améliorer le climat scolaire pour une école de la confiance. (s. d.). Consulté le 14 avril 2020, à l'adresse <https://eduscol.education.fr/cid141412/ameliorer-le-climat-scolaire-pour-une-ecole-de-la-confiance.html>
- Bulletin officiel n 31 du 31 août 2006. (2006, août 16). Consulté le 21 février 2020, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/bo/2006/31/MENE0601694C.htm>
- Nimier, J. (s. d.). La violence à l'école et la formation des maîtres. Consulté le 22 avril 2020, à l'adresse http://pedagopsy.eu/violence_et_formation_debarbieux.html
- OCCE. (s. d.). *Des jeux coopératifs pour bâtir la paix*. Consulté à l'adresse <http://www.occe.coop/~ad67/EstimeDeSoi/pdf/2.COOP/2nd/out/005.pdf>
- Eduscol. (s. d.). *Les messages clairs*. Consulté à l'adresse https://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/03/2/Ress_emc_conflits_messages_clairs_509032.pdf
- Tisseron, S. T. (s. d.). *Le Jeu des Trois Figures*. Consulté à l'adresse https://3figures.org/static_content/medias/guide3f_doubles_pages.pdf
- Ministère de l'Education nationale. (2018, juillet 26). Programme d'enseignement moral et civique. Consulté à l'adresse https://www.education.gouv.fr/bo/18/Hebdo30/MENE1820170A.htm?cid_bo=132982
- Lapeyronnie, D. L. (1999). Violences et intégration sociale. *Hommes & Migrations*, (127), 45–47. Consulté à l'adresse https://www.persee.fr/doc/homig_1142-852x_1999_num_1217_1_3269
- Arce, C. (2018). Des chercheurs découvrent une zone du cerveau qui inhibe la peur. Consulté à l'adresse <https://www.pourquoidocteur.fr/Articles/Question-d-actu/27319-Des-chercheurs-decouvrent-zone-cerveau-inhibe-peur>
- T. (2016). L'influence des écrans sur l'enfant- Violence et sociabilité. Consulté le 6 janvier 2020, à l'adresse <https://www.therapie-comportementale.net/linfluence-ecrians-vos-enfants-violence-sociabilite/>
- Lapeyronnie, D. (1999). Violence et intégration sociale. *Hommes et migrations*, (1217), 43–54. Consulté à l'adresse https://www.persee.fr/doc/homig_1142-852x_1999_num_1217_1_3269
- Wikipedia. (2020, mars 24). Violence en milieu scolaire. Consulté le 22 novembre 2019, à l'adresse https://fr.wikipedia.org/wiki/Violence_en_milieu_scolaire#Les_causes_de_la_violence_en_milieu_scolaire
- Système d'information et de vigilance sur la sécurité scolaire (SIVIS) . (s. d.). Consulté le 23 mars 2020, à l'adresse <https://www.cnis.fr/enquetes/systeme-dinformation-et-de-vigilance-sur-la-securite-scolaire-sivis/>

- Nimier, J. (s. d.). La violence à l'école et la formation des maîtres. Consulté le 22 avril 2020, à l'adresse http://pedagopsy.eu/violence_et_formation_debarbieux.html
- <https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo31/MENE1315755C.htm>
- Boutin, G. (2011, décembre 1). Programmes québécois de lutte contre la violence scolaire : descrip... Consulté le 4 avril 2020, à l'adresse <https://journals.openedition.org/sejed/6812#tocto3n1>
- Climat scolaire et prévention des violences. (s. d.). Consulté le 17 avril 2020, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/climat-scolaire-et-prevention-des-violences-11918#edugouv-summary-item-2>

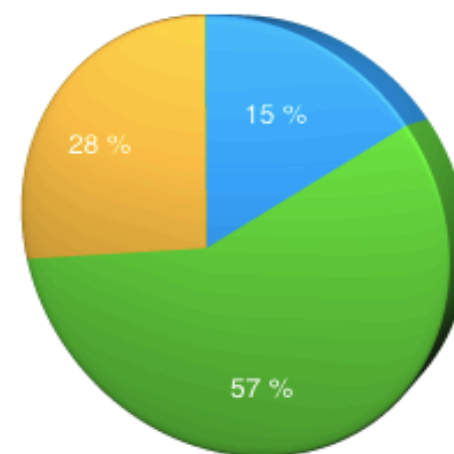
Annexe 1 : récapitulatif de l'organisation du dispositif

	<u>Ecole du lundi (PS - MS)</u>	<u>Ecole du mardi (PS - MS)</u>
SEPTEMBRE	➤ Jeux collectifs	➤ Règles de vie de la classe ➤ Jeux collectifs
OCTOBRE	➤ Jeux collectifs	➤ Recueil et remplissage des données figurant dans les tableaux de mesure ➤ Jeux collectifs
NOVEMBRE	➤ Jeux collectifs	➤ Recueil et remplissage des données figurant dans les tableaux de mesure ➤ Jeux collectifs
DECEMBRE	➤ Jeux collectifs	➤ Jeux collectifs
JANVIER	➤ Jeux de lutte (MS) ➤ Jeux coopératifs (PS) ➤ Emotions	➤ Emotions ➤ Jeux coopératifs
FEVRIER	➤ Jeux de lutte (MS) ➤ Jeux coopératifs (PS) ➤ Emotions ➤ Messages clairs	➤ Emotions ➤ Jeux coopératifs (PS) ➤ Messages clairs ➤ Jeu des trois figures
MARS	➤ Jeux de lutte (MS) ➤ Jeux coopératifs (PS) ➤ Emotions ➤ Messages clairs	➤ Emotions ➤ Jeux coopératifs (PS) ➤ Messages clairs

Annexe 2 : recensement des actes de violence, Octobre/ Novembre 2019

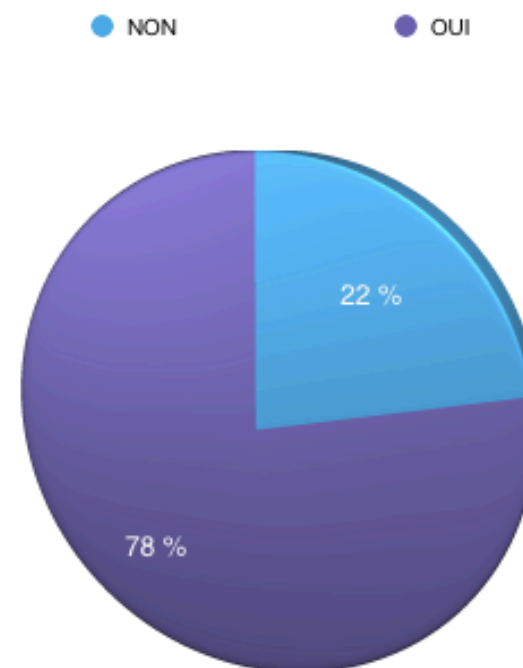
	Violence verbale	Violence physique	Violence sociale	TOTAL
Eleve 1	0	2	1	3
Eleve 2	0	0	0	0
Eleve 3	0	2	0	2
Eleve 4	0	2	3	5
Eleve 5	0	0	0	0
Eleve 6	2	1	1	4
Eleve 7	1	2	2	5
Eleve 8	0	5	1	6
Eleve 9	0	0	0	0
Eleve 10	0	3	3	6
Eleve 11	0	0	0	0
Eleve 12	6	0	2	8
Eleve 13	0	5	3	8
Eleve 14	0	0	0	0
Eleve 15	0	15	0	15
Eleve 16	0	0	0	0
Eleve 17	3	2	4	9
Eleve 18	0	7	3	10
Eleve 19	0	3	0	3
Eleve 20	0	1	2	3
Eleve 21	1	0	0	1
Eleve 22	1	3	1	5
Eleve 23	0	0	0	0
TOTAL	14	53	26	93
				Environ 23/ jour
				1 toutes les 10 min

● Violence verbale ● Violence physique ● Violence sociale



Annexe 3 : entretien individuel, Octobre / Novembre 2019

	«Est-ce que tu aimes venir à l'école? Est-ce que tu es content quand tu viens?»	Si non, pourquoi ?
Eleve 1	Oui	
Eleve 2	Non	Sans justification
Eleve 3	Oui	
Eleve 4	Oui	
Eleve 5	Oui	
Eleve 6	Oui	
Eleve 7	Oui	
Eleve 8	Oui	
Eleve 9	Non	«X et Y m'embêtent»
Eleve 10	Oui	
Eleve 11	Oui	
Eleve 12	Non	«Les autres sont méchants»
Eleve 13	Oui	
Eleve 14	Oui	
Eleve 15	Oui	
Eleve 16	Non	«X tape, Z fait des bêtises et Y est méchante»
Eleve 17	Oui	
Eleve 18	Oui	
Eleve 19	Oui	
Eleve 20	Non	«X me griffe, me tape et crie»
Eleve 21	Oui	
Eleve 22	Oui	
Eleve 23	Oui	
NON		5
OUI		18



Annexe 4 : séquence règles de la classe


PS-MS	LES RÈGLES DE VIE DE NOTRE CLASSE	* Activités sous forme de rituels
Vivre ensemble		

Domaine(s) de l'école maternelle visé(s) par la séquence


▷ Vivre ensemble / Devenir élève: Respecter les autres et respecter les règles de vie commune

Compétences travaillées (savoirs, savoir-faire et attitudes)


Savoirs: connaître les règles de vie de la classe
Savoir-faire: décrire une image simple, associer une image à une règle, expliquer pourquoi une règle est importante, classer les images
Attitudes: écouter les consignes, demander la parole

Seance		Dispositif	Objectif(s)	Tâche(s) de l'élève	Matériel
1 à 5	15'	<u>GRUPE CLASSE</u> <i>(temps d'accueil)</i>	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Pratiquer diverses formes du langage oral (décrire, expliquer, reformuler) ☞ Devenir familier avec les règles de vie commune et les comprendre 	<ul style="list-style-type: none"> → Décrire l'illustration présentée → Essayer d'associer l'illustration à une règle de vie dans la classe → Classer l'illustration dans le bon affichage 	







Jouer avec les autres




Marcher en rang



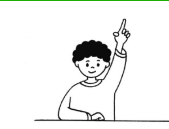
Accrocher mon manteau



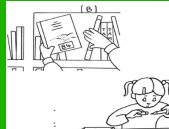
Ecouter




Etre poli



Lever la main




Ranger le matériel

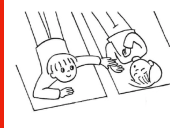


Etre bien assis






Etre en colère



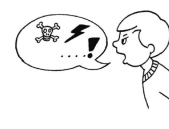
Réveiller les autres



Etre méchant




Me battre



Insulter



Casser le matériel



Crier



Courir

Séquence jeux collectifs

«Collaborer, coopérer, s'opposer»



Coopérer, exercer des rôles différents complémentaires, s'opposer, élaborer des stratégies pour viser un but ou en effet commun, dans le cadre d'une règle

Place dans la séquence	Nom	But
Situation de référence	<i>Les déménageurs</i>	Transporter la totalité des objets dans la seconde maison
1	<i>Les écureuils remplissent la maison</i>	Rapporter toutes les noisettes dans la maison
2	<i>Les écureuils les maisons</i>	Rapporter toutes les noisettes dans les bonnes maisons (code couleur)
3	<i>Les écureuils les maisons - en équipe</i>	Rapporter <u>ses</u> noisettes dans <u>sa</u> maison
4	<i>Les écureuils dans la forêt</i>	Ramener toutes les noisettes dans la maison, en évitant les obstacles (arbres)
5	<i>Les écureuils et les loups</i>	Ramener toutes les noisettes dans la maison, en évitant les loups
6	<i>Les écureuils lanceurs</i>	Saisir les noisettes, viser et lancer dans la maison
7	<i>Les écureuils passent et tirent</i>	Saisir les noisettes, passer à un camarade pour qu'il puisse tirer
Situation d'évaluation	<i>Les déménageurs</i>	Transporter la totalité des objets dans la seconde maison

Ressources et contraintes

Enseignantes : Orlanne (+ Sandrine ATSEM)

Lieu de pratique: Préau près de la classe

Horaires: 9h30 - 10h

Nombre de séances: 9 (certaines seront dédoublées)

Matériel pédagogique disponible: foulards, sacs de graines, cerceaux, objets divers à transporter, chasubles, tapis de gymnastique, lattes, plots

Caractéristiques de la classe

Niveau de la classe: PS- MS

Nombre d'élèves: 22 (12 PS - 10 MS)

4 groupes de couleur

* JAUNE

* BLEU

* VERT

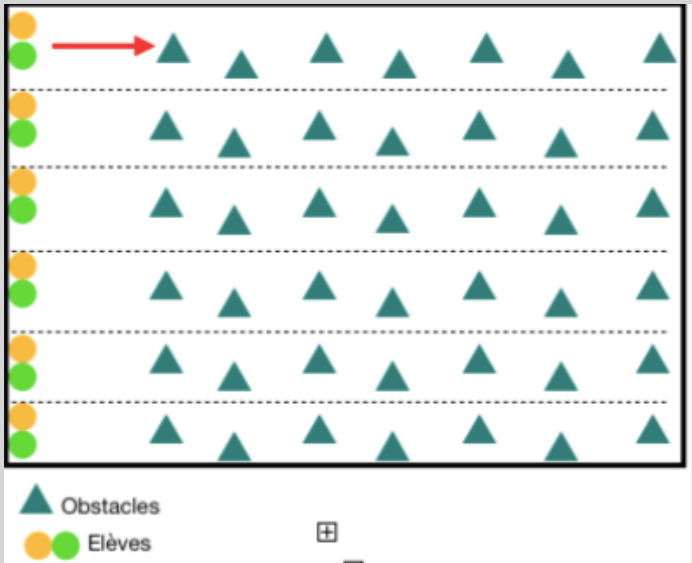
* ROUGE

Objectifs de la séquence

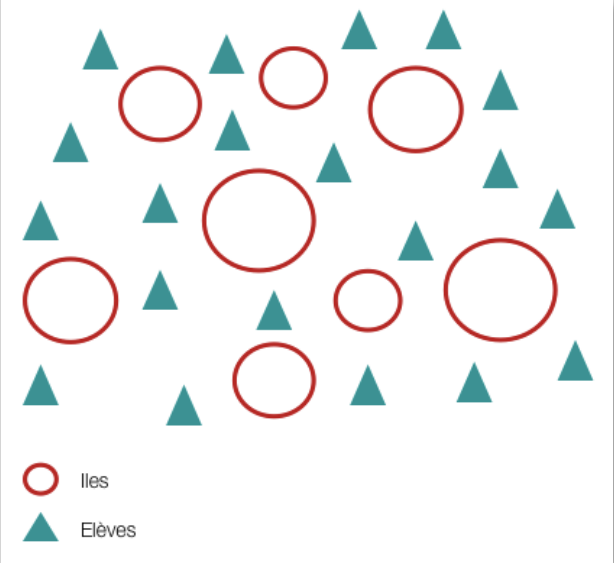
<i>Compétences motrices</i>	<ul style="list-style-type: none">- S'appuyer sur les actions simples de la motricité fondamentale- S'inscrire dans une logique de motricité plus enchaînée- Développer la coordination- Développer l'adresse- Développer la vitesse- Développer l'endurance- Evoluer dans un espace non orienté tout d'abord avec seulement des limites de terrain- Evoluer dans un espace orienté par une cible à atteindre ensuite ou à éviter
<i>Compétences sociales</i>	<ul style="list-style-type: none">- Construction progressive de la notion d'action collective, de rôle: passer d'actions individuelles à collectives avec un puis plusieurs partenaires- Construction de rôles: accepter de tenir tous les rôles- Construction progressive de la notion de règles: simples à plus complexes, comprises et respectées- Respecter les règles et la sécurité des autres- Construction progressive de la notion de gain
<i>Compétences cognitives</i>	<ul style="list-style-type: none">- Construction progressive des repères: sur soi, sur les autres, sur les espaces de jeu- Elaborer des stratégies individuelles et collectives- Fournir des efforts prolongés- Tenir compte des autres pour une sécurité optimale

Annexe 6 : exemples de jeux coopératifs

L'aveugle

COMPÉTENCES VISÉES	<p><u>Motrices</u>: enchaîner des actions motrices simples</p> <p><u>Sociales</u>: jouer avec les autres, respecter les règles de sécurité, guider son binôme par des messages simples</p> <p><u>Cognitives</u>: réagir à un signal, se repérer dans l'espace, identifier le but à atteindre, identifier et éviter les obstacles, faire confiance</p>
BUT	Atteindre la ligne d'arrivée avec son binôme. (1 commandant + 1 robot par binôme)
CONSIGNE	<p>«Vous allez être par groupe de 2. Il y aura un aveugle (qui ne voit donc rien) et un commandant qui voit tout et qui va devoir guider son aveugle sur le parcours.</p> <p>Si vous êtes l'aveugle, vous devez écouter attentivement les consignes de votre commandant. Si vous êtes le commandant, vous devez guider l'aveugle, avec des messages simples pour éviter les obstacles.»</p>
DISPOSITIF	
CRITÈRES DE RÉALISATION	<ul style="list-style-type: none"> - Etre prêt à partir dès le signal - Ne pas se précipiter - Avoir un regard en mouvement, non fixe, sur l'ensemble du parcours - Utiliser un vocabulaire simple - Se mettre à la place de son binôme
CRITÈRES DE RÉUSSITE	Je suis arrivée au bout du chemin, avec mon binôme, sans avoir touché d'obstacles.
VARIABLES (SIMPLIFICATION, COMPLEXIFICATION)	<ul style="list-style-type: none"> - Nombre d'obstacles - Taille du chemin - Composition des binômes

Les îles

COMPÉTENCES VISÉES	<p><u>Motrices</u>: enchaîner des actions motrices simples</p> <p><u>Sociales</u>: jouer avec les autres, respecter les règles de sécurité et les consignes, aider les autres</p> <p><u>Cognitives</u>: réagir à un signal, se repérer dans l'espace, identifier le but à atteindre, identifier et éviter les obstacles, faire confiance</p>
BUT	Être sur une île au signal sonore
CONSIGNE	«Tous ensemble, vous allez nager dans tout l'espace. Lorsque vous entendez le tambourin (signal), vous allez devoir trouver une île. Vous pouvez être plusieurs dans la même île»
DISPOSITIF	 <p style="text-align: center;"> ○ îles ▲ Elèves </p>
CRITÈRES DE RÉALISATION	<ul style="list-style-type: none"> - Être prêt à réagir au signal - Avoir un regard en mouvement sur l'ensemble de l'espace - Aider ses camarades (les appeler, leur faire de la place...)
CRITÈRES DE RÉUSSITE	Je suis dans une île au signal, une île que je partage volontiers avec mes camarades.
VARIABLES (SIMPLIFICATION, COMPLEXIFICATION)	<ul style="list-style-type: none"> - Nombre d'îles - Taille des îles - Nombre d'élèves - Taille du terrain - Inclusion d'un obstacle, danger (requin) - Choix du signal (sonore, visuel)

La prévention et la lutte contre les violences scolaires dès l'école maternelle.

Ce mémoire est le fruit d'un travail mené autour des violences scolaires faites entre enfants et plus précisément dès les premières années de scolarisation, à l'école maternelle. Au sein de l'école et plus particulièrement au sein de ma classe, j'ai tenté de mettre en place un dispositif, pendant près de sept mois, me permettant de répondre à une question majeure : *comment prévenir et lutter contre les violences scolaire, et cela dès le cycle 1?* Ce travail de recherche, qui cherche à trouver des réponses à cette problématique, est divisé en deux parties. La première est consacrée à l'aspect scientifique de la violence scolaire. Il est alors question de cerner les mots clés, d'analyser les outils de mesures, les conséquences, les hypothèses, et de s'intéresser à ce qui existe déjà en matière de prévention. Ensuite, une seconde partie est largement dédiée à mon dispositif. Il s'agit donc de le développer pour pouvoir en tirer des conclusions. Au sein de cette partie, nous nous questionnons également sur la transposition de la prévention et de la lutte à l'école élémentaire.

Preventing and combating school violence from preschool onwards.

This dissertation is the result of work carried out around school violence between children and more precisely from the first years of schooling, at preschool. Within the school et more particularly within my class, I tried to set some measures up, for almost seven months, allowing me to answer a major question : *how to prevent and combat school violence, and this from preschool?* This research task, which seeks to find some answers to this problem, is divided into two parts. The first one is devoted to the scientific aspect of violence school. It is a question of identifying the key words, analyzing the measurement tools, the consequences, the hypotheses, and being interested in what already exists in terms of prevention. Then, a second part I largely dedicated to the measures. It is therefore a question of developing it to draw conclusions. Within this part, I also question the transposition of prevention and combat at primary school.