

Table des matières

Remerciements	III
Résumé	III
Mots-clés	III
Table des matières	IV
1. Introduction	1
2. Contexte théorique	2
2.1. Perceptions	2
2.2. Définition de la violence	2
2.3. Définition de la violence scolaire	4
2.4. Catégorisation des violences	6
2.5. L'agresseur ou l'origine de la violence	8
2.6. Les victimes ou les cibles	11
2.7. Les témoins	11
2.7.1. Les témoins-enfants	11
2.7.2. Les enseignants	12
2.7.3. Les témoins actifs	12
2.8. Les conséquences de la violence	13
2.9. Questions et objectifs de recherche	16
3. Méthodologie	18
3.1. Type de recherche	18
3.2. Sujets	18
3.3. Méthode de récolte et construction des données	19
4. Présentation des résultats	21
4.1. Évocations de la violence	21
4.2. Évocations de la violence scolaire	22
4.3. Catégorisation des agressions évoquées	24
4.4. Évocation des causes de la violence	25
4.5. Évocation du rôle de la victime	28
4.6. Évocation du rôle des témoins	28
4.6.1. Évocation du rôle des témoins-enfants	28
4.6.2. Évocation du rôle des témoins-adultes	30
4.6.3. Évocation du rôle des témoins-pacificateurs	33
4.7. Évocation des conséquences de la violence	35
5. Interprétation des résultats	38

5.1. Critique des résultats	38
5.1.1. Échantillonnage	38
5.1.2. Outils de collecte des données.....	38
5.1.3. Procédure de collecte des données	39
5.1.4. Déroulement de la recherche.....	39
5.2. Discussion des résultats	39
5.2.1. Violences et violences scolaires.....	40
5.2.2. Les agresseurs ou l'origine	42
5.2.3. Les victimes ou la cible	42
5.2.4. Les témoins ou le levier du changement.....	43
6. Conclusion.....	47
Bibliographie	50
Annexes.....	52
Déclaration sur l'honneur	53

1. Introduction

Bagarres, insultes, racket, harcèlement, humiliation, discrimination, coups, menaces, stigmatisation, exclusion, incivilités...

Autant d'évènements que chacun, élève ou enseignant, perçoit et interprète à sa manière, selon ses propres références. Cependant, tous peuvent être appariés à une forme de violence. Violence verbale, violence physique ou violence psychologique, autant de formes d'actes, autant de mots pour désigner des gestes qui peuvent détériorer le climat scolaire, mettre en péril les apprentissages des élèves, voire bien plus...

Dans notre pratique d'enseignant et de responsable d'établissement, c'est quotidiennement que nous sommes confrontés à des évènements que nous pourrions qualifier de violents.

Juger un geste. Porter un regard sur un acte. Notre questionnement s'intéresse à cette analyse.

Dans un premier temps, nous allons définir le cadre théorique et cerner les différents concepts en lien avec notre thématique.

Après avoir formulé la question de recherche, ses sous-questions et les hypothèses en découlant, nous présenterons les résultats de notre récolte de données.

Une fois synthétisées, ces données seront critiquées et confrontées au cadre théorique défini préalablement.

Pour conclure, nous mettrons en évidence les éléments principaux et dégagerons des pistes d'action.

2. Contexte théorique

2.1. Perceptions

D'après le Larousse en ligne (consulté le 2 mars 2019), la perception est le fait de percevoir par l'un des organes sensoriels mais aussi l'idée, la compréhension plus ou moins claire que l'on a de quelque chose. D'après l'encyclopédie du même nom, du point de vue psychologique, une perception est un évènement cognitif dans lequel un stimulus ou un objet, présent dans l'environnement immédiat d'un individu, est représenté mentalement, en principe de façon consciente. Percevoir, c'est interpréter son environnement sur la base des informations issues de ses sens. Notre système perceptif évolue tout au long de notre vie.

Selon le même article encyclopédique, dans tout processus de perception, deux opérations ont lieu simultanément : d'une part, le traitement des perceptions sensorielles à proprement parler (ce que je vois vraiment, ce que j'entends vraiment, ...) ; d'autre part, un mécanisme automatique faisant des liens avec les représentations antérieures qui vont servir à structurer et à interpréter les éléments perçus.

2.2. Définition de la violence

La violence est un terme générique que tout un chacun utilise pour qualifier des évènements, des comportements.

La violence définit, selon le Larousse en ligne, ce qui se manifeste, se produit ou produit ses effets avec une force intense, brutale et souvent destructrice. Elle caractérise la dimension extrême d'un sentiment ou le tempérament de quelqu'un qui est susceptible de recourir à la force brutale, qui s'emporte, qui devient agressif. Ce mot traduit aussi une extrême véhémence, une grande agressivité, une grande brutalité dans des propos ou des comportements. Ce terme désigne encore l'ensemble des actes déterminés par des abus de la force physique, des utilisations d'armes, de relations d'une extrême agressivité. Pour terminer, la violence est synonyme d'une contrainte, physique ou morale, exercée sur une personne en vue de l'inciter à réaliser un acte déterminé.

Guillotte (1999) propose de simplifier la définition de la violence en suivant le conseil de Chesnais dans son *Histoire de la violence* : « Atteinte directe, corporelle, contre les personnes ; elle revêt un triple caractère : brutal, extérieur et douloureux. Ce qui la définit est l'usage matériel de la force, de la rudesse volontairement commise aux dépens de quelqu'un ». Cette définition juridique, en référence au Code pénal, empêche toute analyse sociologique et ne permet pas de cerner tous les évènements violents actuels.

D'après l'Organisation mondiale de la santé, la violence se définit comme l'usage volontaire de la force physique, de menaces envers autrui et soi-même, contre un groupe ou une communauté, qui entraîne ou risque fortement d'entraîner un traumatisme, des dommages psychologiques, des problèmes de développement ou un décès (WHO, 1995). Parlant plus singulièrement de la violence chez les jeunes, cette organisation l'identifie comme un problème de santé publique. Elle recouvre tous les actes allant du harcèlement aux violences physiques, en passant par les violences sexuelles et physiques plus graves pouvant aller jusqu'à l'homicide. Cette définition prend en compte de nouvelles dimensions de la violence. Elle y inclut une dimension psychologique. Elle précise les diverses cibles, de l'individu à une communauté en incluant soi-même et développe les conséquences traumatisques pouvant en découler.

D'après Bourdieu (1997), la notion de violence peut être élargie à la violence symbolique, un pouvoir qui cache le rapport de force qui le fonde. Cette contrainte ne se met en place que par l'intermédiaire de l'adhésion que le dominé ne peut refuser au dominant lorsqu'il ne dispose pour imaginer sa relation avec lui que de l'instrument de connaissance qu'il partage avec lui et qui, n'étant que l'incarnation de la structure de la relation de domination, fait apparaître cette relation comme naturelle. L'effet de cette forme de relation s'exerce non pas consciemment mais de manière dissimulée dans l'habitus. Aussi, elle n'est pas forcément perçue par les différents protagonistes, ce qui ne signifie pas qu'elle est inexistante. Cette approche nous fait prendre conscience que la violence peut exister, sans que les différents acteurs en n'aient forcément conscience. De plus, cette vision ajoute un type de violence, intrinsèque à la nature d'une relation elle-même.

Concernant plus particulièrement les enfants, et selon l'article 19 de la Convention relative aux droits de l'enfant (1989), la violence contre les enfants contient toute forme de violence, d'atteinte, de brutalités physiques ou mentales, d'abandon ou de négligence, de mauvais traitements ou d'exploitation, y compris la violence sexuelle. Cette manière de définir la violence donne une place aux violences pouvant être initiées par les adultes, aussi par les enseignants. L'attitude de ces derniers, quand on pense par exemple à l'humiliation que nous évoquerons plus tard, peut être identifiée parfois comme une forme d'abandon ou de négligence.

Chaque société détermine ce qui peut être qualifié de violent, selon les conventions sociales en vigueur en sachant que la variabilité en est une partie constitutive, les seuils, les frontières étant avant tout personnels (Caron, 1999, cité dans Mabilon-Bonfils, 2015). Debarbieux (1996) insiste sur le fait que la violence est une notion relative, dépendant des codes sociaux, juridiques et politiques des époques et des lieux où elle prend sens. Si elle est relative, c'est parce que sa définition dépend des changements de notre rapport à elle. Ces manières de définir la violence amènent cette notion de relativité de la violence. Nous poursuivons cette réflexion, plus précisément quant à la violence scolaire.

2.3. Définition de la violence scolaire

Tenter de définir la violence scolaire, est-ce possible ? La définition de cette notion occupe une place importante dans les travaux contemporains, du moins cette place est-elle consacrée aux problèmes que pose cette définition, pour conclure parfois à l'impossibilité de cette mission (Mabilon-Bonfils, 2015).

D'après Van Honsté (2015), il s'agit d'un fourretout, cumulant toutes les violences qui se déroulent entre les murs de l'école, mais également sur le chemin de l'école, ou encore partout ailleurs, si l'on pense surtout au cyber-harcèlement. On y jette aussi bien les violences entre élèves ou envers les enseignants. Ce point de vue met en évidence la dimension géographique, les lieux d'agression. Les violences scolaires n'auraient-elles de spécifiques que leur localisation et leurs acteurs ?

D'après Romano (2015), les enquêtes cherchant à dénombrer les situations de harcèlement scolaire se sont heurtées aux critères retenus pour les caractériser. En France, un premier dispositif, SIGNA (2001-2005), se référait au moins à l'un des critères suivants : avoir une qualification pénale évidente, avoir fait l'objet d'un signalement ou avoir un retentissement important dans la communauté scolaire. Le manque d'objectivité de ces critères a mené à une évolution vers un nouveau dispositif, SIVIS (Système d'information et de vigilance sur la sécurité à l'école). Il prend en compte les actes les plus graves, l'ambiance générale au sein de l'établissement et l'évolution constatée d'un trimestre à l'autre. Un manque d'exhaustivité est déploré quant aux violences entre élèves, les violences envers le personnel ou face aux bâtiments étant très systématiquement qualifiées de suffisamment graves pour être répertoriées. Une agression, pour être enregistrée, devant être constatée ou dénoncée (or le déni et la loi du silence sont importants) et l'enregistrement étant réservé au chef d'établissement (avec la crainte d'apparaître comme « établissement violent » dans les classements des publications), ce dispositif montre aussi ses limites. Romano (2015) pointe du doigt la tension entre une vision objectiviste, liée à des critères bien établis, et une vision subjectiviste, accordant de l'importance au contexte et à l'interprétation, à la perception des évènements. Cette analyse de ces dispositifs français met en évidence, encore une fois, la difficulté de définition de la violence, de critères ou d'indicateurs objectifs.

Selon Debarbieux (1996) et ses enquêtes de victimisation de type phénoménologique, est qualifié de violent ce que la victime perçoit comme violent et lui procure de la souffrance. Les représentations de la violence en éducation sont d'abord dépendantes de la situation sociale et historique des sujets. Pour exemple, ce qui semblait bon pour l'élève il y a quelques décennies, à savoir l'usage de la brutalité correctrice contre les enfants, ne l'est plus de nos jours. D'après lui, la violence perçue n'est pas la même selon le groupe de référence. Aussi la violence verbale n'est pas perçue de la même manière par les élèves, qui la minimisent, que par les enseignants, qui la surévaluent. Dans ce sens, l'intérêt n'est pas tant de définir la violence mais plutôt ce qu'elle est par et pour les différents groupes d'acteurs sociaux qui

font l'école. En bref, la violence n'est pas forcément une série de faits violents observables, elle ne peut être ressentie comme telle que par la victime. Cette manière d'apprécier la violence se positionnant du point de vue des victimes et de leurs perceptions, elle apparaît également comme une vision subjectiviste.

Si l'on reprend la notion de violence symbolique de Bourdieu (1997), l'école, en tant qu'institution et en tant que lieu de socialisation, est un dispositif symbolique, dans lequel cette forme de violence à toute sa place. Comme expliqué plus haut, la violence symbolique n'est pas nécessairement identifiée en tant que telle par les protagonistes. Au contraire, elle est souvent masquée et intégrée aux schèmes de perception et d'action des agents. Le fait qu'elle ne soit pas reconnue comme telle ne signifie pas pour autant qu'elle soit inexistante. Au contraire, le fait qu'elle soit masquée est au fondement de son efficacité. En conséquence, c'est une vision très différente de celle de Debarbieux qui se base sur la perception des victimes.

La violence en milieu scolaire est un phénomène multiforme dont la définition fait encore débat. Elle oscille entre les partisans d'une définition limitée à la dimension pénale et ceux, majoritaires, qui en donne une définition plus large. (Debarbieux, 2011).

Debarbieux (2011) nous rend attentifs aux « micro violences » redondantes vécues par les victimes. Prises séparément, elles ne sont pas graves et pas forcément perçues comme violentes. On se rapproche ici de la vision de Bourdieu. Pour Debarbieux, tout change lorsque se répètent, se prolongent ces petits évènements concernant régulièrement les mêmes victimes. Pour mieux évaluer la réalité de ces faits, des enquêtes dites de victimisation prennent en compte leur témoignage et toute la dimension du vécu subjectif.

2.4. Catégorisation des violences

La catégorisation des violences, plus particulièrement les violences scolaires peut se baser sur différents modèles.

Moser (1987), selon Buss, propose de classer les agressions selon 3 critères : la forme active s'oppose à la forme passive, le canal physique s'oppose au

canal verbal et l'expression directe s'oppose à l'expression indirecte (figure 1).

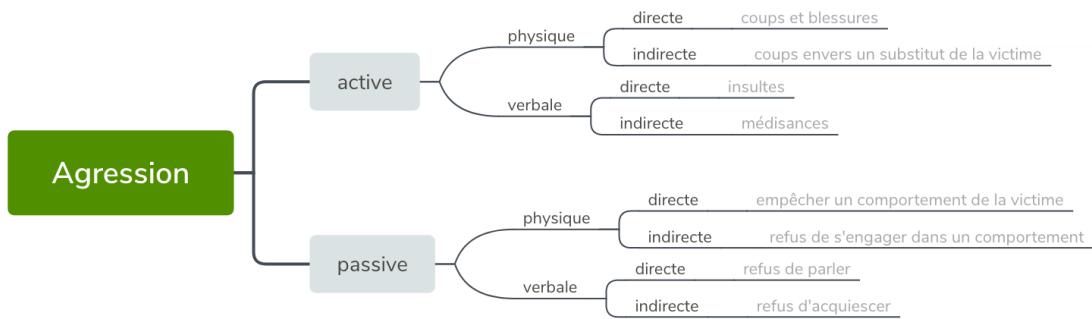


Figure 1 : Typologie des agressions selon Buss, 1961 (Moser, 1987)

Verger (2008) oppose la violence imposée de l'extérieur, invasive, infligée, qui vient perturber le fonctionnement régulier de l'école et qui est de l'ordre de la transgression à la violence interne, consentie, tolérée, voire organisée et qui relève par conséquent de la règle et de la contrainte. Mais il constate des glissements de la violence « interne » à la violence « externe », de la violence « organisée » à la violence « subie » (figure 2). En qualité d'historien, il déplore l'absence de traces documentaires d'une multitude de micro-événements violents et rappelle que, selon les époques et les auteurs, la sensibilité à la violence varie considérablement et se rapproche dans ce sens à la définition de la violence de Debarbieux (2011).

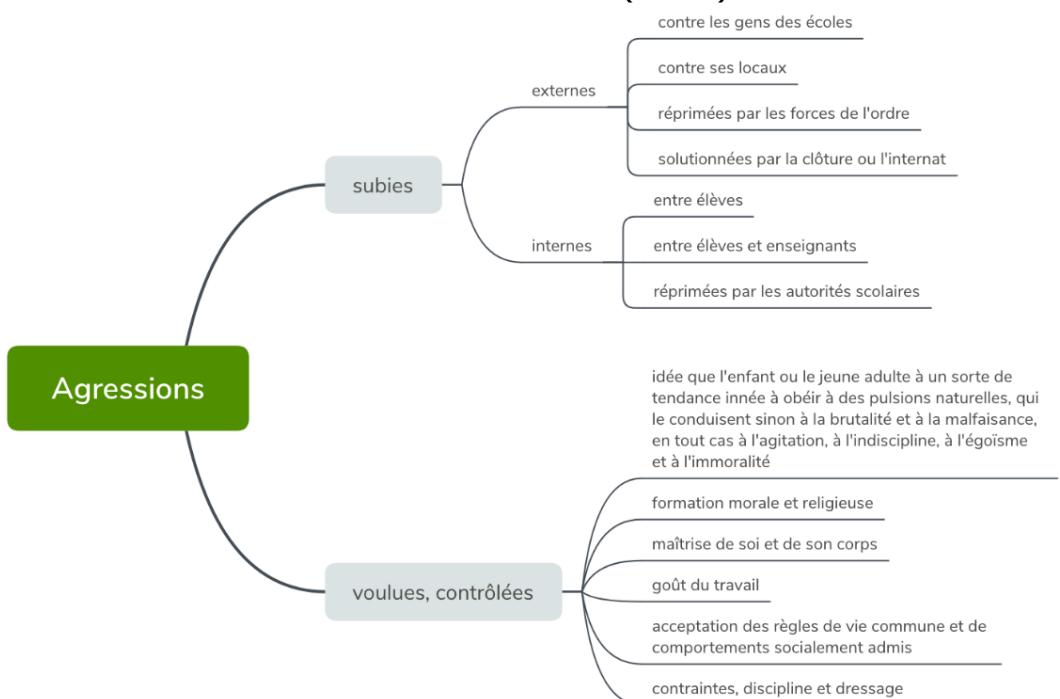


Figure 2 : Faits et perceptions de la violence (Verger 2008)

Romano (2015) complète ce panorama des formes de harcèlement scolaire en le qualifiant de moral, physique, sexuel, matériel, alimentaire ou cyber. Cette approche amène la dimension du support à la violence.

Tournier (2015) a choisi d'orienter son propos sur le schéma humiliant, initié par l'enseignant et éprouvé par l'enseigné. L'humiliation volontaire peut toucher à de nombreux supports : corporel, comportemental, culturel, le support de la pensée et celui de la sensibilité et des émotions. Cette approche met le focus sur ce type de violence particulier où l'agresseur est l'adulte. Certes, historiquement, d'autres formes de violence produites par les régents ont été plus ou moins courantes mais l'humiliation correspond certainement à la forme la plus fréquente actuellement. Tournier précise que l'humiliation peut prendre une tournure particulière, où la victime est un groupe dans sa globalité ou dans ses composantes. C'est leur appartenance, leur identité sociale qui est atteinte. Ce type d'humiliation collective peut exister sur du long terme ou de manière ponctuelle.

2.5. L'agresseur ou l'origine de la violence

D'après l'Organisation mondiale de la santé (2016), les facteurs de risque de la violence chez les jeunes se déclinent à trois niveaux. Premièrement, au niveau de l'individu, les facteurs de risque sont les troubles comportementaux (trouble du déficit de l'attention, hyperactivité, troubles de la conduite, ...), l'implication dans des activités criminelles, la consommation précoce d'alcool, de drogue ou de tabac, le faible niveau intellectuel et de mauvais résultats scolaires, un manque d'investissement scolaire ou l'échec scolaire, le chômage ou encore l'exposition à la violence au sein de la famille. Deuxièmement, dans le cadre des relations avec les proches, les facteurs de risque sont le manque de surveillance et d'encadrement des enfants par les parents, des pratiques disciplinaires parentales dures, laxistes ou incohérentes, un faible niveau d'attachement entre les parents et leurs enfants, un manque d'intérêt des parents pour les activités de leurs enfants, des abus de substances psychoactives ou la délinquance des parents, la dépression des parents, la faiblesse du revenu familial, le chômage, l'association à des pairs délinquants ou l'appartenance à un gang. Troisièmement, au niveau de la communauté ou

de la société manière plus générale, les facteurs de risque sont la facilité d'accès à l'alcool et aux armes à feu, la présence de gang, l'offre locale de drogues illicites, de fortes inégalités de revenus, la pauvreté et la qualité de la gouvernance du pays.

Concernant les violences scolaires, selon Hébert (1991), les facteurs de risque sont distribués en six catégories : l'individu, la famille, l'école, les pairs, les valeurs et le système de production. Ces catégories sont attribuées à trois niveaux distincts : l'individu lui-même, ses relations aux autres ou son environnement (figure 3).

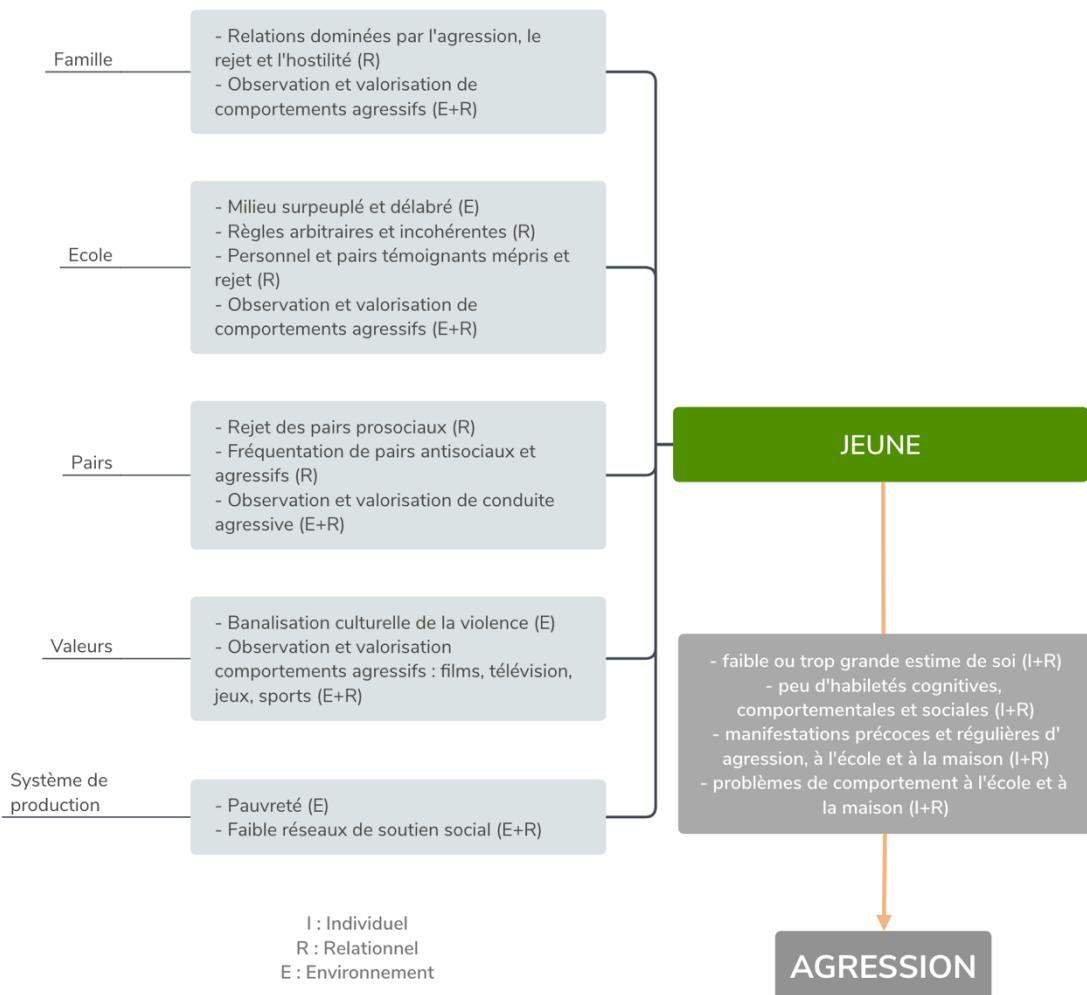


Figure 3 : Facteurs de risque liés à la violence des jeunes (Hébert, 1991)

Charlot et Emin (1997) catégorisent les facteurs de risque de la violence scolaire en trois ordres :

- l'origine vernaculaire liée à l'environnement de l'élève, à son contexte culturel ;

- l'origine réactionnelle, en réaction à des attentes institutionnelles hors d'atteinte et exclusives ;
- l'origine délinquante, minoritaire, attribuée à des individus préalablement délinquants.

Que ce soit l'OMS, Hébert ou Charlot et Emin, nous retrouvons des facteurs de risque de trois ordres : au niveau individuel, relationnel et environnemental.

Romano (2015) discerne trois types de harceleurs qu'elle nomme les suiveurs, les harcelés-harceleurs et les leaders. Les suiveurs, comme leur nom l'indique, suivent la dynamique du groupe par facilité et par passivité, sans se rendre vraiment compte de ce qui se joue, de la gravité de la situation. Les harcelés-harceleurs sont des victimes, anciennes ou actuelles, de harcèlement et agissent de manière équivalente envers un plus faible. Les leaders, quant à eux, ont un profil plus délicat. Leur aura, suscitant la crainte, leur permet une prise de pouvoir.

Ce pouvoir, sous forme de contrôle est évoqué par Tournier (2015), dans l'analyse des humiliations initiées par l'enseignant. Il définit cette forme de violence comme un modèle de contrôle social sur une groupe. D'après lui, l'origine de ces agressions se trouve chez un grand nombre de personnes au niveau du véritable plaisir qu'ils ressentent à asseoir leur pouvoir sur les autres. Une seconde origine est identifiée comme un juste retour des choses, autrement dit, après avoir été humiliés, ils deviennent humiliants. Une variante de cette origine serait la reproduction d'un modèle vécu mais non identifié comme humiliant en raison de l'âge du sujet par exemple. Une déclinaison serait encore l'identification à un humiliant qui valorise la servilité du sujet, ou encore une forme de programmation par des propos validant ce type d'attitude à l'avenir (tu feras comme tu voudras dans tu seras grand). Ces derniers modèles peuvent être appariés à des violences symboliques (Bourdieu 1997). La peur du contact ou encore une certaine absence ou perte de plaisir à l'enseignement peuvent encore engendrer une attitude semblable de l'enseignant.

2.6. Les victimes ou les cibles

Selon Debarbieux (2011), dans le cadre scolaire, les victimes sont fréquemment les élèves, parfois les enseignants ; les membres des directions viennent ensuite.

D'après Van Honsté (2015), la violence à l'école peut toucher tous les élèves, tous les professionnels, tous les établissements : il n'y a pas vraiment de profil type de la victime. Ce qu'il faudrait plutôt questionner, ce sont les facteurs qui expliquent le degré de perception de la violence.

Romano (2015) distingue trois types de harcelés. Premièrement, les harcelés inopinés deviennent vulnérables par un évènement récent (déménagement, séparation des parents, maladie, ...) qui les affecte, spécialement par les propos ou les attitudes d'un harceleur et dont ils n'arrivent à se défendre. Deuxièmement, les harcelés dans un contexte de traumas cumulatifs, c'est-à-dire qu'ils se trouvent dans un enchainement de situations violentes endurées face auxquelles ils sont désemparés et subissent. Troisièmement, les harcelés-craintifs ne font pas le poids, au sens propre et/ou au sens figuré, face à l'agresseur. Les différences seraient à l'origine de ces relations violentes mais ces spécificités n'expliquent pas tout. Elles sont souvent prétexte à moquerie, ce qui peut engendrer un levier de harcèlement.

2.7. Les témoins

Le public est également un acteur, pouvant être qualifié d'indispensable dans la situation particulière du harcèlement. La république et le canton de Genève (2016), dans son plan d'action et de prévention des situations de harcèlement à l'école, précise que l'attitude des témoins est déterminante pour renforcer ou stopper le harcèlement, quelle que soit leur posture (défenseur, outsiders, supporteurs). La relation avec l'adulte ou le comportement de ce dernier a un impact important sur le choix que fait le témoin : devenir agresseur, rester passif ou s'interposer.

2.7.1. Les témoins-enfants

Romano (2018) déclare que tous les élèves ont été, sont ou seront concernés par les situations de violences, surtout dans les situations de harcèlement. Il

est important de travailler avec l'ensemble des élèves. Elle encourage les témoins à ne pas rester spectateurs, mais bien à devenir acteurs. Dans le cas de situations de harcèlement, les témoins sont majoritairement convaincus que les adultes n'interviendront pas. Très généralement, les témoins ont conscience de la violence de la situation mais n'osent pas intervenir. C'est le plus souvent le silence, l'ostracisme et la passivité qui caractérisent le mieux leur posture.

2.7.2. Les enseignants

Romano (2018) affirme que l'évolution du métier d'enseignant quant aux méthodes pédagogiques, au contenu des programmes, à la conception des cours, aux modes de transmission et d'animation, à la gestion de classe... et au bouleversement des valeurs de ces professionnels le rend de plus en plus complexe. Ces derniers sont souvent décrits comme les grands absents dans la gestion des situations de harcèlement. Si certains ne repèrent pas les situations de harcèlement, d'autres avouent les identifier mais ne pas intervenir par peur de ne pas savoir que dire, comment le dire et finir dépassés par la situation. Ils se justifient par différentes stratégies : l'évitement, le déni, la banalisation, l'ironie ou encore l'identification projective. Un manque de formation à ce sujet est déploré.

Debarbieux (2011), dans son enquête de victimation, constate que plus les enseignants sont exposés à un climat scolaire dégradé, plus ils expriment volontiers leurs difficultés. Ces plaintes mettent en évidence le malaise des professionnels, surtout lorsque la cohésion de l'équipe est faible et/ou quand le soutien de la hiérarchie n'est plus assuré.

Le rôle de l'adulte est essentiel : il doit écouter et protéger non seulement la victime, mais également le témoin.

2.7.3. Les témoins actifs

Plusieurs modèles proposent aux témoins de passer à l'action pour ne pas rester de simples spectateurs.

Romano (2018) rappelle que la médiation entre pairs a pour objectif principal de prévenir la violence par un dispositif d'autorégulation. Une implication

directe des élèves vise à les responsabiliser et à développer chez eux une compréhension de la dynamique du conflit pour y faire face. Il est important que l'ensemble de la communauté soit informé, que les médiateurs soient formés et que les interventions soient organisées en binômes. La présence des adultes reste indispensable pour que le dispositif puisse découler sur des changements positifs.

2.8. Les conséquences de la violence

D'entrée, il est indispensable de préciser que les conséquences sont impossibles à décrire exhaustivement. Cependant, tous les différents protagonistes d'un évènement violent partagent une caractéristique : aucun ne reste indifférent et n'en ressort totalement indemne.

D'après Romano (2015), les élèves harcelés se taisent, se muent derrière le silence. La difficulté de se percevoir comme victime, la perte de confiance en soi et en l'autre, la compréhension de ce qui se passe, la peur de représailles, la crainte voire la terreur de l'agresseur, la honte, la difficulté d'expliquer ce qui se passe sont autant de freins à la parole, à l'expression de ce qui est vécu. Les conséquences, plus particulièrement du harcèlement, peuvent se manifester aux niveaux somatique, psychologique, scolaire, familial ou social.

Tournier (2015) précise que l'humiliation, notamment, engendre l'exclusion sociale ou l'auto-exclusion.

Catheline (2018) propose de catégoriser les conséquences pour les victimes selon l'ordre dans lequel elles apparaissent. Pour les victimes, à court terme, l'état d'anxiété impacte la concentration et renforce les difficultés d'apprentissage. Cet état peut générer des troubles du sommeil et des contre-performances scolaires. La peur ressentie au moment du départ pour l'école peut générer une déscolarisation. Elle peut encore provoquer une perte d'estime de soi et des symptômes dépressifs. L'état psychique de la victime, ses craintes de récidive peuvent influencer son langage corporel et ainsi le rendre vulnérable à de nouveaux agresseurs. A moyen terme, soit dans les deux à trois ans qui suivent, le stress lié à du harcèlement est un facteur

important de comportement suicidaire. Il en résulte fréquemment une certaine agressivité. A long terme, le risque de tentative de suicide est fortement augmenté tout comme le risque dépressif. Les capacités sociales et l'image de soi sont également impactées. La figure 4 synthétise les conséquences des violences scolaires pour les victimes selon Catheline (2018) et Romano (2015).

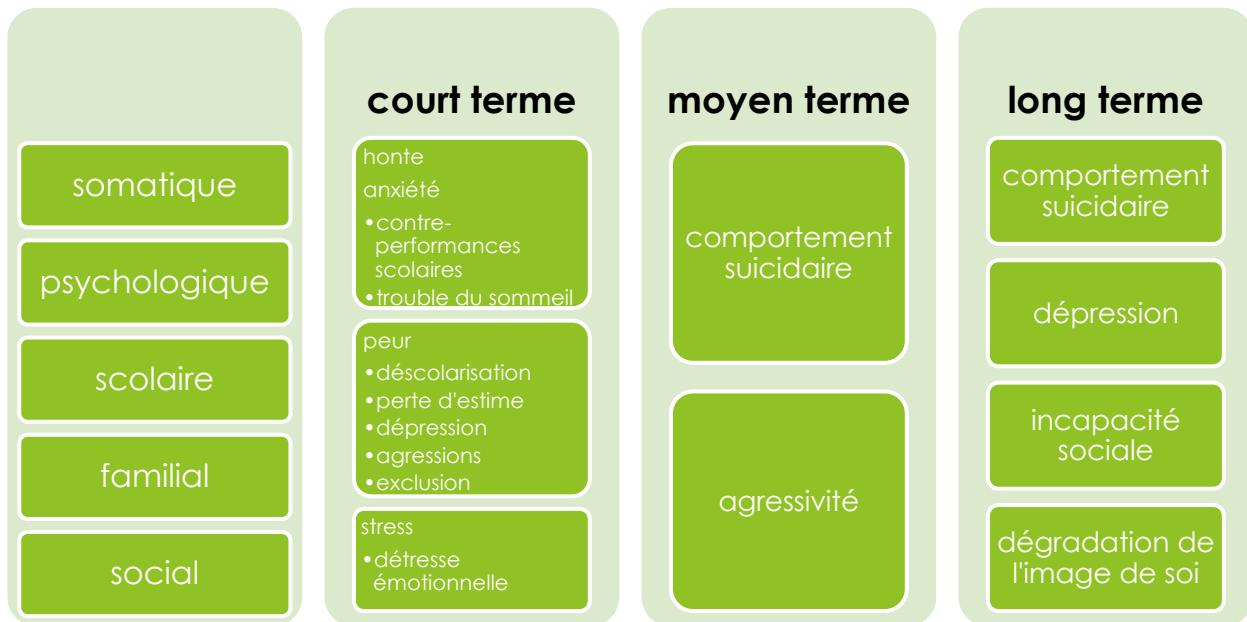


Figure 4 : Synthèse des conséquences des violences scolaires pour les victimes selon Tournier (2015), Romano (2015) et Catheline (2018)

Tournier (2015) affirme que la honte est la principale conséquence de l'humiliation initiée par l'enseignant. Pour lui, cette forme de peur résonne dans trois champs. Somatiquement, mises à part les réactions physiologiques, la victime va rassembler son énergie et mettre en œuvre des stratégies pour passer inaperçue. Toute cette attention et cette énergie accaparées, cognitivement, la honte, en opposition au besoin de sécurité, va empêcher le fonctionnement de la pensée et les apprentissages. Spirituellement, la honte affecte l'âme, l'identité profonde de la victime.

Concernant les agresseurs, Catheline (2018), se référant à de nombreuses enquêtes, constate que les harceleurs présentent un risque particulier à la délinquance et à des évènements de vie négatifs. Sans distinction entre les garçons et les filles, cette catégorie de jeunes devient particulièrement portée sur la consommation d'alcool à haute dose et de substances illicites. Ils

rencontrent des difficultés à entretenir des relations sociales avec les individus du sexe opposé et, plus généralement, à développer des relations humaines positives une fois devenus adultes. La figure 5 synthétise les conséquences des violences scolaires pour les agresseurs selon Catheline (2018) et Romano (2015).



Figure 5 : Synthèse des conséquences des violences scolaires pour les auteurs selon Romano (2015) et selon Catheline (2018)

Catheline (2018) déplore l'absence d'enquête spécifique au sujet des conséquences pour les spectateurs ou témoins passifs. Cependant, l'impuissance ressentie face à des situations d'agression résonne en eux comme une forte culpabilité et peut découler sur des troubles anxiodepressifs. Elle les encourage à agir afin de se protéger de toute culpabilité.

D'après Romano (2018), la gêne, voire la honte par rapport à ce qui a été vu viennent s'ajouter à la crainte des témoins de dénoncer et de porter secours, par peur de devenir la prochaine cible.

La figure 6 synthétise les conséquences des violences scolaires pour les témoins selon Catheline (2018) et Romano (2015).

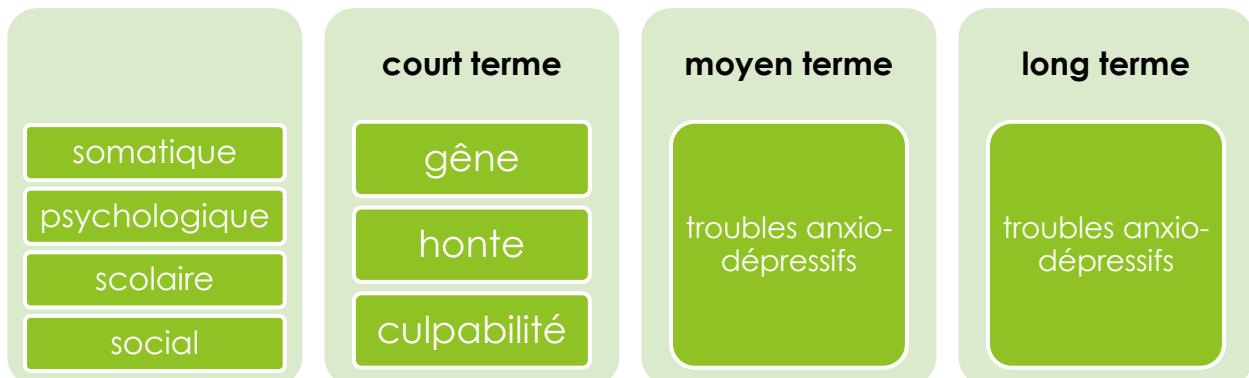


Figure 6 : Synthèse des conséquences des violences scolaires pour les témoins selon Romano (2015) et selon Catheline (2018)

2.9. Questions et objectifs de recherche

Notre question de recherche est : comment élèves et enseignants du primaire perçoivent-ils les violences scolaires ?

Cette question principale peut être explicitée par les sous-questions suivantes :

- Comment élèves et enseignants du primaire définissent-ils la violence et plus particulièrement les violences scolaires ?
- Quels sont les types de violences qui sont perçus par les élèves et par les enseignants ?
- Quelles origines aux violences scolaires élèves et enseignants identifient-ils ?
- Dans une agression, qui sont les protagonistes identifiés et quels rôles leur sont attribués, par les élèves et les enseignants ?
- Quelles conséquences pour les différents acteurs sont perçues par les élèves et par les enseignants ?

Nos hypothèses de travail peuvent être formulées ainsi :

- La perception de la violence évolue avec l'âge des enfants, plus spécifiquement quant à leur catégorie.
- Les mêmes événements ne sont pas identifiés comme violents par les élèves et par les enseignants.
- L'origine d'un acte violent n'est pas identifiée de manière identique par les élèves selon leur âge et par les enseignants.
- Les témoins ont un rôle important lors d'agressions : ils doivent agir.

- e) Les conséquences perçues par les élèves sont principalement les sanctions. Pour les enseignants, les dimensions psychologique et sociale sont également importantes.

3. Méthodologie

3.1. Type de recherche

Pour répondre à la question de recherche, nous avons choisi de mener des entretiens semi-dirigés. Il nous semblait pertinent de questionner des élèves et des enseignants sous cette forme. Ce choix nous place dans la perspective d'une recherche de type qualitatif. Le modèle quantitatif ne nous paraissait pas adapté, cherchant plutôt à faire émerger les représentations, les perceptions des sujets, voire leurs témoignages.

3.2. Sujets

Pour cette recherche, nous avons choisi de croiser des regards d'élèves de la 1^{ère} à la 8^{ème} et de leur enseignant.

Nous avons choisi de centrer notre intérêt sur des élèves et des enseignants d'une même école. Ce choix permet de mettre en évidence les ressemblances et les différences de perception ainsi qu'une éventuelle évolution de ces perceptions chez les élèves en fonction de leur âge. En sélectionnant des sujets du même milieu, nous écartons les variables liées à l'établissement. Il nous est apparu comme évident que l'école où nous exerçons nos fonctions d'enseignant et de responsable d'établissement n'était pas adéquat pour cette récolte de données. Le risque de biais, d'influence était trop important.

L'établissement scolaire choisi se trouve dans la périphérie de la ville et est de petite taille (8 classes et environ 160 élèves). Depuis quelques années, l'équipe enseignante a centré son projet pédagogique sur la prévention des situations de violence grâce à la coopération d'une équipe formée. Les enseignants actuels n'ont pas tous vécu cette démarche, cependant les enseignants interviewés sont tous présents dans cet établissement depuis le début de ce processus.

L'échantillon d'enseignants s'est constitué selon leur intérêt tout en veillant à une certaine représentativité des degrés 1^{ère}-8^{ème} (tableau 1). En parallèle, nous avons décidé de nous entretenir avec deux élèves de la classe de ces mêmes enseignants. Les élèves ont été désignés par tirage au sort, effectué sous l'œil bienveillant de la responsable d'établissement, ceci afin d'éviter de confronter

un élève à notre dispositif si sa situation personnelle ne s'y prêtait pas (tableau 2).

Tableau 1 : Profil des sujets - enseignants

Enseignant	Prénoms d'emprunt	Ancienneté	Classe
M1	Myriam	10	1 ^H -2 ^H
M2	Florence	23	3 ^H
M3	Sybille	28	5 ^H
M4	Stéphane	8	8 ^H

Tableau 2 : Profil des sujets - élèves

Élèves	Prénoms d'emprunt	Degré	Classe
E1	Ophélie	1 ^H	1 ^H -2 ^H
E2	Gustave	2 ^H	1 ^H -2 ^H
E3	Émilie	3 ^H	3 ^H
E4	Thibault	3 ^H	3 ^H
E5	Marc	5 ^H	5 ^H
E6	Alice	5 ^H	5 ^H
E7	Mathieu	8 ^H	8 ^H
E8	Katrin	8 ^H	8 ^H
E9	Yaël	8 ^H	8 ^H

3.3. Méthode de récolte et construction des données

Les entretiens que nous avons menés avec les élèves et les enseignants sont de types semi-dirigés, selon le modèle de l'entretien d'explicitation de Vermersch (2014). Le guide établi débute par une contextualisation et par des questions fermées à propos de l'identité du sujet. L'entretien se poursuit par des questions ouvertes, traitant des grands axes de notre recherche. Des questions de relance, d'explicitation sont prévues afin d'inviter les sujets à développer chacun des axes. Pour conclure, nous invitons chaque individu à compléter son intervention et terminons avec les remerciements d'usage.

Chaque entretien a été retranscrit. Nous avons ensuite trié et organisé les informations afin de pouvoir les traiter à l'aide du logiciel HyperResearch. L'analyse qualitative catégorielle sous forme de démarche inductive a permis de faire émerger la variété des éléments évoqués, les redondances et les éléments particuliers. Le codage (tableau 5) s'est basé sur notre contexte théorique ainsi que sur notre guide d'entretien.

Nous avons décidé de ne pas transmettre le guide d'entretien de manière anticipée afin de sauvegarder la spontanéité des réponses.

Tableau 3 : Codes d'analyse des données

100	Définitions
110	Définition de la violence
120	Définition de la violence scolaire
130	Perception des violences
200	Rôles
201	Identification des rôles
210	Rôle de l'agresseur
220	Rôle de la victime
230	Rôle du témoin enfant
231	Rôle du témoin adulte
232	Rôle du témoin pacificateur
240	Lieux
250	Moments
300	Causes de l'acte violent
400	Conséquences de l'acte violent
410	Conséquences pour l'agresseur
420	Conséquences pour la victime
430	Conséquences pour le témoin
500	Situations suggérées
510	Situation A – insultes
520	Situation B – médisances, isolement
530	Situation C – moqueries
540	Situation D – graffitis
550	Situation E – cyber harcèlement
560	Situation F – racket
600	Violences « enseignants »
610	Violences de l'enseignant
620	Violence contre l'enseignant

4. Présentation des résultats

Dans cette partie, nous exposons les données obtenues grâce aux entretiens effectués. Des figures et des tableaux illustrent les informations tirées des transcriptions des entretiens, se trouvant en annexe. Comme précisé dans le chapitre concernant la méthode, les catégories d'analyse correspondent aux titres de ce chapitre.

4.1. Évocations de la violence

La première question invitait les sujets à s'exprimer sur ce qu'évoquait pour eux la violence. Le synonyme « méchanceté » a été proposé aux plus jeunes (1^H-2^H-3^H-5^H), terme plus parlant pour eux. Globalement, les mots revenant plusieurs fois chez les enfants évoquent les différentes formes que peuvent prendre la violence (bagarre, tape, pousse, bouscule, gros mots, maltraite, racisme, baston, violences conjugales), des lieux (internet), des conséquences (mort) ou une dimension morale (pas bien, pas joli).

Chez les enseignants, les catégories (psychologique, verbale, physique), l'idée de gradation (degré, petites, extrêmes, pire), les formes (coups, harcèlement, humiliation), les acteurs (enseignants, élèves) et une certaine dimension philosophique sont évoqués. Stéphane s'exprime à propos de ce dernier aspect.

Ça me fait penser à la vie : dans violence, il y a vie, je veux dire, indéniablement, dès qu'on est plusieurs sous le même toit ou dans le même espace, il peut y avoir plusieurs violences, pas mal de violence.

La figure 7 illustre le vocabulaire utilisé par les sujets, le corps de police est proportionnel à la fréquence du mot.



Figure 7 : Nuage des mots cités au sujet de la violence

4.2. Évocations de la violence scolaire

La deuxième question relançait les sujets plus spécifiquement sur la notion de violence scolaire, respectivement de méchanceté à l'école (figure 8). Chez les élèves, l'évocation des violences scolaires renvoient très majoritairement aux formes de violence. Le mot qui est cité le plus souvent est le verbe « taper ». Les violences physiques (taper, mordre, griffer, pousser, bagarre, baston) apparaissent chez la grande majorité d'entre eux. Les violences verbales sont également souvent nommées (critiques, parler pas bien, dire des méchancetés, on est nul, dire des gros mots, se dire des vilains mots, se faire insulter). Les formes sociales sont évoquées dès la 5^H (il dit qu'on ne peut pas jouer, harcèlement, racisme, se faire rejeter). L'élève de 1^H signale une forme d'incivilité (les déchets qui traînent), un autre (E4) mentionne une conséquence (la maitresse gronde) tandis que la plus jeune (E1) pense spontanément à alerter un élève médiateur (on doit dire à ceux qui ont un gilet jaune). Une dimension morale, plus globale, apparaît parfois (on est méchant avec les copains, pas être gentil avec les autres).



Figure 8 : Nuage des mots cités au sujet de la violence scolaire

Chez les enseignants, les catégories (psychologique, verbale, physique), les formes (coups, harcèlement, humiliation, mise à l'écart), la même dimension philosophique et les conséquences (mal-être, peur) sont évoquées. Leur propre rôle est également décrit (avoir l'œil, repérer). Myriam précise la difficulté d'observation, d'identification de situation de harcèlement.

Je repense à tout le travail qu'on a fait sur ça et des fois, c'est caché, on doit avoir l'œil, je dirais (...) c'est l'arbre qui cache la forêt des fois. Il faut vraiment, je dirais,

dans l'école, il y a des jeux plus ou moins violents mais repérer si ça devient du harcèlement.

Florence indique l'absence de violence de la part des adultes.

Alors moi, ça me fait plutôt penser à la violence qu'il y a entre les enfants, mais ça ne m'inspire pas de la violence avec les enfants en tout cas, par rapport au rapport qu'on peut voir entre enseignant et les enfants. Ça ne me parle pas. Mais entre les enfants, oui.

Stéphane cite également l'humiliation initiée par l'enseignant.

Il peut y avoir plusieurs violences, pas mal de violence. Je pense à humiliation. Dans le primaire, je pense que l'humiliation, c'est ce qui viendrait en premier pour moi à l'esprit, y compris de la part des enseignants, pas seulement les élèves entre eux. Mais aussi de la part des enseignants, il peut y avoir certaines violences. Donc, c'est un peu ça qui me vient à l'esprit quand je pense juste au mot violence. Je pense à la vie, ça fait partie de toute façon, et après personne n'est à l'abri d'être un moment dans un camp ou dans l'autre.

Les lieux cités par les élèves sont la cour d'école, plus particulièrement les terrains de sport pour les plus grands d'entre eux. Ils justifient ces lieux par le sentiment que cela échappe à la surveillance des enseignants ou par l'activité qui y a lieu et les divergences de points de vue pour découler sur de la violence. Mathieu relate ainsi une partie de sport.

Ça se passe surtout sur le terrain de foot et le terrain de basket. [...] Ben, justement, parce que, par exemple, il y en a un qui fait une faute et il ne veut pas l'avouer, et tout à coup ça part en bagarre entre les deux et ça finit très mal...

Gustave justifie ces lieux par l'absence d'adulte.

Parce que la maitresse, elle ne les voit pas faire. [...] Parce que la maitresse, elle n'est pas là.

Alice abonde dans le même sens.

I : Et puis, tu as une idée d'où ça se passe à l'école ?

R : A la récré surtout.

I : A la récré surtout.

R : Des fois quand, mais pas souvent, quand la maitresse elle n'est pas là.

Katrin évoque un besoin de se relâcher après le travail en classe.

Parce que peut-être c'est là qu'il pouvait vraiment se défouler. Parce qu'en classe, il ne pouvait pas, il avait du travail.

Les enseignants nomment les moments et les lieux de transition (la cour d'école, le chemin de l'école, les transports scolaires, les couloirs) mais également la salle de classe. Ils ont conscience que leur présence influence positivement le climat, comme le relève Sybille.

Parce qu'à partir du moment où il y a un enseignant, c'est « Eh, il y a un enseignant... » tout de suite. Mais c'est dommage, parce que ça devrait être comme ça quand on n'est pas là.

4.3. Catégorisation des agressions évoquées

Nous avons incité les sujets à évoquer une situation violente vécue. Chez les élèves, seize agressions mentionnées font référence à des violences physiques, cinq citations pourraient être attribuées à des violences verbales, quatre à de la violence psychologique, une seule (laisser trainer des déchets) pourrait être qualifiée d'incivilité.

Trois des situations évoquées par les enseignants, dont ils ont été témoins, sont assimilées au harcèlement, la quatrième à de la violence verbale.

Les plus grands élèves évoquent la forme sociale de la violence. Mathieu relate une expérience vécue qu'il ne qualifie pas de violente mais qui le blesse moralement.

R : En fait, bon, ça a été deux semaines mais quand je me suis cassé un orteil, pendant la récré, à part certains jours exceptionnels, personne ne restait avec moi, genre j'étais toujours dans mon coin puis au bout d'un moment, je ne profitais plus quoi... Alors que je pouvais tout de même marcher, je ne pouvais juste pas courir.

I : Oui, d'accord. Et toi, tu avais l'impression que c'était une situation où il y avait de la violence ?

R : Euh, non. Enfin pas violente mais ça fait juste mal au moral.

I : Oui.

R : Parce que voir qu'il y a certains vrais amis, par exemple mon meilleur ami m'a dit « Il y aura des fois où je resterai avec toi mais je ne vais pas rester les deux semaines avec toi et ne pas profiter moi aussi ». Ça, j'ai compris mais je dirais, comme ça, il y a les vrais amis et les faux amis. Il y a les vrais amis qui diront « Je vais rester parfois avec toi », voilà. Et il y a les faux amis qui, quand tu ne joues pas avec eux, ils s'en foutent, je ne sais pas si je peux utiliser ce terme, de nous en fait.

Ce même élève déplore cette manière d'agir, cette dynamique de groupe.

Habituellement, il n'y en a pas un seul qui harcèle mais il y a toute sa bande de potes avec, vu qu'il ramène tout le monde, vu qu'il n'a justement pas le courage même d'écrire tout seul, parce que la victime sera toute seule. Si la victime vient le voir en face à face, il préfère être avec sa bande de potes, histoire de pouvoir le tabasser, tabasser la victime sans problème. Et ça, je trouve que c'est dégueulasse, voilà.

Les enseignants, quant à eux, se réfèrent principalement aux situations de harcèlement. Myriam évoque spontanément ce type de violence.

Dans le cadre de l'école, violence, harcèlement. Je dirais que là en plus avec tout le vécu, ça me fait beaucoup réfléchir. Mais je dirais que c'est un terme vraiment général. Je vois des degrés, quand j'entends violence : il y a les petites violences jusqu'aux violences extrêmes ce qui se passe là en ce moment. C'est ce qui me vient en premier.

Florence évoque les dimensions physique et psychologique, cette dernière étant plus grave à ses yeux.

Le premier mot qui me vient, c'est coup et après psychologique. Violence physique : les coups. Et la violence psychologique, je pense qu'elle est pire, pour moi.

Stéphane évoque une forme de violence entre l'institution scolaire et l'élève, comme frein à l'action des témoins.

On a des devoirs, on doit les faire. On te demande de sortir ton cahier, tu dois le faire absolument tout le temps. Et tu suis. J'ai l'impression qu'on ne leur laisse pas assez la place de dire « Non, je ne veux pas. Non, stop. Non ça ce n'est pas pour moi. »

Le tableau 3 recense les agressions évoquées, en les catégorisant selon le statut du sujet. La conduite des entretiens a varié en fonction de l'âge des élèves et de l'avancée. La présence de (-) relate l'expression de l'absence d'expérience vécue avec ce statut.

Tableau 4 : Aggression évoquées catégorisées selon le statut du sujet

Sujet	Témoins	Acteur	Victime
E1	laisser trainer des déchets	-	pousser
E2	taper	taper	taper
E3	se parler mal se bagarrer	ne pas permettre de jouer avec	ne pas permettre de jouer avec répondre méchamment taper
E4	gros mots taper pousser	-	gros mots taper pousser
E5	lancer un ballon dans le ventre		
E6	bagarre, coups		
E7	taper tacler, coups de poing	gros mots	personne ne restait avec moi racketter ce que j'avais acheté
E8	fâché, attaquer, étrangler		
E9			taper, coups
M1	harcèlement	humiliation ? réactions ? paroles ? façons d'être ?	
M2	se battre lancer des cailloux « manipulation » violences verbales dynamique de groupe	paroles	agression verbales parentales menaces
M3	insultes parentales > élèves	tirer les cheveux prendre par le bras contention gifler un élève gifler un collègue soupir exaspéré impossible à éviter ! non-voulue parfois	« fuck » d'un élève engueulade d'un collègue devant les élèves insulte d'un collègue en salle des maîtres
M4	isolement paroles blessantes empêcher l'accès aux balances > répétition > dynamique > harcèlement	remontrance mauvaise plaisanterie	

4.4. Évocation des causes de la violence

Nous avons suggérés aux interviewés de s'exprimer quant aux causes du passage à l'acte violent, dans la situation vécue (tableau 4). Les émotions de

tristesse, de colère et de peur sous leurs différentes déclinaisons, ressenties dans un contexte d'interaction, résument globalement l'origine de la violence évoquée par les élèves. Yaël mentionne une origine liée à l'individu lui-même ou à son environnement.

Peut-être qu'il a eu des soucis dans sa vie. Ma maman m'a déjà expliqué qu'il y a des personnes qui étaient violentes, c'était dans leur tête, c'est normal, ils ont eu des soucis.

Plusieurs élèves se réfèrent à une dimension contextuelle.

Mathieu : Je dirais qu'il est un peu faux, parce que quand il est avec sa bande, il fait genre d'être très grand, il fait son grand et dès qu'il est seul, il fait « Salut, salut, salut ».

Thibault : Ben, par exemple, si on joue au foot à la récré et puis qu'on lui dit non, qu'on n'a pas envie, et ben après, il dit des méchants mots, des gros mots et il nous pousse.

Alice : Ben parce qu'on est un peu fâché des fois. [...] Ou parce qu'on n'a pas envie ou parce qu'il nous énerve ou parce qu'il était aussi méchant.

Katrin : Ben, je crois que comme il y avait les personnes, par exemple, qui lui arrivaient dessus, il avait un peu peur. Donc, il a réagi comme ça.

Du côté des enseignants, les émotions (peur, colère, stress), les difficultés d'intégration ou la peur de ne pas appartenir au groupe, le manque de moyens d'expression, le sentiment de ne pas être entendu, écouté peuvent être à l'origine de la violence. Florence déplore une forme de banalisation d'un langage irrespectueux chez les plus grands, en quelques sortes une perte du sens premier de certaines expressions.

Des violences à l'école, j'en ai vues. [...] Après des violences verbales, on en entend tout le temps, dans la cour, des choses qui se disent...

Après ça peut être par méchanceté je ne dirais pas pure et simple mais des fois oui quand ils deviennent plus grands c'est un peu gratuit, tout ce qui est verbal ça vient, ça sort, ça ne réfléchit pas tellement aux conséquences et au mal que ça peut faire.

Cette enseignante évoque des situations dans lesquelles la communication posait problème, soit par manque de moyen (élèves allophones), soit par manque de modèle.

C'est une façon de communiquer qu'elle connaît et elle ne sait pas vraiment réagir autrement. Je me souviens aussi d'un élève à côté qui ne parlait pas bien le français, alors c'était sa façon de dire quelque chose, un petit coup. Après ça peut être ses émotions qu'il a besoin de sortir, quelque chose, une colère qui est là. Après, ça peut être par méchanceté je ne dirais pas pure et simple mais des fois oui quand ils deviennent plus grands c'est un peu gratuit, tout ce qui est verbal ça vient, ça sort, ça ne réfléchit pas tellement aux conséquences et au mal que ça peut faire.

Des enjeux sociaux sont mentionnés comme pouvant être à l'origine d'agressions, plus particulièrement des jeux de pouvoirs ou un besoin de reconnaissance sociale. Myriam mentionne les difficultés de socialisation.

Là, dans deux trois exemples auxquels je pense, c'est des enfants qui ont de la peine à faire leur place et c'est un peu comme la politique quoi, je dirais. Essayer de regrouper tout le monde contre un et ça va faire un effet de groupe mais qui est bidon. Souvent, ces enfants se rendent bien compte de la méchanceté qu'ils ont envers l'enfant.

Florence et Sybille témoignent de ce qui pourraient les amener à devenir violentes verbalement face à un élève.

Je pense que ça peut m'arriver, en paroles. Quand vraiment on est exaspérée, au bout et tout à coup, je pense que oui. Mais ... jamais de violences physiques en tout cas c'est clair, mais je pense qu'en paroles, oui. J'ai pu. Chose qui a bien changé et qui change aussi quand on a des enfants. Je ne voulais pas croire à l'époque, mais oui. Avec le temps aussi, j'ai appris à me connaître, j'arrive à râler, à me mettre à son niveau, à m'excuser « Là, je n'aurais pas dû dire ça » et à l'inverse, aller beaucoup dans le remercier, encourager, et cætera. On sait que quand on dit une chose mauvaise, il en faut sept pour palier à la chose, j'en suis bien consciente. Je pense que, effectivement, quand on est stressé, ça peut arriver et que ça m'est arrivé, c'est clair.

Si on n'est pas bienveillant envers nos élèves, et même si on est le plus bienveillant possible, ça se peut qu'il arrive au pupitre et il a fait x fautes pour la xème fois. Et qu'on fasse un petit soupir. Ça peut être violent, je ne sais pas. C'est impossible de ne pas être violent. Et j'imagine que certaines fois, sans le vouloir, on pourrait blesser quelqu'un. Même une fois, une collègue avait dit à un enfant « Mais tu es une marmotte, mais tu dors ! ». Et ça, pour lui, ça a été violent et il avait dit à la maison et elle avait eu les parents qui lui avaient téléphoné « Mais vous dites des mots d'une telle violence ». Oui, ok, je ne sais pas trop s'il y avait eu que ça. Comment sont prises les choses, on ne sait pas...

Ces différents témoignages d'enseignants mettent en évidence la présence des facteurs de risque aux mêmes niveaux chez eux que chez leurs élèves.

Tableau 5 : Causes des passages à l'acte violent évoquées

E1	
E2	fâché cassé mon jouet > triste et fâché
E3	
E4	refusé d'accès à un groupe de jeu
E5	fâché pas envie, énervé, il était aussi méchant
E6	se venger
E7	jalousie, énervement, il est un peu faux (enjeu social) manque de courage
E8	peur
E9	désaccord, blessé, se venger souci personnel
M1	peine à faire leur place spontanéité

M2	victime elle-même, façon habituelle de communiquer, manque d'autres outils émotions, colère gratuitement (verbal pour les plus grands) stress cherche de la reconnaissance, du soutien, du pouvoir
M3	peur, peur de ne pas être aimé, d'être seul limite des moyens d'expression, sentiment de ne pas être entendu, démunis, manque de recul fatigue
M4	manque d'outils pour faire autrement, moyen d'exprimer quelque chose demande d'aide, signal d'alarme solitude

4.5. Évocation du rôle de la victime

Notre enquête ne s'est pas intéressée spécifiquement au profil des victimes ou à leur rôle. Cependant, Mathieu témoigne de son expérience, qu'il ne qualifie pas de violente mais qui l'a blessé moralement.

R : En fait, bon, ça a été deux semaines mais quand je me suis cassé un orteil, pendant la récré, à part certains jours exceptionnels, personne ne restait avec moi, genre j'étais toujours dans mon coin puis au bout d'un moment, je ne profitais plus quoi... Alors que je pouvais tout de même marcher, je ne pouvais juste pas courir.

I : Oui, d'accord. Et toi, tu avais l'impression que c'était une situation où il y avait de la violence ?

R : Euh, non. Enfin pas violente mais ça fait juste mal au moral.

I : Oui.

R : Parce que voir qu'il y a certains vrais amis, par exemple mon meilleur ami m'a dit « Il y aura des fois où je resterai avec toi mais je ne vais pas rester les deux semaines avec toi et ne pas profiter moi aussi ». Ça, j'ai compris mais je dirais, comme ça, il y a les vrais amis et les faux amis. Il y a les vrais amis qui diront « Je vais rester parfois avec toi », voilà. Et il y a les faux amis qui, quand tu ne joues pas avec eux, ils s'en foutent, je ne sais pas si je peux utiliser ce terme, de nous en fait.

4.6. Évocation du rôle des témoins

En pensant aux éventuelles situations vécues ou en se référant à des situations proposées, nous invitons les sujets à évoquer ce que font ou feraient les témoins. L'analyse des entretiens nous invite à distinguer trois types de témoins :

- le témoin-enfant, camarade de classe ou d'école, présent lors de l'acte violent ;
- le témoin-adulte, enseignant, présent ou interpellé pour intervenir ;
- le témoin-pacificateur. Ce dernier type de témoin n'avait pas été anticipé et est apparu lors de certains entretiens.

4.6.1. Évocation du rôle des témoins-enfants

Le rôle principal d'un camarade témoin d'une agression nommé chez les élèves et chez les enseignants est d'alerter un adulte. De nombreux élèves,

plutôt les plus jeunes, mentionnent la possibilité d'alerter un pacificateur, comme Ophélie.

I : Alors comment tu ferais ? Si toi tu es une copine qui voit ça, tu ferais quoi alors ?

R : J'irais dire à celui qui a le gilet jaune.

I : C'est qui ceux qui ont un gilet jaune ?

R : En fait, c'est eux qui aident à enlever le ... problème,

I : A régler le problème, à enlever le problème. C'est qui : c'est des maîtres ou des enfants ?

I : C'est des grands enfants.

Les élèves évoquent plusieurs stratégies pour tenter de stopper l'évènement (dire non, dire stop, menacer, raisonner, inviter à discuter, encourager à jouer ensemble, humour, séparer). Un élève pense à porter secours, à apporter d'éventuels soins à la victime. Seul Mathieu qui évoque son rôle de pacificateur a conscience qu'il doit éviter de se retrouver impliqué, connaissant les risques encourus.

Ben, moi, j'ai déjà été spectateur. Enfin, spectateur, j'ai essayé de... c'est arrivé dans ma classe avec eux deux. J'ai essayé de les séparer tout en ayant du recul, sans que ce soit moi qui ramasse les coups.

Les enseignants, quant à eux, sont unanimes à qualifier de difficile le rôle des témoins. Tous font référence à des situations de type harcèlement, dans lesquelles les témoins sont souvent soulagés de ne pas être à la place de la victime et ont peur de peut-être devenir la prochaine victime, comme nous le décrit Sybille.

R : Il y avait plein d'autres histoires qui dataient de longtemps et on a compris ce processus de harcèlement dans ces groupes, comme ça, souvent, le matin, ces filles-là vont se dire « Ouf, cette fois, ce n'est pas moi » et finalement elles sont focalisées, ça resserre les liens d'avoir quelqu'un ...

I : Un bouc émissaire

R : C'est ça oui.

Dans ce sens, le fait de ne rien faire (laisser faire conscientement, jouer le jeu, ne pas informer) est attribué à un rôle plus circonscrit du témoin qui devient acteur passif selon Stéphane. Selon lui, les témoins ont conscience de ce qui se passe et du rôle qu'ils jouent, même en restant passifs.

Et il y avait quand même le reste de la classe qui était, j'ai envie de dire, passif mais malgré tout, dès qu'on a eu nos moments de parole, nos tours de classe et cætera, qui se rendait compte en fait « Ah oui, effectivement, on a laissé faire ». Passifs, mais en même temps, ils se rendaient compte qu'ils avaient un rôle.

Il a pu constater que les témoins peuvent même valider les agissements du harceleur, d'entrer dans son jeu, en ayant pour objectif de se protéger.

Dans ce cas-là, elles n'ont pas fait, très clairement, elles ont laissé aller. Elles avaient rigolé. Après, ce n'était pas ressorti clairement de l'affaire parce qu'on n'avait pas été jusque-là, c'est possible qu'ils n'avaient rien fait en se disant « Tant que c'est sur la même personne, je n'ai rien à craindre de ces trois-là. » Donc on joue un peu le jeu. Mais ce qu'ils n'avaient pas fait, c'est de simplement même pas venir me dire, parce qu'effectivement les choses se passaient dans la cour. Dans la classe même, il n'y en avait pas, c'était très rare que cela se passait. C'était plutôt les couloirs, la cour de l'école, dans le bus. Les choses qui sont le plus ressorties, c'était dans le bus. Personne n'était vraiment intervenu. Mais par contre, ce qu'elles faisaient c'était plutôt de faire le jeu des trois garçons, en rigolant un coup, en laissant filer la chose.

Selon lui, tous les élèves devraient être éduqués à oser dire STOP, à oser dire NON au quotidien.

Mais le stop, je pense que malheureusement dans le cadre scolaire, ça pour moi c'est important, on ne leur laisse pas toujours le moyen de dire « Stop, je ne veux pas ». On a des devoirs, on doit les faire. On te demande de sortir ton cahier, tu dois le faire absolument tout le temps. Et tu suis. J'ai l'impression qu'on ne leur laisse pas assez la place de dire « Non, je ne veux pas. Non, stop. Non ça ce n'est pas pour moi ». Très peu. Il y a certains endroits où on aimerait leur laisser cette place-là, mais je trouve trop peu. Et du coup, l'impression que j'ai dans ce cadre-là, les autres enfants ont du mal à dire « Non, stop, là, je ne suis pas d'accord. Là, ça ne me plaît pas ». Pourtant, je suis sûr qu'au fond d'eux, ils ont ça. Même pour l'harceleur, pour l'acteur. Pour la victime bien entendu aussi mais elle n'ose pas. En tout cas, quand elle osait, souvent ça revient, c'est le coup de bâton qui vient en retour et on a peur. Mais pour les autres acteurs aussi, les acteurs passifs, j'ai l'impression que pour les spectateurs que le cadre fait qu'on a de la peine à dire non.

Florence complète en décrivant la dynamique particulière qui peut apparaître dans une classe où a lieu du harcèlement.

Je pense qu'il y a un problème de classe, clairement. Il y a d'autres enfants qui sont concernés. Il y a une dynamique très difficile à vivre où ces enfants-là ont de la peine à se tolérer entre eux, à avoir du respect. Ils ont de la peine à accepter l'autre et à leur faire de la place en fait. A faire de la place aux autres. Et c'est tout le temps conflictuel, il y a toujours une victime, et on s'en prend à lui et après c'est un autre et c'est très mesquin, toujours un petit groupe contre un, et après un autre petit groupe et cætera. C'est conflictuel et ce n'est pas facile de résoudre ça.

4.6.2. Évocation du rôle des témoins-adultes

Comme indiqué plus haut, l'adulte doit être informé par les témoins. Tous les élèves n'explicitent pas le rôle de l'adulte, c'est même le rôle à propos duquel les élèves s'expriment le moins, mais la gestion du conflit et la sanction sont les fonctions qui lui sont attribuées.

Florence, enseignante, relève une certaine tension entre les attentes des élèves face à l'adulte et la posture, voire les valeurs des enseignants.

L'adulte, je pense qu'il doit intervenir et il doit écouter les enfants et essayer d'assainir le conflit en respectant les deux personnes, de comprendre chacun, ce qu'il a ressenti, déjà de sentir pourquoi, d'établir une communication non-violente et de trouver une

solution et d'être là pour épauler les enfants à trouver cette communication-là plutôt que d'imposer notre regard, d'arriver là et de dire « C'est du n'importe quoi alors toi tu es puni, toi tu es puni » ou bien « Toi t'es puni parce que tu as fait ça ». En fait, pour moi, c'est ce que l'enfant cherche s'il vient « Il m'a fait ci, il m'a fait ça », c'est que ce qu'il cherche, c'est que l'autre soit puni. Donc si on les met ensemble et qu'on leur dit « Maintenant, vous essayez de régler votre conflit ». Et on les dirige. Je pense qu'on va arriver à quelque chose de plus positif.

Les enseignants décrivent leur rôle que l'on peut distinguer sous deux formes : la posture de l'enseignant et ses actions. De leur point de vue, l'attitude de l'enseignant se décline sous trois aspects : une vigilance à toutes les situations (avoir l'œil), la prise au sérieux de chaque situation (pas de banalisation), une posture à développer (se positionner, définir ses valeurs, des valeurs communes, être au clair avec soi). Myriam témoigne de la difficulté d'identifier certaines formes de violences dans le cadre scolaire.

Même, j'imagine que quand on est là, il y a des violences qui se font mais on ne les voit pas. J'imagine bien.

Elle nous rend attentif à cette attention particulière nécessaire et à l'action des adultes.

R : Je dirais qu'il faut être vigilant, disons, à un moment donné quand il y a ces jeux entre eux. [...] Je dirais que dès le moment où on remarque qu'il y a du harcèlement, on ne peut pas faire n'importe quoi, ça va servir à rien de dire « Ah non, stop, vous arrêtez ça » ou de faire comme si on n'avait pas vu. C'est vrai qu'on peut voir des fois des réactions...

[...]

R : C'est délicat... C'est vrai, il faut aussi être à la hauteur du problème, il faut se mettre à la hauteur du problème et que les enfants comprennent la gravité de ce qui se passe. Et là, je pense qu'on a une position vraiment importante et ce que je voulais dire aussi, c'est que par notre parole ou notre façon d'être, on pourrait montrer que c'est normal quoi alors que non...

I : Valider...

R : Voilà, c'est ça que je veux dire et puis qu'à un moment donné, je pense que, nous avec Monsieur Tournier, on avait appris, il nous a donné quelques pistes pour justement comment sortir un enfant de cet état-là. C'est vrai que c'est des choses, que moi, avant d'avoir eu cette formation avec lui, il y a des choses que je n'aurais pas forcément senties. Je crois que lui nous a appris à avoir l'œil sur ça et en analysant la situation de cette fille, je me suis dit « Waouh ce travail qui a été fait grâce à notre responsable d'établissement qui est arrivée dans l'école, qui s'est souciée de ce tout ça », je pense qu'on a sauvé une scolarité. Et je dirais l'impact sur la vie d'un enfant harcelé.

Sybille témoigne de ses hésitations dans les démarches à entreprendre, des procédures à appliquer.

C'est clair qu'il faut aller à la police. Alors, dans quel ordre ? Est-ce qu'il faut aller chez la responsable d'établissement puis à la police ? Et une prise en charge psychologique ? De la prévention pour la suite ? [...] La médiation, nous on a la chance d'avoir une [personne ressource dans l'établissement], donc c'est elle qui a pris en charge ces trucs mais c'est vraiment compliqué, les liens qu'il y a, les peurs. Moi je me sens démunie, je ne me sens pas formée pour ça.

Les actions que l'enseignant peut entreprendre peuvent être structurées temporellement par rapport à un évènement. Sans contexte d'agression, l'enseignant peut faire de la prévention, favoriser la création de lien(s), travailler sur le climat dans sa classe (en montrant l'exemple), dans l'établissement ou en dehors. Lors d'une agression, il peut intervenir, stopper la violence, questionner les protagonistes, éventuellement les soigner. Suite à une agression, il peut prendre du temps pour analyser ce qui s'est passé, travailler sur la communication avec les élèves concernés (établir la communication, donner la parole, écouter et comprendre, faire entendre et faire comprendre, mettre en place des espaces de paroles, s'adresser à chacun pour casser la dynamique, confronter) et se soucier de la suite pour les différents interlocuteurs (épauler, signaler plus loin, alerter). L'idée de mettre en place des actions pour favoriser la coopération, notamment entre ces élèves apparaît comme une piste pour travailler le vivre ensemble dans le cadre de la classe. Stéphane évoque le plan d'action qu'il imagine pour prévenir la violence dans sa classe, dans son établissement.

R : La première chose, c'est ce climat qu'on doit mettre je pense en place ou là on l'a fait dans l'école, dans le bâtiment de l'école, cour de récré, et cætera. Je pense ça, cette première chose-là, de montrer que ce genre d'agissement, non, pas ici, pas dans ce cadre. Ensuite, d'écouter, vraiment écouter et regarder ce sera le troisième point. Mais écouter la moindre petite chose, il n'y a pas de petit..., je ne pense pas qu'il y ait de petites accroches « Non c'est des jeux d'enfants », je ne dis pas qu'il n'y en a pas, des petites bagarres ok. Mais pas se dire à chaque fois « C'est une petite bagarre ». I : Tout est à prendre au sérieux.

R : Il faut prendre au sérieux. Et une fois qu'on a pu l'analyser, ok. Et donc les enfants qui viennent nous dire, il faut vraiment les écouter, et après avoir l'œil, ma foi, ce que j'ai pu remarquer, ça se fait rarement en face de nous. Si ça se fait en face, ce n'est généralement pas aussi mesquin et on a assez vite fait de voir la vérité où elle est quand c'est vraiment en face. Par contre, il faut être attentif à ça, ça se fait généralement dans le dos. En étant attentif, on en voit déjà plus même si on ne voit pas tout.

Myriam relève l'importance de mettre en place des espaces de paroles et d'écoute, afin que chacun puisse s'exprimer. Elle favoriserait les petits groupes ou l'entretien individuel afin de casser la dynamique du groupe classe.

Là, c'est vraiment délicat, quand c'est une dynamique de classe, encore une fois, même si ce n'est pas tous les jours le même bouc émissaire, c'était souvent elle mais il y avait ce soulagement des autres « Ah, ce n'est pas moi » qui est clairement ressorti à la fin. Mais je dirais qu'en les écoutant après petit groupe par petit groupe, il y a des choses qui sortent. Par contre, si on parle au groupe classe entier, il y a une solidarité, une dynamique. Mais de prendre les enfants un par un, et de leur dire « Voilà, vous ça vous fait quoi », de montrer vraiment...

Il est intéressant de constater que la posture du maître dans le regard des enfants est centré autour de deux rôles : mettre fin à la situation de violence et sanctionner. Ces rôles ne sont pas évoqués par les enseignants eux-mêmes.

4.6.3. Évocation du rôle des témoins-pacificateurs

Mathieu témoigne de son expérience de pacificateur lors d'un évènement particulièrement violent : « Faut jamais se mettre au milieu d'un conflit » ou encore « J'ai essayé de les séparer tout en ayant du recul, pas que ça soit moi qui ramasse les coups ». Finalement, « s'il y a une grosse bagarre, ça nous dépasse, nous on ne peut rien faire, donc il faudrait plutôt appeler un maître ou une maîtresse et les laisser faire leur boulot ».

Mathieu exprime la difficulté de trouver la bonne distance.

Je pense aider les autres, appeler un maître ou une maîtresse parce que je pense qu'en tant que pacificateur, s'il y a une grosse bagarre, ça nous dépasse, nous on ne peut rien faire. Donc il faudrait plutôt appeler un maître ou une maîtresse et les laisser faire leur boulot.

Ce rôle de pacificateur est évoqué par trois des élèves. Ils voient en lui un élève de 8^H qui surveille, qui essaie de régler les problèmes et qui, si nécessaire, demande l'intervention d'adultes.

Seule une enseignante imagine ce statut particulier. Elle évoque une formation spécifique dispensée à ces pacificateurs pour intervenir lors de conflits. Ces derniers développent des compétences quant aux questions à poser, à la résolution de conflit et aux limites de leurs actions.

Tableau 6 : Rôles évoqués des témoins évoqués catégorisés selon leur identité

Sujet	Témoins-enfants	Témoins-adultes	Témoins-pacificateur
E1	aller dire à celui qui a le gilet jaune dire non		des grands enfants qui enlèvent le problème dire qu'il faut jouer avec d'autres enfants
E2	« Stop, arrête de taper mon copain. » « Il ne faut pas l'embêter » rien fait	séparer les enfants punir	avertir les maîtresses surveiller aider à s'habiller dire d'arrêter les bagarres
E3	aller chercher les maîtresses « Chut, arrêtez, parce que sinon ont dit à la maîtresse » dire à la maîtresse encourager à jouer ensemble inviter à discuter	parler dire d'arrêter parler des conséquences	
E4	alerter les surveillants informer la maîtresse	gronder punir	
E5	alerter les pacificateurs		

	informer les maitresses		
E6	essayer d'arranger éviter les coups aller chercher la maitresse soigner s'il y a un blessé stopper essayer de raisonner avec humour		des 8 ^h essayer de régler des problèmes informer les maitresses
E7	ne pas se mettre au milieu du conflit reculer essayer de séparer aider les autres appeler un maître	exclure l'élève pendant un moment	aider les autres calmer les choses prendre la situation en main faire comprendre qu'il ne faut pas se bagarrer disperser les spectateurs appeler un maître et les laisser gérer
E8	raconter ce qu'ils ont vu, ce qui s'est passé	arrêter	
E9	parler essayer de séparer calmer prévenir un adulte		
M1	difficile en situation de harcèlement : > ce n'est pas moi > resserrer les liens	prendre au sérieux être vigilant se mettre au la hauteur du problème avoir l'œil sentir casser la dynamique classe en s'adressant à chaque élève définir ses valeurs être clair avec soi	
M2	venir avertir un adulte ne pas s'en mêler garder sa place difficile en situation de harcèlement : > rotation des victimes > climat de peur	intervenir écouter essayer d'assainir comprendre chacun, ses ressentis sentir pourquoi établir une communication non violente trouver une solution épauler les enfants les mettre ensemble et les diriger être vigilant, attentif trouver des pistes soigner (ambulance) « mettre » l'agresseur dans la posture de la victime et imaginer	donner coup de main formation suivie pour poser des questions essayer de résoudre connaitre ses limites avertir un adulte
M3	venir chercher un adulte difficile en situation de harcèlement : > rotation des victimes > plutôt l'autre que moi	écouter séparément alerter la police, la RE, signaler à la psychologue faire de la prévention s'approcher, questionner, pousser une « bouée » pour stopper prendre les noms discuter le lendemain suivre avoir à l'œil « mettre » l'agresseur dans la posture de la victime et imaginer convoquer les parents faire appel à la médiation	
M4	oser dire STOP oser parler difficile en situation de harcèlement : > acteur passif > laisser faire consciemment > rigoler, jouer le jeu > ne pas informer	mettre en place des espaces de parole en classe / individuels suivi individuel avec objectifs hebdomadaire créer du lien travailler sur le climat (classe, établissement, scolaire) définir des valeurs communes	

	> plutôt l'autre que moi	être vigilant écouter vraiment regarder, avoir l'œil ne pas sous-estimer prendre au sérieux analyser STOP donner la parole mais aussi faire entendre, faire reformuler, confronter former des duos de travail avec des rôles coopératifs montrer l'exemple	
--	--------------------------	---	--

Quantitativement, les enseignants et les élèves s'expriment plus quant à leur propre rôle de témoins.

4.7. Évocation des conséquences de la violence

Les conséquences possibles pour les différents protagonistes ont été questionnées, soit par rapport au vécu des interviewé, soit par des situations suggérées. Ils étaient sollicités pour raconter ou imaginer ce qui allait arriver à la suite de l'agression, pour l'agresseur, la victime et les témoins. Les conséquences évoquées se situent à plusieurs niveaux, que nous attribuerions aux niveaux de la personne et de l'interaction.

Les évocations des élèves (tableau 6), au niveau personnel mettent en évidence que, si une agression peut avoir des conséquences d'ordre physique (blessures). Les conséquences d'ordre émotionnelle sont très présentes. Dans toutes les catégories d'âge, il s'agit surtout d'un malaise, de tristesse ou de colère. On distingue des variations des émotions primaires (déception, fâché, pas très content). Ces émotions se manifestent sans grande variation pour les différents protagonistes. La peur apparaît chez les élèves à partir de la 5^h pour les acteurs, mais surtout pour les victimes. Au niveau interpersonnel, des enfants de tous les âges évoquent les sanctions, les punitions de l'adulte. Leur dimension réparatrice est suggérée chez des écoliers à partir de la 3^h (regrets, excuses, effacer, s'arranger, redevenir amis, faire la paix) mais ne sont pas présentes chez tous. Ophélie (E1) propose très spontanément à la victime de changer de partenaire de jeu. Émilie (E3) imagine la victime proposer de jouer ou se positionner face à l'agresseur « j'aurais dit que ça ne se fait pas de dire des secrets devant les autres ». Les élèves de 8^h évoquent de nouvelles conséquences personnelles et interpersonnelles. Premièrement, les coups et d'éventuelles blessures plus ou moins graves sont explicitées et les

dimensions psychologique (se sentir rejeté, blessures mentales, souvenir à vie), sociale (perte de place, trier ses amis, réputation, déscolarisation, changement d'école, réseaux sociaux, ...), voire même juridique (exclusion, plainte, poursuite judiciaire) apparaissent. Les conséquences pour les témoins sont spécifiées par les plus âgés. Ils peuvent être appelés à témoigner, si possible de manière objective et à intervenir de manière neutre. S'ils restent de simples spectateurs, Mathieu (E7) nous avertit qu' « ils vont être remis à l'ordre par les maîtres et maîtresses. Il ne faut pas être témoins, il faut aider ! » La dimension pénale n'apparaît que dans le témoignage de Mathieu.

[...] Moi, en soi, j'aurais porté plainte. Et j'aurais même demandé, je ne pense pas que ça se fait, j'aurais presque demandé à la directrice ou au directeur qu'il soit viré de cette école, pendant un moment, parce que, pour eux, qu'ils soient virés de cette école, ils vont retourner dans une autre école, mais pour la victime, ça, ça restera à vie, ça sera gravé. Je pense qu'il y aura toujours une peur.

Tableau 7 : Conséquences évoquées pour les différents protagonistes

Élèves	Témoins	Acteur	Victime
E1		malaise	changer de partenaire de jeu malaise colère
E2	fâché (déçu)	se faire gronder se faire punir (séparation)	tristesse se faire punir (séparation)
E3	tristesse	se parler colère tristesse	malaise, mal au cœur colère tristesse « je peux jouer ? » « ça se fait pas » partir, s'isoler, se cacher (protéger)
E4	fâché, colère tristesse pas très content	se sentir débarrassé des autres énervé, colère, fâché, moins de colère malaise tristesse excuses effacer	tristesse colère, fâché malaise
E5	colère tristesse	se faire punir regrets réparer	tristesse colère pardonner
E6	tristesse fâché raconter oublier	arrangement excuses se sentir débarrassé regrets	arrangement fâché s'éloigner revenir ami mal au cœur, tristesse peur
E7	c'était dur risque de prendre un coup remise à l'ordre : il ne faut pas être témoin, il faut aider !	se faire punir se blesser, +/- gravement ambulance se détester, ne plus se parler injures sur réseaux sociaux dépôt de plainte, poursuite judiciaire exclusion scolaire	blesser +/- grave se détester, ne plus se parler injures sur réseaux sociaux blessé « mentalement » perte de place déscolarisation changement école trier ses amis suicide souvenir à vie peur
E8	malaise se remettre de ses émotions	se faire punir se blesser	blessures physiques violence > punition

E9	Intervenir de manière neutre raconter objectivement	peur réputation de violent se sentir rejeté malaise, déception	tristesse coup reçu on s'entend à nouveau très bien suicide malaise faire la paix peur
M1	partagé entre aider et se protéger		peine souvenir à vie
M2	utiliser un évènement pour faire de la prévention prise de responsabilité (alerter, ne pas laisser faire, ne pas prendre parti pour le bourreau, défendre la victime) attention, la victime ne veut pas toujours être aidée	Si le forfait est découvert > prise de conscience ? changement ? possibilité d'expression ? aide ? inversion des rôles excuses réparations S'il ne l'est pas > pouvoir malaise	destructeur troubles (retrait sur soi, absentéisme) mort gros chamboulement décompensation immolation suicide
M3	rien peur culpabilité (loyauté, soutien) choc ? décharge à la maison	convocation hiérarchique calme malaise communiquer, reconnaître	choc soulagés de trouver de l'aide isolement
M4	conséquences inéluctables besoin de s'exprimer > donner un rôle plus actif	+ posé reconnaitre, vrais mauvais / faux mauvais prise de conscience espace de paroles, confronter réparer, se rattraper	Elle ne faisait plus l'effort de s'intégrer. Schéma qui se répète à casser Apprendre à se défendre Se rebeller

5. Interprétation des résultats

Dans la première partie de ce chapitre, nous critiquons nos résultats, mettant en évidence les limites et les biais de notre recherche, au niveau de l'échantillon des sujets, des outils et de la procédure de collecte de données ainsi que de son déroulement global.

Dans la deuxième partie, nous discutons des résultats en les mettant en lien avec notre contexte théorique.

5.1. Critique des résultats

D'après Lamoureux (2000), la recherche qualitative comporte une part non négligeable de subjectivité. D'après elle, les théories implicites influencent nos choix et nos jugements. L'auteure précise qu'une recherche n'est jamais parfaitement objective puisqu'elle s'appuie sur un contexte théorique que le chercheur définit. Les nombreux choix que nous avons dû opérer pour réaliser notre recherche impliquent cette propriété.

5.1.1. Échantillonnage

Le choix de l'entretien semi-dirigé avec une population d'élève de 4 à 12 ans favorise l'expression des sujets. Cependant, ces jeunes élèves peuvent rencontrer passablement de difficultés face à des questions ouvertes ou d'approfondissement.

Le décision de limiter notre récolte de données à un établissement met en évidence la situation spécifique de cet établissement. Cela engendre que ce qu'il en ressort n'est pas généralisable.

Toutefois, l'échantillon final correspond à ce qui a été fixé et, dans ce sens, est représentatif de ce qui était attendu.

5.1.2. Outils de collecte des données

La rigueur de la conduite des entretiens semi-dirigés est une variable. De par l'âge des sujets, de leur loquacité, de leur vécu, les entretiens sont plus ou moins dirigés, les questions plus ou moins ouvertes, la formulation plus ou moins incitative. Notre expérience « grandissante » d'enquêteur, l'avancée

dans les entretiens impacte la forme et le fond des entretiens. Certains aspects sont plus ou moins développés selon la position de l'entretien dans l'échéancier.

Le fait d'évoquer des situations et le rôle qui y est joué par le sujet rend difficile la distinction entre ce qui est imaginé et ce qui est réellement adopté par ce même sujet. Du moins, le canevas d'entretien n'a pas été établi de manière à permettre la mise en évidence de cet écart.

Plus précisément, le rôle du témoin pacificateur n'avait pas été prévu dans le guide d'entretien et de ce fait, les individus n'ont pas spécifiquement été interpellés à ce propos. Les données concernant ce rôle ne sont donc pas représentatives de l'ensemble de l'échantillon. Cependant, s'inscrivant dans une démarche qualitative, les résultats peuvent tout de même être exploités.

5.1.3. Procédure de collecte des données

Lors des entretiens avec les élèves, notre statut d'adulte influence inévitablement le rapport et le contenu des interactions. De même, lors de entretiens avec les enseignants, notre statut d'enseignant et de responsable d'établissement impacte très certainement l'échange et le fond. De manière générale, lors d'entretiens, il est difficile de distinguer la part des représentations personnelles du sujet d'une éventuelle part de réponse aux attentes de l'enquêteur.

5.1.4. Déroulement de la recherche

Le dernier entretien (M1) a eu lieu dix jours après un évènement dramatique dans le canton : le suicide d'un jeune et quatre jours après, celui de sa petite amie. Ce contexte, différent et chargé d'émotions et de réflexion, a donné une teinte particulière à cette rencontre, autant dans l'ambiance de l'entretien que dans son contenu.

5.2. Discussion des résultats

Nous structurons ce chapitre à l'aide de nos sous-questions de recherche pour tenter d'y répondre. Ainsi les différents résultats présentés ci-dessus sont

articulés en fonction de ces questions. Des schémas, du type de celui qui est présenté ci-dessous, rappellent nos questions et nos hypothèses.

Sous-question

•hypothèse de départ

5.2.1. **Violences et violences scolaires**

Comment élèves et enseignants du primaire définissent-ils la violence et plus particulièrement les violences scolaires ?

•La perception de la violence évolue avec l'âge des enfants, plus particulièrement quant à leur catégorie.

Quels sont les types de violences qui sont perçus par les élèves et par les enseignants ?

•Les mêmes événements ne sont pas identifiés comme violents par les élèves et par les enseignants.

Les élèves évoquent la violence principalement par ses manifestations physiques. Lorsqu'on précise le contexte scolaire, les manifestations verbales sont également mentionnées, tant par les élèves que par les enseignants, ce qui pourrait aller à l'encontre des propos de Debarbieux (1996) qui prétend que cette forme de violence est minimisée par les élèves tandis qu'elle est surévaluée par les enseignants. Nous avons vu que Florence se prononçait spécialement quant aux violences verbales, à leur fréquence et ressentait comme une certaine minimisation de la part des élèves. Ce point de vue corroborerait plutôt les propos de cet auteur.

Si tous ces événements sont attribués aux violences scolaires, c'est bien parce qu'ils se passent géographiquement ou socialement dans le contexte scolaire, comme le précise Van Honsté (2015). Nous ne pouvons relever une différence significative entre les perceptions de la violence et celles de la violence scolaire.

Par contre, aucune des violences évoquées lors de nos entretiens n'a eu de conséquences pénales, ce qui ne correspond pas aux conditions définies par de Guillotte (1999), même si une démarche pénale a été évoquée par l'élève Mathieu ou l'idée de contacter la police est suggérée par Sybille.

Un événement particulier a été évoqué par de nombreux sujets, élèves et enseignants. Si de nombreux interlocuteurs se rappellent de cet épisode, c'est

probablement en raison de son envergure et de son retentissement au niveau de l'établissement, critère du dispositif français SIGNA et rappelé par Romano (2015).

Cependant, nos résultats mettent en évidence la place prépondérante du harcèlement dans les perceptions de la violence des enseignants alors que cette forme de violence n'est que très peu évoquée par les élèves. Nous ne retrouvons cet état de fait chez aucun des auteurs que nous avons sélectionnés. Nous pouvons émettre l'hypothèse que ce résultat découle du contexte de l'établissement situé au cœur de notre recherche, plus spécifiquement du projet qui y est mené depuis quelques années afin de prévenir les situations de violence. Néanmoins, notre enquête met en évidence que les élèves semblent identifier un certain nombre des « micro violences » mais, particulièrement les plus jeunes, n'en mesurent pas forcément la redondance et l'impact au fil du temps.

La difficulté évoquée par les enseignants à identifier les situations de type harcèlement pourrait être en lien avec la difficulté de percevoir la violence symbolique présentée par Bourdieu (1997). Une autre interprétation lierait cette difficulté à la détection par des adultes des « micro violences » suggérées par Debarbieux (2011).

Les évocations des élèves et des enseignants peuvent aisément entrer dans les différentes typologies des agressions de Moser (1987, selon Buss 1961). Par contre, dans notre enquête, les agressions évoquées par les élèves et les enseignants, pourraient toutes être qualifiées d'agressions subies internes selon Verger (2008). Les agressions subies externes ou les agressions voulues, contrôlées, dont certaines facettes pourraient être mise en lien avec la violence symbolique de Bourdieu (1997) n'apparaissent pas, si ce n'est dans les propos de Stéphane, lorsqu'il évoque que le contexte scolaire ne propose, ne permet, n'apprend à aucun moment aux enfants de dire non à l'adulte, au système.

Les avertissements de Mabilon-Bonfils (2015), Von Honsté (2015) se justifient : un définition objective et universelle de la violence ou des violences scolaires est indéniablement difficile. Elle s'inscrit nécessairement dans des

contextes géographiques, historiques, sociaux, voire institutionnels et individuels. Ce concept contient ainsi sa part de subjectivité. La perception de la violence appartient à chacun.

5.2.2. Les agresseurs ou l'origine

Quelles origines des violences élèves et enseignants identifient-ils ?

- L'origine d'une acte violent n'est pas identifiée de la même manière par les élèves selon leur âge et par les enseignants.

D'après l'Organisation mondiale de la santé (2016) et Hébert (1991), les facteurs de risque d'avoir recours à la violence se situent à trois niveaux chez une personne : au niveau individuel, relationnel et environnemental. Dans les situations évoquées par les élèves, nous pouvons en identifier liées à la dimension individuelle ou à la dimension relationnelle. Les enseignants se réfèrent quant à eux aux trois dimensions. Myriam mentionne les difficultés de socialisation. Florence évoque des situations dans lesquelles la communication posait problème, soit par manque de moyen (élèves allophones), soit par manque de modèle. Dans ce dernier cas, le facteur de risque trouverait son origine dans la dimension environnementale.

Deux témoignages d'enseignants révèlent la présence de facteurs de risque aux mêmes niveaux chez eux que chez des élèves, soit dans les dimensions individuelles et relationnelles.

Les facteurs de risque de Charlot et Emin (1997), les origines vernaculaire, réactionnelle et délinquante n'apparaissent ni dans les propos des élèves, ni dans ceux des enseignants interrogés. Cette typologie nous paraît réservé à des situations moins quotidiennes, ou nécessiterait un questionnement plus précis et une analyse plus fine. Nous pouvons faire le même constat à propos de l'origine des violences produites par les enseignants à l'encontre des élèves.

5.2.3. Les victimes ou la cible

Dans toutes les situations évoquées, la victime était un élève. Sauf dans deux situations évoquées par Florence et Sybille. Cela rejoint le constat de

Debarbieux (2011) qui affirme que les victimes sont fréquemment les élèves, parfois les enseignants, les membres des directions venant ensuite. Notre enquête n'a pas cherché à analyser le profil des victimes.

Un témoignage de Mathieu nous montre que tout élève, de par un évènement extraordinaire bénin, peut se retrouver en posture de vulnérabilité, comme nous le présentait Romano (2015). Dans ce témoignage, nous avons la version de la victime et nous trouvons dans la même posture subjectiviste que Debarbieux (1996, 2011) dans ses enquêtes de victimation.

5.2.4. Les témoins ou le levier du changement

Dans une agression, quels sont les protagonistes identifiés et quels sont les rôles qui leur sont attribués ?

- Les témoins ont un rôle particulièrement important lors d'agressions : ils doivent agir.

Les élèves attribuent aux enseignants le rôle de protection, d'intervention, de gestion, de sanction. Un élève exprime une attente face à la direction de l'école, une sanction éducative sous forme d'exclusion (voir témoignage de Mathieu au chapitre 5.2.1).

Le rôle des enseignants, évoqué par eux-mêmes, cette vigilance particulière, fait écho à la détection des « micro violences » décrites par Debarbieux (2011) ou à l'identification de la violence symbolique (Bourdieu, 1997). Dans ce sens, Myriam nous rend attentif à cette attention particulière nécessaire et à l'action des adultes, tandis que Sybille témoigne de ses hésitations dans les démarches à entreprendre, des procédures à appliquer.

Ces deux témoignages mettent en évidence le besoin de formation des enseignants, avancé par Romano (2018) pour développer des connaissances et des compétences quant au repérage de telles situations et à leur intervention, ainsi que les besoins de cohésion de l'équipe et du soutien de la hiérarchie avancé par Debarbieux (2011). Stéphane présente son plan d'action : travailler le climat au sein des différentes strates de l'établissement, écouter l'autre véritablement et observer ce qui se passe de manière vigilante.

Quand les élèves sont interrogés sur leur rôle en tant que témoins d'un évènement violent, ils citent presque unanimement l'alerte d'un adulte, parfois d'un pacificateur. Un élève de notre échantillon fonctionnait comme pacificateur. Il identifie la difficulté à intervenir sans se faire phagocyté par la situation.

Comme les violences mentionnées par ces sujets sont principalement d'ordre physiques et verbales, on peut supposer que le harcèlement, l'intimidation ne font pas partie intégrante de ces évènements violents et la question reste ouverte quant aux réactions des enfants témoins de « micro violences » décrites par Debarbieux (2011) ou de violence symbolique chère à Bourdieu (1997).

Les enseignants reconnaissent unanimement la difficulté du rôle des élèves témoins, particulièrement dans des situations de harcèlement. Ils déplorent cette tension entre l'action et le risque encouru face au harceleur. Aussi, la recommandation de Romano (2018) de travailler sur les violences scolaires avec tous les élèves prend tout son sens, pour encourager les témoins à sortir du silence, de l'ostracisme et de la passivité. Florence témoigne de ce sens en décrivant la dynamique particulière qui peut apparaître dans une classe où le harcèlement sévit. Stéphane pense que les témoins ont conscience de ce qui se passe et du rôle qu'ils jouent, même en choisissant de rester passifs. Stéphane évoque la violence symbolique (Bourdieu, 1997) entre l'institution scolaire et l'élève, comme frein à l'action des enfants témoins.

Comme le rappelle le Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse (s.d.b), le harcèlement entre élèves est une violence dans laquelle les pairs sont susceptibles de jouer des rôles spécifiques. La relation triangulaire victime-agresseur-spectateurs est centrale, le harceleur plaçant ses camarades spectateurs dans une position de complices de ses actes et mettant ainsi en œuvre une relation de domination. Cette situation se maintient parce que les pairs la soutiennent, l'encouragent ou l'ignorent, apaisés de ne pas être à la place de la victime. En restant passifs, les témoins valident les agissements du harceleur, mais aussi la posture de la victime, dont l'isolement, la honte s'en trouvent renforcées. C'est ce que les

enseignants ont pu constater, particulièrement Stéphane. Un élève, Mathieu, dénonce cette forme dynamique de groupe, où les spectateurs, par manque de courage, par peur, se rallient derrière le harceleur.

L'école au sein de laquelle nous avons choisi de mener notre enquête travail depuis quelques années à la prévention des situations de violence grâce à la coopération d'une équipe formée. Plusieurs éléments ayant un lien plus ou moins direct avec ce projet d'établissement sont apparus dans notre récolte de données.

Premièrement, nous constatons, chez les enseignants, une vision partagée de la posture à adopter. La vigilance, la prise au sérieux de chaque évènement est majoritairement partagée.

Le deuxième est la mise en place d'espaces de parole, pour tous les élèves, comme le suggère Romano (2018), qui permet des prises de conscience, chez les élèves et chez les enseignants, quant à ce qui se passe. Ce temps octroyé à écouter, à chercher à comprendre, à se mettre la hauteur des élèves, à chercher des pistes, à travailler sur le climat scolaire. Myriam, Florence et Stéphane témoigne d'expériences allant dans ce sens.

Pour terminer, la mise en place de pacificateur, de la méditation par les pairs est un dispositif d'autorégulation impliquant les élèves, les responsabilisant (Romano 2018). Mathieu illustre son rôle de pacificateur dans ce sens.

Globalement, il ressort des entretiens, particulièrement de ceux avec les enseignants, mais également de ceux avec les élèves, une certaine culture commune. Certaines références (pacificateur, responsable d'établissement, ...), certaines postures (vigilance, engagement, ...), certaines valeurs (climat scolaire) apparaissent comme partagées par les différents acteurs. Cela est le fruit de temps de formation et de travail en commun, recommandé par Romano (2018) résulte sur le développement d'une cohésion d'équipe souhaitée par Debarbieux (2011).

Quelles conséquences pour les différents acteurs sont perçues par les élèves et par les enseignants ?

• Les conséquences perçues par les élèves sont principalement les sanctions. Pour les enseignants, les dimensions psychologiques et sociales sont également importantes.

Les conséquences nommées par les élèves, pour les différents protagonistes se situent prioritairement au niveau des émotions ressenties et d'éventuelles formes de réparation. Les élèves de 8^H ont mesuré l'impact que ce vécu, ce ressenti peut avoir aux niveaux somatique, psychologique, scolaire ou social, dimensions décrite par Romano (2015) et Catheline (2018).

Les enseignants, particulièrement Martine (1^H-2^H) et Florence (3^H) accordent une grande importance à l'impact pour les victimes en se référant à des effets dramatiques (souvenirs à vie, destructeur, mort, décompensation, immolation, suicide), effets se retrouvant dans les déclinaisons des niveaux décrits par Romano (2015) et par Catheline (2018). Nous rappelons que la violence scolaire évoque, pour les professionnels, prioritairement les situations de harcèlement. Ces derniers développent également leur réflexion quant aux conséquences pour les témoins ou les agresseurs, attribuant aux premiers peur et culpabilité et malaise, prise de pouvoir pour les seconds. Tous ont à leurs yeux besoin de pouvoir s'exprimer quant à ce que se passe, ayant conscience que le harcèlement peut avoir un impact à long terme sur tous ses agents. Romano (2015), Catheline (2018) ou encore Tournier (2015) et Debarbieux (2011) insistent sur le besoin de prendre en charge, d'accompagner tous les élèves pour atténuer les contrecoups d'un évènement violent.

6. Conclusion

Par ce travail de recherche, nous souhaitions questionner la perception des violences scolaires par les élèves et les enseignants. Nous avons mené des entretiens semi-directifs auprès de neuf élèves et quatre enseignants, afin de les questionner sur leurs perceptions des violences scolaires.

Grâce à la présentation et à la discussion des résultats, nous avons effectué certains constats. De manière générale, il ressort que la multiplicité et la variété des violences, scolaires ou non, rend la définition de ce concept difficile, tout comme l'élaboration de critères objectifs. L'identification, la perception des violences est personnelle, individuelle et donc subjective, en lien avec son propre vécu, ses propres connaissances, ses références. Les élèves, de manière générale, identifient les violences scolaires, sous leurs formes physiques ou verbales, et ont moins conscience des dimensions spécifiques du harcèlement, harcèlement qui préoccupe les enseignants.

Parmi les différents résultats, nous tenons à en reprendre ici quelques-uns de manière plus spécifique. La perception des violences étant personnelle, il apparaît comme nécessaire d'entreprendre des démarches afin de développer, entre les membres de l'équipe, la plus grande intersubjectivité possible pour agir ensemble à la prévention, à l'analyse et à la prise en charge de situations violentes à l'école. Cette démarche a été entreprise par la direction et l'équipe de l'établissement situées au cœur de notre recherche, ce qui a créé un contexte favorable au développement d'une gestion efficiente de ces événements. Les élèves doivent être informés et formés, afin que, en tant que potentiels victimes ou témoins, ils puissent agir et non pas rester passifs, cette posture validant les agissements des agresseurs et risquant de les enfermer dans cette posture.

Lors de l'analyse des résultats et du travail de synthèse, d'autres questions de recherche possibles nous sont apparues. Notre questionnement se basant sur des situations issues des souvenirs ou de situations suggérées, les sujets s'expriment principalement sur ce que quelqu'un d'autre a fait ou alors sur ce qu'ils auraient fait dans une situation semblable. Comment agissent-ils vraiment dans des situations similaires ? D'autre part, plusieurs modèles

d'intervention apparaissent dans la littérature ou dans les ressources mises à disposition par les structures publiques en charge de l'instruction. En quoi sont-ils différents ? Qu'amènent-ils pour les professionnels ? Pour les élèves ? Quelle est leur efficacité ? Leur pertinence ? Enfin, en mettant le focus sur les violences scolaires, nous nous sommes intéressés aux événements résultant de contextes plus ou moins complexes. Dans quelles mesures l'école pourrait-elle les prévenir, agir sur les facteurs de risque ? Ou encore, quelle place donner aux parents dans la gestion de ces situations, de manière individuelle et collective ?

Par le biais de ce travail, nous avons pu nous questionner sur les violences scolaires, sur leur identification, sur leur prévention et leur gestion. Cette démarche nous a appris à analyser un aspect de notre profession, en croisant les éléments du terrain à des apports scientifiques. Ce fut également l'occasion de prendre du recul, de faire une pause, de prendre une posture métapar rapport à l'urgence du quotidien. Que cela soit avec les élèves ou avec les enseignants qui ont accepté de participer à mon enquête, le sujet des violences scolaires a été facile à aborder, du moins les entretiens ont été sereins et je n'ai pas ressenti de gêne particulière. Cependant, je constate que cela n'est pas le cas au quotidien, avec tous les enseignants, tous les élèves. Ces événements ayant souvent lieu dans les moments et les lieux de transition, sur le chemin de l'école, dans les transports scolaires, nous nous trouvons dans une zone grise au niveau des responsabilités entre école, autorités communales et parents. La dimension numérique impacte tout autant des moments complètement hors temps et périmètre scolaires. De plus, les médias abordent de plus en plus fréquemment la thématique du harcèlement, parfois avec une approche « sensationnelle ». Cela exerce une nouvelle pression sur les enseignants, sur l'école. Cette actualité touche les professionnels de mon établissement, qui ne veulent pas se cantonner à réagir mais souhaitent aussi prévenir ces situations de violences scolaires, particulièrement celles de harcèlement. Une analyse de la problématique, des ressources, des besoins est à envisager et un plan de formation et d'action à prévoir avec l'équipe mais également en partenariat avec les parents.

Pour conclure, en tant qu'enseignant et responsable d'établissement, nous retenons de cette démarche le potentiel de chacun, élèves, enseignants, parents, direction, pour agir. Chacun des partenaire de l'École possède un rôle qu'il peut habiter. Les professionnels ont donc un grand intérêt à s'engager, ensemble, pour prévenir, informer, former et gérer ces situations.

Bibliographie

- Bourdieu, P. (1997). *Méditations pascaliennes*. Paris : Seuil.
- Catheline, N. (2018). *Le harcèlement scolaire*. Paris : Presses Universitaires de France
- République et canton de Genève (s.d.). *Vie scolaire : Comment agir en cas de harcèlement scolaire ?*. Récupéré le 2 mars 2019 :
<https://www.ge.ch/comment-agir-cas-harcelement-scolaire>
- République et canton de Genève (2016). *Plan d'actions et de prévention des situations de harcèlement à l'école*. Récupéré le 2 mars 2019 :
https://edudoc.ch/record/131991/files/GE_harcelement_plan_action.pdf
- Charlot, B. & Emin, J.-C. (1997), *Violences à l'école – État des savoirs*. Paris : Armand Colin
- Debarbieux, E. (1996). *La violence en milieu scolaire, 1 - État des lieux*. Paris : ESF éditeurs.
- Debarbieux, E. (2011). *A l'école des enfants heureux... enfin presque*. Récupéré le 2 mars 2019 : <https://www.unicef.fr/article/l-ecole-des-enfants-heureux-ou-presque>
- Convention relative aux droits de l'enfant, RO 1998 2055 art. 19 al.1
- Guillotte, A. (1999). *Violence et Éducation, Incidents, incivilités et autorité dans le contexte scolaire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Hébert, J. (1991). *La violence à l'école*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Organisation mondiale de la santé. (s.d.). La violence chez les jeunes. Récupéré le 2 mars 2019 : <http://www.who.int/fr/news-room/fact-sheets/detail/youth-violence>
- Lamoureux, A. (2000). Recherche et méthodologie en sciences humaines. Québec : Éditions Études Vivantes.
- Mabilon-Bonfils, B. (2005). *L'invention de la violence scolaire*. Toulouse : Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. (s.d.a). Climat scolaire. Récupéré le 2 mars 2019 : <http://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/accueil.html>
- Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. (s.d.b). Le harcèlement entre élèves. Le reconnaître, le prévenir, le traiter. Récupéré le 2 mars

2019 :

http://media.education.gouv.fr/file/09_septembre/60/0/2011_harcelement_eleves_brochurev2_190600.pdf

Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. (s.d.c). Non au harcèlement. Récupéré le 2 mars 2019 :

<https://www.nonauharcelement.education.gouv.fr/>

Moser, G. (1987). L'agression. *Que sais-je ?* Paris : Presse universitaires de France.

Organisation mondiale de la Santé (s.d.). Thèmes de santé : Violence.

Récupéré le 2 mars 2019 : <https://www.who.int/topics/violence/fr/>

Organisation mondiale de la Santé (2016). Centre des médias / Principaux repères / Détail. Récupéré le 2 mars 2019 :

<https://www.who.int/fr/news-room/fact-sheets/detail/youth-violence>

Perception. (s.d.). Dictionnaires de français. Récupéré le 2 mars 2019 :

<https://larousse.fr/dictionnaires/francais/perception/59399?q=perception#59036>

Perception. (s.d.). Encyclopédie. Récupéré le 2 mars 2019 :

<https://larousse.fr/encyclopedie/divers/perception/78270>

Romano, H. (2015). *Harcèlement scolaire : Victimes, auteurs : que faire ?*. Paris : Dunod.

Tournier, J.-L. (2015). *Élèves humiliés, élèves sacrifiés ?* Paris : de Boeck.

Verger, J. (2008). École et violences : faits, perceptions, discours. *Histoire de l'éducation*, 118, 5-10.

Vermersch, P. (2011). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux Cedex : ESF éditeur.

Violence. (s.d.). Dictionnaires de français. Récupéré le 2 mars 2019 :

<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/violence/82071?q=violece#81105>

Von Honsté, C. (2013). *La violence à l'école : de quoi parle-t-on ?* Bruxelles : FAPEO.

Annexes

- A. Déclaration sur l'honneur
- B. Guides d'entretien
- C. Supports visuels pour suggérer l'évocation de situations
- D. CD avec l'intégralité des enregistrements, de leur retranscription et de leur codage avec HyperResearch.

Ce travail de Bachelor et toutes ses annexes sont à disposition au lien
<https://qrgo.page.link/jTKh>



ANNEXE A

Déclaration sur l'honneur

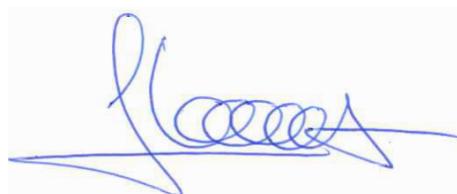
Par la présente, j'atteste que le travail rendu est le fruit de ma réflexion personnelle et a été rédigé de manière autonome.

Je certifie que toute formulation, source, raisonnement, analyse ou création empruntée à des tiers est correctement et consciencieusement mentionnée comme telle, de manière transparente et claire, de sorte que la source soit reconnaissable, dans le respect des droits d'auteurs.

Je suis conscient que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement, correctement ou complètement est constitutif de plagiat ; celui-ci est automatiquement dénoncé à l'autorité compétente.

Au vu de ce qui précède, je déclare sur l'honneur ne pas avoir eu recours au plagiat ou à toute autre forme de fraude

Rueyres, le 1er mai 2019



Lieu, date

Signature

Ce formulaire doit être rempli et dûment signé par tout-e étudiant-e rédigeant un travail de diplôme. Il doit accompagner chaque travail de diplôme.

ANNEXE B

Date : _____

Lieu : _____

Guide d'entretien semi-dirigé ELEVE

Accueil et remerciements : Bonjour ..., merci de prendre de ton temps pour répondre à quelques-unes de mes questions.

Je te remercie de ta participation à ma recherche au sujet des violences scolaires.

Contexte de la recherche : travail de Bachelor - formation

Durée prévue de l'entretien : 20 min. environ

Normes éthiques et droits de l'interviewé : Personne mineure. Nous avons reçu son consentement. C'est anonyme.

Questions de la part de l'interviewé ?

Si une question ne te met pas à l'aise, tu as le droit de me le dire et de ne pas répondre.

Données personnelles de l'interviewé :
(élève x^h)

* Questions de recherche (thèmes spécifiques)	Questions ouvertes (qui permettent l'expression libre de l'interviewé e)	Relances (qui permettent d'approfondir, de préciser, d'illustrer, ...)
Données personnelles	Comment t'appelles-tu ? Quel âge as-tu ? En quelle classe es-tu ? Où habites-tu ?	
Définition de la violence scolaire	Si je te dis « violence », à quoi cela te fait-il penser ? Et si je te dis « violence scolaire » ? Quels autres mots connais-tu pour désigner la violence ?	Suggérer d'autres mots pour dire la violence : méchanceté
Types de violences	Quand quelqu'un est violent, que fait-il ?	Raconte-moi un exemple à l'école ou sur le chemin de l'école... as-tu déjà vu un camarade violent ? Que fait-il ? Raconte-moi un exemple à l'école ou sur le chemin de l'école où tu as été violent. As-tu déjà été victime de violence à l'école ?
Raisons	D'après toi, à quoi sert la violence aux enfants, aux adultes ?	Ça se passe où ? Pourquoi ça se passe là ? Ça se passe quand ? Pourquoi ça se passe à ce moment-là ?
Rôles	Dans une situation de violence, qui sont les personnes concernées ?	Que devrait faire la personne qui voit un acte de violence ?
Conséquences	Ça fait quoi pour la victime ? Ça fait quoi pour l'auteur ? ça fait quoi aux témoins ?	
Situations	Sur les vignettes que je te présente, lesquelles représentent une situation violente ?	Peux-tu m'expliquer ce qui se passe ?

Conclure l'entretien : Notre entretien touche à sa fin. Je te remercie pour le temps que tu m'as accordé.

Quelque chose à ajouter par l'interviewé ?

Vécu de l'entretien ?

**Vos notes,
commentaires,
impressions, ...**

Date : _____

Lieu : _____

Guide d'entretien semi-dirigé ENSEIGNANT

Accueil et remerciements : Bonjour ..., merci de prendre de votre temps pour répondre à quelques-unes de mes questions.

Je vous remercie de votre participation à ma recherche au sujet des violences scolaires.

Contexte de la recherche : travail de Bachelor - formation

Durée prévue de l'entretien : 60 min. environ

Normes éthiques et droits de l'interviewé : Personne majeur. Nous avons reçu son consentement. C'est anonyme.

Questions de la part de l'interviewé ?

Données personnelles de l'interviewé :
(enseignant x^h)

*Questions de recherche (thèmes spécifiques)	Questions ouvertes (qui permettent l'expression libre de l'interviewé e)	Relances (qui permettent d'approfondir, de préciser, d'illustrer, ...)
Données personnelles	Comment vous appelez-vous ? Quel âge avez-vous ? Depuis combien d'années enseignez-vous ? Actuellement à quel degré ?	
Définition de la violence scolaire	Si je vous dis « violence », à quoi cela te fait-il penser ? Et si je vous dis « violence scolaire » ? Quels autres mots connaissez-vous pour désigner la violence ?	Suggérer d'autres mots pour dire la violence : méchanceté
Types de violences	Quand quelqu'un est violent, que fait-il ?	Racontez-moi un exemple à l'école ou sur le chemin de l'école... avez-vous déjà vu un élève violent ? Que fait-il ? Avez-vous déjà été victime de violence ? Seriez-vous d'accord de me raconter ? Vous est-il déjà arrivé d'être violent avec un élève ? Seriez-vous d'accord de me raconter ?
Raisons	D'après vous, à quoi sert la violence aux enfants, aux adultes ?	Ça se passe où ? Pourquoi ça se passe là ? Ça se passe quand ? Pourquoi ça se passe à ce moment-là ?
Rôles	Dans une situation de violence, qui sont les personnes concernées ?	Que devrait faire la personne qui voit un acte de violence ?
Conséquences	Ça fait quoi pour la victime ? Ça fait quoi pour l'auteur ? ça fait quoi aux témoins ?	
Situations	Sur les vignettes que je vous présente, lesquelles représentent une situation violente ?	Pouvez-vous m'expliquer ce qui se passe ?

Conclure l'entretien : Notre entretien touche à sa fin. Je vous remercie pour le temps que vous m'avez accordé.
Aimeriez-vous rajouter quelque chose ?
Comment avez-vous vécu cet entretien ?
Nous vous tiendrons au courant des avancés de nos recherches, si cela vous intéresse.

**Vos notes,
commentaires,
impressions, ...**

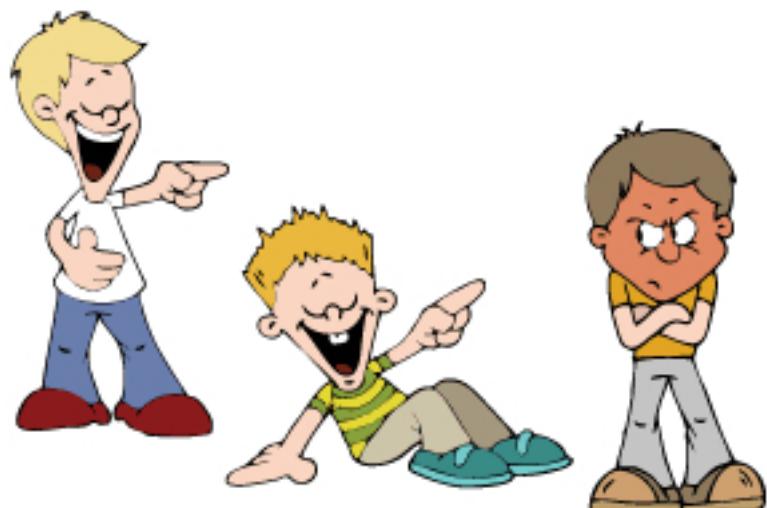
ANNEXE C



Situation A [insultes]



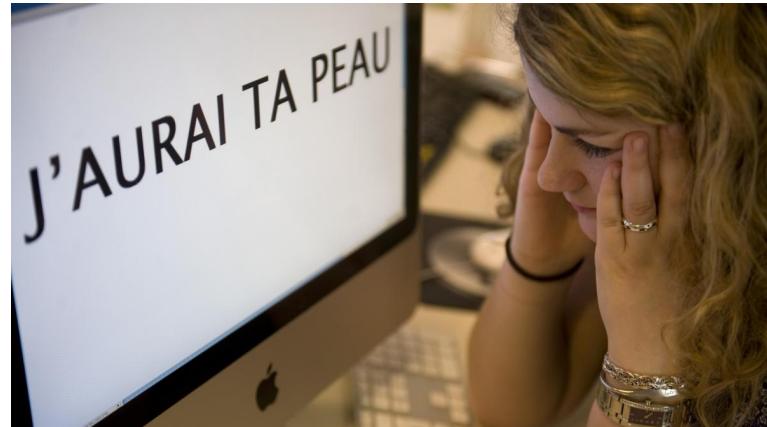
Situation B [médisance / isolement]



Situation C [moquerie]



Situation D [graffiti]



Situation E [cyber harcèlement]



Situation F [racket]