

Violence entre pairs au primaire :

Une violence scolaire insidieuse. Quelle stratégie de prévention et de lutte?

Cas de l'Ecole Primaire Publique de Sagbé dans la commune d'Abobo/Abidjan.

Primary peer violence:

Insidious school violence. What prevention and control strategy?

Case of the Public Primary School of Sagbé in the municipality of Abobo /Abidjan.

Agossou Kouakou Mathias,¹ Université de Man/Côte d'Ivoire

agossouakm@yahoo.fr

Reçu: 2019-04-01

Réviser : 05-06-2019

Accepté: 2019-06-08

Résumé : L'objectif de cette étude est de proposer des moyens, qui pourraient permettre de prévenir et de lutter contre les violences scolaires dès le primaire entre pairs. A cet effet, une grille d'observation de certains types de violence a été mise en place et une séquence d'apprentissage sur les émotions, a été proposée aux élèves à partir des ressources du Ministère de l'Education Nationale. En plus, un échantillon d'enquête de type qualitatif et un échantillon d'enquête de type quantitatif ont été combinés. Les résultats de cette étude montrent que le phénomène est bien présent dans le primaire et cela, dès les classes préparatoires, y compris les classes élémentaires avec des enfants de moins de 7 ans sous plusieurs formes. Même si ce problème ne touche qu'une minorité d'élèves, il est primordial de le traiter tant les conséquences pour les enfants sont importantes (décrochage, absentéisme, perte d'image de soi, tendances dépressives).

Mots-clés : Insidieuse-Lutte- Stratégie de prévention-Violence scolaire entre pairs.

Abstract: The aim of this study is to propose means that could help prevent and fight school violence at primary level between peers. To this end, an observation grid of certain types of violence has been put in place and a learning sequence on emotions has been proposed to students from the resources of the Ministry of National Education. In addition, a qualitative survey sample and a quantitative survey sample were combined. The results of this study show that the phenomenon is present in the primary and this, from the preparatory classes, including elementary classes with children less than 7 years in several forms. Although this problem affects only a minority of students, it is important to treat it as the consequences for children are important (dropping out, absenteeism, loss of self-image, depressive tendencies).

Keywords: School peer Violence-Insidious-Prevention Strategy-Struggle

¹ - Auteur correspondant

1-Introduction : Quelques repères théoriques

Les études scientifiques impliquant les élèves dans l'explication du développement des comportements déviants voire la violence entre pairs à l'école sont nombreuses (Browne, 1990 ; Barton, 1997 ; André, 1998 ; Bailleau, 2000 ; Bovay, 2008 ; Roche, 2004). Dans cette perspective des jeux pour éduquer à l'initiation à la compétence de l'empathie par l'apprentissage des émotions et les perceptions de la violence de l'équipe pédagogique sont évoqués (Chrysochoou, Picard et Pronine, 1998 ; Rochex, 2001 ; Paretto, 2001 ; Coenen, 2002 ; Llenas et Antilogus, 2014 ; Zanna, 2015).

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

Une deuxième définition plus large du terme s'appuie sur les réponses des victimes de violence scolaire recueillies à partir d'enquêtes de terrain : les enquêtes de victimation (Lucchini, 1995 ; Gabriel, Holthusen et Schaffer, 2002 ; Fallu et Janosz, 2003 ; Roche, 2004). Ainsi pour Debarbieux, (2006), « ne s'attacher qu'aux catégories de la violence du Code Pénal, c'est manquer une partie du phénomène » (Debarbieux, 2006, p. 104), car la violence n'est pas toujours délictuelle ou criminelle. Ainsi, outre la violence physique et les délits ou crimes, Debarbieux (2006) répartit tous les faits de

violence à l'école en formes de micro-violences. Ces dernières comprennent les incivilités, le school-bullying et un climat scolaire dégradé. Les incivilités, comme décrit précédemment, correspondent à un ensemble de faits cumulés, d'infractions induisant un sentiment de désordre et de non-respect (Bovay, 2008). Morin (2013) précise que les incivilités appartiennent à un type de violence verbale, la violence verbale symbolique car les mots ne sont pas forcément présents. Elle rassemble dans cette catégorie « les gestes déplacés, le chahut, l'ostracisme, le vandalisme, etc. » (Morin, 2013, p. 21). Le school-bullying, correspond à une forme de violence, physique ou psychologique, où un ou des élèves agresseurs (bully) agissent dans l'intention de nuire, à long terme, à un élève victime (bullied) incapable de se défendre (Debarbieux, 2006).

Enfin, le terme anglo-saxon « school-bullying » peut être traduit par « harcèlement et maltraitance entre pairs » (Blaya, cité par Debarbieux, 2008, p 42). Debarbieux (2006) place dans les micro-violences un concept encore plus large comme le climat scolaire, qui participe de lui-même à la définition de la violence scolaire. Celui-ci l'a beaucoup utilisé dans ses enquêtes de victimation. Ainsi, dans une expérimentation qu'il a réalisée en 2003 dans les écoles primaires de vingt-trois établissements ruraux et urbains, concernant 2 744 élèves, il associe clairement micro-violences, délits courants et climat scolaire. Pour cela, il utilise des indicateurs de victimation et de climat scolaire. Il définit dans son enquête les composantes du climat scolaire : « perception globale de l'établissement, relations entre élèves, relations élèves / professeurs, relations avec les adultes non enseignants, le degré de violence perçue, l'appréciation portée sur le quartier, l'agressivité dans la relation élèves/enseignants et enfin l'appréciation portée sur la qualité de l'enseignement » (Debarbieux, 2006, p 132). Dans ce classement, Debarbieux, (2006) d'une part, ne supprime pas les faits répréhensibles par le Code Pénal et d'autre part, insiste sur le fait que c'est à force de répétitions de ces violences mineures que l'on peut observer les effets sociaux d'une petite délinquance. Carra (2009) le rejoint en refusant de se limiter à la violence physique, les micro-violences devant être considérées (bavardages en classe, vol de goûter, bagarres en cour de récréation, refus de travailler ...), (Carra, 2009 ; Hernelsoet 2011 ; Garouste, 2016).

D'autres chercheurs, comme Vettenburg (1998, cité par Debarbieux, 2006) et Bouchard et Tessier (1996, cités par Paquin & Drolet, 2006) ont tenté de donner des définitions claires de la violence scolaire. En s'appuyant sur leurs termes, une seule définition pourra être retenue : la violence scolaire recouvre toutes les activités ou actions, intentionnelles ou non, entraînant des souffrances ou des dommages physiques, psychologiques ou matériels à un acteur de l'école ou aux objets de l'école. Cette définition de l'acte violent servira de référence pour caractériser objectivement la violence chez les enfants de cycle 1 et 2 (7 à 9 ans), puisqu'ils ne sont pas toujours conscients de conséquences de leurs actes. Ainsi, la définition large du terme violence semble devoir être préférée à la définition restreinte qui ne caractérise que des faits répréhensibles par la loi du Code Pénal. Le concept de micro-violences, qu'emploient Debarbieux (2006, *Violence à l'école : un défi mondial ?* ou Carra (2009, *Violences à l'école élémentaire : l'expérience des élèves et des enseignants*), semble le mieux approprié pour caractériser toutes les formes de violence à école secondaire. En effet, il est difficilement concevable à l'école, et c'est encore plus vrai au primaire, d'imaginer que des violences verbales comme des insultes, ou des violences physiques comme les coups ou bagarres soient répréhensibles par la loi, sans pour autant n'être pris en compte. Cette partie, consacrée à la caractérisation de la violence scolaire globale, permet de poursuivre en détails sur les différentes formes de la violence et leurs conséquences.

Après avoir vu les définitions du sens large de la violence à l'école et des micro-violences, la répartition des types de violence scolaire peut être abordée. Elle existe sous trois formes en comprenant la violence physique, la violence verbale, qui comprend les incivilités dont une violence symbolique (violence qui peut être verbale ou non mais avec des gestes), et le harcèlement. Le harcèlement est une forme particulière qui prend son sens lorsqu'il y a répétitions aussi bien dans la forme physique que verbale (Debarbieux, 2011). Deux recherches peuvent servir d'appui pour présenter des constats et analyses sur les formes de violences présentes à l'école et leur fréquence. La première étude est réalisée par Paquin et Drolet sur 4 années, de 2002 à 2006 dans le milieu scolaire français de la région d'Ottawa au Canada. Cette expérience s'est concentrée sur 60 familles dont les enfants ont été déclarés violents en milieu scolaire, c'est-à-dire faisant l'objet d'une

suspension ou d'une possibilité de suspension scolaire. Parmi ces 60 familles, il y a 54 garçons et 6 filles, de 3 à 9 ans. Tous les parents volontaires ont répondu à un questionnaire, ce qui a permis de dresser le portrait des enfants violents de 3 à 9 ans ainsi que ceux des familles et leur situation. Ces constats devaient permettre de répondre à une problématique sur la collaboration entre les parents et l'école pour contrer les comportements violents entre les pairs. Il faut donc avoir à l'esprit que les résultats de cette étude proviennent de la perception des parents et non de personnes du milieu scolaire. La seconde recherche est une enquête de victimation, menée par Debarbieux et l'observatoire international de la violence à l'école en 2011. Dans cette étude, 12 326 élèves de cycle 3 (8 à 12 ans) répartis dans 157 écoles, urbaines ou rurales, de 8 académies françaises ont été interrogés. Ces élèves du CE2 au CM2 ont rempli un formulaire de 11 questions sur le climat scolaire, la qualité des relations entre élèves, entre élèves et adultes. Ces réponses ont permis de mesurer un indice de climat scolaire puis de présenter la fréquence des victimations allant des plus banales aux plus graves. Ces deux recherches soulignent que la violence est bien présente à l'école et qu'elle implique les pairs. L'enquête de Paquin et Drolet relève la fréquence des coups, bagarres, morsures, bousculades, intimidations pour la violence physique et les insultes, blâmes, menaces, emplois de langage vulgaire, coups ou lancements d'objets pour la violence verbale ainsi que le fait de bouder et le refus de discuter (violence symbolique). L'enquête de Debarbieux relève la fréquence de victimations par les coups, les bagarres, pincements, tirages de cheveux, jets d'objet contre quelqu'un pour la violence physique, et les moqueries, surnoms méchants, insultes, ostracisme, racisme et menaces pour la violence verbale. A travers ces deux recherches, des résultats sur la fréquence des trois formes de violences scolaire ainsi que sur les facteurs d'âge et de genre les régissant sont donnés. Tout d'abord, Paquin et Drolet (2006) mettent en lumière que chez les enfants violents de 3 à 9 ans, 75% d'entre eux sont concernés par la violence physique. Par ailleurs, elles constatent que les garçons de 3 à 6 ans sont plus auteurs de coups que ceux de 6 à 9 ans. La violence physique est toujours présente au cycle 3. Debarbieux (2011) nous fait part de ses résultats en statuant que 17% des élèves de CE2 au CM2 ont été victimes de coups. En revanche, concernant la forme verbale, « 16% des répondants ont été affublés souvent ou très souvent

d'un surnom méchant, 25% avoir été injuriés et 14% avoir fait l'objet de rejet de la part d'autres élèves » (Debarbieux, 2011, p34). De plus, il ajoute que le nombre de victimes d'harcèlement verbal ou symbolique peut être estimé à environ 14% des élèves contre 10% des élèves victimes d'harcèlement physique. Il semble donc que la violence physique entre pairs, bien que présente tout au long de l'école primaire (3 à 12 ans), semble diminuer au cours de la croissance pour tendre vers un équilibre entre la forme physique et verbale. Paquin et Drolet (2006) confirment la même tendance puisque si près de 50% de l'échantillon insulte et blâme les autres, elles soulignent que le fait de blâmer et insulter les pairs est plus répandus chez les enfants de 6 à 9 ans que ceux de 3 à 6 ans.

Partant de ce constat, comment les enseignants et élèves du primaire perçoivent-ils les actes de violence entre pairs à l'école ? Ces actes de violences en milieu scolaire sont-ils liés au genre ? Influencent-ils le travail des apprenants ? Si oui cette influence est-elle différente selon genre ? Quelles solutions semblent être les plus plausibles pour réduire l'impact des actes de violence entre pairs sur les résultats scolaires ? La définition de la violence scolaire retenue et servant de référence pour cette étude sera la suivante : la violence scolaire recouvre toutes les activités ou actions, intentionnelles ou non, entraînant des souffrances ou des dommages physiques, psychologiques ou matériels à un acteur de l'école ou aux objets de l'école. Elle est caractérisée par des micro-violences (Debarbieux, 2006 ; Carra, 2009) existantes sous trois formes : les violences physiques, les incivilités dont la violence verbale et la violence verbale symbolique, et le harcèlement (Paquin & Drolet, 2006 ; Debarbieux, 2006). Chez les plus jeunes, le premier type de violence employé, et qu'ils perçoivent principalement, serait la violence physique entre pairs d'après les chercheurs (Paquin & Drolet, 2006 ; Debarbieux, 2011 ; Carra, 2009). Ainsi, il convient de s'interroger sur les moyens pour prévenir et lutter contre la violence physique entre pairs dès la première année de scolarisation à la dernière année du primaire. Cela constituera la problématique de cette étude. L'hypothèse qui se dégage de cette étude est la suivante : les actes de violences de tout genre, la méprise des règles de bonne conduite en milieu scolaire entre pairs ont une incidence sur les résultats scolaires selon le genre de l'apprenant. Quelle est la méthodologie de l'étude ?

2- Méthodologie

Cette étude s'est déroulée dans une école primaire dans la commune d'Abobo/Abidjan précisément dans le sous quartier de derrière rail (Ecole Primaire Publique sagbé). L'enquête s'est déroulée sur 3 mois (du 2 Janvier au 7 Mars 2019). Pour répondre à la problématique des moyens pour prévenir et lutter contre la violence scolaire dans le primaire entre pairs, 22 enfants de 6 à 11 ans et 4 membres de l'équipe pédagogique ont participé à l'étude. A cet effet, une grille d'observation de certains types de violence a été mise en place et une séquence d'apprentissage sur les émotions, a été proposée aux élèves à partir des ressources du Ministère de l'Education Nationale (les ressources pédagogiques, vocabulaire des cours préparatoires à travers le thème : les émotions). Pour mieux exploiter nos données, nous avons choisi de combiner un échantillon d'enquête de type qualitatif et un échantillon d'enquête de type quantitatif repartis dans le tableau suivant :

Tableau 1 : Répartition des élèves des classes observées selon le niveau de classe, l'âge et le genre (enquête quantitative) et la répartition de l'équipe pédagogique (enquête qualitative).

Composition de l'enquête quantitative				
Elèves des classes observées				
Niveau- Age Genre	Cours Préparatoires (6- 7 ans)	Cours Elémentaires (8-9 ans)	Cours Moyens (10-11ans)	Total
Féminin	04	09	01	14
Masculin	03	03	02	08
Total	07	12	03	22
Composition de l'enquête qualitative				
Equipes pédagogiques				
Institutrice titulaire				01
Institutrice adjointe				01
Conseillère pédagogique				02
Total				04

Source : Enquête du 2 Janvier au 7 Mars 2019 à l'Ecole Primaire Publique sagbé

Afin de disposer d'éléments qui nous permettent de vérifier notre hypothèse et d'atteindre notre objectif quatre techniques de

collectes des données ont été utilisées. Il s'agit de la recherche documentaire, de l'observation directe et participante, le questionnaire et l'entretien clinique. Les méthodes d'analyses des données utilisées sont : l'analyse quantitative (traitement statistique), l'analyse qualitative (analyse du contenu) et l'analyse stratégique (c'est un instrument d'analyse et de compréhension des interactions entre écoliers, les différents systèmes pédagogiques et les méthodes de discipline en vigueur dans l'établissement, visant à instaurer l'ordre social et le maintien d'un environnement paisible de travail). Quels sont les résultats de l'étude ?

3-Résultats

Les résultats ont pour sources, l'enquête par questionnaire, la grille d'observation élaborée et l'entretien clinique réalisé. Ils portent sur les trois points suivants : l'état des lieux des violences entre pairs observées, l'initiation à la compétence de l'empathie par l'apprentissage des émotions et les perceptions de la violence de l'équipe pédagogique.

3-1-Etat des lieux

Tableau n°2 : l'état de violences physiques répertoriées dans les salles de classes

Types de violence repérés	Bousculade	Coup	Bagarre
N	07	05	04
%	19,4%	13,9%	11,1%
Forme de violences et pourcentage répertoriées	Violence physique : 44,5%		

Source : Enquête du 2 Janvier au 7 Mars 2019 à l'Ecole Primaire Publique sagbé

Tableau n°3 : l'état de violences symboliques répertoriées dans les salles de classes

Types de violence repérés	Chahut	Refus de discuter ou de participer	Geste déplacé	Bouder	Ostracisme
N	08	03	02	02	01
%	22,2%	8,3%	5,6%	5,6%	2,8%
Forme de violences et pourcentage répertoriées	Violence symbolique : 44,5%				

Source : Enquête du 2 Janvier au 7 Mars 2019 à l'Ecole Primaire Publique sagbé

Tableau n°4 : l'état de violences répertoriées dans les salles de classes

Types de violence repérés	Blâmer	Langue vulgaire
N	02	02
%	5,6%	5,6%
Forme de violences et pourcentage répertoriées	Violence verbale : 11,1%	

Source : Enquête du 2 Janvier au 7 Mars 2019 à l'Ecole Primaire Publique sagbé

Les tableaux 2, 3 et 4 ont été réalisés à partir de notre grille d'observation. Ils présentent 36 cas de violence répartis dans les trois formes. Le premier constat est que sur ces 5 jours d'observation, il y a autant de violence physique que de violence symbolique. Le chahut arrive en première position, représentant 22,2% des actes violents suivis par les bousculades, les coups et bagarres, représentant respectivement 19,4% ; 13,9% et 11,1% des faits de violence. Une attention particulière doit être attirée sur le point suivant : la majeure partie de la violence symbolique est une violence perçue par l'observateur, en l'occurrence l'enseignant, et qui lui fait violence,

tandis que toutes les autres violences (physiques, verbales ajoutées à l'ostracisme) sont des faits observés entre les enfants. Ainsi, les élèves ne considèrent pas le chahut comme de la violence à proprement parler. Ainsi, en faisant abstraction de la violence symbolique contre l'enseignant (l'ostracisme mis à part), la violence physique entre pairs est la forme la plus répandue dans la classe des enfants de 6 à 7 ans devant les violences verbales (les blâmes et le langage vulgaire).

Tableau n°5 : répartition des faits de violence physique selon le sexe

Genre/Violence physique	M		F		Total
	Eff	%	Eff	%	
	8	36%	14	64%	
Coup	3	60%	2	40%	5
Bagarre	4	100%	0	0%	4
Bousculade	4	57,1%	3	42,9%	7
Morsure	0	0%	0	0%	0
Total/%	11	68,8%	5	31,3%	16

Source : Enquête du 2 Janvier au 7 Mars 2019 à l'École Primaire Publique sagbé

D'après le tableau 5, il apparaît nettement que les garçons sont plus auteurs de violence physique que les filles. Ils le sont à 68,8% même s'il n'y a que 8 garçons pour 22 élèves dans la classe. De plus, sur les 4 bagarres observées, celles-ci concernent exclusivement les garçons. Il n'y a que dans les bousculades que les proportions de filles et de garçons sont presque identiques (respectivement 3 contre 4 réalisations).

Tableau n°6: répartition des faits de violence verbale selon le sexe

Genre/Violence verbale (avec mots)	M		F		Total
	Eff	%	Eff	%	
	8	36%	14	64%	
Insulte	0	0%	0	0%	0
Moquerie	0	0%	0	0%	0
Blâmer	0	0%	2	100%	2
Langage vulgaire	1	50%	1	0%	2

Total / %	1	25%	3	75%	4
-----------	---	-----	---	-----	---

Source : Enquête du 2 Janvier au 7 Mars 2019 à l'Ecole Primaire Publique sagbé

Dans ce tableau 6, les conclusions sont différentes. En effet, 3 agressions verbales sur 4 observées, soit 75% de cette forme de violence concerne les filles. De plus, les auteurs des 2 blâmes sont des filles. On peut donc conclure que le sexe est bien un facteur de violence et a un impact sur la forme de violence entre les pairs.

Tableau n°7 : répartition des faits de violence symbolique selon le sexe

Genre/Violence symbolique	M		F		Total
	Eff	%	Eff	%	
	8	36%	14	64%	
Ostracisme	1	100%	0	0%	1
Geste déplacé	2	100%	0	0%	2
Chahut	3	37,5%	5	62,5%	8
Refus de discuter ou de participer	1	33,3%	2	66,7%	3
Bouder	1	50%	1	50%	2
Autres	0	0%	0	0%	0
Total-%	8	50%	8	75%	4

Source : Enquête du 2 Janvier au 7 Mars 2019 à l'Ecole Primaire Publique sagbé

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

Tableau n°8 : répartition des faits de violence physique selon l'âge

Cours /Violence physique	Cours élémentaires 6-7 ans		Cours Préparatoires 8-9 ans		Cours moyens 10-11 ans		Total
	Eff	%	Eff	%	Eff	%	
	7	32%	12	55%	3	14%	
Coup	1	20%	1	20%	3	60%	5
Bagarre	1	25%	1	25%	2	50%	4
Bousculade	0	0%	2	28,6%	5	71,4%	7
Morsure	0	0%	0	0%	0	0%	0
Total-%	2	12,5%	4	25%	10	62,5%	16

Source : Enquête du 2 Janvier au 7 Mars 2019 à l'École Primaire Publique sagbé

Dans ce tableau, la différence d'âge dans cette classe est peu significative (7 CP, 12 CE et 3 CM). On notera toutefois qu'aucun CP, c'est-à-dire des enfants de moins de 8 ans, n'utilise la forme verbale. Par ailleurs, on remarquera que sur 16 faits de violence physique dans la classe, 10 relèvent de 2 élèves de CM (un garçon et une fille). Ces deux élèves ont donc une nette influence sur le climat de la classe puisqu'ils sont concernés dans 62,5% des cas.

3-2 Initiation à la compétence de l'empathie par l'apprentissage des émotions

A travers la séquence d'apprentissage des émotions et de l'empathie en utilisant des albums, les grilles d'observation des faits de violence sont remplies. Une séquence d'apprentissage sur les émotions pour sensibiliser les élèves à l'empathie. Suite à l'utilisation de cet outil, qui tire son origine de l'Enseignement Moral et Civique, a été constatée une diminution de la fréquence des violences physiques entre pairs au sein de la classe. Pour rappel, les deuxièmes et troisièmes observations ont été réalisées en semaines 10 et 11 et en semaine 13 et 14, soit respectivement après la séance 6 et après la séquence des émotions. Cela revient à déterminer si cette expérimentation sur le vivre ensemble et si cette initiation à l'enseignement moral et civique permette de réduire la violence physique entre pairs. Les observations 5 et 6 établis, à partir de la grille finale exposent respectivement

l'évolution du nombre de faits de chaque forme de violence et de chaque type de violence physique.

Observation 1 : Evolution du nombre de faits de toutes les violences au cours des trois observations de deux semaines réalisées en classe des Cours Préparatoires, des Cours Élémentaires et des Cours Moyens. Cette observation manifeste une diminution de violence totale. Au cours des trois observations de 5 jours, il y a eu successivement 36 cas, puis 31 cas et enfin 30 cas soit une baisse de 16,7%. La baisse significative est exprimée par l'évolution de la violence physique. En effet, pour 16 cas de violence physique au départ, la dernière observation n'en fait apparaître que 13, soit une baisse de 18,75%. En revanche, il convient de rester mesuré si on s'intéresse au nombre d'auteurs de violence physique qui ne varie presque jamais. Ils étaient 5 au début, puis 7 lors de la deuxième observation et enfin 6 lors de la dernière, soit entre 23% et 32% de l'échantillon.

Observation 2 : Evolution du nombre de faits de violence physique au cours des trois observations de deux semaines réalisées en classe des Cours Préparatoires, des Cours Élémentaires et des Cours Moyens. Cette observation met en lumière que ce sont les bousculades qui ont le plus diminué. Pour 7 cas initialement, seulement 3 cas sont apparus en semaines 13 et 14 soit une baisse de 57%. En revanche, on constate à l'inverse que le nombre de coups a augmenté, le nombre de bagarres n'a pratiquement pas évolué et un cas de morsure, inexistant lors des deux premières observations, est apparu en semaine 14.

Observation 3 : Evolution du nombre de faits de violences des garçons au cours des trois observations de deux semaines réalisées en classe des Cours Préparatoires, des Cours Élémentaires et des Cours Moyens.

Observation 4 : Evolution du nombre de faits de violences des filles au cours des trois observations de deux semaines réalisées en classe des Cours Préparatoires, des Cours Élémentaires et des Cours Moyens. Par ailleurs, en adoptant la même démarche que lors de la situation initiale, la comparaison entre filles et garçons peut être réalisée. Si les auteurs des bousculades sont majoritairement des garçons, c'est bien dans cette catégorie que l'effet bénéfique est important. En effet, cette décroissance est de 75% entre la première et la troisième observation. Pour ce qui concerne les bagarres qui restent presque exclusivement la propriété des garçons, ce taux baisse de 50%. La violence verbale (blâme et langage vulgaire) relève toujours des filles et il ne semble pas

y avoir d'amélioration. Enfin, il ne semble pas y avoir de différence d'évolution selon la catégorie d'âge (Cours Préparatoires, Cours Élémentaires et Cours Moyens).

3-3- Les perceptions de la violence scolaire de l'équipe pédagogique

Le troisième axe de notre étude, à savoir le fait de recueillir les perceptions de l'équipe pédagogique du primaire, a pour objectif de comparer ce que représente la violence pour eux par rapport à ce qu'on observe chez les enfants. Les perceptions de la violence à l'école de l'équipe pédagogique sont recueillies à travers un questionnaire afin de voir si elles permettent de lutter contre ce phénomène. En effet, la lutte et la prévention de la violence entre pairs chez les enfants ne sera d'autant plus efficace que si elle est perçue chez les adultes. Les quatre adultes identifient et distinguent les violences physiques et verbales dans les deux classes de maternelle. Lorsque la question des violences entre enfants est posée, elles répondent immédiatement par la forme physique, phénomène majeur à leurs yeux. Pour cette violence physique entre pairs, des termes la caractérisant ont pu être cités par les quatre adultes comme violence involontaire, inconsciente, incontrôlée, voire des bagarres associées à un jeu. L'institutrice identifie également une « violence comportementale », que nous avons appelé précédemment violence symbolique ou violence verbale avec gestes. La conseillère pédagogique des cours élémentaires et des cours moyens et l'institutrice titulaire ont identifié également le harcèlement, l'enseignante l'attribuant à l'élémentaire et la conseillère pédagogique, dès la classe de cours élémentaires et les cours moyens. Toutes les deux attribuent une violence verbale dans le harcèlement et proviendrait essentiellement des filles. D'ailleurs, les quatre adultes s'accordent à dire d'une part, que les bagarres sont de la violence physique exercée uniquement par les garçons et d'autre part, que les violences verbales sont exercées majoritairement par les filles, ce qui correspond aux résultats des grilles d'observations réalisées.

Puis les deux enseignantes, après avoir reconnu des facteurs de sexe, reconnaissent des facteurs d'âge. Pour les filles de 6 ans, l'institutrice stagiaire a relevé des blâmes comme « tu n'es pas belle » quand l'institutrice titulaire relève de l'ostracisme de la part d'une fille de 7 ans (phénomène beaucoup moins présent dans les classes

préparatoires). En effet, celle-ci serait très assurée et pourrait entraîner d'autres filles pour en exclure une autre : « tu n'es plus ma copine » ou encore « tu n'es plus ma copine si tu ne fais pas... ». L'institutrice adjointe constate même une évolution entre le début de l'année et la fin d'année pour certains élèves des classes préparatoire. Elle explique qu'un certain garçon frappe beaucoup moins ses camarades mais utilise beaucoup plus la violence verbale depuis ses progrès dans l'acquisition du langage. L'institutrice titulaire est très sensibilisée sur l'ostracisme qui semble être très présent dans sa classe. En effet, après l'exemple de filles qui rejettent une autre plus en retrait, il y a des garçons qui ne veulent pas jouer au foot avec un autre qui est violent physiquement, l'auteur devenant victime, et puis d'autres qui ne veulent pas s'asseoir à côté d'un enfant avec des problèmes d'hygiène. On peut donc dire que les enseignantes perçoivent une violence verbale qui s'accroît avec l'âge. La violence entre pairs est donc incontestablement présente et identifiée dans l'échantillon des 41 élèves du cycle 1. Par ailleurs lorsqu'on demande aux quatre adultes s'ils ont été victimes de violence, l'institutrice titulaire et son conseiller pédagogique parlent d'une expérience de violence physique avec des enfants d'élémentaire, mais l'institutrice titulaire revient sur de la violence verbale par les parents lorsqu'il s'agit de son expérience au primaire. L'institutrice adjointe la rejoint, bien qu'ayant été tapée deux fois par des enfants, elle s'attarde beaucoup plus sur les parents comme auteurs de violence verbale envers elle. Le conseiller pédagogique du primaire, bien qu'ayant reçu un crachat par un enfant de sa classe et de violences verbales, s'attardera beaucoup plus sur la violence des parents entre eux et la violence des parents sur leur enfant.

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

solutions, tous citent le dialogue avec l'enfant auteur et un conseiller pédagogique parle aussi du dialogue avec toute l'équipe pédagogique. L'institutrice adjointe rajoutera le dialogue avec les familles pour plus de coéducation. L'institutrice titulaire et son conseiller pédagogique parle des contrats avec l'enfant comme moyen de prévention contre la violence entre pairs. Cette dernière rajoute la règle mise en place sur le partage des vélos (un jour pour les petits, le lendemain pour les grands) qui semble être concluante. De plus, l'institutrice titulaire parle de spectacle et de lecture d'albums sur des thèmes comme la différence, première expérience à l'enseignement moral et civique. Pour la plupart, les sanctions, comme l'exclusion temporaire du groupe, même si elles sont employées ne doivent être qu'un dernier recours. En conclusion, la violence entre pairs est donc incontestablement perçue et présente dans l'école primaire. Bien que les sensibilités au sein de l'équipe sur la violence scolaire soient différentes - violence des parents entre eux et sur leur enfant pour une conseillère pédagogique, violence physique des enfants pour l'autre conseillère pédagogique, ostracisme entre pairs pour l'institutrice titulaire et violences verbales des parents pour les deux enseignants - les violences entre pairs sont bien identifiées tant sur la forme physique prépondérante que sur la forme verbale. Les paramètres d'âge et de sexe impactant ces formes sont bien repérés également. Les conceptions sur les causes de la violence scolaire recueillies dans les entretiens ne seraient jamais internes à l'école mais plutôt externes comme le statut familial, le milieu culturel, le mode d'éducation des parents. Par ailleurs, on retiendra également que les quatre membres de l'équipe pédagogique auront au moins été victimes une fois de violence physique de la part des enfants et pour les enseignants, un sentiment de violence verbale de la part des familles.

4. Discussion, conclusion et esquisses de solution

Cette étude a permis d'aboutir à des résultats qui peuvent situer à plusieurs niveaux. En effet, dans l'état actuel des données, les apports des études sur la violence en milieu scolaire occidentale et des études africaines des processus de changements sociaux en matière d'étude du développement de la délinquance (violence) au primaire impliquant les élèves méritent d'être complétés. Ce complément devrait porter essentiellement non plus sur un facteur scolaire, mais sur un groupe de

facteurs scolaires et qui, en interaction les uns avec les autres contribueraient à expliquer le développement de l'inadaptation psychosociale constitué de symptômes eux-mêmes interagissent également les uns sur les autres et qui, soutiendrait l'agir délictueux (violence). Mais la compréhension du comportement délinquant exige à notre sens une approche intégrative : environnement social, système de contrôle formel et informel, école, fréquentation des pairs marginaux. C'est dans cette perspective intégrative qu'il nous faudrait développer les études sur ce phénomène Afrique. Celle-ci conduirait donc à poser le problème dans des termes qui impliqueraient l'ensemble du système interrelationnel dans lequel s'est trouvé ou se trouve le délinquant.

Ainsi, une attention particulière doit être attirée sur le point suivant : la majeure partie de la violence symbolique est une violence perçue par l'observateur, en l'occurrence l'enseignant, et qui lui fait violence, tandis que toutes les autres violences (physiques, verbales ajoutées à l'ostracisme) sont des faits observés entre les enfants. De plus, comme cela a pu être présenté dans le cadre théorique, la perception de la violence par les enseignants est différente de celles des élèves (Carra, 2009). Ainsi, les élèves ne considèrent pas le chahut comme de la violence à proprement parler. Ainsi, en faisant abstraction de la violence symbolique contre l'enseignant (l'ostracisme mis à part), la violence physique entre pairs est la forme la plus répandue dans la classe des enfants de 6 à 7ans devant les violences verbales (les blâmes et vérifiée et cette phase expérimentale est en adéquation avec les recherches de Paquin et Drolet (2006), Carra (2009), et Debarbieux (2011). D'après le tableau 3, les conclusions sont différentes. En effet, 3 agressions verbales sur 4 observées, soit 75% de cette forme de violence concerne les filles. De plus, les auteurs des 2 blâmes sont des filles. On peut donc conclure que le sexe est bien un facteur de violence et a un impact sur la forme de violence entre les pairs. Cette étude, à petite échelle corrobore celles de Paquin et Drolet (2006) et Debarbieux (2011) à plus grande échelle. Néanmoins, dans l'étude de Debarbieux, les enfants concernés étaient de cycle 3 et les garçons étaient plus auteurs que les filles même dans la forme verbale.

Ensuite, les conséquences de la violence scolaire sur les élèves et sur le climat scolaire sont nombreuses. Debarbieux l'a rappelé constamment, c'est dans la répétition des micro-violences qu'il y a le plus de conséquences, tant sur un plan individuel pour la victime que

sur le plan collectif, c'est-à-dire le climat scolaire. C'est ce que montre une enquête de victimation réalisée en 2003 par Debarbieux (2006), réalisée auprès de 2744 élèves d'école primaire de milieu favorisé et défavorisé, à l'aide d'une échelle de « multi-victimations ». Elle regroupe les élèves en 4 catégories : les « peu victimes » (élèves déclarant avoir subi un type de victimation ou moins) à « survictimés » (pour ceux étant victime de 4 à 5 types de victimation). En plus de cette échelle, des questions portant sur « les relations entre élèves, élèves-adultes, entre adultes, la clarté, la fréquence et justice des punitions, les lieux fréquentés, aimés, détestés » (Debarbieux, 2006, p. 130) ont permis d'évaluer le climat scolaire de l'école. Les résultats mettent en évidence que 12% des élèves déclarent être « survictimés » avec une forte prévalence pour les élèves de milieu défavorisé, contre 30,5% d'élèves « peu victimes ». Cette violence subie par les élèves a de nombreuses conséquences, ainsi, « 17,5% des élèves témoins, mais non victimes de violence à l'école, déclarent avoir peur à l'école contre 55% des victimes de microviolences » (Debarbieux, 2006, p.134).

Par ailleurs, même si les élèves ont une perception très positive de leur enseignant et de leurs pairs, ces représentations sont liées à la victimation. En effet, 21 % des survictimés estiment ne pas être respectés par leur maître, contre 7% des peu victimes. Il y a donc une corrélation entre le fait d'être victime et la confiance accordée à l'adulte (Debarbieux, 2006). De plus, le rapport aux pairs et le sentiment de sécurité se dégradent quand les micro-violences augmentent. « Près de 77% des élèves pensent être respectés par les autres élèves s'ils ne sont pas victimes contre environ 41% pour les victimes plus fréquentes. D'où également un sentiment de peur plus affirmé » (Debarbieux, 2006, p.133). Ces élèves victimes peuvent sembler être des cas isolés. Néanmoins, ils doivent être pris en compte au risque de casser l'image et le climat de l'établissement. Le nombre d'élèves sur-victimés est très variable suivant les écoles, en effet pour celles où il y a peu de victimes, les relations entre élèves et professeurs sont plus harmonieuses. En revanche, Debarbieux (2006) affirme que quand le taux de victimes est élevé « la méfiance envers les adultes et le ressentiment réciproque élèves enseignants s'expriment par des punitions plus fréquentes, un sentiment d'injustice élevé chez les enfants et une peur panique de certains jeunes élèves » (p 135). Ainsi, les conséquences de la violence scolaire, sur le climat scolaire et donc

les enjeux de sécurité, de sentiment de bien-être et de meilleurs apprentissages pour tous sont clairement établies. D'après les recherches de Blaya (2005, citée par Debarbieux, 2006) et d'Olweus (1993, cité par Debarbieux, 2008), il s'agit de repli sur soi de l'élève, d'angoisse entraînant des difficultés scolaires et psychologiques et donc de décrochage scolaire suivi d'absentéisme, de perte d'estime de soi et de tendances dépressives jusqu'à l'âge adulte pouvant aller jusqu'aux tentatives de suicide. Après avoir détaillé les différentes formes présentes de la violence scolaire et leurs conséquences, il semble important de s'appuyer sur une autre enquête de victimation pour récolter les conceptions et perceptions que les élèves et enseignants ont de la violence à l'école. Il s'agit de constater si elles reflètent la réalité. En effet, ce sont bien ces perceptions de la violence qui impacteront le plus le climat scolaire, climat tant important pour les apprentissages des élèves.

Enfin, les diverses conceptions et perceptions des élèves et des enseignants sont nombreuses. Après avoir choisi d'adopter les définitions larges et décrit les formes de violence scolaire, il est primordial de se concentrer sur ce qu'elle représente pour les enseignants et les enfants, qu'ils soient victimes, auteurs, ou neutres. La définition large de la violence prend tout son sens puisqu'elle permet aux victimes de parler de leurs ressentis. Elle encadre donc une violence subjective, mais bien réelle puisque celle-ci concerne chacun. Pour cela, l'enquête de la sociologue Carra (2009) semble appropriée. Cette dernière s'est concentrée sur un échantillon représentatif de 31 écoles élémentaires (enfants de 7 à 12 ans) dans le Nord. Contrairement à Debarbieux (2011), celle-ci avait choisi volontairement dans son questionnaire, de ne pas définir la violence scolaire afin de recueillir les perceptions et les représentations de tous sur ce phénomène. Ces perceptions peuvent être situées à deux niveaux : d'abord les perceptions des élèves. Les analyses de l'enquête de Carra (2009) fournissent une première information sur le pourcentage d'enfants de l'échantillon, ainsi, 41,3% des enfants de 7 à 12 ans, déclarent avoir subi au moins une victimation dans l'année et 28,2% déclarent avoir été au moins une fois violent dans l'année. Ainsi, à travers le regard des enfants, la violence est bien présente en école élémentaire. Une deuxième information est livrée par les résultats suivants : parmi les élèves se déclarant victimes, 47,1% de leurs réponses concernaient des

coups, 19,7% des insultes et 15,5% des bagarres, soit les coups additionnés aux bagarres, c'est-à-dire une violence physique, représentant 62,6% des déclarations. Parmi les élèves se déclarant auteurs, 54,9% des réponses portaient sur les coups, 23,6% sur les bagarres et 5,7% des insultes (Carra, 2009). On constate donc que les enfants de 7 à 12 ans perçoivent principalement le phénomène de violence dans la forme physique. De plus, Carra (2009) souligne que les situations violentes déclarées, sous la forme physique, impliquent massivement les élèves entre eux et principalement ceux de la même classe (85,1% selon les victimes et 85,6% selon les auteurs), c'est-à-dire qu'elles impliquent les pairs. La prégnance de la violence de forme physique selon les enfants est confirmée par un autre résultat de l'enquête de Carra. En effet, contrairement aux enseignants qui constatent que 33% des violences sont de type verbale, elles ne concernent que moins de 20% pour les élèves victimes et moins de 6% par les auteurs (Carra, 2009, p 26). Cela laisse à penser que les insultes ou le langage vulgaire, c'est-à-dire la violence verbale, ne représenterait pas ou moins une violence à leurs yeux. Enfin, une dernière information à extraire de la perception de la violence parmi les élèves de l'école élémentaire relève de la différence qui dépend du genre des enfants. En effet, même si les violences perçues sont les coups, qu'ils soient garçons ou filles (respectivement 38,5% et 39,9%), ces dernières placent en deuxième les insultes (20,2%) contrairement aux garçons qui les placent en troisième derrière les bagarres (Carra, 2009). Ainsi Carra (2009) conclue que « si la définition de la violence recouvre déjà massivement une violence des coups quel que soit le genre, elle comprend chez les filles une dimension verbale plus accentuée » (Carra, 2009, p 60).

De plus, les perceptions des enseignants. Ici Les enseignants se sont soumis également à l'enquête de Carra de 2009, ce qui permet de mettre en contraste les situations qui leur font violence avec celles des enfants. Comme cité précédemment, un des contrastes entre la perception des professeurs et celle des élèves, est celui de la violence verbale. En effet, les enseignants considèrent que celles-ci représentent environ 33% des violences constatées lorsqu'elles représentent moins de 17% pour les enfants (Carra, 2009). Ils classent ainsi dans cette forme, les grossièretés, insultes et moqueries. Un autre fait marquant est la victimation que peuvent ressentir ces adultes concernant le

bavardage, la perturbation du cours et le non-respect du règlement, soit une violence symbolique. Carra mentionne que les élèves sont mis en cause comme auteurs dans 28,6% des déclarations de victimation des enseignants, lorsque pour les enfants, elles ne représentent que 1,1% de leurs auto déclarations (Carra, 2009, p 51). Il y a donc bien une différence de perception à ce niveau, sur ce qui peut être le rapport à la norme. Paquin et Drolet (2006) l'explique par des modes d'éducation qui ne concordent pas avec les règles de l'école. Outre le manque de supervision parentale, ou la monoparentalité qui constituent souvent des risques majeurs, Paquin et Drolet (2006, p 17 et 18) reprennent et résument les termes de « style autoritaire » (Schreiber & Schreiber, 2002 ; Steinberg, Elmen & Mounds, 1989), « style indifférent désengagé » (Carvell, 2000 ; Vézina, Bradet, Lord, Pelletier & Thibault, 1995) et « style libéralpermissif » (Carvell, 2000 ; Vézina, et al, 1995), qui ce dernier, consiste au « laisser-faire (...) sans conséquences fâcheuses ». Il s'agit encore une fois de différence de perception de la violence entre les enfants les plus jeunes et les enseignants car les premiers n'ont pas conscience d'employer un langage vulgaire ou de commettre des incivilités. Mais s'il existe une différence de perception de violence verbale entre les élèves et les enseignants, ce sont bien les conflits avec les parents d'élèves qui constituent les principales violences perçues et ressenties par ces derniers. Elles sont à hauteur de 60% des déclarations de victimation selon Carra (2009). En effet, ils considèrent que les parents remettent de plus en plus en cause leur autorité et leurs décisions quant aux élèves. Ainsi, ils ont le sentiment que leur rôle est perçu plus comme celui d'un prestataire de service que d'un enseignant. (Carra, 2009). Là encore, il peut y avoir un désaccord et donc un manque de collaboration entre les familles et l'école. Paquin et Drolet (2006), grâce à leur questionnaire, remarquent que les parents remettent en cause plusieurs pratiques à l'école, constituant ainsi des facteurs explicatifs de la violence. Ils dénoncent ainsi « le manque d'attention accordée aux enfants, la façon de gérer la classe, le fait d'étiqueter les enfants, le manque de stabilité du personnel scolaire » (Paquin & Drolet, 2006, p 93, 94, 95). De plus Astor (1995, cité par Paquin & Drolet, 2006, p 93) dénonce le « manque de supervision de la part des enseignants » comme risque d'apparition de la violence. On constate donc que la violence scolaire est un phénomène multiforme et que les perceptions

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

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

Bibliographie

- André, B. (1998). *Motiver pour enseigner : analyse transactionnelle et pédagogie-éducation* : Paris/France, Hachette.
- Bailleau, F. (2000). *Délinquance et autres incivilités*, Paris/France, Edition Union Nationale des Caisses d'Allocations Familiales.
- Barton, B (1997). *Les trois ours*. Paris/France, L'école des loisirs.
- Bovay, M. (2008). *La violence faite à l'école : apprendre à vivre ensemble*, Paris/France, Editions Fabert.
- Browne, A. (1990). *Marcel et Hugo*. Paris/France, Kaléidoscope.
- Carra, C. (2009). *Violences à l'école élémentaire : l'expérience des élèves et des enseignants*. Paris/France, Presses Universitaires de France.
- Chryssochoou, X ; Picard, M et Pronine, M. (1998). *Explication de l'échec scolaire : les théories implicites des enseignants selon l'origine sociale et culturelle de l'élève*, Grenoble/France. Pensée sauvage.
- Coenen, R. (2002). *Eduquer sans punir : ver une approche socio thérapeutique de l'adolescence à la délinquance. Médecine et hygiène*, Genève/Suisse.
- Debarbieux, E. (2008). *Les dix commandements contre la violence à l'école*, Paris/France, Odile Jacob.
- Debarbieux, E. (2006). *Violence à l'école : un défi mondial ?* Paris/France, Armand Colin
- Debarbieux, E., & BLAYA, C. (2001). *Violence à l'école et politiques publiques*. Issy-les Moulineaux : ESF éditeur.
- Derbabwe, E., & l'Observatoire international de la violence à l'école pour l'UNICEF France. (2011). *A l'école des enfants heureux... enfin presque : une enquête de victimation et climat scolaire auprès d'élèves du cycle 3 des écoles élémentaires*. Récupéré le 15 février 2019 sur l'URL : [https://www.unicef.fr/sites/default/files/userfiles/Unicef_France_violences_scolaires_mars_2011\(1\).PDF](https://www.unicef.fr/sites/default/files/userfiles/Unicef_France_violences_scolaires_mars_2011(1).PDF).
- Fallu, JS ; Janosz, M. (2003). *La qualité des relations élèves enseignants à l'adolescence : un facteur de protection de l'échec scolaire*, Canada. Université de Montréal.
- Gabriel, G ; Holthusen, B et Schaffer, H. (2002). *Projet de la prévention de la délinquance juvénile : entre le souhait d'aider et l'appel à la sanction*. Allemagne, *Deutsche jugeninstitut Munchen*.
- Garouste, P. (2016). *Que fait l'Education nationale face à l'enfant très violent en maternelle ?* Récupéré le 29 mars 2019 sur l'URL :

<http://www.vousnousils.fr/2016/01/15/que-fait-leducationnationale-face-a-lenfant-tres-violent-en-maternelle-581891>.

Hernelsoet, M. (2011). Vidéo Youtube : Utilisation de la CNV avec les jeunes enfants. Récupéré le 15 février 2017 sur le site youtube sur l'URL : https://youtu.be/Li_unaV3TZs

Kovak, K. (1998). *Prévenir l'échec scolaire*, Paris, OCDE.

Llenas, A.& Antilogus, M. (2014). *La couleur des émotions*, Paris, Quatre Fleuves Eds.

Lucchini, R. (1995). *Femme et déviance ou le débat sur la spécificité de la délinquance féminin*, Genève/Suisse, DROZ.

Morin, S. (2013). Les violences scolaires : les violences à l'école et les violences de l'école. Récupéré le 26 novembre 2018 du site du CNRS sur l'URL : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas00935327/document>.

Paquin, M., & Drolet, M. (2006). *La violence au préscolaire et au primaire : les défis et les enjeux de la collaboration entre l'école et les parents*, Canada. PUQ.

Peretti, WP. (2001). Théorie de la déviance et délinquance auto-reportée en milieu scolaire. Genève/ Suisse, *Médecine et Hygiène*.

Roche, S. (2004). *Les déterminants sociaux culturels de la délinquance à l'adolescence*, Paris/France, Editions Académie Nationale de médecine.

Rochex, JY. (2001). *Echec scolaire et démocratisation : enjeux, réalités, concepts, problématique et résultats de recherche*. Suisses. Editions universitaires Fribourg

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