

Les rites des uns et des autres

LA SÉCURISATION DES CORPS DANS L'ESPACE ET LE TEMPS SCOLAIRES

Aude KERIVEL

Docteure en sociologie, Chargée de recherche, LERFAS.

aude.kerivel@hotmail.fr

La loi du 8 juillet 2013 dite de Refondation de l'école, incite à élargir l'approche de la prévention des violences à l'école à l'ensemble de l'environnement et aux conditions favorables à la réussite de tous les élèves. Cette prise en compte du climat scolaire est visible dans l'évolution de la production des statistiques. En effet, le logiciel SIVIS (Système d'information et de vigilance sur la sécurité scolaire, mis en place depuis 2007) qui recense les faits de violence, déjà comptabilisés par le logiciel SIGNA mis en place six années plus tôt (2001), prend également en compte le climat scolaire dans le but de « contextualiser le nombre brut d'incidents recensés »¹.

Nous avons donc cherché à considérer les expériences et ressentis des enseignants et des élèves. En effet, comme le soutient Éric Debarbieux, les enquêtes sur la violence à l'école ne peuvent se limiter aux phénomènes graves, exceptionnels, mais doivent aussi repérer toutes les formes de micro-violences régulières et répétées qui engendrent sentiments d'insécurité, souffrance, et qui sont parfois le signe de situations de harcèlement².

Agir sur la violence et le harcèlement à l'école implique d'en repérer les causes et les conséquences. C'est dans cette perspective que nous avons mené l'évaluation d'une expérimentation – financée par le FEJ³ – visant à éduquer à l'empathie, par le corps, des élèves de CM1-CM2 afin de lutter contre le harcèlement à l'école. Cette expérimentation coordonnée par Omar Zanna, mise en place empirique de ses travaux théoriques sur l'empathie⁴, nous a amenés à faire un état des lieux du climat scolaire au sein des classes concernées.

Dans la lignée des enquêtes de victimation⁵ dans l'enseignement secondaire⁶, nous avons tenté de recueillir les expériences et émotions de 433 élèves d'une vingtaine d'écoles élémentaires⁷ (CM1 et CM2) et de leurs enseignants. Des entretiens collectifs avec les enseignants et les groupes d'élèves ainsi que la passation d'un questionnaire ludique présenté comme une bande dessinée et utilisant, entre autres, les émoticônes, ont permis de recueillir les expériences et ressentis des enseignants et élèves.

Comment l'approche de la violence à l'école, par le biais des interstices de cette organisation, permet d'appréhender les sentiments de sécurité et d'insécurité des élèves et des enseignants ? C'est ce que nous cherchons à mettre en lumière au travers de cet article qui se concentre sur les émotions des élèves et des enseignants à l'école.

En mettant en perspective les recensements par SIVIS des actes de violence à l'école et nos enquêtes antérieures de comptabilisation des phénomènes de violence en Instituts thérapeutiques éducatifs et pédagogiques (ITEP)⁸, nous ont amené à repérer des espaces et des temps scolaires où se concentrent certaines formes de violence.

Un détour par la théorie nous a permis de les nommer et de comprendre ce qui pouvait se jouer pour les corps des uns et des autres dans ces interstices. Mais en se décentrant de l'expérience des enseignants à celles des élèves, nous avons aussi pu voir que les interstices des uns n'étaient pas nécessairement ceux des autres. Si les interstices sont des moments incertains en termes de rôle, les rites semblent sécuriser enfants et adultes.

DES SITUATIONS DE VIOLENCE DANS DES ESPACES-TEMPS SCOLAIRES

Contrairement à ce qui peut apparaître dans les premiers discours des enseignants sur la violence à l'école, qui parlent de « tension permanente »⁹, les données statistiques et les discours de ceux ayant plus travaillé sur la question montrent que les situations de violence ne se déroulent pas n'importe où et n'importe quand. Dans la version 2011-2012 du logiciel SIVIS, les lieux suivants sont recensés : « *CDI, salle d'étude, circulation, cour de récréation, toilettes, internat, salle de cours ou atelier, vestiaires, restaurant scolaire, locaux administratifs, installation sportive dans l'établissement, parking, abords de l'établissement, installation sportive hors de l'établissement, transport scolaire.* »¹⁰

Si ce sont dans certains endroits de l'école et à certains moments du temps scolaire que se concentrent les situations de violence, c'est bien qu'elles ne s'expliquent pas uniquement par des éléments extérieurs à l'école (les parents démissionnaires, le quartier populaire, la société ou les jeux vidéo¹¹...) mais bien par ce qui se joue entre acteurs à l'intérieur de l'école.

Au fur et à mesure des entretiens, les enseignants témoignent de leurs observations sur la concentration de la violence dans certains espaces de l'école.

Dans leurs dires, ce sont dans les couloirs et les cours de récréation où se déroulent le plus souvent les situations de violence, rejoignant ainsi les données recueillies au niveau national.

« *En ce moment il y a beaucoup de bagarres pendant les récréations, plus de l'ordre du conflit. Avec la pluie, c'est pire. En ce moment la récréation c'est l'horreur.* » (Enseignante, CM1).

Mais les entretiens permettent de noter que, du point de vue des enseignants, les espaces n'expliquent pas à eux seuls les phénomènes de violence. Avant le début du cours, à la fin d'une séance, avant ou après une activité quelle qu'elle soit, les moments semblent être une donnée à considérer également.

« *Dans les transitions, comme se ranger pour la montée en classe, là c'est terrible, tout ce qui a monté pendant la récré, ça explose ; sinon entre eux ça va.* » (Enseignant, CM1).



Version en relecture - Ne pas diffuser

Du point de vue des enseignants, « la violence » est celle des corps qui s'affrontent, se bousculent, des conflits qui n'arrivent pas à se régler autrement que par les coups. Lorsque les enseignants parlent de violence, c'est avant tout la violence physique, les bagarres et le chahut.

Les propos des élèves corroborent ceux des enseignants. Eux aussi parlent des bagarres, à certains endroits de l'école, des endroits qui se rapprochent des endroits nommés par les enseignants.

« *Derrière le bâtiment, c'est là que les gens ils se bagarent, moi je change de chemin.* »
(Anna, CM1).

« *Dans les toilettes ou derrière le mur. Quand il y a pas de maîtresses, il y a souvent des bagarres.* »
(Clément, CM1).

Apparaît avec ces extraits une information supplémentaire, les lieux où se déroulent les bagarres sont les lieux hors de la vue des enseignants. Ce sont aussi, nous le verrons par la suite, des lieux insécurisés.

LA PLACE DES CORPS DANS LES INTERSTICES DE L'ÉCOLE

Que pouvons-nous dire de ces « lieux cachés » pour reprendre les propos des élèves, de ces « transitions » pour reprendre les propos des enseignants, de ces espaces-temps que nous nommerons « interstices ». Du point de vue des enseignants, la récréation comme le couloir sont des « entre-deux » temps (entre deux séances de cours) et des « entre-deux » espaces (entre la salle de classe et les autres espaces de l'école).

Si l'on considère le corps des uns et des autres dans l'espace, on peut noter une différence forte entre la classe et la cour de récréation. Dans la classe : chacun a sa place, l'enseignant, est debout, évolue dans l'espace face aux élèves, placés dans un ordre qu'il a décidé et qui ne change pas. Les élèves eux, perçoivent de manière visible la présence de l'adulte.

Nous pouvons émettre l'hypothèse d'un espace-temps qui se caractérise par une anomie¹², si on le compare aux autres espaces-temps scolaires extrêmement normés. En reprenant le cadre théorique des sociologues interactionnistes, nous pouvons dire que les élèves et les enseignants jouent des rôles eu égard aux statuts qu'ils occupent dans les différents espaces dans lesquels ils évoluent. Ainsi, dans la classe, les enfants jouent les rôles d'élèves qui leur sont attribués dans le groupe classe. L'adulte, seul en scène, joue l'enseignant régulateur et parfois censeur de la classe. Dans la cour de récréation, les rôles des élèves sont redistribués et rediscutés parfois avec violence. Il s'agit, dans certains cas, d'une remise en cause par les autres élèves, les plus grands qui dominent, les plus petits en direction desquels il s'agit d'asseoir une autorité. Dans la cour de récréation, aucune place n'est véritablement attribuée, l'espace est donc un enjeu de pouvoir pour les groupes d'enfants (par classe d'âge, par genre ou par groupe d'amitié...). Les enseignants, entre deux séances de travail, sont en pause sans l'être. Ils sont la plupart du temps assis et les enfants debout évoluent de part et d'autre. Les enseignants ne voient donc pas nécessairement l'ensemble des enfants, et les enfants ne sentent pas nécessairement toujours la présence « visible

d'adultes attentifs contribuant à l'acceptation de la structure »¹³. En croisant les entretiens et en effectuant nos observations de la cour de récréation, nous notons que le terrain de sport (le plus souvent de football) est l'objet d'une lutte de pouvoir entre les petits et les grands, en âge ou en taille, mais aussi entre les filles et les garçons. Dès lors les identités d'âge et de sexe passent par une appropriation de l'espace qui se différencie des positions imposées dans l'espace de la classe. Tout bien considéré, la cour de récréation apparaît comme un lieu où les enfants vont chercher à trouver une place qui ne leur est pas d'emblée attribuée, comme c'est le cas en classe. De plus, pour les enseignants, il s'agit de conserver leur rôle dans un espace différent, qui n'est plus la classe, face à un groupe d'enfants plus important, mais aussi vis-à-vis d'autres adultes, collègues, avec lesquels ils n'ont pas nécessairement l'habitude de travailler. Ce sont donc bien les rôles et statuts qui sont incertains, et donc en insécurité dans cet interstice que constitue la récréation.

Ces premières définitions pourraient presque nous laisser croire qu'il faudrait retirer les interstices, qui se rapprocheraient des zones d'incertitudes combattues par les tayloriens à l'âge d'or de l'organisation scientifique du travail¹⁴. Mais c'est sans compter les travaux mettant en avant la fonction de ces interstices. Le psychanalyste René Roussillon¹⁵ parle d'espaces de « décharge émotionnelle », de relâchement. Dans chacun des espaces dans lesquels enfants et adultes jouent un rôle, un effort, une retenue s'imposent. Dès lors, entre deux espaces se trouve une zone de décompression « nécessaire » avant de ré-endosser un nouveau rôle.

Ces éléments théoriques montrent que les « interstices » ne sont pas seulement des « zones d'anomie », mais aussi des espaces de transition pour passer d'un temps à un autre, d'un espace à un autre. D'ailleurs, lorsque nous observons de plus près les interstices des enfants entre la classe et la cour de récréation, il apparaît que ces interstices sont aussi des moments de relâchement des corps, d'expression des émotions.

« *C'est très difficile de travailler. Beaucoup d'enfants pleurent après la récré, parfois jusqu'à 30 minutes après.* » (Enseignante, CM1).

Cet extrait laisse entrevoir une nouvelle idée : les interstices des uns ne sont pas les interstices des autres.

LES INTERSTICES DES ÉLÈVES ET DES ENSEIGNANTS

Si les enseignants et élèves partagent les mêmes espaces au sein de l'école, ils ne portent pas le même point de vue sur ces espaces. En effet, si la récréation et les couloirs sont unanimement nommés par les enseignants comme des espaces désagréables, nous avons cherché à savoir ce qu'il en était des élèves en recueillant les émotions des enfants. Nous avons ainsi fait passer des questionnaires aux enfants leur proposant de faire correspondre des émoticônes aux espaces identifiés (la cantine, le terrain de sport, la classe, la cour de récréation, le chemin de l'école, la grille de l'école, le couloir et les toilettes) ainsi qu'à des moments de la classe (être interrogé seul au tableau, en groupe au tableau, seul à sa place, en groupe à sa place).

Contrairement à ce que l'on aurait pu croire en recueillant le point de vue des enseignants, la majorité des enfants (70% des enfants interrogés) disent qu'ils se sentent « bien » dans la cour de récréation.

Ce constat peut être éclairé par les différents entretiens où les enfants évoquent les amitiés qui se lient et se délient au cours des récréations, les jeux entraînant discussion, coopération et parfois conflits. Ces discours nous permettent de rendre compte de la densité de ces temps, bien loin de ces temps « anomiques » ou de « défoulement » dont parlent les enseignants. C'est peut-être ce décalage entre l'interstice des uns qui n'est pas celui des autres qui entraîne cette différence dans la perception d'un espace particulièrement violent du point de vue des enseignants.

Si la récréation coupe le temps de classe et semble permettre de manière évidente aux enfants de relâcher ou changer le maintien de leur corps (de la posture assise à la posture debout par exemple), il est aussi un lieu où les enfants doivent jouer un nouveau rôle et s'inscrire dans des enjeux de relations sociales qui ont une importance pour eux. Pour les enfants, les récréations sont des temps de construction relationnelle et identitaire, mais aussi des moments de « face à tenir », de « mise en danger de sa face »¹⁶. Du point de vue des enfants, si la récréation coupe la séance de classe, elle n'est pas uniquement un interstice, puisque chacun doit y jouer un rôle, les grands par rapport aux petits, les filles par rapport aux garçons.... Si nous considérons l'espace de la classe et celui de la récréation, nous revenons à un espace souvent décrit par les enseignants et évoqué précédemment : les couloirs. Dans les entretiens, lorsque nous demandons aux enfants, les endroits préférés sont le plus souvent la cour de récréation ou des salles où se déroulent des activités précises (salle d'art visuel, salle polyvalente) et les salles de classes, et les endroits le moins aimés sont très souvent les couloirs ou les escaliers.

« Il y a les escaliers, parce que c'est les endroits où on peut se blesser. Parce que avant aussi j'avais peur parce que y avait des personnes qui sont tombées parce qu'on les poussait, ça me faisait pas plaisir. » (Mina, CM2).

« Les couloirs, parce que des fois quand on se range ils font exprès de nous pousser ou soit après ils font exprès de nous frapper. » (Aminata, CM2).

Les couloirs et les escaliers sont véritablement un interstice où les enfants passent du statut d'enfant à celui d'élève et vice-versa. Nous avons donc réussi à repérer les interstices des enfants au sein de l'école, mais quels sont les interstices des adultes ?

Pendant la récréation, les enseignants, entre deux séances de travail, sont en pause sans l'être puisqu'ils doivent surveiller. Ils sont la plupart du temps assis et les enfants debout évoluent de part et d'autre. Dans la classe, la cour de récréation, les couloirs, les enseignants jouent leur « rôle d'enseignants ». La salle des maîtres est le seul endroit, qui lorsqu'une relation de confiance existe au sein de l'équipe, permet aux enseignants de se « décharger émotionnellement » ou de poser un instant leur masque social.

L'observation des interstices des uns et des autres met à jour incertitudes de statuts, sources d'insécurité pour les enseignants comme pour les élèves.

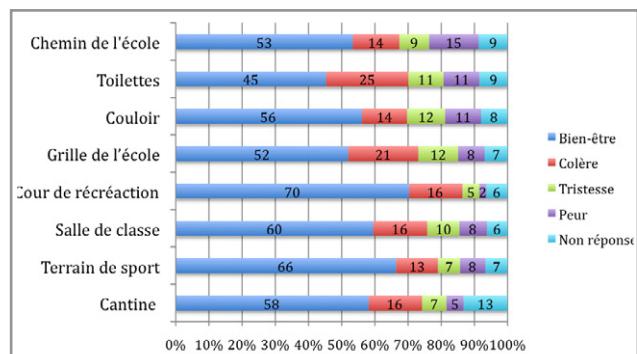
Dessine l'émoticone qui correspond à ce que tu ressens dans chaque endroit de l'école.



Dessine l'émoticone qui correspond à ce que tu ressens dans chaque situation.



EXTRAIT DU QUESTIONNAIRE PASSÉ AUX ÉLÈVES DE CM1



ÉMOTIONS DES ÉLÈVES DANS LES DIFFÉRENTS ESPACES DE L'ÉCOLE

Version en relecture - Ne pas diffuser

LES RITES QUI SÉCURISENT AU MOMENT DU CHANGEMENT DE RÔLE

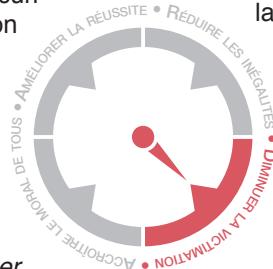
Cette approche de la violence par les endroits et les moments dans lesquels enseignants et élèves se sentent en insécurité permet une comparaison entre les écoles et la mise en lumière de rites sécurisants au moment de ces changements de rôles.

En effet, lorsqu'on regarde les données de plus près, les ressentis dans les couloirs (lorsqu'on compare les résultats des émotions d'une classe à l'autre) ou au début ou à la fin des séances de classes sont fortement associés aux rites mis en place par les enseignants dans ces espaces : mise en rang des élèves, montée deux par deux. Il semble que cela soit peut-être autant lié au cadre et au rite permettant le passage d'un espace à un autre qu'au fait que les enseignants eux-mêmes soient sécurisés par la discipline de ces corps. L'organisation dans les couloirs est en effet un bon exemple.

« *L'objectif prioritaire, le numéro un, c'est le rang avec les élèves, parce que le rang c'est la première chose qu'il se passe dans la journée et là à la rentrée, la première chose qu'on va faire c'est se mettre en rang, c'est la première chose aussi que les autres classes voient, c'est le rang. Du coup pour moi c'est hyper*

symbolique, c'est aussi juste avant de rentrer en classe et ça prépare le climat en classe. » (Enseignante, CM2).

Cette nécessité de sécurisation des adultes dans leur rôle est accentuée par le fait que les couloirs sont aussi le lieu où les enseignants peuvent juger de la compétence de leur collègue à « tenir sa classe ». Un interstice pour les enfants qui n'en est donc pas un pour les enseignants. Nous observons donc que les espaces et les temps peuvent être un angle d'approche important pour analyser les évènements de violence à l'école qui diffèrent de l'approche habituelle par les faits, ou les victimes et auteurs. Se poser la question du climat scolaire vient interroger les émotions des enfants et des enseignants à l'école et de ce qui permet à chacun d'être dans un climat favorable de travail ou d'apprentissage. Ainsi, les rites mis en place par les enseignants (mise en rang, entrée dans la classe rangée après rangée, présentation de la journée sur un coin du tableau, lecture d'une histoire avant la reprise de l'après-midi) semblent permettre à chacun de se repositionner dans un rôle avant d'entrer dans l'inconnu d'une nouvelle séance, d'un nouvel apprentissage et de passer d'un rôle à un autre. Ces rites permettent de considérer ou de re-créer des interstices communs pour les uns et pour les autres.



Bibliographie

- DEBARBIEUX E., *Violence à l'école : un défi mondial ?*, Paris, Armand Colin, 2006.
- GOFFMAN E., *La Mise en scène de la vie quotidienne*, t. 1 La Présentation de soi, coll. « Le Sens Commun », Paris, Éditions de Minuit, 1973.
- KERIVEL A., Jeunesses et respect dans une société fragmentée, Thèse de doctorat sous la direction de Jan Spurk. Paris - Descartes, 2009
- ROUSSILLON R., *Logiques et archéologiques du cadre psychanalytique*, Paris, Presses universitaires de France, 1995.

Notes

1. « Les actes de violence recensés par SIVIS dans les établissements publics du second degré en 2007-2008 » Les notes d'information D.E.P.P N°8.34, décembre 2008.
2. Dans ses travaux, Eric Debarbieux explique la nécessité de ne pas s'en tenir exclusivement aux données de logiciels de relevé d'incident, mais de considérer le point de vue subjectif des individus.
3. Le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse (FEJ) dépend du ministère des sports, de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative. Il a vocation à lancer des appels à expérimentations visant à apporter des réponses à des problèmes repérés sur les différents territoires. Les expérimentations, suivies de très près par des laboratoires de recherche, sont évaluées par ceux-ci. L'objectif est de proposer à partir des résultats d'évaluations une politique jeunesse nationale, sur le long terme.
4. L'expérimentation initiée par Omar Zanna, à partir de son travail sur la notion d'empathie a eu lieu entre 2012 et 2014. ZANNA O., « Apprendre par corps l'empathie à l'école : tout un programme ? », In *Recherches en éducation*, N° 21, Janvier 2015.
5. Enquêtes dans lesquelles les personnes sont interrogées sur les infractions dont elles ont été victimes.
6. DEBARBIEUX, 2006.
7. Les élèves concernés par l'expérimentation sont en CM1 puis en CM2 dans des écoles faisant partie des Réseaux ECLAIR (écoles collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite) de l'agglomération du Mans.
8. Dans le cadre d'une précédente recherche sur les phénomènes de violence en Instituts Thérapeutiques Educatifs et Pédagogiques, nous avons pendant deux ans demandé à 130 professionnels de 4 ITEP de remplir une fiche à chaque fois que se produisait une situation de violence. Près de 1000 fiches ont donc pu être traitées statistiquement. Rapport : *Les situations de violence en Instituts Thérapeutiques Educatifs et Pédagogiques*, 2014, LERFAS.
9. Expressions extraites des entretiens effectués avec les enseignants de l'ensemble des classes concernées par l'expérimentation.
10. Direction de l'évaluation de la prospective et de la performance, Notes d'information : *Les actes de violence recensés dans les établissements publics du second degré en 2011-2012*.
11. Les raisons données en exemple sont celles qui sont le plus souvent énoncées en premier par les enseignants dans les entretiens.
12. D'après Emile Durkheim (1893, p.224) « une situation dans laquelle les règles qui permettent à l'ensemble des individus de vivre en harmonie au sein de la société disparaissent ou deviennent inefficaces pour organiser leurs rapports ».
13. DEBARBIEUX, 2012, p.8.
14. L'organisation scientifique du travail cherche à ne pas laisser de zone d'incertitude empêchant un contrôle parfait de la production. Cette vision a été fortement critiquée pour son aliénation, mais aussi l'impossibilité pour ce type de système de produire de l'innovation.
15. ROUSSILLON, 1995.
16. GOFFMAN, 1973, p. 44.