

**INSTITUT UNIVERSITAIRE DE FORMATION DES  
MAITRES DE POITOU-CHARENTES**

**Formation professionnelle  
des conseillers principaux d'éducation**

**Le rôle de la parole dans  
la pacification des  
relations entre les élèves  
de 6ème**

**Mémoire professionnel présenté**

**et soutenu par :**

**Madame Françoise RENOUE**

**CPE stagiaire**

**Collège Arthur Rimbaud**

**86190 Latillé**

**Sous la direction de :**

**Monsieur Jean-François CHAZERANS**

**Professeur de philosophie**

**Lycée Victor HUGO**

**86000 Poitiers**

**3 mai 2006**

## **Remerciements**

Je tiens à remercier Monsieur Jean-François Chazerans, mon directeur de mémoire, pour son aide, ses conseils et sa participation active dans l'élaboration de ce mémoire.

Je souhaite également remercier les élèves de 6ème C ainsi que leur professeur principal, Monsieur Chabanne, sans lesquels je n'aurais pas pu tenter cette expérience.

Je remercie Madame Marie Lahorgue, ma tutrice, ainsi que le Principal du collège, Monsieur Dominique Bourdais, qui, par leur disponibilité et leur bienveillance à mon égard, m'ont permis de prendre toute ma place au sein de l'établissement et de mener à bien les actions éducatives en relation avec ce mémoire.

Merci enfin à toutes les personnes qui, que ce soit dans le domaine professionnel ou bien dans le domaine privé, m'ont aidée par leurs réflexions, leurs conseils, voire leur aide dans l'élaboration de ce travail.

## Sommaire

Remerciements.....	2
Introduction.....	4
I - Première partie.....	6
A) Constat de départ / Observations.....	6
1 - La violence : définition.....	6
2 - Et la violence à l'école ?.....	7
3 - Qu'en est-il alors de la violence dans le collège de Latillé ?.....	9
4 - Ce que révèlent les indicateurs mis en place .....	10
5 - Le collège de Latillé est-il un collège où règne la violence ?.....	10
B) Un collège, comme beaucoup d'autres, marqué par une certaine agressivité.....	12
1 - Comment faire en sorte, alors, que cette agressivité ne se transforme pas en violence ?....	14
2 - Comment juguler la violence dans le collège ?.....	14
II - Deuxième partie.....	16
C) La mise en oeuvre éducative.....	16
1 - Mon questionnement et mon hypothèse de travail.....	16
2 - Vérification et validation de mes propositions.....	16
a - Le débat philosophique.....	17
b - Mise en place d'actions concrètes.....	19
c - Règles du débat philosophique.....	20
d - Rôle de l'animateur.....	21
3 - Une séance parmi les autres.....	21
4 - Ce que j'ai pu observer.....	23
III - Troisième partie.....	26
D) Bilan et propositions.....	26
1 - Des difficultés à envisager/des solutions à apporter.....	28
2 - Autres propositions.....	30
Bibliographie.....	33
Table des annexes.....	35

## Introduction

La violence scolaire est un problème de plus en plus préoccupant qui intéresse de nombreux pays. Ainsi, ce sont 350 personnes (dont 120 intervenants) appartenant à 35 pays qui se sont rassemblées à Bordeaux pour la 3ème conférence mondiale sur la violence à l'école en janvier 2006. Criminologues, psychologues, chercheurs en sciences de l'éducation et anthropologues ont ainsi réfléchi sur un phénomène devenu international. Pourtant, nous dit *le Monde de l'Education*<sup>1</sup>, en France, "il n'est pas exagéré de dire que, sans les recherches menées par Eric Debarbieux, sans l'équipe qu'il a constituée à l'université Bordeaux II, on n'entendrait guère parler de violence à l'école". Ce dernier, dans son dernier livre<sup>2</sup>, explique en effet qu'il est las aussi bien de l'attitude des politiques qui, soit surestiment (notamment en période préélectorale), soit sous-estiment le phénomène, que des médias qui font des choux gras de ces violences. Il faut donc, selon lui, "routiniser" le problème en "prenant la mesure réelle du phénomène pour agir le plus efficacement possible". La même opinion est exprimée par Jacques Pain<sup>3</sup>, professeur de sciences de l'éducation à Paris X-Nanterre, qui nous explique d'emblée que "la relation humaine est une relation violente. Il ne s'agit pas de s'en plaindre ou de s'en extasier, il s'agit de savoir qu'à tout moment, à toute heure, et depuis le début de l'humanité, cette relation est ainsi faite, et qu'il faut que l'ensemble des appareils sociaux, la famille, les institutions, la société et donc, en particulier, l'école, qui est un grand "tiers", se consacrent nuit et jour à cette question. Car cette question occupera non plus l'arrière de la scène, où elle était déjà omniprésente, mais le devant de la scène sociale. C'est bien le grand défi des siècles à venir. Comment non pas supprimer la violence, mais la juguler, la métaboliser, au jour le jour, et, en particulier dans la famille, en crèche, à l'école comme dans la rue ? Comment en faire le

---

1 Violence à l'école : *alerte mondiale*. *Le Monde de l'éducation*, n°343, p 25.

2 Debarbieux, Eric : *La violence à l'école*, un défi mondial. Armand Colin, 2006.

3 Pain, Jacques. *L'école et ses violences*. Paris : Editions Anthropos collection "Education", 2006.

ciment de relations contenues, pacifiées, autant que faire se peut."

En effet, au collège Arthur Rimbaud de Latillé où je suis stagiaire cette année, j'ai pu constater quelques faits qui pouvaient s'apparenter à de la violence scolaire. J'ai alors décidé de prendre en compte ce problème et d'en faire le sujet de mon mémoire professionnel.

Dans un premier temps, j'ai décidé de mettre en place des outils qui me permettraient le plus objectivement possible de voir ce qu'il en était réellement : étais-je confrontée à des violences graves ou simplement à de l'agressivité ? Après avoir analysé les réponses données par ces outils, j'ai posé l'hypothèse que plus que de violence c'est d'agressivité qu'il s'agissait, agressivité que je devais essayer de canaliser. Dans un deuxième temps, mes lectures m'ayant aiguillée sur la problématique du langage en tant que facteur de construction de l'individu, j'ai expérimenté une démarche de débat philosophique en faisant appel à un intervenant, professeur de philosophie. Enfin, un troisième temps est consacré à l'évaluation partielle du dispositif utilisé, sachant que ce dispositif doit s'inscrire dans la durée.

## I - Première partie

### A) **Constat de départ / Observations**

Nommée conseillère principale d'éducation stagiaire dans le collège situé en milieu rural Arthur Rimbaud de Latillé, chef-lieu de canton comptant 1305 habitants et venant d'un collège urbain classé en Zone d'éducation prioritaire où j'avais enseigné l'Education musicale durant 20 ans, je pensais trouver un établissement tranquille, exempt de toute violence où ni bagarres, ni insultes n'avaient droit de cité.

Or, quelle ne fut pas ma surprise de constater que, après quelques semaines d'observations, le bureau de la Vie scolaire était rempli chaque jour par de nombreux élèves, élèves de 6ème notamment, venant se plaindre de moqueries, d'insultes proférées à leur rencontre, voire de coups reçus lors du temps péri-scolaire (récréations et temps du midi-deux). L'élément déterminant qui me décida à prendre en compte cet état de fait fut un incident qui se déroula un vendredi à 17h, lors du départ des bus scolaires, à savoir un "décollement" par un garçon de 6èmeC des oreilles fraîchement opérées d'une fille, elle aussi élève de la même classe de 6èmeC.

Ces différentes observations m'amènèrent à me poser les questions suivantes :

- Le collège Arthur Rimbaud est-il un collège où les élèves manifestent de la violence ?
- S'y est-il déroulé ou s'y déroule-t-il des incidents graves ?
- Les élèves y ressentent-ils un sentiment d'insécurité ?
- Y-a-t-il objectivement insécurité ?

Pour répondre à ma première interrogation, je me suis donc tout d'abord intéressée à la définition du terme : violence.

## 1 - La violence : définition

La violence, du latin *vis* ("force") et *latus*, participe passé de *fero* ("porter"), renvoie dans son acception première à l'utilisation de la force physique contre autrui.

Je n'ai pu alors que m' étonner de l'abondance de livres prenant position sur cette terminologie de prime abord très claire.

Ainsi, pour Eric Debarbieux<sup>4</sup>, directeur de l'observatoire international de la violence scolaire, la violence est une notion difficile à définir voire indéfinissable. Jean-Claude Chesnais<sup>5</sup>, démographe et économiste, quant à lui, écrit que "la violence n'est pas une mais multiple [...] Mouvante, souvent insaisissable, toujours changeante, elle désigne (suivant les lieux, les époques, les circonstances, voire les milieux) des réalités très différentes". Enfin, Jacques Pain<sup>6</sup>, explique que "ce n'est pas un concept, mais un objet culturel, et plus que d'autres un objet *idéologique*".

Je me suis alors intéressée au propos du psychologue Dominique Ginet<sup>7</sup> qui affirme que "la violence met en oeuvre des forces de mort, par la négation physique et/ou psychique de l'autre, la négation de l'autre en tant que sujet, cet autre devenant l'objet de pulsion". Ce à quoi il faut, selon la psychologue québécoise Michelle Larivey, ajouter la notion d'intentionnalité de l'acte : "Faire preuve de violence, c'est tenter d'atteindre mon but en utilisant la force pour contraindre l'autre. Mais, pour que l'on parle de violence, il faut aussi que j'aie l'intention d'enfreindre ses limites et de le forcer. Blessé quelqu'un par inadvertance n'est pas un acte de violence. Le frapper volontairement, même à cause d'une perte de contrôle, constitue au contraire une manifestation de violence". Ainsi, avec la violence "il s'agit toujours d'attitudes et de conduites qui blessent l'autre, qui portent atteinte à son intégrité physique et/ou psychique même si leur forme et leur contexte varient très largement d'un cas à l'autre".

---

4 DVD : *Violence scolaire (Comprendre/Agir)*. CRDP Académie de Montpellier, 2004.

5 Chesnais, Jean-Claude. *Histoire de la violence*. Paris : Robert Laffont, 1981.

6 Pain, Jacques. *De la violence et des violences à l'école*. *Cahiers pédagogiques*, juin 1999, n°375, p. 10-11-12.

7 DVD : *Violence scolaire (Comprendre/Agir)*. CRDP Académie de Montpellier, 2004.

## 2 - Et la violence à l'école ?

Tout d'abord, comme l'explique Debarbieux, elle aussi revêt avant tout un caractère relatif : "elle dépend des codes sociaux, juridiques et politiques des époques et des lieux où elle prend sens"<sup>8</sup>

Ainsi, ce qui n'était à une époque qu'une forme de socialisation - comme la brutalité importante existant dans les relations professeurs/élèves et ce depuis l'antiquité - est perçu maintenant comme de la violence. De plus, elle n'est pas ressentie de la même manière selon les groupes sociaux, voire selon l'état psychologique de chaque individu.

Selon Eric Debarbieux, nous ne pouvons donc trouver un sens universel à la violence mais nous pouvons cependant la classer en trois catégories :

- les crimes et délits commis à l'école et définis par le Code pénal (l'école n'étant plus zone d'extra territorialité) ;
- les incivilités : dégradations matérielles, règles communes peu ou pas respectées, indiscipline, bavardages intempestifs... ;
- le sentiment d'insécurité ou de violence qui résulte des deux composantes précédentes.

De l'enquête effectuée en 1990 par celui-ci, il ressort que le milieu scolaire est encore largement à l'abri des violences délictuelles. Par contre, il est de plus en plus en proie aux incivilités ce qui, selon le chercheur et d'autres auteurs tels Sébastien Roché, sociologue, chercheur au CNRS et enseignant à l'Institut d'études politiques de Grenoble, n'en est pas moins grave car ces incivilités sont la marque d'une transgression des règles en public, d'une perte des repères qui permettent le vivre-ensemble. Elles portent en elles des dimensions symboliques aux effets imprévisibles : "dans cette logique, une phrase anodine peut détruire une personne, une petite dégradation toucher le

---

8 Debarbieux, Eric. La violence en milieu scolaire (*Etat des lieux*) Paris : Editions ESF, 1996.

coeur de l'institution et un crachat atteindre à l'inhumanité"<sup>9</sup>. Les pouvoirs publics en ont pris conscience puisque 'le chef de l'état a affirmé, devant un groupe de proviseurs de lycée et de principaux de collège (8 mars 2001, à l'Elysée) que la lutte contre la violence à l'école était une priorité absolue'.<sup>10</sup> Ce qui a été effectivement mis en oeuvre avec la naissance du logiciel Signa, logiciel de recensement des phénomènes de violence qui a été mis en place à la rentrée scolaire 2001-2002. Il couvre l'ensemble des collèges et lycées publics et des circonscriptions du premier degré, son objectif étant de recenser de manière exhaustive les actes "graves" de violence survenus à l'école et ses abords, et de répondre à une volonté de disposer de statistiques fiables et faciles à exploiter.

### **3 - Qu'en est-il alors de la violence dans le collège de Latillé ?**

Pour répondre à ce questionnement, j'ai tenté plusieurs approches :

Tout d'abord, en prenant connaissance des IPES de l'établissement et en m'entretenant avec le Principal, j'ai étudié le milieu socio-culturel dans lequel évoluaient les élèves de l'établissement. Ensuite, par l'intermédiaire de la conseillère principale d'éducation, je me suis informée sur les données rentrées dans le logiciel Signa<sup>11</sup> et sur les causes des sanctions ou punitions distribuées aux élèves. Cette violence se manifestant prioritairement lors des temps hors-classe, je rédigeais un questionnaire à l'intention des surveillants, mon objectif étant d'essayer de cerner les problèmes qui étaient les plus récurrents dans la cour de récréation et de voir quels élèves en étaient les acteurs. Puis, ayant constaté que les élèves de 6ème "agressés" ou "agresseurs" appartenaient souvent à la même classe, je m'entretenais avec leur professeur principal et décidais, avec son accord, de travailler avec cette classe.

---

9 Jubin, Philippe. *Quelques enjeux des incivilités scolaires* in <http://www.ac-versailles.fr>

10 Karli, Pierre. *Les racines de la violence*. Paris : Odile Jacob, 2002.

11 Voir annexe n°1.

Dans un premier temps, j'ai donc réalisé un questionnaire que j'ai fait remplir par les élèves en prenant le temps, avec eux, de lire et d'expliquer, en la reformulant parfois, chaque question.

Ce questionnaire avait pour objectif d'essayer de répondre de la façon la plus objective que possible à mon questionnement portant sur l'insécurité réelle ou fantasmée des élèves du collège et sur les violences réellement éprouvées.

#### **4 - Ce que révèlent les indicateurs mis en place**

Le collège de Latillé abrite actuellement 321 élèves. En observant les données IPES de l'établissement<sup>12</sup>, en 2005, 42,5% des élèves faisaient partie des CSP<sup>13</sup> défavorisées, 26,3% des CSP moyennes et 30,6 % des CSP favorisées. De prime abord, l'on remarque un nombre relativement élevé d'enfants issus de milieux défavorisés surtout si l'on compare avec les chiffres du département (32,4% seulement). Cependant l'on observe, depuis 2000 et surtout 2001 et 2003, une nette amélioration avec une baisse des chiffres en 2005. Cette baisse des CSP défavorisées est compensée favorablement par une hausse, depuis 2000, de 6 voire de 7 points des CSP favorisées. De plus, selon le Principal, ces chiffres concernant les CSP défavorisées et qui peuvent sembler importants sont à relativiser dans la mesure où ces chiffres sont, selon lui, ceux de nombre de collèges ruraux. Chiffres à relativiser aussi si l'on compare avec les chiffres des collèges des banlieues dites sensibles où les CSP défavorisées atteignent 70, voire 80% des effectifs.

#### **5 - Le collège de Latillé est-il un collège où règne la violence ?**

Si, comme le mentionne Eric Debarbieux, un pourcentage élevé d'enfants provenant de CSP défavorisées peut être un des facteurs engendrant la violence, qu'en est-il alors dans le collège ?

Après information auprès du Principal, il apparaît que, depuis la mise en place du logiciel

---

12 Voir annexe n°2

13 Catégories socio-professionnelles

SIGNA, il n'a pas été rentré de données dans le logiciel depuis 2003, ce que me confirme la CPE qui, de plus, me procure la fiche de suivi des sanctions effectuées de septembre 2005 à février 2006, ces sanctions consistant le plus souvent en exclusions temporaires d'un à deux jours. Au vu des motifs des sanctions, je relève peu de dégradations -1 cas de dégradation de serrure ; 1 cas de dégradation de végétaux -, peu d'insultes envers des adultes - trois envers des surveillantes ; une envers un professeur - Par contre, je relève 8 cas de brutalités souvent à la suite de bousculades et 1 cas de bagarre assez violente pour être sanctionnée. Plusieurs sanctions sont d'ailleurs infligées au même élève qui conjugue insultes, brutalités, fugues et qui sera exclu définitivement du collège après le seul conseil de discipline de l'année en cours. Ces sanctions concernent 22 élèves : 5 de 6ème, 9 de 5ème et 8 de 4ème dont trois seulement données dans le cadre de la classe et les autres dans le temps péri-scolaire. Et effectivement, après observation des questionnaires des surveillants, il apparaît que c'est dans le temps du midi-deux avec la passage au self notamment et lors de la reprise des bus que l'atmosphère entre élèves et entre élèves et surveillants est la plus tendue. Il ressort de ce questionnaire le fait que c'est parmi les élèves de 6ème et 5ème que l'on observe le plus d'élèves "chamailleurs", d'élèves qui "se cherchent", les élèves de 6ème "n'hésitant pas à se montrer agressifs et insultants envers ceux de leur âge mais aussi envers les plus grands"<sup>14</sup>.

Enfin, en travaillant sur le questionnaire<sup>15</sup> donné aux élèves de la classe de 6ème C, sur un effectif de 22 élèves, j'ai pu constater d'emblée qu'en grande majorité, les élèves se sentaient bien, en sécurité dans le collège<sup>16</sup>. En effet, à la question : "Te sens-tu en sécurité dans ta classe ?", 21 ont répondu oui et à la question : "Te sens-tu en sécurité dans la cour ?" 17 ont répondu oui. A la question : "Epreuves-tu de la peur lorsque tu arrives au collège ?", 14 ont répondu pas du tout et 4 un peu. Le racket en tant que "extorsion d'argent par chantage, intimidation ou terreur"<sup>17</sup> n'a pas été

---

14 Voir annexe n°3.

15 Voir annexe n°4.

16 Voir annexe n°5.

17 Définition extraite du Petit Robert.

vécu par les enfants puisque 4 seulement se sont plaints que des élèves leur aient demandé des bonbons ou un beignet au chocolat et que sur ces 4, 2 ont refusé de donner les friandises sans subir de représailles.

Cela étant dit, la classe est un lieu beaucoup plus préservé que la cour de récréation. En effet, c'est dans la cour que l'on est le plus en butte aux moqueries, insultes, voire aux coups<sup>18</sup>. Les moqueries sont partagées par les garçons et les filles de manière relativement égales<sup>19</sup> ; les insultes s'adressent un peu plus aux garçons<sup>20</sup> mais les coups sont sans conteste le fait des garçons, soit qu'ils en donnent, soit qu'ils en reçoivent<sup>21</sup>. Les élèves agresseurs sont en majorité des élèves de 6ème et 5ème<sup>22</sup>, rarement des élèves de 4ème et de 3ème, tous ces éléments étant confirmés par ailleurs par les réponses données aux questionnaires par les surveillants.

Pour avoir un autre regard sur cette classe, j'ai aussi interrogé leur professeur principal qui, en ce qui le concerne, ne ressent pas d'agressivité entre les élèves. Par contre, il a remarqué beaucoup de moqueries et une incapacité à écouter l'autre et à respecter sa parole.

Après m'être interrogée sur les réponses données par les indicateurs que j'avais mis en place, j'ai émis l'idée que le collège n'était pas marqué par la violence scolaire.

En effet, les indicateurs étant loin d'être au rouge : pas de faits violents signalés dans Signa, peu de sanctions pour insultes graves, peu de réelles violences - ce sont souvent des brutalités occasionnées lors de bousculades, un sentiment global de sécurité - j'ai émis l'hypothèse qu'il s'agissait plutôt d'agressivité.

---

18 Voir annexe n°6.

19 Voir annexe n°7.

20 Voir annexe n°8.

21 Idem

22 Voir annexe n°9.

## **B) Un collègue, comme beaucoup d'autres, marqué par une certaine agressivité**

Pour en savoir plus, je me suis donc penchée sur l'étymologie du terme. Ainsi, le mot agressivité vient du latin *adgredior* qui veut dire "chercher l'autre", "aller vers l'autre". Comme pour la violence, ce terme oppose nombre de chercheurs, certains confondant agressivité et violence. Ainsi, si l'on se réfère à l'article agressivité de l'*Encyclopédie universalis* : "Au cours de la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle, deux écoles se sont affrontées en ce qui concerne l'agressivité. L'un des fondateurs de l'éthologie européenne, Konrad Lorenz, utilise le terme et défend l'idée d'une agressivité en tant que pulsion (ce que d'autres appelleraient instinct) inhérente à l'ensemble du règne animal, l'homme y compris. De leur côté, les chercheurs américains, souvent marqués par le behaviourisme de Watson et Skinner, réfutent l'existence même de cette pulsion qui, en fait, selon eux, excuse d'avance toutes les violences, toutes les guerres, toutes les formes d'agression". Actuellement, de nombreux chercheurs dépassent cette question de l'inné et de l'acquis en se plaçant résolument sur le plan de l'interaction entre gènes et milieu et pensent que l'environnement a une responsabilité dans la transformation de l'agressivité en violence. Il faut, disent-ils "accepter de prendre en considération tous les facteurs sociaux : famille, clan, nation et jusqu'à la dimension universelle, qui prévalent à l'émergence de cette manifestation de la violence"<sup>23</sup>. Par ailleurs, le neurobiologiste Pierre Karli<sup>24</sup>, quant à lui, propose d'utiliser, plutôt que le terme agressivité, et comme le font certains chercheurs anglais, la notion d'"assertivité" (*assertiveness*) "pour rendre compte du besoin qu'éprouve - et que manifeste - tout individu d'exister, de se construire et de s'affirmer", ce qui évite toute confusion sémantique, voire toute appréciation morale ou discours idéologique.

---

<sup>23</sup> Pour réguler la violence scolaire : article de Claude Guedj, Professeur et Formateur dans l'Académie de Montpellier dans DVD : *Violence scolaire (Comprendre/Agir)*. CRDP Académie de Montpellier, 2004.

<sup>24</sup> Karli, Pierre. *Les racines de la violence*. Paris : Odile Jacob, 2002.

En ce qui me concerne, je m'appuierai sur la thèse du psychologue Dominique Ginot<sup>25</sup> pour qui, à la différence de la violence, l'agressivité n'est pas négation de l'altérité puisque selon lui, un effort est fait pour se faire reconnaître par l'autre et sur celle du neurobiologiste Daniel Favre<sup>26</sup> pour qui l'agressivité est une pulsion biologique qui est là pour maintenir la vie et qui est nécessaire à la vie.

## **1 - Comment faire en sorte, alors, que cette agressivité ne se transforme pas en violence ?**

Selon Daniel Favre, en manifestant de la violence, l'enfant ou l'adolescent n'aurait pas appris, dès les premières années de sa vie, à gérer son agressivité : la violence pourrait être ainsi un raté de l'éducation. Il faut donc, selon le neurobiologiste, apprendre à l'enfant à contrôler cette agressivité sans l'inhiber totalement mais en lui donnant un cadre, en la laissant s'exprimer dans un certain cadre qui va lui apprendre à se socialiser. Cela peut passer, par exemple, par des jeux collectifs, des arts martiaux...

Ceci étant posé, je me suis alors demandé si l'on ne pouvait pas juguler par d'autres moyens cette violence prête à surgir.

## **2 - Comment juguler la violence dans le collège ?**

Dès la rentrée scolaire en effet, j'avais constaté le temps que passait ma CPE tutrice, même après un incident entre élèves qui me paraissait mineur, à recevoir ces derniers, à les écouter puis à les faire reformuler les faits et verbaliser les règles de vie. J'avais pu constater l'effet bénéfique de cette parole libérée, effet bénéfique produit aussi bien sur les élèves agresseurs que sur les élèves agressés. Par ailleurs, lors de mes recherches sur la notion de violence, j'ai été amenée à écouter le

---

25 DVD : *Violence scolaire (Comprendre/Agir)*. CRDP Académie de Montpellier, 2004.

26 Idem

psychologue Dominique Ginet<sup>27</sup> pour qui "la fonction de toute éducation humaine est d'amener le jeune à contrôler les éléments violents et aussi peut-être les éléments agressifs qui sont dans son psychisme. Comment ? En l'aidant à se structurer, à intérioriser un certain nombre d'interdits, à mentaliser c'est-à-dire à penser, et en l'aidant à parler. Exprimer un vœu agressif dans le langage, c'est justement ne pas mettre en acte cette agressivité ou cette violence". Cette idée est partagée par de nombreux spécialistes<sup>28</sup> qui pensent qu'un facteur essentiel de la violence est lié à l'incapacité des jeunes à exprimer verbalement un malaise, voire une souffrance. Ce que reprend le psychanalyste et psychiatre Jacques Lacan dans une formule lapidaire : "La violence est la parole inaboutie". De plus, toujours selon ces spécialistes<sup>29</sup>, "A cette incapacité de mettre en paroles leur malaise, se greffe une incapacité à prendre une distance entre ce qu'ils vivent et ce qu'ils expriment. L'agressivité transpire sous forme de réactions physiques ou verbales "primaires" : insultes, mots orduriers... La violence est donc utilisée comme tentative ultime de se faire entendre, quand toutes les autres tentatives de communication ont échoué". Ce phénomène se retrouve notamment chez les élèves illettrés ce que corrobore Alain Bentolila, professeur en sciences du langage à la Sorbonne : "Avec l'illettrisme, les jeunes sont enfermés en eux-mêmes, n'ayant pas de mots pour dire le monde, il ne leur reste plus que la violence physique ou le vandalisme qui saccage et détruit les choses dont on ne sait rien"<sup>30</sup>. Enfin, Jacques Pain<sup>31</sup>, spécialiste des questions de violence en milieu scolaire rappelle, quant à lui, que, la violence étant "un élément constitutif de la culture humaine", il ne s'agit pas de la nier, mais plutôt de la prendre en compte en tant que telle et de la décrypter pour la transformer en énergie plus positive. Il suggère de développer une "culture du langage", un travail sur le langage ou la pulsion elle-même, pour tenter de désamorcer la violence, qu'elle soit verbale ou physique."

---

27 DVD : *Violence scolaire (Comprendre/Agir)*. CRDP Académie de Montpellier, 2004.

28 Article : *la violence se substitue-t-elle au langage ?* dans le Cdrom : *Prévenir la violence scolaire* édité par la MGEN en 2000.

29 Idem

30 Article : *Illettrisme et destin social, l'ABC de la violence*, in <http://www.journal-la-mee.info/SPIP>

31 Article : *Violence et langage*, in [ancpe.free.fr/vieassoc.php](http://ancpe.free.fr/vieassoc.php)

## II - Deuxième partie

### C) *La mise en oeuvre éducative*

#### 1 - **Mon questionnement et mon hypothèse de travail**

Très intéressée par cette problématique de la parole, je me suis alors demandé quelle pouvait être mon action dans le cadre de ma mission de CPE et plus largement dans le cadre de ma mission d'éducatrice. En tant que CPE, j'ai en effet le devoir de « placer les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective et d'épanouissement personnel »<sup>32</sup>. J'ai donc le devoir d'assurer leur sécurité mais aussi d'établir avec eux une relation éducative aussi bien sur le plan individuel (comportements, travail, problèmes personnels) que sur le plan collectif (classes ou groupes). J'ai aussi, notamment en collaboration avec les enseignants, la possibilité de mettre en oeuvre des projets.

J'ai décidé alors d'utiliser la parole pour essayer d'amener les élèves à réfléchir, construire un raisonnement, une argumentation, et faire en sorte que leur agressivité ne se transforme pas en violence. J'ai alors posé le postulat suivant :

« Si j'instaure un lieu d'écoute et de construction de la pensée, je vais d'abord amener les élèves à s'écouter puis je vais leur permettre d'élaborer une pensée autonome en leur apprenant à se servir des mots, à se battre avec des mots. Je leur permettrai peut-être ainsi de canaliser leur agressivité ».

---

32 Circulaire n°82-482, *Bulletin officiel du Ministère de l'Education nationale*, 28 octobre 1982.

## **2 - Vérification et validation de mes propositions**

Pour vérifier mon hypothèse, plusieurs pistes s'ouvraient à moi. Le champ de la parole étant vaste, je pouvais travailler sur la communication non violente à travers les techniques d'entretien ou encore sur la médiation. Je décidais plutôt de m'engager dans le débat philosophique.

L'année précédente, en effet, ma fille, âgée de 8 ans et scolarisée dans une école primaire de Poitiers, avait eu la possibilité, dans sa classe de CP-CE1 de débattre 10 minutes par quinzaine grâce à l'intervention d'un professeur de philosophie et ce durant un trimestre. J'avais trouvé cette démarche très intéressante - étant alors moi-même professeur j'avais pu constater combien le déficit d'écoute vis-à-vis des élèves, dans notre système scolaire, était grand - et je décidais à mon tour de tenter l'expérience. De plus, je savais que, dans le collège de Latillé, pour lutter contre les incivilités entre 6èmes et 5èmes, cette expérience avait déjà été tentée par ma tutrice durant l'année scolaire 2001-2002, et je pensais ainsi pouvoir m'appuyer sur cette dernière mais aussi sur certains professeurs et notamment sur le professeur principal de 6ème C.

### **a - Le débat philosophique**

Alors que " la philosophie pour enfants" existe dans le monde, notamment aux Etats-Unis, depuis déjà une trentaine d'années, grâce au philosophe Matthew Lipman, ce n'est que depuis peu qu'elle existe en France. Pourtant, c'est à Paris que l'UNESCO organisait en 1998 "une rencontre d'experts, dans l'intention de produire une série de recommandations au sujet de la pratique de la philosophie avec les enfants dans le monde"<sup>33</sup>. Le directeur de la Division de la philosophie et de l'éthique pouvait ainsi écrire : "Au-delà de toute participation d'ordre médiatique à une nouvelle vogue, l'intérêt de la philosophie pour les enfants rentre dans les préoccupations fondamentales de l'UNESCO. En vue de la promotion d'une culture de la paix, de la lutte contre la violence, d'une

---

33 Coordonné par Tozzi, Michel. *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*. Hachette, 2001.

éducation visant l'éradication de la pauvreté et le développement durable, le fait que les enfants acquièrent très jeunes l'esprit critique, l'autonomie à la réflexion et le jugement par eux-mêmes, les assure contre la manipulation de tous ordres et les prépare à prendre en main leur propre destin"<sup>34</sup>.

Des expériences de discussion philosophique se développent désormais en France, que ce soit à l'école maternelle, primaire ou au collège avec des formations d'accompagnement dans certains instituts de formation des maîtres (Caen, Le Mans, Montpellier, Rouen, Strasbourg, etc.)

Comme l'écrit M. Chazerans<sup>35</sup>, cinq approches pour philosopher avec les enfants sont répertoriées par Sylvain Connac.<sup>36</sup> "Chaque méthode présente, selon lui, un dispositif non pas opposé aux autres mais complémentaire".

Il présente d'abord la méthode du philosophe américain Lipman qui s'appuie sur l'utilisation de romans philosophiques pour déclencher les discussions, " l'objectif de sa méthode étant de stimuler la pensée de l'élève et de lui permettre de la confronter dans le dialogue à celle des autres".<sup>37</sup>

Il recense ensuite le protocole du psychanalyste Jacques Lévine où, selon lui, l'idée force est que, dans cette démarche, "les enfants sont beaucoup moins qu'ailleurs guidés par l'adulte". "L'accent est mis en priorité sur une pensée qui se construit en écho, et qui est alimentée autant par le langage interne (les pensées intimes de chacun), que par le discours explicite"<sup>38</sup>.

Deux autres méthodes ont été mises au point par des professeurs des écoles :

---

34 *La philosophie pour les enfants*, Rapport de UNESCO : Division de la philosophie et de l'éthique, Paris, 1999.

35 Chazerans, Jean-François. *La méthode de l'intervenant en philosophie* in *Diotime-Agora*, n°17, avril-mai-juin 2003.

36 Connac, Sylvain. *La discussion philosophique comme institution des pédagogies coopératives*, Mémoire de DEA des Sciences de l'éducation, Université Paul Valéry Montpellier III, 2001 Sciences de l'éducation, Université Paul Valéry Montpellier III, 2001.

37 Idem

38 « Je est un autre » - Hors série No 1 février 2001 – *Atelier philosophie AGSAS* –

La méthode de Anne Lalanne, institutrice en CP, où "les enfants apprennent à philosopher en suivant trois directions : la technique (celle du débat), les valeurs démocratiques (droits égaux vis-à-vis de la parole, respect de l'écoute, etc.) et les exigences intellectuelles de la philosophie (la conceptualisation, la problématisation et l'argumentation).<sup>39</sup>

Le travail proposé par Alain Delsol, s'inspirant de Freinet et de la pédagogie institutionnelle, "met en avant, dans une perspective démocratique (apprentissage du débat citoyen), l'exercice de fonctions diversifiées rotatives dans le groupe : président de séance-gardien de la discipline, reformulateur à court terme, synthétiseur à moyen terme, observateur sur la forme du débat et les fonctions exercées, interrogateur du groupe, responsables de l'aménagement de l'espace en cercle, du micro et de l'enregistrement"<sup>40</sup>.

La cinquième méthode, appelée méthode de l'intervenant, est celle développée par M. Chazerans. Elle a été expérimentée par lui dans les cafés-philos de Poitiers et s'inspire de celle développée par le professeur de philosophie Marc Sautet. Elle est la seule qui fasse appel à un intervenant extérieur en tant que "personne reconnue comme philosophe". "L'enseignant (ou l'éducateur) est présent durant toute la séance, prend le plus souvent des notes et peut intervenir. Mais son rôle ne se limite pas à cela puisqu'il peut aider les élèves avant le débat, dans leurs recherches préalables des sujets, des définitions, ou des exemples et anecdotes, et après le débat dans la mobilisation des acquis et la préparation de la séance suivante"<sup>41</sup>.

C'est cette dernière que j'ai donc été amenée à mettre en place, ayant la chance de pouvoir travailler avec l'initiateur de cette démarche.

---

39 Tozzi, Michel. *Penser par soi-même*. Lyon : Chronique Sociale, 1996.

40 Coordonné par Tozzi, Michel. *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*. Hachette, 2001.

41 Chazerans, Jean-François. *La méthode de l'intervenant en philosophie*. in *Diotime-Agora*, n°17, avril-mai-juin 2003.

### **b - Mise en place d'actions concrètes**

Après avoir choisi la classe de 6ème C pour les raisons évoquées par ailleurs, j'ai cherché dans l'emploi du temps s'il était possible, pour moi, de trouver des séquences où je pourrais travailler avec les élèves. Il me fallait plusieurs séquences, d'une part pour les questionnaires, et d'autre part pour les séances-débat auxquelles le professeur principal voulait, et ce à juste titre, assister. J'ai eu la chance de trouver une heure d'étude libre dans l'emploi du temps des élèves que je pouvais utiliser pour le travail sur le questionnaire et le professeur principal a accepté de me prêter son heure d'éducation civique qu'il pouvait interchanger avec l'heure de vie de classe.

Décidée à faire intervenir M. Chazerans, j'ai dû trouver un moyen de le rétribuer. Je suis donc allée voir le Principal à qui j'ai demandé des heures supplémentaires ce qu'il m'a accordé, heures qu'il a extraites de la base ASI et qui permettront ainsi de rémunérer M. Chazerans. Ces conditions mises en place, j'ai pu commencer le travail envisagé.

D'emblée, les élèves se sont montrés motivés. Le premier contact pris avec eux pour leur présenter mon travail ayant été positif et le travail de réflexion sur le questionnaire s'étant déroulé sans problème, c'est donc avec intérêt qu'ils nous ont accueillis, M. Chazerans et moi, lors de la première séance philo.

### **c - Règles du débat philosophique**

En plus des élèves nous sommes donc trois adultes : le professeur principal qui observe sans intervenir, l'intervenant animateur et moi-même qui prends les notes.

Lors de la première séance ont été énoncées les règles que l'animateur rappellera au début de tous les débats. Elles sont simples.

- En premier lieu, faire un cercle qui permet à tous les enfants de se voir, l'animateur étant dans le cercle légèrement en retrait.
- "Quand le sujet est choisi en début de séance, celui qui l'a proposé ne peut pas accaparer la parole au début du débat. Chacun doit demander la parole que l'animateur distribue dans l'ordre dans lequel elle a été demandée. Sauf dans certains cas : ceux qui n'ont pas encore parlé ont priorité sur ceux qui ont déjà parlé et ceux qui ont peu parlé sur ceux qui ont beaucoup parlé"<sup>42</sup>.

En accord avec l'animateur et bien sûr en lien avec la problématique de mon travail, j'ai choisi de porter le débat sur la relation à l'autre. L'animateur demandera donc aux élèves, tout au long de nos séances, de poser leur(s) question(s) sur ce thème.

#### **d - Rôle de l'animateur**

Pour éviter que les élèves ne glissent vers des échanges et conversations marginales, voire ne se complaisent dans les lieux communs et préjugés, l'animateur va parfois devoir "reformuler le sujet, le conceptualiser, le reformuler. Pendant la séance, il sert de guide, il aide à canaliser, à organiser, à mettre en évidence les éléments exploitables, à redynamiser ou recentrer le débat"<sup>43</sup>.

### **3 - Une séance parmi les autres**

Après l'installation des élèves, le rappel des règles et de la thématique, M. Chazerans

---

42 Coordonné par Chazerans, Jean-François. *Philosophie hors classe : Philosophie avant la terminale : histoire des pratiques et cheminement de la réflexion*. in Editions Manuscrit.com

43 Brault, Anne-Frédérique, CPE. *La pratique philosophique au collège ou la parole comme outil de prévention de la violence scolaire* in *Apprendre en philosophant*, coordonné par Chazerans, Jean-François. CRDP de Poitou Charentes, à paraître en mars 2006.

demande aux enfants de poser leur(s) question(s) - ils peuvent en effet poser plusieurs questions - : une douzaine de mains se lèvent. Parmi les questions (il y en a 18) l'animateur va en choisir 6 qui seront mises au vote :

1. Pourquoi y-a-t-il tant de bagarres ?
2. Qui a inventé les gros mots ?
3. Pourquoi y-a-t-il de la violence ?
4. Pourquoi y-a-t-il des gens racistes ?
5. Pourquoi y-a-t-il des gens qui se moquent des autres ?
6. Pourquoi maltraite-t-on les animaux, en particulier les insectes ?

C'est la 2ème question qui va l'emporter largement avec 16 voix pour dans une classe de 23 élèves, une nouvelle élève étant arrivée après la rentrée de février.

Le débat va pouvoir commencer.

D'emblée, c'est l'origine des gros mots qui est abordée : ce seraient des mots ordinaires qui auraient "mal tourné" et bizarrement ces mots qui sont "mal polis" on en retrouve certains dans le dictionnaire comme le mot cul dans cul de bouteille.

Puis la question initiale va devenir : Pourquoi a-t-on inventé les gros mots ? et le débat va alors tourner autour des notions de violence avec les bagarres, les insultes...

- "Quand quelqu'un nous embête, au lieu de le frapper, on lui dit des gros mots".
- "C'est une sorte de défense, dans la cour de récréation, à la place de la violence".
- "C'est une façon de se défendre pour effrayer l'adversaire".
- "Un gros mot, c'est de la violence pas par les pieds, pas par les mains mais par la bouche.

C'est de la violence verbale"

- "Les gros mots, c'est de l'agressivité, ça blesse intérieurement".

- "Un geste peut dire un gros mot" (cette remarque va susciter les rires de la classe et un sourire du professeur : en effet l'élève qui a parlé est coutumier du fait et s'est fait sanctionner l'heure précédente pour un geste déplacé).

Vers la fin de la séance, le débat va encore évoluer :

Un élève, J., que je trouve par ailleurs très souvent en larmes au bureau de la Vie scolaire après s'être fait insulter ou frapper va lancer la réflexion suivante :

- "S'il n'y avait pas de gros mots, pas de bagarres, on s'ennuierait."

Eclats de rire général et mouvements de désapprobation dans la classe et le débat reprend de plus belle.

- "La bagarre, au lieu de fuir, ça calme, ça sert à se défouler" (ajoutée par la seule élève, élève nouvellement arrivée, qui ira dans le sens de J),

Oui mais

- "Taper les gens, ce n'est pas un jeu, c'est quand on a de la haine envers les autres".
- "C'est un réflexe pour se défendre. C'est pour répondre à l'autre, pour se sentir plus fort".

L'animateur va alors lancer l'idée de joute verbale ce que va reprendre un élève en disant :

- "Tiens, c'est vrai, avec les sports de combat, on peut faire du catch, de la boxe mais on n'apprend pas à se battre avec les mots"...

Un élève reprend alors :

- "M, ne s'est pas bagarrée et ne s'ennuie pas". (ce que confirme l'intéressée) ainsi que d'autres élèves filles qui disent ne jamais s'être bagarrées et ne pas s'être ennuyées pour autant.
- "Oui, mais si M. ne s'est jamais bagarrée, elle ne saura pas se défendre".

Ce à quoi E. répond :

- "Ce n'est pas sûr. Elle saura se défendre.

Mais il est l'heure et le professeur arrête le débat. Il n'y a pas eu un temps mort et certains élèves, déçus, manifestent leurs regrets : "Ah ! déjà ! "

Lors d'une autre séance, à la question débattue :

- Pourquoi est-on obligé de vouvoyer les professeurs ?

ce sont les notions de respect : envers ceux qui savent, ceux qui sont plus âgés que nous, ceux qui nous apprennent la vie, les notions d'autorité, de pouvoir qui vont ressortir.

#### **4 - Ce que j'ai pu observer**

Tout au long des séances de débat, les élèves se sont montrés très motivés, presque tous ayant participé oralement (21 élèves sur 23). Très peu de rappels à l'ordre concernant des bavardages étrangers au débat ont été faits et les règles rappelant les prises de parole n'ont pas eu à être rappelées.

En ce qui concerne le contenu des séances, je constate que les élèves s'appuient sur ce qu'ils vivent et sur les souffrances qu'ils peuvent ressentir au quotidien. C'est ce que montrent les questions abordées telles que :

- Pourquoi y-a-t-il tant de violence au collège ?
- Pourquoi y en a-t-ils qui se moquent des autres ?
- Pourquoi, quand on est enfant est-on moins violent que lorsqu'on est adolescent ? etc.

En pouvant exprimer son ressenti, l'élève trouve ainsi, dans la classe, un lieu d'apaisement. C'est ce qui est arrivé à L, nouvelle élève de la classe de 6ème C. Celle-ci a trouvé en face d'elle un groupe assez autonome et responsable pour lui permettre d'exprimer sa souffrance. C'est en effet sa question à savoir :

- Pourquoi on se moque de certains élèves et notamment des garçons manqués ? qui a été

choisie à la majorité.

Elle a alors pu raconter deux anecdotes très significatives :

La première :

"Dans la cour de récréation, j'ai, sans le faire exprès, heurté le bras d'une fille. Celle-ci a réagi en se frottant le bras comme si elle s'essuyait."

La deuxième :

"Dans la cour de récréation des grandes élèves de 4ème se sont moquées de moi en me traitant de 'gouine'".

Personne, parmi les élèves de la classe, ne s'est moqué d'elle ou n'a fait une remarque désobligeante.

Mais le débat s'est aussitôt orienté différemment avec la remarque suivante : "L. s'habille en garçon, on a le droit de s'habiller comme on veut". Puis, a émergé le problème "du garçon qui s'habille en fille", puis "de l'homme qui devient une femme et inversement". Cela a abouti, approfondi par M.

Chazerans, à la question :

- Quelle est vraiment la différence entre un garçon et une fille ? qui est une question d'identité cruciale à cet âge.

Le groupe, en permettant l'expression de ce ressenti me permet à moi, éducatrice, de faire, si je suis attentive et sais me saisir de cette parole, un travail d'accompagnement, voire d'aide. C'est en effet du suivi de l'élève qu'il s'agit, tâche dévolue aussi au CPE.

La classe devient donc, grâce au débat, un lieu d'écoute fondamental : les élèves s'écoutent mais on (professeurs, CPE...) les écoute ce qui peut être utile pour mettre à jour les difficultés de certains élèves. A ce propos, ce n'est peut-être pas un hasard si nombre d'expériences de débats philosophiques sont faites avec des élèves de SEGPA...

Par ailleurs, en développant des points de vue variés, les élèves se régulent eux-mêmes. C'est un lieu de pacification des éventuelles dissensions, voire des éventuels conflits. Enfin, la classe

devient un lieu d'approfondissement de la réflexion, un lieu de construction de la parole, de l'apprentissage de l'argumentation. Les enfants, en se frottant aux idées de leurs condisciples, aiguisent leur sens critique et se construisent une opinion qui met en jeu des notions qui aident à vivre avec l'autre : le respect de l'autre, la tolérance, le refus de la violence verbale ou physique.

### III - Troisième partie

#### D) **Bilan et propositions**

Avant d'aborder cette expérience portant sur le débat philosophique, j'ai beaucoup hésité. Je m'interrogeais en effet sur l'intérêt de ce travail.

Tout d'abord la première question que je me posais était la suivante : les élèves seraient-ils intéressés ? Participeraient-ils ?

D'emblée, j'eus la réponse : ils se montrèrent, tout au long des séances, enthousiastes, posant dans la phase préliminaire beaucoup de questions, participant presque tous activement (deux élèves, bien que très attentives, n'ont jamais cependant participé au débat). De plus, et à ma grande surprise, l'intérêt ne faiblit pas une seconde, le débat sur une question prenant tout le temps de la séance à savoir 45 minutes environ. Pour autant, et là encore à ma grande surprise, le débat ne tournait pas en rond, les enfants approfondissant toujours la question ce que le philosophe Jean-Toussaint Desanti décrit par la métaphore suivante<sup>44</sup> : "Il y a deux attitudes lorsqu'on est en présence d'une déchirure. Dans la première, l'attitude techniciste, on va prendre du fil et une aiguille et tenter de la recoudre. Dans la seconde, l'attitude philosophique, on va essayer d'ouvrir cette déchirure pour aller voir ce qu'il y a derrière".

Une autre inquiétude me taraudait : avec la non-intervention de l'animateur, n'allait-on pas entendre tout et n'importe quoi et, comme l'a d'ailleurs dit une élève à un moment d'une séance, allait-on avoir la réponse exacte ? Je me suis rendu compte en fait que la régulation se faisait d'elle-même dans le débat contradictoire mais aussi dans ce que j'appellerais le non-verbal : rires discrets, signes de désapprobation manifestes... De plus, l'intervention de l'animateur qui reformule, recadre, relance, évite ce que le philosophe Michel Tozzi appelle un "échange démocratique des préjugés"

---

44 Chazerans, Jean-François. *La méthode de l'intervenant en philosophie*. in *Diotime-Agora*, n°17, avril-mai-juin 2003.

"où tout se vaut puisqu'il suffit que cela soit dit"<sup>45</sup>.

Conquise, je me suis alors demandé si cette démarche était transposable dans d'autres circonstances, notamment lors de règlements ponctuels de conflits. L'occasion me fut donnée d'essayer. J'eus à m'occuper d'un élève venu se plaindre auprès de ma tutrice d'être devenu, dans le bus scolaire, la tête de turc de ses compagnons. Selon ses dires, en effet, il était systématiquement rejeté, voire bousculé ; on lui cachait son sac... Il lui dit que cela avait commencé avec une altercation qui s'était produite avec une de ses camarades et que, depuis ce jour, tous ses compagnons de bus étaient contre lui. A la demande de ma tutrice, je réunis tous les élèves du bus dans une salle et décidai d'adopter dans un premier temps l'attitude d'écoute qui est celle du débat philosophique tout en leur faisant expliciter, approfondir certains éléments. Les élèves débattirent durant une demi-heure environ, chacun apportant son point de vue. Les deux principaux protagonistes - l'élève et sa camarade - quant à eux, expliquèrent les raisons de leur attitude mais, et ce que me parut beaucoup plus intéressant, exprimèrent leur souffrance et leurs inquiétudes. Après que les élèves aient confronté de manière pacifique leurs opinions, je rappelai les règles d'utilisation du bus, règles qui, si elles n'étaient pas respectées, donnaient lieu à des sanctions. Après ce rappel des règles et l'explicitation des sanctions, nous avons élaboré une sorte de contrat oral où les élèves s'engageaient - agresseurs aussi bien qu'agressés - à revoir leur attitude et nous avons décidé d'un commun accord de nous revoir dans un laps de temps de deux semaines afin de vérifier si ce contrat était tenu. Les élèves sortirent de la salle, me semble-t-il, rassérénés. Leur parole avait été écoutée et leurs souffrances entendues. En ce qui me concerne, j'avais pu effectuer dans la sérénité mon objectif de CPE à savoir écouter attentivement les élèves, mais aussi les amener à réfléchir, peut-être à construire une autre attitude plus ouverte et tolérante et ainsi à assurer mes missions d'accompagnement et de pacification dans le collège. En procédant de cette manière, j'avais pu

---

45 Coordonné par Tozzi, Michel.. *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*. Hachette, 2001.

éviter tout côté moralisateur, donneur de leçons, qui m'a toujours laissée dubitative quant aux résultats et ce même lorsque j'enseignais.

## **1 - Des difficultés à envisager/des solutions à apporter**

Elles me semblent être de plusieurs ordres.

Tout d'abord, se pose le problème du temps. C'est un travail de longue haleine qui demande un créneau horaire important. En effet, si l'on veut retirer de cette démarche tous les effets positifs escomptés, il faut prévoir un travail élaboré sur le long terme qui permettra aux élèves de prendre peu à peu confiance en eux et d'évoluer dans leur attitude et leur comportement. Il faut d'ailleurs parfois aussi du temps pour que s'installent, au sein du groupe, des interventions plus structurées avec une réelle mise en place d'un dialogue permettant, d'une part, l'évitement des réponses que M. Chazerans appelle des "occulte-problème"<sup>46</sup> et, d'autre part, une véritable construction de la pensée.

Les interventions faites avec M. Chazerans ont permis aux élèves d'apprendre à respecter la parole de l'autre mais n'ont pas permis de vérifier une hypothèse vérifiée par celui-ci lors de ses interventions dans les établissements scolaires à savoir que les règles mises en place dans le débat inversaient les relations élèves dominés/élèves dominants. Ainsi, écrit-il, "le plus souvent, les plus forts physiquement (élèves potentiellement dominants) ne sont pas ceux qui parlent le mieux, ce qui rééquilibre alors la relation, le dialogue prenant progressivement le pas sur la violence".<sup>47</sup>

Où trouver ce temps ? Peut-être dans les heures d'études des élèves (ce que j'ai fait) mais c'est peu satisfaisant car trop aléatoire. Plus sûrement, on peut utiliser les heures dévolues à la Vie de classe en partenariat avec les professeurs principaux. Il s'agit donc d'une démarche qui, à mon

---

<sup>46</sup> Coordonné par Chazerans, Jean-François. *Philosophie hors classe : Philosophie avant la terminale : histoire des pratiques et cheminement de la réflexion*. in Editions Manuscrit.com

<sup>47</sup> Idem

sens, ne peut s'élaborer seul. Il faut un consensus au sein de l'établissement dans la mesure où, de plus, le débat philosophique me semble remettre en cause certaines postures de l'équipe enseignante et éducative. Comme l'écrit Mme Lahorgue, CPE au collège de Latillé, "La parole de l'élève est parfois douloureuse, violente... perturbante pour l'adulte qui écoute. Certains collègues se sont dit profondément choqués par « l'autorisation » qui avait été donnée aux élèves de dire « ces horreurs » : « On ne peut pas laisser tout dire... », « nous n'avons pas le droit de les laisser dire cela !!! ». "Il semble difficile à beaucoup d'enseignants de comprendre que, justement, permettre de mettre en mot des maux peut conduire, avec l'aide d'un adulte extérieur, l'élève à comprendre mieux ce qui se passe, donc à mieux agir et ainsi à mieux vivre"<sup>48</sup>. Il demande en effet que l'éducateur fasse confiance à l'enfant ou à l'adolescent, fasse confiance à la faculté de celui-ci d'élaborer une pensée autonome. Il implique aussi que l'éducateur accepte de ne plus être le seul à détenir le savoir en acceptant de ne pas dire la bonne réponse, la réponse attendue. Avec le débat philosophique, ce n'est plus seulement de transmettre des savoirs qu'il s'agit mais de "développer des compétences multiples, des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être". Elément peut-être encore plus perturbant pour l'enseignant - et j'en parle en toute sérénité puisque j'ai enseigné durant 25 ans - il faut accepter "dans le processus à l'oeuvre, une part, peut-être la plus importante, qui ne peut être évaluée. Il s'agit de la dynamique interne de l'enfant, de la façon singulière dont il va utiliser les apports de ces moments de recherche collective pour modifier ses attitudes, ses perceptions de l'environnement et des événements, la place que va prendre l'oral dans l'apprentissage et la structuration de sa pensée, le rapport de sa pensée à la langue et aussi la place qu'il accordera à l'interaction verbale avec ses camarades"<sup>49</sup>.

En conséquence, cela ne peut se faire, à mon avis, que dans le cadre d'un projet construit sur la durée en plein accord avec toute l'équipe éducative et enseignante et avec le soutien effectif du

48 Lahorgue, Marie, CPE. *Un projet en 6ème pour lutter contre les incivilités*. in *Apprendre en philosophant*.

Coordonné par Chazerans, Jean-François. CRDP de Poitou Charentes, à paraître en mars 2006.

49 Coordonné par Tozzi, Michel. *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*. Hachette, 2001.

chef d'établissement. On peut en effet imaginer inclure cette démarche dans un projet Vie scolaire prenant place dans le projet d'établissement ce qui permettrait ainsi la participation de tous les acteurs de la communauté scolaire.

Cela permettrait alors aussi l'attribution de crédits

Il est en effet essentiel à mon avis de penser à inscrire un volet formation avec un formateur rompu au débat philosophique. Je crois, en effet, que ma réticence à tenter cette expérience tenait aussi au fait que "je ne me sentais pas forcément à la hauteur". Ainsi, les différentes interventions de M. Chazerans m'ont fait comprendre cette démarche et m'ont amenée à oser transférer cette expérience, même si c'est de façon modeste, dans mon travail quotidien de CPE. Le formateur explicitera ainsi cette démarche, en montrera tous les aspects, dévoilera la multiplicité des pratiques afin de convaincre et de motiver le plus d'acteurs possibles au sein de l'établissement.

## **2 - Autres propositions**

Avant de me lancer dans l'expérience du débat philosophique, j'avais lu un compte-rendu d'une autre expérience faite au collège de Vauvert<sup>50</sup> et qui consiste en "l'organisation de débats à partir de quelques petites histoires de facture très simple qui présentent diverses situations empruntées au quotidien des collégiens"<sup>51</sup>. Cela m'a paru intéressant mais ne permettant peut-être pas aussi aisément la construction de la pensée autonome de l'élève dans la mesure où celui-ci devait donner une bonne réponse. J'ai pensé, à tort ou à raison, que je risquais de me placer dans l'optique de la transmission de savoirs et non plus dans celle de l'élaboration par l'élève d'une pensée réflexive l'amenant à se construire en tant que futur citoyen responsable. Ceci étant dit, c'est certainement un outil que l'on peut mettre en oeuvre en partenariat avec les professeurs principaux

---

50 Coordonné par Michèle Amiel. *La règle... il faudrait qu'on m'explique...* CRDP de Créteil, 1999.

51 Voir annexe n°10.

avec peut-être de leur part moins de réticences que pour le débat philosophique dans la mesure où la parole de l'élève est plus cadrée, canalisée. Par ailleurs, on peut envisager de construire à partir de ces mini-scénarios des jeux de rôle mettant en scène les situations présentées afin d'approfondir cette démarche.

## Conclusion

Après avoir expérimenté ces quelques séances de débat philosophique, je me suis interrogée sur la raison pour laquelle les élèves de la classe, comme me le confirmeront plusieurs enfants, avaient manifesté, semble-t-il, tant d'intérêt, voire de plaisir à assister à ces débats. Je pense avoir en partie trouvé la réponse dans ce qu'écrit le philosophe Michel Tozzi évoquant les débats philosophiques à l'école primaire<sup>52</sup> : "On ne peut négliger l'aspect nouveauté, mais qui s'estompe avec une activité régulière dans l'année. Ni l'intérêt du maître à entendre les élèves, qui les motive parce qu'ils se sentent écoutés. Mais c'est peut-être fondamentalement parce que l'école n'est plus alors ce lieu des questions biaisées, souvent fermées, où le maître interroge sur des réponses qu'il connaît, pour vérifier si l'élève sait, où celui-ci est sous la pression de l'ignorance ou de l'erreur, et par sa réponse, perdant ou gagnant. Mais un lieu où l'enfant pose lui-même les questions qui lui importent, et trouve du sens à chercher ses propres réponses, avec un maître pour une fois non assuré des siennes ; où il découvre, sur la base de la curiosité, la complexité du monde, la nécessité vitale de la réflexion pour comprendre, et le besoin des autres pour y voir plus clair dans sa vie ; où le savoir prend signification par l'interrogation, l'énigme, la recherche dans une relation non dogmatique aux réponses."

En plus de créer de la solidarité, de contribuer à améliorer l'estime de soi et ce notamment pour les élèves en difficulté, de permettre à l'enfant ou à l'adolescent de construire sa propre réflexion et plus généralement sa propre identité, la discussion philosophique<sup>53</sup> "par son rapport non-dogmatique au savoir (à base d'interrogations), par les enjeux existentiels motivants des questions abordées, par le respect des règles qu'elle préconise et développe (éthique communicationnelle de l'écoute, du chercher ensemble à se comprendre et à comprendre)", n'est-elle pas un moyen de

---

52. Coordonné par Tozzi, Michel. *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*. Hachette, 2001

53 Idem

redonner du sens à l'activité scolaire confrontée à la double crise du sens du rapport au savoir et du rapport à la loi ?

Pour conclure, enfin, n'est-ce pas un moyen de réconcilier les élèves, quels qu'ils soient, avec le système scolaire, de combattre le sentiment d'exclusion ressenti par nombre d'entre eux et ainsi d'apaiser le sentiment de frustrations, d'incompréhension, générateur de violence ?

## Bibliographie

### Textes officiels

- Circulaire n°82-482, *Bulletin officiel du Ministère de l'Education nationale*, 28 octobre 1982.

### Ouvrages

- Chesnais, Jean-Claude. *Histoire de la violence*. Paris : Robert Laffont, 1981.
- Debarbieux, Eric. *La violence en milieu scolaire (Etat des lieux)* Paris : Editions ESF, 1996.
- Debarbieux, Eric. *La violence à l'école, un défi mondial*. Armand Colin, 2006.
- Karli, Pierre. *Les racines de la violence*. Paris : Odile Jacob, 2002.
- Coordonné par Tozzi, Michel. *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*. Hachette, 2001.
- Tozzi, Michel. *Penser par soi-même*. Lyon : Chronique Sociale, 1996.
- Coordonné par Michèle Amiel. *La règle... il faudrait qu'on m'explique...* CRDP de Créteil, 1999.
- Pain, Jacques. *L'école et ses violences*. Paris : Editions Anthropos, collection "Education", 2006.
- Connac, Sylvain. *La discussion philosophique comme institution des pédagogies coopératives*, Mémoire de DEA des Sciences de l'éducation, Université Paul Valéry Montpellier III, 2001 Sciences de l'éducation, Université Paul Valéry Montpellier III, 2001.
- Coordonné par Chazerans, Jean-François. *Philosophie hors classe : Philosophie avant la terminale : histoire des pratiques et cheminement de la réflexion*. in Editions Manuscrit.com
- Coordonné par Chazerans, Jean-François. *Apprendre en philosopant*. CRDP de Poitou Charentes, à paraître en mars 2006.
- Fotinos, Georges. *Le climat scolaire dans les lycées et collèges*. MGEN, janvier 2006.

### **Articles et revues**

- *Violence à l'école : alerte mondiale : Le Monde de l'éducation*, n°343, p 25.
- Pain, Jacques. *De la violence et des violences à l'école . Cahiers pédagogiques, juin 1999, n°375, p.10-11-12.*
- *La philosophie pour les enfants, Rapport de UNESCO* : Division de la philosophie et de l'éthique, Paris, 1999.
- « *Je est un autre* » - Hors série No 1 février 2001 – *Atelier philosophie AGSAS* –
- Chazerans, Jean-François, *La méthode de l'intervenant en philosophie* in *Diotime-Agora*, n°17, avril-mai-juin 2003.

### **Articles sur support Internet, Cdrom et DVD**

- *Violence scolaire (Comprendre/Agir)*. in DVD édité par CRDP Académie de Montpellier, 2004.
- Jubin, Philippe. *Quelques enjeux des incivilités scolaires*. in <http://www.ac-versailles.fr>
- *La violence se substitue-t-elle au langage ?* in Cdrom : Prévenir la violence scolaire édité par la MGEN en 2000.
- *Illettrisme et destin social, l'ABC de la violence*. in <http://www.journal-la-mee.info/SPIP>
- *Violence et langage*. in [ancpe.free.fr/vieassoc.php](http://ancpe.free.fr/vieassoc.php)
- [www.pratiques-philosophiques.net](http://www.pratiques-philosophiques.net)

## Table des annexes

**ANNEXE 1** : Logiciel Signa dans <http://www.education.gouv.fr/prevention/violence/signa.htm>

**ANNEXE 2** : Tableau des catégories socio-professionnelles de l'année 2005 du collège de Latillé.

**ANNEXE 3** : Questionnaire distribué aux surveillants.

**ANNEXE 4** : Résultats des réponses au questionnaire de la classe de 6ème C (graphique n°1).

**ANNEXE 5** : Résultats des réponses au questionnaire de la classe de 6ème C (graphique n°2).

**ANNEXE 6** : Résultats des réponses au questionnaire de la classe de 6ème C (graphique n°3).

**ANNEXE 7** : Résultats des réponses au questionnaire de la classe de 6ème C (graphique n°4).

**ANNEXE 8** : Résultats des réponses au questionnaire de la classe de 6ème C (graphique n°5).

**ANNEXE 9** : Résultats des réponses au questionnaire de la classe de 6ème C (graphique n°6).

**ANNEXE 10** : Exemple de scénario extrait du livre : *La règle, il faudrait qu'on m'explique...*, coordonné par Michèle Amiel, opus déjà cité.

## SIGNA : le logiciel de recensement des phénomènes de violence

---

Mieux connaître les phénomènes de violence pour mieux les prévenir

Le logiciel Signa de recensement des phénomènes de violence a été mis en place à la rentrée scolaire 2001-2002.

Il couvre l'ensemble des collèges et lycées publics et des circonscriptions du premier degré.

Objectif : recenser de manière exhaustive les actes "graves" de violence survenus à l'école et ses abords.

**Le logiciel Signa répond à une volonté de disposer de statistiques fiables et faciles à exploiter.**

La direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) publie régulièrement les données relatives aux actes de violence dans les établissements scolaires publics du second degré établies à partir du logiciel Signa.

### Les quatre objectifs du logiciel Signa

- **Cibler le recensement sur la notion de violence.** Seuls les faits graves sont recensés, à savoir :
  - ceux dont la qualification pénale est évidente ;
  - ceux qui ont fait l'objet d'un signalement à la police, à la justice ou aux services sociaux du Conseil général ;
  - ceux qui, sans présenter les caractéristiques précédentes, ont eu un retentissement important dans la communauté scolaire.
- **Intégrer le premier degré :** pour la première fois un dispositif national permet de connaître la situation dans les écoles.
- **Apporter des informations nouvelles** (dans le respect des règles de protection des libertés individuelles) concernant les tranches d'âge et le sexe des auteurs et des victimes ainsi que les lieux où se sont déroulés les faits.
- **Rendre les données plus fiables :** à cet effet, le recensement concerne la totalité des circonscriptions du premier degré et des établissements du second degré dont il est impératif d'obtenir qu'ils renseignent ce logiciel pour chaque période de l'année scolaire (6 périodes de 2 mois), même en l'absence de tout incident.

### Les exploitations

- Des analyses statistiques sont régulièrement effectuées et présentées par la direction de l'évaluation et de la prospective (DEP). Elles sont adressées à tous les recteurs et inspecteurs d'académie-DSDEN afin de fournir des référents aux différents niveaux du système éducatif.
- Les données de Signa sont exploitables au niveau académique et départemental et doivent permettre de fixer des priorités . Elles sont un outil indispensable pour le fonctionnement des observatoires académiques ou départementaux de la violence à l'école.
- Les données de Signa doivent faciliter le dialogue entre les différents niveaux de l'Éducation nationale (école, établissement, IA-DSDEN, recteur, administration centrale) et avec les partenaires institutionnels, en particulier dans le cadre des Contrats locaux de sécurité.

ANNEXE N° 1

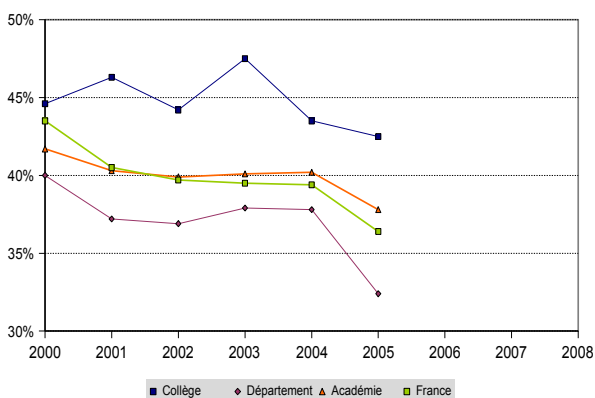
CATEGORIES SOCIO PROFESSIONNELLES

Evolution

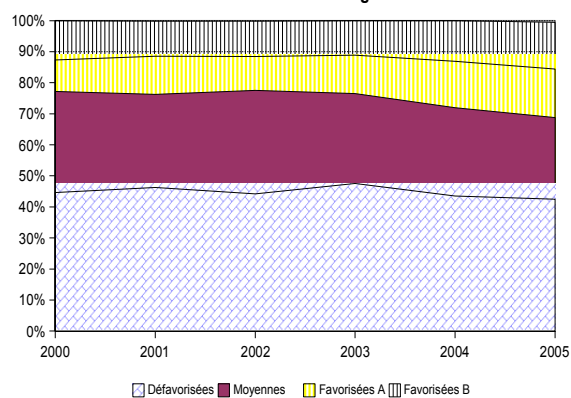
PCS défavorisées	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Collège	44,6%	46,3%	44,2%	47,5%	43,5%	42,5%			
Département	40,0%	37,2%	36,9%	37,9%	37,8%	32,4%			
Académie	41,7%	40,3%	39,9%	40,1%	40,2%	37,8%			
France	43,5%	40,5%	39,7%	39,5%	39,4%	36,4%			

Collège	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Défavorisées	44,6%	46,3%	44,2%	47,5%	43,5%	42,5%			
Moyennes	32,6%	29,9%	33,3%	29,0%	28,4%	26,3%			
Favorisées A	10,1%	12,3%	10,9%	12,4%	15,0%	15,6%			
Favorisées B	12,7%	11,4%	11,5%	11,1%	13,1%	15,0%			

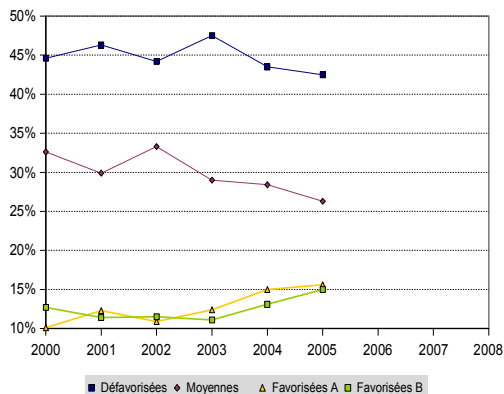
Evolution PCS défavorisées



Evolution PCS au collège



Evolution PCS au collège



**Questionnaire (en direction des surveillants)**

1. Ressens-tu de l'agressivité entre les élèves dans le collège ?  
Un peu  Moyennement  Beaucoup  Pas du tout

2. As-tu été agressé par les élèves verbalement ou physiquement ?  
oui  non   
Si oui, comment et à quel moment ?

---

---

3. Y-a-t-il des endroits dans le collège où, à ton avis, le risque d'altercations verbales, physiques... est plus élevé ?  
oui  non  je ne sais pas   
Si oui, lequel ou lesquels ?

---

---

4. Y-a-t-il des moments dans la journée au collège où tu sens les élèves plus agressifs ?  
oui  non  je ne sais pas   
Si oui, lequel ou lesquels ?

---

---

5. Y-a-t-il des jours dans la semaine où tu sens les élèves plus agressifs ?  
oui  non  je ne sais pas   
Si oui, lequel ou lesquels ?

---

---

6. Pour quels faits intervien-tu le plus souvent ?  
Moqueries entre élèves   
Insultes entre élèves   
Bagarres entre élèves

7. Quels sont les élèves les plus agressés ?  
Filles : oui  non  Garçons : oui  non   
Elèves de 6ème  Elèves de 5ème  Elèves de 4ème  Elèves de 3ème

8. Quels sont les élèves les plus agresseurs ?  
Filles : oui  non  Garçons : oui  non   
Elèves de 6ème  Elèves de 5ème  Elèves de 4ème  Elèves de 3ème

9. Je suis un homme  Je suis une femme

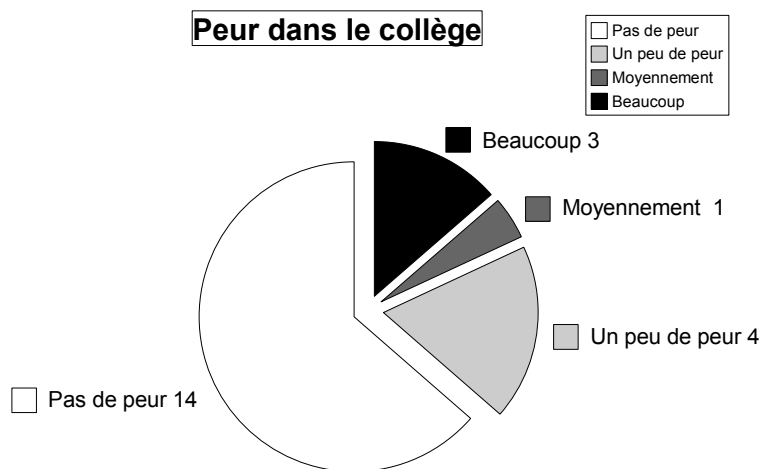
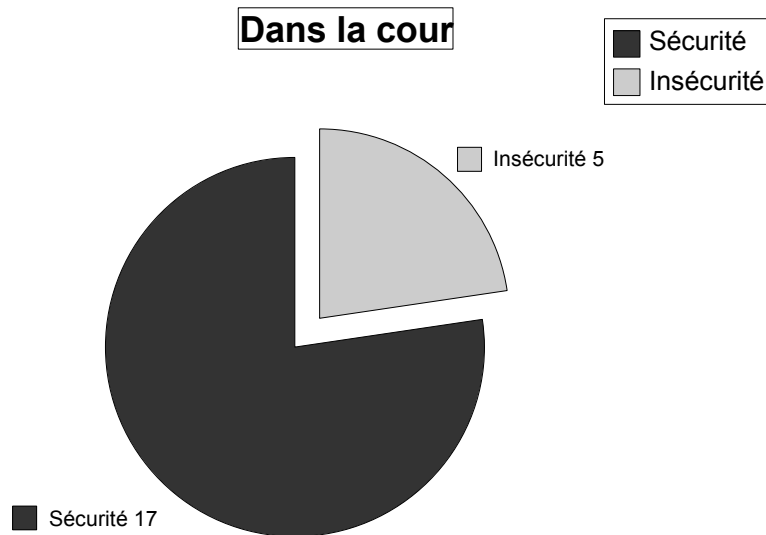
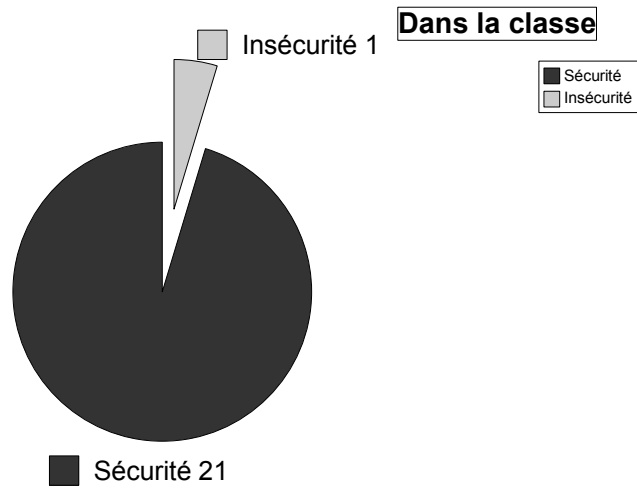
10. N'hésite pas à rajouter tout élément te semblant important :

---

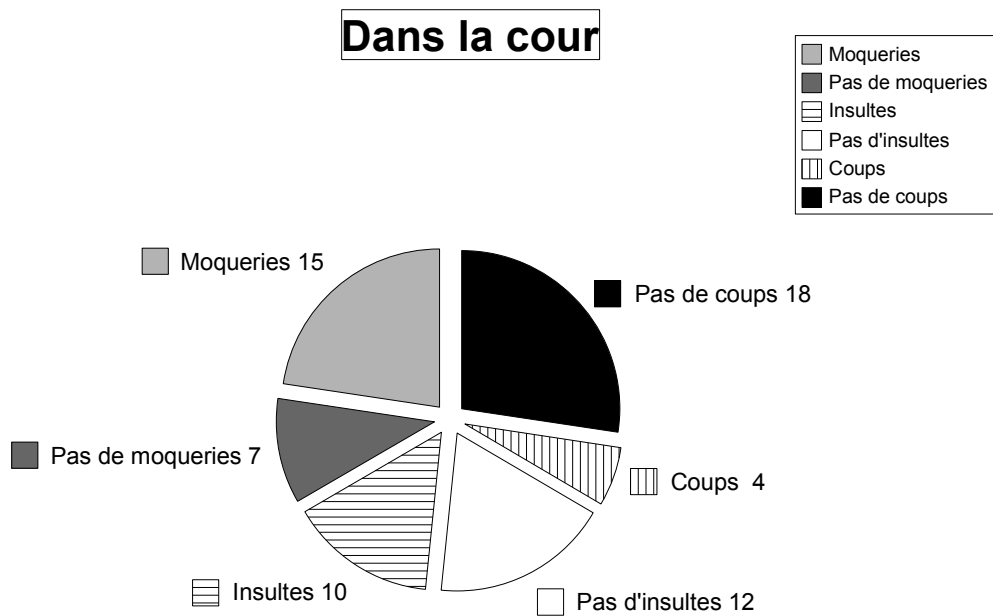
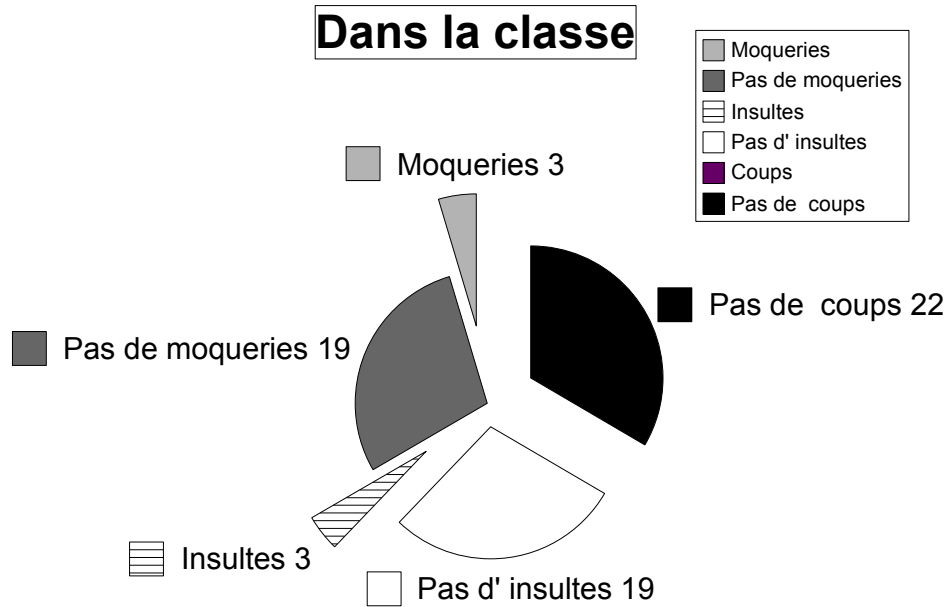
ANNEXE N°3



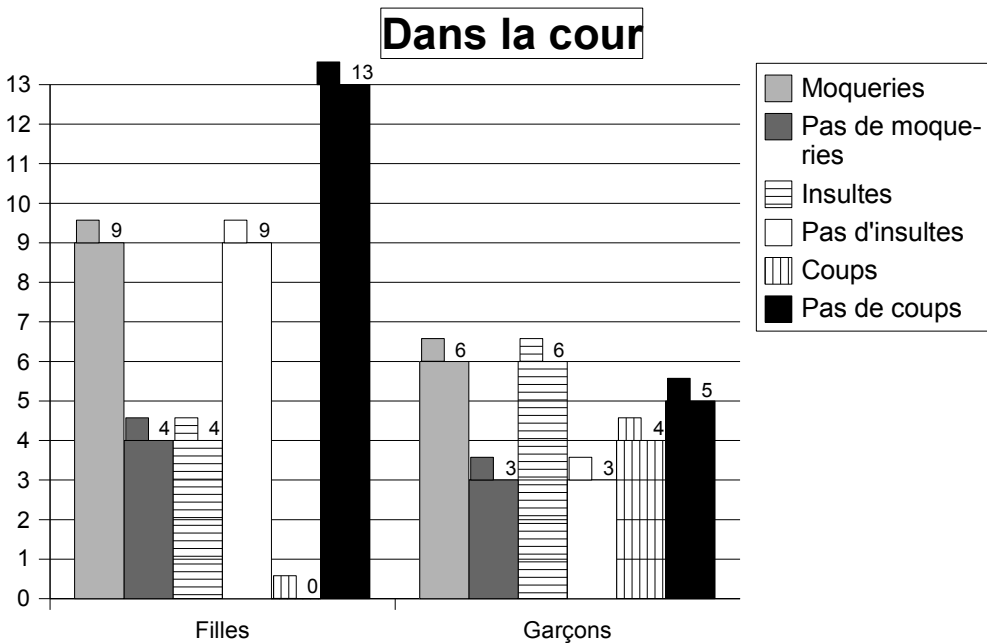
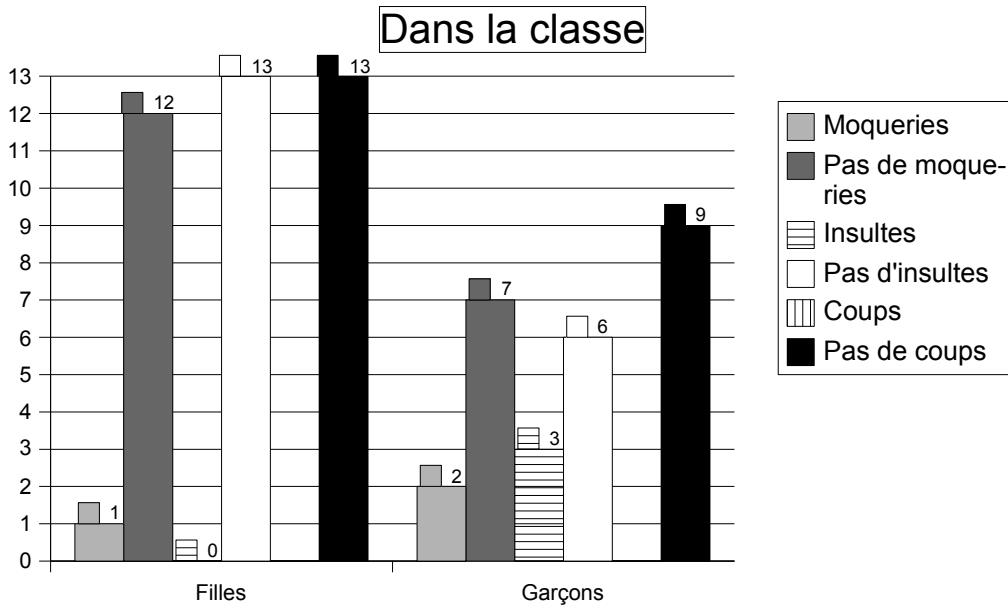
### Questionnaire des élèves de la classe de 6ème C



### Questionnaire des élèves de la classe de 6ème C

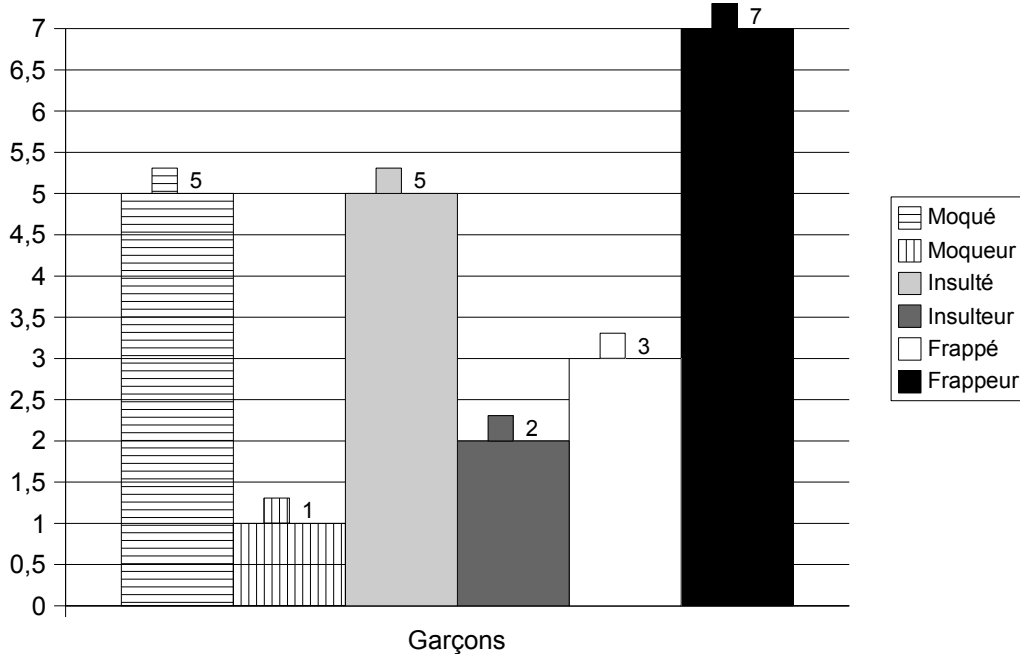


### Questionnaire Filles / Garçons de la classe de 6ème C



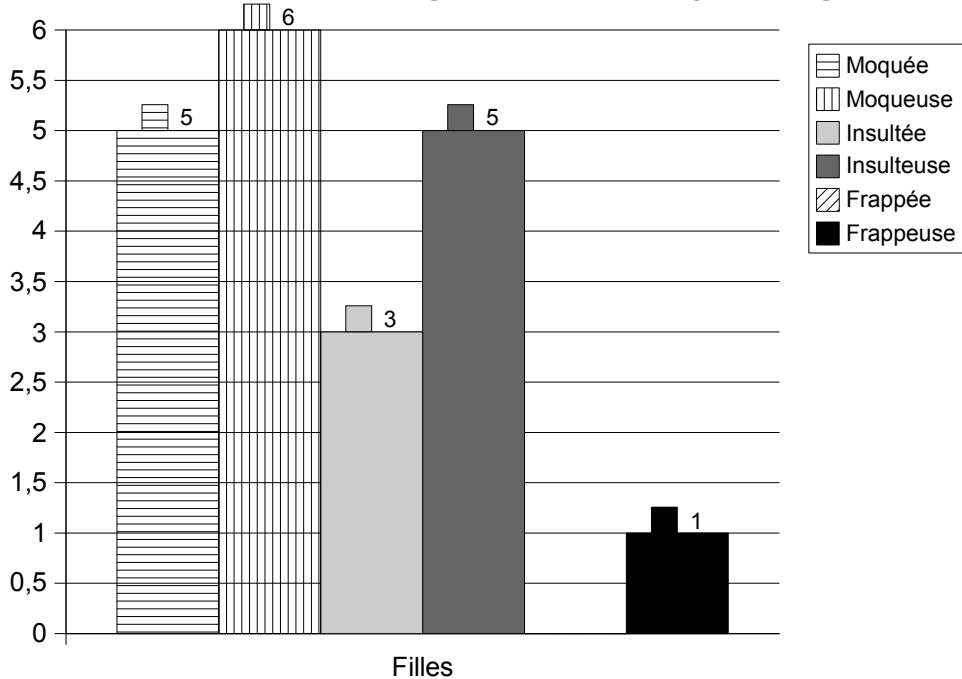
### Garçons ayant été agressés et agresseurs

#### Proportion : Garçons agressés et agresseurs



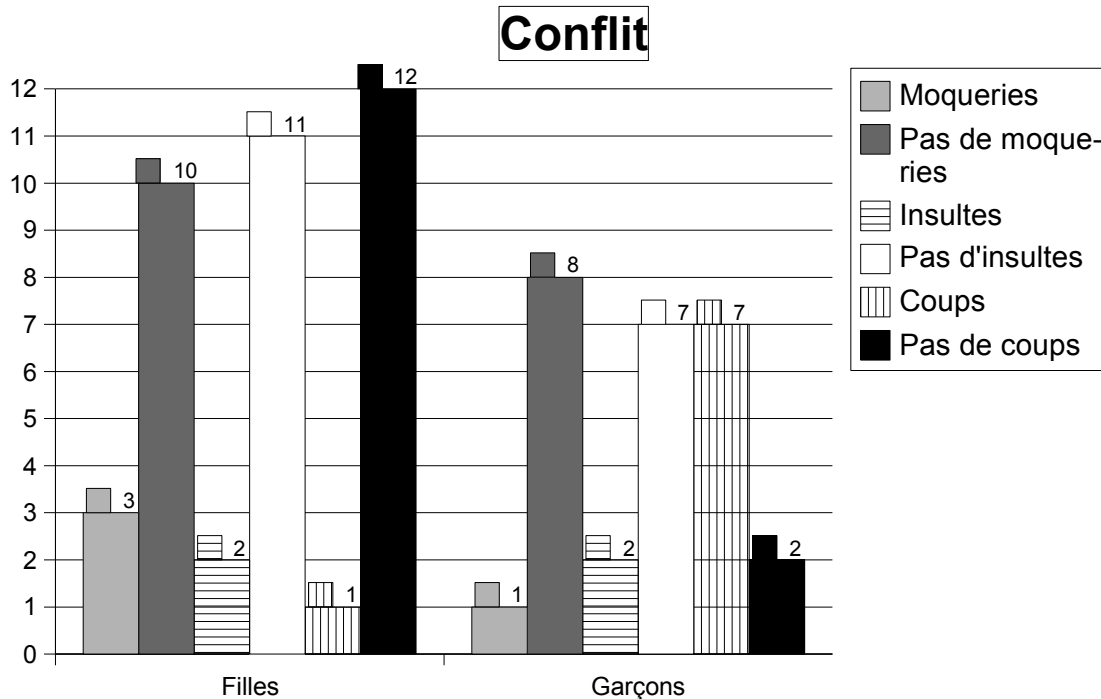
### Filles ayant été agressées et ayant agressé

#### Proportion : filles agressées et ayant agressé

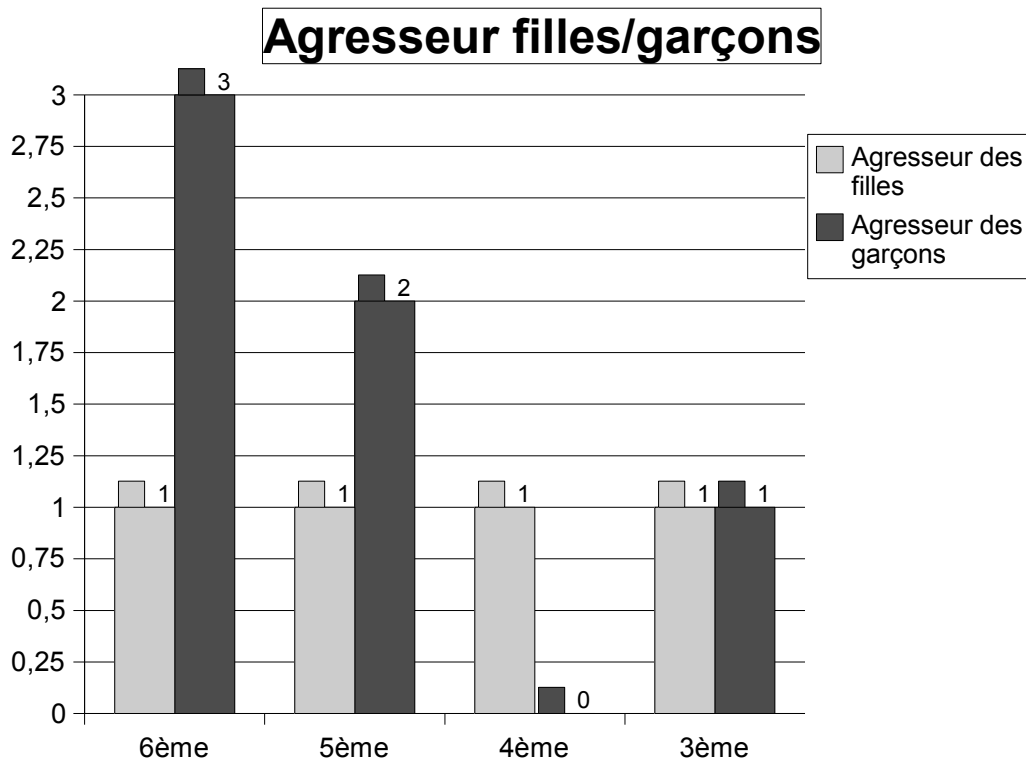


### Questionnaire Filles / Garçons des élèves de la classe de 6ème C

Questions : *T'es-tu déjà moqué d'un élève ?*  
*As-tu déjà insulté un élève ?*  
*As-tu déjà frappé un élève ?*



Question : *Par qui t'es-tu fait agresser ?*



**Exemple de scénario**  
**Collège La Vallée-verte à Vauvert**

Deux "grands" demandent régulièrement à un jeune élève de leur donner son goûter.  
S'il refuse, ils lui font gentiment comprendre qu'à la sortie du collège, il pourrait le regretter.

**Options :**

- Ce n'est pas un méchant, après tout ? il faut partager.*
- C'est une forme de racket à laquelle il ne faut pas céder. On demande le goûter et puis on exigera de l'argent .*
- Le jeune élève doit prévenir ses parents, un enseignant ou un surveillant. C'est le meilleur moyen de se protéger et en même temps d'aider ceux qui le menacent.*

**IUFM POITOU-CHARENTES**

**Année 2005-2006**

## **NOTICE DESCRIPTIVE DU MÉMOIRE PROFESSIONNEL**

**Statut :** CPE2

**Titre :** Le rôle de la parole dans la pacification des relations entre les élèves de 6ème

**Auteur :** RENOU Françoise

**Descripteurs du thésaurus Motbis et/ou mots-clefs :** agressivité, violence, violence scolaire, illettrisme, langage, débat philosophique.

### **Résumé**

**Le collège est le lieu par excellence où s'exprime l'agressivité, voire la violence des élèves pré-adolescents et adolescents.**

**Quelle action éducative mettre alors en place pour canaliser cette agressivité ?**

**Le débat philosophique, en permettant la libre circulation de la parole, ouvre un espace d'écoute où peuvent se soulager les souffrances et s'apaiser les tensions et les conflits éventuels.**